

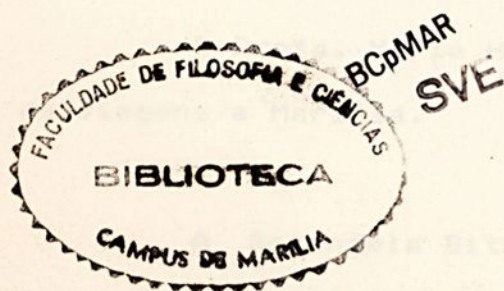
CLASS.: 371.01
K 39 e
TOMBO: 584

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
MARÍLIA



ESCOLA-PADRÃO: UMA EXPERIÊNCIA EM PROCESSO

LEILA MARIA HOMSI KERBAUY



Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação à Comissão Examinadora da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, sob orientação da Professora Doutora Raquel Volpato Serbino.

1410000584



MARÍLIA - SP.
1994

AGRADECIMENTOS

A Profa. Dra. Raquel Volpato Serbino, pela segura e competente orientação e pela amizade e encorajamento num momento em que acreditei que não iria conseguir caminhar.

Ao Prof. Dr. Celestino Alves da Silva Júnior, pelas importantes sugestões e incentivo.

A Profa. Dra. Telma Antônia Marques Vieira, pelo exemplo de profissionalismo e de esforço no trabalho diário em prol do ensino.

Aos amigos da EEPG "Dr. Cenobelino de Barros Serra" que tornaram possível a realização deste trabalho.

A Profa. Maria Amélia que gentilmente revisou este trabalho.

A Profa. Maria Helena, pelas "aulas semanais" durante as viagens a Marília.

A Rosangela Bitonti Simonato, pela eficiência na digitação deste trabalho.

Ao João Henrique, Eduardo e Ana Carolina, pedaços da minha vida

SUMARIO

Resumo	01
Abstract	01
Introdução	03
Objetivo Geral da Pesquisa	07
Objetivos Especificos	07
Metodologia	09
CAPITULO 1	12
1. Gênese da Escola-Padrão	13
1.1. A Educação como pano de fundo do contex- to nacional	13
1.2. Política Educacional Paulista	25
CAPITULO 2	43
2. Projeto educacional Escola-Padrão	44
2.1. Pressupostos básicos da reforma	44
2.2. Diretrizes gerais para o funcionamento do sistema	47
2.3. Eixos centrais da reforma	53
2.3.1. Autonomia pedagógica e adminis- trativa da escola	54
2.3.2. Organização da escola	58
2.3.3. Capacitação dos recursos humanos ..	62
CAPITULO 3	69
3. Da elaboração do projeto à sua implantação	70
3.1. Histórico	70
3.2. Estratégia de implantação. Critérios para a escolha das Escolas-Padrão	73
3.3. Recursos investidos	81
3.4. Alterações ocorridas quanto à organização da Escola-Padrão. Avanços e retrocessos ..	83

3.5. Repercussão do projeto de reforma na imprensa	96
CAPITULO 4	101
4. Implantação da reforma numa escola: experiência em processo	102
4.1. Identificação da escola	102
4.1.1. Sua história	102
4.1.2. Sua localização	105
4.1.3. Entrosamento com a comunidade.....	107
4.2. Estrutura organizacional da escola	110
4.3. O projeto de reforma e a realidade escolar - A questão das horas de trabalho pedagógico	117
4.3.1. Horas de trabalho pedagógico	120
4.3.2. Questões a serem consideradas	130
Considerações finais	133
Bibliografia.....	139
Anexo I - Legislação sobre Escola-Padrão	146
Anexo II - Núcleo de Gestão Estratégica. Grupo inicial de trabalho	161
Anexo III - Grupos de trabalho do Núcleo de Gestão Estratégica	163
Anexo IV - Ofício do Secretário da Educação	169
Anexo V - Relação dos artigos publicados na imprensa	170
Quadro I - Realizações do Governo Montoro	27
Quadro II - Organização da Escola-Padrão	85
Quadro III - Coordenação - CB à 4ª série	86
Quadro IV - Coordenação do noturno	87

Quadro V	- Coordenação 5%	88
Quadro VI	- Coordenação do CIC	89
Quadro VII	- Reportagens coletadas na imprensa	97
Quadro VIII	- Teor das reportagens	98
Quadro IX	- Caracterização do corpo docente	110
Quadro X	- Movimentação escolar - 1991/94	111
Quadro XI	- Núcleo de apoio administrativo	111
Quadro XII	- Núcleo de apoio pedagógico	112

ABSTRACT

The initial concern of this work is to analyze the experience of the State of São Paulo Public Teaching Reformulation Program, during Luiz Antônio Fleury Filho's government (1991-1994) known as "Escola-Padrão".

With its starting point in a school where the project was implemented, I tried to approach, through a wider context, the main measures taken to improve teaching quality and the Public School recovery, which were the aims of that educational program.

Finally some facts are presented that must be considered in order to overcome the existing faults.

RESUMO

A preocupação inicial deste trabalho é analisar uma experiência de implantação do Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo, do Governo Luiz Antônio Fleury Filho (1991-1994), intitulado Escola-Padrão.

Partindo de uma escola em que o projeto foi implantado, procurei abordar, através de um contexto mais amplo, as principais medidas que foram de encontro à melhoria da qualidade de ensino e à recuperação da Escola Pública, objetos deste programa educacional.

Ao término do trabalho, foram apresentadas algumas considerações de caráter avaliativo referentes ao programa.

ABSTRACT

The initial concern of this work is to analyze the experience of the State of São Paulo Public Teaching Reformulation Program, during Luiz Antônio Fleury Filho government (1991-1994) known as "Escola-Padrão".

With its starting point in a school where the project was implemented, I tried to approach, through a wider context, the main measures took to improve teaching quality and the Public School recovery, which were the aims of that educational program.

Finally some facts are presented that must be considered in order to overcome the existing faults.



Introdução

A instituição da escola-padrão (EP), em 1971, através do decreto (SP) 34.035, de 22 de outubro de 1971, tem sido objeto constante de análise e crítica por parte de todos aqueles que se interessam pela educação, incluindo educadores e pais, pesquisadores em estatísticas de ensino de classe.

Colocando como foco central a recuperação do ensino

A LIÇÃO DE PINTURA

Quadro nenhum está acabado,
disse certo pintor;
se pode sem fim continuá-lo,
primeiro, ao além de outro quadro

que, feito a partir de tal forma,
tem na tela, oculta, uma porta
que dá a um corredor
que leva outra e a muitas outras.

JOÃO CABRAL DE MELO NETO

ESCOLA PADRÃO: UMA EXPERIÊNCIA EM PROCESSO

Introdução

A instituição da escola-padrão (EP), em 1991, através do decreto (SP) 34.035, de 22 de outubro de 1991, tem sido objeto constante de análise e crítica por parte de todos aqueles que de algum modo se interessam pela educação, incluindo aí os especialistas de educação, professores, pais e entidades de classe.

Colocando como foco central "a recuperação da escola pública e a melhoria da qualidade de ensino" a reforma vem reafirmar a ineficiência do sistema educacional brasileiro frente à sua própria razão de existir, isto é, ao ensino de boa qualidade visando à formação crítica e consciente de crianças e jovens em idade escolar e se propor ao desafio de, em quatro anos de governo, alcançar os objetivos proclamados.

Ressalta-se o fato de que, como parte da estratégia de implantação, nos dois primeiros anos de vigência do programa (1992-93), apenas 1.308 escolas das 6.500 existentes na rede física sofreram mudanças na sua estrutura e organização, sentidas por todos os envolvidos no processo.

Na tentativa de refletir sobre estas situações, e através da vivência, nos últimos anos, na direção de escolas estaduais e, agora, desde o início da implantação do projeto, junto a uma EP, este trabalho pretende focalizar alguns aspectos do projeto no contexto de uma unidade escolar, diante das reformas propostas pelas autoridades governamentais.

Num sentido mais amplo, analisar a própria política educacional do Estado de São Paulo no governo Luiz Antonio Fleury Filho, que se diz comprometido com a abertura de escola e com a democratização do ensino, tendo em vista as camadas sócio-econômicas mais desfavorecidas, clientela majoritária da escola Pública.

Quando se coloca como objetivo principal da reforma a melhoria da qualidade de ensino, faz-se necessário uma análise do sentido de "qualidade de ensino".

Segundo AZANHA (1987), a questão da qualidade de ensino público há muito deixou de ser assunto técnico para pôr-se como questão de relevante interesse público, a ser enfrentado pela própria sociedade diante do descompromisso do Estado e da própria atuação do magistério frente ao ensino que ministra.

BEISEGEL (1981), ao abordar a questão quantidade X qualidade, mostra a necessidade de pensar essa relação no contexto atual do Brasil, frente a uma escola que se expandiu incorporando crianças das classes populares.

A qualidade de ensino deve ser pensada a partir dessa nova clientela que entrou na escola, frente a qual houve necessidade de adaptações de prédios, de improvisação de professores, de alterações nos padrões de conteúdos transmitidos. Entender qualidade como volta aos padrões de qualidade da escola do passado é não aceitar a qualidade da população que conquistou a escola e reflete, na visão do autor, um pensamento conservador.

MELLO (1986) situa a questão da democratização do ensino entendida como oferta de qualidade para todos do ponto de vista político e não pedagógico quando afirma que "(...) o ensino democrático é aquele ao qual todos podem ter acesso em igual-



dade de condições." (MELLO, 1986:61).

DEMO (1987), ao se referir à questão da qualidade, coloca quantidade e qualidade como termos que se complementam, mas que possuem perspectivas próprias.

Distingue a qualidade formal - qualidade técnica - que diz respeito a instrumentos e métodos, da qualidade política - relativa a conteúdos e finalidades.

Para ele, a qualidade política "Refere-se fundamentalmente a conteúdos e é, em consequência, histórica. Não é de meios, mas de fins. Não é de forma, mas de substância." (DEMO, 1987:19).

Fica claro, então, que o termo qualidade abrange qualidade técnica e qualidade política.

Pretendi, nesta dissertação, analisar se a reforma proclamada foi de encontro apenas à qualidade técnica - de meios, recursos e métodos - ou à qualidade política, ou mesmo se ela privilegia as duas.

Tendo as horas de trabalho pedagógico (HTP) como elemento referencial de análise, procurei analisar se elas, ao propiciarem um trabalho coletivo, encaminham para uma melhoria da qualidade de ensino.

Em face do estado depauperado em que se encontra a maioria das escolas da rede e frente ao objetivo de se "recuperar a escola pública", esta proposta educacional deverá privilegiar não só a qualidade política - preocupada com a garantia de ensino de qualidade para todos, com conteúdos e finalidades e com o acesso e permanência dos alunos na escola - como também a qualidade técnica, a fim de que se alcance um ensino de melhor qualidade.

E neste sentido que procurei analisar até que ponto as mudanças implantadas vão de encontro ao proposto por este programa de reforma.

Para tanto, busquei apreender o significado da reforma num contexto social mais amplo, fazendo, no primeiro capítulo, um apanhado geral da política educacional no Brasil e em São Paulo, nas últimas décadas.

A partir do levantamento da legislação, dos textos advindos da Secretaria da Educação (SE) e dos dados coletados nos depoimentos e na própria escola, analisei, posteriormente, as mudanças propostas e o contexto escolar em que ocorrem.

Desse modo, no segundo e terceiro capítulos, tratei, fundamentalmente do programa de reforma de ensino. Primeiro, discorrendo sobre a proposta educacional como foi proclamada pelo governo. Depois, abordando aspectos relacionados a sua elaboração, a seu processo de implantação, ao orçamento, aos avanços e retrocessos e a sua repercussão na imprensa, apontando alguns fatos que contradizem as intenções declaradas do projeto.

No quarto capítulo, ao retratar a escola, e antes das considerações finais, procurei priorizar as ações desenvolvidas nas HTP, pela relevância que adquirem dentro do contexto da escola pública.

Ao longo do meu discurso, tentei relatar o que havia proposto inicialmente: a análise de uma experiência de implantação de um projeto governamental, procurando trazer contribuições para estudos posteriores.

Objetivo geral da pesquisa

Tendo como referencial uma política pública de educação no Estado de São Paulo - Escola-Padrão - relatar uma experiência de implantação de um programa educacional numa unidade escolar em particular, visando a trazer subsídios para estudos posteriores.

Objetivos específicos

- 1) Levantamento, análise e reunião de documentos, legislação e estudos referentes à Escola-Padrão.
- 2) Conhecer os objetivos declarados da proposta educacional.
- 3) Historizar o processo de implantação da reforma apontando aspectos inovadores da proposta educacional em relação à política adotada nas últimas décadas.
- 4) Discorrer sobre os avanços e retrocessos ocorridos desde a divulgação do projeto na rede até dezembro de 1993.
- 5) Focalizar o contexto de uma unidade escolar diante das reformas propostas.

- 6) Detectar os acertos e desacertos da implantação do projeto de reforma, retratando, até onde me é possível observar, se as alterações ocorridas atingem a sala de aula.

