DULCELENA STÉFANI CORREA

ESCOLA E MUDANÇA

Um olhar sobre a escola submetida a processos de reformas instituídas

UNESP - MARÍLIA

2000

DULCELENA STÉFANI CORREA

"ESCOLA E MUDANÇA"
Um olhar sobre a escola submetida a processos de reformas instituídas

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia e Ciência de Marília – UNESP, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.ª Dra Lourdes Marcelino Machado

Fac. de Filosofia e Ciências - Campus de Marília - BIBLIOTECA

1410001188

T 1188

UNESP
MARÍLIA
2.000

AGRADECIMENTOS

Foram muitas as pessoas que me estimularam, orientaram e contribuíram, para que fosse possível a concretização desse estudo. A todas sou muito grata, principalmente aos companheiros de trabalho na rede pública estadual, onde desenvolvi minhas atividades empíricas durante toda uma vida profissional e realizei minhas investigações.

Agradeço ainda, de maneira especial, às pessoas que estiveram ao meu lado, nestes anos e me apoiaram em todos os momentos:

Dra. Lourdes Marcelino Machado, que me orientou com firmeza e compreensão.

Dr. Celestino da Silva Jr. e Dr. Cleiton Oliveira, que reorientaram meus estudos no exame de qualificação .

Finalmente a minha família e meus amigos de quem me ausentei por dias e horas incontáveis e, mesmo assim, me deram força necessária, para que esse trabalho se tornasse realidade.

Resumo

O estudo de uma escola pública da rede de escolas estaduais paulistas foi o objeto desta pesquisa. Para analisá-la, procurei contextualizar sua organização institucional como decorrência dos diferentes momentos políticos e sócio – culturais que se desenvolveram a partir da segunda metade da década de oitenta, com enfoque especial nas mudanças ocorridas no processo educativo, adentrando à década de noventa.

A opção metodológica do estudo de caso, levou-me a analisar as duas reformas educativas implementadas nas escolas paulistas nesta década: o projeto Escola Padrão e a Revolução da Qualidade. Através desse estudo, são identificados alguns mecanismos utilizados pelos órgãos governamentais " para mudar a Escola" na busca da construção de uma escola mais democrática, com qualidade e pressupondo a construção da cidadania de seus integrantes.

Nesse estudo, há uma intenção deliberada de investigar como as reformas instituídas pelos governos Fleury (1.991- 1994) e Covas (a partir de 1.995), produziram as mudanças pretendidas em decorrência das ações implantadas na escola pesquisada.

O trabalho aponta diferentes maneiras de se produzirem mudanças deliberadas nas escolas e reconhece que, embora haja muita resistência dos educadores em seguir modelos preestabelecidos e impostos de forma autoritária, as escolas mudam, mesmo que sejam mudanças de pequena amplitude e, algumas vezes, decorrentes de alterações na estrutura da organização escolar. Este é um processo conflituoso frente à organização burocrática que caracteriza as instituições escolares.

Em síntese, podemos reconhecer que mudar é reaprender o ensinar e rever as relações de trabalho dos profissionais que atuam na escola sob diferentes perspectivas, buscando concretizar os objetivos de que todos se apropriem dos conhecimentos e da participação social.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Abstract

The study of a public school in the state of São Paulo is the aim of this research. To analyze it I looked through its structure related to the different moments in politics, society and culture, which was developed in the second half of the eighties with a special focus in the changes that occurred in the educational process till the nineties.

The chosen methodology of the studied case in a qualitative approach led me to analyze the two major educational reformulation that took place in São Paulo state schools this decade: the "Pattern School" project and the "Revolution of Quality". Through this study some mechanisms used by the government to change the school, searching for a more democratic school, with quality and supposing the construction of the citizenship of its members, are identified.

In this study there is a deliberated intention to investigate reformulation made by Governor Fleury (1.991-1.994) and Governor Covas (1.995 -now), how the desired changes happened in public schools.

The work shows different ways to make changes in schools and recognizes that even though there is resistance from educators in following established patterns and taxes, schools change mainly pushed by changes in politics, culture and society that usually occur. This is a conflitant process beyond the burocracy that takes place in educational institutions.

Summarizing, we can recognize that to change is to learn and to see again the relations in work of professionals who have different functions in the school, searching to concretize the aim so that everybody can learn the knowledge and social participation.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

SUMÁRIO

RESUMO

INTRODUÇÃO 1

1- ESCOLA, UM OBJETO DE ESTUDO 17

1.1 - A instituição escolar em processo de reformas instituídas 18

1.2 - Os limites da ação metodológica 40

1.3 - A escola como fenômeno social. 44

2- ESCOLA EM AÇÃO 47

2.1 - O "Projeto Escola Padrão": uma curta experiência 48

2.2 - A "Revolução da Qualidade" 67

2.3 – A Reorganização da Dinâmica escolar 82

2.4 – A Escolarização em Ciclos e a Progressão Continuada no ensino fundamental 99

3- AUTONOMIA DA ESCOLA 103

3.1 - O Projeto de Educação Continuada (PEC) 106

3.2- A Construção do Regimento Escolar: suas implicações no processo ensino aprendizagem 122

4- ESCOLA E MUDANÇA 144

4.1 - A lógica da "Reforma" e a lógica da "Inovação" 150

4.2 - As relações de trabalho na escola e as possibilidades de mudança 155

CONSIDERAÇÕES FINAIS 160

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA 170

ANEXOS 176

INTRODUÇÃO

No Brasil, passamos por um longo período em que os educadores das escolas públicas de 1.º e 2.º graus viveram um processo educacional no qual predominaram práticas individualistas, reduzindo-se os encontros, as orientações e discussões pedagógicas nessas instituições.

Isto ocorreu durante a primeira fase da ditadura militar que vigorou a partir de 1.964, resultante do excessivo centralismo e autoritarismo vigentes nessa época.

A partir de meados dos anos 70, quando se inicia o período de transição democrática, intensificam-se os movimentos sociais, incluindo-se aí os de docentes, em que os debates sobre os sistemas educativos buscam adequá-los às novas exigências político-sociais.

Acredito que, neste quadro, a luta pela escola inclusiva e não seletiva apresenta como objetivo diminuir os altos índices de evasão e repetência existentes nas escolas brasileiras.

Para tanto sente-se a necessidade da implementação de uma política educacional que englobe os princípios de democracia e cidadania que são discutidos, a partir de 1.985, na Assembléia Nacional Constituinte que elabora a nova "Constituição Cidadã" promulgada em outubro de 1.988.

Se, de um lado, a tradição político-educacional aponta para uma formal preocupação "com reformas", como assegurar, no âmbito da legislação, as conquistas, embora pequenas, de modo a não caracterizarem retrocessos educacionais como expressão do conservadorismo e do autoritarismo que tendem a predominar na orientação política e também no quadro ideológico desenhado pelos "reformadores" educacionais?

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Como reagem as escolas frente a esses desafios e ao emaranhado de medidas reorganizadoras que mais desestabilizam do que reorganizam?

Esses processos não são facilmente perceptíveis e podem ficar obscurecidos por um discurso aparentemente revolucionário ou inovador dos representantes dos órgãos educacionais.

Assim, considero de extrema importância analisar e pesquisar a "escola" onde aqueles que procuram agir frente às burocracias políticas acabam por sucumbir, restando aos educadores o desencanto e a apatia, fruto de ações autoritárias.

Ao deslocar minhas considerações para a década de 80, encontrei, conforme afirma Arelaro (1988), a idéia do "Ciclo Básico" [1] como tendo sido uma das importantes medidas "reformadoras" no ensino básico que a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo tomou, visando ampliar o período de alfabetização, com a conseqüente diminuição da reprovação nas séries iniciais, a partir de 1984.

Conforme afirma essa educadora, a seriação anual das quatro primeiras séries do ensino fundamental não poderia ser transformada numa segmentação do processo educativo, mas ser entendida como uma forma de racionalizar o trabalho docente, tendo como pressupostos básicos: 1- uma proposta pedagógica educacional democrática; 2 - um processo de avaliação em que o professor

---

1- A implantação do Ciclo Básico, nas escolas de 1.º grau paulistas, deu-se através do decreto n.º 21833, de 20/12/1983, instituído pelo governo Montoro, tendo sido introduzido nas escolas paulistas a partir de 1.984. Constituiu-se, especificamente, em estabelecer a duração mínima de dois anos letivos iniciais no ensino de 1.º grau para o processo de alfabetização. Teve como objetivo assegurar ao aluno tempo necessário para superar as etapas de alfabetização, propiciando condições que favorecessem o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sócio culturais e ainda garantisse às escolas flexibilidade necessária para organização do currículo.

unesp

estaria precipuamente envolvido, assim como os pais, os alunos e outros especialistas com "voz" na comunidade escolar; 3 - o professor teria condições de tempo e de formação para rever objetivos e melhor atingi-los e, finalmente, a escola, através de seus agentes, organizaria o trabalho escolar para uma ação não seletiva com seus alunos em que " a promoção natural, série a série, deveria atingir efetivamente a quase totalidade dessas crianças, constituindo-se os reprovados, na exceção" (Arelaro, 1988:54).

Reconhecia-se, tal como hoje, que os altos índices de reprovação, principalmente no primeiro ano de escolarização eram resultados de um processo segmentado de ensino e da aplicação da avaliação no percurso escolar.

Entretanto, poucos dos pressupostos acima mencionados foram fortemente respaldados pela prática político-pedagógica desenvolvida nas escolas da rede oficial paulista.

Em 1.988, houve uma nova medida que veio possibilitar outras expectativas em relação ao 'Ciclo Básico', no ensino fundamental; a implantação da jornada única de trabalho, fruto de longas lutas dos professores que tiveram sua jornada de trabalho reconhecida como integral, o que lhes permitiu uma permanência por cinco horas de trabalho na escola, num único período diário. Foi somente a partir daí que se admitiu que " o professor teria condições de tempo e até de formação em serviço, para rever sua atuação na direção de melhor atingir os objetivos propostos".

Entretanto, o que afirma a própria Arelaro, com relação às medidas e aos pressupostos mencionados, é que:

> *Não é verdade, por exemplo, que as escolas no seu conjunto e cada uma delas, salvo exceções possuem um projeto educacional democrático explícito e que "briguem" pelo*

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

direito de concretizá-lo. Ao contrário, as esparsas iniciativas deste ou daquele professor, ou grupo minoritário de professores e diretores, raramente encontram apoio dos órgãos intermediários (as Delegacias de Ensino em especial) para realizá-los. A maioria das inovações acaba morrendo nas gavetas dos burocratas intermediários por falta de apoio e "autorização para continuidade" das mesmas . A teimosia dos proponentes precisaria ser em grau muito mais elevado do que tem sido, ainda hoje, e a escola precisaria dispor de mais autonomia educacional do que na prática possui. Autonomia não para realizar projetinhos "especiais", mas projetos que ousadamente tentassem (mesmo com eventuais equívocos pedagógicos) 'mexer' de forma substantiva com a questão da reprovação escolar". (Arelaro, 1988:55)

O que se constatou em relação, ao Ciclo Básico foi que, em 1986, as taxas de reprovação da 2.ª para a 3.ª série apresentaram uma queda em torno de 10%, diminuindo esta taxa, em 1.987, para 8%. Embora toda essa tentativa tenha demostrado que foi desestruturada positivamente a seriação tradicional, a luta por uma escola mais democrática estava apenas começando, pois restava ainda a "evasão consentida" em que os alunos "difíceis" ou com problemas de aprendizagem eram "estimulados" a abandonar a escola, indo para as estatísticas como evadidos e não como retidos.

A implantação do Ciclo Básico e da jornada única para professor de 1.ª a 4.ª série, aqui referida, não conseguiu, portanto, reduzir, da maneira desejada, os índices de retenção no ensino fundamental e, no final da década de oitenta e início da de noventa, ainda encontramos índices indesejáveis de retenção e evasão de alunos de modo geral, sendo que a retenção se concentra no final do ciclo Básico (2.ª série do E.F.) e na 5.ª série deste mesmo grau de ensino.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Uma das tendências que pode ser identificada, neste mesmo período, ao estudar o desenvolvimento dos sistemas educativos, tanto no Brasil como em outros países, é o crescente interesse pela "Escola" enquanto organização social educativa (Nóvoa, 1.995). Através desses estudos, o interesse maior tem se constituído em desvendar e explicar o funcionamento da instituição escolar a partir do ponto de vista de sua interação com os demais sistemas sociais, de maneira a aperfeiçoar a qualidade do ensino e da aprendizagem ali desenvolvidos.

Esse enfoque, conforme explicita Barroso (1.996), aparece em primeiro plano, quando se pretende analisar os processos de reformas instituídos pelos órgãos governamentais.

No caso do sistema escolar paulista, que me propus a analisar, essas reflexões remetem aos desafios que aguardam os educadores e os formuladores de políticas públicas em adequar a escola aos novos paradigmas conceituais e às exigências sociais e político- pedagógicas.

Têm surgido, nas últimas décadas, movimentos de organismos nacionais e internacionais que propõem formas de enfrentar os desafios de criar sistemas escolares mais adequados às demandas sociais contemporâneas. São propostas que concentram as idéias educacionais em três linhas de ação, conforme sintetiza Souza (1.994):

A primeira é a "capitalista" que busca eficiência econômica e a competitividade nos mercados internacionais, instituída principalmente pelos Estados Unidos e a Coréia.

A segunda é a "terceiromundista" que rejeita os parâmetros econômicos como critérios educacionais e quer que os Estados assumam o custo da educação, nos países pobres, para torná-la cada vez mais próxima dos anseios da população.

unesp

A terceira, que pode ser denominada "culturalista", vê a possibilidade de propor novos objetivos e fins educacionais que abandonem o protagonismo econômico e o substituam pela cultura, podendo, assim, abrir novas possibilidades diante dos problemas sociais, econômicos, de violência urbana e crescimento da pobreza na maioria dos países, na atualidade.

Nesta perspectiva, ao constatar que a lógica econômica não tem apresentado soluções viáveis para a superação dos problemas que afligem a humanidade, a miséria e a fome, as guerras e as lutas étnicas, a poluição ambiental e o esgotamento das riquezas e recursos em extinção, torna-se imprescindível, também para os sistemas educacionais analisar as mudanças necessárias para que se possam enfrentar os dilemas em que vivem os países em desenvolvimento.

No que concerne aos sistemas educacionais brasileiros a 'escola' também tem sido considerada como referência principal para se investigar o processo educativo real, isso implica considerar as escolas como unidades estratégicas das mudanças em educação.

Para Nóvoa (1.995) durante muitos anos, o nível de investigação privilegiado, ou praticamente exclusivo de análise em educação foram os sistemas educativos. Dessa maneira, a análise da Escola, como um espaço de reflexão que pode levar à compreensão da autonomia necessária para o uso das diferentes competências que a integram, acaba ficando diluída na dimensão gigantesca dos sistemas educacionais. Com muita propriedade esse autor afirma:

> *Apesar da contribuição científica que estes estudos representaram, eles subestimaram a influência das variáveis escolares e dos processos internos aos estabelecimentos de ensino. A emergência recente de uma sociologia das organizações escolares, situada entre uma abordagem*

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

> *centrada na sala de aula e as perspectivas sócio-institucionais focalizadas nos sistemas educativos, é uma das realidades mais interessantes da nova investigação em Ciências da Educação.*
> (Nóvoa, 1.995 : 15)

Estas concepções apontaram um caminho para as reflexões que pretendia fazer neste estudo e para poder organizar as idéias e os pressupostos teóricos que serviriam de base para esta investigação, iniciei o trabalho analisando as duas reformas propostas no sistema escolar do estado de São Paulo: o Projeto "Escola Padrão", implantado no governo Fleury, a partir de 1.992 e a "Revolução da Qualidade", idealizado e implementado pela Secretaria da Educação, com total adesão do governo Covas (1.995).

Foi a partir dessa primeira opção metodológica que me ocorreu a necessidade de enfocar um modelo singular de escola que viveu de maneira plena e específica esses processos de reforma e assim poder observar, reunir e interpretar os elementos-chave que serviram de base para as pretendidas mudanças a serem empreendidas nas escolas paulistas.

Buscando analisar a política educacional paulista, nesta década e a implementação dessas duas reformas instituídas no sistema escolar, em geral, e em uma escola, em particular, foi que optei pelo "estudo de caso" como metodologia de investigação.

Essa decisão levou-me a uma escola pública que fosse representativa e, através de seu estudo, fosse possível refletir, juntamente com a equipe escolar em ação, sobre as mudanças na sua organização e no processo educativo aí desenvolvido, em decorrência das propostas dos órgãos governamentais. A escola em questão foi uma das 306 escolhidas inicialmente para integrar o Projeto "Escola Padrão" (1.992). Depois de quatro anos, ela passa pela "Revolução da Qualidade", sendo reorganizada e vindo a atender apenas

unesp

alunos da 5.ª à 8.ª série do ensino fundamental. No primeiro capítulo deste trabalho, faço a caracterização do "objeto de estudo" e procuro estabelecer os limites da ação metodológica desenvolvida na investigação.

Foi esse "estudo de caso" da Escola Estadual Fleurides Cavalini Menechino, neste trabalho também identificada como "Escola Fleurides" ou "EEFCM", que me possibilitou confrontar as conceituações teóricas e proposições contidas nas duas reformas educacionais paulistas, comparando-as com as ações que estão sendo implementadas na sua prática educativa em processo de reformulação. As mudanças propostas e as ações desencadeadas para implementá-las abrangem o período de implantação da reforma "Revolução da Qualidade" (1.997,98 e 99).

As características dessa escola (EEFCM), explicitadas no capítulo inicial em que descrevo seu percurso institucional, foram pontos facilitadores, para se poder entender como as duas reformas se articularam, se completaram e também divergiram. No segundo capítulo faço um retrospecto da reforma "Escola Padrão" (1.992), implantada apenas em parte das escolas paulistas, através do "Programa de Reforma do Ensino Público Paulista", porque, no desenvolver da investigação, pude constatar que a "Revolução da Qualidade" desenvolvida por Neubauer, secretária de educação no governo Covas, a partir de 1.995, procurou manter alguns dispositivos introduzidos pela "Escola Padrão", mas apresentou propostas estratégicas mais abrangentes de modo a serem extensivas à totalidade das escolas paulistas.

A comparação das ações implementadas nestas duas reformas foi baseada nos depoimentos e opiniões colhidos entre o pessoal docente da Escola Fleurides, da direção, pais e alunos, através de questionários e entrevistas individuais.

Esta análise inicial acabou por indicar algumas questões básicas que suscitaram outras indagações e inferências, vindo realimentar minhas

unesp

reflexões e dirigirem meu olhar sobre a "Escola" como objeto de estudo, sob as seguintes hipóteses:

1- Após o período inicial do regime militar em que se tenta implantar um orientação pedagógica inspirada na assessoria americana, através das idéias de racionalidade, eficiência e produtividade decorrentes dos acordos MEC-USAID, desencadeia-se um processo de crítica por boa parte dos educadores brasileiros, que lutam por adequar os sistemas escolares às demandas sociais emergentes.

2- As propostas para reorganização dos sistemas educacionais, muitas vezes respaldadas por organismos internacionais, utilizam as "reformas" instituídas pelos órgãos centrais e implantadas "de cima para baixo", acabando por subjugar a escola à imposição normativa, induzindo os educadores à reprodução e à adaptação às regras.

3- Nessas reformas educativas têm se utilizado um "discurso oficial" que propõe a descentralização do poder estatal, que amplie a "autonomia" da escola quanto à sua reorganização, articulada com a formação contínua dos educadores em serviço. Entretanto, a forma autoritária e impositiva da política educacional, aliada a processos operacionais de redução de pessoal, de recursos orçamentários insuficientes e uma 'formação em serviço' desvinculada da discussão sobre as relações de trabalho dentro das unidades escolares acabam por inviabilizar as iniciativas de mudanças.

Essas questões, que dizem respeito diretamente às dificuldades de os processos de reformas produzirem mudanças significativas nos

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

estabelecimentos escolares foram abordadas no terceiro capítulo em que diferentes recursos metodológicos clarearam as interpretações do objeto de estudo em questão, a EEFCM. À medida que refleti sobre os referenciais teóricos relativos ao estudo da escola, procurei observar e verificar sua aplicabilidade nas medidas reformuladoras implementadas, ou, simplesmente, introduzidas na escola em processo de reformulação

Além de utilizar alguns instrumentos de coleta de opiniões dos diversos segmentos da escola, participei de reuniões de planejamento, dos encontros realizados no 'Programa de Educação Continuada', anotei opiniões, analisei relatórios, acompanhei a elaboração do Regimento Escolar e a construção do Projeto Pedagógico da Escola para o ano de 1.998.

A construção do Regimento Escolar pela própria escola foi um processo em que as escolas utilizaram um espaço de autonomia "concedida" pela Secretaria da Educação para a construção de um novo regimento. Isto se constituiu numa experiência inédita, posto que os regimentos anteriores sempre foram construídos pelos órgãos estaduais e num modelo único para todas as escolas de 1.º e 2.º graus (hoje denominadas de " ensino fundamental e ensino médio). Minha participação nesse processo foi de observadora e, durante essa construção, que envolveu a direção, professores e Conselho de Escola , composto por pais e representantes dos alunos, tomei notas de dados que foram reformulados, questionados e concluí terem implicações relevantes no processo ensino-aprendizagem e na maneira como ele é avaliado na realidade escolar.

Essa visão mais alargada do estabelecimento de ensino em processo de mudança conduziu-me a uma nova perspectiva, ancorada pelas conceituações propostas por Canário(1.996). Ele aponta a presença simultânea de lógicas distintas nas instiutições escolares que correspondem a diferentes critérios de desocultação entre a prática e a teoria, concluindo que:

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

"...o interesse decisivo da teoria reside na possibilidade de proporcionar escolhas mais lúcidas, relativamente a uma pluralidade de práticas possíveis". (Canário, 1.996:146) [2]

Esse olhar sobre as questões políticas e sobre as ideologias reformadoras que envolvem mudanças nas escolas paulistas levou-me a eleger três pontos especificamente relevantes, para centrar as análises, por evidenciarem ações estratégicas na instituição escolar. O primeiro foi o processo de desconstrução e reorganização das escolas, trazendo no seu bojo, embora de forma não declarada, o preparo da rede escolar para o processo de municipalização das escolas, que, depois de reorganizadas, mantivessem as quatro primeiras séries do ensino fundamental. O segundo foi o "Programa de Educação Continuada" [3] como meio de melhorar a qualidade dos serviços educacionais prestados à comunidade. E o terceiro foi a questão da "autonomia", pressupondo concessões à equipe escolar para, ao aliar-se à comunidade como participante das decisões coletivas, construir uma proposta pedagógica da escola que expressasse os compromissos de todos em atenderem as necessidades de seus usuários, tendo em vista o processo democrático e o exercício da cidadania. Esta questão está configurada no terceiro capítulo no qual explicito minhas reflexões com base na escola observada.

Esta estruturação fez-me correr vários riscos, principalmente

---

2. – A respeito da contribuição da teoria, aliada à atividade prática, ver Saviani (1.997 b : 42-43) que apresenta idéias sobre a teoria materializada através de mediações do conhecimento e como realidade em transformação.

3.-O "Programa de Educação Continuada" (PEC), criado pela "Revolução da Qualidade" constitui-se num contrato de formação continuada de professores e pessoal administrativo firmado entre a Secretaria da Educação e as Universidades Paulistas (USP, UNICAMP, UNESP, PUC...) em que foram organizadas e demandadas pelas Diretorias Regionais de Ensino, ações diferenciadas de capacitação em serviço, atendendo as peculiaridades de cada unidade escolar e desenvolvidas nas diferentes regiões do estado e até nas próprias escolas.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

o de priorizar os aspectos operacionais, dando menor ênfase aos aspectos conceituais; procurei, entretanto, aprofundar as reflexões sobre os fundamentos teóricos que envolvem ou suscitam o desenvolvimento das políticas educativas numa postura interdisciplinar. Paralelamente, ancorei-me na Sociologia da Educação, na Filosofia, na História Contemporânea e em pesquisas que se desenvolvem aqui e em outros países sobre Organização Escolar, Políticas Públicas em Educação, na Avaliação e Gestão de Instituições Escolares.

Foram estas proposições conceituais que iluminaram a compreensão do objeto de estudo no espaço histórico que vivenciei e subsidiaram minhas análises e conclusões sobre as mudanças na educação paulista nesta década.

Ao apresentar o relato dessas reflexões, considerando que a "Revolução da Qualidade" continua seu percurso reformador, posto que o governador Covas foi reeleito para o período de 1.999 a 2.002 e mantida a professora Rose Neubauer e sua equipe à frente da Secretaria da Educação, aponto algumas situações que demandam atenção e cuidados, outras indagações que podem ser decorrentes de desacertos ou de equívocos, mas principalmente apresento poucas certezas sobre o já percorrido, e muitas expectativas quanto aos caminhos que a escola pública paulista ainda deve trilhar na busca do aperfeiçoamento da qualidade da educação básica nas próximas décadas.

Reporto-me, novamente, a Souza (1.994), que recomenda algumas cautelas quanto à proposição de programas educacionais fortemente centrados na racionalidade econômica – tendência que aparece em muitas propostas educacionais dos países em desenvolvimento – pois *"nos atrelarão a técnicos e especialistas locais, que nos apresentam uma visão de educação atrelada à concepção de mercadoria de consumo, afinados com organizações internacionais como o "Banco Mundial"*. Por outro lado, as avaliações externas – também presentes na "Revolução da Qualidade" – são por ela consideradas *mais um efeito propagandístico das políticas propostas pela área econômica*

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

mundialista".[4] (Souza, 1.994 : 113)

Considerando as tendências que os pesquisadores em educação vislumbram para o novo século, para o qual adentramos, principalmente em relação às mudanças no conhecimento, sinto como necessário um olhar mais crítico e abrangente sobre o funcionamento das escolas. Elas estão integradas numa realidade complexa e as reformas educacionais propõem alterações que devem ser analisadas sob perspectivas políticas, sociais, econômicas e, principalmente, em relação aos efeitos de sua ação na sociedade, formando um cidadão que saiba refletir, analisar, interpretar e se articular no mundo do trabalho.

Na verdade, a insistência com que são frisados o princípio de melhoria da qualidade do ensino e o de administração educacional democrática, nas reformas paulistas desta década, remete claramente a uma perspectiva de que as escolas que compõem seu sistema educacional não apresentam eficácia e são antidemocráticas. Lima (1.992) faz denúncia neste sentido:

> *As ideologias reformadoras apresentam o novo discurso e as novas políticas de modernização da escola com as palavras chave "descentralização"-"competência"-"autonomia"e"formação continuada": é essencial a racionalização do sistema com menores despesas, aumentar a qualidade (questão que se sucede ao acesso) com menores investimentos; é imperioso aumentar a produtividade, quantificar os recursos e os resultados obtidos, aferir a qualidade. Em suma, torna-se indispensável racionalizar e otimizar, garantir a eficácia e a eficiência.* (Lima, 1.992 : 72)

---

4. – Acrescento às minhas orientações teóricas, nesse sentido, as idéias de Machado (1.998) em "Teatralização do Poder : O público e o publicitário na reforma de Ensino Paulista" Ela analisa a reforma do governo Fleury (1.992), enfoca o projeto Escola Padrão no Estado de São Paulo, enfatizando seus efeitos propagandísticos.

unesp

Esta hipervalorização de uma "racionalidade técnica" da gestão da escola (garantindo a qualidade, eficácia e eficiência da sua organização) era já visível na proposta do "grupo dos 100", constituída no âmbito da reforma, no "Projeto Escola Padrão", mas acentuou-se bastante com a formulação que foi adotada na "Revolução da Qualidade" e, com toda a retórica oficial mais recente sobre a "modernização e qualidade educativa", num processo democrático.

Portanto a caracterização de racionalidade, que é feita na organização do processo educativo escolar, remete a um quadro teórico claramente inspirado numa visão positivista da educação, como a proposta por Mello (1.982), para quem o profissionalismo do professor traduz-se, normalmente, na dicotomia entre ensino e aprendizagem, visão esta associada a um discurso que tende a vincular os aspectos técnicos do ensino à conflitualidade ideológica, política e social centrada na aprendizagem e no sucesso dos alunos.

Sintomas desta perspectiva aparecem no Projeto de Educação Continuada, proposto na "Revolução da Qualidade", idealizado por Covas (1.994), em sua campanha de governo e implantado no seu primeiro mandato (1.995 a 1.998), ainda em implementação continuada em decorrência de sua reeleição ao governo do Estado de São Paulo, período de 1.999 a 2.002 .

Mas, além desses sintomas, aparece também no discurso oficial dos "reformadores" o apelo ao profissionalismo dos educadores, permeado de insinuações em que os professores são veladamente responsabilizados pelo grande número de reprovações e evasões escolares, tendo em vista sua formação deficitária e preparo técnico inadequado. Acreditamos que este clima de querer imputar ao professor a culpa pelos problemas educacionais, relacionando-os à falta de profissionalismo, de competência técnica e de compromisso político, gerou um clima desfavorável e obstaculizante para as ações da educação continuada proposta para as equipes escolares e desenvolvida nos anos de 1.997 e 98. Estarei

unesp

completando as reflexões sobre esta questão no capítulo 3.º deste texto, em relação aos seus efeitos na escola estudada

Essa abordagem parece-me extremamente útil, para que seja possível compreender o que se passa nas escolas que, atualmente, vivem experiências de uso da "autonomia concedida" e são instigadas a utilizar metodologias recriadas, que acabam por indicar muitos desencontros ao desenvolver as ações propostas pelos órgãos oficiais e consideradas relevantes para a propalada melhoria na qualidade do processo educativo. Ainda no 3.º capítulo, procuro analisar o conceito de "autonomia" ao compartilhar com a equipe escolar da EEFCM a construção do novo regimento escolar, utilizando um espaço de autonomia concedido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, com base nas "Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais", exaradas no Parecer do Conselho Estadual de Educação n.º 67/98.

Nesse sentido, mais do que determinar a "mudança" nas formas de organizar a escola e o ensino nela desenvolvido, torna-se necessário dar oportunidade e condições aos educadores desta instituição, para construírem os seus processos de intervenção, fazendo deles instrumento da sua própria ação organizada.

Considerando que as reformas instituídas pelos órgãos governamentais, não têm demostrado eficácia em produzir mudanças significativas na organização e funcionamento das escolas paulistas, e ainda os estudos sobre as experiências de "descentralização" no setor de educação, em países como Peru, Chile e México, como afirma Rosar (1.997:112), mostram que nada comprova a eficácia dessa política: "não aumentam a eficiência e nem a participação local", cabe aos educadores escolares investigarem e construirem novos caminhos, juntamente com toda a equipe escolar que esteja interessada em aperfeiçoar seu desempenho.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

No capítulo final deste trabalho investigativo, procuro fazer uma análise reflexiva sobre as duas lógicas de mudanças nas escolas propostas por Canário (1.994), em que coexistem os conceitos de "reforma" e de "inovação", mas têm sentido oposto e é raro se potenciarem. Elas apontam alguns caminhos para mudar a "Escola", entretanto, as relações de trabalho entre os profissionais que nela atuam, sua integração com os órgãos regionais e o envolvimento da comunidade intra e extra escolar, é que determinarão as possibilidades de mudança, para conseguirem melhorar a qualidade do processo educativo e, conseqüentemente, os resultados deste processo, produzindo uma escola sintonizada com as demandas sociais, culturais e individuais de seus usuários.

Estas foram as minhas principais inferências neste trabalho investigativo. Os referenciais teóricos e a pesquisa de campo desenvolvida através do "estudo de caso", aqui já referido, levaram-me às linhas de conceituações que passo a apresentar .

unesp

ESCOLA : UM OBJETO DE ESTUDO

Os estudos mais recentes sobre o desenvolvimento dos sistemas educativos no Brasil e em outros países na América Latina e na Europa, incluindo Portugal e França [5], demonstram que, no que se refere à administração das políticas educativas, há um interesse significativo em analisar a Escola, considerando-a como o lugar de coordenação e efetivação do processo educativo nesses países.

Tanto isto é verdadeiro que, em todas as reformas propostas pelos órgãos governamentais, a partir dos anos oitenta, a Escola tem sido apontada como "lugar estratégico para se efetuarem as mudanças em educação". Trata-se de passar do nível de organização dos sistemas educativos para o nível local: a instituição escolar.

Entretanto não é possível afirmar que a Escola já se configura como um "objeto científico de estudo"; muito tem ainda a ser percorrido, para que a recente valorização acadêmica da Escola atinja esse "status", mas é evidente a percepção da Escola como o espaço institucional em que a teoria deve ser assimilada, discutida pelos educadores que irão transformá-la em atos reais através da prática empírica concreta.

Esses fatores instigaram-me ao estudo da escola por ter-me defrontado com inúmeras indagações no meu percurso profissional, principalmente em questões como: Por que as escolas, em geral, são resistentes às reformas instituídas pelos órgãos centrais? Quais são as causas do insucesso

---

5. - É o caso, por exemplo, dos textos "Construindo um Objeto: para uma análise crítica da investigação Portuguesa sobre a Escola". Licínio C. Lima (1.994) e "O Funcionamento dos Estabelecimentos de Ensino na França: um objeto científico em redefinição" Jean Louis Derouet. Ambos fazem parte de "O Estudo da Escola" João Barroso (org.) 1.996, constante na Bibliografia.

unesp

escolar apontado por Nóvoa (1.995:18-19), em inúmeros estudos que tratam da discriminação social, da reprodução cultural, da sociologia da inovação, da falta de profissionalismo do professor e do corporativismo? Que fatores contribuem para os professores não aceitarem a maioria das mudanças propostas na reorganização das escolas e sugeridas no processo pedagógico escolar?

1.1 A instituição escolar em processo de reformas instituídas

O novo capitalismo, predominante neste final de século, coloca-nos frente a inúmeros desafios que envolvem a reestruturação da economia nos países em desenvolvimento. Esta reestruturação, conforme propõe Souza (1.994), envolve todos os setores do desenvolvimento da organização social de forma globalizada .

Para essa autora uma nova ordem social implica um novo olhar sobre a ciência, a tecnologia e a cultura; isto apresenta novas exigências para a formação dos profissionais com um novo perfil de conhecimentos e habilidades que deve combinar desenvolvimento de raciocínio lógico, autonomia, articulação verbal, capacidade de iniciativa, comunicação, cooperação e capacidade de tomar decisões.

As novas formas de circulação de informações, derrubando fronteiras entre a educação formal e não formal, acabam por produzir mudanças nas metodologias de ensino e na concepção de aprendizagem, direcionando o sistema educativo a uma reorganização do seu trabalho, tendo como princípio orientador o sentido ético - político da construção de um homem com capacidades humanas ampliadas e postura democrática na conquista da cidadania. Frente a este panorama no cenário educacional dos anos 90, podemos relacionar alguns eventos oficiais que influenciaram ações nacionais e regionais na educação brasileira.

unesp

A " Conferência Mundial sobre Educação para Todos", realizada no mês de março de 1.990 em Jomtien - Tailândia, da qual o Brasil foi participante juntamente com outros países de maior população no mundo, gerou vários compromissos desses países em face das posições consensuadas e sintetizadas na "Declaração Mundial de Educação para Todos" (MEC – UNESCO, 1.993 : 73-81).

Em decorrência desse consenso, várias iniciativas de âmbito nacional, estadual e municipal foram tomadas, principalmente no que diz respeito à educação básica, mas não podemos afirmar que já se tenha consolidado plenamente, no nosso país, uma estratégia que concretize as metas de universalização de um ensino fundamental de qualidade para formação do cidadão e que o instrumentalize para a retomada do desenvolvimento nacional sob novos valores e diferentes perspectivas.

Ainda em nível nacional, diferentes órgãos e entidades foram conclamados à mobilização com o objetivo de se elaborar o Plano Decenal da Educação Brasileira; este grupo foi coordenado pelo MEC (Ministério de Educação e Cultura) e composto por um grupo executivo constituído pelo próprio MEC, pelo Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Outras entidades participaram do comitê consultivo: Conselho Federal de Educação (atual Conselho Nacional de Educação), Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), Confederação Nacional das Indústrias (CNI), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, Confederação dos Trabalhadores em Educação, Conselhos Estaduais de Educação, Ordem dos Advogados do Brasil e o Ministério da Justiça.

As contribuições, surgidas de debates realizados pelo MEC em parceria com os Conselhos Estaduais de Educação, em que participaram educadores e representantes dos órgãos acima citados, foram consolidadas durante a "Semana Nacional de Educação para Todos", realizada em Brasília, de 10 a 14

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

de maio de 1993, e se configuram no "Plano Decenal de Educação para Todos", cujo objetivo mais amplo é assegurar, até o ano 2003, às crianças, jovens e adultos conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam às necessidades elementares da vida contemporânea. Esta primeira versão concretizou-se como uma proposta de governo a ser discutida com toda a sociedade.

A evolução dos debates incorporou novas idéias e sugestões à sua edição final, com visível enriquecimento do documento original. Este conjunto de diretrizes permanece em aberto, para que os estados, municípios e escolas possam estabelecer suas metas quanto a desenvolverem uma educação básica de qualidade para todos.

O fator demográfico também contribuiu para as alterações a serem analisadas nesse estudo do contexto educacional, pois mesmo sem uma política deliberada de controle populacional, assistiu-se no Brasil, desde meados da década de 70, a um rápido processo de alteração, cujos efeitos principais manifestaram-se ao longo dos vinte anos subseqüentes. Diminuíram as taxas de natalidade e, em decorrência, os ritmos de crescimento anual populacional, especialmente na faixa de atendimento escolar. Os grupos etários de zero a quatro e de cinco a quatorze anos mostram tendência a reduzir seu porte, com taxa de crescimento anual inferior a 0,5%. Isto provocou um decréscimo na pressão por expansão da oferta do ensino fundamental, embora restem grandes efetivos de adolescentes, jovens e adultos a serem integrados ao sistema, posto que aumentou a demanda para a educação de jovens e adultos.

Em relação ao perfil demográfico sumariamente traçado, o sistema educacional deve considerar outros efeitos daí decorrentes: concentração dos núcleos dinâmicos da população nas áreas metropolitanas; e, na periferia, um aglomerado de grupos sociais situados abaixo da linha de pobreza; ocorrência de novos deslocamentos de famílias pobres, em busca de melhores oportunidades, rumo às cidades de médio porte; acrescentado-se, a este quadro, a existência

unesp

considerável, nas áreas rurais e regionais menos desenvolvidas, de crianças e adolescentes pobres.

As crescentes desigualdades sociais resultantes de um longo período de recessão e instabilidade, a iniqüidade na oferta de oportunidades sociais associadas à elevada concentração de renda e patrimônio inibem o exercício da participação; isto faz emergir enorme contingente de cidadãos com escassa vivência de direitos políticos básicos. As instituições canalizadoras da participação rearticulam-se com lentidão, para produzirem as novas possibilidades de um jogo político pluralista.

Tal situação favorece formas clientelistas de condução do sistema político e da administração pública, o que limitou, ainda mais, a consolidação de instituições e padrões de conduta efetivamente democráticos.

Estas desigualdades refletem-se também nas condições de acesso à escola e de extensão de escolaridade.

Nas famílias de renda inferior, residentes em zonas rurais ou em núcleos urbanos de pobreza, é maior a dificuldade de se vencerem as séries iniciais do ensino fundamental, tendo em vista que as escolas ainda apresentam dificuldades em adequar suas ações aos interesses e necessidades das crianças e jovens das classes mais desfavorecidas, que utilizam seus serviços educacionais.

Para que o país volte a se desenvolver, impõe-se um profundo ajuste econômico-financeiro, que torne possível novo modo de inserção na ordem econômica internacional. Tal processo exige transformações estruturais, desconcentração espacial da economia e redistribuição da renda e da riqueza, gerando mudanças nas estruturas de emprego, nas formas de organização da produção e alterações na maneira de promover o desenvolvimento das competências humanas.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Neste quadro, surge a necessidade de novos critérios de planejamento educacional e das relações entre escola e sociedade, capazes de gerar oportunidades educacionais mais amplas e diferenciadas para os vários segmentos da população.

Também no plano político, são feitas novas exigências à educação. Valores e padrões de conduta requeridos, para o aperfeiçoamento democrático, desafiam o formalismo e a alienação dos programas escolares, exigindo processos e relacionamentos capazes de formarem o cidadão para o pluralismo, para o senso de tolerância, de solidariedade e de solução pacífica de conflitos. Trata-se não só de educação para a democracia, mas também do estabelecimento de ambiente de relações educativas democráticas voltadas para a participação da sociedade, para o engajamento nas estruturas de representação e para o exercício dos direitos de cidadania.

A descentralização e a autonomia, no contexto da democratização da sociedade, levam a uma reorganização dos espaços de atuação e das atribuições governamentais, da sociedade organizada e da educação com novos processos e instrumentos de participação, de parceria e de controle.

As relações mais abertas e transparentes, em uma sociedade democrática, têm permitido que as diversidades étnicas e culturais do país se manifestem, apresentando exigências educacionais específicas para grupos e setores que ainda não conquistaram o devido espaço no campo educacional, não obstante o mundo estar entrando em um novo século carregado de esperanças e de possibilidades.

Hoje, já vislumbramos algumas iniciativas rumo à distensão pacífica e outros arranjos cooperativos entre as nações. Os direitos essenciais e as potencialidades das mulheres começam a ser considerados. Vemos surgir, a todo momento, diferentes realidades científicas e culturais. O volume das informações

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

disponíveis no mundo - grande parte importante para a sobrevivência e o bem-estar das pessoas - é um tanto mais amplo do que há alguns anos e continua crescendo. Esses conhecimentos incluem informações sobre como melhorar a qualidade de vida ou como aprender a aprender. Um efeito multiplicador ocorre, quando informações importantes são vinculadas a outro avanço: as novas capacidades em comunicação.

Essas novas forças, combinadas com as tentativas de reformas educacionais e com alguns progressos registrados na educação em outros países, nos fazem acreditar que também para nós, brasileiros, a meta de educação básica de qualidade para todos não é apenas mera utopia, e que a pesquisa teórica e a ação por ela orientadas poderão nos apontar novos caminhos... O acesso aos serviços educacionais parece estar alcançando níveis mais elevados, cabe-nos ainda avançar quanto ao sucesso.

Como a escola poderá aproveitar essas idéias e assumir, efetivamente os desafios de superar as disparidades educacionais, a discriminação no acesso e permanência do aluno, com sucesso, nos serviços educacionais básicos?

Essas questões orientaram este trabalho que me propus realizar ao enfocar as ações desenvolvidas na escola pesquisada. Trata-se, entretanto, de um processo extremamente complexo que me fez olhar alguns aspectos que envolvem o processo educativo escolar tais como: as políticas públicas atuais, os processos de reformas desenvolvidos na rede escolar paulista e outros intervenientes no processo ensino-aprendizagem aí desenvolvido, decorrentes desse contexto em reformulação.

Vivenciamos nesta última década do século, ações de políticas públicas de ensino em nível federal, estadual e municipal, que vêm tentando uma reformulação na educação no sentido da inclusão, do acesso e da permanência do

unesp

educando no sistema, bem como buscando promover a eqüidade e o sucesso da aprendizagem.