A escolha deste tipo de pesquisa se justifica por ser o tipo de trabalho que pretendi realizar pois, ao analisar as alterações ocorridas numa escola pública, decorrentes da implantação de um projeto de reforma, quero, além de conhecer a situação real da escola, analisar os fatores que caracterizam as condições de ensino.

Assim, de acordo com as características do estudo de caso apontadas por LUBATZ e ANDRÉ (1994: 18-24), procuro analisar as "interpretações em contexto" com o objetivo de melhor compreender as ações e as percepções da própria comunidade escolar frente a este projeto.

O trabalho se processa dentro de uma escola pertencente à 1ª D.E. de São José do Rio Preto: E.E.P.G. "DR. CENÓBELINO DE BARRA SERRA", escola situada numa região central da cidade, com uma clientela pertencente em sua maioria à classes média, média-baixa.

Seguindo as orientações das autoras acima citadas, o trabalho contou com dados colhidos através da observação e da experiência direta proporcionada pela minha situação de docente na escola em que o trabalho se desenvolveu.

Em 1992, a escola em estudo era escola da 1ª Delegacia de Ensino (DE) da cidade e era uma EP, o que possibilita

Metodologia

Como este trabalho pretende, em última instância, avaliar um projeto educacional, partindo de uma experiência vivenciada numa escola em particular, isto é, num campo bem delimitado e de contornos definidos, onde a preocupação com o processo é fundamental, parti para pesquisa qualitativa, para o estudo de caso.

A escolha deste tipo de pesquisa se justifica pelo tipo de trabalho que pretendi realizar pois, ao focalizar as alterações ocorridas numa escola pública, decorrentes da implantação de um programa de reforma, abordei uma situação específica cuja análise foi feita em função das características próprias desta escola.

Assim, de acordo com as características do estudo de caso apontadas por LUDKE e ANDRÉ (1986: 18-24), procurei enfatizar as "interpretações em contexto" com o objetivo de melhor compreender as ações e as percepções da própria comunidade escolar frente a este projeto.

O trabalho se processa dentro de uma escola pertencente a 1ª D.E. de São José do Rio Preto: E.E.P.G. "DR. CENOBELINO DE BARROS SERRA", escola situada numa região central da cidade, com uma clientela pertencente em sua maioria à classe média, média-baixa.

Seguindo as orientações das autoras acima citadas, o trabalho contém dados colhidos através da observação e da experiência direta proporcionada pela minha situação de diretora da escola em que o trabalho se desenvolveu.

Em 1992, a escola em estudo era a única da 1ª Delegacia de Ensino (DE) da cidade a ser uma EP, o que possibili-

tou-me a vivência de uma situação nova e diferenciada, trazendo-me grande exigência de desempenho e maior responsabilidade.

A parcialidade que este contexto pode acarretar é decorrente de uma das limitações da técnica de observação apontada por LUDKE e ANDRE (1986: 25-32). Para fugir deste contexto e ser o mais imparcial possível, procurei fundamentar minhas observações na análise documental, nos depoimentos realizados e no próprio trabalho de reflexão frente aos dados coletados.

Por se mostrarem como elemento privilegiado para implantação das metas, focalizei com especial relevo as HTP.

Os relatórios, os depoimentos e os planos de trabalho dos professores serviram, então, como dados importantes para o embasamento das observações realizadas.

Alguns depoimentos de funcionários da escola sobre a questão de autonomia administrativa e sobre o fluxo de serviço advindo com o projeto EP complementam as observações.

Concomitante às observações, fiz o levantamento, a análise e a reunião da legislação que diz respeito à EP.

A organização sequencial da legislação e a posterior classificação por assunto (Anexo I), com o objetivo de verificar as incidências sobre determinados temas ou os avanços e retrocessos de determinações emanadas dos órgãos da SE, permitiram uma visão à distância da situação relatada e vivenciada. Possibilitaram-me, também, um acompanhamento mais racional e mais diretivo de alguns informes e, inclusive, ajudaram-me a perceber o enfoque ideológico que subjaz à reforma, permitindo-me uma análise do plano do discurso que permeia o projeto.

Em relação à escola, dados relativos ao corpo docente e discente, bem como do pessoal administrativo, também foram coletados. Visaram a direcionar e a fundamentar as análises

realizadas.

Posteriormente, reuni todo material advindo da SE, constando desde orientações técnicas até textos específicos sobre o programa. O trabalho, em sua essência, teve como fonte de referência esses documentos.

É um material farto que cobre todas áreas do projeto e tanto ele quanto as leis e outros documentos analisados foram relacionados e anexados ao trabalho, pois acredito que esta listagem servirá como consulta para a realização de trabalhos posteriores sobre EP.

Levantei também artigos publicados na imprensa riopretense, notadamente no Diário da Região, a respeito de EP, com o objetivo de detectar a visão da sociedade sobre o projeto do governo

A coleta sistemática foi feita apenas em relação ao jornal riopretense Diário da Região, jornal de maior tiragem da cidade.

Os artigos de outros jornais são os pertencentes à coletânea de recortes de jornais da escola e alguns exemplares foram coletados junto a professores do IBILCE-UNESP-CSJRP.

Todos os estudos alicerçaram a análise do trabalho realizado.

CAPÍTULO 1



1. SEMEIO DA ESCOLA-PADRÃO

1.1. A educação como uma das funções da sociedade

nacional

CAPITULO 1



1. GENESE DA ESCOLA-PADRAO

1.1. A educação como pano de fundo no contexto nacional

Com o objetivo de apontar alguns fatores determinantes do ensino de 1º grau, farei um rápido retrospecto histórico a respeito da situação educacional do Brasil nas últimas décadas, procurando contextualizar o estado de São Paulo para, a partir daí, analisar os princípios que nortearam a criação do projeto Escola-Padrão.

Nesta rápida visão histórica, irei me deter em alguns fatos que marcaram as décadas de 60 e 70 em âmbito nacional. Abordando o processo de redemocratização, procurarei fazer um enfoque das questões educacionais em âmbito estadual, focalizando aspectos dos governos André Franco Montoro e Orestes Quércia que retomaram medidas já anunciadas anteriormente as quais culminaram no projeto Escola-Padrão.

Os anos 60 se caracterizam principalmente pela impropriedade com que o regime de 64 tratara a educação pública no país, provocando profundas repercussões nas décadas subsequentes.

A dicotomia existente entre os anos que vão de 1960-64 e de 1964-69 marcaram também esta década.

Libâneo (1991), ao analisar o quadro das teorias críticas da educação, considera que na fase de 1960-64 houve uma certa representatividade da Pedagogia Libertadora com os movimentos de alfabetização de adultos que deram o tom à educação popular, principalmente no seio dos movimentos católicos pro-

gressistas. Já no período de 1964-69, fruto da ditadura, passou a predominar uma Pedagogia Tecnicista que marcou a década de 70. (LIBANELO, 1991: 30-31)

Data dos primeiros anos desta década, também, a preocupação com "uma planificação globalizada da educação, comumente chamada planejamento integral da educação". (FAZENDA, 1985: 51). Embora no setor educacional, como nos níveis sócio-econômico-político, essa planificação tenha fracassado, "na medida em que sofreu a pressão das altas esferas administrativas do País", restou a tentativa. Como fator decisivo dessa época, cita-se também a "centralização do Poder Executivo, com a criação do Conselho Federal de Educação". (FAZENDA, 1985: 53)

Seguindo a trajetória de Ivani C. A. Fazenda no livro "Educação no Brasil anos 60, pacto do silêncio" observa-se que ela, ao caracterizar o período de 1964-69, se refere à teoria do capital humano, apontando o fato de que, nessa época, houve "uma concordância, tanto no setor político-econômico, quanto no educacional de que o 'desenvolvimento' depende da 'educação' como fator social construtivo". (FAZENDA, 1985: 46)

Esta preocupação com o desenvolvimento levou a uma centralização das decisões governamentais, procurando transformar todas as instituições da sociedade em parceiras da concretização do projeto econômico de desenvolvimento.

Assim é que, em nome da ordem econômica, todos os demais aparelhos do Estado tiveram suas funções reduzidas a plano secundário. Os aparelhos que contestavam ou impediam, interferindo na ordem econômica e/ou política, foram desativados (sindicatos, associações de classe, etc); os que represen-

tavam interesses opostos, melhor dizendo, os produtores de 'contra-ideologia', foram vigiados (imprensa, rádio, TV, teatro) e os que exerciam nas então sociedades de tipo capitalista a função principal de formação das consciências (caso da escola) foram transformadas para atuarem preferencialmente no campo da produção econômica. (FAZENDA, 1985: 72)

O governo ditatorial, preocupado com a "sobrevivência do sistema", via a abertura da educação para todos e a tarefa de conscientização das massas como um risco que comprometeria "a velha ordem social aristocrática do velho sistema pré-capitalista".

Isto, obviamente, resultou numa defasagem profunda entre o sistema educacional e o econômico, político e social, enfim, num dilema de fundo institucional com a manutenção, pelo sistema educacional, de instituições onerosas, inadequadas, ineficientes para atuar na realidade educacional e adequá-las aos imperativos do desenvolvimento. (FAZENDA, 1985: 47)

Essa defasagem se acentuou com o passar dos anos e é fato conhecido e analisado, em toda literatura, os males que esse período ditatorial causou à nação em todos os setores.

Alguns fatos, porém, mostram a preocupação com aspectos quantitativos e qualitativos do ensino.

No governo Costa e Silva (1967-69), a Operação-Escola, por exemplo, concebida como projeto prioritário do Pro-

grama Estratégico de Desenvolvimento (PED) para o triênio 1968-70, propunha a seguinte meta quantitativa: 'Elevação do nível de atendimento do ensino primário brasileiro, com a expansão quantitativa dos sistemas escolares e aumento da produtividade do ensino primário'. (FAZENDA, 1985: 67)

O projeto, procurando demonstrar o aspecto prioritário do ensino primário, tanto do ponto de vista quantitativo quanto qualitativo, viria corrigir "as distorções que impediam o bom funcionamento daquele período escolar". Ao cumprir o papel ao qual se destinava, falhou, pois não considerou a problemática social geral.

(.....) não foi possível estabelecer-se a vinculação educação-sociedade, necessária para uma compreensão profunda da problemática em questão. Ao invés disso, foram responsabilizados (como sempre), os professores e a inadequabilidade dos programas pelo 'fracasso educacional' da educação básica. (FAZENDA, 1985: 70)

O projeto, todavia, mostrou as deficiências do ensino básico que já se faziam sentir agudamente na época.

O Plano Nacional de Educação para o quadriênio 68-71 estabeleceu prioridade absoluta pela quantidade em detrimento da qualidade, "sem buscar-se (...) a adequação dos dois fatores para que se conseguisse o máximo de rentabilidade a partir dos recursos existentes". (FAZENDA, 1985: 69)

Nos dois anos subsequentes (1969-71), o planejamento educacional torna-se parte integrante do Planejamento Econômico Global (PAEG), favorecendo-se mais a educação superior em

detrimento da educação popular.

Dados estatísticos registrados pela Plano Nacional de Desenvolvimento - PNAD-76 - e apontados por Barreto (1979) revelam que 1/3 da população brasileira de 07(sete) a 14(quatorze) anos não estavam frequentando a escola e que na faixa de 10(dez) a 19(dezenove) anos, o analfabetismo chegava a 38%.

Outro dado apontado pela autora é a distorção série/idade no 1º Grau. A "primeira série do 1º Grau era a que apresentava maior porcentagem de alunos em idade ideal: 11,77%. Em todas as demais do total de matriculados mais de 90% tinham pelo menos um ano de atraso." (BARRETO, 1979: 26)

Contrapondo os dados estatísticos com os objetivos expressos nos planos oficiais para o período de 1975-79, ela afirma:

Tanto no detalhamento de metas como na distribuição dos recursos, o ensino de 1º grau e seus maiores problemas não têm recebido o tratamento prioritário que merecem. (BARRETO, 1979: 24)

Estes dados, aliados a uma nova Lei de Diretrizes e Bases, a 5692/71, de caráter essencialmente tecnocrático, apresentando uma visão de mundo universal, justa e neutra, revelam a situação em que se encontrava o sistema de ensino nesta década e o pouco que foi feito para superar o problema.

Fazenda (1985) observa que o jargão utilizado pelo Plano Decenal era de natureza econômica:

'Produção de professores e alunos, produtividade de ensino, fator de produção através dos efeitos do ensino sobre a produção de recursos' - educador e educando, enfim, transformaram-se em capital humano que, devidamente investido, poderiam produzir lucro social e individual (...). (FAZENDA, 1985: 77)

Essa linguagem "científico-tecnocrática", com jargões desenvolvimentistas, passa a fazer parte dos textos legais, refletindo a busca de uma linguagem precisa e convincente com 'que o governo militar, pós-64, procura incutir sua política estatal tecnocrática e sua proposta educacional de "integrar para desenvolver.."

A técnica de planejamento seria a salvação de todos os males e foi a palavra chave do momento.

"Integração, flexibilidade e articulação" indicam o "compromisso com a planificação" e constituem o cerne de toda a ideologia proposta na lei.

Neste período, "a preocupação com a política educacional era proibida" e a aplicação de métodos importados de ensino mantinha "entretida a consciência dos educadores da época":

(...) é necessário conhecer melhor Montessori, adentrar no espírito de Summerhill, aplicar as estruturas definidas por Piaget. (FAZENDA, 1985: 114)

A alta taxa de reprovação, evasão, analfabetismo, a seletividade do sistema e o baixo índice de matrícula foram o saldo da década de 70, em âmbito nacional.

De acordo com Martins (1994), "crer que a educação voltada para o atendimento das necessidades do complexo industrial favorecerá a sociedade" é um engano em que incorrem as "políticas educacionais que propõem educação para o desenvolvimento econômico". (MARTINS, 1994: 37)

Fruto desse engano foram, então, a política educacional dos anos 60 e 70 que não consideraram "o fato de existir uma certa autonomia do desenvolvimento econômico em relação à educação e vice-versa". (MARTINS, 1994: 40)

Na segunda metade da década de 70, porém, houve uma produção significativa de estudos analisando a proposta tecnicista e fazendo contundentes críticas a ela.

Nos programas de pós-graduação, passa-se a estudar a escola e, a partir de 1974, começam os anos de denúncia da história da opressão que nela ocorria. A preocupação não era somente com o aluno que não estava na escola, mas com a subserviência aprendida pelos que a frequentavam.

Publicações de teses e trabalhos denunciam o fracasso escolar, não apenas em relação aos objetivos do governo, mas em relação aos interesses do povo.

Estes fatos conduzem às primeiras propostas de intervenção na realidade, através dos poderes municipais.

Começam os anos de recuperação de autonomia perdida.

Na década de 80, coincidindo com o fim do regime militar e com a retomada do processo de redemocratização do país, surgiram novas propostas de políticas educacionais, as

do de um crescente movimento encabeçado por educadores e pelos setores progressistas da sociedade, diante da situação educacional brasileira.

A sociedade brasileira, num processo histórico, exerce pressões, através de grupos populares, para a realização e ampliação de direitos. É o momento em que a sociedade começa a redefinir a convivência social.

O reclame social solicita a ampliação de direitos educacionais e se constitui força fundamental para a conquista de uma escola de melhor qualidade e que atenda a toda a população.

Os movimentos populares encontram barreiras e dificuldades de toda ordem ao se depararem com uma estrutura burocrática muito forte e com a reação daqueles que fazem parte dessa burocracia.

Aqueles que procuraram agir no interior das burocracias públicas, particularmente no setor educativo, desencantaram-se ou foram cooptados pela 'aparente modernidade' da prática conservadora. Assim, novamente se coloca como alternativa para a redemocratização da sociedade, e no nosso caso a educação, o revigoramento das práticas sociais nas bases da sociedade e dos movimentos populares(...).
(SPOSITO, 1988: 25-26)

Essas considerações nos levam ao cerne da questão da educação, ou seja, o reexame do papel da participação e da organização da sociedade.

As questões que envolvem a melhoria da qualidade do ensino oferecido exigem da sociedade que se organize, através de movimentos populares e de educadores, para que sejam reexaminadas as situações globais do sistema educacional e traçadas diretrizes que levem à solução dos problemas básicos da educação popular.

Todos os governos, sistematicamente, se comprometem com a educação para todos (...). A pressão popular sempre foi fundamental, mesmo nesse esforço governamental de extensão da escola primária à população, e isto é um fator decisivo no direcionamento e na formulação de uma política nacional de alfabetização e de educação de base ao conjunto da população. (BEISEGEL, 1988: 18)

Nesse período de transição, a política educacional, nacional e a do estado de São Paulo, em especial, vive em função da necessidade de expansão da escolaridade. Considerando que a escola é um direito de todo cidadão, o Estado deveria oferecê-la e colocá-la à disposição de todos.

No entanto, é necessário observar que o fato de a escola estar à disposição de todos, não significa que todos cheguem e permaneçam nela.

Cunha (1991), ao se referir ao contexto nacional, aponta o fato de que, em 1970, a taxa de escolarização da população de sete a quatorze anos no ensino de 1º grau era de 67,1%. Em 1980, era de 80,4% e, em 1987, pouco ultrapassava os 82%. O acréscimo de matrículas, em quase toda uma década, foi modesto.

Em 1987, as escolas que ministravam ensino regular abrangiam, em todo país, 33,7 milhões de estudantes em cursos regulares, da pré-escola ao superior de graduação.

Acrescida a esta taxa de escolarização, a escola brasileira, de acordo com Cunha, "herdeira direta do sistema discriminatório da sociedade escravagista sob dominação imperial", é excludente, apesar do avanço do capitalismo no Brasil e de alguns períodos de maior abertura do sistema político. (CUNHA, 1991: 33)

Assim, dados apontados pelo autor indicam uma grande diferença entre o contingente escolarizado nas primeiras quatro séries e o das quatro últimas, que abrange apenas 30% dos alunos de todo o ensino de 1º grau. Comparando com a década de 70, Cunha afirma que essa proporção não é muito superior à de 23% dos que prosseguiram seus estudos para além da 4ª série, em 1972, ano seguinte ao da promulgação da Lei 5692/71, que fundiu o ginásio ao ensino primário, extinguindo o exame de admissão.

Em relação a este primeiro segmento do 1º grau, os dados apontam a pequena proporção de alunos que ingressam na 2ª série em cada "geração". Em 1984, tínhamos 60%, caindo para 58% em 1985. Para o autor, o ensino de 1º grau brasileiro reteria as crianças de um modo especialmente drástico. É muito difícil ser aprovado na 1ª série, logo no primeiro ano de frequência escolar. Se aprovado, a probabilidade de alcançar a 4ª série é de 82%, e de 48%, a probabilidade de alcançar a 8ª série.

Isto resulta numa grande heterogeneidade etária, já apontada por SILVA (1985).

Em 1982 a Secretaria de Ensino de Primeiro e Segundo graus do MEC apontava 23.524.642 matrículas da primeira a oitava série. Porém, deste total, só 15.401.470 eram alunos que estavam na faixa etária de 7 a 14 anos, ou seja, mais de oito milhões das crianças do primeiro grau tinham mais de 14 anos. (SILVA, 1985: 93)

Este fato exigiria um maior preparo técnico por parte dos professores para lidar com uma clientela tão heterogênea.

Citando a conclusão de Castro e Fleury, embora "limitada pelo raciocínio apenas econômico", Cunha assim se expressa:

Como quer que se façam as contas, caro é pagar para aprender em vários anos o que se pode aprender em um só. Comparado ao que estamos pagando hoje (mais de um ano e meio de instrução para cada série completa e quatro alunos evadidos para cada um que termina o primeiro grau), tudo o mais é ridicularmente barato. (CUNHA, 1991: 36)

De acordo, portanto, com o autor, especulações dos custos sociais e econômicos das políticas educacionais implantadas mostram que há necessidade de uma política educacional "convergente com a plataforma do movimento dos educadores" e que

(...) de incentivo à qualificação dos docentes, à qualidade do ensino, à competência dos professores, aos planos curriculares, visando alunos oriundos das classes populares e apoio em termos quantitativos e qualitativos de material didático.
(idem, ibidem)

Com a retomada do poder pelos partidos da oposição, há, então, novo alento em relação às expectativas educacionais.

1.2. Política educacional paulista

Em relação ao Estado de São Paulo, as eleições de 1982, colocando no Governo o candidato André Franco Montoro, pelo PMDB, deram origem a uma série de medidas no âmbito educacional que viriam de encontro aos diagnósticos levantados e que, visando à melhoria da qualidade do ensino, constituem o germe do atual projeto de modernização do ensino do Governo Luiz Antonio Fleury Filho, culminando com o projeto Escola-Padrão.

Embora grande parte destes projetos tenham sido duramente criticados pelas entidades de classe, como a APEOESP, que apontou a descontinuidade de oito projetos especiais "ao sabor das entradas e saídas dos novos governantes" (Jornal da APEOESP, nº 174, p. 4), nota-se que, nesta década, houve um real empenho por parte dos governantes quanto à melhoria do sistema educacional paulista.

As principais medidas desse período foram

(...) advindas do diagnóstico da situação educacional que apontava para a baixa qualidade de ensino; altas taxas de evasão escolar; a insuficiência de remuneração e as péssimas condições de trabalho dos professores, na falta de programas adequados de aperfeiçoamento e reciclagem do magistério e no mal aproveitamento das instalações; a desarmonia entre escola e 'comunidade'; e a insuficiência do ensino profissionalizante. (CUNHA, 1991: 194)

QUADRO I - REALIZAÇÕES DO GOVERNO
ANDRÉ FRANCO MONTEIRO (1983-86)

SECRETARIOS DA EDUCAÇÃO

PAULO DE TARSO SANTOS	I	PAULO RENATO C. SOUZA	I	JOSE A. PINOTTI
1983	I	1984-85	I	1986
- Instituiu o Jornal "Educação Democrática".	I	- Cria Fundação para o Livro Escolar.	I	- Regulamenta a Jornada de Trabalho Docente.
- Cria o Fórum de Educação.	I	- Estatuto do Magistério.	I	- Cria função de Professor Coordenador.
- Institui o Ciclo Básico.	I	- Elevação para 15% do limite de horas atividade.	I	- Fundação Pe Anchieta.
	I	- Municipalização da merenda escolar.	I	- Obrigatoriedade de de local para a Biblioteca nas escolas.
	I	- Descentralização dos Serviços do IAMSPE.	I	- Institui o PROFIC.
	I	- Criação dos Conselhos Municipais da merenda escolar.	I	
	I	- Programa do Menor.	I	
	I	- Cursos de Aperfeiçoamento e atualização.	I	
	I	- Comitê Assessor de Informática.	I	
	I	- Projeto IPÊ.	I	
	I		I	

Embora não tenha me referido ao total de realizações do Governo Montoro, pois estas fogem ao alcance deste trabalho, pode-se constatar que foram muitas as realizações que marcaram a política educacional deste período. Pela relevância dentro do setor, ou mesmo pela sustentação que deram ao projeto de modernização da atual reforma de ensino, algumas delas precisavam ser consideradas mais detalhadamente.

Procurarei me ater em aspectos relevantes destas realizações na medida em que estas apresentarem pontos de continuidade no projeto Escola-Padrão.

Através de um "Documento Preliminar", discutido por toda a rede de ensino estadual, o primeiro secretário de educação do período, Paulo de Tarso Santos, constata que a escola pública foi sempre de má qualidade e escassa e que o único caminho para reverter essa situação consistia em que cada escola, com a colaboração da comunidade, identificasse os problemas que levavam a essa situação e que, com um plano de melhoria, traçado por cada uma delas, elencassem as possíveis soluções. A SE daria condições de sustentação e apoio ao plano de cada escola, eliminando os entraves burocráticos.

Essa proposta inicial de autonomia e de participação da comunidade na vida escolar "acabou melancolicamente", de acordo com Cunha, pois não havia "uma direção, no sentido político e filosófico do termo". (1991: 198)

Um fato que em princípio se destacou e que visava a resolver um dos pontos de estrangulamento do ensino de 1º grau foi a reorganização da escola pública estadual. O processo de escolarização básica foi demarcado em três momentos: o ciclo básico, compreendendo as antigas 1ª e 2ª séries; o ciclo intermediário, reunindo a 3ª, 4ª e 5ª séries, e o ciclo final, com as

6^a, 7^a e 8^a.

Nesse ponto, é importante salientar que a idéia de reagrupamento das séries, visando a eliminar problemas de estrangulamento na passagem da 1^a para a 2^a e da 4^a para a 5^a, já se fazia notar no ato 306/68.

Na ocasião, tendo como Secretário da Educação Ulhoa Cintra, assessorado por José Mário Pires Azanha, surgiu a primeira idéia de flexibilização na organização serial ao se agrupar as séries do ensino primário em níveis - Nível I, II.

Os professores, todavia, não entenderam a mensagem do ato e continuaram com a mentalidade serial. Este, conseqüentemente, acabou sendo revogado.

Retornando ao Governo Montoro, apenas o Ciclo Básico (CB) acabou sendo implantado e sua instituição trouxe uma série de alterações apontadas no estudo realizado por Silva, Davis e Esposito (1994). Dentre elas, destacam-se a questão da jornada de trabalho do professor, com duas horas remuneradas, para reuniões semanais; recuperação paralela, com duração de até seis horas por semana, além do período regular; as classes tiveram o máximo de 35 alunos, com flexibilidade de reorganizar-se no decorrer do ano letivo, houve reforço da merenda e treinamento dos professores através de multi-meios.

Da jornada de trabalho do CB, com alterações posteriores, se originou a jornada da EP.