Desenvolvimento social sem educação de qualidade parece-me utopia; educação de qualidade e desenvolvimento econômico, político e social acredito serem processos interdependentes e concomitantes. Refiro-me à qualidade da educação como o acesso aos instrumentos de elaboração e sistematização dos saberes que permitam aos jovens se inserirem nas práticas sociais como cidadãos críticos e atuantes.

Como participante da Conferência Internacional de Educação para Todos, ocorrida em março de 1.990 na cidade de Jomtien, Tailândia, o Brasil, além de se comprometer com proposições consensuais, sintetizadas na Declaração Mundial de Educação para Todos, gerou seu próprio "Plano Decenal de Educação para Todos" (MEC : UNESCO, 1.993), que apresenta como pressupostos básicos:

- universalizar o acesso à educação e promover equidade;

- concentrar a atenção na aprendizagem;

- ampliar os meios e o raio de ação da educação básica;

- propiciar um ambiente adequado à aprendizagem;

- fortalecer alianças e parcerias.(MEC, 1.993 : 74-77)

Aos sistemas educativos coube discutir e adaptar o plano à sua realidade, elaborando seu diagnóstico e delineando metas para os próximos dez anos: 1993 a 2003, com base nos compromissos da "Educação para Todos"(MEC UNESCO, 1993):

1- Institucionalizar as políticas públicas de ensino, para superar a descontinuidade de gestão e articulá-la cooperativamente com outros setores, tornando a educação prioridade nacional

2- Assegurar eficiente e oportuna aplicação dos recursos constitucionais, para garantir a conclusão do ensino fundamental para pelo menos 80% da população.

3- Elevar a qualidade do ensino fundamental, para atender, às necessidades básicas de aprendizagem das crianças e dos adolescentes.

4- Atribuir às unidades escolares do sistema de ensino crescente autonomia organizativa e didático – pedagógica.

5- Valorizar social e profissionalmente o magistério por meio de programas de formação permanente, plano de carreira, remuneração de forma a melhorar o trabalho docente e a gestão escolar.

6- Definir as responsabilidades das diferentes instâncias do poder público em regime de colaboração e participação da sociedade civil e das famílias.

7- Engajar os mais amplos segmentos sociais na promoção, avaliação e esforços para a universalização e melhoria da qualidade de ensino fundamental. (MEC –UNESCO, 1.993 : 87-88)

No cenário estadual paulista, em 1992, o governo Fleury implantou o "Projeto Escola Padrão", inicialmente, contemplando apenas 306 escolas paulistas num programa diferenciado de organização e gestão escolar, que instaurou número maior de horas- aula semanais para os alunos, sistema diferenciado de atribuição de aulas a professores, remuneração com acréscimo de 30% para professores e direção. Criou um quadro especial de funcionários

unesp

administrativos, possibilitou capacitação em serviço e garantiu condições de trabalho pedagógico com aulas suplementares para a ação coletiva. Foram designados professores coordenadores por áreas do conhecimento, para o ensino de 1ª à 4ª série e para o curso noturno. Foram adquiridos livros didáticos e paradidáticos para o uso do aluno e do professor, assinatura de jornais e revistas e remodelação dos prédios e equipamentos escolares. Nos anos de 1993 e 1994, foi ampliado o número de escolas participantes, perfazendo um total de cerca de mil, como parte de um universo de aproximadamente sete mil escolas.

As dificuldades em articular as mudanças estruturais necessárias tornaram inviável a extensão desse projeto às demais escolas da rede estadual, tal como foi proposto inicialmente.

Em 1.995, o novo governo empossado propõe novas diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo, no período de 1995-1998 para, desta forma, poder enfrentar os problemas e os entraves à educação básica no estado, tais como: ingerência do sistema educacional e falta de produtividade; escolas privilegiadas e escolas abandonadas; salários diversificados para professores com as mesmas atribuições e encargos; descontentamento e desperdício de recursos humanos e financeiros....

Este programa tem como diretriz norteadora 'promover uma revolução na produtividade dos recursos públicos com melhoria na qualidade dos serviços educacionais' (Neubauer. Apud Covas, 1.994:12).

Apresenta como diretriz complementar a idéia de reformar e racionalizar a estrutura administrativa e produzir mudanças no padrão de gestão.

Ações desencadeadas para implementar estas diretrizes:

- reforma e racionalização administrativa e da rede de escolas;

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

- informatização dos dados educacionais;

- desconcentração, descentralização e competência na captação e distribuição dos recursos financeiros e multiplicação dos centros de poder;

- estabelecimento de parcerias com conseqüentes mudanças no padrão de gestão da educação básica que contemplem;

- estabelecimento de princípios e metas consensuais entre os diferentes parceiros de forma a serem firmemente observados;

- a formulação de critérios de financiamento que atendam às diferentes necessidades e realidades regionais;

- a definição de regras claras a partir de competência e responsabilidades detalhadas;

- transparência no processo decisório com democratização de informações;

- levantamento da média de custo-aluno nas diferentes regiões do estado, de forma a possibilitar o estabelecimento de critérios de cooperação e negociação mais fidedignas entre clientela escolar, custo-aluno e receita de impostos;

- estabelecer nova política de recursos humanos que promova o respeito, o reconhecimento e o estímulo ao profissional da educação (Ibid, 1.994).

Essas ações, corolárias às de nível federal, propunham mudanças no sistema escolar paulista, produzindo efeitos de "territorialização" decorrentes do processo de municipalização das escolas que mantêm ensino de educação infantil e 1.º ciclo do ensino fundamental – 1ª à 4ª série.

Identifico aqui o conceito de "territorialização" baseado em Barroso (1.995) que, no quadro das políticas e da administração educativa apresenta diferentes medidas que caracterizam processos de territorialização; elas vão no sentido de reconhecer a escola como um lugar central de gestão e a comunidade local, em particular os pais dos alunos, como parceiros nas tomadas de decisão, participando nas ações da escola e nos Conselhos Municipais de Educação, fiscalizando e contribuindo para alocação e distribuição dos recursos financeiros e pedagógicos. De um modo geral ele afirma que:

> *A territorialização das escolas caminha no sentido de transferir poderes e funções do nível nacional ou regional para o nível local, reconhecendo a escola como um lugar central de gestão e a comunidade local como um parceiro essencial na tomada de decisões, contextualizando a ação política. A territorialização é um fenômeno essencialmente político e implica um conjunto de opções que têm por pano de fundo um conflito de legitimidades entre o Estado e a Sociedade .* (Barroso, 1.995, : 27-30)

Refiro-me aos efeitos de territorialização resultantes do processo de municipalização de parte das escolas paulistas, transferindo poderes e funções aos dirigentes municipais de gerirem as escolas de ensino fundamental através de redes próprias ou de convênios assinados entre o estado e os municípios paulistas - processo de municipalização das escolas instituído a partir de 1.997 - em que foram partícipes a Secretaria de Estado da Educação e os municípios paulistas interessados .

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

A Emenda Constitucional n.º 14, promulgada em 12 de outubro de 1.996, introduziu, no capítulo III da Constituição da República Federativa do Brasil, alterações que garantem a obrigatoriedade da oferta gratuita do ensino fundamental a todos, inclusive aos que não tiveram acesso a ele na idade própria, bem como a universalização gradativa do ensino médio gratuito. A atribuição aos municípios da tarefa de atuarem prioritariamente na educação infantil e no ensino fundamental foi garantida no artigo 60, "Ato das disposições Constitucionais Transitórias", que criou o "Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério" (FUNDEF), instituindo um prazo de cinco anos, para que a União, os Estados e Municípios contribuam e viabilizem um valor do custo-aluno que corresponda a um padrão mínimo de qualidade de ensino definido nacionalmente.

A implantação do FUNDEF, através da lei 9424, de 24 de dezembro de 1996, produziu efeitos legais a partir de 1.º de janeiro de 1998, legando aos estados e aos respectivos municípios a possibilidade de receberem recursos financeiros correspondentes ao número de matrículas que conseguissem manter.

Esta lei federal estabeleceu, ainda, o acompanhamento e o controle social sobre a transferência e a aplicação dos recursos do FUNDEF por conselhos instituídos em cada esfera da administração – federal, estadual ou municipal. No texto legal, previu-se a remuneração condigna para os professores – artigo 9.º - estímulo ao trabalho em sala de aula e à melhoria da qualidade de ensino, através da criação de novos planos de carreira e de remuneração do magistério; propôs capacitação em serviço dos professores, realização periódica de censos escolares, estabelecimento de número mínimo e máximo de alunos em sala de aula, jornadas de trabalho que incorporassem os momentos diferenciados das atividades docentes e busca de padrões, cada vez mais elevados, da qualidade do ensino.

unesp

Em atividades paralelas, o então Ministério de Educação (MEC, PCNs, Doc. Intr.,1996) busca respostas para as questões :

- Como é feita a avaliação e o acompanhamento dos alunos nas escolas?

- As matérias curriculares são pertinentes face às condições de vida dos alunos?

- O que fazer para que a qualidade alcançada por seus alunos favoreça e estimule a superação das dificuldades e a obtenção do sucesso na progressão escolar?

- Como desenvolver o trabalho com os pais, com a família e com a comunidade?

Para responder a estas indagações, o próprio MEC ofereceu sugestões de currículos nacionais, inicialmente para o ensino fundamental, configuradas nos "Parâmetros Curriculares Nacionais" publicados no final de 1.997.

O trabalho de elaboração desses Parâmetros desenvolveu-se através de estudos, pesquisas, debates e contou com a contribuição de professores e técnicos educacionais das redes públicas e particulares de educação em nível nacional. Trouxe, como novidades, orientações didáticas e formas de avaliação da aprendizagem, apresentando ainda temas transversais a serem incluídos nos currículos escolares. São eles: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual e outros temas locais que poderão receber o mesmo tratamento dado aos estabelecidos em nível nacional.

Esses fatores seguem uma direção de reconstrução da organização da escola, o que faz com que ela seja considerada como um objeto de

unesp

estudo; para tanto, deve ser analisada como uma totalidade, fruto de determinações múltiplas e complexas. Entretanto, não é apenas a política educacional, vinda dos órgãos centrais ou o discurso oficial de esferas político-administrativas que produzirão a revolução na escola, gerando eqüidade e eficácia nos serviços que presta à comunidade.

A educação brasileira estava organizada e seu funcionamento se assentava nos princípios, normas e determinações da Lei de Diretrizes e Bases, sancionada em 1971 através da Lei Federal 5692/71.

A expansão da educação, nestas últimas décadas, as pesquisas científicas e sociais, as grandes mudanças culturais, políticas e econômicas e, principalmente no Brasil, a reordenação democrática que trouxe um processo de reorganização institucional concretizado pela nova Constituição de 1.988 já clamavam por uma nova lei de diretrizes e bases educacionais.

A conjunção desses fatores e a forte pressão dos educadores, que ao final da década 70 e 80 desenvolveram debates em que foram discutidas as questões políticas, sociais e teóricas que envolvem a educação brasileira, deflagraram a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional .

O processo de elaboração dessa nova lei foi lento e caminhou através de embates corporativistas, ideológicos, racionalistas e culturalistas, envolvendo vários setores organizados da sociedade que apresentaram muitos questionamentos sobre a situação atual da educação brasileira. Ao mesmo tempo em que se exigiam mudanças urgentes, lutava-se pela manutenção de conquistas já garantidas para a classe do magistério nos diferentes níveis da educação nacional.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Foi uma luta árdua por valorização profissional do magistério, melhores condições para as redes escolares, relações de poder democráticas e por um processo educacional comprometido com as transformações necessárias, diminuindo as disparidades educacionais entre ricos e pobres [6]. Este processo culminou na transformação em projeto de lei, aprovado e sancionado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, em dezembro de 1.996.

Os sistemas de ensino tiveram o prazo máximo de dois anos, para implantarem o regime nela previsto: reelaborar seus regimentos, reorganizar as redes de escolas públicas e particulares, buscando aperfeiçoar as formas de gestão e organização escolar.

Para se concretizar o direito à educação, a nova Lei de Diretrizes e Bases estabelece como dever do Estado a garantia de ensino fundamental obrigatório e gratuito, até para os que não tiveram acesso a ele na idade própria, em escola públicas, em creches e pré-escolas, incluindo a faixa de 0 a 6 anos, dos 07 a 15 e também para os jovens e adultos. Não deixa de incluir ainda as crianças com necessidades especiais (art.4.º). Faz mais: estabelece um regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios no intuito de concretizar os princípios de educação fundamental e gratuita para todos (art.5.º ao 12). Dá enfoque especial ao aluno – trabalhador, garantindo-lhe as condições de acesso e permanência na escola.

No artigo 13, prevê para a escola uma "proposta pedagógica" com o fim específico do desenvolvimento pleno da pessoa, zelando pela aprendizagem dos alunos, estabelecendo estratégias de recuperação para os alunos

---

6- Sobre a tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Congresso Nacional ver: "*A Nova Lei da Educação : trajetos, limites e perspectivas*". (Saviani, 1.997 a) e "*Nova L.D.B. : trajetória para a cidadania?* " (Machado e Silva, 1.998).

unesp

de menor rendimento, articulando-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da família com a sociedade e a escola. Institui ainda a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica (art.29), com o objetivo de desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade. Desta forma, e com a colaboração da família e da sociedade, está se configurando o dever do Estado, com vistas ao desenvolvimento da pessoa de forma integral .

Quanto ao preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, a Lei de Diretrizes e Bases apresenta algumas medidas que visam concretizar este objetivo. No artigo 14 : " os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com os seguintes princípios", participação dos professores na elaboração do projeto pedagógico da escola bem como da comunidade escolar e ainda prevê progressivos graus de autonomia pedagógico - administrativa e de gestão financeira.

Ao analisar o capítulo II " Da Educação Básica", pode-se verificar que ele estabelece a autonomia da escola na avaliação qualitativa dos alunos, oferecendo-lhes formas diferenciadas e alternativas de aperfeiçoarem suas condições de cidadania e oportunidades de progredirem no trabalho e em estudos posteriores. Oferece ainda a possibilidade de se organizar a educação básica de diferentes formas em séries anuais, em períodos semestrais, através de alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios... de maneira que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (art.24). Estabelece formas de classificar e reclassificar alunos através de avaliação de competências e experiências dos mesmos em outros sistemas de ensino ou da vida prática. Finalmente, admite a progressão nos ciclos e graus de ensino, através de aceleração de estudos, a alunos com idade defasada e avanços nos cursos através de avaliação de competências ou aproveitamento de estudos concluídos com êxito.

unesp

Para garantir o "preparo para o trabalho", esta lei traz uma inovação: primeiro apresenta, na Seção V do Capítulo II "Da Educação Básica", dois artigos (37 e 38) que tratam especificamente "Da Educação de Jovens e Adultos", destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio, na idade própria. Tem como princípios aí garantidos:

- estímulo ao acesso e permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si;

- manutenção dos cursos e exames supletivos compreendendo a base nacional do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular;

- os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

Finalmente, a Lei de Diretrizes e Bases apresenta a Educação Profissional em um capítulo especial, embora a coloque como integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, de modo a conduzir ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva... (art.39 a 42). A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada; as escolas técnicas e profissionais poderão oferecer cursos especiais, abertos à comunidade, sendo condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não, necessariamente, ao nível de escolaridade. O princípio norteador da Educação Superior é sua tríplice finalidade, a graduação, a participação no desenvolvimento da sociedade e a investigação científica, promovendo a extensão à participação da população.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Analisando os conceitos utilizados nos diferentes documentos orientadores das mudanças necessárias a serem introduzidas nas escolas, reconheço como princípios básicos: a *democracia*, a *descentralização*, a *autonomia* e a *participação*, todos expressos através de uma linguagem que dificilmente é transmitida e compreendida pela forma de comunicação pedagógica. O código dominante do poder e do controle da escola, que é mantido e repetido pelos profissionais, é o da categoria cultural dominante (a classe).

A verdadeira democracia lingüística, defendida por Bernstein(Apud Domingos, 1.986), seria aquela na qual as capacidades e as competências lingüísticas fossem fundamentalmente compartilhadas por todas as classes sociais, diferindo apenas na escolha e na forma de expressar significados.

Portanto, o acesso à língua tem condições de ser essencialmente democrático, mas não o acesso ao código que é determinado pela localização do sujeito na divisão social do trabalho. As variantes lingüísticas são um resultado de posições desiguais na estrutura social.

Existe uma gama de intervenientes que impossibilita aos profissionais e à escola assimilarem e distribuírem os efeitos diretamente socializadores da educação escolar.

Enquanto nos países europeus, conforme nos aponta Derouet (1.987), já exista um crescente interesse na investigação da Escola enquanto organização social e unidade de gestão, desde os anos oitenta, aqui no Brasil este enfoque ainda se apresenta incipiente. Os documentos legais já citados e a retórica das reformas educativas, principalmente as do sistema educacional paulista, na década de noventa, apresentam como palavras-chave a "autonomia da escola", a "desconcentração do poder estatal", a " gestão centrada na escola" e " o projeto educativo escolar" como formas de melhorar a qualidade do ensino, dando relevância para as funções de mediação dos sistemas com as escolas e à não

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

linearidade entre as decisões centrais e as práticas locais. As escolas são consideradas como campo de tomada de decisões importantes, entretanto as ações reformadoras nem sempre têm se preocupado em preservar suas identidades.

A Reforma do Estado, proposta pelo governo Fernando H. Cardoso (Bresser Pereira 1.996) e as reformas educativas atuais, têm se orientado no sentido da desobrigação do Estado com a oferta dos serviços públicos essenciais. Na educação, o processo de municipalização do ensino fundamental tem se traduzido numa forma de direcionar o compromisso para as esferas estaduais e municipais, buscando o apoio da sociedade.

Diante disso, os recursos financeiros, em nome do ajuste necessário para reduzir o déficit público, ao invés de serem aumentados para atenderem as crescentes demandas que a qualidade da educação requer, foram simplesmente redistribuídos através da Emenda n.º 14 à Constituição Nacional.

Essas mudanças na legislação não correspondem aos anseios dos educadores brasileiros, pois não são suficientes, do ponto de vista financeiro e operacional, para alavancar as mudanças pretendidas na educação escolar, gerando melhor qualidade.

A destinação de verbas equivalentes a aproximadamente 4% do PIB (Produto Interno Bruto) representa muito pouco, para atender às prioridades básicas e para poder produzir uma educação com eqüidade, em nível nacional. Isso ocorre por temos passado por um período crescente de inflação e problemas econômicos em que a exigüidade de recursos nos deixaram escolas com prédios em condições precárias e recursos pedagógicos inadequados e insuficientes para uma educação eficaz .

A insuficiência de recursos para as áreas sociais, especialmente para a Educação, é um problema crônico enfrentado pelo profissionais em nosso

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

país e isso tem sido uma das razões de inúmeros insucessos nas tentativas de mudarem ou aperfeiçoarem os sistemas públicos de ensino em nível nacional ou regional. Além de serem reduzidos nem sempre são bem empregados, e a Lei 9424/96, apresentada pelo Governo Federal e aprovada pelo Senado, que cria o FUNDEF, propõe apenas a "redistribuição dessa insuficiência".

Fica clara, entretanto, uma concepção ampliada da função da escola o que vislumbra a necessidade de "mudanças relevantes" no seu funcionamento que deve ter seu campo de autonomia cada vez mais alargado e assim poder processar alterações, tanto do ponto de vista qualitativo, quanto na forma de se articular com a comunidade usuária de seus serviços, levando em conta seus interesses e suas necessidades culturais.

Por ter experienciado, num percurso profissional de mais de trinta anos, uma convivência permanente com escolas públicas paulistas, elas se tornaram a razão maior de meus estudos, de minhas pesquisas empíricas e se constituem hoje num constante questionamento pelo interesse que me suscitaram.

Nessas escolas, convivi com professores, alunos, especialistas e pais; aprendi a dividir sonhos, projetos, passei por reformas instituídas pelos órgãos governamentais, o que veio sedimentar meu compromisso com o aperfeiçoamento da escola como instituição sócio-cultural.

A aposentadoria no magistério público, (1.998) não encerrou minhas indagações e preocupações. Atualmente, sinto minha responsabilidade multiplicada, posto que trabalho no curso de formação de professores, em nível de terceiro grau. Isso me instigou a refletir sobre as possibilidades e os entraves por que passam as escolas paulistas que participaram e continuam a participar do processo de reformas desencadeadas nesta década.

unesp

O objetivo geral desta investigação, a que me propus, concentra-se na análise das duas reformas implementadas na educação paulista na década de noventa: o "Projeto Escola Padrão" (1.992) e a "Revolução da Qualidade" (1.995); como impactaram a escola, tanto no que diz respeito a sua organização, quanto ao processo educativo nela desenvolvido.

De maneira mais específica meus objetivos nessa investigação foram:

- analisar a política educacional que norteou as reformas educativas, considerando a promulgação de importantes documentos legais como a "Constituição Cidadã" (1.988), os compromissos assumidos pelo Brasil na "Conferência Internacional de Educação para Todos" em Jomtien, na Tailândia (1.990) e a "Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional" n.º 9394, de dezembro de 1.996;

- identificar as relações existentes entre essa política e as reformas paulistas propostas a partir de 1.990 nas suas escolas;

- caracterizar os impactos e as mudanças ocorridas, ou não, em decorrência da implantação das duas reformas, numa escola pública da rede estadual em que desenvolvi um "estudo de caso".

A opção metodológica pelo estudo de caso surgiu em decorrência da exploração inicial do referencial teórico, que me propus analisar, constituído por Silva Jr.(1.990), Nóvoa (1.995), Mello (1.994), Souza (1.994), Canário (1.996) e Machado (1.998). Todos apontam como importante, nas pesquisas em educação, imprimir uma perspectiva de olhar a realidade escolar como uma totalidade, envolvendo as dinâmicas internas de sua organização, as práticas educativas que ocorrem em situações de "reformas" e as mudanças que surgem como conseqüência desses mecanismos reorganizadores e dos diferentes movimentos sociais, econômicos e culturais por que passa a sociedade como um todo.

unesp

Como conseqüência dessa opção metodológica e partindo dos referenciais teóricos, citados na página 38, propus-me acompanhar o processo de implantação da reforma "Revolução da Qualidade" proposto pelo governo Covas e já em implementação na Escola Fleurides – uma escola pública no interior do estado que, a partir de 1.996, atende apenas a alunos das últimas quatro séries do ensino fundamental, com um número aproximado de 2.000 alunos. A escolha dessa escola deu-se, principalmente, por ter sido uma das 306 que participaram, em 1.992, do " Projeto Escola Padrão" e por proporcionar a oportunidade de analisar esses dois projetos reformadores com base nos depoimentos de alunos, pais, professores e demais especialistas que vivenciaram as duas reformas no seu processo educacional.

A pesquisa de campo foi desenvolvida através de diferentes estratégias. Nela, analisei experiências empíricas, passei para fase descritiva e analítica, procurei ultrapassar a etapa interpretativa e, dessa maneira, chegar ao nível explicativo e conclusivo. As técnicas utilizadas foram: questionários, entrevistas semi-estruturadas envolvendo professores, coordenador pedagógico e equipe de direção. Tive a oportunidade de analisar uma coleta de opiniões dos pais e dos alunos dessa instituição, elaborada e implementada sob responsabilidade da coordenadora pedagógica, conforme a orientação do departamento de Educação da UNESP – Presidente Prudente, tarefa esta proposta no Curso "A Coordenação Pedagógica na Escola – um processo em construção" (PEC) em novembro de 1.997. Essa coleta de opiniões serviu como subsídio para a reelaboração da proposta pedagógica da referida escola, construída pelo coletivo escolar para o biênio 98 e 99, no processo de planejamento escolar, em fevereiro de 1.998.

Daí para frente, participei das reuniões de planejamento/98 e também das ações desenvolvidas ainda pelo "PEC" e que foram implementadas na escola pesquisada, envolvendo toda a equipe escolar: docentes, pessoal técnico administrativo e supervisão escolar. Foram seis encontros, com oito horas de

unesp

duração cada um, que se desenvolveram a cada mês, durante todo o ano letivo e tiveram como tema "A construção coletiva do Projeto Pedagógico da Escola".

Finalmente, passei à análise de documentos, dos relatórios e da avaliação dos referidos encontros de educação continuada, dos projetos interdisciplinares elaborados e implementados em 1.998 e à construção, nesse mesmo ano, de um novo Regimento Escolar pela escola. Essa opção me levou a identificar as concepções dos professores quanto ao processo ensino-aprendizagem, com ênfase na avaliação e envolvendo os seus aspectos quantitativos e qualitativos. Isso me possibilitou ainda algumas conclusões quanto ao uso da "autonomia concedida" pelos órgãos centrais.

Concluí que as reformas propostas nesta última década muito mais normatizaram e muito pouco geraram projetos ou iniciativas singulares nas organizações escolares.

Em todo esse processo investigativo, minha familiaridade com a rede de escolas paulistas e também minha participação na implementação das duas reformas propostas, na década de noventa, foram elementos facilitadores nos meus contatos e na prolongada permanência a que me submeti junto à escola onde desenvolvi esta investigação.

1.2 - Os limites da ação metodológica

A busca de resposta para as questões iniciais sobre o impacto das reformas educativas na escola e suas reações frente às medidas reorganizadoras, produzindo ou não "mudanças significativas" no processo educativo, levaram-me à escolha de uma escola pública que apresenta características peculiares, possibilitando-me os estudos objetivados.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Trata-se de uma escola tradicional no município de Adamantina. Foi criada através de decreto do governador do estado de São Paulo em 08/06/1950, tendo sido instalada como "Segundo (2.º) Grupo Escolar de Adamantina" em 13/06/1950. Funcionou com classes de primeira à 4.ª série do então curso primário até o final de1.969. Nesse período, com início em 1.963, esta escola instalou classes para deficientes auditivos, mentais e visuais.

A partir de fevereiro de 1.970, através do Decreto 52.375/70, foi transformada em "Grupo Escolar – Ginásio (GEG) de Adamantina". Dessa maneira, passa a atender também a alunos do curso ginasial (que corresponde às quatro séries finais do atual ensino fundamental).

No ano de 1.976, as escolas paulistas passam por uma reestruturação na sua rede física, sendo transformadas em escolas de 1.º grau, englobando, dessa forma, o antigo curso primário e o curso ginasial em um conjunto contínuo e integrado de oito séries que passaram a constituir o curso de primeiro grau. Os cursos colegiais e a Escola Normal, que hoje correspondem ao Ensino Médio, foram agrupados nas escolas de 2.º grau. As escolas, que mantiveram os dois graus de ensino, atendendo a alunos de 1.ª à 8.ª série do 1.º grau e ainda aos de segundo grau, receberam a denominação de "Escola Estadual de 1.º e 2.º graus" .

A "Escola Fleurides", onde desenvolvi minhas investigações, passa a denominar-se "Escola Estadual de 1.º grau Professora Fleurides Cavallini Menechino" e a ocupar um prédio mais amplo, para poder, assim, atender ao número crescente de alunos, em decorrência dessa reorganização estrutural.

Em 1.984, ela passa pela implantação do Ciclo Básico, englobando as duas primeiras séries do 1.º grau, para que o período de alfabetização não sofra o processo de descontinuidade. Implanta, em 1.986, a jornada única para o professor polivalente e, em 1.992, passa a fazer parte do

unesp

grupo de 306 escolas que iniciam o "Projeto Escola Padrão", permanecendo nele até 1.996, quando passa novamente por uma reorganização.

A partir daí, a referida escola fica apenas com o segmento final do ensino fundamental, passando a atender somente a alunos de 5.ª à 8.ª série desta etapa de escolarização e muda sua denominação para "Escola Estadual Professora Fleurides Cavallini Menechino".

Essa última reorganização a que a escola foi submetida fez aumentar de 1.600 - 1.700 alunos para 2.000 aproximadamente. Foram ainda instalados, nas suas dependências, o "Centro de Estudos de Línguas" e o Telecurso 2.000, atendendo a jovens e adultos do 1.º e do 2.º graus.

A opção em enfocar esta escola, através do estudo de sua situação específica, possibilitou-me analisar aspectos contextualizados da sua realidade e, pela similaridade que existe entre as escolas que compõem a rede pública paulista, foi possível transpor alguns resultados a outras unidades, contribuindo assim para compreender suas aplicações na mesma área.

Apesar da similaridade a que me refiro entre as escolas paulistas, a escolha deu-se por ela apresentar característica peculiares, principalmente em razão de haver passado, durante sua história institucional, por todas as reformas decorrentes dos diferentes momentos político-educacionais vividos pela rede de escolas públicas paulistas nas três últimas décadas.

Entretanto, para poder melhor circunscrever minhas análises, restringi o enfoque às duas reformas que se sucederam no período de 1.992 a 1.998, sendo elas a Reforma do Governo Paulista de 1.991, coorporificada no projeto Escola Padrão, que foi implantado nessa época (compreende inicialmente um universo de apenas 306 escolas) e a "Revolução da Qualidade" instituída pelo

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

governo Covas (1.995), extensiva a todas as escolas e ainda em processo de implantação.

A princípio, o referencial teórico, no qual me baseei, orientou minha primeira aproximação com o objeto de estudo, porém, à medida que fui mergulhando na análise, as questões iniciais apontaram para diferentes construções metodológicas e o processo educativo, em situação real que se desenvolvia na escola, fez-me privilegiar as ações implementadas no ambiente de investigação.

A abordagem orientou-me a estar sempre atenta a novos elementos que emergiram durante os estudos e a coleta de dados em diferentes situações de observação, participação e elaboração. Passei a confirmar e rejeitar hipóteses ou suposições e ainda a levantar hipóteses alternativas.

O desenvolvimento do estudo passou por uma fase exploratória, pela análise e interpretação dos dados, culminando na elaboração do relatório apresentando a síntese das inferências. Em alguns momentos, o conteúdo das minhas observações derivou para a descrição dos eventos de que participei na escola, como por exemplo, os encontros do Projeto de Educação Continuada e a construção do Regimento Escolar. Noutros momentos, relato as opiniões das pessoas questionadas e/ou entrevistadas. Há situações especiais em que passei a analisar documentos elaborados pelos professores, identificando suas representações quanto ao processo ensino-aprendizagem, ao processo avaliatório e às propostas reformadoras, como por exemplo: a sugestão de utilização das salas-ambiente, o programa de educação continuada e a escolarização em ciclos, no ensino fundamental, proposta a partir de 1.998.

Na etapa de análise documental, identifiquei os impasses por que passam os educadores da escola pesquisada, em relação à avaliação do processo ensino –aprendizagem (Regimento Escolar por eles elaborado) e ainda

unesp

os relatórios que acompanham os alunos que devem participar das turmas de recuperação intensiva (neles constam as dificuldades dos alunos quanto à construção dos conhecimentos nas diferentes disciplinas do currículo). Esses documentos levaram-me a uma análise exploratória que veio enriquecer os dados qualitativos da investigação, descobrindo novos ângulos e aprofundando minha visão do contexto.

A fase final, em que passei da análise para a teorização, também me fez viver inúmeras incertezas ao tentar estabelecer os elos e as relações entre o experienciado e, a partir daí, acrescentar as interferências decorrentes desse conjunto de ações.

Como minha intenção foi estudar a escola, a partir dos depoimentos e das experiências vividas pelos seus integrantes, no percurso institucional em que se implementa uma reforma educativa que tem elos integradores com a anterior, permitindo aos "atores" envolvidos vivenciarem processos consecutivos de mudanças, as informações colhidas, durante e ao final da investigação, foram discutidas com o pessoal docente e administrativo e acabaram por formar um consenso daquilo que foi verificado. Esse processo permitiu ainda ao coletivo escolar uma participação ativa na própria investigação, o que pôde contribuir para uma visão mais ampla da escola que integram, analisando sua função sócio-cultural em situações diversificadas.

1.3- A escola como fenômeno social

O debate ideológico, que se trava nestas últimas décadas do milênio, sobre a organização escolar, envolvendo a compreensão do fenômeno educativo e da sua concretização escolar no âmbito dos sistemas sociais, tem contribuído para uma reflexão permanente e que envolve os órgãos governamentais, os não governamentais e toda a sociedade organizada internacionalmente.

unesp

As questões têm sido levantadas e variam sempre que há mudanças nas circunstâncias políticas, sociais e nos paradigmas culturais.

Conforme aponta Sierra (1.996)[7] , existem diferentes razões que indicam a "escolha científica em organização escolar a favor da melhoria das instituições educativas". São elas:

A razão social (transformação versus melhoria). Nela, procura-se alterar a organização escolar para mudar o sistema educativo e espera-se que a introdução de modificações no funcionamento dos estabelecimentos de ensino produza efeitos positivos por si só.

A razão econômica: exige-se que a Educação tenha "competitividade", estabelecendo o papel da organização escolar como co-partícipe nas ações de reequilíbrio social das diferentes comunidades. Isto levaria à distribuição de um progresso econômico através da integração da população e melhor distribuição dos recursos financeiros.

A razão ideológica, que apresenta certa consonância com o reequilíbrio econômico e com a alternativa crítica. Face à "crise ideológica", a reconstrução da organização da escola se concentraria na verdadeira reconstrução do sentido original da democracia.

O próprio autor faz o contraponto, ao afirmar que tais razões não têm consistência para serem científicas e propõe a 'crítica' como alternativa, pois assim a reorganização escolar ganha um novo sentido: " emancipação no sentido

---

7.- Fernando Sabirón Sierra é professor do Departamento de Ciência da Educação na Universidade de Saragoça – Espanha. Sua idéias estão transcritas no texto "Uma Alternativa Multidisciplinar à interpretação Organizacional da Instituição Escolar : A Análise Sociocrítica do fenômeno escolar" (Apud Barroso,org. 1.996).

unesp

habermasiano de autogoverno do indivíduo", na crise social em que vivem hoje os países. Conclui ainda:

> *.....essa crítica constitui a tensão dialética capaz de chegar a uma argumentação intersubjetiva que, a partir do campo da organização escolar, pode facilitar a emergência de modelos organizacionais regidos por uma racionalidade comum, por um consenso entre pares, ainda que o processo seja conflitual.* (Sierra, Apud Barroso 1.996:113*).*

A partir dessas explanações, a análise contextual do estabelecimento de ensino, sua estrutura de gestão e de participação, da ação e coordenação das atividades didáticas e organizacionais e da cultura das interações simbólicas que permitem interpretar as relações de trabalho e de regulamentação, segundo as normas culturais do microssistema social de todos os seus membros, pode-se definir as Escolas como "um fenômeno social que desempenha funções efetivas de reprodução social tais como: transmissão de valores e cultura, seleção social, reprodução e legitimação da sociedade tal como está organizada" (Barroso, 1.996 : 149) .

Segundo o autor, a educação e o estabelecimento de ensino são "fenômenos ideologicamente configurados em que os grupos sociais dão forma ao mundo da vida escolar", reunindo capacidades suficientes para o exercício de uma legítima autocrítica, com a decorrente necessidade de considerar as percepções, expectativas e interesses conflituais de seus membros: professores, alunos, pais e instituições comunitárias.

Passo, portanto, a analisar o estabelecimento de ensino como uma unidade dialética de estudo (investigação), de atividade (ação) e de participação.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Escola em Ação

A preocupação com a qualidade, com o processo democrático e com a construção da cidadania tem sustentado o discurso sobre os princípios norteadores da educação brasileira em todos os níveis. Essa característica está indicada nos documentos legais discutidos e promulgados nestas duas últimas décadas, que apontam a necessidade de adequar a Escola às demandas educacionais contemporâneas. Nesse sentido, vislumbra-se uma concepção mais abrangente da sua função sócio-política e cultural, o que justifica a urgência de "mudanças relevantes" no seu funcionamento e implica ter seu campo de autonomia mais alargado.

É essa autonomia necessária para que a escola , principalmente seus integrantes, incluindo-se aí a comunidade que tem seus filhos a ela confiados, possa processar inovações, tanto do ponto de vista qualitativo, quanto na forma de se articular com os usuários de seus serviços, levando em conta seus interesses sociais e suas realidades culturais.

Decorrem desse enfoque as reformas implementadas na rede escolar paulista, a partir da década de oitenta e, principalmente, as duas da década de noventa. Nelas, é perceptível a valorização da escola, dando relevância para as funções de mediação com a sociedade. As escolas são consideradas microssistemas de ensino onde devem ser respeitadas suas decisões quanto às práticas pedagógicas e a não linearidade entre as decisões centrais e as práticas locais. São, ainda que muito mais nos textos legais do que nas normas organizacionais implementadas, declaradas como 'campo de tomada de decisões pedagógicas e curriculares', construindo assim suas próprias identidades.

unesp

Neste capítulo, faço uma reflexão sobre as duas reformas implantadas nas escolas paulistas, a primeira concretizada através do "Projeto Escola Padrão", a partir de 1.992 e a segunda a " Revolução da Qualidade", implementada a partir de 1.995 e ainda em processo de desenvolvimento.

Faço, inicialmente, uma breve análise da "Escola Padrão", pelo impacto positivo que produziu na unidade pesquisada, e que foi constatado nas entrevistas e coletas de opiniões entre alguns professores, pessoal técnico-administrativo e até pais e alunos que vivenciaram as experiências nessa instituição escolar.

Finalmente, apresento uma reflexão específica sobre a "Revolução da Qualidade", por ter desenvolvido meus estudos na escola em pauta durante três anos de sua implementação (1.997 a 1.999).

2.1 – O projeto Escola Padrão: uma curta experiência

Entramos na década de 90 envolvidos num emaranhado de proposições legais em que o discurso oficial utilizado nos debates nacionais e na mídia aponta para a crise de identidade e legitimidade dos sistemas educativos. Os textos legais sugerem, como local privilegiado, a escola, considerando-a o espaço ideal, para que se efetivem os processos de mudanças em educação.

No plano político educacional, no final da década de 80, já se configurava uma realidade desoladora na educação brasileira, tanto que, paralelamente ao processo constituinte que culminou na promulgação da nova constituição nacional, foram discutidas propostas da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para que se pudessem articular corretamente possíveis soluções para os problemas educacionais.

unesp

No estado de São Paulo, a partir de 1.991, toma posse o governador Fleury que traz no seu programa, uma promessa de ações prioritárias para o ensino público e para a saúde; sua meta, " a modernidade", foi definida como desenvolvimento e ampliação dos direitos sociais do cidadão, conforme explicita Machado: [8]

> *" Em decorrência dessa meta, para o governador não seria suficiente oferecer mais educação , mas que a educação pública deveria obedecer a padrões de excelência de modo que os egressos do sistema de ensino possam concorrer no mundo do trabalho em pé de igualdade com os que cursaram escolas privadas. Este programa nos aponta ainda que um dos princípios de ação de sua política era considerar que "o público não é nem deve ser restringido ao estatal", o que leva à ênfase na participação, pois esta é, intrinsecamente, uma das características da democracia moderna".* (Machado, 1.998 : 55)

As linhas do cenário educacional paulista, no final dos anos 80, apoiam-se numa pseudomodernização em que os formuladores de políticas educativas acreditam que o ensino público é ruim e o privado é bom; querem transferir para a educação as forças de mercado e de "escolha de consumidor" por meio de políticas que, constantemente, direcionam ataques sobre as escolas públicas, aos sindicatos de professores e a outros setores públicos em geral.

No que tange à busca da qualidade das instituições escolares, o

---

8- A respeito da Gestão Fleury, ver : "Teatralização do Poder, o público e o publicitário na reforma do ensino paulista" (Machado, 1.998), em que a autora analisa o Programa de Reforma do Governo Paulista de 1.991 (governo Fleury) com ênfase no "Projeto Escola Padrão", constituindo-se em um referencial crítico fundamental nesse estudo da escola em ação.

unesp

custo desta eficiência para os professores foi muito alto, ao relacionar a ineficácia da escola "à ineficiência, à preguiça e ao despreparo técnico do professor", conforme afirma Apple, (1.998 :8)

Considerando ainda a análise de Apple, esta é uma forma poderosa de se atacar os professores e as escolas que acreditam que, há muito tempo, não ensinam "o verdadeiro conhecimento acadêmico" e que somente os modelos tradicionais de ensino são corretos.

A tendência de culpar o ensino por problemas sociais, sobre os quais ele tem pouco controle, não passa de subterfúgio para "reformadores", que "cortam" os recursos humanos e materiais necessários ao trabalho de ensinar e de atingir aos alunos, muitos deles pobres e oprimidos, impondo currículos e modelos de ensino que estão longe de se aproximarem da vida e da cultura dos educandos e criam uma situação para os professores que Apple chama de "gerenciamento pelo estresse", sem deixar de constatar que, em muitos casos, isto está acompanhado de uma situação econômica na qual professores têm se tornado os novos pobres, frutos da crise vivida pelo magistério.

Na década atual (1.990), surge uma nova diferenciação em torno das políticas educativas. São normas orientadoras para os diferentes segmentos do sistema educacional, dando ênfase, cada vez maior, à educação básica no discurso oficial. Volta-se a atenção para a parcela mais pobre da população. O ensino fundamental, considerado como peça indispensável na construção de uma democracia de massas estável e responsável, cujo principal papel é o de desenvolver a cidadania, não se limita a simples existência de uma escola que oferece a possibilidade do aluno dominar um determinado tipo de conhecimento (acesso ao saber), mas o importante é que os educadores tenham a consciência do que deve ser ensinado, do como esse ensino deve se desenvolver, do porquê da existência desse processo educativo e para quem é destinado. Nesse sentido, eles precisam selecionar conteúdos que sirvam de instrumentos para o

unesp

desenvolvimento do indivíduo enquanto ser social e pessoal, estabelecendo relações mais democráticas entre os integrantes da escola.

Os projetos educativos propõem maior eqüidade e se concentram em ações especiais que dêem independência e responsabilidade às equipes escolares. Coloca-se, no centro das discussões, o problema de garantir que a expansão de oportunidades educativas seja acompanhada de extensão dos conhecimentos que permitam elevar o atual estágio de desenvolvimento do país.

Busca-se ainda um modelo gerencial que seja a somatória das vantagens de clareza e coerência, sintonizadas com a criatividade e especificidade que devem acompanhar a descentralização.[9]

Cabe ressaltar aqui a advertência que Bobbio faz sobre conceitos equivocados :

> *quando se quer saber se houve um desenvolvimento da democracia num dado país, o certo é procurar saber se aumentou, não o número dos que têm direito de participar das decisões que lhes dizem respeito, mas sim os espaços nos quais podem exercer este direito.* (Apud Gracindo, 1.995 p.150)

Entre esses espaços está o processo educativo, como construção da cidadania, de liberdade de expressão, de autonomia para construção de aprendizagens e de crescimento pessoal e social, um espaço democrático.

Gracindo (1.995) acrescenta que esse processo deve atingir também a educação em direitos humanos, que cumpre o papel de combater o processo de dominação que a ordem estabelecida desenvolve, vem estimulando e

---

9- O conceito de "descentralização" será apresentado mais adiante, de forma mais detalhada, segundo a concepção de Bresser Pareira, (1.996).

unesp

descobrindo novas formas de luta e resistência. A nova forma de luta em educação estaria, portanto, em descobrir caminhos que levassem à inclusão de todas as crianças e jovens no espaço democrático em que se deve constituir a escola, garantindo-lhes um percurso escolar contínuo e eficiente.

Elegendo a escola como um espaço que deve ser democrático por excelência, a implantação do "Projeto Escola Padrão" iniciou-se no ano de 1.992 e contemplou, naquele ano, apenas um pequeno número de escolas.