Data desta época, também, a criação da figura do coordenador do CB, a ser eleito pelos professores da classe, referendada pelo conselho de escola, no início do ano letivo, na época do planejamento escolar. A figura do coordenador de 1^a a 4^a série, hoje, com o projeto EP, se origina deste coordenador de CB.

Antes de passar para outras medidas deste período, é importante ressaltar que o aumento da jornada de trabalho do professor, com a criação da Jornada Única medida adotada pelo governo Quérzia para viabilizar a implantação do CB, em função das jornadas de trabalho implantadas com o Estatuto do Magistério, tem sido objeto de crítica por parte dos especialistas em educação.

Se de um lado mostra uma continuidade na administração educacional que, "ao menos em certas áreas, é condição de sucesso das políticas públicas, principalmente em termos de educação, onde os resultados não podem ser sentidos tão imediatamente (...)" (CUNHA, 1991: 214), por outro lado, mostra um des-caso pelas condições de trabalho do professor que, de acordo com SILVA JR (1993), "puderam trabalhar mais". Este autor aponta, dentre outros aspectos, o fato de ser uma decisão política vinda pelo aparelho do Estado e, assim, uma medida extra-escolar que não decorre de "discussão prévia com os trabalhadores da escola". Ela, como outras medidas

implicam providências técnico-administrativas que foram ou serão encaminhadas após a comunicação de decisão 'superior' e, finalmente, pressionam as práticas escolares para que elas se reorganizem em função das determinações que lhes chegam. (SILVA JR, 1993: 116)

Desconsiderando a cultura escolar, esta, como as demais medidas assim impostas, mostram a "despreocupação com o modo pelo qual as reformas determinadas serão percebidas e recebidas pelos que vivem o cotidiano das escolas públicas". (SILVA

JR, 1993: 116-17)

Embora os números hoje sejam outros, dados levantados, logo após a reorganização do ensino, indicam que a criação do CB conseguiu aumentar a clientela de 3^{as} séries, advindas das 2^{as} séries, em cerca de 10% de alunos (FDE, 1988). Faltou investimento nas condições de trabalho do professor e do aluno, fato tão bem analisado por Silva Jr.

Retomando as realizações do governo Montoro, deve ser ressaltada a criação do Projeto Ipê, em 1984, com a finalidade inicial de divulgar informações necessárias à efetiva implantação do CB. Teve como objetivo geral, segundo FALMA (1989) "a atualização e o aperfeiçoamento de professores, especialistas em educação e o estímulo ao debate de temas educacionais em geral".

Este projeto propiciou:

espaços para debates e reflexões, contatos com novos referenciais teóricos, o resgate do 'saber' e do 'saber fazer', buscando ser o elemento motivador e conscientizador da necessidade da revisão curricular e do repensar da prática pedagógica. (PALMA, 1989: 30)

Uma crítica a este projeto, intimamente ligada à questão da jornada de trabalho do professor, está no fato de que aumentando seu período de trabalho, o professor se via sem tempo para participar das aulas desse projeto. Era comum, na ocasião, os professores assistirem às aulas, logo após a jornada diária de trabalho. Assim sendo, além de seis horas-aula, eles ficavam mais o tempo necessário para assistir ao vídeo. Ou, então, imper-

nhavam sua palavra à direção de que assistiriam este programa aos sábados, em suas próprias casas, ocasião em que seriam transmitidos pela TV Cultura.

Normalmente, eles teriam que se inscrever num posto de serviço que retransmitiria o curso em dia e hora pré-determinados. Os professores que se inscrevessem e cumprissem as determinações receberiam um certificado que contaria pontos para a progressão funcional.

Atrelado também à implantação do CB, surgiu uma série de mudanças estruturais e organizacionais, dentre as quais se destaca a Reforma Curricular que, citando Palma, "implicava numa profunda revisão dos conteúdos e disciplinas da escola pública paulista." (PALMA, 1989: 2)

Alguns pontos apontados como eixos norteadores do Projeto de Reorganização Curricular do Ensino de 1º grau que deram origem às Propostas Curriculares elaboradas pela Coordenadoria de Estudo e Normas Pedagógicas - CENP - com uma primeira versão apresentada ao público, em agosto de 1986, se fazem presente também no projeto EP.

Como estas propostas são as mesmas que, reformuladas, estão em vigor na rede, é importante conhecer seus princípios norteadores.

De acordo com Barreto e Arelaro, as propostas curriculares foram orientadas por "dois vetores político-ideológicos":

- I- é preciso que a nova proposta curricular se adapte à nova realidade de escola pública, visando a uma nova qualidade que favoreça a maioria da clientela escolar, nela matricula-

da, no sentido de permitir que a criança aí permaneça mais tempo;

II- o pressuposto é a aceitação da existência de um saber sistematizado, de validade universal, enquanto produto cultural produzido historicamente pela humanidade. (CUNHA, 1991: 208).

Destes dois eixos, surgiram as propostas curriculares elaboradas a partir dos guias curriculares em 1973, com uma versão preliminar, em 1986. Sob nova versão, em 1987, elas ainda hoje são reformuladas.

E lamentável, porém, que todo esse material teórico e pedagógico de tão boa qualidade, produzido pela SE do Estado, atinja tão poucos profissionais da escola. Mais uma vez a questão se volta à jornada docente.

Embora conste como leitura obrigatória em todos os planejamentos anuais das escolas, somente agora é que as propostas têm sido sistematicamente estudadas, analisadas e aplicadas nas EP, através das HTP.

Retomando as realizações do governo Montoro, foi no primeiro ano de seu governo que se iniciaram os debates a respeito do novo estatuto do magistério e do regimento comum para as escolas estaduais.

Aspectos vitais para a vida funcional dos professores, que não cabem analisar no momento, foram delineados nesta lei complementar (SP) 444, de 27 de dezembro de 1985. Todavia as expectativas do professorado "que ansiava por um processo democrático de discussões de decisões sobre os complexos problemas

enfrentados pela Escola Pública foram frustrados." (Jornal da APEOESP, nº 198, maio/junho, 1994, p. 7), mostrando um descaso pelas decisões que partem da base.

Foi deste período, também, a criação dos conselhos de escola, como órgão deliberativo, ponto crucial do projeto EP. Nesta época, todavia, poucas foram as escolas que tiveram o seu conselho funcionando.

O Programa de Formação Integral da Criança - PROFIC - de ideologia conservadora, foi implantado também neste período (decreto (SP) 25.469, de 07 de Julho de 1986 e 25.753, de 28 de Agosto de 1986) e seria uma tentativa de estender a ação educativa para além das três ou quatro horas em que a criança permaneceria na escola. Sobre este programa, acrescentarei mais considerações adiante.

Apesar destas medidas, quando o Governo Orestes Quéricia assume, o sistema educacional paulista tem à frente sérias missões a cumprir. Entre elas:

1ª) expansão da rede física para atender à população em idade escolar e à manutenção da existente que se encontra em muitos casos em situações precárias;

2ª) ampliação do acesso à escola garantindo escola para todos, abrindo novos cursos, oferecendo cursos Supletivos para combater o analfabetismo, e realizando convênios com os municípios para ampliar a rede de pré-escolas;

3i) efetivação de permanência do aluno na escola, buscando melhoria qualitativa que atinja a totalidade da população escolar, no sentido de diminuir a gravidade das questões de evasão e repetência. Na busca de melhoria, foi também preocupação a reforma curricular que culminou com as propostas curriculares;

4i) formação e atualização do magistério;

5i) Democratização e modernização da gestão do sistema de ensino.

Nos últimos anos, um acréscimo muito grande da estrutura administrativa da SE e uma gestão conservadora e centralizadora passaram a incomodar todo o sistema.

Essas preocupações se transformaram em diretrizes básicas do programa do governo Quérzia aliadas à noção de qualidade política. Assim se expressa Chopin Tavares de Lima: "A diretriz do atual Governo com relação a este setor é de recuperar a qualidade do ensino público, possibilitando o acesso das camadas da renda baixa e média a um padrão de ensino mais elevado". (1987: 2).

Embora, no plano do discurso, a preocupação com abertura de escolas e com a qualidade de ensino sejam a tônica, isto não acontece no plano da ação.

Com a mudança de secretários de educação nesta gestão governamental (Chopin Tavares de Lima, Wagner Gonçalves Rossi, José Goldemberg e Carlos Estevam Aldo Martins), as realizações deste período não reverteram a situação da educação no

estado.

Devido ao crescimento da demanda escolar, no período de 1960-80, a rede pública, forçadamente, cresceu. Entretanto, não houve um investimento suficiente para a construção de escolas necessárias ao atendimento da nova clientela que chegava à escola. A solução encontrada foi a multiplicação dos turnos escolares, ocasionando o funcionamento de escolas com até cinco turnos diários e a criação de cursos supletivos, visando à utilização eficiente de instalações existentes.

Numa tentativa de resolver os problemas advindos, o governo Quérzia, através da municipalização, tentou transferir ao município a responsabilidade para esses problemas. Essa tentativa de descentralização, com o repasse de verbas aos municípios, trouxe melhorias à pré-escola e à questão da merenda escolar. Mas, problemas graves de atendimento ao 1º grau, continuaram sem solução.

O PROFIC, programa envolvendo todas as Secretarias do Estado, prioritariamente as de Educação, Promoção Social, Saúde, Relações do Trabalho, Cultura, Esportes e Turismo, foi uma tentativa de trazer para a escola a missão de solucionar, a médio prazo, o problema do menor abandonado. Para tal, a SE teria que redefinir o papel da escola; deveria, além de instituição responsável pela instrução, passar a ser também protetora, tendo sob sua responsabilidade não só o ensino, mas, também, o cuidado da infância que lhe seria confiada.

A despeito de eliminar as deficiências crônicas que se refletem em altos índices de evasão e repetência, o programa de governo continua na busca de melhor qualidade. A efetivação da permanência do aluno na escola é mais uma investida para melhor atender à população do Estado de São Paulo. A consoli-

dação do CB, com a instalação da Jornada Única de Trabalho Docente e Discente, foi uma das medidas desse período.

Estas jornadas representaram um investimento do governo mas, como já foi abordado, o aumento da carga horária diária para seis horas, dificilmente proporciona melhoria de qualidade.

O governo, porém, ao deixar de criar escolas em número suficiente para que se eliminassem os cinco turnos diários existentes em muitas unidades de ensino, não atendeu à meta proposta de expandir a rede física e que, se cumprida adequadamente, iria certamente ao encontro de um ensino de melhor qualidade.

Na tentativa de eliminar pontos de estrangulamento, as ações do governo acabaram se concentrando apenas nas séries iniciais, abandonando a escola como um todo. Nesse sentido, o governo Quérucia primou por ações pontuais e setoriais, relegando, a segundo plano, questões sociais mais amplas que envolvem a problemática educacional.

Vejamos o que diz sobre este aspecto Maria Leila Alves, assessora da CENP na implantação do CB no período de 84 a 87:

Na verdade a democratização do ensino é, antes de tudo, um problema político e sua concretização está diretamente condicionada às formas como se dão as relações de produção, apropriação e distribuição das riquezas geradas pelo trabalho. Para que todas as crianças e jovens possam usufruir integralmente dos benefícios da educação é preciso que ocorram mudanças

estruturais na sociedade brasileira, que venham alterar a qualidade de vida da população. (ALVES, 1988: 4)

Uma outra prioridade do governo Guér cia está relacionada à formação e atualização do magistério.

Com a Lei 5692/71, as deficiências das antigas escolas de formação do magistério se agravaram. Tratada como mais uma habilitação profissional, dispersa entre tantas outras, a formação da má qualidade passou a ser a tônica.

Houve, então, necessidade de reformulação dos cursos em relação aos conteúdos, metodologia e formas de avaliação visando a reestruturar o seu funcionamento.

Aliada a essa reformulação, fez-se necessária a questão da formação permanente dos professores, passo iniciado com a instalação das Oficinas Pedagógicas nas Delegacias de Ensino. Essas oficinas passaram a oferecer, às escolas e aos professores, instrumental didático e informativo bastante diversificado.

O governo Guér cia não permaneceu, porém, apenas com a reformulação dos cursos existentes. Instalou novos cursos com estrutura e organização diferentes dos já existentes - os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAM.

Começando com uma linha bastante crítica ao contexto vigente, passou a oferecer conhecimentos básicos fundamentais e, dentre os objetivos previstos, estava a divulgação dos resultados a toda rede de ensino.

Com o decorrer do tempo, o espírito crítico que caracterizava o projeto foi silenciado pela forte repressão de-

corrente da pseudo-democratização do ensino. É preciso, neste momento, repensar esses centros de formação, contextualizando-os numa problemática maior, referente à questão de formação dos professores.

Nesse governo, também, a SE mobilizou seus especialistas para intensificar os programas de capacitação docente. A própria reforma curricular apontou a necessidade de implantar um vasto programa de aperfeiçoamento dos recursos humanos existentes nas escolas estaduais.

Como um dos eixos da EP, esta questão de capacitação de recursos humanos voltará a ser tratada, posteriormente.