A estratégia governamental fundamentava-se no princípio de que, iniciando-se com um pequeno número de escolas, seria possível acompanhar e também avaliar cada etapa de implantação das ações. Gradativamente, incluir-se-iam as demais escolas .

Dessa maneira, o Programa de Reforma do Ensino Paulista, organizado pelo Núcleo de Gestão Estratégica, em 1.993, incluiu mais 1.000 escolas no projeto. As diretrizes do programa se constituíam na possibilidade de cada escola construir seu projeto pedagógico, definindo o caminho a ser seguido para melhor qualificar o processo educativo. Três eixos fundamentais seriam estratégicos para implementar suas diretrizes:

- Autonomia Pedagógica e Administrativa;
- Organização da Escola;
- Capacitação do Quadro Funcional da Secretaria da Educação.

Nessa perspectiva, conforme relata Machado (1.998), "a escola passaria a ser o núcleo base de um sistema de ensino capaz de identificar suas próprias necessidades, programar sua ações, demandar suprimentos externos e

unesp

aplicá-los". Essa autonomia implicaria, portanto, novas formas de gestão, objetivando a renovação da prática pedagógica do núcleo escolar, supunha o efetivo comprometimento da comunidade escolar e o crescimento da importância do Conselho de Escola como seu órgão representativo.

A autora aponta dois pontos fortes que deveriam imprimir autonomia e flexibilidade à equipe escolar:

1- A jornada de trabalho docente prevendo um número de até 7 horas-aula de permanência do profissional na escola, desenvolvendo atividades pedagógicas fora da sala de aula, em interação com os outros professores; um crédito de 5% do total de aulas da grade escolar a ser atribuído para trabalhos de coordenação pedagógica, como coordenadores de cursos e coordenadores de áreas.

2- Seriam instituídas gratificações e a inclusão em Regime de Dedicação Plena e Exclusiva para professores que optassem por serem incluídos no programa (RDPE).

Quanto à gestão, foi introduzido o conceito de "direção solidária" em parceria com o Conselho de Escola. Em relação ao processo ensino-aprendizagem estaria sedimentado numa política de capacitação com vistas ao aperfeiçoamento do pessoal da rede escolar. Essa responsabilidade foi assumida pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) em consonância com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Na capacitação, foram priorizadas as ações de planejamento, coordenação de atividades e avaliação de resultados. As ações, inicialmente, centraram-se em São Paulo, depois foram feitas em parceira com as DRES (Divisões Regionais de Ensino em diferentes regiões do estado) onde se instalaram

unesp

os CARHs (Centros de Aperfeiçoamento em Recursos Humanos) e nas Oficinas Pedagógicas das Delegacias de Ensino.

Foram, ainda, implantados nas escolas :

- Laboratórios de Difusão de Ciência e Tecnologia – LDCT (escolas de 2.º grau) para serem reelaborados e ampliados os espaços pedagógicos do ensino das ciências exatas;

- Centros de Informática e Criação - CIC - com o objetivo de apoiar e dinamizar a leitura, interpretação e análise dos múltiplos códigos e formas de comunicação (escolas de 1.º grau).

Todas estas estratégias consistiam em construir "uma nova escola" que deveria ser o espaço organizacional privilegiado, sem alterar entretanto os órgãos da estrutura da Secretaria. "A partir da reforma da escola é que a estrutura da Secretaria da Educação seria reformulada". MACHADO contrapõe:

> *Entretanto, conforme afirma Neubauer* [10] *o discurso de que as escolas depois de reorganizadas, apontariam os rumos da reforma administrativa necessária "foi um discurso de engodo", pois a discussão sobre a morosidade e complexidade do sistema, a estrutura excessivamente burocratizada, a duplicidade de instâncias gestoras em nível regional, entre*

---

10 – Trata-se de Teresa Roserlei Neubauer da Silva, à época, integrante do "grupo dos 100" intelectuais que participaram da elaboração do Programa de Reforma do Ensino Paulista (1.991). A partir de 1.995, foi nomeada pelo governador Covas Secretária de Educação do Estado de São Paulo cargo que ocupa até a presente data (2.000).

unesp

outras coisas acabaram gerando propostas contraditórias. ((Neubauer, Apud Machado, 1.996 : 82)

Em decorrência disso, houve muitas divergências entre os grupos que se formaram para orientar a reforma. Esse conjunto de ações deveria possibilitar a reconstrução do espaço educativo, constituindo-se numa nova "escola"; gradativamente seria reformulada a estrutura da Secretaria da Educação, conforme esclarece Machado (1.998).

Esse projeto de reforma das escolas pretendia dar condições, para que a instituição escolar se fortalecesse política e financeiramente, atuando com maior autonomia e assim conquistasse uma melhor qualidade para seus serviços educacionais.

Entretanto, durante os dois primeiros anos, houve problemas entre os formuladores do programa, o que veio enfraquecer sua implementação; mesmo assim, o projeto seguiu seu percurso, fazendo cortes nas horas de trabalho coletivo, na atribuição de funções de professores coordenadores de área e adequando as poucas escolas que puderam nele se integrar durante os dois anos que se sucederam. O enfoque institucional permaneceu, mas as escolas foram perdendo os espaços de interação que tinham sido importantes para a democratização do processo educativo.

Quanto à administração educacional, ao se falar em democratização da escola, pressupunha-se uma administração democrática que fosse instrumento de transformação social.

Uma administração inovadora onde a ' in-novo-ação' muda para o novo, articulando teoria e ação mergulhadas e comprometidas com o emergente emancipador. Toma o partido

da esperança histórica, dos construtores do amanhã. (Wittmann, 1.992, : 60)

Conforme explicita Gracindo (1.995), a qualidade do processo educativo é aqui entendida como construção social. E nunca numa prescrição pré-concebida por iluminados, num "rol" de indicações e determinações estabelecidas arbitrariamente e impostas de forma centralizada e autoritária como encontramos nas reformas instituídas pelos órgãos centrais da educação em nível estadual.

Para esta autora o processo de descentralização, tanto nas decisões quanto no planejamento e na sua implementação, deveria refletir o compromisso, a co- responsabilidade de todos no processo educativo. Observa que uma das formas concretas de descentralização é a existência, dentro da escola, de diversos órgãos colegiados que, pela sua composição, objetivos e dinâmica de funcionamento, podem imprimir à administração da educação, nos seus diversos níveis, uma postura democrática. Portanto, o colegiado é uma metodologia saudável na busca de uma administração mais aberta e, como conseqüência, tende a resultar numa escola mais democrática. Ele precisa ser o lugar privilegiado da proposição, da defesa do projeto e dos objetivos educacionais e também uma tentativa de criar novas relações no interior da escola, para que a atividade de todos tenha como foco o projeto educacional definido coletivamente.

Assim, uma administração educacional democrática não pode prescindir da participação da comunidade nas suas decisões, quanto às políticas a serem delimitadas, às prioridades que darão suporte ao seu planejamento e quanto ao desenvolvimento de sua gestão. "Nessa medida, a questão da participação popular é parte fundamental da democratização do ensino", conclui a autora :

A escola democrática necessita também garantir liberdade de atuação para os professores e alunos. Essa liberdade precisa ser vista como sinônimo de responsabilidade, aquela que tem

unesp

como seu principal atributo a conscientização dos direitos e deveres pessoais e sociais de todos. Entre esses direitos e compromissos estão dois pontos relevantes na construção da qualidade do processo educativo: o currículo e o professor... A metodologia não tem direção única, ela é uma ação de dupla direção (o ensino e a aprendizagem), na medida em que o processo educativo, enquanto prática social concreta se apresenta dialeticamente... Nela o professor ensina, mas também aprende e o aluno aprende, mas também ensina; não há uma dicotomia entre a teoria e a prática; há uma estreita ligação entre a transmissão de conhecimentos e a produção de conhecimentos. (Gracindo,1.995 : 153-154)

Todos os princípios, aqui expostos, com base nas idéias de Gracindo, buscam clarear a postura democrática necessária, para que qualquer processo de inovação possa se concretizar como um instrumento de transformação da escola num espaço de reconstrução social. Muito embora tenham sido constituídos, nas escolas paulistas, os "Conselhos de Escola" com características deliberativas e compostos por quantidade paritária de pais, alunos, professores e pessoal administrativo, a escola pública não tem apresentado, historicamente, experiências consistentes de relações mais estreitas com a comunidade .

Como a maioria dos países em desenvolvimento, o Brasil busca, desde os anos 70, empréstimos para funcionamento de suas reformas educacionais através de agências financiadoras, dentre elas o BIRD,[11] que, por sua vez, estabelece regras controladoras dos acordos de financiamento. Essas regras compõem um sistema, prevendo, por parte dos credores, os seguintes compromissos:

11- BIRD – BANCO INTERNACIONAL DE RECONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO – denominado usualmente como BANCO MUNDIAL .

unesp

1- /.../ pôr ao alcance de todos um mínimo de educação básica;

2- /.../ a educação posterior ao nível básico obedecerá a critérios seletivos;

3- /.../ os sistemas nacionais de educação devem abarcar a educação formal, não formal e informal, e operar com eficiência interna e externa em todas as suas modalidades;

4- /.../ a maior produtividade e eqüidade social deve ser buscada, na medida do possível em todas as suas modalidades, com igualdade de oportunidades educacionais (Cf. Bracho, 1.992 : 14-15)

Dessa forma, embora estes princípios não signifiquem o atrelamento total da política educacional dos países tomadores de empréstimos, eles apontam aspectos e propõem medidas que possam atender às necessidades de expansão educativa, identificando problemas, formas de evitá-los e buscando estratégias de menor custo e maior alcance, para atender ao duplo objetivo: que todos possam contribuir para o desenvolvimento econômico e beneficiar-se individualmente.

Bracho afirma ainda que a prioridade, na década atual, passa por diferenciações e os documentos de política do Banco Mundial apresentam uma advertência para a "responsabilidade dos autores eximindo o próprio Banco das responsabilidades pelas conseqüências do uso dos recursos financiados". A leitura dessa advertência é a intenção cada vez maior do financiador de aumentar a responsabilidade e forçar a capacidade de resposta dos sistemas educacionais frente ao seu meio.

Outra diferença é que, nesta década, a preocupação central

unesp

consiste em elevar a qualidade da educação básica e reforçar os mecanismos que dêem independência e responsabilidade à equipe escolar.

É possível, ainda, identificar pontos convergentes com as conclusões da Conferência sobre Educação para Todos, já citadas e que aparecem, com muita clareza, na proposta de governo do estado de São Paulo para os anos de 1.995 a 2.002, em implantação acelerada. Essa preocupação em dar mais autonomia e responsabilidade aos profissionais da escola se confirma também na LDB- L.C. 9394/96 e no texto em discussão do Plano Decenal de Educação, em nível federal.

As justificativas econômicas do Banco ainda aparecem no centro de suas intenções, para garantirem a prioridade para a educação básica, bem como o enfoque economicista, pois "considera que os benefícios econômicos da educação decorrem de seu potencial em contribuir para o desenvolvimento nacional, mediado pela transmissão de conhecimentos e habilidades" (Bracho 1.992 : 37-38).

No desenvolver do Projeto Escola Padrão, o impacto dos gastos sobre as finanças públicas estaduais, cada vez mais necessários à educação, levou o governo Fleury a buscar fontes alternativas de financiamento internacional. As agências financeiras ao conceder os empréstimos exigem, como contrapartida, a definição de normas claras de rendimentos dos sistemas educacionais tomadores dos recursos financiados.

Os documentos atuais propõem: melhorar os currículos e os ambientes de aprendizagem, entendidos como o espaço de transmissão de conhecimentos; prover de materiais todas as escolas; investir na formação do professor, ampliar o tempo dedicado à instrução ou ampliação da duração do ciclo escolar e aperfeiçoar métodos de ensino. Estes objetivos enfatizam a melhoria na capacitação docente e maior capacidade gerencial do sistema, com destaque na escola como espaço organizacional – ponto central para a eficácia educativa.

unesp

Ressalta ainda que a "melhoria das condições de aprendizagem exige reforço na capacidade institucional e administrativa". "Os governos devem criar um contexto que promova a competência no nível da escola" (BM 1.990,p.27. Apud Bracho, 1.992 : 39).

Fica, portanto, evidente que o desenho da política educacional do governo federal e estadual paulista teve, nessas concepções seu modelo institucional.

Como o "Projeto Escola Padrão" incluiu, no seu primeiro ano de implantação, apenas, 5% das escolas paulistas, houve possibilidade de receber a atenção e acompanhamento necessários, para que essas primeiras escolas tivessem subsídios como orientação, capacitação e formação adequadas às suas peculiaridades. Houve preocupação, inclusive, com a reforma dos prédios e aquisição de equipamentos necessários à sua expansão qualitativa, com aumento do número de horas de permanência dos alunos na escola e de aulas por disciplina, sem aumentar, entretanto, o número de alunos por turma. Todo pessoal docente e administrativo recebeu um abono de 30% no seu salário pelo Regime de Dedicação Plena Exclusiva (RDPE).

Todavia, nos dois anos subseqüentes o projeto Escola Padrão apresentou dificuldades estruturais que acabaram por inviabilizar sua expansão a toda rede escolar, pois perdeu algumas de suas características originais. Foram restringidas horas de trabalho coletivo para os professores, os recursos financeiros escassearam nas escolas e foi revisto o processo de capacitação de recursos humanos.

Alguns desses problemas estruturais foram ocasionados pela redução dos orçamentos, dificuldades na aplicação dos financiamentos internacionais e, principalmente, pela dificuldade dos sistemas educativos em adaptar-se às novas circunstâncias de funcionamento de uma economia global.

unesp

Acrescentam-se ainda os mais de vinte anos de estagnação e abandono pelos quais passamos, sem que se fizessem reformas nas organizações escolares e na estrutura do sistema educativo, notadamente nos cursos de formação de professores para o magistério de 1.º e 2.º graus.

Isso, porém, não significa que esse projeto tenha morrido antes de nascer, num processo abortivo. Embora tenha tido uma curta vivência, produziu impactos muito interessantes nas escolas que o integraram, principalmente nos dois primeiros anos de sua implementação.

A Escola Fleurides, onde desenvolvemos nossos estudos, foi uma das escolhidas para participarem, inicialmente, desse projeto, sendo a única da Delegacia de Ensino de Adamantina. Conforme declaração do então Delegado de Ensino, esta escolha se deu por ela apresentar as seguintes características: ser uma escola bem organizada, com direção empenhada em melhorar a qualidade do ensino e comprometida com o processo ensino-aprendizagem; contar com prédio de boa estrutura física, necessitando, apenas, alguns reparos e corpo docente aberto a inovações.

Naquela época, 1.992, a EEFCM era bem conceituada na Delegacia de Ensino (hoje reestruturada e denominada Diretoria Regional de Ensino) no sentido de que funcionava com regularidade, as classes eram organizadas pelo critério de idade cronológica e distribuídas nos três turnos escolares com critérios democráticos. Em anos anteriores, a escola passou por um longo período em que conviviam três tipos de escolas:

- no período da manhã, era freqüentada pelos alunos da classe média / alta; os professores com maior experiência e bem conceituados (efetivos), concentravam suas aulas neste período e, muitas vezes, eram escolhidos pelos pais para darem aulas a seus filhos.

unesp

- O período da tarde era reservado para as crianças da classe popular e a maioria das aulas eram ministradas por professores recém - formados e admitidos em caráter temporário.

- O noturno mantinha poucas turmas, apenas classes de 5.ª à 8.ª série, atendendo a alunos com idade superior a 14 anos. Tratava-se de jovens que, por diferentes razões, tinham passado por diversas repetências ou se evadido da escola na idade própria para essa escolaridade, no ensino fundamental (1.ª a 8.ª série, então denominado 1.º grau), portanto já trabalhavam ou necessitavam fazê-lo.

No final dos anos 80 e início da década de 90, foram introduzidas, por iniciativa da direção e com a anuência do Conselho Escolar, algumas alterações para tornar a escola mais igualitária em relação aos diferentes segmentos sociais. Essas alterações se resumiram em:

- Utilizar o critério da idade cronológica para formação de classes e não o critério de "menções", como era anteriormente.

- Estabelecer que as duas séries iniciais, Ciclo Básico, teriam aulas no período da tarde e as de 3.ª e 4.ª séries estariam funcionando no período da manhã. O período inverso manteria uma ou duas turmas para atender aos alunos oriundos da zona rural que usavam transporte coletivo; outros casos eram decididos pelo Conselho de Escola.

- A partir da 5.ª série, haveria uma alternância: 5.ª e 7.ª séries seriam oferecidas no período da tarde, enquanto 6.ª e 8.ª, no período da manhã. Dessa maneira, procurou-se diminuir o atendimento discriminatório exigido pelos pais de alunos de classe social privilegiada economicamente.

unesp

Daí para frente, a escola caminha, buscando se adequar aos grandes períodos de greve de professores, organizadas pelos sindicatos e outros órgãos classistas.

No município sede da EEFCM, são criados cursos de ensino fundamental em duas escolas particulares e começa o êxodo de alunos de classe média para essas instituições, fugindo assim da escola pública que apresenta períodos de até três meses com greves e interrupções do ano letivo. Alguns pais também não aceitam "misturar" seus filhos com crianças oriundas das classes 'pauperizadas'.

Esses fatores fazem com que "os três tipos de escola", que caracterizavam os diferentes agrupamentos nos três períodos de funcionamento da Escola Fleurides vivam, extra – oficialmente, um processo de reorganização. Reorganização esta não estabelecida diretamente pelas reformas oficiais, mas decorrentes dos movimentos grevistas de setores organizados, como os sindicatos dos professores. Surgem as cooperativas de pais que criam escolas diferenciadas para seus filhos e que são também ações de protestos e de não aceitação pelas condições de exclusão, de separação das escolas em "Padrão" (que tudo tinham) com melhores condições de ensino, estudo e maiores salários para os profissionais e as demais (abandonadas), com salários diferenciados dos professores que desenvolviam o mesmo trabalho e tinham os mesmos direitos.

Os professores e demais agentes administrativos das escolas começam a sentir as diferenças ocorridas, ano a ano, na clientela escolar mais sofrida e discriminada, fruto de estruturas sociais e familiares com maiores problemas de manutenção e com poucas oportunidades de acesso a uma trajetória escolar sem interrupções e com sucesso.

unesp

Mesmo assim, ao questionar os professores da EEFCM quanto às experiências vividas no decorrer da implantação da Escola Padrão, eles foram unânimes em afirmar:

> *"Foi o melhor projeto pelo qual passamos. Além de termos salário aumentado em 30%, tivemos nossa jornada em sala de aula diminuída e, pela primeira vez, tivemos um número satisfatório de horas na escola para pesquisar, discutir com os colegas da mesma área e de outras áreas, integrando as ações escolares sob a coordenação dos coordenadores de área"* **(Professor de História)**

> *"Fomos envolvidos num ambiente de animação, tanto a direção, os professores como os alunos que participaram de projetos inovadores como o Projeto "Olimpíadas 92". Neles os alunos estudaram, pesquisaram, discutiram os processos de independência dos países americanos, suas características, construíram tabelas, cartazes, retrospectivas, todos utilizando os três idiomas que aí predominam: português , espanhol e inglês".* **(Professor de Inglês)**

> *" O mais importante é que foi feita uma proposta de mudança pela Secretaria da Educação e foram dadas todas as condições para que fossem criadas, nas escolas participantes do projeto, atividades dinâmicas ligadas ao conhecimento e aos interesses dos alunos... é uma pena ele ter durado tão pouco e perdido suas características nos anos que se seguiram. Foi uma frustração....".* **(Prof.ª Língua Portuguesa e coordenadora de área)**

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

" No primeiro ano da Escola Padrão foi legal! As aulas ficaram mais animadas, a escola ficou bonita, em todo o lugar tinha cartaz, jornal mural com notícias e resultados das pesquisas. Nós assistimos muitos jogos na televisãozinha do Seu Santo (o cantineiro), na hora dos intervalos e pusemos nela o apelido de "Tieta". Os professores e alunos traziam recortes de jornal, notícias e reportagens sobre os países participantes para a gente ler e depois montar o jornal mural com figuras daqueles países e reportagens sobre os jogos e as conquistas das medalhas." **(Aluno que estava na escola Fleurides em 92 e 93** e hoje cursa o Telecurso 2.000 de ensino médio).

O que foi possível estabelecer, como conseqüência da participação da Escola Fleurides nesse programa, é que toda a equipe escolar viveu experiências dinâmicas e inovadoras no processo inicial da reforma escolar.

A partir do terceiro ano, quando foram sendo diminuídas as horas para o trabalho pedagógico (HTP), os recursos didáticos tornaram-se escassos e o projeto foi perdendo suas características originais, a escola passou por um período de disforia e voltou a utilizar as práticas pedagógicas tradicionais, decorrentes de uma individualização dos processos de planejar a ação e de desencanto quanto à desativação das condições de trabalho e pesquisa que fizeram parte da proposta inicial do projeto Escola - Padrão.

Mesmo assim, quando foi questionada, a coordenadora pedagógica apontou alguns efeitos produzidos na prática docente em decorrência do Projeto Escola-Padrão:

.... alguns professores, principalmente os que participaram do Projeto Escola Padrão, apresentam mudanças na sua prática

unesp

pedagógica. São mudanças pequenas, mas significativas na forma de se relacionar com os alunos e de desenvolver os conteúdos, procurando torná-los mais reais para o grupo, chegando mais próximos do interesse e da compreensão dos alunos. O que eles pedem com muita insistência é orientação didático-pedagógica e metodológica que possa ajudá-los a fazer com que todos os alunos aprendam.... A maior dificuldade apontada pelos professores é a presença cada vez maior de alunos com problemas de atitudes inaceitáveis, com comportamento agressivo, principalmente em relação aos próprios colegas de turma... A avaliação ainda é um processo conflituoso para os professores aqui na escola... acho que precisa melhorar...

Estas e outras observações foram colhidas entre os professores, alunos e a direção, a partir do primeiro questionário que foi respondido individualmente por pessoas que participaram do Projeto Escola Padrão (1.992) e que continuam até hoje na unidade escolar. São apenas oito professores, o diretor e poucos alunos que estão no curso de ensino médio (apenas três alunos). A coordenadora pedagógica participou desse projeto, mas em outra escola, tendo iniciado suas atividades na Escola Fleurides após 1.995; seu depoimento foi dado através de uma entrevista individual em que procurei identificar sua opinião a respeito das ações propostas no projeto Escola Padrão, comparando-as com as da Revolução da Qualidade.

Pude, portanto, constatar que todos os professores questionados e os demais integrantes da escola, como auxiliares de serviços e inspetores de alunos, apresentaram opiniões positivas em relação ao projeto Escola – Padrão e demostraram um sentimento de desalento por ele não ter se estendido às demais escolas, com suas diretrizes iniciais.

unesp

Reporto-me novamente à Machado que apresentou como hipótese inicial de seu trabalho investigativo:

> *A reforma não avançou o quanto deveria avançar por ter se fixado mais nos aspectos operacionais do que nos conceituais, entre outras razões por questões corporativas e pela falta de interesse dos órgãos governamentais em realizar um processo de reflexão sobre os fundamentos e o contexto geral desenvolvido pelas políticas educativas.* (Machado, 1.998 : 14)

Apesar do Projeto Escola Padrão ter tido tão curta duração, autora concluiu que:

> *"as condições de trabalho pedagógico na escola, organização de espaço físico mais adequado à construção dos conhecimentos, melhores salários e recursos financeiros suficientes para a implementação de propostas inovadoras, são decisivos para produzir um ensino de qualidade".* (Machado, 1.998: 123)

Esse processo, entretanto, deve envolver a escola e a comunidade, incluindo-se aí as equipes de direção, de supervisão e de formação, os pais e alunos num trabalho contínuo, ficando a cargo dos órgãos intermediários e centrais a alocação e distribuição adequada dos recursos financeiros e o apoio educacional necessário.

2.2 A "Revolução da Qualidade"

Chegamos ao final de 1.994 ainda com um número muito restrito de escolas participantes do Projeto Escola Padrão (apenas cerca de 1.200 num quadro de aproximadamente 7.000 escolas urbanas e rurais).

unesp

Coube ao governo do estado, eleito para o período 1.995-1.998, apresentar um novo projeto que pudesse reverter aquela situação de impasse, posto que todo o sistema educacional paulista clamava, através de greves longas e embates com os órgãos governamentais, por uma nova escola, mais igualitária em termos salariais e que garantisse condições de atendimento às necessidades da comunidade escolar com eficácia e eqüidade, abrangendo toda rede escolar.

A equipe responsável pela Secretaria da Educação Paulista, liderada por Rose Neubauer, elabora e começa a implantar um projeto direcionando o sistema educacional do estado à adaptar-se às novas perspectivas de uma economia global, com vistas a resolver problemas estruturais que não foram enfrentados de maneira a serem suficientemente equacionados. A opção foi, sem dúvida, priorizar o sistema como um todo, deixando de lado o 'político-ator'; dessa maneira não foi levado em consideração o modo de vida cotidiana das escolas e dos seus integrantes: os professores, os alunos e seus pais. Esse projeto foi caracterizado por seus idealizadores como uma **"Revolução da Qualidade administrativa, na produtividade dos recursos públicos, ética e moral".** Para simplificar passo a denominá-lo " Revolução da Qualidade" (Apud Covas. 1.994).

Nele, buscou-se a correção das distorções e desencontros ocorridos na reforma do governo anterior e, dessa maneira, abranger todas as escolas de forma integrada; municipalizar o ensino fundamental, principalmente escolas de 1.ª à 4ª série deste grau de ensino, bem como produzir uma revolução na qualidade do processo educativo.

O primeiro ato do governo empossado foi reorganizar a Secretaria da Educação, tendo por meta acabar com a morosidade e complexidade do sistema, com uma estrutura excessivamente burocratizada, com a duplicidade de instâncias gestoras em nível regional e, paralelamente, começar a racionalizar recursos humanos e financeiros. Extinguem-se, nesse ato, as Divisões Regionais de Ensino da Grande São Paulo e do Interior.

unesp

Dessa forma, a administração estadual procurou reforçar a ação das Delegacias de Ensino, que passaram a incorporar as competências e as responsabilidades das divisões extintas, sem, no entanto, aumentar o número de seus funcionários que já era reduzido.

Teve início o processo de inscrição, para selecionar candidatos a delegados de ensino, através de critérios técnicos: prova escrita, apresentação de proposta de trabalho para o primeiro biênio, 1995 a 1997, e critérios políticos: compromissos a serem assumidos com a proposta de governo visando mudar a educação paulista.

Nessa proposta político-educacional, foram estabelecidas como metas prioritárias: produzir uma reforma e racionalização administrativa, envolvendo a gestão e a ação pedagógica. Essa reforma deveria "melhorar a produtividade dos recursos públicos, financeiros, humanos e estender seus efeitos à ética e à moralidade através da valorização da profissão e da carreira docente, da credibilidade e da qualidade do ensino" . (In Diretrizes da Política Educacional - Governo do estado de São Paulo, decreto n.º 39.902/95).

Quanto à gestão administrativa, a opção declarada era descentralizar e desconcentrar as ações, buscando uma organização gerida através de novas relações entre a escola e os órgãos centrais, entre a escola e a comunidade e entre todos os seus integrantes: alunos, professores e administradores, promovendo desta maneira:

- a reorganização da rede física escolar;
- racionalização do uso de prédios e equipamentos;
- municipalização do Ensino Fundamental;

unesp

- reorganização do modelo pedagógico.

Quanto à mudança nos padrões de gestão seriam viabilizadas:

- parcerias com diferentes segmentos do poder público e com a comunidade;

- fortalecimento da autonomia pedagógica, administrativa e financeira das delegacias e unidades escolares;

- avaliação de resultados (interna e externa) e;

- racionalização do fluxo escolar.

Quanto à definição de uma nova política de Recursos Humanos:

- reformulação do estatuto do magistério, reestruturação da carreira docente e;

- capacitação em todos os níveis.

Quanto à melhoria e ampliação da oferta do Ensino Médio

- definição de uma política de 2º grau e;

- reorganização da Habilitação para o Magistério de 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (CEFAM).

Foram estabelecidos, para implementação imediata, os dez Projetos Prioritários da Secretaria da Educação, nesse governo:

unesp

1- Capacitação de Delegados de Ensino;

2- Correção do Fluxo Escolar;

3- Reorganização da Rede Escolar – Municipalização – Descentralização;

4- Valorização do Pessoal Docente;

5- Capacitação descentralizada (diretamente na Unidades Escolares);

6- Supervisão, um novo modelo;

7- Cadastramento dos alunos via informatização;

8- Parcerias e Convênios;

9- Avaliação Externa e

10- Comunicação Social – mobilização

Todo o projeto também denominado **"Revolução da qualidade dos serviços educacionais no estado de São Paulo"** estava, por questões ideológicas e políticas, alicerçado no "Plano de Reforma do Estado" e teve como princípio facilitador uma identidade de conceitos, de propósitos e deliberações nacionais, posto que em nível federal e também no ano de 1.995, tivemos eleito, simultaneamente, para o governo federal Fernando Henrique Cardoso, do mesmo partido do governador do estado de São Paulo (PSDB), cujo Ministro da Educação empreendeu políticas educacionais em nível nacional com o mesmo perfil teórico e político.

unesp

Naquela época, já assistíamos, nos países europeus, à consolidação de um discurso centrado na necessidade de intensificar práticas locais, tentativas de adequar os currículos às características regionais e territorialização das organizações escolares, considerando que o Estado tem se mostrado incapaz de atuar com eficiência na regulação social. Porém, no sistema escolar brasileiro, vivemos ainda sob as regras de um Estado centralizador, que nos textos legais propõe descentralizar sua ações educacionais, transferindo-as para os estados e municípios. O que verifiquei é que a compulsão normativa acaba por tornar as reformas educativas num processo extremamente regulador, concedendo pouco ou nenhuma autonomia para as escolas produzirem as inovações necessárias à construção da própria identidade institucional.

As escolas, principalmente as que participaram do Projeto Escola Padrão, são colocadas frente a uma situação conflitante, são retiradas de um processo em que a prática pedagógica começava a passar do individualismo para às práticas coletivas do grupo, da escola como lugar de discussão sobre as práticas pedagógicas, com alguma normatividade própria, para uma revolução e desconstrução altamente desestabilizadoras, expandindo-se uma imensão burocrática racionalista através de um discurso autocrático e pouco persuasivo dos fatores técnicos e coercivos da administração central.

Este paradoxo que a escola paulista viveu neste final de década, com a implantação da Revolução da Qualidade (1.995), me estimulou e desafiou a lançar um olhar mais amadurecido na administração educacional, em que práticas organizacionais que começavam a se estruturar acabaram, por ser desconstruídas. Este desafio me fez buscar, na relação escola e investigação, os nexos e os desencontros produzidos nas bases de sustentação da escola paulista, empreendidos pela Secretaria da Educação, articulados com as reformas educacionais em nível nacional.

unesp

Foi a partir daí que passei a observar e refletir sobre as ações propostas e busquei interpretar os mecanismos utilizados, para implementá-las na Escola Fleurides.

O processo de reorganização das escolas paulistas em que foram remanejados professores e alunos para outros prédios, foram extintos órgãos regionais e locais, sendo os profissionais transferidos para outros órgãos da Secretaria da Educação e professores contratados perderam seus postos de trabalho, sem que houvesse qualquer consulta aos interessados, nos indica uma prática autoritária.

As ações desencadeadas, inicialmente pela "Revolução da Qualidade" mostram coerência com os propósitos apontados, entretanto a forma imperativa com que chegaram às unidades escolares causou muito mais incertezas e espanto, até mesmo em razão das escolas estarem vivendo uma crise de identidade e clareza pelas próprias desigualdades vividas no período anterior (91 a 95) em que coexistiram escolas padrão e não padrão.

A propalada participação da comunidade não acontece, os órgãos que se queriam desconcentrados e descentralizados continuam governamentalizados e o sistema escolar nem perdeu as características estatizantes e nem incorporou o novo modelo proposto pela reforma em ação.

Ao refletir sobre as mudanças pretendidas pela Revolução da Qualidade, busquei analisar, inicialmente, as idéias contidas na Reforma do Estado, apresentadas em nível nacional por Bresser Pereira. Optei por analisar o objetivo da descentralização empreendida como fundamento da nova administração pública gerencial, na educação nacional e na educação paulista, a partir de 1.995, que fundamenta-se em alguns pressupostos orientadores:

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

> (1) *descentralização do ponto de vista político, transferindo recursos e atribuições para os níveis políticos regionais e locais;* (2) *descentralização administrativa, pela delegação de autoridade para os administradores públicos transformados em gerentes crescentemente autônomos;* (3) *organizações com poucos níveis hierárquicos em vez de piramidal;* (4) *organizações flexíveis ao invés de unitárias e monolíticas;* (5) *pressupostos da confiança limitada e não da desconfiança total* (6) *definição dos objetivos a serem atingidos na forma de indicadores de desempenho sempre que possível quantitativos, que constituirão o centro do contrato de gestão entre o secretário e o responsável pelo órgão que está sendo transformado em agência;* (7) *controle poltados, "a posteriori", em vez do controle rígido, passo a passo, dos processos administrativos; e* (8) *administração voltada para o atendimento do cidadão ao invés de auto-referida.* (Bresser Pereira, 1.996 : 272).

Pude, assim, encontrar alguns nexos e outras incongruências em relação a esse princípio, quando comparado com as ações propostas para as escolas paulistas:

No primeiro item, reporto-me à Emenda Constitucional 14 já citada inicialmente nesse texto e que constitui em redistribuir recursos insuficientes, aumentando apenas competências e responsabilidades aos estados e municípios. Não concordo ainda com a questão de autonomia crescente aí referenciada por Bresser Pereira, posto que a escassez de recursos financeiros restringe a criação de projetos inovadores e, conseqüentemente, mutila a autonomia dos órgãos descentralizados administrados por "gerentes" com pouca ou nenhuma possibilidade criativa, cumprindo apenas determinações centrais como estão sendo os dirigentes regionais e os diretores de escola.

unesp

Quanto aos pressupostos de confiança e dos objetivos a serem atingidos, há, na atual reforma paulista, um monitoramento constante através de diferentes processos e os dirigentes regionais são controlados semanalmente, convocados pelos órgãos centrais, para receberem ordens e repassarem à rede de escolas quanto à observação das normas estabelecidas.

Os órgãos regionais não são agências onde se tomam decisões descentralizadas, são muito mais controladores das ações passo a passo, sem deixar de acrescentar ainda que a participação comunitária é totalmente inexpressiva nas escolas com as quais convivi e, na EEFCM, ela se restringe à participação de um número reduzidíssimo de pais e alunos num Conselho de Escola muito pouco acionado para discussões e decisões relevantes para o processo educativo escolar.

A atual reforma da educação paulista (a Revolução da Qualidade) apresenta um movimento de reconfiguração da política educacional e, portanto, tem como meta uma reorganização do espaço escolar. Todas as medidas implementadas pela Secretaria da Educação parecem apontar para um gradativo afastamento do Estado das responsabilidades de manutenção desse serviço público estatal e para uma busca de recursos para a sua manutenção junto a outras fontes, de outros setores públicos (tais como a municipalização do Ensino Fundamental) ou privados (nas parcerias com outros órgãos ou entidades como as Organizações Sociais, as Empresas e a própria comunidade usuária dos serviços públicos).

A instituição de uma nova carreira do Magistério Público Paulista, como forma de valorizar o profissional da educação, por um lado, incorporou direitos, como gratificações, valorização pela formação continuada em cursos e pós-graduação, mas por outro congelou salários e reduziu benefícios trabalhistas ao aumentar a duração da hora-aula, diminuindo o número de aulas semanais a serem ministradas pelo professor. Esse profissional não se sente valorizado financeiramente e muito menos como "educador" que presta relevantes serviços à comunidade.

unesp

A racionalização dos recursos financeiros, rapidamente, fez aumentar o montante de verbas destinadas às escolas, nos anos de 1.996 e 1997, para a compra de equipamentos pedagógicos e mobiliário escolar, entretanto, já nos anos de 1.998 e 1.999, tanto o governo federal como o estadual propõem reformas no sistema previdenciário que pretendem retirar benefícios salariais e trabalhistas dos professores, e redução de verbas de custeio para as escolas. São veiculadas campanhas de prestação de serviços voluntários pela comunidade nas unidades escolares via televisão, o que nos faz sentir uma situação de indigência do setor público.

Num primeiro momento, como afirma Bresser Pereira (1.996), tais medidas teriam como finalidade tornar a administração dos órgãos públicos mais flexível e eficiente, possibilitando ainda reduzir despesas do setor público e melhorar a qualidade, levando o servidor a ser mais valorizado pela sociedade e aexecutar seu trabalho com motivação.

O governo estadual paulista propõe, ainda, uma série de medidas, para tornar a previdência dos funcionários públicos estaduais menos onerosa para o tesouro estadual e mais semelhante à vigente no setor privado, luta esta que está sendo travada na Assembléia Legislativa Estadual entre os legisladores e as entidades de classe do magistério paulista em torno do projeto do executivo estadual.

Essas medidas fazem parte de um processo que não está muito claro. "É a descentralização para o setor público não – estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder do Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado o que configura uma ' publicização', ou seja, a parceria entre o Estado e a sociedade para o seu financiamento e controle. O Estado reduziria seu papel de garantir direitos e serviços, mas manteria o papel de regulador, provedor e promotor desses serviços, incluindo-se aí a Educação". (Silva Jr. e Sguissardi, 1.999:40)

unesp

Estes autores esclarecem que, para que a reforma se concretize e atinja seus objetivos, estamos passando por uma transição que apresenta três dimensões : (1) **A institucional – legal,** que se resume na reforma do sistema jurídico e das relações entre as esferas de gerenciamento e financiamento – fundamentada nas novas regulamentações legais: Constituição Federal, Emendas Constitucionais, Leis Federais de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Plano Decenal e Estadual de Educação, resoluções e instruções da Secretaria de Estado da Educação e a reforma da Previdência, dado o caráter explosivo do aumento das despesas do Estado com o pessoal inativo. (2) **A cultural :** passagem de uma cultura burocrática para uma cultura gerencial. Representa uma nova forma de gestão do sistema e da unidade escolar através de uma administração colegiada, permitindo o controle social direto dos serviços por parte da sociedade, utilizando mecanismos que privilegiem a participação de forma a viabilizar o controle social. (3) **A modernizadora**, introdução da administração gerencial com base na administração burocrática - o que daria maior autonomia às escolas - financeira e administrativa, respeitadas as condições descritas em leis específicas. Serão financiadas através de recursos orçamentários, podendo obter outros através da prestação de serviços voluntários, doações, legados, financiamentos e parcerias.

Para os autores isso nada mais é que a porta de entrada para as propostas, pressões e reorganizações dos governos em favor da acumulação e fortalecimento do capital financeiro ou, ainda, para compensar a exclusão social, para manter a estabilidade política em face da inserção dos países em desenvolvimento na terceira revolução industrial.

Coraggio, referindo-se ao Banco Mundial, que continua financiando ações na atual reforma, afirma que outro sentido de suas políticas sociais é:

> *(.....) instrumentalizar a política econômica, mais do que continuá-la ou compensá-la. São as políticas sociais o "Cavalo*

unesp

de Tróia" do mercado e do ajuste econômico no mundo da política e da solidariedade social. Seu principal objetivo é a reestruturação do governo, descentralizando-o ao mesmo tempo em que o reduz , deixando nas mãos da sociedade civil competitiva a alocação de recursos, sem a mediação estatal.

Outro efeito importante é introjetar nas funções públicas os valores e critérios do mercado (a eficiência como critério básico, todos devem pagar pelo que recebem, os órgãos descentralizados devem concorrer pelos recursos públicos com base na eficiência da prestação dos serviços, segundo indicadores uniformes, deixando como resíduo da solidariedade a beneficência pública (redes de seguro social) e preferencialmente privada para os miseráveis. Em conseqüência, a elaboração das políticas setoriais fica subordinada às políticas de ajuste estrutural e, freqüentemente, entra em contradição com os objetivos declarados. (Coraggio, 1.996 : 78-9)

No segundo momento, configura-se o esforço dos órgãos governamentais em optar por uma lógica política de analisar a qualidade do processo educativo escolar, obtida através de avaliações externas [12]. Esse sistema tem conduzido à criação de indicadores de desempenho das escolas, que têm sido utilizados como referência principal, para que cada estabelecimento de ensino elabore o diagnóstico de seus problemas através de reflexão conjunta do coletivo escolar e tomando decisões prévias para subsidiar a construção de seu projeto pedagógico, avaliando os resultados da escola em relação às demais do mesmo grau de ensino, da própria região e do estado como um todo.

12- Coloco, em anexo, um boletim dos resultados da avaliação externa do qual constam os resultados da escola pesquisada, a EEFCM, no SARESP " Sistema de Avaliação dos Recursos Escolares no Estado de São Paulo" em relação às demais escolas pertencentes à mesma Delegacia de Ensino.

unesp

O que pude identificar é que este sistema, sub-repticiamente, acaba por buscar a responsabilização progressiva dos profissionais da educação, dos próprios alunos e seus pais, pelos processos e pelos resultados das suas práticas e tem conduzido a uma singularização perigosa da avaliação das escolas, classificando-as em instituições "eficazes e não eficazes". O elemento "redentor" das deficiências do sistema escolar estaria, a partir daí, na construção coletiva do projeto educativo compartilhado com a comunidade local na busca de recuperar a legitimidade e a qualidade da escola pública paulista.

Entretanto, ela precisa achar seu viés, entrar nos meandros da Lei que, em nome de uma descentralização e desconcentração, acaba por induzir a um processo de engessamento. Dessa forma, as escolas paulistas ficam cerceadas em seu direito de progredir, porque muitos dos dispositivos legais não atendem, no momento, às reais possibilidades de alçar vôo, sair do imobilismo e avançar, usando os espaços de formação continuada, de autonomia construída e de reconstrução compartilhada com as famílias que delas dependem, para que seus filhos tenham a formação cultural e social exigidas pela cidadania a ser conquistada.

A falta dessa visão reflexiva e crítica, a necessidade de capacitação em serviço do corpo docente e da pesquisa - na situação educativa real que se vive na escola, sobretudo na sala de aula - fazem com que não se vislumbrem ,com clareza, o papel da escola pública, nem as necessidades de formação que possam ser revertidos em melhorias no atendimento à comunidade .

Os formuladores das políticas públicas estão sempre procurando enxergar o futuro em cima de planejamento, de resultado de avaliações e as dificuldades, aí encontradas, não geram análises criteriosas de currículos, metodologias, de livros didáticos utilizados como material instrucional, que poderiam orientar o trabalho com outras perspectivas.

unesp

Os decretos e portarias decorrentes das "reformas e revoluções" acabam por tirar das pessoas que trabalham na educação um pouco do entusiasmo, pois elas vão percebendo que, apesar de todos os esforços, estão sujeitas a mudanças de locais de trabalho, com turmas numerosas de alunos pouco interessados, com comportamento agressivo e ostensiva hostilidade quanto às regras e normas sociais e, evidentemente, não podem esperar muito dos resultados deste ensino.