A democratização e modernização da gestão do sistema de ensino foi outra importante diretriz do governo Quercia, na década de 80. Durante os governos militares, a expansão da rede escolar foi acompanhada por um crescimento muito grande da estrutura administrativa da SE. Esse crescimento da estrutura se deu acompanhado da cristalização de um sistema burocrático conservador e centralizado.

No sistema escolar esse autoritarismo ligado à burocracia conservadora e centralizadora reforçou as idéias, os métodos e procedimentos conservadores; inibiu a liberdade de expressão, a criatividade e ação. A escola e o processo de ensino ficaram estanques, isolados da dinâmica social. A preocupação com a formalização do ensino afastou a possibilidade de manter qualidade no trabalho escolar.

Com a instalação do governo democrático, alguns passos foram dados no sentido de democratizar a gestão pública da educação. Entre eles, está o caráter deliberativo dos Conselhos de Escolas, a criação dos Grêmios Estudantis e a dinamização das Associações de Pais e Mestres.

Todos os esforços dedicados à democratização, apenas desencadearam mobilizações populacionais com um cunho político ardente e sem vontade de verdadeiramente resolver as questões em debate em toda a rede de ensino. A verdadeira democratização teria seu início com a autonomia das escolas.

Essa autonomia preconizada nas Leis 4.024/61, 5692/71 e 7.044/82 foi retomada pelos governos de abertura democrática.

Entre os fatos que levariam à autonomia da escola está a questão do regimento escolar. Quando o governo Quêrcia determinou à SE para colocar o regimento escolar em discussão, já o fez de forma autoritária. A secretaria constituiu grupo de estudos sob coordenação da Assessoria Técnica de Planejamento de Controle Educacional - ATPCE - para elaborar proposta de regimento que fosse adequada às necessidades apontadas. Porém, o grupo de estudos apresentou à rede um regimento que, na realidade não veio para ser estudado, veio para ficar. Os fatos mostram que uma escola verdadeiramente autônoma elaboraria seu próprio regimento. No entanto, não foi isso que ocorreu. Esse e tantos outros fatos na questão da democratização e modernização de gestão da escola pública emperram o sistema e, apesar de alguns avanços, cristalizam um sistema burocrático que desafia a sociedade com seu poder oculto, pois no período dos governos autoritários, a sociedade sabia da força e do poder e não era enganada com falsas atitudes democráticas. Vejamos o que diz AZANHA (1993)

A tarefa educativa terá como pressuposto ético a autonomia de quem educa. Sonogada essa condição a escola perde a sua autêntica feição educati-

va e transforma-se em instrumento de doutrinação. (AZANHA, 1993: 42)

Além dessas medidas que, apesar das observações levantadas, representaram alguns avanços no setor educacional do estado de São Paulo, o Governo Quéricia realizou algumas atividades no sentido de descentralização administrativa. A descentralização ocorreu em parceria com os municípios, instituições afins e na diversas instâncias governamentais.

Nesse período, o governo implantou novos métodos de modernização administrativa, preparando pessoal para gerenciar, informatizando parte da administração. A informatização ainda é lenta na SE, dada a complexibilidade do sistema de ensino e a falta de recursos humanos com conhecimento dos problemas da rede escolar para que se criem "programas de informatização" que agilizem as atividades dessa secretaria.

Fato, há muito solicitado pelas unidades de ensino (UE) e criado nesse governo, foi a Unidade de Manutenção das escolas. Este sistema de atendimento propiciou a agilização no atendimento às escolas, resolvendo pequenos problemas do dia-a-dia escolar, viabilizando condições de melhor atendimento à clientela que dela faz parte.

A SE, nesse governo, avançou ainda na questão financeira criando e instalando as Unidades de Despesas nas DE. Segundo a proposta governamental, era para garantir a essas unidades a gestão dos recursos para maximizar os benefícios de sua aplicação. No contexto da secretaria, esses recursos poderiam até ser melhor redistribuídos, mas a realidade mostra que as escolas que necessitam de recursos para suas atividades continuam sem eles. Desta forma, sem recursos para as escolas, essas Uni-

dades de Despesas perderam o sentido de sua existência.

De modo geral, analisando os acertos e desacertos destas administrações, tem-se consciência de que a criação de um sistema educacional que venha de encontro às reais necessidades de um país em desenvolvimento não é tarefa para um só governo. A necessidade de um "plano plurianual da educação" deveria permear todos os governos.

A década de 90 se inicia com uma séria crise econômico-social e com um quadro educacional não muito animador.

Com um governo que coloca como prioridade a educação e com o objetivo declarado de "melhorar a qualidade de ensino e recuperar a escola pública" chega-se ao Governo Fleury. Este, em sua proposta educacional, retoma as idéias de autonomia, busca de qualidade, participação da comunidade, comuns na política educacional do Governo André Franco Montoro as quais, baseadas numa nova filosofia pedagógica, deram sustentação ao projeto de modernização da atual reforma de ensino.

Passarei, a seguir, à abordagem das premissas deste projeto educacional.

CAPÍTULO 2

2. PROJETO EDUCACIONAL ESCOLA-PADRAO

2.1. Pressupostos básicos da reforma

Procurarei, nesta parte, abordar principalmente as intenções proclamadas pelo projeto de reforma do ensino e, posteriormente, as interpretações em contexto.

Concebido como um programa centrado na recuperação da escola pública e na melhoria da qualidade do ensino oferecido à sociedade, o projeto de reforma foi elaborado a partir da análise e organização dos diagnósticos existentes sobre o sistema de ensino paulista.

Fernando Morais, a este respeito, assina as palavras "... a qualidade do ensino nem pode ser definida porque faltam mecanismos de avaliação" (PSP, 07 de maio de 1991, p. 4.1). Embora a referência a estes diagnósticos seja vaga, como se percebe pela fala do Secretário de Educação, os textos da reforma falam de altos índices de evasão e retenção, insatisfação da população em relação à escola pública frente à insuportável carga curricular, à organização da escola, à avaliação erroneamente concebida, ao despreparo e à má formação de professores, além da baixa remuneração do magistério.

Estes princípios orientaram o PROJETO 2

Apostando a urgência de mudanças para que "a escola possa educar e formar os cidadãos do Brasil do amanhã", os Núcleos de Gestão Estratégica propõem uma reforma em que a escola passa a ser "o núcleo e a base de um sistema de ensino capaz de

2. PROJETO EDUCACIONAL ESCOLA-PADRAO

2.1. Pressupostos básicos da reforma

Procurarei, nesta parte, abordar principalmente as intenções proclamadas pelo projeto de reforma do ensino e, posteriormente, as interpretações em contexto.

Concebido como um programa centrado na recuperação da escola pública e na melhoria da qualidade de ensino oferecido à sociedade, o projeto de reforma foi elaborado a partir da análise e organização dos diagnósticos existentes sobre o sistema de ensino paulista.

Fernando Moraes, a este respeito, assim se pronuncia "... a qualidade de ensino nem pode ser definida porque faltam mecanismos de avaliação" (FSP, 07 de maio de 1991, p. 4.1). Embora a referência a estes diagnósticos seja vaga, como se percebe pela fala do Secretário de Educação, os textos da reforma falam em altos índices de evasão e retenção, insatisfação da população em relação à escola pública frente à inadequação de currículos, à organização da escola, à avaliação erroneamente concebida, ao despreparo e à má formação de professores, além da baixa remuneração do magistério.

Estas premissas delinearão as linhas gerais da reforma.

Apontando a urgência de mudanças para que "a escola possa educar e formar os cidadãos do Brasil de amanhã", um Núcleo de Gestão Estratégica propôs uma reforma em que a escola passa a ser "o núcleo e a base de um sistema de ensino capaz de

dimensionar suas próprias necessidades, programar suas ações, demandar os suprimentos externos e aplicá-los" (Programa de reforma de ensino do Estado de São Paulo, 1991: 3).

Este Núcleo de Gestão, constituído pelo Decreto (SP) 33253, de 06 de maio de 1991, foi formado inicialmente por trinta e três especialistas (Anexo II) e, posteriormente, sob pressão das entidades de classe, aumentado para cem (Anexo III), "das mais variadas tendências políticas e defensores de diferentes concepções sobre o papel da escola pública" - sendo trinta e cinco escolhidos entre professores, diretores e funcionários da rede de ensino.

Para que a proposta fosse efetivada, foram previstos, por parte do governo, investimentos de recursos não só na rede física, mas em "mecanismos permanentes de capacitação e aperfeiçoamento" dos recursos humanos, em melhores condições de trabalho e em remuneração compatível com a profissão, além de se ampliar a autonomia administrativa e pedagógica da escola.

Determinados em melhorar a qualidade de ensino e opondo-se a uma "escola uniforme, burocrática, rígida e anônima", como pode sugerir o termo padrão, esta nova escola deverá ir de encontro a "um novo padrão de qualidade". (Idem, ibidem).

Procurando modernizar o ensino paulista, adequando-o aos avanços tecnológicos e integrando-o "no processo de mudança social no estado e no país", o grupo de trabalho do Ensino Fundamental considera que esse "programa de modernização não pode pretender criar da noite para o dia um novo sistema pronto e acabado", mas que deverá contar com "apoios institucionais e das pessoas nele envolvidas".

Ao contrário da Lei 5692/71 que procura "(...) resolver por antecipação todas as hipóteses de ocorrências, para

nada ficar fora de controle (...)" (LIMA, 1974: 235), o projeto EP é, pela sua flexibilidade e gradualismo, bem mais modesto. Fato este que poderá descaracterizar o projeto, e que será abordado na parte seguinte do trabalho.

Partindo-se, porém, do princípio de que a escola deve ser recuperada, deduz-se, facilmente, que em períodos anteriores ela serviu aos interesses da população. Mas, por força de circunstâncias adversas, acabou se distanciando desses interesses, ocasionando a crise com que se depara atualmente no setor educacional.

Essa crise foi assim caracterizada pelo Núcleo de Gestão:

A insuficiência de uma política persistente de formação e valorização de docentes, a não incorporação adequada das Universidades no processo efetivo de transformação do ensino fundamental, os baixos salários, e finalmente, uma máquina administrativa anacrônica têm sido, entre outros, os principais ingredientes de má qualidade do ensino (Programa de reforma do ensino público do Estado de São Paulo, 1991: 1)

Com o pretenso objetivo de "enfrentar e superar" este quadro, o Governo do estado adotou uma série de mudanças, em cumprimento a "compromissos" eleitorais "assumidos com a população", visando à recuperação da escola pública e à da qualidade de ensino oferecida a sociedade.

Estes fatos expressos em sua proposta de reforma remetem à "ideologia de conveniência" citada por Silva Júnior

(1993), quando analisa o comportamento do Estado brasileiro em relação à escola:

Interessa-se por elas quando, por circunstância, elas parecem favorecer o alcance de algum objetivo de momento; desobriga-se delas quando o custo de sua manutenção parece se constituir em obstáculo ao alcance de outros objetivos considerados prioritários pelos que detêm o controle de seus aparelhos. (SILVA JR, 1993: 16)

A questão remete a uma problemática maior que foge do objetivo deste trabalho. Importa, todavia, tirar partido desta "conveniente" preocupação do Governo e, assim, a partir de uma concepção de escola de boa qualidade, analisar até que ponto, neste dois anos de implantação do projeto, as medidas levaram a um ensino deste tipo.

2.2 Diretrizes Gerais para o Funcionamento do Sistema

Partindo-se da premissa de que "o principal problema enfrentado pela rede pública de ensino do Estado de São Paulo é o de qualidade de serviço ofertado e não apenas o de oferta de vagas" (Programa de reforma de ensino do Estado de São Paulo, 1991: 1), o grupo de trabalho propôs uma nova forma de organização das escolas como pressuposto para a melhoria do ensino.

Esta organização, abordada posteriormente, pressupôs uma revisão da estrutura organizacional das escolas que implicou uma série de alterações as quais deram o suporte básico às mudanças propostas pela reforma. Estas alterações partiram de dois objetivos:

1º) Assagurar uma prática docente que leve em conta a unidade e a integralidade do processo educativo e a interação entre alunos, professores e meio-ambiente. A transmissão de "conhecimentos sistemáticos e fundamentais, o desenvolvimento de habilidades e da sociabilidade e a intervenção no meio social" são funções básicas que a escola deve promover.

Interessante observar que para se atingir este objetivo foi sugerido pelos grupos de trabalho a implantação efetiva das Propostas Curriculares de 1º grau, elaboradas pela Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP).

2º) Rever as concepções sobre avaliação do rendimento escolar, ressaltando-se que ela deve se fundamentar numa dada

concepção de ensino e aprendizagem, que sua função prioritária é a de diagnóstico e que a aplicação das Propostas Curriculares levem a uma avaliação centrada nos aspectos essenciais dos conteúdos curriculares e permita o constante progresso dos alunos. (Programa de reforma de ensino do Estado de São Paulo, 1991: 12)

Diante desses dois objetivos, o grupo de trabalho reformulou a estrutura e o "modus operandi" da escola, para que

ela pudesse oferecer condições propícias para um trabalho eficiente.

As alterações foram, inicialmente, assim delimitadas:

1ª) Quanto à organização dos cursos:

- a) Ensino fundamental composto de oito séries, sendo um ciclo básico de dois anos seguidos de seis séries anuais, estrutura anterior à reforma;
- b) Carga horária semanal de 30 h/a para todas as séries e carga horária anual de 1.200 h/a;
- c) 200 dias letivos anuais para diurno e 250 dias letivos para noturno;
- d) Período diurno com cinco horas diárias ou seis h/a acrescidas de hora para alimentação e recreio. Isso implica a existência de apenas dois períodos diurnos;
- e) Período noturno com três horas e meia diária ou cinco h/a acrescidas de hora para alimentação e recreio;
- f) Fixação de, no máximo, trinta alunos para o ciclo básico e trinta e cinco nas demais séries.

2ª) Quanto a composição curricular:

a) Quadro curricular: presença de todos os componentes curriculares abrangidos pelo Núcleo Comum e reformulados pela Res. CFE 6/86; estudos obrigatórios estabelecidos pelo at. 7º da Lei Federal 5692/71, e o previsto para parte diversificada.

- Educação Artística inicialmente prevista para ser ministrada até a 6ª série.

- Conteúdo de Programas de Saúde tratados em Ciências.

- Conteúdos de OSPB e EMC tratados em História e Geografia.

- Língua Estrangeira Moderna incluída apenas nas 7ª e 8ª séries.

- Educação Física em todas as séries no período de funcionamento.

b) Recuperação paralela, isto é, proporcionada no horário regular das aulas, sob a responsabilidade do próprio professor da classe ou do componente curricular.

c) Aulas de enriquecimento curricular a serem desenvolvidas no horário regular das aulas, sob responsabilidade do professor da escola ou de profissionais contratados para esse fim.

3i) Quanto à Jornada de trabalho dos professores:

A jornada docente foi estruturada objetivando a recuperação do vínculo do professor com uma escola, pretendendo assegurar espaços para que, além das aulas, ele possa desenvolver outras atividades, garantindo o desenvolvimento de um projeto educacional integrado.

O artigo 1º da Res. SE-288, de 11 de dezembro de 1991, estabelece as seguintes jornadas:

I - Período Diurno

Prof. I - Jornada Integral: 44 horas semanais, assim distribuídas:

30 h/a em sala de aula

5 h/a em atividades pedagógicas (HTP)

9 h/a em local de livre escolha

Prof. II e III - Jornada Integral: 40 horas semanais, assim distribuídas:

25 h/a em sala de aula

6 h/a em atividades pedagógicas (HTP)

1 h/a de enriquecimento curricular

8 h/a em local de livre escolha

Os professores II e III poderão, a título de carga suplementar, perfazer um total de 44 aulas por semana.

As horas atividades a serem cumpridas na escola, em horário diverso das aulas, constituem as horas de trabalho pedagógico (HTP) e foram planejadas para garantir a reunião de professores, tendo um mínimo de duas h/a de duração.

I - Período Noturno

Prof. II e III - Jornada Completa: 30 h/a, assim distribuídas:

20 h/a em sala de aula

4 h/a em atividades pedagógicas (HTP)

6 h/a em local de livre escolha

4^a) Quanto ao planejamento pedagógico:

A fim de viabilizar uma maior flexibilidade no uso dos recursos humanos e para que a escola possa, efetivamente, planejar suas atividades e garantir a autonomia pedagógica e administrativa, foi fixado um crédito de 5% do total da grade escolar a ser atribuído para trabalhos de coordenação pedagógica, para coordenação de área.

Com funções específicas determinadas por legislação própria, os coordenadores teriam, entre outras, a função de integrar todas as áreas.

De modo geral, estas medidas deram o suporte básico necessário às reformas.



2.3. Eixos centrais da reforma

Pesquisas recentes (Rev. Escola, nº 66: 51, maio, 1993) apontam uma série de dados que convergem para má qualidade de ensino e que devem ser sanados. São eles: ausência de recursos e de apoio do governo à escola, despreparo dos professores, defasagem dos currículos escolares, organização administrativa, falta de professores, carência de recursos materiais e físicos, má conservação dos prédios, ensino descontextualizado, discrepância entre direitos e deveres de alunos e professores, falta de autonomia da escola, além do elevado índice de evasão e repetência, tão largamente constatado por todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Uma escola que venha a atender às expectativas de bom ensino é justamente aquela em que os fatores apontados não existem ou, para não ser muito otimista, não são tão gritantes.

Fruto, então, da percepção da situação caótica em que se encontra o ensino, a reforma, visando a corrigir estas discrepâncias, parte de três eixos básicos:

- autonomia pedagógica e administrativa
- organização da escola
- capacitação dos recursos humanos

2.3.1. Autonomia pedagógica e administrativa da escola

Como eixo central e gerador da EP está a autonomia da escola.

Partindo-se de uma definição conceitual do termo autonomia que significa "faculdade de se governar por si mesmo, direito ou faculdade de se reger por leis próprias", é proposto "um novo modelo de ação educacional (que) exigirá uma nova forma de organização e administração da educação." (Programa de reforma do ensino público do Estado de São Paulo, 1991: 4).

Assim são determinadas as áreas de incumbência. Ao Estado caberá, através dos órgãos centrais da SE, a determinação do currículo básico, a determinação dos investimentos para a rede física, o suporte técnico-pedagógico, além de:

(...) auxiliar o processo de planejamento das unidades escolares (...), estabelecer o conteúdo mínimo, o número mínimo de horas e os critérios de avaliação global dos resultados do ensino, bem como tomar decisões sobre a expansão da rede física e os gastos gerais de investimento na Educação. (Idem, ibidem)

A escola caberá, dentro da autonomia pedagógica, escolher "práticas, técnicas e metodologias de ensino" e desenvolver projetos especiais relacionados à aprendizagem.

Nas "Orientações para o processo de implantação do projeto escola-padrão", temos:

E a possibilidade de cada escola, individualmente, estabelecer o seu próprio projeto pedagógico, construir sua identidade, definindo o seu caminho para a qualidade de ensino. (1992: 3)

Inferre-se do pressuposto que o que dá qualidade ao ensino não é um modelo prévio, mas a liberdade para se efetuar o próprio projeto pedagógico, programar suas ações, seu referencial material e humano.

Conclui-se, assim, que o princípio da autonomia implica superação de descentralização, meta já proposta pela lei 5692/71.

(...) a autonomia da escola assume papel relevante, constituindo-se numa das peças centrais da Reforma de Ensino. Seu perfeito entendimento conceitual e sua clara visualização na prática cotidiana da escola são fundamentais para o êxito desta proposta. (Idem, ibidem)

O elemento intermediador entre a escola e a SE será o Contrato de Gestão, com diretrizes fixadas no Plano Diretor e com renovação anual. Nele estarão "registrados os recursos humanos, materiais, financeiros e técnicos que a Secretaria colocará à disposição da unidade e, como contrapartida, as metas e resultados que a escola se comprometerá a cumprir." (Programa de

reforma do ensino público do Estado de São Paulo, 1991: 5)

O Plano Diretor da escola "explicitará toda a programação de trabalho da escola, dos seus projetos pedagógicos, das metas e resultados que se espera alcançar" e deverá ser organizado de modo a prever a "gestão de recursos financeiros" e estabelecer rotinas e fluxos de serviços. Além disso, deverá servir como "instrumento de orientação das atividades a serem desenvolvidas no sistema de ensino. (Programa de reforma do ensino público do Estado de São Paulo, 1991: 5)

O Conselho de Escola, "instância de representação do coletivo escolar", terá uma importância capital dentro desse contexto, pois a ele caberá atribuições de aprovação, acompanhamento e avaliação do projeto da unidade de ensino. A Caixa de Custeio Escolar e um Fundo de Financiamento de Projetos Pedagógicos Inovadores darão suporte ao processo de autonomia na gestão dos recursos financeiros.

Apontados como suporte para a autonomia pedagógica e administrativa da escola estão:

- a) Jornada de trabalho: o decreto (SP) 34 036/91 prevê uma redução da jornada do professor, procurando fixá-lo na unidade de ensino; prevê também a existência de um período de permanência do professor na escola para o desenvolvimento de atividades pedagógicas em conjunto com outros professores, além de um crédito de horas-aula para trabalhos de coordenação de disciplina, área ou grau.

b) Liberdade Financeira: transformar a escola numa unidade de despesa, através da instituição da Caixa de Custeio Escolar.

(...) organismo estruturado como pessoa jurídica de direito privado, que recebe os recursos para custeio e para a implantação da proposta educacional consubstanciada no Plano Diretor, elaborado pela escola. Tal organismo visa agilizar o processo de execução financeira para sua maior flexibilidade operacional. (Orientações para o processo de implantação do projeto Escola-Padrão, 1992: 5)

Pressupondo uma revisão de legislação a fim de se "remover os obstáculos educacionais existentes à maior autonomia à escola", a reforma propõe também a criação de cargos de Assistente de Administração Escolar, a revisão do módulo de funcionários da escola, a criação do Quadro de Apoio Escolar (QAE), além da transformação do Assistente de Direção em Vice-Diretor.

Visando também à autonomia e a um melhor direcionamento dos trabalhos, a escola-padrão, além do Diretor e do Vice-Diretor, contará com um Núcleo de Apoio Administrativo integrado por:

- Assistente de administração escolar, secretário de escola, oficial de escola, inspetor de alunos e serventes de escola.

Contará com um Núcleo de Apoio Pedagógico constituído por:

- professores, coordenadores, coordenador pedagógico e docentes que exercerão as coordenações dentro do crédito de 5%. (Res. SE 287/91).

2.3.2. Organização da escola

Voltada para as atividades administrativas, a escola passa a ter uma estrutura organizacional voltada também às atividades pedagógicas.

Entre as alterações visando a uma organização da escola que atenda aos objetivos da reforma estão:

1. Mecanismos de coordenação técnica e de serviços administrativos:

a) Jornada de trabalho docente:

Período Diurno - Jornada Integral

Período Noturno - Jornada Completa.

b) Hora de Trabalho Pedagógico - (HTP) proporcional ao número de aulas ministradas pelo professor, deverá ser realizada em conjunto com os demais professores e com mínimo de duas horas-aulas consecutivas destinadas ao aprimora-

mento individual e "ao desenvolvimento de atividades complementares ao trabalho pedagógico e ao aprimoramento individual." (Aspectos Pedagógicos, 1992: 2)

c) Crédito de 5% do total da grade curricular, destinado às atividades de coordenação, de área, disciplina ou curso.

d) Coordenação do Ciclo Básico à 4ª série.

e) Coordenação do período noturno.

f) Criação do cargo de Assistente de Administração Escolar para coordenar a área administrativa.

2. Criação de um sistema operacional, constituindo o Núcleo de Apoio Administrativo. Esta ação implica:

a) Revisão e preenchimento do módulo de funcionários da escola, com a criação do QAE.

b) Transformação do Assistente de Diretor em Vice-Diretor.

3. Informatização da escola, permitindo

a reorganização ou revisão dos diferentes fluxos de serviços; estabelecimento de instrumentos de controle da operação da escola; estabelecimento de rotinas funcionais; estabelecimento de instrumentos de socialização das informações. (Orientação para o processo de implantação do projeto escola-padrão, 1992: 7)

4. Fortalecimento do Conselho de Escola e do Corpo diretivo.

A valorização do Conselho de Escola, da Associação de Pais e Mestres e do Grêmio Estudantil e o estabelecimento de mecanismos de auto-avaliação visam, em última instância a um constante processo de ajuste dos serviços prestados.

5. Recursos e parâmetros:

A criação de uma infra-estrutura de recursos materiais e instrumentais e o estabelecimento de novos parâmetros de funcionamento da escola têm como objetivo o "enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem e devem ser incorporados, enquanto instrumentos de suporte à elaboração e consecução da Proposta Educacional." (Orientações para o processo de implantação do projeto escola-padrão, 1992: 10)

5.1. Principais parâmetros apontados quanto à parte organizacional:

- a) aumento da carga horária dos alunos, com seis h/a por dia e trinta h/a por semana;
- b) funcionamento da escola em no máximo três turnos;
- c) fixação de um número máximo de alunos por sala: trinta para o ciclo básico e trinta e cinco para as demais séries;
- d) a existência das horas de trabalho pedagógico dentro da jornada do professor.

5.2. Em relação aos recursos humanos:

- Instituição de concursos públicos visando a garantir quadros completos de funcionários para a escola e a instituição de uma política de gratificações para fixar o professor na unidade escolar.

5.3. Quanto aos recursos físicos e materiais:

- Dentro das intenções de recuperar a escola pública e melhorar a qualidade de

ensino, a SE executará reformas, adequações e ampliações, de acordo com as necessidades da escola, seguindo um cronograma previamente estabelecido.