Considerando, ainda, que as escolas de 1.º e 2.º graus, conforme terminologia da época, sofreram mais fortemente os impactos dos vinte anos de ditadura militar, em que o ensino foi ministrado exclusivamente através de livros – texto, oferecendo aos professores, que hoje estão à frente do ensino na escola básica, um conhecimento meramente receptivo, transmitido aos alunos como sendo a única verdade, eles apresentam muitas dificuldades em ensinar o aluno a 'aprender'. Isso tem levado a processos pedagógicos reprodutivistas em que o questionamento, as dúvidas e diferentes opções teóricas não são sequer cogitados. Como mudar este panorama desestimulador?

Esta atitude de indagação não está encontrando um terreno propício para germinar. A avalanche de portarias, resoluções e circulares chegam à escola em forma de determinações, o que vem dificultar a tranqüilidade dos trabalhos sérios, além de não garantir o engajamento e o envolvimento compromissado dos professores que acabam por mergulhar num trabalho rotineiro e solitário.

Minha inferência sobre o resultado dessa "pseudo-revolução", imposta pela SEE, é que a pretendida reorganização e racionalização da rede escolar paulista e a nova forma de gestão da educação não favorecem a implantação e continuidade de programas que correspondam às necessidades da comunidade escolar. Projetos importantes tendem a ser abandonados, por não se

unesp

adequarem à disponibilidade de recursos e estarem fora dos parâmetros utilizados pelas avaliações externas.

Souza contribui com essas conclusões, apresentando as idéias de Connel, que apontam novos caminhos...

> *Connel propõe uma outra revolução que passa pelos conteúdos advindos dos movimentos sociais emergentes como agentes catalisadores de mudança social " inversão da hegemonia" que aceita um programa de educação único ou unitário, mas sobre uma base epistemológica nova- que parta dos grupos em desvantagem na sociedade e tome sua experiência e metodologia de agir e pensar como base de reconstrução do conhecimento.* (In Souza, 1.994 : 114).

Dar-se-ia assim uma estratégia de inversão do poder na legitimação do conhecimento veiculado pela escola ou por outras instituições paraescolares.

Paulo Freire apresenta idéias convergentes a estas:

> *É uma pena que o caráter informal das experiências da escola seja negligenciado. Fala-se do ensino quase exclusivamente como os conteúdos entendidos como transferência do saber. Isso vem sendo uma compreensão estreita do que é educação. Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que foi possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios em que*

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

variados gestos dos alunos, de pessoal administrativo e docente se cruzam cheios de significação. Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade e do outro reconhecendo o valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade submetidos à análise metodologicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica (Freire, 1996 : 49-50)

Esses dois enfoques fizeram-me refletir sobre a "revolução da qualidade" que, logo no início de sua implementação nas escolas paulistas, provocou um impacto assustador, tendo em vista seus efeitos na rede escolar e, principalmente, entre pais de alunos e professores. O processo de reorganização, a que foram submetidos nas escolas paulistas, desconstruiu as equipes de professores, remanejou alunos para diferentes unidades escolares, gerando instabilidade e desconforto entre eles

Apesar de todas as questões didático – pedagógicas nele embutidas, sua principal meta foi preparar a rede escolar para a municipalização das escolas de ensino fundamental. A reorganização das escolas e a conseqüente municipalização ocorreram a partir de 1.996, alavancadas pela Emenda Constitucional n.º 14 que foi aprovada no final desse mesmo ano.

2.3 - A reorganização da Dinâmica Escolar

A primeira das metas prioritárias da "Revolução da Qualidade" era : promover a reorganização da rede física escolar, racionalizando, assim, o uso de prédios e equipamentos, reorganizando o modelo pedagógico das escolas paulistas. Nesse sentido, estaria, aí, embutida a opção de descentralizar e desconcentrar ações educacionais (através da municipalização do ensino fundamental).

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Os documentos oficiais, as práticas e reformas propostas, os subsídios de orientação da metodologia docente estão, a todo momento, enfatizando a necessidade de se sair da órbita individual para a coletiva das equipes e para a global da escola, como produtora de saberes coletivos, que prolonguem e suplementem os do Estado. Entretanto, através de um discurso impositivo, centralizado na Secretaria da Educação, iniciaram-se as ações da reforma Covas nas escolas paulistas. Parece-me que, dessa maneira se quer provar que, com um tanto de "autonomia decretada" e outro tanto de "compromisso político partilhado", tudo será reformável dentro da escola.

Considero uma contradição ao olhar as propostas das reformas oficiais que pretendem articular o compromisso político ideológico do professor com os restritos espaços de autonomia que lhe são concedidos, em que as imposições organizacionais tais como: mudanças de lugar de trabalho e de estudos, para professores e alunos acabam por desestabilizar e anular a identidade do grupo - escola .

Cabe levar em consideração, entretanto, o que afirma Nóvoa (1.994), ao observar que as organizações escolares podem ser um importante local de aplicação das Ciências da Educação em que se configuram diferentes práticas pedagógicas coletivas as quais podem se estabelecer em espaço de autonomia profissional dos professores que, ao se aliarem aos anseios e às necessidades da comunidade, terão seu campo de ação ampliado e multiplicado, pois o trabalho cooperativo, e, ao mesmo tempo educativo, levará à valorização da escola e do trabalho desenvolvido por seus profissionais.

Nesta década, em que reformas variadas têm centrado sua abordagem no processo ensino-aprendizagem, que ocorre na sala de aula, as instituições escolares adquirem uma dimensão particular onde as decisões educativas, curriculares e pedagógicas devem emergir dos acordos coletivos dos professores, integrando os anseios da comunidade.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Portanto, para mudar a escola, que foi a tônica das reformas propostas no projeto Escola-Padrão em 1.992 e na "Revolução Administrativa, dos Recursos Públicos, Ética e Moral" proposta por Covas a partir de 1.995, os educadores precisam conseguir integrar as dimensões pessoais e políticas que coexistem na escola.

Já existe uma grande variedade de pesquisas que procuram identificar as características organizacionais que podem servir de referência para a construção de uma identidade própria da escola e que acabam por esboçar um modelo de "escola eficaz".

Para poder refletir sobre este "modelo de escola eficaz", ancorei-me em dois autores que têm como base os estudos de Purkey & Smith, apontando as características das escolas eficazes, que servirão de base para uma primeira análise da escola estudada. São eles Nóvoa (1.995) e Mello (1.994), que embora apresentem posições teóricas que se contrapõem, nessa questão da eficácia da escola usam os mesmos referenciais .

Entre as medidas que visam generalizar essas características das chamadas "escolas eficazes" podem-se destacar as que procuram desenvolver a "autonomia da escola", reforçar o "sentido de gestão" no desempenho de diversos cargos, aumentar a "participação da comunidade" e desenvolver dispositivos de "avaliação externa".

unesp

Modelo de Escola Eficaz

NÓVOA , A.1.995 "As organizações Escolares em Análise"	MELLO, G.N. 1.994 "Cidadania e Competitividade –desafios educacionais do terceiro milênio"
Escolas eficazes apresentam: * Liderança Organizacional; * Autonomia da Escola; * Organização do tempo * Formação do pessoal; * Participação dos pais; * Reconhecimento Público; *Apoio das autoridades; * Estabilidade profissional. (não quer dizer imutabilidade).	Caracterizam as escolas eficazes: * Presença de Liderança; * Tipo de organização: atmosfera ou clima da escola; * Organização do tempo e do espaço escolar; * Estratégia de capacitação; * Suporte e participação dos pais; * Natureza dos objetivos de aprendizagem perseguidos; * Acompanhamento do progresso do aluno e retro-informação; * Relacionamento com as instâncias do Sistema de Ensino.

Nóvoa (1.995) e Mello (1.994), apoiados em estudo de Derouet (1.987), analisam o movimento dos estudos do nível do sistema educativo em direção à unidade escolar, buscando sua eficácia e conquistando seu espaço entre os dois objetos mais clássicos que são a sala de aula e a relação com a comunidade. Acredito que os resultados de suas pesquisas devem ser considerados ao investigarmos a escola pública paulista .

Inicialmente, podemos constatar que tanto Nóvoa (1.995 : 26-27) quanto Mello(1.994 : 125-6), ao esboçarem as características de uma escola eficaz, utilizam os conceitos de "autonomia", "valores partilhados pelos educadores e comunidade" e, simultaneamente, que integrem funções de "concepção", de "avaliação" e o trabalho de "pensar a ação". Esses conceitos sugerem a preemência em investir na escola como lugar de referência dos projetos reformadores. Segundo os autores, é a possibilidade de cruzar a reflexão científica com a inovação educacional e elaborar uma fundamentação mais sólida do ponto de vista científico e metodológico.

Essas idéias me orientaram a centrar as análises na Escola Fleurides que, como muitas escolas no nosso estado, passou, a partir de 1.996, pelo processo de desconstrução e reorganização. Procurei analisar com os envolvidos, direta e indiretamente no seu desmembramento, formas de interpretar as ações que foram introduzidas na sua organização escolar e como impactaram a vida cotidiana desta instituição de ensino, que já era considerada pelos usuários e pela comunidade uma escola 'eficiente'.

Nóvoa (1.995: 21) apresenta três grandes áreas em que a escola deve ser analisada: (1) *a estrutura física:* recursos, turmas, edifício e organização do espaço; (2) *a estrutura administrativa*: gestão, direção, supervisão, tomada de decisão, professores, pessoal de apoio e relações com a comunidade; (3) *a estrutura social da escola:* relações interpessoais internas , responsabilização e participação dos pais, democracia interna e cultura organizacional e social.

unesp

A partir desse referencial, faço uma rápida análise da escola onde desenvolvi minhas investigações.

A EEFCM apresenta uma estrutura física adequada ao trabalho educativo: prédio escolar amplo, com 3 quadras esportivas (uma é coberta), uma pista de atletismo, biblioteca com livros e literatura paradidática atualizados. Os espaços são organizados de maneira que parte das salas de aula fica no pavimento superior e o restante, noutro piso, abaixo dos ambientes sociais e recreativos tais como: quadras e pátio, salas de administração e recepção das pessoas da comunidade.

A direção, integrada pelo diretor e dois vice-diretores, apresenta uma liderança baseada na sua presença constante e na relação amistosa e, ao mesmo tempo, adequada à gestão escolar. Isso produz um ambiente de trabalho organizado, de respeito entre a direção, os funcionários administrativos e o corpo docente. Os alunos demonstram, na quase totalidade, um comportamento positivo em relação à conservação do prédio e mobiliário escolar.

Tanto no relacionamento com o pessoal interno, como com os pais e mesmo com os alunos, o corpo docente e a direção têm demonstrado uma interlocução democrática, firme e coerente com o papel social e cultural da instituição escolar.

Quanto ao processo pedagógico, as funções de organização e acompanhamento são desenvolvidas, prioritariamente, pela coordenação pedagógica, função exercida por uma professora efetiva da escola da área de estudos sociais, licenciada em História e Pedagogia, mas dedica-se exclusivamente à complexa tarefa de coordenação didático pedagógica, abrangendo cerca de setenta docentes que ali trabalham, atendendo em média 1.900 alunos distribuídos em três períodos de atividades escolares.

unesp

A supervisão escolar desempenha a tarefa de verificar questões burocráticas e o cumprimento das normas legais. Verifica o funcionamento regular da organização escolar, o cumprimento do calendário, das normas regimentais e a contratação de professores temporários. Assessora a direção quanto a problemas ou questões conflituosas no funcionamento da escola. Não se envolve, portanto, nas ações didático - metodológicas inerentes ao processo ensino – aprendizagem.

Quanto aos professores, na sua maioria, percebe-se uma ação responsável embora sejam claras as diferentes concepções de ensino e inúmeros questionamentos, principalmente quanto à metodologia de ensino e às relações professor - aluno na sala de aula, frente ao crescente número de alunos que apresentam comportamentos indesejáveis e atitudes de desinteresse quanto ao ensino ministrado.

Demostram ainda clara atitude de insatisfação quanto às ações de capacitação em serviço, são de opinião de que as experiências, vividas nesse sentido, não atendem às reais expectativas e necessidades inerentes ao processo educativo que se apresentam atualmente na escola.

Pude identificar essas características nos questionários a que responderam durante a participação no Projeto de Educação Continuada, que foi desenvolvido no ano de 1997/1998, e através dos relatórios conclusivos elaborados, após a avaliação dos encontros nesse projeto (PEC), pelos professores.

Nas reuniões de planejamento, de Conselho de classe e série, pude perceber que a tomada de decisões é fruto de consensos, em que a maioria decide e os demais aceitam os resultados pactuados.

Uma característica que encontrei nessa escola e que acredito ser comum à maioria das escolas paulistas é a dificuldade em se articular com pais como partícipes das decisões escolares. Entretanto, atribuo esta característica à

unesp

própria estrutura funcional das instituições públicas, que são fortemente normatizadas, sobrando poucos espaços, como o Conselho de Escola e a APM, para que essa participação se efetue. Ela fica limitada a consultas insignificantes e, portanto, é inexpressiva, praticamente inexistente.

No que diz respeito às relações interpessoais internas, considerando que essa escola tem um grande número de funcionários, docentes e de apoio técnico-pedagógico, classifico as relações entre esses elementos como sendo muito boas. Nelas se percebe uma democracia interna organicamente satisfatória; acredito que isso se deve à postura, também democrática da gestão escolar assumida pelo corpo diretivo, tanto em relação aos professores e demais funcionários, quanto em sua relação com os pais e a comunidade.

A coordenadora pedagógica assessora os professores de maneira compromissada com o projeto pedagógico e acompanha as ações pedagógicas, em sala de aula; participa dos encontros de trabalho coletivo com grupos da mesma área e coordena as ações didático – escolares.

Quando questionados, tanto a direção como a maioria dos professores e também dos alunos apontam sua atuação como sendo boa. No questionário que responderam, os alunos até sugerem que haja mais um coordenador, para que suas ações possam ser ampliadas.

Por se tratar de um escola muito grande, pois convive com um número expressivo de alunos, a maioria na faixa de onze a quinze anos, concentrada nos períodos diurnos, envolve uma gestão complexa, mas pude definir como satisfatória a maneira como a direção articula os interesses educacionais da clientela e da comunidade com as determinações e orientações dos órgãos centrais e regionais.

unesp

Há um incentivo constante da direção e empenho dos professores quanto à participação dos alunos em atividades esportivas locais e regionais, nos eventos culturais e sociais programados por clubes de serviços, órgãos municipais e também nas atividades extra - escolares programadas pelo professores e pelo órgão regional da educação.

Posso inferir, a partir dessa análise inicial, que a EEFCM apresenta algumas características das citadas por Nóvoa (1.995), de escolas eficazes. Entretanto defasagens conceituais, identificadas nas avaliações externas dos alunos, evidenciaram pontos no processo ensino aprendizagem que necessitam ser melhor analisados pela comunidade escolar, com vistas a reverterem resultados insatisfatórios.

Mello, por sua vez, alerta que as características descritas por Purkey & Smith podem levar a uma perturbadora semelhança entre o perfil emergente de escolas eficazes e a *visão tradicional das escolas como instituições disciplinadas, sérias e orientadas para o trabalho, onde se espera que os alunos aprendam a ler, escrever e contar.* (Mello. 1.994 : 172)

Encontramos, ainda, em Nóvoa, outro posicionamento sobre o que ele denomina de *metáfora cultural,* quando aponta limitações conceituais e metodológicas ao analisar a cultura organizacional da escola. Ele afirma que esta análise encerra, entretanto, potencialidades heurísticas que ajudam a definir um novo tipo de saber:

> *" Aliás, a escola enquanto instituição que trabalha com a cultura nunca deixou de privilegiar esta metáfora: a escola transmissora de cultura (E. Durkheim), a escola reprodutora de cultura (P. Bordieu) ou a ação cultural para a libertação (P. Freire), são olhares diferentes sobre a realidade educativa,*

unesp

que podem ser vistos sobre um novo prisma". (Nóvoa, 1.995 : 32)

É possível perceber que, ao analisar uma escola, em especial uma escola pública, esses enfoques nos apontam a necessidade de serem utilizadas diferentes perspectivas, abordando as questões sociais, o desenvolvimento cultural e seu desdobramento na conquista da cidadania.

Ao sintetizar as idéias sobre as escolas eficazes, Mello enfatiza que esse grupo de características, proposto por Purkhey & Smith, não pode ser tomado como receituário, para entender a dinâmica peculiar de cada escola; é muito difícil explicar o processo pelo qual ela se desenvolveu nessa direção:

> *" O perigo maior reside no fato de que conclusões descritivas favorecem visões burocráticas e estáticas da natureza das mudanças que seriam necessárias para melhorar o desempenho das escolas, podendo gerar políticas impositivas definidas pela administração central do ensino de forma homogênea para todas as escolas... Esse pequeno sistema social que chamamos escola, apesar das normativas homogêneas dos sistemas de ensino e de uma aparência uniforme aos olhos mais desavisados desenvolve seu próprio conjunto de normas e valores e, principalmente, sua própria cultura".* (Mello, 1.994 : 173- 174)

A esse respeito, as conclusões de Nóvoa vão no sentido de que, em virtude do funcionamento burocrático e centralizado do sistema educativo, nunca se sentiu necessidade antes de criar dispositivos de avaliação de escolas . A ação das autoridades limitava-se a um controle administrativo baseado nas diretrizes estatais.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Para este autor a escola tem que ser encarada como uma comunidade educativa, permitindo mobilizar o conjunto de atores sociais e os grupos profissionais em torno de um projeto comum. Considera a participação dos pais uma necessidade na dimensão social e política e a atividade dos educadores intra-escolares, baseada numa legitimidade técnica e científica, portanto....

> *" O estudo e, por maioria de razão, a avaliação das instituições escolares só tem sentido no quadro de uma mudança e/ou aperfeiçoamento da escola... que justifica a adoção de perspectivas próximas da investigação-ação (*Eliot, 1.991) *rejeitam-se, portanto, os modelos de avalição-sanção ou de avaliação-julgamento, privilegiando-se as dinâmicas de avaliação-participativa e avaliação-regulação".* (Nóvoa, 1.995 : 37)

No sistema educacional do Estado de São Paulo, a escola tem ocupado um lugar central nas reformas encadeadas nesta década. Sua análise sociológica e organizacional, com vistas à eficácia dos serviços nela desenvolvidos, bem como a avaliação do impacto político, social, econômico e das repercussões em termos de formação de professores e outros agentes educativos, têm sido objeto de estudos e de pesquisas.

No âmbito do setor escolar, a análise do processo de implementação de reformas educativas dos anos noventa levou-me às repercussões da reorganização da rede escolar a partir de 1.996. Mas tanto uma como a outra reforma tiveram como pressuposto básico impactar a escola de forma a produzir mudanças estruturais e nas práticas pedagógicas, incluindo-se aí metodologias, utilização de materiais instrucionais e operacionais, e na forma de organizar e gerir o processo educacional como um todo. Exigiu-se, além da criatividade individual, um forte componente de criatividade coletiva partilhada, fortalecendo e concebendo uma estrutura de trocas, cooperação e auto-organização

unesp

pelos profissionais e também pelos alunos para, desta forma, garantir as condições de participação no trabalho escolar e nas decisões coletivas.

Nesta escola que investiguei, como em todas as escolas, existem pessoas que refletem, que inovam, mas é freqüente estarem isoladas e até numa certa marginalidade; é muito difícil fazer com que, através de um dispositivo legal, todos os professores congreguem seus esforços e seus anseios numa interação cooperativa, incluindo ainda a participação discente.

Em 1.996, durante a implementação da Revolução da Qualidade, a maioria das escolas paulistas passou por um processo de desconstrução. No caso da Escola Fleurides, ela deixou de atender aos alunos de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental e passou a atender apenas aos de 5ª a 8ª série deste grau de escolaridade. Desta forma, quase a metade de seu corpo docente foi remanejado para outras escolas do município, que passariam a atender aos alunos também redistribuídos geograficamente. Por sua vez, ela passou a receber novos professores de outras escolas, que vieram remanejados de diferentes locais, acompanhados de outros alunos oriundos de diferentes regiões (outros bairros centrais e periferia).

Esse processo de reorganização da rede escolar produziu um efeito desestabilizador entre os docentes, alunos e direção, entretanto foi considerado positivo do ponto de vista organizacional e administrativo, conforme depoimento de professores, pais, especialistas que, ao serem argüidos sobre os efeitos na vida escolar, responderam:

> *" A reorganização teve como ponto positivo: muitos professores puderam compor suas jornadas de trabalho na própria escola sem ter que se deslocar para outros locais"*
> **Professor "A"**

"A escola pôde se organizar melhor e hoje os projetos alcançam todos os segmentos da ação educativa, quando anteriormente muitos projetos eram desenvolvidos apenas por alunos de 1ª a 4ª série, ou ficavam restritos a alunos e professores de 5ª a 8ª série". **(Vice diretora)**

"Administrar a escola ficou mais fácil no sentido em que concentrou alunos da mesma faixa etária, a utilização dos espaços esportivos e culturais (quadras esportivas, bibliotecas, equipamentos didáticos, excursões, campeonatos esportivos) são programados de forma a atender às necessidades curriculares como um todo".**(Diretor da U.E)**

"Foi bom porque as equipes das diferentes áreas foram fortalecidas e o trabalho nas HTPCs congregou um número maior de professores, facilitando as trocas de experiência e a resolução de problemas.

(Professor "B")

Entretanto os mesmos profissionais apontam os pontos negativos da reorganização, quando comparada ao Projeto Escola Padrão. Tal ocorre, porque, na Escola Padrão, houve uma reorganização interna, aumentando a carga horária semanal dos alunos, colocando as aulas de Ed. Física no horário escolar juntamente com as demais disciplinas e introduzindo as horas de trabalho pedagógico coletivo para o professor.

" Na Escola – Padrão tínhamos um número maior de horas para estudos, pesquisas e para programar projetos interdisciplinares; ganhávamos mais e tínhamos um menor

número de aulas por dia; consequentemente, número menor de turmas, e turmas com menor quantidade de alunos (em torno de 35 alunos). **(Professor "C")**

"Hoje temos turmas muito numerosas e as salas de aula, que eram usadas para alunos de 1ª a 4ª série, são menores e ficam superlotadas com alunos de 5ª a 8ª (40 ou mais alunos por turma...) Assim, trabalhar em grupo é desgastante, praticamente inviável". **(Professor "D")**

Os inspetores de alunos também opinaram:

"*Depois da reorganização, a meninada ficou mais agressiva, porque a escola recebeu alunos e professores de outros lugares, alunos que estão contrariados, por terem mudado de prédio, de professores, de direção; apresentam atitudes de violência".* **(Inspetor de Aluno)**

Os alunos e os pais deram seus depoimentos:

" A escola teve uma mudança muito grande; no início, foi muito ruim, porque os alunos ficaram deslocados e tiveram que obedecer às regras novas desta escola para onde vieram". (**Aluno de 7ª série remanejado para a escola)**

"Percebemos que a escola ficou muito "misturada". Era uma escola muito boa, mas vieram alunos bagunceiros e revoltados, aumentando as brigas e agressões na escola". (**mãe de aluno de 8ª série)**

O diretor, que está à frente da organização escolar desde 1.987, passou pelo "Projeto Escola Padrão" e continua coordenando as ações impulsionadas pela "Revolução da Qualidade", que estão sendo implementadas nas escolas paulistas, observa:

> *"Este modelo de escola proposto pela reorganização das escolas paulistas é correto, é a melhor forma de organizar e unificar a escola. Antes, nós tínhamos duas escolas para administrar, porque as características da 1ª à 4ª série eram muito diferentes das de 5ª à 8ª. Mas, por outro lado, a escola cresceu, "inchou", porque passamos de 1.600 para quase 2.000 alunos, todos na faixa etária de 11 a 16 anos, aproximadamente (pré – adolescentes e adolescentes). A metade desses alunos vieram de outras unidades escolares e o corpo docente também se renovou (70%). Lentamente, teremos que construir uma nova identidade... Não é tão simples... Precisamos de muito compromisso... é um trabalho que precisa de capacitação e envolvimento de todos os órgãos do sistema. É um processo de reconstrução em todos os sentidos... não se faz em curto espaço de tempo... é demorado e requer um comprometimento coletivo, envolvendo a comunidade que hoje é muito dispersa, pois temos alunos de todos os bairros da cidade e também da zona rural".* **(Diretor da escola)**

Pelo que pude observar, a partir de 1.995, mais especificamente a partir de 1.996, esta escola, que tinha uma clientela concentrada em dois ou três bairros centrais e semiperiféricos e pequeno contingente de alunos da zona rural, mudou completamente suas características de atendimento. O corpo docente, que passara por quatro anos com um número considerável de horas de trabalho pedagógico (em torno de 7 horas semanais) para capacitação, trabalho coletivo, pesquisa e preparo de atividades, apoiado por coordenadores de curso,

unesp

coordenadores de área, valorizado com uma gratificação de 30% do salário, por medidas de contenção de despesas, tem sua jornada de trabalho em sala de aula aumentada, suas HTPs.(horas de trabalho pedagógico) foram reduzidas para duas, sofrendo um impacto que, em alguns casos, se transforma em apatia, desalento e inércia.

Todas estas medidas, embora entendidas como necessárias, posto que os recursos financeiros alocados, rapidamente, foram redirecionados para a escola, em forma de reposição de mobiliário e de equipamentos didáticos diversificados, para uso em sala de aula, fizeram com que estes profissionais perdessem a identidade coletiva; a empatia que se construíra, entre docentes e discentes, ficou enfraquecida, as equipes se desmantelaram com a renovação do quadro docente. O aumento do número de alunos por turma dificultou, de forma acentuada, a proposta de implantação do modelo pedagógico de "Salas ambiente", que é a principal característica da "Escola de Cara Nova".[13] Esse modelo, proposto pela Secretaria da Educação nas escolas reorganizadas, se configura como uma opção para a melhoria da qualidade do processo ensino – aprendizagem.

As escolas, que foram reorganizadas, tendo sido alterados seus quadros docentes e discentes, também sofreram mudanças na grade curricular com aumento da duração da aula e diminuição do seu número em alguns componentes curriculares. Aquelas que apresentavam muitas das características de " escolas eficazes" sofrem novos impactos, ao passsarem pelas avaliações externas e receberem os resultados que especificamente, em algumas áreas do conhecimento como Matemática, Ciências ou Língua Portuguesa, foram considerados sofríveis - em matemática apenas 30% dos alunos apresentam rendimento médio e bom na maioria das escolas paulistas.

Houve a preocupação da Secretaria da Educação em

13- Escola de Cara Nova – denominação dada pela "Revolução da Qualidade" ao modelo pedagógico proposto às escolas que consiste em transformar os ambientes escolares em locais ricos em informações, com painéis comunicativos e murais idealizados pelos alunos.

unesp

promover debates, conferências, orientação para as escolas e propor encontros e momentos de reflexão, para que os profissionais da educação analisassem as questões avaliativas, os processos de ensino-aprendizagem e outros intervenientes no baixo aproveitamento dos alunos em alguns componentes curriculares; entretanto, o que mais se ressaltou em todo este processo foi, mais uma vez, responsabilizar os professores, o desinteresse dos alunos e de seus pais pelo "fracasso da escola", retratado nos resultados das avaliações externas.

A partir de 1.997, com base nestes indicadores, foram propostas às escolas ações de capacitação das equipes escolares que ainda mantinham índices altos de reprovação de alunos e que apresentavam, em determinados componentes curriculares, resultados inaceitáveis nas avaliações externas . Para tanto, foram reforçadas as equipes de assistentes pedagógicos das Delegacias de Ensino, para que assessorassem as equipes escolares na escolha e utilização de materiais e equipamentos didáticos (incluindo-se os livros didáticos) na busca de reverter estes quadros estatísticos.

Estas ações, entretanto, são apenas pontuais e, conforme depoimento dos professores, não alcançam todos os pontos estratégicos que possam reverter as situações conflituosas vividas na escola. Mais uma vez, a Secretaria da Educação, implementando suas ações reformadoras, implanta o "Projeto de Educação Continuada" (PEC) com características diversificadas em relação ao desenvolvido no Projeto Escola Padrão.

No governo anterior, enquanto a capacitação do pessoal das escolas foi, inicialmente, centralizada na Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), e depois descentralizada nos CARHs (Centros de Aperfeiçoamento e Recursos Humanos), distribuídos pelas regiões do Estado, nas sedes das Divisões Regionais e os docentes e administradores para lá se deslocavam para capacitação, neste governo (através do PEC), a Secretaria de Educação firma convênios com as Universidades Paulistas que se propõem a ir até as unidades escolares, ou, dependendo da demanda, às regiões circunscritas por

unesp

uma ou mais Delegacias de Ensino, desenvolverem ações de educação continuada junto aos profissionais ou equipes escolares como um todo.

Essa foi mais uma ação da "Revolução da Qualidade", neste final de década, que busca implementar uma capacitação descentralizada e deve ser desenvolvida com base nos problemas detectados nas unidades escolares, ou em determinados pontos que demonstrem necessidades específicas de capacitação.

2.4 – A Escolarização em Ciclos e a Progressão Continuada no Ensino Fundamental

Já estava prevista, nos projetos prioritários da Secretaria da Educação, a "Correção do Fluxo Escolar", sendo que as primeiras ações neste sentido se concentraram em formar Classes de Aceleração, contemplando crianças que estavam defasadas na sua trajetória escolar, em relação a idade/série, em especial alunos de 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que tramitava no Congresso, há muitos anos, teve sua aprovação em dezembro de 1.996. Foi sancionada e promulgada em 20-12-96, tendo seus efeitos legais a partir de 1.997, dando flexibilidade aos sistemas escolares em organizar e reorganizar sua forma de seriação. Isso levou a Secretaria da Educação a solicitar autorização ao Conselho Estadual de Educação, para mudar a forma de organizar o Ensino Fundamental (1ª à 8ª série) em dois ciclos, cuja seriação será cursada em forma de progressão continuada, alterando mais uma vez a organização escolar que, desde 1.984, tinha implantado sistema similar no ciclo básico, envolvendo apenas a 1ª e a 2ª séries do Ensino Fundamental. Esta alteração, aprovada pelo CEE, já é implantada nas escolas de E.F. a partir de 1.998, que devem reescrever seus regimentos escolares e reconstruir os pressupostos conceituais teóricos de modo a transformar a prática avaliativa nas escolas paulistas.

unesp

Esse foi um novo impacto sobre o processo ensino-aprendizagem pela maneira que a avaliação sempre foi usada nas escolas. Sem dúvida, veio gerar nova polêmica e desconstrução no paradigma predominante entre esta geração de docentes e administradores escolares.

Durante quase toda nossa história educacional, convivemos com um sistema público escolar seletivo, excludente em relação às crianças e jovens das classes sociais mais desfavorecidas, com índices insustentáveis de reprovação e evasão. Para nossos educadores a avaliação praticada em forma de provas e exames sempre foi uma maneira de selecionar os alunos mais competentes e aplicados nos estudos. E não podemos negar, a reprovação foi, durante muito tempo, forma de valorizar o professor que era considerado exigente, sério, competente... de acordo com a rigidez com que tratava a avaliação do aluno.

Essa "cultura avaliativa" estava tão disseminada entre os educadores que a avaliação e as reprovações eram consideradas uma forma de se imprimir "qualidade" ao processo educacional.

Um outro aspecto do processo avaliativo era a forma com que os docentes, uns de maneira mais ostensiva, outros de forma mais discreta, utilizavam a "nota" ou "menção" como instrumento para manterem a ordem, a disciplina e a atenção dos alunos nas atividades em sala de aula e exigirem os exercícios extraclasse (tarefas, pesquisas, trabalhos escritos ou resolução de problemas), usando a reprovação, ao final do ano, como forma de punição, ou como prêmio a aprovação.

A partir de 1.998, com a implantação da "progressão continuada" nas escolas públicas paulistas, nas quatro séries de cada ciclo do ensino fundamental, podendo ser aplicada a retenção por apenas uma vez na 4ª série do ciclo inicial e, da mesma forma, no último ano do segundo ciclo (8ª série), cai por terra o velho paradigma do "poder reprovativo do professor".

Pode-se, portanto, incluir este processo como outro fator de desestabilização do papel do professor que sente o impacto de todas estas alterações na estrutura e na concepção teórico - prática de sua função na sala de aula, com grupos de alunos tão heterogêneos que, por sua vez, também sofrem as conseqüências de todas estas mudanças e reagem de formas diversificadas.

A EEFCM, que acompanhei e com a qual convivi em 1.997 e 1998, passou por esse processo contraditório num período de turbulência frente a tais transformações desestabilizadoras. Sentia-se, por todos os lados e em todos os momentos de reflexão, de encontros, de trabalho pedagógico, uma ansiedade, uma busca constante de sentir o chão sob os pés, de não perder o controle das ações pedagógicas, de encontrar nexos sobre o desconstruído e forças para uma reconstrução compartilhada, em bases sólidas, sem perder o estímulo e a perseverança.

O aumento do número de alunos por turma e a utilização das salas menores (aquelas salas que antes da reorganização – 1.996 eram usadas pelas crianças de 1.ª à 4.ª série), com turmas de mais de quarenta alunos de 5.ª à 8.ª série, vieram dificultar ainda mais o trabalho docente.

A perda do segmento inicial do ensino fundamental levou para outras escolas mais de vinte professores e cerca de 900 alunos. Por sua vez, a EEFCM recebe em torno de 1.000 alunos oriundos de outras unidades escolares e quase trinta novos professores também remanejados.

Essa verdadeira "revolução organizacional" veio desconstruir a identidade da escola que necessita ser reconstruída. Por si só, isso se torna muito difícil, quase impossível a curto prazo.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Uma atitude natural e até previsível ocorreu nessa escola, como forma de se proteger contra possíveis confrontos ou desencontros: o isolamento e o individualismo.

Para a direção da escola coube a difícil tarefa de rearranjar essas individualidades e a opção foi o domínio do burocrático, do formal e racional, deixando de lado o aflorar das autonomias, da criatividade e dos pactos coletivos, que, nesta nova situação, precisam ser reconstruídos com o novo corpo docente que se formou.

Nesse momento, a reconstrução constitui-se em um processo conflituoso, exigindo reflexões e ações que possam se transformar em coesão de toda a equipe escolar. De que maneira os dispositivos legais utilizados na "Revolução da Qualidade" e as determinações dos órgãos centrais poderão se transformar em ações concretas, quando as equipes e as concepções de ensino e aprendizagem que constituíam a identidade de cada escola se desmantelaram?

Estas situações conflituosas têm afetado o sistema escolar paulista, que tem lançado mão do discurso oficial em que o "reforço da autonomia da escola" é uma das expressões mais significativas.

Embora esta escolha do reforço da autonomia seja unânime, ela tem se traduzido em ações ineficazes, conforme as características e a tradição administrativa escolar. É necessário que seja acompanhada de outros processos tais como: desburocratização, partilha de decisões na escola, aliados ao aumento da participação dos pais nas tomadas de decisões pelos gestores escolares.



A AUTONOMIA DA ESCOLA

Ao dirigir um olhar mais acurado sobre a organização do trabalho na escola pública, segui algumas pistas indicadas por Silva Jr. (1.997). Ele afirma que reconstruir o trabalho nas unidades escolares constitui tarefa necessária para todos educadores, docentes ou não. A escola pública, tal como se apresenta hoje, é um constante desafio para a realização efetiva da melhoria do ensino e da constituição de um verdadeiro trabalho coletivo.

As reformas propostas pelas autoridades governamentais, no sistema escolar paulista, têm demonstrado a convicção de que é necessário construir coletivamente um projeto que congregue os objetivos e compromissos de todos os profissionais da escola e da comunidade usuária dos serviços escolares, na construção de uma instituição mais aberta aos anseios da população que dela se vale, para lutar contra as arbitrariedades sociais.

Isso implica uma profunda revisão do cotidiano escolar de maneira que todas as ações e ocorrências do processo educativo sejam analisadas e clareados os interesses da comunidade, com vistas a construir relações culturais, sociais e humanas mais justas e adequadas às finalidades das instituições.

Embora haja dificuldades de as equipes escolares assimilarem os pressupostos teóricos e práticos das reformas, em implementação nesta década final do milênio, pode-se perceber que os educadores foram se envolvendo nos debates educacionais que se estabeleceram e, embora com relutância, insegurança e todas as adversidades que estas limitações conduzem, é possível identificar entre os docentes ações individuais e coletivas que demonstram perspectivas de mudanças.

unesp

Na escola alvo de nossas observações, pude verificar várias iniciativas compartilhadas pelas equipes de professores, no sentido de tornarem as práticas educativas na sala de aula mais adequadas aos interesses dos alunos e mais coerentes com a realidade e potencialidades do meio sócio - cultural em que vivem.

A oportunidade de encontros, estudos e pesquisas criada pela instituição de horas coletivas para preparar aulas, selecionar material didático e programar atividades diversificadas a serem desenvolvidas em sala de aula, principalmente no Projeto Escola Padrão, proporcionou um clima de trocas e experiências favoráveis à transformação do ambiente e da animação do trabalho com os alunos no recinto escolar. Isso impulsionou a perspectiva de transformação das ações em sala de aula; o ambiente escolar tornou-se mais dinâmico e possibilitou a proposição de projetos integrados em torno de temas atuais como: Olimpíadas, Folclore, Carnaval, Ecologia e Meio Ambiente. A participação em eventos como: Feira do Verde, Comemorações Cívicas, Festa do Peão, foi explorada com pesquisas históricas, jornalísticas, exposição de fotos, dramatizações de questões sociais, enfocando problemas como: alcoolismo, DST, gravidez na adolescência, tabagismo, uso de drogas alucinógenas... Este trabalho envolveu todas as áreas do conhecimento, com enfoque centrado nos conceitos e habilidades e nos aspectos formativos dos alunos.

Entretanto, práticas pedagógicas mais adequadas à resolução dos problemas de aprendizagem dos alunos esbarram na organização burocrática da escola e acabam por frustrar as iniciativas do professor em modernizar sua prática pedagógica, reforçando o uso das tradicionais, o que só se reverterá através da reflexão crítica da própria realidade educativa necessária para uma ação didática que aponte soluções possíveis para organização do ensino e, consequentemente, para o sucesso na aprendizagem.

Isso pôde ser observado na EEFCM que passou por um clima de animação e desenvoltura propiciado pelo Projeto Escola Padrão, principalmente

unesp

nos dois primeiros anos de sua implantação. A partir do terceiro ano, o projeto passa por uma crise ocasionada por desentendimentos entre os integrantes do grupo que "pilotou" as ações em nível central, e a escola vive uma estagnação no seu processo educativo.

As dificuldades, em manter os compromissos de horas de trabalho pedagógico para os professores se reunirem, pesquisarem e programarem ações articuladas, nas diferentes áreas do conhecimento, fazem com que o projeto vá sofrendo cortes e restrições, produzindo, nos professores, incertezas e decepções que acabam por reforçar a tendência conservadora e repetitiva em que as instituições buscam "o original leito do rio", permitindo-lhes automatizar, impessoalmente, as rotinas que estavam sendo "pervertidas" num processo de inovação. Isso é confirmado também por Rosa J.C. :

> *Em termos sociais, as instituições são os "servidores" que garantem as rotinas. Não são a nossa razão de ser e de viver, mas os instrumentos de que nos servimos para ser e viver. As instituições são aquelas organizações sociais em que descarregamos o domínio da necessidade, a fim de salvaguardar e desenvolver o campo da liberdade. Daí a intrínseca tendência das instituições para a conservação e o conservadorismo. O grande risco das instituições é o de, criadas para libertar as pessoas das rotinas, se transformarem em agentes de dominação da sociedade com o pretexto da inelutável necessidade das rotinas* .(ROSA. J.C., 1.994 : 19)

Nesse retrocesso, as escolas paulistas, integrantes do Projeto Escola Padrão, tendo como referência a EEFCM, acabam passando por um período em que foram reforçadas as tendências conservadoras e repetitivas das instituições educacionais, confirmando que, por si só, são insuficientes para responderem à contínua criatividade e ao crescimento das pessoas e das

sociedades. Criadas para propiciarem as condições de inovação e possibilidade de desenvolvimento, essas instituições correm o risco de sufocarem os seus próprios fins, deturpando suas ações educacionais.

Seria, portanto, uma análise reducionista afirmar ou imaginar que a educação é uma luta pela individualidade das pessoas

Conforme afirma Rosa (1.994), a realização profissional pressupõe a satisfação das necessidades básicas comuns e o desenvolvimento individual, que consiste " na aceitação ou tolerância das estruturas da comunidade, sem o que se estabeleceria uma ruptura entre a liberdade e a necessidade" (Rosa, 1.994 : 20)

Esse processo está ligado às diferentes autonomias que se integram no trabalho escolar, buscando a construção coletiva de ações e projetos educativos adequados aos objetivos comuns de educadores e educandos. Para tanto, a construção da autonomia da equipe escolar vincula-se à formação dos educadores, que deve ocorrer simultaneamente ao desenvolvimento do processo pedagógico, através de seus integrantes, docentes ou não.

3.1 O Projeto de Educação Continuada (PEC)

Viver, na instituição escolar, uma dinâmica com características essencialmente educativas que possa levar à autonomia pessoal, implica não apenas a aceitação das normas e regras do sistema escolar, mas um esforço interativo de crescer como instituição sócio – cultural e deixar aflorarem iniciativas compartilhadas. Essas relações entre a pessoa e o grupo não podem estar fundamentadas num antagonismo, mas sim numa solidariedade das autonomias. Educar-se, tornar-se cidadão é uma emancipação que pressupõe cooperação e aceitação das idéias comunitárias. Ninguém atinge a esse estágio isoladamente, mas através de uma confluência de diferentes autonomias

unesp

conquistadas coletivamente: a autonomia pessoal, profissional, gestionária e pedagógica.

Acredito que, para que esse processo de construção das autonomias convergentes pudesse se estabelecer como um crescimento qualitativo e cooperativo da equipe escolar, foi que se instituiu o "Projeto de Educação Continuada" nas escolas públicas paulistas, a partir de 1.997.

Nele, buscou-se estabelecer uma dinâmica educativa, que pudesse mobilizar os diversos componentes da instituição escolar, segundo as características próprias de cada um, de modo a cooperarem na construção dos projetos pedagógicos escolares. Nessa construção, todos os agentes educacionais devem juntar seus objetivos e ações em função das escolas como comunidades educativas. Para tanto, seria necessária também a mudança de atitudes dos educadores na procura de novas relações entre a escola e a comunidade.

Esse programa contemplou a escola, como nível de intervenção privilegiado: propôs uma nova lógica na gestão, um novo conceito de formação e uma nova perspectiva de prevenir e/ou gerir conflitos.

A partir de 1.998, pude verificar, na escola estudada, a tentativa dos órgãos centrais de implementar um processo de potencialização das dinâmicas cooperativas e utilização dos "espaços de autonomia", apoiados por uma concepção de transformação do objetivo da relação escola - comunidade.

Amparados por esta reflexão e com base nos resultados do diagnóstico elaborado pela coordenação pedagógica, em que os pais e os alunos explicitaram sua avaliação sobre a ação da escola, dos professores e da direção[14], os educadores desenvolveram estratégias específicas de planejamento e de construção do "Projeto Pedagógico da Escola" para o período de 1.998 a 2.000.

14- Há anexo o relatório desse diagnóstico sintetizando as opiniões dos pais e dos alunos, avaliando as ações dos professores e da direção da escola.

unesp

A aceitação pela equipe escolar da dinâmica de formação trouxe a participação de alguns pais e alunos ao processo de planejamento /98.