Quanto aos recursos materiais, serão enviados máquinas de xerox, conjunto de vídeo e TV, microcomputador, mobiliário para as salas novas construídas ou adequadas, além de recursos didáticos envolvendo fitas de vídeo, coleção de livros, jogos didáticos, mapas, material para laboratório, entre outros.

5.4. Projetos específicos:

A criação do Centro de Informação e Criação (CIC) - na verdade uma ampliação e modernização das bibliotecas escolares - do Laboratório de Difusão de Ciência e Tecnologia (LDCT) - ampliação dos laboratórios de Ciências - constituem "recursos adicionais", colocados à disposição da escola. A criação desses projetos prevêem envio de livros e instrumentos para a escola.

2.3.3. Capacitação dos recursos humanos

Conscientes das "carências da área de formação e qualificação" dos recursos humanos, em exercício nas escolas, e cientes de que o êxito do projeto está diretamente subordinado à

33

existência de uma infra-estrutura que propicie a qualificação de pessoal, o programa de reforma prevê "o uso de estratégias diferenciadas e complementares de capacitação: cursos "face a face", ensino à distância, atividades em equipe nas unidades escolares e auto-desenvolvimento compõem o espectro de possibilidades não excludentes a serem utilizados. (Programa de reforma de ensino do Estado de São Paulo, 1991: 7)

Estas ações planejadas e sistematizadas foram propostas para serem adequadas progressivamente às necessidades da rede estadual, visando ao aperfeiçoamento dos profissionais do ensino.

As ações de capacitação serão realizadas a nível de escola e a nível dos órgãos centrais e intermediários da SE.

Nas escolas, as HTP deverão ser planejadas para este fim e o papel dos coordenadores, juntamente com os conselhos de classe e série, será o de levantar as necessidades e o modo de operacionalização destas ações visando ao redimensionamento da prática pedagógica e à tomada de decisões "sobre o que estudar, como estudar e com quem estudar para que a escola desempenhe com competência a função social que lhe foi histórica e legalmente constituída." (Orientação para o processo de implantação do projeto escola-padrão, 1992: 53)

A nível de SE serão oferecidas condições para que os profissionais da escola se apropriem das mais recentes contribuições científicas geradas nas Universidades e em outros centros de investigação.

As ações serão realizadas regionalmente através das DEs. DREs., através da criação dos quatorze Centros de Aperfeiçoamento de Recursos Humanos (CARH), pelos grupos de supervisão, pelas oficinas pedagógicas ou através dos diversos ór-

ção da SE.

Nos CARH serão oferecidos cursos, Work-shops, palestras e debates destinados aos profissionais do ensino, situados na área geográfica de sua abrangência.

Estes centros serão interligados por um sistema integrado de multimeios que terão como objetivo o recebimento e a transmissão de teleconferências, cursos de capacitação e de ensino à distância. Para viabilizar esta interligação, eles terão canal de satélite, telex, fax, telefone e vídeo.

Visando ainda à formação e capacitação de recursos humanos, a SE propôs a criação do Banco de Projetos Educacionais,

responsável pela documentação, análise e difusão de experiências pedagógicas entre escolas e educadores, através do intercâmbio sistemático de materiais e orientações sobre métodos, técnicas e pesquisas relacionadas ao processo ensino-aprendizagem. (Programa de reforma do ensino público do Estado de São Paulo, 1991: 7)

A Res. SE-289/91, ao estipular os requisitos para exercício de coordenação das séries iniciais até a 4ª série, aponta: "fazer propostas indicativas, em conjunto com a equipe escolar, no sentido de considerar os projetos de capacitação da Secretaria da Educação, apontando as necessidades de conteúdo da referida capacitação."

O decreto (SP) 34035/91, que dispõe sobre a instituição do projeto Educacional Escola-Padrão, diz no parágrafo único do artigo 3º que "o crédito de 5% do número de horas-aulas

semanais serão para as tarefas de:

a) planejamento e controle;

b) coordenação das atividades pedagógicas."

Desse modo, cursos de capacitação surgem das necessidades detectadas na própria escola através dos coordenadores. Baseando-se essencialmente em questões da prática dos educadores, a capacitação terá como objetivo "uma articulação entre teoria e prática pedagógica" para assim melhorar "o desenvolvimento da escola como um todo." (Orientação para o processo de implantação do projeto escola-padrão, 1992: 54)

Os programas de capacitação de 1992, organizados pela FDE baseiam-se nos estudos e análises existentes sobre o sistema de ensino e ainda em dados recentes que indicam seus principais estrangulamentos.

Outros indicadores como índices de aproveitamento dos alunos nas diferentes disciplinas do currículo serviram para assinalar as áreas prioritárias às ações de capacitação.

Desse modo três áreas foram priorizadas:

- Currículo: CB a 4ª série
- 5ª à 8ª série e 2º grau
- Gerenciamento/Administração Escolar.

Programas sistêmicos, ao lado de ações, foram desenvolvidos nestas áreas.

Em 1992, foram desenvolvidos duzentos e onze cursos na área de alfabetização (teoria e prática), em todas as

DREs., com o objetivo de se "discutir a proposta de trabalho de CB em relação aos conteúdos, metodologias e avaliação", procurando superar a evasão e repetência de alunos.

Nesta mesma área, foram programadas para 1993, cursos básicos de 90 hs., em todas as DREs., cursos de aperfeiçoamento de 60 hs., em continuidades aos cursos de 1992, além de cursos de 90 hs., com o objetivo de organizar um conjunto de capacitores (324), nas diferentes áreas do currículo, envolvendo onze DREs., para discutirem, em suas regiões de origem, junto aos doze mil, novecentos e sessenta professores de 3ª e 5ª séries questões relativas ao currículo.

Na área de Currículo - CB à 4ª série, foram desenvolvidos cursos:

a) de alfabetização: teoria e prática;

b) de inovação do Ensino Básico;

c) para coordenadores de CB.

Na área de Currículo - 5ª à 8ª série e 2º grau, houve ações objetivando:

a) formação de capacitadores nas diferentes áreas curriculares do currículo;

b) capacitação de Assistentes de Apoio Pedagógico;

c) capacitação de coordenadores do noturno.

Na área de Gerenciamento/Administração escolar as ações foram destinadas à capacitação de diretores e assistentes técnicos.

Foram realizados também cursos de capacitação para os professores da área de Ciências - para a realização de atividades de laboratório (LDCT) - e para os coordenadores dos CIC.

Estas ações, como já foi dito, foram efetuadas através dos CARH, nas oficinas Pedagógicas, nas DEs. DREs., ou nos órgãos centrais da SE, assessorados por professores e especialistas de educação das três Universidades Paulistas.

A SE é profícua na divulgação destes dados:

(...) até junho de 1993, 186.902 professores foram capacitados (César Callegari, FSP, 28/08/93, 1-3)

(...) Só de abril a outubro (1993) 275.000 educadores participaram de 7.200 cursos. A TV Escola já produziu 90 (...). (A Notícia, 18/02/93, A-3)

De modo geral, os objetivos destes cursos giram em torno da discussão de propostas de trabalho do CB em relação aos conteúdos, metodologia e avaliação, do estudo das propostas curriculares da CENP, da instrumentalização de professores alfabetizadores para uso de materiais pedagógicos de Matemática. Educação Artística, Educação Física, livros de Literatura Infantil, da elaboração de material para subsidiar o trabalho dos coordenadores do CB, do curso noturno e dos coordenadores da área.

Os outros cursos da área de Gerenciamento/Administração escolar procuram fornecer elementos para o redimensionamento do papel do diretor de escola, para uma gestão participativa, além de capacitar professores e supervisores para o processo de planejamento escolar, e subsídios teórico-metodológicos para uma compreensão abrangente do processo educativo (Orientações, 1991: 56-63).

CAPÍTULO 3



3. DA ELABORAÇÃO DO PROJETO À SUA IMPLANTAÇÃO

3.1. Histórico

O governo do estado de São Paulo, em 1971, criou o Conselho Estadual de Educação, órgão responsável pela administração e fiscalização do ensino no estado. Este Conselho foi instituído pela Lei nº 1.171, de 1971, e sua primeira reunião ocorreu em 1972. Desde então, o Conselho tem desempenhado um papel fundamental na formulação de políticas educacionais e na supervisão da qualidade do ensino no estado.

Em 1973, o Conselho Estadual de Educação aprovou o Plano Estadual de Educação, que estabeleceu as diretrizes e objetivos para o desenvolvimento do ensino no estado. Este plano foi elaborado com base nas necessidades e demandas da sociedade paulista e teve como principal objetivo garantir a qualidade e a equidade do ensino para todos os cidadãos. Desde então, o Conselho tem trabalhado para implementar as diretrizes do plano e promover a melhoria contínua do ensino no estado.

Em 1975, o Conselho Estadual de Educação aprovou o Regulamento do Ensino Fundamental, que estabeleceu as normas e procedimentos para a organização e a avaliação do ensino fundamental no estado. Este regulamento foi elaborado com base nas melhores práticas educacionais e teve como principal objetivo garantir a qualidade e a equidade do ensino fundamental para todos os alunos. Desde então, o Conselho tem trabalhado para implementar as normas do regulamento e promover a melhoria contínua do ensino fundamental no estado.

Em 1977, o Conselho Estadual de Educação aprovou o Regulamento do Ensino Médio, que estabeleceu as normas e procedimentos para a organização e a avaliação do ensino médio no estado. Este regulamento foi elaborado com base nas melhores práticas educacionais e teve como principal objetivo garantir a qualidade e a equidade do ensino médio para todos os alunos. Desde então, o Conselho tem trabalhado para implementar as normas do regulamento e promover a melhoria contínua do ensino médio no estado.

CAPÍTULO 3

Em 1979, o Conselho Estadual de Educação aprovou o Regulamento do Ensino Superior, que estabeleceu as normas e procedimentos para a organização e a avaliação do ensino superior no estado. Este regulamento foi elaborado com base nas melhores práticas educacionais e teve como principal objetivo garantir a qualidade e a equidade do ensino superior para todos os alunos. Desde então, o Conselho tem trabalhado para implementar as normas do regulamento e promover a melhoria contínua do ensino superior no estado.

3. DA ELABORAÇÃO DO PROJETO A SUA IMPLANTAÇÃO

3.1. Histórico

O governo do estado de São Paulo, Luiz Antonio Fleury Filho, eleito pelo FMDB para a gestão 1991-94, tendo como Secretário da Educação Fernando Moraes, colocou em sua campanha política a educação como prioridade do seu governo.

Logo no início de sua atuação como governador, com slogans do tipo "Vamos devolver a São Paulo o ensino público que ele merece", "São Paulo voltará a ter orgulho da Escolas Públicas", foi tornada pública, através dos meios de comunicação de massa, sua política educacional calcada no Projeto Escola-Padrão.

Este projeto de modernização, como também foi chamado, foi elaborado sem a participação das unidades escolares, mas, como já foi dito anteriormente, por um Núcleo de Gestão Estratégica (Anexo III) que, baseado numa filosofia pedagógica que tem por base o construtivismo, materializou o programa de reforma.

Este Núcleo de Gestão, subdividido em treze diferentes grupos (Anexo III), elaborou, em noventa dias, o "Programa de Reforma de Ensino, procurando reverter a situação" anacrônica, a centralização excessiva e a qualidade de ensino (...) da SE e da rede de ensino. (FSP, 7 de maio de 1991, p. 4.1).

Após a apresentação do trabalho aos consultores para discussão, o programa foi apresentado ao governador e, aprovado, foi anunciado à população em 22 de outubro de 1991.

Como parte integrante deste projeto e fruto destes estudos, está a escola "reestruturada" com as seguintes características:

- 1- funcionar em três turnos no máximo;
- 2- oferecer períodos diurnos de seis horas-aula efetivamente ministradas;
- 3- contemplar o período noturno com uma estrutura que permita ao aluno trabalhador ter um desempenho efetivo, através de uma carga diária compatível com as características próprias do turno que não se estenderá para além das 22:30 h;
- 4- impedir a superlotação de classes, com a delimitação de número de alunos;
- 5- dar condições à direção da escola de desenvolver conjuntamente com o professores, alunos, pais de alunos e a comunidade, projetos que possam contribuir para o desenvolvimento global da educação;
- 6- dar autonomia às escolas: financeira, administrativa e pedagógica;



7- diminuir as horas-aulas, concedendo-lhes horas específicas para os projetos pedagógicos, para reuniões técnico-pedagógicas e atividades próprias da comunidade, entre outras;

8- reciclar continuamente o trabalho dos professores;

9- proporcionar condições de auto-avaliação de direção e corpo docente. (Escola-Padrão, normas e procedimentos em RH- 1992, iii, mimeo.).

Frente a estas características e dependendo da existência de prédios escolares adequados, espaço físico suficiente para atender à demanda e recursos humanos de apoio, o governo optou pelo gradualismo como forma de implantação da reforma, iniciando em 1992 com trezentos e seis escolas (306) que preenchiam os "requisitos mínimos; em 1993 com mais mil (1.000) para até o final da gestão, atingir todas as outras unidades escolares".