A reflexão experienciada no Projeto de Educação Continuada "Apoio técnico-pedagógico à unidade escolar" levou a equipe de planejamento a sentir a necessidade de:

- reforçar a intenção de inovação e integração comunitária
- optar pela organização de projetos interdisciplinares;
- escolher os temas que permitissem aproximar os objetivos de conhecimentos e habilidade com os de formação pessoal e social;
- elaborar projetos de intervenção, através de um programa em sintonia com os alunos e pais;
- avaliar, ao final de cada projeto, a qualidade dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos, com a participação dos pais.

Paralelamente a essas ações iniciais, os alunos participaram de ações com a comunidade, favorecendo, assim, a integração e participação ativa da escola nos programas educativos organizados em níveis municipal e estadual.

O projeto elaborado pela EEFCM no período de planejamento/98 reflete estas orientações e permitiu tornar a equipe escolar mais dinâmica e criativa possibilitando alguma participação na vida da comunidade.[15] Essa escola que passou, no decorrer do ano anterior (1.997),

---

15- Colocamos em anexo uma síntese dos projetos elaborados no planejamento de 1.998, que foram desenvolvidos no primeiro bimestre letivo.

unesp

pelo Projeto de Educação Continuada instituído pela SEE em parceria com as Universidades Públicas Paulistas, foi indicada pela Delegacia de Ensino por estar entre as três que mantinham maiores índices de retenção no ensino fundamental da região.

A ação, desenvolvida pela UNESP de Presidente Prudente, teve como principal objetivo produzir uma reflexão que envolvesse todos os profissionais que participavam direta e indiretamente do processo educacional; levantar os problemas, as dificuldades administrativo – pedagógicas, detectar os elementos facilitadores e obstaculizantes do processo educativo desenvolvido pela escola e, com o apoio teórico-prático dos docentes da referida universidade, buscarem novos caminhos compactuados pelo coletivo escolar e assim poderem reconstruir seu Projeto Pedagógico para os anos subseqüentes.

As novas alternativas para o desenvolvimento profissional, nesse programa de educação contínua, [16] foram centradas na questão da formação e atualização dos profissionais – problema mundial, enfrentado, praticamente, por todos os países. Tem sido uma questão prioritária principalmente nos países mais pobres, onde a busca do desenvolvimento tecnológico defronta-se com a necessidade de melhoria da qualidade de recursos humanos, tanto os futuros como os atuais. Obviamente, tal questão se apresenta com todas as suas dimensões na área educacional.

O que se propõe, atualmente, é que a formação do professor deve ser pensada de forma contínua, englobando a formação inicial e todo o processo de aperfeiçoamento posterior; ambos os processos são entendidos como

---

16- Essas considerações sobre o conceito de "Educação Continuada" foram sintetizadas no documento de circulação interna, da SEE elaborado por Sergio A. dos Santos Leite (1.996), consultor da Coordenadoria de Ensino do Interior, e entregue aos delegados de ensino em reunião em que foram discutidas questões relacionadas ao tema: " ***Observações sobre o Projeto de Educação Continuada"*** **, 1.996.**

unesp

igualmente importantes. Ou seja, um bom profissional depende de curso deformação básica que garanta sólida formação inicial, mas também da possibilidade de contínuo aperfeiçoamento; neste contexto, coloca-se o conceito de **Educação Continuada**.

Tal aperfeiçoamento, no entanto, não pode ficar dependendo da boa vontade de cada indivíduo. As instituições devem considerar a importância de desenvolverem políticas internas que garantam tais condições aos profissionais.

De acordo com as orientações do PEC, essas ações devem ser direcionadas para atender às necessidades da escola, possibilitando aos professores acesso aos conhecimentos produzidos recentemente, tanto os relacionados aos conteúdos científicos como os concernentes às práticas pedagógicas.

Devem proporcionar, ainda, uma reflexão crítica como condição para produzir o próprio conhecimento. Tal reflexão deve possibilitar ações pactuadas coletivamente de modo a superar modelos e práticas individualistas. No entanto, tal superação somente será possível através de procedimentos que garantam o exercício contínuo da relação AÇÃO-REFLEXÃO.

Embora a expectativa maior dos professores, na atual proposta de Educação Continuada, fosse receber subsídios metodológicos, para diversificar a prática didática na sala de aula, nos diferentes componentes curriculares, a proposta da SEE, em parceria com as universidades responsáveis pela implementação do PEC, nas unidades escolares, foi trabalhar com o coletivo escolar na busca da substancialidade própria da administração do ensino-aprendizagem, a reelaboração do sentido da ação pedagógica da escola com a necessária revisão crítica das relações de trabalho entre os diferentes profissionais que nela atuam.

unesp

As ações, desencadeadas no PEC, deveriam ser desenvolvidas em três módulos, sendo que os dois primeiros constituíram-se de seis encontros, cada um com duração de oito horas e tiveram como temas:

1.º encontro - tema: A Escola Pública num contexto globalizado da sociedade brasileira.

2.º encontro - tema: A análise da função da escola através da participação e opinião de todos os envolvidos no processo educativo, incluindo os pais, alunos, pessoal docente e administrativo.

3.º encontro - tema : A importância da elaboração de um projeto coletivo de Escola que conduza à construção da Proposta Educacional da unidade escolar.

4.º encontro - tema: Projeto Pedagógico como construção coletiva – discussão sobre os planos de ensino por componente curricular e sua adequação aos anseios da comunidade, expectativas conceituais e de formação social.

5.º encontro - tema: Análise do perfil do aluno ideal e do aluno real, do professor ideal e do real, e a discussão sobre os paradoxos aí encontrados, objetivando mudanças na forma de organização da escola com vistas às adequações necessárias. Usar competência e criatividade, para enfrentar os problemas com ações programadas e compartilhadas.

6.º encontro - tema : A indisciplina na Escola e as grandes dificuldades do professor decorrentes de sua incapacidade em enfrentar os problemas que se agravam, a cada dia, no ambiente

escolar, no que diz respeito ao relacionamento professor – aluno, aluno – aluno, aluno – pais, administração – aluno.

Por ter participado de todos esses encontros como observadora e analisado os relatórios elaborados pela coordenadora pedagógica, pude identificar que, nessas ações de Educação Continuada, buscou-se um contraponto às anteriores e se propôs uma ação alternativa às estratégias verticais de conceber e desenvolver processos de mudanças educativas.

A perspectiva da instituição formadora (UNESP Pres. Prudente) é que os sistemas educativos são impelidos a inovar e colocar como fundamental a construção de metodologias que, baseadas na identidade e criatividade das escolas, possam favorecer a emergência de **dinâmicas autônomas e permanentes de mudança.**

Este programa pode ser considerado como um esforço de reconstrução da identidade da escola, explicitando-se em três dimensões, conforme Rui Canário :

- ***Uma dimensão de formação contínua:*** *construir e avaliar um dispositivo de formação continuada de professores, baseado na sua implicação na análise de práticas pedagógicas, de organização da escola e na solução de problemas reais.*

- ***Uma dimensão de inovação:*** *construção de práticas pedagógicas alternativas, com base na modificação de atitudes e comportamentos dos vários componentes sociais envolvidos na escola (principalmente na relação escola – comunidade).*

- ***Uma dimensão de investigação:*** *a produção de conhecimentos é concomitante(e não prévia) com a produção*

de mudanças, ou seja, orienta a ação, permite avaliar seus efeitos e elucidar o processo de mudança. (Canário, 1.997: 34)

Desta forma, verifiquei tratar-se de uma nova maneira de trabalhar a formação do profissional escolar que contrasta com ações anteriores que eram estritamente pré-programadas, baseadas na previsibilidade das ações a desenvolver, da sua seqüência temporal, rigorosamente escalonada e dos efeitos a alcançar. Essa nova ação desenvolve-se numa lógica de **projeto**, ou seja, a partir de uma análise retrospectiva de práticas e situações, identificam-se problemas, propõem-se possíveis soluções que se constituem em práticas renovadas.

Tendo como ponto de partida a finalidade de promover o sucesso escolar, propõe **mudar escolas** encaradas como lugares de produção de práticas sociais, configuradas nas práticas escolares. Desta forma, senti uma recusa da equipe de formação em centrar as ações na didática, buscando potencializar, na escola, uma nova dinâmica formativa no contexto de trabalho. Para o professor caberia encarar as escolas como lugares de aprendizagem em que se combinam diferentes modos de aprender, propiciados por momentos de atividades e de ensino estruturado.

Assim, a escola deve ser vivenciada como um sistema com crescente autonomia interna cuja existência se constitui em atender aos interesses dos alunos que fazem seu percurso escolar nesse contexto.

Todo o projeto educativo deve se ancorar nos anseios e necessidades da comunidade escolar, sem perder de vista a própria especificidade da instituição educativa: formar cidadãos que possam se integrar ativamente na sociedade .

Foi nessa perspectiva que o PEC iniciou suas ações, propondo à escola um diagnóstico das expectativas da comunidade escolar. Procurei verificar,

unesp

no relatório referente a essa atividade, as expectativas de pais, alunos e professores da EEFCM, chegando a algumas inferências:

De maneira geral, os alunos demonstram aprovação ao avaliarem a escola, o corpo docente e o conjunto técnico-administrativo. Mais de 80% deles avaliam a escola como ótima ou boa . Quando perguntados se gostariam de estudar em outra escola, 75 % respondem que não. Alguns alunos comentam : *" gostaria de estudar perto de casa" ... " queria estudar numa escola particular para aprender mais"....*

Isso não os impede de fazer algumas críticas: *" a escola parece uma penitenciaria, os alunos parecem enjaulados* (os muros foram elevados e os portões ficam trancados)*"... " a direção deveria ser mais rígida com os bagunceiros".*

Ao se pronunciarem sobre a direção, 60,4% dos alunos a identificam como boa e apresentam algumas sugestões para melhorar: *" deve acompanhar melhor a sala de aula"... " dar mais abertura" ... " ser um diretor mais enérgico"... "melhorar a escola e não ficar pondo grade e trancando portões"...*

A coordenadora pedagógica também foi aprovada, posto que 53,1% dos alunos a qualificam como boa, os demais acrescentam que: *" ela deve conduzir melhor os professores"... " ser mais ativa e cordial"... "ser mais rigorosa e amiga dos alunos".*

Os demais funcionários foram bem conceituados, pois 70% dos alunos os consideram bons e ótimos.

Quanto aos professores, apesar das críticas, os alunos demonstram sensibilizar-se com as dificuldades que eles encontram no

desempenho de suas funções. Foram classificados por 51% dos alunos como bons ou ótimos, são de opinião de que... *" deveriam ser mais calmos, não gritassem e aceitassem algumas brincadeiras dos alunos"... "melhorar as aulas que são cansativas".*

Quando perguntados sobre a disciplina em sala de aula, eles opinaram: *"os professores devem ser mais exigentes mais rígidos com os que fazem bagunça"... " que sejam bravos na hora certa e cobrem a participação dos alunos"... " alguns são injustos e não controlam a classe".*

No decorrer da análise, alguns aspetos precisam ser evidenciados: os alunos são rigorosos, quando julgam os professores, funcionários e a direção, querem que eles sejam mais calmos, não gritem e aceitem as brincadeiras, mas, ao mesmo tempo, exigem que os colegas bagunceiros sejam punidos com mais rigor.

Fazem ainda algumas críticas às 'salas ambiente', não gostam muito de estudar em grupo: pedem aulas mais produtivas e menos cansativas. Há ainda posições contrárias, o que configura que eles apresentam opiniões contraditórias quanto à qualidade das aulas. Pedem recreios mais longos... ter aulas com música, mais excursões e não ter aulas duplas que são muito cansativas.

Os pais demonstram boa aceitação quanto à direção e também quanto aos professores. Entretanto fazem sugestões para melhorarem seus desempenhos ao colocarem o que esperam da escola em relação aos filhos:

- queremos uma boa aprendizagem com aulas práticas e teóricas;
- professores que tenham vontade de ensinar e preparar o aluno para viver socialmente, com segurança e sem violência; que transmitam perseverança e boa vontade;

- que a escola se auto - avalie para melhorar a prática educativa;
- chamar os pais dos alunos indisciplinados, para que dêem um jeito em seus filhos;
- os professores deveriam ensinar mais sobre hábitos e educação, pois, às vezes, os filhos não ouvem os pais;
- que a escola sirva para arrumar um bom serviço que os alunos saibam, no futuro, transmitir o que aprenderam, através de suas ações;
- que os filhos respeitem o professor ;
- que os professores passem mais tarefas;
- acabar com sala - ambiente, cada um que faça seu trabalho; aula em grupo prejudica a avaliação do aluno;
- educar para a cidadania e o respeito;
- utilizar melhor os equipamentos e executar pesquisas;
- ter formação moral e educação;
- que nossos filhos sejam mais preparados, para competirem com os das escolas particulares;
- formar cidadãos que tenham orgulho e conhecimento de seu país;
- os professores de Educação Física não podem só ensinar futebol;
- melhor remuneração para os professores.

Sintetizando, posso inferir que os pais anseiam por uma escola pública que dê formação para os seus filhos e assegure condições de enfrentarem a realidade social, com possibilidades de competirem no mercado de trabalho de maneira equânime com os estudantes das escolas particulares. Para isso reconhecem que esses profissionais precisam ser melhor remunerados e compromissados com a aprendizagem dos alunos.

Tendo, portanto, essa realidade escolar como ponto de entrada, supõe-se que, daí, deva surgir uma prática inovadora, orientada pelos princípios de solidariedade e participação.

Entretanto a experiência de educação continuada que compartilhei nessa escola, como parte das ações da " Revolução da Qualidade" na educação paulista, me confirmou as dificuldades em produzir mudanças efetivas na escola, o que me desafiou a investigar as causas desse fenômeno.

Nos relatórios dos encontros programados pelo PEC e elaborados como síntese das avaliações dos professores e do coordenador pedagógico, quando verifiquei o item "dificuldades em desenvolver a ação..", encontrei como citações: [17]

- "resistência de alguns professores quanto a uma postura pedagógica adequada à realidade dos alunos";

- "a ação formadora não corresponde às expectativas dos participantes (querem soluções prontas e imediatas e não a serem construídas pelo colegiado)";

- "certa insatisfação quanto ao quadro geral da educação: baixos salários e critérios de avaliação dos profissionais pelo sistema";

- "anseios dos professores em resolver os problemas escolares a curto prazo e busca por soluções preconcebidas e mágicas";

17- Os relatórios dos encontros programados no PEC, desenvolvidos na EEFCM, encontram-se anexados no final deste trabalho.

unesp

- a grande angústia dos professores quanto à dificuldade de resolver os problemas decorrentes das relações "professor aluno";

- a dificuldade de colocar na prática do dia-a-dia o que aprendemos, pois somos muito imediatistas;

- a própria formação do professor que foi deficitária, não por conta dele, mas do próprio sistema formador.

O que pude identificar, ao participar deste programa de educação continuada, até como decorrência da insatisfação dos professores quanto às medidas organizadoras impostas pela SEE, é que eles admitem que sua formação não lhes deu subsídios suficientes para enfrentarem os dilemas surgidos no processo ensino aprendizagem. Eles denunciam que a formação continuada, proposta pelos órgãos governamentais, não tem se mostrado satisfatória, para reverter os problemas surgidos na escola, tais como: classes superlotadas, alunos indisciplinados, carga horária massacrante para o professor e horas para trabalho pedagógico reduzidas.

As reformas, deliberadas no campo educativo têm produzido atitudes reacionárias e levado os educadores escolares à rejeição parcial e até total de suas propostas reformistas. Rui Canário apresenta algumas idéias a esse respeito:

- *As reformas impostas " de cima para baixo" produzem mudanças formais, mas raramente transformações profundas, duráveis e conformes com as expectativas.*
- *As inovações construídas nas escolas dificilmente encontram um terreno propício a multiplicar-se e a percorrer todo o sistema educativo Permanecem confinadas a um estatuto*

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

periférico e, com freqüência, os professores inovadores estão sujeitos a alguma marginalidade. (Canário, 1.994 : 41)

Essas inferências nos levam a reconhecer que as escolas e seus integrantes resistem à mudança, porque as reformas propostas na Revolução da Qualidade se constituem em ações autoritárias propostas pela administração do sistema, para impor soluções "racionais" concebidas em gabinete e/ ou construídas a partir de processos recriados.

É neste sentido que a avaliação do impacto de ações que propõem mudanças tende a ser reequacionado, procedendo-se um reexame crítico dos pressupostos subjacentes às estratégias de mudança.

O que se deve avaliar não são apenas as mudanças por si só, mas a maneira centralizada e fortemente normativa com que as reformas têm sido propostas na atual Revolução da Qualidade.

Quando, através do PEC, os professores esperavam sugestões de atividades metodológicas instrucionais que viessem resolver, num passe de mágica, os problemas que enfrentam, no dia a dia, com os alunos rebeldes, desinteressados, prepotentes e até agressivos, e que se coloca nas mãos da equipe escolar a função estratégica de mudança, numa dinâmica de autonomia em reconstruir o projeto educativo da escola, como seu instrumento operativo essencial, surge o pânico, a incerteza, a insegurança e o risco da impotência, já que por muitas vezes os educadores foram acusados de serem os principais culpados pelo insucesso dos alunos.

A coordenadora pedagógica da escola Fleurides confirma essa situação quanto à opinião dos professores em relação às ações do PEC :

"De modo geral, os professores estão insatisfeitos com a formação que têm recebido no programa de educação continuada. São de opinião de que a formação que recebem não lhes tem permitido enfrentar as dificuldades; houve reflexões, mas não foi possível transformá-las em ações concretas" **(Coordenador Pedagógico da EEFCM).**

Destas verificações pude retirar algumas conclusões que, combinadas com as idéias de Canário e Silva Jr, me ajudaram a identificar os efeitos das reformas a que foram submetidas as escolas paulistas nesta década:

Segundo Canário (1.994), quando a reforma, declaradamente propõe reverter uma situação insatisfatória em que os professores e as suas opiniões não são considerados, significa uma desvalorização das práticas escolares .

A natureza autoritária das mudanças propostas e, arbitrariamente impingidas às instituições de ensino, produz insegurança e se traduz em atitudes defensivas. Na maioria das vezes, leva os profissionais ao individualismo, à rotina e ao alheamento. Isto foi claramente perceptível na resistência dos professores em relação à ações do PEC.

A divisão do trabalho no interior do processo educativo que se concretizou nos papéis diferenciados que cada um dos especialistas em educação assumiu (assistentes técnicos, supervisores, diretores, coordenadores...), produziu uma fragmentação nas ações desses profissionais, parcelarizando as funções na escola entre quem administra, quem supervisiona e quem ensina . Isso prejudica o sentido de interação e corresponsabilidade sobre as situações educativas, produzindo uma menor riqueza na integração de seus membros.

Esse processo resulta numa menor capacidade de responder coletivamente a solicitações ou mudanças vindas dos órgãos centrais. O que

unesp

encontramos no sistema escolar hoje é : ao professor cabe programar e implementar os currículos escolares bem como o processo pedagógico na sala de aula. Ao coordenador cabe o acompanhamento e assessoria nesse processo. Ao diretor cabe apenas a administração de recursos, organização dos horários, calendários, atribuição de aulas e manutenção das normas disciplinares e regimentais, o que compreende a gestão administrativa e de recursos materiais, ficando em segundo plano a gestão pedagógica.

Para o supervisor de ensino fica a tarefa de verificar o atendimento da escola às normas legais e aos trâmites burocráticos em nível de sistema. Desta forma, cada grupo se elege soberano em relação às suas ações específicas, e elementos que poderiam ser altamente produtivos na integração destas ações, se restringem a determinados papéis meramente sistêmicos e legais, quando deveriam contribuir com sua experiência formativa, liderança e competência pedagógica para, num trabalho integrado, " fazer crescer" a competência do processo educacional desenvolvido nas instituições escolares.

Novamente, pude constatar as dificuldades enfrentadas pela "Revolução da Qualidade" em produzir mudanças no processo educativo desenvolvido nesta escola que investiguei, o que me levou a eleger dois pontos estratégicos em que estas mudanças se ancoram e, portanto, demandam ações de formação continuada na escola, mas com outras perspectivas e sob condições diferenciadas, tanto de implementação como de relações entre os diferentes integrantes do sistema escolar local .

São eles "o currículo" concebido e construído com base na realidade, nas necessidades da comunidade a ser atendida e a "avaliação" como decorrência deste novo olhar sobre a educação escolar, envolvendo o compromisso dos educadores com a qualidade do processo ensino-aprendizagem, a obrigação dos órgãos centrais em prover as condições básicas e os recursos necessários à

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

integração das equipes escolares, contando com apoio teórico-metodológico para uma construção contínua e compartilhada da eficácia da escola pública.

Essa construção se constitui no uso dos espaços de autonomia concedida ou decretada [18] e também da autonomia conquistada pelas equipes escolares, numa ação apropriativa. Em contrapartida, para Barroso (1.996) a análise da escola, numa perspectiva crítica, leva a " desconstruir os discursos legitimadores das políticas de descentralização, de autonomia das escolas" e busca interpretar as medidas reformadoras propostas pelos órgãos governamentais, confrontando-as com a realidade da instituição escolar, para clarear as contradições de sua aplicação nas situações educativas reais (as escolas). Essas proposições me levaram a analisar outros aspectos importantes da dinâmica escolar.

3.2 – A construção do Regimento Escolar : sua implicação no processo ensino - aprendizagem

Um fato que impactou de forma polêmica e contraditória toda a população e os educadores paulistas foi a instituição, no sistema de educacional do Estado de São Paulo, do "regime de progressão continuada no ensino fundamental" , através da Deliberação CEE 9/97 . Estabeleceu o desdobramento deste grau de ensino em dois ciclos: de 1.ª à 4.ª série e de 5.ª à 8ª série; ambos com duração de quatro anos.

18- Ao referir-me à autonomia da escola, tomei por base os estudos de João Barroso, professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Nos seus escritos, ele apresenta conceitos de autonomia decretada e autonomia construída, analisa como tem sido a operacionalização dessas idéias nas escolas para a alocação e distribuição de recursos, para reforçar o "sentido de gestão" e aumentar a participação local no governo da escola: *"O Estudo da Autonomia da Escola - Da Autonomia Decretada À Autonomia Construída"*. (BARROSO, J. – org. p.167 – 187)

unesp

Esse regime de progressão continuada e de organização curricular em dois ciclos, substituindo o regime anterior de progressão regular por série, nas oito séries do E.F., nasceu como opção facultativa na LDB (9.394/96), porém o texto legal estimula esta forma de organização que tem reflexos diretos sobre as questões de avaliação do rendimento escolar e da produtividade dos sistemas de ensino. Trata-se de uma estratégia que visa contribuir para a universalização da educação básica, na garantia de acesso e permanência das crianças em idade própria na escola, da regularização do fluxo dos alunos no que se refere à relação idade/série, podendo se reverter em melhoria da qualidade do ensino.

Quanto à "progressão continuada", dois pontos estratégicos foram fortemente envolvidos nos debates que se instauraram dentro e fora das unidades escolares, na mídia, nos órgãos educacionais públicos e privados, nas organizações sociais, nas universidades e nos órgãos governamentais:

> 1.º) O primeiro ponto foi a resistência a uma mudança desta magnitude que surgiu entre os profissionais da educação e entre as famílias diretamente envolvidas, as que têm filhos cursando esta etapa da escolaridade básica; para eles este sistema de progressão continuada nada mais seria que uma "**promoção automática**", os alunos não se preocupariam mais em estudar, em participar das atividades escolares, posto que, ao final do ano letivo, não passariam mais pelo risco da reprovação.
>
> 2.º) O segundo ponto foi o sentimento de insegurança do professor pela "perda de autoridade", muitas vezes, imposta aos alunos através da ameaça da reprovação ao final do ano, o que neste regime, não acontecerá. O aluno que participar, com freqüência regular, das aulas, só poderá ser reprovado ao final de cada ciclo, por deficiência de aprendizagem, ou

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

descumprimento das normas regimentais quanto à avaliação e estudos de recuperação. Esta retenção lhe dará oportunidade de recuperação de ciclo, caso seu aproveitamento tenha sido insatisfatório.

Segundo depoimento da APASE (Sindicato de Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo), há manifestação quanto aos seguintes pontos que envolvem a progressão continuada:

> *No nosso entender, o "nó" da educação está na avaliação ou verificação do rendimento escolar. A avaliação contínua e qualitativa é o ideal a atingir e, ao nosso ver, não seria procedente colocarmos obstáculos que impeçam a consecução desse ideal. A proposta pedagógica da escola, de natureza estrutural, deve contemplar todas as formas possíveis de garantia de sucesso ao aluno através de aprendizagem eficiente e inibidora de retenções. O cumprimento dos princípios orientadores da LDB já possibilitará a consecução desse objetivo, se a recuperação contínua for efetivada sempre que necessária".*(Apud : CEE, Indicação 8/97 homologada em 04/08/97)

Parece-me oportuna a colocação acima transcrita a favor de uma concepção de avaliação com vistas ao progresso do aluno, e não uma mera quantificação numérica do quanto de conceitos científicos o aluno conseguiu assimilar. Acrescento ainda o enfoque dado às decisões que devem ser tomadas, quando isto não ocorre, elegendo as alternativas e meios de recuperação e reforço, não apenas na forma como se dá a aprendizagem, mas principalmente nas formas de se promover o ensino no processo de recuperação, para que o professor e o aluno conquistem o sucesso. Portanto, se o professor ensina e o aluno aprende, o sucesso é da escola como um todo; se o professor ensina e o aluno não aprende,

unesp

não é apenas o aluno que naufraga, mas todos os envolvidos no processo educativo.

Até para que esses princípios exarados nas novas diretrizes legais pudessem ser operacionalizados nas escolas paulistas, foi solicitada às equipes escolares a construção de um novo Regimento Escolar que, atendendo ao princípio de autonomia a ser ampliada e experienciada nas escolas, deveria ser um exercício inédito de tomada de decisões em nível de unidade escolar.

Tomando por base os princípios de autonomia e flexibilidade que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em dezembro de 1.996 imprimiu aos sistemas escolares, foi reestruturado o Ensino Fundamental que passa a ser organizado em dois ciclos integrados, com duração de quatro anos cada um; a promoção dentro de cada ciclo assume a forma de progressão continuada.

Busca-se, com essas alterações, corrigir os transtornos e as distorções que a grande repetência escolar, existente neste grau de ensino, apresenta e cujos maiores perigos residem nos planos pedagógico e social. A reprovação rebaixa a auto-estima do aluno reprovado, gera desconfiança de si próprio e dos que o rodeiam, com trágicas conseqüências para a formação do futuro cidadão; frustra as expectativas dos seus familiares e avilta o sentimento que possam ter da importância ou do valor da escola.

Esse processo provoca a evasão e exclusão escolares, condena os alunos à marginalidade e ao desprovimento de valores, sem deixar de reconhecer, ainda, que inúmeras retenções numa série resultam num lamentável desperdício de recursos financeiros que, de outra forma, poderiam ser usados para dotar as escolas de instrumentos pedagógicos mais modernos e eficientes e serviriam para a criação de mais vagas em todos os níveis do ensino público

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Esses aspectos dizem respeito diretamente ao modo de conceber o processo avaliativo na escola, que desde as décadas de 70 e 80, foi contemplado como um dos mecanismos mais conflituosos na forma dos pais, dos alunos e também dos professores encararem a avaliação da aprendizagem para fins de promoção às séries subseqüentes nos diferentes graus de ensino.

Na reelaboração dos Regimentos Escolares, para operacionalizar a progressão nos ciclos, houve a oportunidade de sair da lógica da avaliação centrada apenas nos aspectos quantitativos, para se chegar à avaliação numa perspectiva dialética, envolvendo também as questões qualitativas. Na escola Fleurides, entretanto, foi perceptível as limitações decorrentes do processo que tem origem num contexto de insegurança e de incerteza em relação ao paradigma avaliativo.

O que ocorreu foi que o Regimento Escolar elaborado em 1.978 pela Secretaria de Estado da Educação, com o intuito de ampliar o conceito de avaliação apenas quantitativa, agregando uma análise também qualitativa, apresentava, como síntese da avaliação dos alunos, a atribuição de conceitos que seriam transformados em menções:

- excelente aproveitamento – menção "A"
- bom aproveitamento – menção "B"
- aproveitamento regular – menção "C"
- aproveitamento fraco menção "D"
- aproveitamento sofrível menção "E"

Esta síntese das avaliações aboliu as notas de 0 (zero) a 10 (dez) que foram utilizadas até 1.977, enfrentando muita resistência dos educadores, pais e alunos.

unesp

O fato de que os professores que viveram, no seu próprio percurso escolar, a utilização dos sistemas de notas (zero a dez), embora todos os esforços de capacitação em serviço, orientações, debates, reflexões e fundamentações teóricas, demostrem que, ao longo de todos estes vinte anos, houve uma forte resistência em mudar a lógica da avaliação, me leva a constatar que de nada adianta os órgãos centrais criarem sistemas alternativos de organizar e interpretar informações, quando estes sistemas não são vivenciados e assimilados pelos educadores segundo dados, procedimentos e lógicas que lhes são próprios. Foi possível identificar agora, na elaboração pela unidade escolar do seu novo regimento, **um retrocesso:**

Essa escola, em que acompanhei o processo de construção de um novo Regimento Escolar, não apresentou muitas mudanças ou inovações que demonstrem avanços cognitivos em termos de uma nova concepção de projeto educativo, mas aproveitou a oportunidade de reconstrução regimental, para eliminar as tentativas de usar uma avaliação com base qualitativa e diagnóstica, sintetizada através de conceitos e menções. Ela voltou ao processo, que nunca fora abandonado de usar a avaliação dentro da lógica quantitativa e de atribuir valores numéricos ao aproveitamento dos alunos, no processo de ensino – aprendizagem.

Se a política de autonomia concedida às escolas marca alterações na orientação global do sistema educativo paulista, ela não perde igualmente o seu caráter institucional; lançada pela Secretaria de Estado da Educação tem seguido a via vertical habitual das reformas educativas num sistema centralizado. Assim, o conceito de autonomia é visto como algo limitado por uma definição normativa, excessivamente regulamentada pelas resoluções, deliberações e leis governamentais.

unesp

A noção de autonomia supõe que o sistema habitual de referências (as normas, os programas, os regimentos) seja modificado pela transferência de parte destes elementos a serem decididos pela escola.

Em conseqüência dessa concessão, as escolas paulistas foram conclamadas a discutirem e organizarem um novo sistema de referências que explicite as expectativas dos diversos elementos envolvidos na construção do seu projeto pedagógico. Um modelo que não deve levar em conta as imposições externas, mas que seja processado no interior da escola segundo lógicas que lhe são próprias, abandonando outros tipos de procedimentos que nunca foram assimilados. Não se pode, entretanto, deixar de reconhecer que um projeto de reconstrução inclui interpretações, adições, subtrações e desvios das pessoas diretamente envolvidas.

Por ter identificado, na escola Fleurides, alguns desvios de caráter avaliativo na construção do novo Regimento Escolar, em relação à volta ao sistema de notas, abandonando a utilização de menções como síntese das avaliações dos alunos, argüi a equipe responsável sobre essa incongruência e encontrei argumentos tais como:

- *É a mesma coisa, menção ou nota tem o mesmo significado- o aluno teve nota de 8 a 10 (acertou de 80 a 100% das questões nas avaliações) seu aproveitamento é excelente;*

- *teve nota 5 a 7 (acertou 50% a 70% das questões da prova) seu aproveitamento foi bom;*

- *teve nota de 1 a 4 (acertou de 10 a 40% das questões da prova) seu aproveitamento foi insatisfatório.*

- *É mais fácil para o aluno e os pais entenderem o resultado de seu aproveitamento, comparando-o com os demais alunos da mesma turma ou série.*

Esses argumentos levaram-me a concluir que, quanto à avaliação do ensino e da aprendizagem, foi explicitado, no atual regimento escolar, o tratamento dos aspectos administrativos da avaliação, ficando, na clandestinidade, os aspectos didáticos. Portanto, a finalidade da avaliação transcrita no próprio regimento, como sendo "diagnosticar os progressos dos alunos, ou dificuldades e orientar os esforços para superá-las", não fora ali contemplada, prevalecendo os aspectos quantitativos com omissão dos aspectos qualitativos .

Com o objetivo de clarear e fundamentar que, nestes aspectos, houve um retrocesso, ou, no mínimo, uma incongruência, fomos buscar no Parecer do Conselho Estadual de Educação os pressupostos básicos exarados no instrumento legal - Parecer CEE 67/98 CEF/CEM. aprovado em 18-03-98, que estabeleceu Normas Regimentais Básicas, para as escolas elaborarem seus Regimentos Escolares:

- "Elaborar seu próprio regimento é um exercício de autonomia e a participação da comunidade escolar, um direito de cidadania".

- "Participação e autonomia são princípios tratados de forma abrangente e articulados a um projeto de escola **comprometida com sua função de ensinar"** (grifo meu)

- "A autonomia da escola não deve ser um discurso vazio, define-se em função de prioridades, **visa reverter a baixa produtividade do ensino; deve estar comprometida com**

a meta da redução da repetência e com a melhoria da qualidade do ensino" (grifo meu)

- "O Regimento Escolar, além de implementar os dispositivos da nova LDB, deve ser um mecanismo legal e necessário, para promover a **gestão democrática da escola e elevar o padrão de qualidade do ensino**; fortalecer a autonomia pedagógica, administrativa e financeira; valorizar a comunidade escolar através da participação nos colegiados; favorecer o desenvolvimento e profissionalização do magistério e demais servidores da educação e **transformar os processos de avaliação institucional do desempenho das escolas e dos alunos..."** (grifos meus)

" O regimento de cada unidade escolar deverá ser submetido à apreciação do Conselho de Escola e aprovação da Delegacia de Ensino".

- Mais ainda, " em seu regimento, **a unidade escolar dará tratamento diferenciado a aspectos administrativos e didáticos** que assegurem e preservem o atendimento às suas características e especificações" (grifo meu)

Em síntese, a "autonomia concedida" pelos órgãos centrais às escolas deve levá-las a comprometerem-se com um ensino de qualidade, redução da repetência e transformarem a avaliação, diferenciando os aspectos administrativos dos didáticos. Oliveira (1.998), esclarece:

A avaliação tem sido tradicionalmente usada na escola para orientar a organização de turmas dentro de um modelo educacional que pressupõe uma única competência básica a

unesp

ser dominada por todos os alunos em um mesmo período de tempo. Quem não o fizesse seria apartado da turma e impedido de mover-se para a série seguinte (pró – mover-se). Esta retenção termina fazendo o aluno sentir-se como alguém "reprovado", no sentido de rejeitado, excluído, censurado, com sérias conseqüências para a auto-estima e futuras aprendizagens. Respondendo a este desafio de mudar esta perspetiva tem sido defendida a necessidade de se substituir uma avaliação escolar punitiva e excludente para uma concepção de avaliação comprometida com o progresso e desenvolvimento da aprendizagem. (Oliveira, 1.998 : 19).

A adoção de uma perspectiva crítica me fez buscar em Barroso (1.996) os fundamentos da regulamentação legal da *autonomia decretada* para as escolas paulistas, o que veio propiciar algumas indagações quanto às medidas autônomas que a escola tomou e que podem ser configuradas como uma *autonomia construída* .

Segundo o autor, estas duas lógicas correspondem a vários interesses (políticos, gestionários, profissionais, coorporativos e pedagógicos). No caso das escolas, "existem muitas dificuldades em dar um sentido coletivo às diversas autonomias pelas próprias condições de isolamento em relação à comunidade e com difíceis conexões entre os diversos papéis desempenhados por seus integrantes". (op. cit. p. 170)

Essas considerações levaram-me a uma análise comparativa entre o Regimento elaborado pela Secretaria da Educação, em 1.978, e o atual, construído pela unidade escolar.

unesp

Análise Comparativa dos Regimentos Escolares		
Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1.° grau do Estado Decreto n.° 10.263 de 26/20/77 Vigência – 1978 a 1997	Regimento da E.E.F.C.M. elaborado pela Escola com base no Parecer CEE 67/98 de 18-03-98 Vigência a partir de 1.998	Alterações construídas pela escola
Caracterização e Objetivos		
Escola Estadual de 1.° grau 1.ª à 8ª série - formação integral do cidadão	-Escola de Ensino Fundamental nível II 5.ª à 8ª série; -formar o cidadão de maneira integral e elevar a qualidade do ensino.	-escola reorganizada em 1996 passa a atender apenas alunos de 5.ª à 8.ª séries do E.F. -inclui, em 1998, como objetivo: elevar sistematicamente a qualidade do ensino.
Organização e Funcionamento do Ensino		
-funcionamento em dois turnos diurnos, e um noturno. -currículo composto por núcleo comum e parte diversificada -duração do ano letivo de 180 dias e 800 horas de carga horária mínima.	-funcionamento em dois turnos diurno, e um noturno. currículo: base nacional comum e parte diversificada *inclui temas transversais -duração do ano letivo: 200 dias letivos com 1.000 horas para turnos diurnos e 800 horas para noturno.	O novo regimento da Escola -mantém os mesmos turnos -acrescenta temas curriculares de caráter formativo, sugeridos pelo MEC nos Parâmetros Curriculares Nacionais. - houve aumento da carga horária e números de dias letivos.
Gestão Escolar		
-Prevê elaboração de Plano Escolar elaborado pelo pessoal técnico-administrativo e docente da escola. * direção, funcionários administrativos e professores -Prevê e propõe a criação dos: *Conselho de Escola; * Conselho de Classe e série; * Grêmio Estudantil	-Propõe elaboração de Proposta Pedagógica através da participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar: * direção,professores, pais,alunos e funcionários administrativos; * Conselho de Escola; * Conselho de Classe; * Grêmio Estudantil; * Associação de pais e mestres -Institui na escola, por decisão do Conselho de Escola a Comissão de Normas e Convivência, com as atribuições: * julgar infrações ao Regimento Escolar; * analisar e decidir sobre justificação de faltas dos alunos para compensar ausências. -Inclui alunos para participarem do conselho de classe, escolhidos pelos pares.	- no regimento atual a gestão torna-se mais participativa, envolvendo pais, alunos e pessoal de apoio técnico, prevendo a colaboração da sociedade. - é denominada "Gestão Democrática" - o regimento construído pela escola torna o Conselho de Classe mais democrático e participativo, sendo composto por professores, direção e alunos.

Regimento Comum das Escolas Estaduais – 1978 a 1997	Regimento da E.E.F.C.M. elaborado pela UE -Vigência a partir de 1.998	Alterações construídas pela escola
Caracterização da Avaliação		
Da Verificação do Rendimento Escolar -compreende a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade -deverá incidir sobre o desempenho dos alunos nas diferentes experiências de aprendizagem -deverão ser utilizados no bimestre dois ou mais instrumentos avaliativos, predominância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos -os resultados das avaliações serão expressos em conceitos registrados nas seguintes menções: **Conceito - Menção- Definições operacionais racionais** Excelente "A" atingiu plenamente os objetivos Bom "B" atingiu todos os Objetivos. Satisfatório "C" atingiu parte dos Objetivos. Sofrível "D" atingiu parte dos Objetivos. Insatisfatório "E" não atingiu os objetivos essenciais.	Da Avaliação Institucional e do Ensino Aprendizagem **Avaliação institucional** – dos aspectos pedagógicos,administrativos e aplicação financeira da escola * interna: pelo Conselho de Escola *externa: pelos órgãos governamentais . **Avaliação do Ensino Aprendizagem** tem como fim: * diagnosticar progressos e dificuldades dos alunos; * possibilitar sua auto-realização; * orientar os esforços para superar dificuldades; *identificar necessidades de reforço, recuperação e orientar, opinar sobre classificação e reclassificação; *subsidiar o planejamento e replanejamento; *envolve análise de conhecimentos, aspectos formativos, responsabilidades e habilidades; *devem prevalescer os aspectos qualitativos sobre os quantitativos. **Sínteses Bimestrais;** O resultado das avaliações será traduzido em notas de zero a dez, em números inteiros que indicarão o rendimento dos alunos: 0 a 4 - rendimento não satisfatório (NS) ; 5 a 7 -rendimento satisfatório (S) ; 8 a 10- rendimento plenamente satisfatório (PS); * Art. 34 – As provas escritas, trabalho e pesquisas terão valor de zero a oito e a observação direta terá valor de zero a dois	o regimento (1.998) prevê a avaliação institucional tanto interna quanto externa - Prevê a apuração de assiduidade e compensação de ausências sempre que as faltas forem julgadas como passíveis de compensação, pelo Conselho de Classe. -Institui a progressão continuada e a condiciona à participação nas atividades de recuperação, desde que se submeta a todas as avaliações e recuperações nas séries do ciclo, quando necessárias. -Utiliza como resultado das avaliações o sistema de notas que serão transformadas em três conceitos : NS; S ou PS. - Estabelece ainda que a síntese das avaliações será a média numérica do desempenho nas provas e trabalhos de pesquisa -valerão de zero a oito (0 a 8) - processo objetivo. - A observação direta do professor terá o valor de zero a dois (0 a 2) – processo subjetivo. * O regimento anterior não previa este processo subjetivo.

Da Promoção	Da Progressão Continuada e Progressão Parcial	Alterações construídas pela escola
-será considerado promovido para série seguinte,ou concluinte do curso o aluno que tiver em cada componente curricular: *freqüência igual ou supesuperior a 75% e conceito final igual ou superior a "C". *freqüência igual ou superior a 50% e conceito final "A". * o aluno retido em até duas disciplinas poderá participar de recuperação intensiva. * o período de recuperação final poderá ser utilizado para compensação de ausências.	-A escola adota o Regime de Progressão Continuada: * o aluno será promovido nas séries do ciclo desde que: I- participe das atividades de recuperação relativas aos componentes curriculares em que apresentar baixo rendimento (NS) -É necessária a freqüência de pelo menos 75% das atividades escolares para fins de promoção. - Está prevista a compensação de ausências no decorrer de todo ano letivo através de trabalhos práticos. - Na série final do ciclo está prevista a progressão parcial ou retenção na série que será cursada sob forma de recuperação de ciclo -Está prevista ainda a reclassificação para os alunos da própria escola ou que vierem por transferência .	- A instituição demonstra o comprometimento da redução da repetência. - As recuperações contínuas e paralelas e a compensação de ausências estão comprometidas com o padrão de qualidade do ensino - não encontramos,entretanto, nenhum mecanismo que venha transformar o processo de avaliação do desempenho dos alunos. * O instrumento da reclassificação está vinculado aos conhecimentos e à idade adequada à série para qual o aluno pretende cursar.

Buscando não cair num reducionismo, quanto aos aspectos analisados nos regimentos escolares, que vigoraram nesta última década, procurei enfocar os que mais claramente podem ser identificados como avanços ou como mera recriação de práticas já configuradas, no caso específico desta escola em que compartilhei as ações de reformas educativas, de educação continuada, de reorganização do modelo físico e de novas orientações didáticas.

Os itens enfocados, por entender serem fundamentais para uma reflexão sobre o funcionamento administrativo e didático das experiências escolares, foram a caracterização da escola e seus objetivos mais amplos, a organização e funcionamento do ensino, a gestão escolar e seus órgãos de assessoria; a caracterização do processo de avaliação da instituição e do ensino-aprendizagem; incluí as formas de progressão e promoção no percurso escolar que, neste caso, circunscrevem-se às quatro últimas séries do ensino fundamental (5.ª à 8.ª séries).

unesp

Quanto aos objetivos não encontrei nenhuma novidade, sendo transcritos das duas leis de diretrizes e bases que os geraram, ambos enfocam como objetivo principal a formação do cidadão de forma integral, sendo que o regimento atual (1.998) inclui como meta fundamental elevar, sistematicamente, a qualidade do ensino.

Na caracterização, fica configurada uma mudança quanto à organização do atendimento à clientela, posto que, a partir do ano de 1.996, a escola, reorganizada, passa a atender apenas ao segundo ciclo do ensino fundamental (5.ª à 8.ª série). Isto fez crescer de 1.500 para 2.000 o número aproximado de alunos e de 48 para 62 o número de professores na unidade escolar pesquisada.

O funcionamento do ensino, ao considerar as mudanças ocorridas com a reorganização das escolas paulistas, sofreu alterações que impactaram de diferentes maneiras a organização da escola, o processo pedagógico, a gestão escolar e principalmente a progressão do aluno no percurso escolar, incluindo-se, aí, a avaliação institucional e a avaliação do processo ensino - aprendizagem.

Todas as alterações foram analisadas, considerando os pressupostos técnicos de "como fazer", sem perder de vista a questão política que estabelece "para que" e "o que fazer". Fora deste contexto dialético de análise, eu poderia perder o sentido de totalidade e resvalar nos desvios das contradições.

Segundo as normas regimentais, as ações encadeadas na busca de melhoria da qualidade do ensino, devem se constituir em "ações didáticas que dinamizem a interação entre professor, alunos e os conhecimentos sociais e científicos". Posso citar a proposta de "salas-ambiente" no projeto "Escola de Cara Nova" e ainda os debates sobre os problemas que permeiam a sociedade em geral, a pesquisa e o desvelamento das questões que envolvem a dominação social,

unesp

as relações de trabalho, o desemprego, as drogas, a violência, as relações democráticas, como formas de prevenir situações de risco. O envolvimento das famílias nos projetos educativos a serem empreendidos dentro e fora do ambiente escolar deve constituir ações a serem estimuladas no currículo.

Se as normas regimentais básicas apresentam como ponto estratégico transformar o processo de avaliação institucional e do desempenho dos alunos, este é um ponto que, na EEFCM, merece empenhamento da equipe de direção e coordenação pedagógica, bem como o apoio comprometido da supervisão escolar, envolvendo propostas de ações de educação continuada.

Considerando a implantação da "Progressão Continuada" na operacionalização e no comprometimento com a meta nacional da redução da repetência e a constante elevação da qualidade do ensino, uma questão que me parece fundamental é o aperfeiçoamento do processo avaliativo, tanto em sua função de diagnosticar para orientar propostas e programas de ações educacionais na escola e na sala de aula, como em seus aspectos técnicos e políticos.

Sendo no sistema de progressão escolar anterior a 98, a promoção seriada, isto é, ao final de cada série, as avaliações anuais definiam a aprovação do aluno para a série subseqüente, foi realçada e disseminada entre os professores sua função classificatória. Com o novo regimento e a instituição de uma progressão continuada, cuja avaliação terá efeitos classificatórios apenas no final do ciclo (8.ª série), o enfoque da avaliação apresenta uma característica muito mais **diagnóstica** e, ao desenvolver-se durante todo o processo ensino-aprendizagem, sua função torna-se necessariamente **formativa**, envolvendo as noções de diagnóstico, de mediação e dialógica.

Os docentes que estavam familiarizados com uma avaliação classificatória centrada na reprodução de conhecimentos, em momentos estanques do procedimento curricular, deparam-se com uma situação nova e, portanto,

unesp

conflituosa. Surge, daí, a necessidade de rediscutir o processo avaliativo e reconstruir seus fundamentos:

"Para que serve a avaliação agora"?

"O que fazer e como fazer"?

Esta deverá ser uma oportunidade de ruptura com práticas automatizadas e rotineiras nas quais é perceptível a necessidade de reflexão sobre o processo dialético em que se combinam teoria e prática e se complementam, com vistas à construção de uma forma de "avaliação de processo".

Utilizando o referencial teórico sobre a avaliação do processo ensino - aprendizagem estabelecido por Raphael (1.995), pude chegar às seguintes conclusões:

Desde a década de 70, preconizava-se a avaliação do processo com base nos objetivos propostos, muito embora no sistema de avaliação anterior a 98, predominasse a "avaliação de produto" em que se verificava a aprendizagem usando dados de provas e atividades práticas mensuráveis, que muito pouco levavam à melhoria do processo, porque os dados eram obtidos quando o aluno já estava terminando uma etapa de aprendizagem; tinha o objetivo de classificar : retido ou promovido.

Hoje, considerando que o tempo de aprendizagem é longo para fins de promoção do ciclo (quatro anos), a avaliação terá que ser no processo e os dados coletados devem corresponder a um controle de qualidade que permita decisões imediatas, tanto em relação ao processo de ensino, quanto à recuperação das aprendizagens. Supõe, portanto, análise e interpretação, criando situações de intervenção. Tem função de retroalimentação e de decisões sobre reforço, recuperação e uso de metodologias diversificadas mais adequadas à aprendizagem e ao domínio de habilidades.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Foi estabelecido pela SEE que, já no primeiro bimestre letivo, os professores deverão detectar alunos que apresentam defasagens de aproveitamento nas aprendizagens essenciais. Se as ações do próprio professor nas aulas regulares não estão sendo suficientes, para eles superarem estas dificuldades, deve encaminhá-los para recuperação paralela, formando turmas com menor número de alunos, especificamente para este fim, em horário diverso das aulas de suas turmas regulares.

Para que o professor, que será encarregado desta recuperação intensiva, possa programar as atividades de reforço e recuperação, caberá ao professor titular da classe regular identificar os problemas e as dificuldades a serem superados pelo aluno e isto pressupõe a capacidade de avaliar e selecionar ações de ensino organizadas com fins específicos e de formas diversificadas, mas sempre fundamentadas nos pontos em que o aluno apresenta problemas de aprendizagem.

Se considerarmos o próprio conceito de avaliação que envolve um processo de verificar a consecução dos objetivos da ação, isto significa um juízo de valor, posto que serão atribuídas notas e serão tomadas medidas sobre encaminhamentos. Podemos, assim, refletir e analisar a decisão do colegiado da E.E.F.C.M., que, ao elaborar seu novo regimento escolar, optou por mudar as sínteses bimestrais de avaliação dos alunos que, desde 1.978, vinham sendo feitas em formas de menções (A,B,C,D e E) e, a partir de 1.998, voltam ao sistema de notas numéricas (de 0 a 10).

A escola sempre realizou verificação e, portanto, utiliza os dados obtidos através da aplicação de provas, para descrever o rendimento do aluno de maneira quantitativa. Durante os últimos vinte anos, embora o modelo imposto pela SEE fosse o de menções, ele nunca foi usado como expressão qualitativa, mas como mera transcrição de um resultado quantitativo. Para fins de ser sintetizado e transformado em decisões, quanto à recuperação intensiva,

unesp

promoção ou retenção, as menções eram transformadas em números, sendo que o "A" valia 5 pontos , o "B", 4 pontos, o "C", 3 pontos, o "D", 2 pontos e o "E",1 ponto. Para ser promovido, ao final do ano, o aluno deveria obter nos quatro bimestres, o mínimo de 12 pontos.

Foi possível identificar, assim, as dificuldades sentidas pelos professores, em integrar na avaliação, as características quantitativas e qualitativas do processo de ensino aprendizagem. "Estas dificuldades decorrem do fato das menções expressarem um desempenho que indica a qualidade do ensino e sua interpretação dá um sentido diagnóstico ao processo de aprendizagem". (RAPHAEL,1.995:39)

Para melhor interpretar este efeito obstaculizador para os educadores, recorri às afirmações de Raphael:

> *O fato das menções oferecerem tantas dificuldades no uso cotidiano pelo professor é que a menção expressa uma interpretação valorativa do rendimento, enquanto os dados obtidos pelo professor são quantitativos. Portanto o uso dos dados quantitativos para o julgamento de valor supõe uma transposição, uma escala de representações e algumas informações adicionais que se obtêm com a observação e participação do aluno. Isto tem se mostrado ser de difícil consecução para os professores que optam pela média numérica das medidas e depois a transposição da média em menções. A burocracia administrativa corrobora esta situação, exigindo documentação das avaliações realizadas, perpetuadas no papel.* (RAPHAEL,1.995 : 38)

A autora afirma ainda que a avaliação, como elemento curricular do sistema, está impregnada de características organizacionais e

unesp

burocráticas que acabam por se impor na postura pedagógica. Isso faz com que os professores passem a utilizar o burocrático e não o pedagógico, definindo um processo de avaliação meramente quantitativo.

Para ela reverter esse processo não é simples, implica numa mudança através da reflexão sobre todo o currículo escolar, fundamentada num modelo político verdadeiramente democrático, cujo sentido seja formar cidadãos críticos, mediados pela aquisição de conhecimentos e pela problematização da realidade social, cultural e econômica .

Na escola Fleurides, como nas demais do sistema público estadual, a construção do regimento escolar poderia ter sido o espaço ideal para um debate em torno da análise do currículo escolar, visando adequá-lo às novas exigências sociais, políticas, tecnológicas e às relações de trabalho na escola. Em decorrência destas reflexões, caberia às escolas estabelecerem as formas de avaliação do processo educativo que são mediadoras de conhecimento, uma vez que os próprios alunos poderiam refletir sobre o que é desempenho ideal, satisfatório ou insuficiente e perceberem as conseqüências na sua formação pessoal, como cidadãos responsáveis pela sua mobilidade social e satisfação individual de seus anseios. Isso, entretanto, não ocorreu nessa instituição. Nas reuniões de discussão, prevaleceram as opiniões dos professores que são considerados os principais responsáveis pela operacionalização do processo avaliatório.

No regimento elaborado em 1.998 pela EEFCM, está previsto um valor de zero a dois pontos a ser atribuído ao aluno, conforme sua participação nas atividades escolares, tendo como referências trabalhos em grupo e as demais experiências curriculares. Estas avaliações devem ser aferidas através da observação direta do professor num processo subjetivo.

unesp

Os próprios docentes, entretanto, quando argüidos sobre sua operacionalização, apontam esse processo como sendo de difícil execução, podendo se constituir em resultados arbitrários, pois o número de alunos é grande e eles sentem-se inseguros quanto a essa avaliação subjetiva.

Reportando-me a Silva Jr.(1.997:101), quando se refere à sobrecarga de trabalho que envolve os docentes e gestores escolares, suponho que, provavelmente a complexidade e superposição de ações, com vistas a implementar as metas de racionalização, flexibilização e eficiência perseguidas pelos órgãos do sistema educacional paulista, fizeram com que esse debate não ocorresse como um trabalho de reflexão e criação de práticas inovadoras. Às escolas caberia, com o apoio da equipe de supervisão e oficina pedagógica, rever as questões curriculares e nelas rediscutir o processo avaliatório que ainda é praticado sem diretrizes teóricas, permitindo que o autoritarismo seja um instrumento para garantir a sobrevivência do sistema burocrático conservador nas escolas.

Esse mesmo autor leva-nos ainda a observar que, nesse processo, a hipertrofia da administração sobre o ensino acaba por fazer com que a complexidade educativa fique ocultada pela preemência da atividade escolar e o envolvimento do diretor, dos supervisores e dos assistentes técnicos do órgão regional de apoio pedagógico, não chega a centrar-se na função de ensino.

A concepção de que a escola é o foco fundamental da melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem, deveria ter em conta o envolvimento direto destes elementos, ajustando-os aos objetivos comuns dos demais educadores escolares. Caberia aos órgãos centrais que organizam o sistema abrir fórmulas de real participação desses especialistas na determinação dos objetivos, na atuação pedagógica junto à unidade escolar e, principalmente, incluindo-os como componentes ativos nas ações de formação continuada.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

As estratégias, concebidas para desencadear a intervenção nos estabelecimentos de ensino, deveriam se assentar na participação dos professores, da equipe de direção, dos supervisores e dos assistentes técnico- pedagógicos da D.E, garantindo assim, um compromisso educativo compartilhado.

Por considerar ainda a importância da recuperação contínua dos alunos que apresentam dificuldades na implementação da progressão continuada, passei a analisar as fichas de encaminhamento de alunos para a recuperação paralela e constatei a presença de dados que me fizeram identificar o grande dilema dos professores, ao indicarem os conceitos e habilidades em que os alunos apresentam dificuldades quanto à aprendizagem; eles acabam indicando as situações que levam à baixa produtividade e não os conceitos ou habilidades que não foram apropriados pelo aluno. No item: " Dificuldades de aprendizagem apresentadas" os professores indicam nos referidos relatórios:

- *o aluno é desatento e desinteressado, conversa e brinca na sala de aula;*

- *o aluno não tem pré – requisitos;*

- *não consegue se fixar numa atividade individual e não participa na sala de aula;*

- *não sabe divisão, não memoriza regras gramaticais;*

- *falta muito e não faz tarefas de casa.*

Pode-se concluir, portanto, que qualquer mudança em educação, quando é planificada de maneira linear e proposta de forma imperativa, traduzindo-se em processos preestabelecidos, acaba por gerar obstáculos na sua operacionalização pelos educadores escolares.

unesp

Há, freqüentemente, pontos divergentes entre quem idealiza a reforma e seus operadores que deverão utilizar os mecanismos reformistas para alcançar determinados fins.

Esse percurso requer um processo de acompanhamento das ações, para que haja uma construção gradativa das inovações a serem experienciadas. Muitas vezes, são necessários estímulo, condições estruturais e acompanhamento continuado, através de ações compartilhadas, para que se configurem em práticas criativas, num processo apropriativo pelos docentes.

Dessa maneira, a autonomia da escola é entendida como a possibilidade dos integrantes da instituição escolar tomarem decisões específicas quanto ao desenvolvimento do processo educativo, através das interações que estabelecem e pelas múltiplas dependências com outros sistemas, tais como, o sistema educacional central, os órgãos não governamentais, o sistema social representado pelas famílias e a comunidade do bairro, as Igrejas, os órgãos de Saúde Pública, fazendo confluir várias lógicas e interesses. A gestão dessas dependências é que vai determinar a autonomia da escola, resultante do equilíbrio das forças de que são detentores os órgãos governamentais, os professores, os alunos, os pais e demais parceiros da sociedade local.

Barroso (1.996) propõe três tipos de intervenção que podem levar a processos coletivos de mudanças: promover na escola uma cultura de participação e de colaboração; considerar os pais dos alunos como cidadãos que devem poder exercer formas de controle democrático sobre o serviço público, em parceria com as equipes escolares, e desenvolver formas diversificadas (individuais e coletivas) de liderança, para que a instituição se configure num sujeito social coerente e equilibrado, capaz de gerir sua autonomia.

unesp

Escola E Mudança

É interessante lembrar, neste espaço de minhas inferências, das políticas que deram origem às reformas educacionais nesta última década do milênio e analisar seu impacto em termos das mudanças pretendidas e ocorridas, ou não, nas escolas paulistas.

Cabe refletir sobre o que Guiomar de Namo de Mello[19] coloca, ao abrir os trabalhos do Seminário Latino - Americano sobre Políticas Públicas de Qualidade na Educação Básica, realizado em Foz do Iguaçu, em setembro de 1.995, quando se reporta aos anos 80, que foram chamados de "década perdida", ela comenta:

> *" Não acredito que a década de 80 possa ser considerada uma década perdida em termos de educação. Embora não tenha sido uma década que deixou soluções, descobrimos a realidade cruel da educação brasileira, percebemos como não conseguimos, de uma maneira geral, articular corretamente as soluções para os problemas que encontramos.*
> *Os anos 90, esses sim, passado esse espanto e os desacertos, em meu modo de ver e numa perspectiva otimista, prometem ser anos de definições, de maior clareza, de propostas muito mais articuladas, para finalmente encarar o que considero ainda o grande desafio, ou seja, a implementação das políticas - fazer as decisões chegarem à prática, acontecerem.* (Mello, 1.996 : 15)

19- Guiomar Namo de Mello – é especialista em Educação, foi consultora do Banco Mundial e, atualmente, faz parte do Conselho Nacional de Educação, no Brasil.

unesp

Na continuidade de suas considerações, ela aponta cinco grandes questões que foram alvo de debates naquela década e que, a seu ver, deixaram uma herança muito positiva, pois foram debatidas e equacionadas. São elas:

1.ª) A luta pela democratização da gestão educacional, que permite levar em conta os diferentes interesses presentes dentro e em torno da escola. 2.ª) A garantia de um mínimo de recursos para a educação com a vinculação de recursos orçamentários. 3.ª) A clareza que nos ficou sobre o falso dilema quantidade - qualidade, "conseguimos a expansão, mas não se garantiu a qualidade desejada". 4.ª) O reconhecimento da importância e valorização do professor como categoria profissional. "Todos nós trabalhamos e brigamos por isso". 5.ª) Finalmente, salienta a importância da discussão sobre a perspectiva de uma nova integração dos estados e municípios na meta de educação para todos.

Mello (1.995) complementa ainda sua explanação apontando os desacertos cometidos e que recebemos como herança nos anos 90:

> *Achando que o principal inimigo da gestão democrática era o autoritarismo, esquecemos que o clientelismo político é tão nocivo à democracia quanto o centralismo, o autoritarismo e as decisões tomadas de cima para baixo... Outro problema da gestão democrática é a confusão entre participação e omissão das autoridades; ainda não se conseguiu estabelecer com clareza os níveis de participação. Isto corrobora com a questão da autonomia das escolas. Herdamos ainda outro problema quando tentamos democratizar a gestão muito mais por conflitos e pressões do que por convergências e pactos... Quanto à conquista de recursos não fizemos o serviço completo: garantimos os recursos, mas não tocamos no padrão de alocação dos mesmos e nem no padrão de distribuição, o que gera uma ineficiência interna dos sistemas... Quanto à*

unesp

questão da qualidade x quantidade, não se conseguiu buscar a qualidade através de um processo de mudança em sala de aula. A qualidade nunca foi ligada a um sistema que permitisse avaliá-la, isto é, verificar se efetivamente estava sendo alcançada. Na maioria das vezes as propostas vinham do nível central, não atingindo as salas de aula. (Mello, 1.995:17)

Essa herança dos anos oitenta realmente orientou as duas propostas de reforma nas escolas paulistas. A primeira - Projeto Escola Padrão (1992), resultou de uma confluência de cerca de cem educadores ligados aos sistemas educacionais neste e em outros estados da federação, tais como: Conselhos Estaduais de Educação, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, Fundações para o desenvolvimento da Educação. A Segunda - Revolução da Qualidade (1.995), manteve os princípios de autonomia da anterior, agregando uma perspectiva de descentralização, desconcentração e racionalização de espaços físicos e dos recursos financeiros.

A decisão político-governamental de intervir de forma integral na melhoria da qualidade e igualdade do sistema escolar, respaldada no Conselho Nacional de Educação, gerou projetos de mudança em todo o território nacional, tendo como condições básicas necessárias:

- a existência de uma base de conhecimentos no país sobre a educação infantil e educação básica;

- a abertura de debates, seminários, conferências e simpósios onde foram reunidos especialistas nacionais e internacionais com o objetivo de congregar competências e experiências técnicas para planejar e gerir um programa articulado entre federação, estados e municípios, combinando ações,

energias e projetos que se desenvolveram no centro e principalmente nos órgãos descentralizados – as escolas.

Esse programa definiu um conjunto de novas relações entre o Ministério de Educação, o recém reformulado Conselho Nacional de Educação e os demais órgãos estaduais e municipais da educação em nível nacional: um sistema educacional que se pretende seja descentralizado.

Com efeito, o programa atua, definindo mais flexibilidade e autonomia neste conjunto de relações entre o Ministério e as escolas, entre o centro dos sistemas e sua base, diretores e professores, contando com a participação da comunidade. Todos devem assumir a responsabilidade e os compromissos diretos com os processos educacionais em suas instituições. Cada estabelecimento deve ter um projeto próprio, definir sua metas e selecionar os meios para alcançá-las.

O que se procura é incrementar a criatividade das unidades de base do sistema, para o que a descentralização é uma condição necessária. Dessa forma supõe, que cada unidade se encontre, assim, em condições de definir sua própria "trajetória de qualidade".

Se analisarmos que a década de 80, conforme afirma Mello (1.995), nos legou um sistema em que a gestão democrática inexiste e apresenta noções equivocadas de como construí-la; que a confusão em que vivem as escolas entre centralismo, autoritarismo e ações impostas de cima para baixo, abafa qualquer iniciativa democrática de gestão e de relações com a comunidade, é possível inferir que "não foi possível democratizar a gestão do sistema escolar paulista através de convergências e pactos, ela ainda se faz por conflitos e pressões dos órgãos centrais".

unesp

Os planos de carreira e mesmo a criação do Fundo de Desenvolvimento Do Ensino Fundamental, através da Emenda 14 à Constituição Federal, pouco ou nada alteraram a remuneração dos professores paulistas que, como categoria profissional continua altamente desvalorizada, e a qualidade pretendida, através da mudança curricular, aliada a diferentes relações entre professor-aluno-conhecimento, com a participação da comunidade continua incipiente e não chegou às salas de aula. Pode-se concluir que muito se tem a percorrer para a consecução das metas de vivenciar escolas realmente democráticas, onde a relação quantidade com qualidade seja realmente vivida na sua plenitude.

Isso, entretanto, não significa que nada pode ser feito, mas que cabe a cada grupo, que esteja realmente interessado em tornar as escolas públicas mais eficazes, proceder uma reflexão comprometida sobre o uso dos estreitos "corredores de autonomia" que os reformadores lhes conferem, agregar os recursos que a comunidade tem em potencial e exigir dos órgãos centrais os subsídios teóricos, práticos e financeiros para otimizar suas metas.

Sem dúvida, todas essas ações, que vivenciamos neste final de década, envolvem um processo estratégico de mudança e nossas reflexões sobre as reformas empreendidas têm demostrado uma ineficiência em produzir mudanças qualitativas, principalmente em potencializar a democratização e a socialização que se configurem no aperfeiçoamento da cidadania .

Nesses últimos anos, em que se implementa a reforma "Revolução da Qualidade", verifica-se, ainda, um sentimento de insatisfação e dúvidas que envolve o conjunto dos participantes (pais, alunos, professores e especialistas) nos diferentes níveis do sistema educativo. Isso se explica:

> "*... a mudança numa organização é fonte de desordem, de tensão, de confusão no momento de sua implantação,*

unesp

sobretudo na fase transitória. Por isso, se essa transição não é gerida de modo apropriado, a mudança pretendida pode revelar-se desastrosa ou implicar custos elevados sob todos os pontos de vista.(Collerette ,1.989. In Canário, 1.994 : 33)

Canário afirma que esse conflito resulta da própria reforma que, como estratégia de mudança instituída, pode, muitas vezes, criar problemas em vez de os resolver, portanto o modo de proceder as mudanças é tão ou mais importante que o conteúdo das mesmas .

As sociedades contemporâneas caracterizam-se por uma importância crescente das atividades educativas, quer pelo número de pessoas envolvidas, quer pelo tempo consumido por essas atividades.

Segundo as concepções de Canário (1.994), a dificuldade das reformas educativas em produzir mudanças significativas, nas escolas, tem apresentado diferentes propostas de explicação. Em princípio, acredita-se que as escolas e os professores não mudam, porque "resistem à mudança pela sua natureza coerciva de propor soluções concebidas em gabinete".

O que esse autor põe em evidência é o processo de construção dessas mudanças que apresentam uma estratégia centralizada e normativa:

As mudanças construídas nas escolas através das reformas instituídas pela administração central apresentam grandes dificuldades em serem articuladas de forma coerente e fértil. Os educadores que devem operacionalizar as mudanças no ambiente escolar demonstram grandes dificuldades em transformá-lo num terreno propício a multiplicar-se e percorrer no sentido inverso, o sistema educativo. Suas ações permanecem confinadas a um estatuto periférico e, com

unesp

freqüência, os professores inovadores estão voltados a alguma marginalidade. (Canário,1.994 : 41)

O próprio autor aponta que essa ineficácia tem como base a coexistência e o desencontro de duas lógicas de mudanças distintas. Isso me levou a uma nova interpretação das questões que me propus analisar nesta pesquisa.

4.1 - A lógica da reforma e a lógica da inovação

A reforma e a inovação são referidas na literatura científica como diferentes modalidades de mudança deliberada em educação, que se distinguem pelo seu âmbito.

Para Canário (1.994) a inovação designa processos de mudanças mais restritas e de caráter setorial ou pontual. A reforma surge, pelo contrário, como mudança em larga escala, com caráter imperativo para o conjunto do território público, federal, estadual ou municipal, implicando opções políticas ligadas à redefinição de finalidades e objetivos educativos e a alterações estruturais no sistema a que se aplica. No caso da reforma, as decisões são inerentes aos legislativos e executivos.

A distinção entre reforma e inovação, feita por Canário, parte de critérios diferentes, centrados, por um lado, no papel institucional no qual tem origem o processo de mudança, por outro, no papel desempenhado nesse processo pelos professores e outros componentes sociais das escolas.

Ele utiliza a designação **reforma** para o processo de mudança planificada centralmente, exógeno às escolas, que é predominantemente uma **lógica de mudança instituída**: "existe uma separação institucional no tempo e no espaço entre os que concebem e decidem e, por outro lado, entre aqueles que aplicam".

unesp

O termo **inovação** designa mudanças endógenas nas escolas em que existe uma relação muito próxima entre quem as concebem e quem as executam. Nessa linha de conceituação, reforma e inovação correspondem **às duas lógicas** de mudança de sentido oposto, que coexistem, mas é raro se potenciarem.

É no contexto destas intervenções que as inovações podem constituir-se em um processo de invenção de novas práticas sociais que venham a se configurar numa mobilização social, enquanto forma de reunir um grupo de pessoas interessadas e compromissadas com a ação coletiva de mudança.

Neste sentido, cresce a importância de processos formativos para os gestores e docentes escolares que desenvolvam, com esses profissionais, capacidades de resolução de problemas e de pensamento crítico, de aprender a aprender, de iniciativa, de comunicação, de cooperação e responsabilidade, de organização individual do trabalho e em equipe, todas elas fundamentadas pela formação sócio cultural, científica e técnica, potenciadoras de novas aprendizagens ao longo de toda a vida profissional.

Isso compreende um processo negociado e que corresponde àquilo que é possível ser realizado, nas unidades escolares, através da gestão participativa de todos os componentes sociais que as integram.

Procurei sintetizar, aqui, essas duas lógicas propostas por Canário que facilitarão a compreensão sobre as reformas paulistas estudadas.

unesp

Da lógica da reforma à lógica da inovação

Reforma	Inovação
- desde anos 60 – houve poucas reformas por quê? – resistência à mudança? - atualmente o enfoque está no processo de construção das mudanças (exógenas) - dificuldade em as articular de forma coerente e "fértil". **O que é?** * de cima para baixo não produz mudanças profundas e duráveis (lógica da mudança instituída) * as mudanças construídas (inovações) não se multiplicam (os professores inovadores ficam marginalizados). - tem poder coercivo da administração central. - sua ineficácia se baseia na coexistência e no desencontro das duas lógicas (reforma e inovação). - é mudança em longa escala, tem caráter imperativo para todo território nacional, estadual ou municipal. - implica opções políticas e redefinição de finalidade e objetivos. - decisões dependem do legislativo e do executivo.	- são diferentes modalidades de mudanças deliberadas em educação. - distinguem-se pelo seu âmbito. **O que é ?** - a inovação designa processo de mudança de caráter setorial ou pontual. - são processos de mudanças endógenas que envolvem: * espontaneidade; * lógica de mudança instituinte; * existe uma relação muito próxima entre os que concebem, decidem e executam. - Apesar das reformas,ou na sua ausência as escolas mudam; são mudanças de pequena amplitude, mas desmentem o seu imobilismo.
Características	
1- caracteriza-se por uma planificação rigorosas e seqüencial (conjunto de etapas linear). 2- característica de racionalidade: se provada no plano piloto, conduzirá à adoção pelas escolas(processo de persuasão racional) * **estratégias dominantes** : (base do insucessos)leis, decretos, resoluções, portarias circulares para eliminarem ambigüidades.	1- processo espontâneo orientado para a resolução de problemas, localmente identificados: - aquilo que é possível fazer; - a produção de inovação nas escolas constitui um processo conflitual ao mesmo tempo externo e interno. *adota lógica seqüencial e dedutiva;

unesp

Reforma	Inovação
Estratégia 1.- - usa modelo industrial de produção de inovações (também planificado e seqüencial dedutivo) em que as experiências da escola piloto seriam generalizadas ao conjunto das demais escolas (os professores são persuadidos através de ações de formação a proceder sua ampliação. Estratégia 2.- - este modelo subestima, ignora que uma idéia ou saber, desenvolvidos num contexto, não podem ser utilizados num outro sem que intervenha uma nova assimilação (não pode ser uma adoção linear dos produtos). - é homogeneizador (para não desfigurar suas propostas). * As reformas podem integrar estas duas estratégias: - quanto ao seu enquadramento legal é um método dedutivo tipicamente latino. - quanto à sua operacionalização é empírico, experimental, quase anglo - saxônico. - método é a estratégia coerciva da "reforma por decreto".	2- não se pode ignorar a importância de identificar e gerir conflitos no processo de mudança. 3- trata-se de um processo negociado, a mudança altera equilíbrios e relações de força; institui, necessariamente, processos de transação de poder entre atores sociais. - a configuração local das inovações exprime a necessária diversidade das escolas. 4- qualquer processo de inovação é um processo singular, tem lugar num contexto organizacional específico onde agem atores – sociais que constroem a situação com recursos humanos, materiais, simbólicos.
- o método experimental tem base no modelo de investigação e desenvolvimento (estratégia empírico racional) : *escolha de uma amostra de escolas *organização de ações para novos programas; * experimentação supervisionada por técnicos e inspetores; *avaliação – correções – generalização – inovação – formação; concebe o processo com exterioridade às escolas, e aos indivíduos que lá trabalham.	5- o processo de inovação corresponde a um processo de invenção de novos conhecimentos e comportamentos,através de sucessivas seqüências de tentativas – erro, que definem um processo de pesquisa, concomitante com a emergência de práticas inovadoras – processo de transformação. - trata-se de processo apropriativo que ganha necessariamente dimensão formativa. (In Canário, 1.996: 40 – 50)

Para analisar essas duas lógicas, procurei compará-las com as reformas vivenciadas pelas escolas paulistas e cheguei a algumas constatações:

Nesse processo, ocorre uma situação implícita na implantação das mudanças propugnadas pelos órgãos centrais e que identifiquei na escola Fleurides ao ser submetida aos princípios reorganizadores na Revolução da Qualidade.

Ao passar das normas legais para a rede de escolas, até mesmo por se tratar de estratégia coerciva, os integrantes dessa instituição, principalmente os professores, demonstram muita resistência em transformar em práticas concretas inovadoras.

Para poder sensibilizar as equipes docentes, a administração central tem utilizado algumas estratégias de formação em serviço, através do Programa de Educação Continuada. Entretanto, por se caracterizarem como uma atividade técnico-racional, desenvolvida num breve espaço tempora,l sem que houvesse um esquema de acompanhamento gradativo nas situações reais, houve rejeição pelos professores às ações propostas pelo PEC na escola Fleurides.

Os professores demonstraram, claramente, através das avaliações de impacto referentes a cada encontro de educação continuada, que as discussões e as reflexões experienciadas não foram suficientes para resolver os problemas enfrentados na sala de aula. Eles afirmam que:

> *Para bem da verdade, as diferenças que desestruturam os procedimentos da equipe técnico administrativa e docente não bastam para destruir o compromisso assumido pelos profissionais da educação que aqui anulam suas expectativas pessoais em favor da formação de indivíduos que se socorrem de um sistema educacional deteriorado para fazer valer sua*

condição de pseudocidadão ... Tudo o que se tem feito, não tem sido devidamente valorizado. A sociedade reconhece apenas quando não vê outro caminho, a não ser a escola, para a formação de seus filhos. Seria muito importante que a sociedade conhecesse as verdadeiras razões pelas quais os profissionais da educação persistem na luta. Naturalmente, não é pelas relações amistosas vividas em sala de aulas; muito menos, pelas reformas superficiais e temporárias que só nos causam desgastes e desilusão diante da profissão mais nobre que se pode exercer. (Depoimento de um grupo de professores da escola Fleurides como conclusão do relatório sobre as expectativas de pais, alunos e professores, no final do ano letivo de 1.997)

4.2 - As relações de trabalho na Escola e as possibilidades de mudanças.

Ao confrontar as duas reformas, implementadas no sistema escolar paulista, com a autonomia relativa das suas organizações educativas, pude deduzir que, nas reformas instituídas, usa-se de estratégias impositivas de mudanças, a partir de instrumentos legais que se desdobram em decretos, resoluções, portarias e circulares, procurando persuadir e induzir às reformulações programadas pelos órgãos centrais.

Uma reforma planejada de forma linear, para ser implementada em toda a rede escolar, não leva em consideração as diferentes situações locais e nem cogita sobre as diversas concepções entre quem formula as ações e quem terá que implantá-las. Nas escolas paulistas, é visível a dificuldade com que se deparam as reformas instituídas na busca de soluções para os problemas fundamentais relacionados à melhoria da qualidade do ensino.

unesp

As estratégias usuais nos processo de reformas educativas, que acabamos por reencontrar nas escolas paulistas, não têm tido sucesso, principalmente pela sua incapacidade em se transformarem em ações concretas e passíveis de serem operacionalizadas nas escolas

.

Ao passarem do instrumento legal que as instituíram para a implantação na rede de escolas, sem que haja um acompanhamento pelos coordenadores internos do sistema, fazem com que a sua tradução em novas práticas pedagógicas, conforme as finalidades dos planejadores, seja frustrada ou se configure em ações muitas vezes equivocadas.

Conforme afirma Canário, as estratégias usuais de reformas educativas apresentam dificuldades, para serem transformadas em inovações instituintes pelos atores locais.

> *"A estratégia empírico – racional produz protótipos de mudança, validados e legitimados no terreno experimental e supõe, de forma otimista, a possibilidade de apropriação ativa por outros sistemas de acolhimento de forma linear, sem que haja a possibilidade de viver e construir, de forma singular, o processo de mudança. Portanto, pode-se dizer que a reforma não produz mudanças reais, mas apenas potenciais, ou seja, normativos e protótipos de inovação".* (Canário, 1.994: 45)

Esta afirmação pôde ser explicitada, quando me reportei ao Projeto Escola Padrão, em que foram alterados horários de trabalho, introduzidas horas de trabalho pedagógico coletivo para professores e coordenadores de áreas construírem projetos nos quais a base didática e metodológica estaria voltada para os interesses da coletividade e os conteúdos, mais próximos da sua realidade sócio-econômica e cultural. As escolas que funcionaram como "pilotos", na implantação do projeto, receberam, para tal, as condições necessárias.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Entretanto, ao se estenderem para outras escolas as mudanças e inovações produzidas, na fase inicial deste projeto, não se potencializaram e, durante os anos que se seguiram, foram perdendo sua configuração original. Mesmo assim, essa reforma marcou mudanças de comportamentos, atitudes e representações dos professores e direção que valorizaram e utilizaram metologias e estratégias nele experienciadas . Isto foi possível identificar na EEFCM, no correr das investigações que lá realizei.

Desta análise posso inferir, ainda, que só há mudanças efetivas, quando elas forem decorrentes da necessidade de se resolverem situações problemas locais e forem pactuadas coletivamente nas escolas, discutidas e decididas pelos docentes em sintonia com pais e alunos.

Uma iniciativa que emergiu do anseio da direção da escola Fleurides e foi compartilhada pelos professores, para se reverter uma situação discriminatória, ali existente, e que consistia na coexistência de três diferentes tipos de escola : uma para a classe social mais favorecida, outra para os que não tinham poder de escolha - classe pauperizada - e uma terceira para alunos que estavam fora da faixa etária específica para o grau de escolaridade que freqüentavam e que precisavam trabalhar para sobreviver, apresentou realmente as características de mudanças decididas coletivamente.

Essa inovação reverteu uma forma clientelista de organização de turmas e, realmente, introduziu um agrupamento mais democrático na organização escolar que perdura até hoje, fazendo parte da identidade da escola.

Canário afirma ainda que, apesar da ineficácia das reformas e mesmo na sua ausência, as escolas mudam. A escola, como qualquer sistema aberto, frente às pressões e solicitações sociais, muda, mesmo que sejam mudanças de pequena amplitude. Coexistem também, nas escolas, mudanças deliberadas, de

unesp

pequena escala, que geralmente não ultrapassam seus muros. A produção destas inovações é resultado de experiências construídas por seus integrantes.

> *Trata-se, em primeiro lugar, de processo de modo algum espontâneo, orientado para a resolução de problemas identificados localmente, em que não é dominante a planificação seqüencial. Se os professores nas escolas, individualmente ou em grupo, produzem inovações, são de caráter intuitivo, em que a seqüência racional, objetivos - experimentação - avaliação, aparece de modo explícito. "Como hipótese, podemos afirmar que este dinamismo liberal, muitas vezes mais intuitivo que racional corresponde àquilo que é possível fazer na instituição educativa tal como a conhecemos hoje".* (La Borderie 1.981, : 7. Apud Canário, 1.994 : 45-46)

Essa diferença faz com que, nas reformas, os professores possam sentir-se menos livres, mais constrangidos do que nas situações normais, sem deixarem de reconhecer que, nas inovações - decididas pela comunidade escolar - abrem-se espaços de autonomia e ainda são construídas mudanças que têm maiores possibilidades de serem efetivamente sedimentadas como parte da identidade da escola.

Segundo Canário, a mudança através da inovação, é um processo negociado, quer internamente nas escolas, quer externamente entre a escola e os órgãos regionais. "A produção de mudanças altera equilíbrios e relações de força, institui necessariamente uma interação equilibrada do poder, entre os diferentes componentes da equipe escolar". Já num processo de reforma instituída pelos órgãos governamentais, corre-se o risco de rejeição quase total, ou uma adoção meramente formal, podendo levar os educadores a estratégias defensivas que freqüentemente inviabilizam as ações previstas.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Canário afirma ainda que a "inovação é um processo não previsível, nem determinado pela quantidade de recursos existentes, nem comandável por órgãos externos". Isto significa que, de acordo com os diferentes processos, é viável a criação de ações inovadoras nas escolas. Já as estratégias "verticais" de mudança dificilmente são geradoras de processos de inovação.

Para este autor a inovação corresponde a um processo **de invenção de novos comportamentos.** A produção de conhecimentos sobre a realidade escolar articula-se com a sua transformação e com a reflexão sobre o processo de mudanças. È neste ponto que chamo a atenção sobre questões identificadas dentro da unidade escolar que observei e que precisam ser rearticuladas:

As relações de trabalho, em que identifiquei uma divisão entre supervisores, coordenadores pedagógicos, diretores e professores, revelando uma dicotomia entre os que administram e os que ensinam e aprendem não são concebíveis num processo de produção de mudanças e de produção do sentido dessas mudanças. É imprescindível que todos os envolvidos se articulem de forma cooperativa, produzindo projetos integradores que acabem por se constituir numa experiência altamente formativa.

Será possível uma **síntese das duas lógicas** nas escolas paulistas? Acredito que, além de possível, ela é necessária, pois corresponde à autonomia a ser construída pelos educadores com a participação da comunidade.

Ao analisar os caminhos percorridos até aqui, em relação às mudanças pretendidas, na busca da melhoria da qualidade do ensino, considerando-os como exercício de democracia e garantia de cidadania, o que identifico são poucas certezas e algumas expectativas...

unesp

No Brasil, nos anos noventa, passamos por algumas tentativas de mudanças em termos educacionais. Na educação paulista, esse processo é traduzido nos dois projetos de reformas no sistema escolar, efetivados sob diferentes perspectivas.

O projeto Escola Padrão pressupunha um novo padrão de qualidade e as mudanças, advindas de sua implementação, que deveriam ser o reverso de escola uniforme, burocrática, rígida e padronizada, apresentou características muito mais ligadas a um processo de "inovação instituinte" do que um projeto de planificação seqüencial de reformas na escola.

Muito embora os três anos de sua implantação tenham sido considerados por muitos um "fracasso", os avanços conquistados, neste breve período, foram significativos e, até hoje, os professores e diretores que dele participaram reconhecem sua pertinência em produzir mudanças decididas e compartilhadas pela equipe escolar como um todo, fruto das reflexões, leituras e parcerias propiciadas pelas horas de trabalho pedagógico coletivo, pelo número reduzido de aulas e pela ação integradora dos coordenadores de curso e de área.

Como detalham os professores da escola Fleurides, nessa experiência, foi reconstruída a base das ações pedagógicas em sala de aula, como resultado de um processo inovador, decidido e construído pelas equipes escolares. A participação ativa dos alunos em todos os projetos da escola, desde a sua elaboração, passando pela sua execução e avaliando seus resultados, fez com que o ambiente escolar e as relações entre os profissionais e alunos, que nela atuavam, vivessem experiências inéditas que estimularam a pesquisa, a participação de alunos e pais, a integração com a comunidade em palestras, debates, campeonatos

unesp

esportivos, olimpíadas culturais e artísticas que integraram o currículo da instituição.

As conceituações de Canário me levaram a inferir que, mesmo as escolas constituindo-se em sistemas abertos e na medida que não existem processos "puros" de reformas instituídas, as mudanças e inovações inerentes a estes processos não se concretizam por uma relação de mútua exclusão. "A relação entre reforma e inovação se fundamenta na articulação entre uma política educativa global e a existência na escola de inovações construídas por seus integrantes quanto ao atendimento das necessidades da sua clientela" . (Canário, 1.994 : 42)

No programa de reforma criado por Covas, a partir de 1.995, identificado como uma "tríplice revolução: administrativa, de racionalização dos recursos públicos e da qualidade dos serviços educacionais", houve a tentativa de construção de uma síntese entre os dois tipos de lógica, de reforma e de inovação.

Ao mesmo tempo em que se propunha uma "grande reforma", denominada pela própria secretária de "revolução", concebida de forma detalhada, planejada e aplicada de maneira uniforme para toda a rede de escolas públicas paulistas, previa-se a construção de uma dinâmica permanente de mudanças a partir de um conjunto de princípios orientadores, com base num funcionamento descentralizado e na participação de todos os integrantes do processo educativo.

Para que isso fosse possível, estabeleceu-se que seria revisto o papel do Estado, o que quer dizer:

> *(...) reformar a agigantada estrutura administrativa e os ultrapassados padrões de gestão da educação pública. Isso por sua vez, significa aproveitar de maneira mais inteligente*

unesp

> *possível os recursos humanos e materiais disponíveis que não são poucos, porém mal utilizados.*
> *Significa também desconcentrar e descentralizar decisões, tarefas e responsabilidades, abrindo o sistema à participação da sociedade, a maior interessada na questão. Em hipótese alguma a descentralização deve ser confundida com privatização do ensino ou com uma tentativa de eximir-se o governo de comandar a educação pública, deve ser entendida, isto sim, como a democratização efetiva do setor educacional.* (In:Propostas Setoriais do Governo Mário Covas, 1.994 – São Paulo : 13 – 15)

Foi pactuado, ainda que, com a modernização e enxugamento da máquina burocrática, seriam redefinidas as atribuições e os órgãos descentralizados passariam a formular políticas muito mais do que simplesmente executá-las. Os órgãos setoriais seriam: uma instância central (Secretaria Estadual da Educação), instâncias regionais (Delegacias Regionais de Ensino) e instâncias locais (unidades escolares).

> *(...) vai acabar a infinidade de escalões que se interpõem, entre escolas e os centros de decisão do sistema. Vai acabar a superposição de competências que estimula a irresponsabilidade. Serão redefinidas atribuições e integradas as instâncias remanescentes dentro de um projeto claro e coerente.* (Propostas Setoriais de governo M. C. 1.994 : 14).

A esta coerência formal, entretanto, correspondem profundas diferenças no que diz respeito à natureza da articulação e à divisão de papéis entre os três níveis de execução do projeto que, ao ser implantado, mostrou uma clara dicotomia entre os níveis de decisão e aplicação, entre os níveis de produção de teoria e de produção de práticas e entre os níveis de controle e de execução.

Para garantir a coerência formal, seria necessário que os diferentes órgãos de regulamentação funcionassem, por um lado, com autonomia (planejando e avaliando suas atividades) e por outro, através de diferentes interações com os demais. Isso pressupõe que deveriam referir-se a :

- interação entre as equipes regionais (Delegacias Regionais de Ensino), em conjunto com a coordenação central (SEE);

- situações de interação entre equipes regionais (D.R.E.) que, numa fase de implementação do projeto, funcionam numa região de proximidade geográfica;

- situações de interações entre cada equipe regional e a respectiva equipe local (DRE e Ues);

- situações de interação direta entre a coordenação geral (SEE) e equipes locais (Ues);

- situações de interação entre todos os níveis do projeto (encontros estaduais realizados anualmente).

Toda essa concepção e funcionamento do projeto deveriam se fundamentar numa nova relação qualitativa entre o órgão central e a ponta do sistema - a escola - que deveria valorizar fortemente o "local", criando condições que favorecessem a construção da autonomia escolar.

Nesse quadro, a produção de inovações deveria verificar-se nas escolas, tendo como ponto de partida um conjunto de orientações de mudança pelo órgão central, que deveriam se concretizar de acordo com as peculiaridades específicas.

unesp

Entretanto, o que ocorreu na Revolução da Qualidade foi que o órgão central (SEE) propôs as mudanças a serem empreendidas nas escolas, arbitrariamente, para que fossem materializadas em forma de inovações.

Dessa maneira, as mudanças propostas não tinham caráter aberto, vieram muito mais em forma de "pacotes fechados e acabados", definindo quase nenhuma, ou uma pequena margem de liberdade e concedendo pouca autonomia para os agentes locais (diretores e professores).

Portanto, às autoridades escolares coube simplesmente esperar que os professores aceitassem e respeitassem um novo conjunto de encargos e que modificassem as suas práticas no sentido das novas diretrizes estaduais. Pede-se-lhes que apliquem uma série de mudanças concebidas por outros e não que eles próprios criem novas práticas.

Acompanhando e atuando na implementação do projeto "Revolução da Qualidade", pude constatar que nos três primeiros anos de sua implantação (95 a 97), em que predominaram as ações de reorganização e reestruturação administrativa e física da SEE, houve realmente uma revolução ao se atacar e reformar uma agigantada estrutura administrativa e tentar alterar os padrões de gestão da educação neste estado.

Foram extintos órgãos regionais e transferidas suas atribuições para outros escalões. Foi implantado um sistema computadorizado de informações e cadastramento de alunos, essencialmente necessário para se dispor de dados confiáveis e indispensáveis, para orientarem decisões estruturais, bem como novos investimentos racionalizados.

A máquina burocrática foi "exugada" e foram redefinidas as atribuições dos órgãos remanescentes. As escolas foram reorganizadas, professores

unesp

e alunos foram remanejados para outras escolas, gerando protesto de pais, professores e de outros segmentos da comunidade.

Essas medidas iniciais de reorganização, embora tenham causado naturalmente muita polêmica na comunidade, instabilidade e desconforto aos professores, que tiveram que mudar de local de trabalho, para acompanharem os alunos rumo a outros prédios, foram consideradas adequadas, tanto para tornarem a administração das escolas mais homogênea em termos dos interesses e necessidades dos alunos, quanto à melhor utilização dos recursos físicos e didáticos no processo pedagógico.

Entretanto, essa reforma, definindo como ponto de partida uma situação insatisfatória aferida nas avaliações externas e propondo mudar, a partir de uma desconstrução brusca e radical, sem levar em conta os anseios dos professores e sua permanência nos respectivos locais de trabalho, representou uma desvalorização desses profissionais e de suas práticas educativas, gerando resistência e insatisfação.

Outro fator, que levou os professores da EEFCM a resistirem às propostas de inovação na prática em sala de aula, foi o aumento do número de alunos por turma, aliado à diminuição de horas de trabalho coletivo. Essa medida de racionalização de recursos humanos e financeiros foi considerada como um mecanismo dificultador da proposta de mudar a organização dos espaços de sala de aula para salas-ambiente e ainda mais em relação à proposta da " Revolução da Qualidade", em que as atividades em grupo, com a participação de todos os alunos, deveriam ser priorizadas.

Salas superlotadas e diminuição de horas para o professor preparar aulas mais dinâmicas e participativas foram a tônica das queixas dos educadores naquela instituição. Isso gerou uma impotência e instabilidade no corpo docente, dificultando a busca de soluções para as questões didáticas.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

As interações horizontais na escola foram perdendo sua potencialidade e as equipes ficaram enfraquecidas, gerando poucas possibilidades de resposta às mudanças instituídas pelos órgãos centrais e repassadas através dos órgãos regionais.

Nesse clima de "revolução estratégica", começam a ser propostas ações que buscam reverter os efeitos iniciais da desconstrução organizacional nas escolas paulistas. Para tanto foi instituído o " Programa de Educação Continuada", com o intuito de reorientar o projeto de mudanças nas escolas, desviando-se da racionalidade técnica do processo de reforma inicialmente instituída e tentando " mudar as escolas com os professores".

Foram, portanto, reformuladas as modalidades e a natureza da formação em serviço dos educadores a ser desenvolvida nos próprios contextos de trabalho, as escolas. A construção autônoma do regimento escolar e do projeto pedagógico da escola são eleitos como instrumentos operacionais privilegiados para as mudanças pretendidas.

Entretanto, a forma como foi desenvolvido o PEC, instituído como tentativa de fundir e potenciar mutuamente a dimensão individual da formação e a dimensão formativa das situações de trabalho, subentende mudar as escolas, envolvendo supervisores, diretores, pais, alunos e professores; exige uma estratégia de formação permanentemente articulada com a solução de problemas vividos na escola e que esteja logicamente direcionada para a produção de ações inovadoras .Isto seria a união das duas lógicas, mas ainda não ocorreu nas escolas paulistas.

O não envolvimento das equipes locais, assistentes técnico-pedagógicos, supervisores e diretores que poderiam estar, após a retirada dos docentes das universidades, acompanhando e reavaliando as ações escolares, de forma realmente "continuada" e, deste modo, garantindo uma criação coletiva de

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

inovações entre os professores, fez com que os objetivos iniciais de mudança não se concretizassem.

Mais uma vez, as ações, propostas nesta reforma, se frustram ao esperar que, através do PEC, seriam construídas práticas pedagógicas novas e, assim, seriam mudadas as relações escola – comunidade, aperfeiçoando a qualidade do processo ensino-aprendizagem. As mudanças propugnadas deveriam levar a uma conseqüente alteração na ação didática implementada nas escolas, entretanto essas mudanças não foram garantidas ainda.

O que foi possível verificar é que os efeitos da reforma, em termos de mudanças, são muito maiores na natureza física e de organização do sistema - o que era necessário - do que nas mudanças no trabalho docente, ou na sua relação direta com os alunos - o que é essencial. Para a mudança, na ação didática, seria indispensável uma profunda articulação entre os sujeitos: supervisores, diretores, professores e assistentes pedagógicos, para que, progressivamente, fossem experienciadas inovações autônomas, criativas e decididas pelos novos grupos que se formassem após a reorganização das escolas.

Conforme afirma Canário (1.994) "o processo formativo tem como base a produção de ações inovadoras pelos professores com apoio e acompanhamento da equipe de formadores". Esse acompanhamento deve incluir os especialistas internos do sistema, garantindo assim suas características de continuidade, avaliação e correção de rotas, numa retroalimentação. Esta equipe, além de estar num processo pessoal de formação, contribui com os seus "saberes" e cumpre com a sua função principal de ordem metodológica, vencer as ansiedades, elucidar e gerir conflitos pessoais e profissionais.

O sistema escolar paulista que, historicamente, tem privilegiado uma conexão apenas vertical, escola - órgãos centrais, desconsidera as ligações

unesp

horizontais em que a articulação interativa pode se constituir em diversidade de práticas educativas.

Se, particularmente, identifiquei, na escola pesquisada, dois pontos que necessitam reflexão teórica, construção de novas práticas e ação compartilhada, sendo eles *" a construção do currículo"* e a *"avaliação do processo ensino e aprendizagem"* , coube-me sugerir à equipe da unidade escolar uma "pesquisa-ação" em que, ancorados pelas teorias de aprendizagem, pela Filosofia e Sociologia da Educação, seja possível analisar o currículo escolar, reorganizando os conceitos das diferentes áreas do conhecimento, adequando-os às demandas sociais e individuais dos usuários da escola. Isso permitirá experienciar ações, transformar concepções e utilizar instrumentos qualitativos adequados ao processo de acompanhamento das ações desenvolvidas na escola.

Um outro fator de complexificação das propostas de construção compartilhada do projeto pedagógico, entre professores e comunidade usuária dos serviços educacionais, é o tamanho da escola representado pelo número de turmas que a compõem e, logicamente, pelo número de docentes que interagem nesse processo educacional. Isso inviabiliza o trabalho coletivo dos professores e acaba por descaracterizar ações compartilhadas entre os docentes, discentes, gestores e comunidade.

Através da minha participação nos diferentes momentos de reflexão – ação - reconstrução, pelos quais a escola Fleurides passou nesses três anos, pude verificar que professores e alunos reconhecem a importância da coordenação pedagógica e da direção no processo de organização e implementação do trabalho educativo, não deixando de fazer críticas e sugestões quanto aos seus desempenhos. Entretanto, quando questionados sobre o papel da supervisão escolar, os alunos respondem que não sabem qual é, e os professores não conseguem indicar sua função na escola.

unesp

Nesse sentido, acredito que a função supervisora ainda não se enquadrou no "novo modelo que se estabelece nas diretrizes da Revolução da Qualidade", até porque este modelo ainda não se definiu claramente. No projeto Escola Padrão, ele ficou descaracterizado e, no processo atual está indefinido.

Tenho convicção de que este profissional do sistema, que se constitui no cargo mais especializado da carreira do magistério, no estado de São Paulo, está sendo subvalorizado e sua integração nas equipes escolares pode ser imprescindível para enfrentar os desafios de uma escola pública voltada para os interesses da comunidade, da cidadania e da melhoria da qualidade do ensino.

No que se refere ao exercício de diferentes funções na escola, sejam elas administrar, lecionar, orientar e aprender, considerando as possibilidades heurísticas da combinação dos conteúdos científicos com a formação pessoal e o desvelamento da questões sociais envolvidas na cotidianidade da formação de sujeitos-cidadãos, considero como sendo um caminho de perspectivas abertas a qualificação dos educadores para a pesquisa na ação.

Não se trata, aqui, do sentido tradicional do pesquisador isolado, mas do desenvolvimento de uma atitude constante de questionamento e de produção coletiva de ações alternativas, de novos caminhos a serem construídos pelas equipes escolares, num processo interativo.

É nesse contexto que todos os interessados no sucesso da escola têm que 'reaprender a ação educativa', fugindo do imobilismo que as reformas instituídas têm produzido nas escolas e buscando os processos autônomos de reconquista do sentido intrínseco do ato de 'ensinar' que consiste na essência do processo de 'aprender'.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Bibliografia

APLLE, M.W. –" *Entrevista de participação no I Seminário Internacional sobre Avaliação de Currículo"*, realizado pelo GRHUBAS – Projetos Educacionais, Santos de 01 a 03 de junho, 1.998. Jornal *"Bolando Aula"* publicado em agosto, pp. 8 e 9: 1.998.

ARELARO, L.R.G. – " *O Ciclo Básico em São Paulo: algumas considerações"* IDEIAS n.º 1, Fundação para o Desenvolvimento da Educação, São Paulo: 1.988.

BARROSO, João. *"Fazer da Escola um Projeto"*. IN: CANÁRIO, Rui (org.). Inovação e Projeto Educativo. Lisboa: EDUCA,1.992.

———— *"Da Exclusão Escolar dos Alunos à Inclusão Social da Escola: Que sentido para a territorialização das políticas educativas?"* In: *Contra a Exclusão Escolar.* Cartas do Fórum Nacional de Projetos. Lisboa: Ministério da Educação, Programa Educação para Todos, 1.995.

———— (Org.)" *O Estudo da Escola"* Coleção Ciências da Educação. Porto Editora Ltda. Portugal, 1.996.

BENAVENTE, Ana & GARCIA, Orlando. *"Fórum de Projetos: novos espaços, novas práticas"*, Lisboa, 1.992, pp. 2-6.

BOBIO, Norberto. " *As ideologias e o poder em crise"*. Edumb, Brasília, 1.995.

BORDINHON, Genuíno. *"A avaliação na Gestão de Organizações Educacionais". Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, V.3, n.º 9, out./dez. 1.995.

BRACHO, Teresa. *"El Banco Mundial frente al problema educativo; un analisis de sus documentos de política setorial"*. México: Centro de Investigação Y Docência Economicas, Ac.,1.992.

BRASIL, Leis Federais:

———— *"Constituição da República Federativa do Brasil"* – promulgada em 05/10/1.988, publicada no D.O.U., na mesma data.

———— *"Emenda Constitucional n.º 14"* – promulgada em 12/10/1.996, publicada no D.O.U. de 13/09/1996. Modifica os arts. 34, 208 ,211 e 212 da *Constituição Federal* e dá nova redação ao art.60 das Disposições Constitucionais Transitórias.

———— *"Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional"* n.º 9394/96 promulgada em 20-12-1.996. DOU de 23-12-1.996.

———— *"Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental"* (FUNDEF) : Lei n.º 9424 de 24/12/1.996, implantado a partir de 01/01/1998.

BRESSER PEREIRA, L.C., *"Crise Econômica e a Reforma do Estado no Brasil : para uma nova interpretação da América Latina"* São Paulo, Editora 34, 1.996.

CANÁRIO, Rui. *" Uma Escola em Mudança com a Comunidade":* Projeto ECO, Inovação Educacional, Lisboa, 1.994.

———— *" Os Estudos sobre a Escola: Problemas e Perspectivas"* In. Barroso (org.) *" O Estudo da Escola"* Porto Editora Ltda., Portugal: 1.996.

CORAGGIO, José Luis. *"Propostas do Banco Mundial para a educação"* In. TOMMASI, Lívia et alii (orgs.) *"Banco Mundial e as Políticas Educacionais"*. São Paulo, Cortez Editora, 1.996.

COVAS. M. *" Um Governo para São Paulo - Proposta Setoriais"* São Paulo, setembro,1.994.

DEROUET, Jean-Louis. *"Une sociologie des establissements scolaires: les dificultés de construction de un nouvel objet scientifique"*. Paris: Revue Francaise de Pedagogie, janeiro, março – 1.987

DOMINGOS, Ana Maria. et al. *"A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação"* . Fundação Calouste Gulbekian, Lisboa: 1.986.

FREIRE, Paulo. *" Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa"*. São Paulo: Paz e Terra, 1.996.

GOMES, Rui. *"Teses para uma Agenda de Estudo da Escola"*. Artigo publicado pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa, 1.994.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

GONZALES, Maria Teresa. *"Organización escolar e inovación educativa" . In: La calidad de los centros educativos.* Alicante: Sociedad Espanhola de Pedagogia IX Congresso Nacional de Pedagogia, pp. 179-199, 1.988.

GRACINDO, Regina Vinhaes. *" Democratização da Educação e Educação Democrática: duas faces da mesma moeda".* Ensaio: Aval. Pol. Publ. Ed., Rio de Janeiro, v.3 , n.º 7, p: 149-156, abr./jun. 1.995.

KAWAUCHI, Paulo. *" A linguagem dos Ambientes Escolares uma leitura sistêmica, uma visão prospectiva".* Conferência proferida no III Congresso Internacional de Educação, Palácio de Convenções do Anhembi, São Paulo, 17-05-1.996.

LA BORDERIE, R. *" De L' Experience à l'innovation*". In: "Education à l'autonomie". Bordéus: CRDP. 07-12-1.981.

LAUGLO, J. *"Crítica às propriedades e estratégias do Banco Mundial para* a *Educação"* – Caderno de Pesquisas n.º 100, pp. 11 a 36, março de 1.997.

LEITE, Sergio A. da S. *"O Projeto de Educação Continuada"* Artigo divulgado pela Coordenadoria do Ensino do Interior, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 1.996.

LIMA, L. C. *" A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar.* Braga, Instituto de Educação - Universidade do Minho, Portugal 1.992.

LÜDKE,M. e ANDRÉ, M.E.D.A. *"Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas".* São Paulo: EPU, 1.986

MACHADO, Lourdes, M. *" Mercado Global. A Esfinge do Presente*". VI Circuito PROGRAD. São Paulo: UNESP, 1.996.

_____ *"Teatratização do poder: o público e o publicitário na reforma do ensino paulista"* – Arte & Ciência, São Paulo, 1.998.

_____ e SILVA,C.S.B. orgs. *"Nova L.D.B. : Trajetória para a cidadania?"* . São Paulo, Arte & Ciência, 1.998.

MELLO, Guiomar N. *" Magistério de 1.º Grau : Da Competência Técnica ao Compromisso Político"* Cortez Editora, São Paulo: 1.982.

———— *" Cidadania e Competitividade: desafios do terceiro milênio"*. São Paulo: Cortez Editora, 1.994.

———— *"Políticas Públicas de Educação Básica no Brasil: acertos e erros dos últimos 15 anos"*. In: *"Políticas Públicas de Qualidade na Educação Básica"*. CONSED, Brasília, 1.996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA –

———— MEC – UNESCO: *"Plano Decenal de Educação para Todos"* Brasília, 1.993. *" Declaração Mundial sobre Educação para Todos"*. Jomtien, 1.990.

———— *"Parâmetros Curriculares Nacionais"* – Documentos Introdutórios, apresentado no Seminário Regional realizado em São Paulo, dd. 16 e 17 de setembro de 1.996 .

NÓVOA, Antonio. *" Novas Respostas para um velho problema"* conferência proferida na sessão de abertura do III Congresso Estadual Paulista sobre a Formação de Educadores – Águas de São Pedro, 22-05-1.994 – São Paulo.

———— *"Para uma análise das instituições escolares"* In: *Organizações escolares em análise"* Lisboa, Nova Enciclopédia :1.995

OLIVEIRA, Z.M.R. *" Avaliações da Aprendizagem e Progressão Continuada: Bases para a construção de uma nova Escola"*. In: *" Escola nas Férias: mais uma oportunidade de aprender"*. Subsídios, Secretaria de Estado da Educação, São Paulo, 1.998.

PENIN, Sonia T. S. *"Sala Ambiente, invocando, convocando, provocando a Aprendizagem"* Informativo COGESP, n.º 1: 1.997.

RAPHAEL, H.S. *" Avaliação: questão técnica ou política?"* In: *"Estudos em Avaliação Educacional"*, pp. 32-43, Fundação Carlos Chagas, n.º 12 , julho- dezembro 1.995.

ROSA, J.C. *" Dimensão Institucional: uma leitura do Projeto ECO "*. In: *Uma Escola em Mudança com a comunidade"*, Lisboa 1.994.

ROSAR, M.F.F. *"A municipalização como estratégia de descentralização e de desconstrução do sistema educacional brasileiro"*. In OLIVEIRA,

D.A.(org.)" *Gestão democrática da Educação"*. Petrópolis: Vozes, pp. 105 – 140, 1.997.

SÃO PAULO (Estado)

_____ *"Diretrizes da Política Educacional – Governo do Estado de São Paulo"* 1.995 a 1.998. Decreto n.º 39.902, D.O. de 1.º da janeiro de 1.995.

_____ Secretaria de Estado da Educação: Subsídios *"Novos Rumos da Educação Paulista"* 1.996.

" A Escola de Cara Nova : Sala Ambiente", CENP 1.997.

" O Projeto de Educação Continuada – Orientação para as escolas" - CEI , 1.997.

" A Organização do Ensino na Rede Estadual: orientação para as escolas", FDE, 1.998.

Conselho Estadual de Educação:

_____ *" Deliberação CEE 9/97 (aprovada em 03/07/1.997) e Indicação CEE 8/97"* - Institue, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental (homologada pela Res. SE de 04/08/1.997, publicada no D.O.E. de 05/08/1.997).

_____ *" Deliberação do CEE n.º10/97 e Indicação CEE 09/97 (aprovada em 30/07/97): Fixa normas para elaboração do Regimento Escolar dos Estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio* (homologada pela Resolução SE de 03/09/97 e publicada no D.O.E. de 04/09/1.997 .

_____ *" Parecer CEE n.º 67/98: dispõe sobre Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais"*, aprovado em 18/03/1.998, D.O.E. de 21/03/1.998.

SAVIANI, D. *" A Nova Lei da Educação; trajetórias, limites e perspectivas"*. Campinas, SP : Autores Associados, 1.997 a .

_____ *"Pedagogia Histórico - Crítica: primeiras aproximações"* Campinas, SP : Autores Associados, 1.997 b.

SILVA JR. C. A." *Organização do Trabalho na Escola"* In Cadernos de Pesquisas n.º 59, pp. 73 a 76, São Paulo, 1.984.

_____ *" A escola pública como local de trabalho"*. São Paulo: Cortez, 1.990.

SILVA JR. e RANGEL, M. (orgs.) *"Nove olhares sobre a Supervisão"* pp.91 a 111. Campinas : Papirus, 1.997.

SILVA JR. e SGUISSARDI. *" Novas faces da Educação no Brasil, reforma do Estado e mudança na produção"* – Bragança Paulista: EDUSF, 1.999.

SILVA,T.T. da, *"Identidades Terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*". Petrópolis: Vozes, 1.996.

SOUZA, M. I. S. *"Educação e Poder : a nova ordem mundial e seus reflexos no âmbito educacional – possibilidades e alternativas"*. Revista Universidade e Sociedade, Ano IV n.º 6, pp. 107 a 115, fevereiro de 1.994.

WITTMANN, L. C. *" A Base das Experiências de Gestão Inovadora no Processo Educacional: sua base material e histórica"*. Brasília, DF, v.7, n.º 1, jan./dez. 1.992.

ANEXOS

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

SARESP 98

Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

RESULTADOS DA DELEGACIA DE ENSINO

Delegacia de Ensino: 0901 - D.E. ADAMANTINA

Coordenadoria de Ensino: 2 - CEI

Este Informe apresenta os resultados estatísticos do desempenho nas provas do conjunto das escolas desta Delegacia de Ensino e das demais instâncias da Rede Estadual. A comparação permitirá à Delegacia de Ensino situar-se relativamente ao desempenho da Coordenadoria de Ensino a que pertence e do Estado.

5ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

Componente Curricular	Diurno			Noturno		
	Delegacia	Coordenadoria	Estado	Delegacia	Coordenadoria	Estado
Língua Portuguesa						
Média	14,11	14,71	14,54	--X--	--X--	--X--
Desvio-padrão	5,24	5,49	5,43	--X--	--X--	--X--
% Média	47,03	49,03	48,47	--X--	--X--	--X--
Matemática						
Média	11,71	12,14	11,69	--X--	--X--	--X--
Desvio-padrão	4,37	4,59	4,38	--X--	--X--	--X--
% Média	39,03	40,47	38,97	--X--	--X--	--X--

Legenda *Diurno*: Língua Portuguesa e Matemática: 0 a 30 pontos.
Noturno: Língua Portuguesa: 0 a 30 pontos. Matemática: 0 a 28 pontos.

1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

Componente Curricular	Diurno			Noturno		
	Delegacia	Coordenadoria	Estado	Delegacia	Coordenadoria	Estado
Língua Portuguesa						
Média	14,85	14,30	14,23	10,84	12,13	12,06
Desvio-padrão	4,83	4,39	4,34	3,47	3,81	3,73
% Média	49,50	47,67	47,43	36,13	40,43	40,20
Matemática						
Média	11,63	11,28	11,08	9,62	10,38	10,16
Desvio-padrão	3,82	3,64	3,55	3,28	3,41	3,29
% Média	38,77	37,60	36,93	32,07	34,60	33,87
Ciências						
Média	16,19	16,30	16,00	15,17	17,12	16,82
Desvio-padrão	4,61	4,72	4,69	4,97	4,90	4,89
% Média	53,97	54,33	53,33	50,57	57,07	56,07
História						
Média	6,80	6,30	6,28	5,17	5,59	5,55
Desvio-padrão	2,74	2,57	2,55	1,95	2,18	2,14
% Média	45,33	42,00	41,87	34,47	37,27	37,00
Geografia						
Média	6,51	6,67	6,67	3,86	4,45	4,41
Desvio-padrão	2,72	2,57	2,55	1,75	2,09	2,04
% Média	46,50	47,64	47,64	25,73	29,67	29,40

Legenda: *Diurno*: Língua Portuguesa, Matemática e Ciências: 0 a 30 pontos. História: 0 a 15 pontos. Geografia: 0 a 14 pontos.
Noturno: Língua Portuguesa, Matemática e Ciências: 0 a 30 pontos. História e Geografia: 0 a 15 pontos.

RESULTADOS DA DELEGACIA DE ENSINO

Delegacia de Ensino: 0901 - D.E. ADAMANTINA
Coordenadoria de Ensino: 2 - CEI

Componente Curricular	5ª Série do Ens. Fundamental				1ª Série do Ensino Médio									
	Diurno		Noturno		Diurno					Noturno				
	L. P.	MAT.	L. P.	MAT.	L. P.	MAT.	CIÊNC.	HIST.	GEOG.	L. P.	MAT.	CIÊNC.	HIST.	GEOG.
Escola: 030788 - JOSE FIRPO														
Média	14.57	12.36	--X--	--X--	15.54	13.24	17.09	6.81	6.05	12.07	10.33	16.87	5.90	3.81
Desvio-padrão	5.40	4.47	--X--	--X--	5.06	3.49	5.04	2.09	2.50	3.44	3.10	3.96	2.04	1.97
% Média	48.57	41.20	--X--	--X--	51.80	44.13	56.97	45.40	43.21	40.23	34.43	56.23	39.33	25.40
Escola: 030806 - HELEN KELLER														
Média	--X--	--X--	--X--	--X--	14.67	11.68	15.15	6.53	6.00	10.83	8.82	13.42	5.03	3.73
Desvio-padrão	--X--	--X--	--X--	--X--	5.26	4.38	4.02	2.99	2.65	3.50	2.82	5.12	1.81	1.75
% Média	--X--	--X--	--X--	--X--	48.90	38.93	50.50	43.53	42.86	36.10	29.40	44.73	33.53	24.87
Escola: 030831 - TAIEKA TAKAHASHI GIMENES PROFA														
Média	17.00	12.00	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--
Desvio-padrão	4.26	4.36	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--
% Média	56.67	40.00	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--
Escola: 030855 - SOLEDADE DOMINGUES IGLESIA PROFA														
Média	13.00	10.23	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--
Desvio-padrão	5.44	3.84	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--
% Média	43.33	34.10	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--
Escola: 030892 - ELMOZA ANTONIO JOAO PROFA														
Média	13.18	10.88	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	8.61	11.44	14.47	5.38	4.06
Desvio-padrão	5.03	4.09	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	3.65	5.83	5.46	1.78	1.48
% Média	43.93	36.27	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	28.70	38.13	48.23	35.87	27.07
Escola: 030910 - PERCIO GOMES GONZALES DR														
Média	13.80	11.33	--X--	--X--	14.84	10.53	15.42	7.42	6.63	11.33	9.11	16.24	4.76	4.05
Desvio-padrão	4.93	4.21	--X--	--X--	4.84	3.19	4.45	2.63	2.52	3.51	2.10	4.48	1.79	1.99
% Média	46.00	37.77	--X--	--X--	49.47	35.10	51.40	49.47	47.36	37.77	30.37	54.13	31.73	27.00
Escola: 030958 - JOSE EDSON MOYSES PROF														
Média	14.31	11.20	--X--	--X--	13.18	10.20	16.60	7.10	8.40	11.21	9.20	16.08	4.31	3.92
Desvio-padrão	4.66	3.97	--X--	--X--	3.46	2.57	4.97	2.56	3.10	2.99	2.04	4.54	2.72	1.44
% Média	47.70	37.33	--X--	--X--	43.93	34.00	55.33	47.33	60.00	37.37	30.67	53.60	28.73	26.13
Escola: 030995 - GUILHERME BUZINARO PREFEITO														
Média	14.75	15.10	--X--	--X--	17.71	11.67	17.86	8.83	10.17	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--
Desvio-padrão	4.93	5.64	--X--	--X--	5.88	1.21	3.72	1.60	1.17	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--
% Média	49.17	50.33	--X--	--X--	59.03	38.90	59.53	58.87	72.64	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--
Escola: 031045 - DURVALINO GRION PROF														
Média	14.42	13.31	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--
Desvio-padrão	5.28	4.81	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--
% Média	48.07	44.37	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--
Escola: 031069 - JOEL AGUIAR PROF														
Média	11.86	11.58	--X--	--X--	12.33	9.84	15.39	5.41	5.00	10.29	10.37	16.95	5.35	4.00
Desvio-padrão	5.08	4.24	--X--	--X--	4.23	3.18	6.02	2.65	2.50	2.88	3.07	4.76	1.84	1.65
% Média	39.53	38.60	--X--	--X--	41.10	32.80	51.30	36.07	35.71	34.30	34.57	56.50	35.67	26.67
Escola: 031112 - FLEURIDES CAVALLINI MENECHINO PROFA														
Média	15.15	11.75	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--
Desvio-padrão	5.38	4.30	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--
% Média	50.50	39.17	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--
Escola: 981497 - CEFAM PROFA MARIA ROSA DA COSTA PALO MELLO														
Média	--X--	--X--	--X--	--X--	16.00	12.55	17.14	6.96	6.82	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--
Desvio-padrão	--X--	--X--	--X--	--X--	4.14	4.31	4.02	3.01	2.40	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--
% Média	--X--	--X--	--X--	--X--	53.33	41.83	57.13	46.40	48.71	--X--	--X--	--X--	--X--	--X--



SARESP / 97
QUADRO COMPARATIVO – 103 D.Es – CEI

SÉRIE	DISCIPLINA	MÉDIA - DE/AD.	D.E.- MAIOR MÉDIA	D.Es c/MÉDIA = OU <	D.Es COM MÉDIA MAIOR
4ª	Língua Portuguesa	17 pontos 56,67%	21,92 pontos 73,07%	11	91
	Redação	5,81 pontos 58,10%	7,63 pontos 76,30%	57	45
	Matemática	14,06 pontos 46,87%	19,94 pontos 66,47%	57	45
8ª DIURNO	Língua Portuguesa	17,55 pontos 58,50%	19,73 pontos 65,77%	68	34
	Redação	5,88 pontos 58,80%	7,66 pontos 76,60%	55	47
	Matemática	11,69 pontos 38,97%	14,78 pontos 49,27%	69	33
	Ciências	16,74 pontos 55,80%	19,90 pontos 66,33%	63	39
	Geografia	8,11 pontos 54,07%	10,46 pontos 69,73%	84	18
	História	7,83 pontos 52,20%	10,10 pontos 67,33%	64	38
8ª NOTURNO	Língua Portuguesa	14,80 pontos 49,33%	19,54 pontos 65,13%	08	94
	Redação	4,73 pontos 47,30%	7,33 pontos 73,30%	31	71
	Matemática	9,69 pontos 32,30%	15,33 pontos 51,10%	09	93
	Ciências	13,94 pontos 46,47%	19,68 pontos 65,60%	13	89
	Geografia	5,71 pontos 38,07%	8,94 pontos 59,60%	10	92
	História	5,09 pontos 33,93%	7,95 pontos 53%	04	98

QUADRO COMPARATIVO SARESP 97/98
D.E. DE ADAMANTINA

5ª SÉRIE - ENSINO FUNDAMENTAL

Comp. curricular	1997	1998
L. Portuguesa	17 P. – 56,67%	14,11 p.- 47.03%
Redação	5.81 p. – 58,10%	
Matemática	14,06 p.-46,87%	11,71 p.-39,03%

1ª SÉRIE – ENSINO MÉDIO – DIURNO

Comp. Curricular	1997	1998
L. Portuguesa	17,55 p.-58,50%	14,85 p.-49,50%
Redação	5,88 p.-58,80%	
Matemática	11,69 p.-38,97%	11,63 p.-38,77%
Ciências	16,74 p.-55,80	16,19 p.-53,97%
Geografia	8,11 p.-54,07%	6,51 p.-46,50%
História	7,83 p.-52,20%	6,80 p.-45,33%

1ª SÉRIE – ENSINO MÉDIO – NOTURNO

Comp. Curricular	1997	1998
L. Portuguesa	14.80 p.-49,33%	10,84 p.-36,13%
Redação	4,73 p.-47,30%	
Matemática	9,69 p.-32,30%	9,62 p.-32,07%
Ciências	13,94 p.-46,47%	15,17 p.-50,57%
Geografia	5,71 p.-38,07%	3,86 p.-25,73%
História	5,09 p.-33,93%	5,17 p.-34,47%

D. E de Adamantina
Planejamento 99

50

RELATÓRIO DA TAREFA EFETUADA PARA O CURSO DE EDUCAÇÃO CONTINUADA

A EEPG. Profª Fleurides Cavallini Menechino conta neste ano com mais de 1800 alunos divididos em 49 classes que funcionam em três turnos.

Foram questionados 2 alunos e 2 pais por classe, perfazendo um total de 96 alunos e 96 pais, o que representa 5% de nossa clientela. Esses alunos foram sorteados.

Questionário do Aluno - Questões Abertas

Na primeira questão "O que você acha de sua Escola?" 45 alunos responderam que é ótima, 34 que é boa e 1 que é ruim. O restante não foram objetivos na resposta e escreveram o que acham, como:

- melhorar a merenda escolar;
- melhorar os ventiladores;
- melhorar o ensino;
- a Escola parece uma penitenciária, pois os alunos estão enjaulados;
- o que estraga a Escola são os alunos bagunceiros;
- maior empenho e qualificação dos professores;
- o futuro está confiado aos alunos;
- fazer uma campanha para tornar a Escola mais limpa.

2ª questão

Você gostaria de estudar em outra Escola? Por que?

A maioria, 72 alunos, disseram que não, porque estão contentes com a Escola, 8 disseram que sim e os outros se limitaram somente a escrever sobre alguns problemas, como:

- distante da residência;
- se sentia melhor na escola onde estudava anteriormente, porque podia ser mais simples;
- gostaria de estudar em escola particular para "aprender mais";
- em outras escolas eram tratados melhor, podiam ir ao banheiro e as aulas eram mais gostosas;
- essa Escola é muito convencional;
- porque nessa Escola há agressões físicas e morais entre os alunos.

3ª questão

Como você acha que seria a Escola ideal quanto:

à Direção: 58 alunos acham que a postura atual é correta e que é a ideal; os outros acham que a postura deva mudar em alguns aspectos como:

- a direção deveria prestar mais atenção no que acontece em sala de aula;
- ser mais aberta e deixar livre: quem quer estudar, estuda, que não, vai embora;
- ouvir mais o aluno e não só o professor;
- deveria ser mais educado, compreensivo e carinhoso para ter o mesmo retorno;
- diretor que saiba misturar energia com bondade;
- fazer mais reuniões colocando os alunos a par das normas escolares;
- aplicar o dinheiro, para compra de materiais para sala de aula, e não usá-lo para trancar a Escola, ou cobrir quadra;
- grade e portão alto, tira o jeito de Escola;
- promover grandes eventos;
- melhorar o laboratório de Ciências;
- dar mais autoridade aos professores;
- proibir os alunos de fumarem na Escola;
- reduzir o horário de aula e acabar com salas-ambiente, porque um aluno acaba sendo dependente do outro;
- tirar os maus elementos da Escola para os bons continuarem;
- ser mais duro e justo;
- punir aqueles que não seguem as regras de comportamento;
- suspensão para qualquer bagunça;
- não concordância com o envelope no final do mês;
- fornecer material para as aulas de Ed. Artística.

à Coordenação: 51 alunos, opinaram que a postura é correta e outros acham que alguns aspectos merecem mais atenção como:

- conduzir melhor os professores;
- acompanhar mais o trabalho em sala de aula e aulas de E. Física;
- ser mais caprichosa, ter mais garra e ser mais ativa;
- ajudar os alunos com dificuldade de aprender;
- entender melhor o aluno e saber conversar;
- não exigir tanto do aluno;
- conselheira dos alunos;
- visitar mais as classes e conversar com os alunos;
- deveria olhar os cadernos todo final de mês;
- ajudar mais a Direção;
- chamar os pais para conversar sobre vícios;
- mais palestras sobre saúde, segurança e educação;
- ser mais autoritária;
- que tenha mais um Coordenador.

aos Funcionários: 70 alunos responderam que os funcionários tem uma postura correta e devem continuar cumprindo suas obrigações da mesma maneira, e os outros fizeram algumas ressalvas como:

- melhorar a limpeza e fazê-la somente à noite;
- trabalhar mais e conversar menos;
- serem mais companheiros, tratando melhor os alunos, principalmente no que diz respeito à biblioteca;
- as merendeiras terem mais higiene e vestir roupas adequadas para servirem a merenda.

aos Inspetores de Alunos; 68 alunos responderam que são bons ou ótimos e os outros acham que devem melhorar no que diz respeito:

- deveriam ser treinados para atenderem as diferenças individuais para um relacionamento mais harmonioso;
- serem amigos, tirar dúvidas e aconselhar;
- serem simpáticos e tolerantes;
- pôr ordem nos alunos no corredor e recreio;
- se preocupar menos em observar se o aluno está de boné, porta corretivo ou estilete;
- serem mais exigentes;

aos professores: 28 responderam que os professores de uma maneira geral são bons, 20, que são ótimos, 4, regulares e 1, injustos. O restante, não foram objetivos na resposta e escreveram o que acham:

- dão o melhor de si e são ótimos, embora tenha alunos que reclamam;
- deveriam ter justo salário pois são bastante pacenciosos;
- são compromissados com a Escola;
- alguns são excelentes, outros mal-educados;
- que explicassem melhor, mais devagar e tivessem mais respeito com os alunos;
- devem ensinar mais os alunos com dificuldades e pedir ajuda àqueles que tem mais facilidade de aprender;
- que dessem mais matéria;
- que fossem mais calmos, não gritassem e aceitassem algumas brincaderas dos alunos;
- fossem mais exigentes com os alunos indisciplinados, rígidos mesmo com relação à bagunça e não demonstrassem medo dos alunos;
- coloquem ordem na sala, sem perda de tempo;
- que sejam bravos na hora certa; e cobrem do aluno participação;
- alguns são injustos, ou não controlam a classe;
- muitos deixam a desejar;
- deveriam usar uniformes.

ao tipo de aulas: 28 alunos acham que são boas, 13 que são ótimas e 2 que são ruins. Os outros escreveram algumas observações:

- acabar com sala-ambiente;
- não deveria se estudar em grupo;
- deveria ter menos alunos em sala de aula;
- no grupo, sentar só com quem quisesse;
- que sejam mais produtivas e menos cansativas;
- trabalhar com um mesmo assunto por mais tempo;

- aulas menos tradicionais, para que o aluno possa transferir seu aprendizado para situações cotidianas;
- aulas mais proveitosas, atraentes e livres, com discussão em grupo, seminários e aulas práticas;
- aula com mais conteúdo escrito e oral;
- de vez em quando ao ar livre;
- haver um gravador e uma T.V. em cada sala de aula;
- deveriam ser aulas só de 30 miutos, pois depois disso os alunos se cansam e o professor perde a paciência;
- o recreio deveria ser mais longo;
- ter mais aulas de Inglês;
- não ter cadeira universitária, que são horríveis;
- grupo sempre de dois alunos;
- aula com música;
- aula silenciosa, sem a confusão que muitos alunos aprontam;
- no sinal, troca de professores e não de alunos; pois perde-se muito tempo na troca;
- que houvesse mais excursões;
- mais materiais pedagógicos, para que os alunos se interessem mais;
- sempre grupos de quatro alunos;
- que os professores não só pusessem medo nos alunos, mas cumprissem o que prometem.

Questionário para os pais

Tipo aberto para que eles colocassem os pontos positivos e negativos da Escola "hoje" e escrevessem o que espera dela em relação a seus filhos.

Pontos positivos:

- segurança aos alunos; disciplina;
- aberta aos pais;
- alunos maiores separados dos menores;
- desenvolvimento moral e intelectual;
- direção e demais segmentos bastante compromissados;
- professores que ensinam enfrentar a vida como ela é;
- parabéns à Escola, por preparar a criança com rigor e competência para serem bem sucedidas amanhã;
- merenda boa, quadra, exigência de uniforme;
- escola que dá oportunidade;
- professores excelentes;
- coordenação ótima
- está se equipando tecnologicamente;
- horário para entrar e sair e portão trancado;
- cantina e merenda;
- compreensão dos professores;
- a melhor do município pelo quadro de professores, diretores e também organização e espaço físico;
- salas ambiente;
- ficha de presença do aluno;
- separação de fila na hora da merenda (meninos e meninas);
- melhor escola estadual da cidade;
- acesso do aluno ao computador, máquina de escrever;
- biblioteca atualizada;
- testão;
- união no trabalho da direção e coordenação;
- cobertura da quadra;
- hoje a Escola ensina melhor e os alunos aprendem mais.

Pontos negativos:

- mudança dos alunos de sala de aula, perde-se tempo;
- esquecimento da ficha: carimbar presente no outro dia;
- a merenda não é boa;
- escola longe de casa;
- não deixar maus elementos entrarem na escola;
- família distanciada da Escola, sem controle do comportamento do filho;

- falta palestras sobre drogas com depoimentos de ex-drogados e também sobre educação sexual;
- desinteresse dos alunos;
- ensino de má qualidade;
- os professores não estão nem aí se os alunos fazem, ou não;
- não fiscalizam alunos que furtam objetos de outros;
- maus elementos que estudam: tirá-los;
- falta de segurança;
- sala ambiente;
- drogas em frente à escola;
- critério desconhecido na distribuição dos passes escolares;
- dar mais trabalhos aos alunos;
- falta de interesse de alguns professores em atualizar-se em sua especialidade;
- excesso de alunos em sala de aula;
- segurança ainda falha;
- falta de mão-de-obra humana para supervisionar o comportamento do aluno;
- que não haja aulas vagas;
- aprendizagem em grupo desestimula;
- maus elementos que os pais ainda defendem;
- que todos os alunos fossem iguais e quando houvesse problemas fosse ouvida as duas versões;
- libertinagem de alunos;
- professores desestimulados;
- escolas transformadas em cadeias;
- pouca participação da comunidade;
- horário das aulas de Ed. Física;
- recuperação de apenas 1 mês para aprovar alunos medíocres;
- vigilância nas imediações da escola, para não existir problemas de drogas;
- Ed. Física deveria ser no final das aulas;
- 3 aulas seguidas de uma mesma disciplina é muito cansativo;
- pouco tempo de intervalo, não dando tempo para tomar lanche;
- não aderiu totalmente aos construtivismo e professores que continuam no método tradicional e somente transmite conhecimento, sem se importar que o aluno construa esse conhecimento;
- avaliação na escolha de professores;
- falta falar sobre religião;
- alunos malcriados que enfrentam professores;
- pais que não participam de reuniões;
- professores nervosos por salário;
- uso de uniforme só para quem quisesse;
- falta de tarefa, trabalhos de pesquisa;
- falta de aula de Ed. Moral de Cívica;
- política governamental que aprova alunos incapacitados;
- no intervalo os alunos devem ser vigiados pelos inspetores;
- deveria ter curso de computação;

O que espera da Escola em relação aos filhos

- boa aprendizagem;
- aulas praticas e teóricas;
- professores que tenham vontade de ensinar e preparar o aluno para viver socialmente, com segurança e sem violência;
- transmitam perseverança e boa vontade;
- que a Escola sempre se auto-avalie para melhorar a prática educativa
- que a aprendizagem seja sempre em grupo;
- chamar os pais dos alunos indisciplinados para que dêem um jeito em seus filhos;
- seja para formar e informar;
- os professores deveriam ensinar mais sobre hábitos e educação, pois às vezes os filhos não ouvem os pais;
- sirva para arrumar bom serviço;
- que os alunos saibam no futuro transmitir o que aprenderam aos outros;
- que os filhos respeitem o professor;
- dê mais tarefa;
- acabar com sala-ambiente, cada um faz o seu dever;

- Direção - pedir opinião aos pais e alunos e não fazer tudo sozinho, pois acaba não fazendo nada;
- Diretores e Coordenadores - cumprimentar os alunos quando entram em uma sala de aula e não ir dando bronca;
- capacitação e disciplina;
- uma escola mais exigente na disciplina;
- educar para a cidadania e respeito;
- bom uso de materiais e equipamentos;
- executar pesquisas;
- nova modalidade de ensino com liberdade mas com responsabilidade;
- formação para ingresso numa universidade pública;
- ter uma profissão com formação acadêmica;
- formação moral e educação;
- que a escola se prontifique a vigiar os alunos, aconselhá-lhos e dar ótima formação;
- incentivar os alunos a se preocuparem com o futuro;
- favoreça no crescimento emocional e intelectual do filho para conquistar o futuro desejado;
- não desvalorizar o que os pais ensinam aos filhos;
- que sejam responsáveis pelos nossos filhos;
- mais preparados para competir com alunos de escolas particulares;
- formar um cidadão que tenha orgulho e conhecimento de seu país;
- os professores de Ed. Física não podem só ensinar futebol;
- que tivesse nessa escola também o 2º grau;
- aula em grupo prejudica a avaliação individual do aluno;
- funcionários e professores deveriam ser melhor remunerados;
- pegar mais leve mas ensinar bastante;
- que a ficha de presença ficasse na Escola;
- fazer um trabalho de conscientização para que os alunos não joguem comida fora.

Coordenadoria de Ensino do Interior
Delegacia de Ensino de Adamantina
EEPG Profª Floriza Cavalheiro Monteiro
Av. Vitorio Romanini nº 570 – Vila Cleto

Projeto Pedagógico Coletivo
1.998

Coordenadoria de Ensino do Interior

Delegacia de Ensino de Adamantina

EEPG. Profª Fleurides Cavallini Menechino

Av. Vitorio Romanini nº 99 – Vila Cicma

IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA

Coordenadoria de Ensino do Interior

Delegacia de Ensino de Adamantina

EEPG "PROFª FLEURIDES CAVALLINI MENECHINO"

Av. Vitório Romanini nº 99 - Adamantina

Telefone – (018) 521-2650

Diretor: Osvaldo José

Vice Diretor: Veralice Launikas Cupelli e
Avani Montagnoli Pereira

Curso: 1º Grau (diurno e noturno)

Período de Funcionamento: Manhã: das 7:00 às 12:30 h

Tarde: das 12:30 às 18:00 h

Noite: das 19:00 às 23:00 h

Número de Aluno: 2.039

Número de Professores: 63

Projeto Pedagógico Coletivo

INTRODUÇÃO

Objeto do Projeto:

Para atender as Leis de Diretrizes e Bases: Art. 2º, 3º, 12 item 1, 22 e 32.

Circunstância em que foi elaborado:

Este projeto foi elaborado nos dias destinados ao planejamento que foram 25, 26 e 27 de fevereiro, com a participação da Direção, Coordenação, Funcionários, Professores, Pais e Alunos.

Teve como subsídio o diagnóstico da U.E. do ano de 1.997, amplamente estudado e discutido no curso de Educação Continuada "Apoio Técnico Pedagógico".

Idéias Centrais

Seguir as Leis de Diretrizes e Bases garantindo aprendizagem com qualidade, formação da cidadania, acesso, permanência e progressiva evolução do aluno.

No que diz respeito aos profissionais, que sejam comprometidos, façam o trabalho coletivo, criando sempre metodologias adequadas e fazendo a avaliação diagnóstica.

Relevância

O projeto foi elaborado por representantes de cada segmento desta Unidade e será executado com acompanhamento constante da administração, coordenação e será conhecido por toda comunidade escolar.

I- DIAGNÓSTICO DA ESCOLA

1- Caracterização da Escola

Pontos positivos

- Compromisso com a qualidade de ensino.
- Boa relação com a comunidade fazendo parcerias com igrejas, associações e clubes de serviço.
- Estrutura física favorável: conta com 22 salas de aula, laboratório, biblioteca, 3 quadras sendo uma coberta.
- Segurança da Escola
- Implantação de salas-ambiente

Pontos negativos

- Alunos que faltam demais, principalmente no período noturno;
- Indisciplina gerada principalmente na troca de sala de aula;
- Destruição do patrimônio público (escola)
- Falta de interesse e hábito de estudo de alguns alunos;
- Agressividade;
- Horário de HTPC – dificuldade no horário em virtude do número de professores da U.E.;
- Falta de técnicas do professor para o trabalho em grupo, para dinamizar as aulas;
- Noções básicas do aluno sobre educação e disciplina.

2- Caracterização do Meio Social, Econômico e Cultural.

Ambiente fisico e social

Boa localização, atendendo 23% de alunos do centro da cidade, 65% da periferia e 12% da zona rural.

A faixa etária é condizente com o ensino fundamental, atendendo também através do Telecurso, alunos com mais de 14 anos (1° grau).

A escola conta com 1.807 alunos no curso regular e 232 no Ensino Supletivo.

Situação sócio Econômica

Diversidade de renda – os pais dos alunos vivem do trabalho na agricultura, pecuária, comércio, prestação de serviços e sub empregos

- Todos tem acesso à habitação, mas nem sempre à casa própria e muitas vezes em condições bastante precárias (saneamento básico)
- Na saúde a grande maioria das famílias dependem do SUS (Sistema Único de saúde)

Aspectos Sócio-Culturais

A maioria dos pais não tem o 1° grau completo;
. vivem na prestação de serviços;
. tem acesso aos bens culturais e lazer;
. uma parcela ainda desconhece os valores nutricionais dos alimentos e os hábitos de higiene.

3- Identificação de Problemas

Problemas relacionados ao nível do desenvolvimento econômico, social e cultural da localidade.

- Desemprego
- Baixos salários
- Gravidez na adolescência
- Drogas

Problemas educativos

- Motivação – aulas repetitivas, mesma técnica, mesmo enfoque;
- Falta de assuntos mais atualizados;
- Relação professor X aluno que às vezes prejudica a participação do aluno;
- Mudança de assunto, antes que todos assimilem o conteúdo.

- Aprendizagem – avaliação do SARESP que demonstrou por dados, rendimento insatisfatório, principalmente nas disciplinas matemática e história.
- Dificuldade do professor em criar novas técnicas;
- Falta de interesse do aluno (atividades que não despertam) e às vezes do próprio professor que se acomoda e não procura melhorar a metodologia;
- Os pais ainda não participam efetivamente da vida escolar dos filhos.

- Violência – desrespeito (ao professor, funcionários, colegas, comunidade, prédio, material escolar, etc...)

- Evasão – os principais motivos são adaptação à escola, relação professor / aluno, falta de apoio da família, trabalho, etc...



- Repetência – pela falta de assiduidade às aulas.

- Indisciplina – é gerada pelo não cumprimento das regras, relação professor / aluno, discriminação, etc...

Problemas de Funcionamento do estabelecimento.

A gestão e administração de recursos tem sido feita da melhor forma possível, mas a U.E. poderia melhorar ainda mais seu aspecto fisico, pedagógico etc... se as verbas fossem maiores, implementando e equipando as salas ambiente, biblioteca, etc...

Outro problema enfrentado é a falta de espaço fisico para as aulas de reforço, que às vezes funcionam de forma precária.

Devido ao grande número de classes e de professores ainda temos problema no horário de HTPC, o que acaba dificultando o trabalho coletivo.

Os professores desta U.E. participam de curso de treinamento com professor da UNESP sobre Apoio Técnico e Pedagógico, mas que ainda não surtiu efeito porque o trabalho foi mais teórico e de análise e o que precisamos na realidade é melhorar a metodologia.

Problemas da Relação da Escola com a Comunidade.

A comunidade (Pais, representantes de associações, instituições) ainda tem pouca participação na Escola.

Problemas relacionados ao sistema educativo.

Curso de treinamento em convênio com as Universidades, que deveriam abordar mais a questão da metodologia.

II – DEFINIÇÃO DAS DIRETRIZES

1- Fundamentos e Concepções

A diretriz para todo o trabalho será centrada no tema "Educar para a vida cidadã no espaço globalizado", numa concepção construtivista e interacionista, que o aluno desenvolva habilidades e conceitos em seu relacionamento social, na participação de atividades curriculares e na construção de conhecimentos (aprendizagem).

2- Dispositivos legais

Seguindo as normas da LDB, o resultado do Sistema de Avaliação do Estado (SARESP) instituído em 1.992 e atendendo a Resolução SE. 164/97 de 25/11/97, publicada no D.O.E. de 26/11/97, pág. 81/82 que diz respeito à Demanda Escolar.

3- Política Escolar

Será em atendimento às características particulares da Unidade Escolar com a maior participação possível dos pais e sempre concretizando a Política Educacional atual do sistema.

4- Currículo

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

III - PLANO DE ATIVIDADES ANUAL

1- Objetivos

- Melhoria progressiva da qualidade de ensino;
- Integrar o educando no exercício da cidadania através da formação de atitudes, hábitos, habilidades e conceito.

2- Prioridades

- Melhoria da qualidade de ensino;
- Desenvolvimento de práticas pedagógicas diversificadas;
- Disciplina;
- Interesse;
- Motivação.

3- Metas

- Linha metodológica única na relação escola X professor X aluno » isto será conseguido através de discussão e reflexão no horário da HTPC, troca de experiências, estudo teórico para o embasamento, facilitando o desenvolvimento de ações integradoras que favoreçam a interdisciplinaridade.

- Maior participação da família e a integração com a comunidade » nos dias do planejamento já contamos com a presença de alguns pais que ouviram os problemas da U.E. emitiram opiniões e ajudaram na elaboração do projeto.

Sempre que for necessário haverá reunião geral com todos os pais para informá-los sobre qualquer mudança que esteja acontecendo no âmbito da Educação em nosso Estado. Este ano já tivemos a primeira reunião na qual eles foram colocados a par de algumas regras para o melhor funcionamento do Estabelecimento, sobre o sistema de Progressão Continuada, avaliação e comentários sobre sala ambiente através da Direção, Coordenação, Professores e até alunos dando depoimento. A cada bimestre, eles participarão de reunião por classe para tomarem ciência do rendimento escolar dos filhos.

Serão feitas parcerias com a comunidade (representantes de igreja, associações, clube de serviço) para auxiliarem no processo aprendizagem.

Alguns representantes de Igreja já estão nos ajudando a fazer o trabalho de conscientização através de palestras com grupos pequenos de alunos (2 classes) sobre temas interessantes como auto-estima, relacionamento humano (comportamento), drogas, violência, etc...

Existe em nosso município, uma campanha iniciada pela Promotoria Pública na qual participam representantes de todos os segmentos, intitulada "Jovem Saudável". Esta campanha prevê para este ano várias palestras nos Estabelecimentos de Ensino, sempre no sentido de formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres.

A primeira delas foi agendada para o mês de abril e o tema será "Conheça os seus limites" e será proferida por um ex-bancário, ex-professor e atualmente presidente de clube freqüentado em sua maioria por jovens. Vários assuntos serão abordados ainda no decorrer do ano.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

- Produzir aprendizagem significativa » em cada componente curricular será desenvolvido o conteúdo, usando técnicas diferenciadas para melhor informar e fazendo anotações daquilo que está dando certo e o que está errado.
O objetivo é refletir sobre os avanços e conquistas e retomar os pontos que apresentam problemas.

Além disso, os professores desenvolverão no dia a dia e também em períodos determinados à cada bimestre a formação do cidadão, através dos temas transversais como: saúde, educação sexual, ética e cidadania, educação ambiental e pluralidade cultural.

Aqueles alunos, que através da avaliação diagnóstica apresentarem dificuldades de aprendizagem, terão recuperação paralela, isto é, um acompanhamento mais individual em sala de aula, em momentos em que os demais estarão ocupados no desenvolvimento de outras atividades. Não sendo suficiente este acompanhamento, eles participarão de aulas de reforço, em período diferente daquele em que estudam, onde o professor que poderá ser o mesmo ou outro, criará metodologias diferentes daquela usada em sala de aula, propiciando assim ao aluno, diferentes formas de aprender.

4- Organização das atividades e das equipes de trabalho

A Unidade Escolar funciona em três turnos para o ensino regular (5ª a 8ª séries), atendendo 2.039 alunos.

Além do ensino regular conta também com o Centro de Estudos de Línguas atendendo os próprios alunos da Escola de 6ª a 8ª série e os alunos de outras escolas, oferecendo os cursos de Francês, Espanhol e Japonês.

Funciona também no período noturno 04 classes de tele-salas que atendem alunos com mais de 14 anos para o ensino fundamental e 01 classe de ensino médio que está vinculada à outra escola de 2º grau mas funcionando no prédio desta U.E.

Todos os professores (ensino regular e das tele-salas) participam de HTPCs, coordenadas pelo Professor-Coordenador e Supervisor de Ensino respectivamente. Esse espaço é utilizado para se discutir as alternativas metodológicas das práticas de ensino, avaliação do trabalho realizado, projeto da escola, divulgação de informações dos órgãos centrais, discussão dos conteúdos a serem trabalhados, análise e discussão dos resultados de desempenho replanejando as atividades pedagógicas etc...

Essas HTPCs coletivas ocorrem de forma sistemática por grupos de professores, em diferentes horários e quando há necessidade, juntam-se todos os professores para discussão de determinados projetos e montagem das equipes de trabalho.

IV - IMPLEMENTAÇÃO

- Projeto apresentando os conteúdos, a linha metodológica e o processo de avaliação do desempenho do aluno, por disciplina e série;
- Desenvolvimento de sub projetos para cada bimestre;
- Reunião com o pais para explicar as mudanças e a cada bimestre , para verificar o rendimento do aluno;
- Reunião com os representantes da comunidade, solicitando parcerias (formação moral, para alunos e pais, controle de freqüência, mostrar vários tipos de trabalho desenvolvido na comunidade).

1- Previsão e provisão de recursos (orçamento).

Muitos materiais pedagógicos já foram e continuarão sendo adquiridos pela U.E. através de verba encaminhada pela Secretaria da Educação. Também haverá contribuição expontânea da A.P.M., além de festas realizadas na Escola com o objetivo de angariar fundos para melhor se equipar e também oferecer lazer à comunidade.

2- Acompanhamento e assistência à execução.

Reuniões periódicas para discussão do andamento do projeto.

3- Avaliação

Correção e ajuste quando necessário.

RECUPERAÇÃO

Haverá sempre a recuperação paralela e projetos específicos de reforço em cada disciplina, dando prioridade à Língua Portuguesa e Matemática, sempre que forem constatadas em alguns alunos, dificuldades e deficiências no processo ensino-aprendizagem, através de retomada de conteúdos, com modificação e adaptação da metodologia empregada.

Mesmo assim, aqueles alunos que ainda apresentarem dificuldades no final do ano letivo, participarão de reforço nas férias de janeiro.

unesp

SUB-PROJETOS

TEMAS TRANSVERSAIS

EEPG. PROFª FLEURIDES CAVALLINI MENECHINO
PROJETO: INTEGRAÇÃO DA ESCOLA NO PROCESSO DE PROGRESSÃO CONTINUADA

PLANO DE AÇÃO – 2º BIMESTRE

TEMA: Pluralidade Cultural – A Copa do Mundo de 1.998.

Missão: Educar para a vida cidadã no espaço globalizado

Objetivo	Quem	O quê	Quando	Como	Indicadores
Respeito aos diferentes países, povos e culturas que os constituem, como valor indispensável para viver democraticamente em uma sociedade.	Direção Coordenação Pedagógica Professores Pais Alunos	Coordenar as ações. Prover a infra-estrutura administrativa para o desenvolvimento. Subsidiar o trabalho dos professores orientando o processo pedagógico. - Controlar as atividades - Programar as ações de forma coletiva e participativa. - Criar é desenvolver com os alunos as situações de aprendizagem. - Propor e discutir com os alunos as ações propostas clareando os objetivos. - Coordenar o desenvolvimento das ações e controlar os resultados. - Usar a autonomia pedagógica para orientar os alunos com mais dificuldades e dar liberdade para os mais experientes seguirem seu ritmo com o grupo. - Criar situações de aprendizagem mais interessantes e desafiadoras. - Fazer diagnóstico e avaliar as ações desenvolvidas no projeto. - Exercitar seu trabalho no coletivo da escola (trocar experiências na sua área com seus pares). - Estimular e orientar os filhos a participar. - Desenvolver individualmente ou em grupos as ações propostas ou sugerida pelo professor e discutidas com a classe.	2º Bimestre 01/05 a 10/07	- Planejamento participativo e coletivo das ações de cada área do currículo. - Atividades na sala de aula e no espaço escolar e comunitário tais como: . leitura e estudo de textos publicados em jornais e revistas sobre a Copa; .Conhecimento de gíria usada na linguagem esportiva; .palavras da língua portuguesa oriundas do francês; .Lista em inglês de termos típicos do futebol ilustradas com desenhos ou figuras; . tabela dos jogos em inglês; .Confecção de bandeiras de cada país participante da Copa; . pesquisa sobre o idioma de cada país; . relação da língua inglesa/português; . nome dos países, área e população; .Confecção de mapas localizando os países participantes nos seus devidos continentes; .Pesquisas sobre aspéctos físicos e sócio-econômicos dos países participantes; .Localização e pesquisas sobre os países americanos que participam da Copa do Mundo; .Reviver os fatos políticos que aconteceram no Brasil na época de cada Copa do Mundo; . Pesquisa sobre a cultura francesa; .Organização e estudo de tabelas dos jogos. . Gráficos; . Confecção de bolas aprendendo geometria; . Montagem das bolas; . Pesquisa sobre nomes de técnicos de futebol e jogadores; . Orientação sobre como fazer corretamente as bandeiras e em especial a do Brasil; . Leitura de revistas Placar; .Leitura de revistas sobre as principais características das cidades francesas onde serão realizados os jogos; .Vídeos sobre a História das Copas e documentários sobre a França. .Músicas de incentivo à Seleção Brasileira nas diversas Copas; . Pesquisas pela Internet; . Confecção de cartazes; . Elaboração de frases estimulando a participação da Seleção Brasileira; .Uso de recursos audiovisuais com fins desafiadores; . Redecoração de murais e salas de aula; . Exposição de trabalhos e dos debates sobre os temas propostos em cada área do currículo.	- Ao final das atividades a maioria dos participantes deverão mostrar através de todo o estudo desenvolvido conhecimento sobre as características dos países, seus povos e suas culturas, além de desenvolver sentimento de respeito, solidariedade e amizade a todos os povos.

SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO DO INTERIOR
DELEGACIA DE ENSINO DE ADAMANTINA
E.E.P.G. "PROFª FLEURIDES CAVALLINI MENECHINO

PROJETO: INTEGRAÇÃO DA ESCOLA NO PROCESSO DE PROGRESSÃO CONTINUADA

PLANO DE AÇÃO

Missão: Educar para a vida cidadã no espaço globalizado

Objetivo	Quem	O quê	Quando	Como	Indicadores
Estimular os alunos a usarem democraticamente seu espaço, relacionar-se de forma civilizada e solidária – dar-lhes oportunidades de compreenderem o papel da escola como local de preparo para a vida cidadã no mundo atual.	Direção Coordenação Pedagógica Professores Pais Alunos	Coordenar as ações. Prover a infra-estrutura administrativa para o desenvolvimento. Subsidiar o trabalho dos professores orientando o processo pedagógico. - Controlar as atividades - Programar as ações de forma coletiva e participativa. - Criar é desenvolver com os alunos as situações de aprendizagem. - Propor e discutir com os alunos as ações propostas clareando os objetivos. - Coordenar o desenvolvimento das ações e controlar os resultados. - Usar a autonomia pedagógica para orientar os alunos com mais dificuldades e dar liberdade para os mais experientes seguirem seu ritmo com o grupo. - Criar situações de aprendizagem mais interessantes e desafiadoras. - Fazer diagnóstico e avaliar as ações desenvolvidas no projeto. - Exercitar seu trabalho no coletivo da escola (trocar experiências na sua área com seus pares). - Estimular e orientar os filhos e participar das reuniões dando sugestões. - Desenvolver individualmente ou em grupos as ações propostas ou sugerida pelo professor e discutidas com a classe.	1ª Etapa 1ª quinzena do ano letivo de 1.998 05 a 20/02/98	- Reuniões com pais para informar e discutir o processo pedagógico. . esclarecer a nova sistemática educacional na progressão continuada com pais e alunos. - Planejamento participativo e coletivo das ações de cada área do currículo. - Atividades na sala de aula e no espaço escolar e comunitário tais como: . exposições dialogadas e debates . confecção de cartazes . mini mutirões de limpeza . pesquisas diversificadas por áreas . assistir vídeos orientadores e palestras . elaboração de frases . uso de recursos audiovisuais com fins desafiadores . dramatizações . técnicas de dinâmica de grupo . redecoração dos murais e salas de aula . exposição de trabalhos e dos debates sobre os temas propostos em cada área do currículo.	- Ao final das atividades a maioria dos participantes deve apresentar atitudes civilizadas e mudanças no relacionamento professor x aluno aluno x aluno direção x aluno - O ambiente escolar deverá estar mais descontraído e receptivo às ações propostas no processo ensino-aprendizagem.

Tema do curso: ***APOIO TÉCNICO PEDAGÓGICO JUNTO ÀS UNIDADES ESCOLARES***

Delegacia de Ensino: ***ADAMANTINA***

Professores responsáveis: ***ALBERTO ALBUQUERQUE GOMES***
GELSON YOSHIO GUIBU
LUIZA HELENA DA SILVA CHRISTOV
YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE

Duração: 04 módulos de 24 horas cada (3 encontros)

Cronograma previsto para 1º módulo: 15/abril - 27/maio - 17/junho

Objetivos:

A proposta de apoio técnico-pedagógico que ora se apresenta tem como objetivos, oferecer condições às escolas para:

- refletir sobre o contexto histórico da escola pública brasileira, buscando identificar problemas e perspectivas para o ensino público;
- realizar um levantamento e análise de problemas estabelecendo prioridades para a escola pública;
- a construção da identidade da escola pública a partir das representações dos diferentes sujeitos do processo, buscando a construção de uma proposta coletiva de trabalho;
- a reflexão sobre possibilidades de construção do trabalho coletivo na escola (projeto pedagógico);
- a discussão e reflexão sobre a construção do programa de ensino das disciplinas, contemplando um projeto coletivo;
- definir competências na gestão do projeto pedagógico, no trabalho coletivo e ação participativa, rumo à melhoria da qualidade de ensino na Rede Pública Estadual.

Conteúdo:

Módulo I - A escola pública na sociedade brasileira

1. Função social da escola
2. Dilemas e perspectivas da escola pública nos dias atuais
3. A expectativa de famílias acerca do papel da escola
4. A realidade da escola pública
5. A avaliação diagnóstica
6. Construção da identidade da escola

Módulo II - O projeto pedagógico

1. O perfil do aluno
2. Grade curricular
3. Apresentação das ementas

Módulo III - O projeto pedagógico

1. Programas de ensino
2. Projetos especiais
3. Interdisciplinaridade

Módulo IV - O projeto pedagógico

1. Competências para a gestão do projeto pedagógico
2. Avaliação do projeto pedagógico

RELATÓRIO DE ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Tema do curso: APOIO TÉCNICO-PEDAGÓGICO ÀS UEs
Professor responsável pela ação:
Delegacia de Ensino: ADAMANTINA
Data: 18/06/97
Horário: 8:00 às 12:00 e das 13:00 às 17:00h

1) Descrição detalhada do processo: Leitura do relatório feito pela Escola sobre pesquisa realizada com alunos e pais e discussão dos pontos negativos e positivos apontados nesse documento. Projeção de vídeo e leitura e discussão de documentos.

2) Resultados: Agrupamentos dos aspectos semelhantes existentes no relatório para servir como base para se fazer um projeto educacional voltado à realidade dessa Escola

3) Mudanças: -

4) Ações desencadeadas programadas ou não originalmente: Não

5) Fatores facilitadores: relatório da tarefa já elaborado pela Escola e facilidade do professor responsável em conduzir a discussão

6) Fatores dificultadores: A grande angústia dos professores quanto à dificuldade de resolver as relações "professor-aluno"

7) Avaliação da frequência dos participantes: A maioria participaram

8) Sugestões: Que nos próximos encontros a discussão seja para encontrar soluções.

9) Outras observações: Que tenhamos uma orientação, que seja mesmo um suporte, para elaborarmos o projeto pedagógico de nossa escola.

J. Oliveira Costa

RELATÓRIO DE ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Tema do curso: Apoio Técnico Pedagógico à UE (Fleurides)
Professor responsável pela ação: Alberto Albuquerque Gomes
Delegacia de Ensino: Adamantina
Data: 08/07/97
Horário: 8:00às 12:00 e das 13:00 as 17:00 h

1) Descrição detalhada do processo: Leitura dos resultados do diagnóstico feito no encontro passado, sobre a expectativa do professor em relação à Escola. Leitura, aula expositiva e discussão de textos pedagógicos.

2) Resultados: Reflexão e discussão para elaboração de um projeto coletivo, para que possamos lidar melhor com algumas situações problemas existentes na Escola.

3) Mudanças: -

4) Ações desencadeadas programadas ou não originalmente: A construção da Proposta Educacional do Trabalho Coletivo na Unidade Escolar.

5) Fatores facilitadores: Docente capacitado, para discorrer sobre os problemas da Escola Pública e a vontade dos professores da U.E. em descobrir propostas que possam enriquecer seu trabalho.

6) Fatores dificultadores: A expectativa dos professores em resolver os problemas a curto prazo.

7) Avaliação da frequência dos participantes: A maioria dos professores desta U.E.

8) Sugestões: Bibliografia que nos oriente sobre o estudo em grupo com os nossos alunos.

9) Outras observações: Técnicas para o estudo em grupo, para repassarmos aos nossos alunos.

J. Oliveira Costa

RELATÓRIO DE ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Tema do curso: Apoio Técnico Pedagógico às U.Es
Professor responsável pela ação: Alberto Albuquerque Gomes
Delegacia de Ensino: Adamantina
Data: 04-09-97
Horário: 8 às 12 e das 13 às 17h

1)Descrição detalhada do processo: Leitura, exposição e discussão do texto: Projeto Pedagógico como projeto coletivo. Formação de grupos por área p/discutir os planos de ensino por serie e disciplina.

2)Resultados: Troca de idéia e experiências sobre os conteúdos disciplinares.

3)Mudanças:

4)Ações desencadeadas programadas ou não originalmente: promovem o entendimento de alguns pontos com a aula expositiva e proporcionou o estudo em grupo

5)Fatores facilitadores: Docente capacitado para discorrer sobre o assunto proporcionando a participação do grupo de professores.

6)Fatores dificultadores: Anseio dos professores em resolver os problemas da educação à curto prazo.

7)Avaliação da frequência dos participantes: Participação total.

8)Sugestões: -

9)Outras observações: -

Oliveira Costa

RELATÓRIO DE ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Tema do curso: Apoio Técnico Pedagógico às U.Es.
Professor responsável pela ação: Alberto Albuquerque Gomes
Delegacia de Ensino: Adamantina
Data: 09/12/97
Horário: 8:00 às 12:00 e das 13:30 às 17:30 h

1)Descrição detalhada do processo: 1º) complementação do perfil do aluno ideal e do aluno real e discussão sobre o paradoxo entre um e outro. 2º)como estabelecer a integração de disciplinas levando em conta o perfil do aluno ideal e o tipo do aluno real:reunião por disciplina tendo em mãos os conteúdos curriculares e objetivos já elaborados anteriormente. 3º) cinco grupos, cada qual montou uma cena do cotidiano e estabelecu a dramatização da sala de aula.

2)Resultados: Produziu a sensibilização do docente quanto a utopia do aluno ideal e a necessidade de levar em conta o aluno real ao estabelecer metas viáveis, organização coletiva do trabalho para se chegar a um aluno pelo menos próximo do ideal.

3)Mudanças: Espera-se que haja a mudança na forma de se organizar a escola para 1.998, ouvindo e respeitando o alunato, integrar os esforços no trabalho coletivo, e "criar" uma nova escola com parceria dos pais e demais órgãos da comunidade.

4)Ações desencadeadas programadas ou não originalmente:
- planejar com os olhos voltados para o aluno real
- desenvolver um trabalho coletivo e compromissado
- usar competência e criatividade para enfrentar os problemas com ações programadas e compartilhadas.

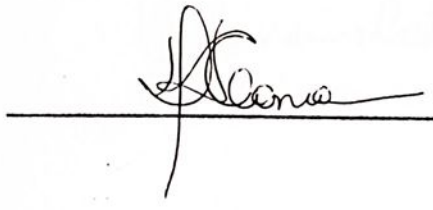
5)Fatores facilitadores:
- ambiente de descontração entre os professores
- empatia do docente
- partindo sempre da ação e da interação entre os docentes
- os docentes foram sujeitos nas atividades desenvolvidas.

6)Fatores dificultadores:
- Não detectamos fatores dificultadores

7)Avaliação da frequência dos participantes:
100 % de frequência.

8)Sugestões:

9)Outras observações:



RELATÓRIO DE ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Tema do curso: Apoio Técnico Pedagógico às U.Es.
Professor responsável pela ação: Alberto Albuquerque Gomes
Delegacia de Ensino: Adamantina
Data: 24/04/98
Horário: 8:00 às 12:00 13:30 às 17:30

1)Descrição detalhada do processo: Formação de grupos para avaliar o Curso em 1.997 destacando pontos positivos e negativos: Leitura, exposição e discussão de texto: Planejamento Participativo e no final do dia dinâmica de grupo

2)Resultados: Foi possível avaliar e discutir o que foi válido e o que não foi possível aproveitar,

3)Mudanças: Que a partir do próximo curso haja uma abordagem diferente.

4)Ações desencadeadas programadas ou não originalmente: Exercícios práticos em dinâmicas de grupo.

5)Fatores facilitadores: Empatia do docente.

6)Fatores dificultadores: O curso não corresponde ainda às expectativas dos participantes.

7)Avaliação da frequência dos participantes: 100 %

8)Sugestões:

9)Outras observações:

J. Oliveira Costa

RELATÓRIO DE ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Tema do curso: APOIO TÉCNICO PEDAGÓGICO À UE
Professor responsável pela ação: Gelson Yoshie Guibu
Delegacia de Ensino: de Adamantina
Data: 03 / 09 / 98
Horário: 8:00 as 12:00 e das 13:30 as 17:30 h

1)Descrição detalhada do processo: dinâmica de grupo para socialização e início das atividades do dia. Leitura de texto jornalístico sobre a indisciplina na Escola. O prof. discorreu sobre o assunto. Dinâmica: escrever carta a um amigo, leitura e comentário e a conclusão de que é preciso recuperar a auto-estima do professor. Dramatizações.

2)Resultados: Tentativa de sensibilizar ainda mais o professor para melhorar as suas aulas em decorrência daquilo que o aluno espera da Escola.

3)Mudanças:

4)Ações desencadeadas programadas ou não originalmente: Sim as ações foram programadas e se houve mudança foi em decorrência da participação do grupo.

5)Fatores facilitadores: a disposição de todos em melhorar o ensino, apesar das insatisfações motivadas por inúmeras causas.

6)Fatores dificultadores: A própria formação do professor que foi deficitária não por conta dele, mas do próprio sistema.

7)Avaliação da frequência dos participantes: Satisfatória chegando a quase 100%

8)Sugestões:

9)Outras observações:

Oliveira Costa

PROJETO DE REFORÇO E RECUPERAÇÃO
D.E. DE ADAMANTINA
Fundamento Legal – Res. SE 67/98 e Res. Se 07/99

Escola: EE PROFª FLEURIDES C. MENECHINO
Turma: A e B
Período: 16/05 a 30/06
Série: 6ª
Comp. Curricular: Língua Portuguesa
Professor:
Nº de aulas: 02
Data de Início: 16/05/....

1-Diagnóstico – Objetivos do componente curricular que o aluno não conseguiu atingir.
Capacidade de estabelecer as relações paradigmáticas no texto, fuição na leitura e na escrita

2-Conteúdo a ser desenvolvido:
Leitura, interpretação de texto e ortografia

3-Critérios para agrupamento. Anexar lista nominal.
Alunos com as mesmas dificuldades e da mesma séries

4-Perfil do aluno que a Escola pretende formar:
Cidadão crítico, culto e participativo, capaz de observar analisar e refletir sobre as mais diversas situações

5-Proposta Metodológica: recursos a serem utilizados para sanar as dificuldades apresentadas:

Os recursos serão dos mais variados: leitura, compreensão de textos (informativos, didáticos, jornal, computador)

Leitura, escrita e compreensão de textos
Videos (TV Escola)

6-Avaliação – Recursos avaliatórios:

Leitura, produção de textos

7-Aprovação do Conselho de Classe ou Série:

(x) sim
( ) não

8-Responsáveis:

Maria Luiza Gavazzi
Prof. do Comp. Curricular
MARIA LUIZA GAVAZZI
Maria Linda Trentini Longuini

Cybelli A. M. Gasparotto
Prof. do Ref. e Recup.
Cybelli M.Gasparotto

9-Parecer:

De acordo

Diretor
HELIO JOSÉ DOS SANTOS
RG. 15.274.457-5
DIRETOR DE ESCOLA

Concordo

Supervisor
SANDRA M. BARRETO BELLUSCI
RG. 7.164.832
Supervisor de Ensino Subst.º

Homologo

Dir. Regional de Ensino
Maria Alice Alves Cunha
R G. 4.801.050
Dirigente Regional de Ensino

Obs.- Os itens 1,2,3,4 devem ser preenchidos pelo Professor do Componente Curricular, os itens 5,6 pelo Professor do Reforço e Recuperação e o item 7 pelo Diretor.

5 65 - 70

EEPG PROFª FLEURIDES CAVALLINI MENECHINO

PROFESSOR _____ DISCIPLINA Língua Portuguesa

7ª F.

SÉRIE	NOME DO ALUNO	DIFICULDADES APRESENTADAS NA APRENDIZAGEM
	Cláudio Renato Menis	Falta de estudo: ortografia, gramática.
	Diego Gonçalves Uzum	Falta de concentração. letra, gramática.
	Éliana de Souza Jamáris	Falta de estudo. gramática.
	Emerson Rogério Ferreira	Falta de estudo, concentração, letra, ortografia, gramática, leitura. produção de texto,
	Glaucia Adriele dos Santos	Dificuldade de gravar conteúdos: gramática.
	Rafael Alfredo dos Santos	Falta de estudo, gramática.
	Rogério Nakatani Tomita	Dificuldade na grafia, de gramática, produção de texto, compreensão dos conteúdos,
	Wilian Niuranxk	Dificuldade de memorização: gramática.

EEPG PROFª FLEURIDES CAVALLINI MENECHINO

PROFESSOR Jone Aparecida P. de Souza DISCIPLINA Matemática

SÉRIE	NOME DO ALUNO	DIFICULDADES APRESENTADAS NA APRENDIZAGEM
8ª F	Caio Vinícius da Costa Fraxon	Obs: difícil saber qual a deficiência na aprendizagem, pois todos esse alunos dificilmente copiam a matéria, quando resolvem, esperam o professor fazê-lo, limitando-se apenas a cópia, ficando difícil de observar quais as dificuldades, pois não há se quer perspectiva, tentativa de resolver os exercícios.
	Fernando José de Amorim	
	Lucas Marques dos Santos	
	Lucas Jader Bistero Sartori	
	Luiz Henrique Ferreira Maia	
	Marcos Antonio Torres	
	Natanael Matheus de Campos Junio	O aluno Caio, este tem o caderno em dia, mas a maioria dos exercícios são apenas cópia.
		— a maioria dos problemas desses alunos, limitam-se na operação — divisão.

Questões para Entrevista

1. Professor, se você participou do Projeto Escola Padrão que modificações ele produziu na escola de um modo geral e no seu fazer pedagógico, que resultaram em melhoria da qualidade do ensino?

2. Você acha que a escola reorganizada permanecendo com um segmento apenas do E.F.(5ª a 8ª série) foi melhor ou pior para o trabalho docente?

3. Em que aspectos as ações da SE a partir de 1.996 produziram situações de melhoria dos serviços escolares?
   a) • mudança na grade,
   b) • sala-ambiente,
   c) • coordenador pedagógico
   d) • HTP coletivo...

4. A progressão continuada com oportunidade para os alunos com dificuldades terem um 2º turno escolar e assim buscar melhorar seu aproveitamento é positivo ou precisa ser modificado?

5. A organização da escola mudou para melhor atender a aprendizagem dos alunos e a eficácia do trabalho do professor? Como as ações do PEC ajudaram para o sucesso do trabalho na escola?

6. Na sua opinião qual a participação dos especialistas no esforço de melhoria da qualidade da educação escolar, no sentido não apenas de liderança adm., mas também pedagógica, sendo fortemente orientada para a valorização do desempenho tanto da equipe escolar como dos alunos?
   a) supervisor escolar- → que trabalho pedagógico faz na escola ?
   b) diretor da escola e vice- trabalham demais p/ conseguir atingir os objetivos mínimos, pois não tem tempo p/ o trabalho pedagógico
   c) A.P. da Oficina Pedagógica-
   d) coordenador pedagógico da U.E.-
   e) docentes da Universidade- —
   f) outros ...

1) Redução de nº de aulas na jornada e o maior nº de HTP com coordenador de área, deu oportunidade p/ o prof.º preparar suas aulas, pesquisar, fazer leituras em revistas e jornais, conhecer o material didático da escola, enfim o prof.º podia se reciclar constantemente e estava sempre atualizado. Outro ponto positivo foi o nº reduzido de alunos em sala de aula (o máximo 35 alunos)

2) Aumentar o nº de aulas p/ os profs, dando oportunidades de ampliar sua jornada de trabalho e dando também possibilitar o agrupamento de aulas da mesma série, porém o excesso de alunos em sala de aula e a diminuição das HTPs prejudicam a obtenção de um ensino de qualidade

3) a) Negativo → diminuição de nº de aula em determinadas disciplinas

b) positivo → desde que diminuir o nº de alunos em sala de aula, p/ que o prof possa trabalhar com os livros recebidos (paradidáticos) e outros materiais pedagogicos

c) positivo → pois dá oportunidades p/ o prof se reciclar e atualizar-se profissionalmente

d) devido ao organismo da UE dificultar o trabalho coletivo

) Precisa ser modificado. P/ o Estado é economicamente satisfatório, mas não garante qualidade de ensino.

) Não. Nada foi acrescentado, pois os profs universitários não deram e não passaram nada de novo.

) b) desempenha o seu papel com entusiasmo e competência

c) Orientação no Laboratório de Informática

Questões para Entrevista

1. Professor, se você participou do Projeto Escola Padrão que modificações ele produziu na escola de um modo geral e no seu fazer pedagógico, que resultaram em melhoria da qualidade do ensino?

2. Você acha que a escola reorganizada permanecendo com um segmento apenas do E.F.(5ª a 8ª série) foi melhor ou pior para o trabalho docente?

3. Em que aspectos as ações da SE a partir de 1.996 produziram situações de melhoria dos serviços escolares?

a. mudança na grade,
b. sala-ambiente,
c. coordenador pedagógico
d. HTP coletivo...

4. A progressão continuada com oportunidade para os alunos com dificuldades terem um 2º turno escolar e assim buscar melhorar seu aproveitamento é positivo ou precisa ser modificado?

5. A organização da escola mudou para melhor atender a aprendizagem dos alunos e a eficácia do trabalho do professor? Como as ações do PEC ajudaram para o sucesso do trabalho na escola?

6. Na sua opinião qual a participação dos especialistas no esforço de melhoria da qualidade da educação escolar, no sentido não apenas de liderança adm., mas também pedagógica, sendo fortemente orientada para a valorização do desempenho tanto da equipe escolar como dos alunos?
   a) supervisor escolar-
   b) diretor da escola e vice-
   c) A.P. da Oficina Pedagógica- B
   d) coordenador pedagógico da U.E.-
   e) docentes da Universidade-
   f) outros ...

1). - Redução de nº de aulas na jornada de trabalho e maior número de HTP com coordenador de área, deu oportunidades para o professor preparar melhor suas aulas, pesquisar e fazer leituras em revistas e jornais. Conhecer o material didático da escola. O professor se reciclava constantemente e estava sempre atualizado.
- Número reduzido em sala de aula (máximo 35 alunos)

2

2 - Aumentou o nº de aulas na U E para os professores ampliar a jornada, possibilitando agrupar aulas da mesma série, porém a quantidade elevada de alunos em sala de aula e a diminuição das HTP prejudica a qualidade de ensino.

3 - a) negativo :- com o mesmo horário menor número de aulas em determinadas disciplinas.

b) positivo - se o nº de alunos fosse menor: Para poder trabalhar melhor com os paradidáticos.

c) positivo - dá oportunidade para os professores se atualizarem profissionalmente.

d) em escolas grandes é difícil fazer as HTP coletivas.

4 - Precisa ser modificado. Para o Estado é economicamente satisfatório, mas não garante qualidade de ensino.

5 - Não. Os profissionais desconhecem a realidade do ensino fundamental.

6 - a) não conheço seu trabalho na U.E.

b) não possuem tempo para o trabalho pedagógico

c) não tem em algumas áreas - orientação no laboratório de informática

d) desempenha bem o seu papel.

e) foi frustante a atuação deles.