As primeiras medidas para viabilizar a implantação da reforma foram adotadas logo em seguida à divulgação do projeto de reforma.

3.2. Estratégias de implantação. Critérios para a escolha das Escolas-Padrão

Quando analisamos as estratégias de implantação de outros projetos educacionais em diferentes governos, observamos pontos de semelhanças entre elas. Principalmente se a intenção é não atender a todas escolas da rede.

E o que aconteceu com o CB, por exemplo, que instituído em 1984, hoje, dez anos depois, não atinge a totalidade da rede. Pressupondo escolas com três turnos de funcionamento, ele deixa, possivelmente, as crianças que mais precisam fora dos benefícios que a escola com estas características traria.

A ação governamental em várias frentes, muitas vezes impede que um projeto seja levado adiante e, anos depois, este projeto é desativado. Sem levar em conta o mérito do programa, foi o que aconteceu com o PROFIC, projeto criado na mesma ocasião em que foi instituído o CB. No governo Montoro, o projeto atingia todas as séries de 1º grau, no governo Quéricia, o PROFIC se restringiu as duas séries iniciais e, hoje, a Resolução SE-244/93 o extinguiu.

Um alcance maior das políticas educacionais ou a concentração de recursos numa determinada ação seria um caminho para sanar a descontinuidade de projetos.

Se as intenções do governo se concentrassem em oferecer escolas com três turnos de funcionamento para toda a população, boa parte dos problemas educacionais estaria resolvido e projetos futuros poderiam atender à totalidade das escolas. Uma grande meta como essa, talvez não seja tarefa para um só governo, mas deveria ser uma diretriz permanente.

Em relação ao projeto educacional EP, pressupondo um gradualismo e uma flexibilidade realmente necessários para acertos e revisão da legislação para dar suporte à reforma visando a uma implementação adequada, o projeto foi inicialmente implantado em poucas escolas, com intenções declaradas de, até ao final da gestão Fleury, atingir a todas as escolas da rede.

Inicialmente, de um universo de 6.573 mil escolas da rede pública, apenas 306 foram escolhidas para a implementação do projeto governamental.

A escolha deste pequeno número de escolas (5% da rede), envolvendo 720.000 alunos e 13.000 professores, permitiria um acompanhamento dos trabalhos e uma avaliação dos ganhos do desempenho, fatores estes que conduziriam "o processo indutor da generalização do modelo escola-padrão". (Projeto de reforma do ensino público do Estado de São Paulo, 1991: 4)

A implantação gradual justificar-se-ia pelo "gigantismo da rede e pelo caráter interativo e participativo que marca todo o projeto". (idem, ibidem)

Se, de um lado, essa flexibilidade possibilita alterações para melhor se adaptar a situações não previstas, por outro, corre-se o risco, como de fato se percebe hoje, de se extinguir um projeto em fase ainda experimental.

A FSP de 09 de novembro de 1993, relatando a entrevista com o atual Secretário da Educação, Carlos Estevam Martins, afirmou que apenas as 1.358 Escolas-Padrão, já existentes, seriam mantidas e que nenhuma mais seria criada. A não continuidade do programa seria "em função de necessidade de melhorar o salário dos professores e do alto custo das escolas: "Elas custam 50% a mais que uma escola comum." (p. 3-4)

Embora estes fatos tenham sido negados no dia seguinte, (FSP, 10 de novembro de 1993, p. 3.4) a dúvida, a descrença e insegurança quanto à continuidade do projeto ficaram.

O programa anunciado pelo então Secretário da Educação da época, Fernando Moraes, foi apresentado como "prioridade do governo Fleury" e sua demissão se deveu ao fato de que "o projeto inicial não poderia ser cumprido." (idem)

Mais uma vez vemos a má distribuição dos recursos disponíveis e uma "descontinuidade das administrações." A esse respeito, Célio Cunha, diretor do Departamento de Políticas Educacionais do MEC diz: "Murilo Hangel é o 49º ministro da educação desde o primeiro, em 1930". (FSP, 19 de dezembro de 1993, p.4.4)

Embora ele se refira ao âmbito Nacional, não estamos muito longe desta descontinuidade em nível estadual. O atual secretário de educação é o 76º, desde 1892, isto se não contarmos os que ficaram os responsáveis pelo expediente da SE, entre um e outro secretário. Neste caso, o atual secretário seria o 105º.

A notícia da não continuidade do programa foi amplamente desmentida pela imprensa televisiva e impressa nos dias seguintes, mas ficou a incerteza a respeito e a confirmação da "ideologia da conveniência" apontada por Silva Jr.

Apesar das críticas das entidades de classe pela divisão diferenciada da rede de escolas, o projeto foi divulgado pelos meios de comunicação de massa. Medidas para viabilizar a implantação do programa foram adotadas em seguida.

Estas contaram inicialmente de seminários técnicos com os diretores das regionais e com os delegados de ensino sobre o Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São

Paulo.

Através de documentos de trabalho, em versão preliminar, advindos do Núcleo de Gestão Estratégica, as reuniões versaram sobre "Sistemas de Indicadores, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Profissionalizante, Habilitação Específica para o Magistério, Estrutura Organizacional da Escola-Padrão, Ensino Noturno, Conselho de Escola, APM e Grêmio Estudantil, Regime de Dedicação Plena e Exclusiva, Gratificações e Caixa de Custeio Escolar."

Estas informações foram passadas aos diretores destas escolas, primeiro em reunião com os regionais e, posteriormente, com os delegados.

A seguir, através de cursos de capacitação realizados em duas etapas, os diretores da CEI e da COGESP receberam orientações técnicas sobre o programa de reforma. Estes cursos foram seguidos de outros realizados durante o ano de 1992 e abordaram uma variedade temática ampla, indo desde orientação técnica até cursos de formação geral, envolvendo várias áreas de conhecimento.

Foram cumpridas as seguintes metas de implantação previstas nos textos da SE:

- Implantação de quatro Centros de Aperfeiçoamento de Recursos Humanos até março/92.
- Capacitação de 307 diretores e vice-diretores até fevereiro de 1992.
- Implantação de dois projetos especiais até fevereiro de 92 e implementação de quatro pro

tos em andamento.

- Início do programa permanente de capacitação de professores do CB a partir de fevereiro/92.
- Implementação da programação de cursos livres, nos plano central e regional, a partir de janeiro/92.
- Início da implantação de capacitação a distância, através de recursos instrucionais, a partir de agosto/92. (Textos sobre o Prog. de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo, caderno 3, 1991: 13)

Posteriormente, com a criação do CIC e do LDCT e com outras ações previstas, inclusive de avaliação das 4^a e 8^a séries e a instituição das Caixas de Custeios, reuniões específicas de capacitação e treinamentos de pessoal foram realizados visando à preparação do pessoal envolvido.

Neste sentido, a legislação que consta em anexo, dá uma indicação geral dos cursos realizados (Anexo I).

O gerenciamento deste processo de implantação, acompanhamento e avaliação dos cursos coube, em grande parte à Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE).

Fato importante a ser relatado é que dentre as estratégias de implantação constaram orientações dadas primeiramente aos diretores de escolas, sem passar pela ação dos supervisores.

Criou-se uma estrutura paralela a da SE. Um grupo de gerenciamento ligado às coordenadorias trabalhou diretamente com as EP, surgindo a figura do assessor. Eram elementos recrutados na rede, geralmente ex-delegados de ensino e ex-supervisores que foram capacitados para auxiliarem na montagem das EP.

Por outro lado, com autorização para contatos diretos, via telefone, com a própria SE e seus órgãos (DRHU, FDE, CENP) para a resolução de dúvidas, as escolas tiveram desde o início liberdade de ação.

Se a intenção era dar autonomia aos diretores de escola, a estratégia surtiu efeito, pois obrigou-os a tomarem iniciativas e decisões que antes não eram da alçada deles.

Montagem da grade curricular, escolha do corpo docente, utilização das HTP, elaboração de planos de trabalho, passaram a ter decisões a nível de escola.

Uma estratégia de resultados plenamente positivos, pois permitiu um amadurecimento maior e transferiu responsabilidades.

Embora a APEOESP tenha criticado a escolha do corpo docente da escola por parte dos diretores, alegando a falta de critérios objetivos, a estratégia permitiu aos diretores, juntamente com o Conselho de Escola, definir critérios que direcionariam uma escolha acertada.

Telefonemas diretamente da SE a pais de alunos da escola foram feitos para conferir a opinião dos mesmos sobre o funcionamento da escola, sobre o Conselho de Escola, sobre as mudanças percebidas pelos pais. Foram relatados à direção da escola dois telefonemas.

Se para as escolas iniciais as estratégias adotadas foram essas, o mesmo não aconteceu com as outras mil escolas

escolhidas em 1992, pois já havia uma consolidação do projeto e era o momento de se envolver a estrutura da SE.

Com reuniões nas regionais de ensino, as orientações passaram pela parceria das delegacias. O contato com as escolas existentes permitiu também um direcionamento dos trabalhos.

Em relação aos critérios adotados para a escolha das escolas-padrão, cumpre-se relatar o seguinte:

Em ofício endereçado à direção das recém-escolhidas escolas-padrão, datado de 5 de julho de 1991 (Anexo IV), o então Secretário da Educação, Fernando Moraes, enumera alguns critérios utilizados para a seleção das escolas que fariam parte de seu projeto educacional.

São eles:

- ter mais de 50% dos professores com sede de exercício na unidade;
- ter condições de atender à demanda em três períodos;
- ter mais de 75% do módulo de funcionários administrativos preenchido;
- não apresentar problemas de segurança em número superior ao da média das escolas da D.E.;
- funcionar em prédio com condições adequadas.

Analisando a situação da escola na época, constatei que ela não atendia alguns dos fatores apontados.

Por exemplo. Em 1991, ano anterior à implantação do projeto, o número de professores efetivos da U.E. era inferior a 50%. Isto é, para os quarenta e cinco professores existentes na escola, apenas vinte e um eram efetivos, com sede de exercício na unidade.

Quer dizer, o primeiro tópico apresentado no ofício não correspondia à realidade. O mesmo pode-se dizer em relação ao terceiro item. Na ocasião, a escola tinha um déficit de um servente e de dois escriturários para o preenchimento do módulo. Isto significava que ela não possuía mais de 75% do módulo de funcionários administrativos preenchido.

Os outros tópicos relacionados são bem gerais e a escola se enquadrava neles, assim como muitas outras não selecionadas.

Tendo observado que, na outra escola-padrão da cidade, os dados indicavam uma realidade semelhante ao da unidade ora em estudo, pude constatar que os critérios adotados foram subjetivos, ao contrário do que diz o ofício.

Fato comum na vida educacional brasileira, repete-se aqui: o que foi proclamado e o que foi realizado, o discurso e a prática não se coadunam.

O não estabelecimento de critérios claros para a escolha das escolas gerou uma série de descontentamento e críticas que ainda permanecem.

A escolha de uma escola em detrimento de outra trouxe, então, não só dúvidas em relação aos critérios estabelecidos, já que muitas escolas atendiam às supostas características das escolhidas, mas descrenças em relação às intenções go-

vernamentais. A possível existência de fatores políticos e a fragilidade dos critérios apontados causaram descontentamentos entre as outras escolas da rede que se sentiram preteridas frente a um projeto que, em princípio, traria melhorias à escola.

Acrescido a estes fatores, entidades de classes apontavam a provável não continuidade do projeto, em vista de questões orçamentais.

3.3. Recursos investidos

Segundos dados fornecidos por João Cardoso Palma Filho, nos seminários promovidos pelo Fórum Estadual em Defesa da Escola Pública - FEDESP - e universidades, em 28 de novembro de 1991, o montante previsto para investimento inicial nesta proposta governamental era de U\$ 2,5 bilhões.

Até o final do governo Fleury, quando este projeto se estenderia a toda rede, o montante de recursos estimulados era de U\$ 15,5 bilhões.

Na ocasião da divulgação do projeto na rede, o governador anunciou um empréstimo do Banco Mundial no valor de U\$ 245 Milhões. Por outro lado, U\$ 342,5 Milhões deveriam ser investidos priorizando a implantação da jornada única nas duas primeiras séries do 1º grau. (FSP, 07/05/91, p. 4.1).

Embora o governo aponte a existência de recursos, o que se constata é que, desde o início, os recursos para universalizar o projeto não estavam assegurados e, no dizer do Professor Palma, o projeto escola-padrão era um opção técnica da SE

e precederia, e, até certo ponto, independeria do montante de recursos disponíveis.

Pelas grandes dimensões desta proposta educacional que, além de envolver a capacitação de recursos humanos, dependeria de reformas e adequações de prédios escolares, dependeria da construção de salas de aula em número suficiente para atender a toda demanda de alunos, em três turnos de funcionamento, e de realização de concursos para o preenchimento e manutenção dos módulos das unidades escolares, haveria necessidade de que, realmente, a Educação fosse a meta principal do atual governo do estado de São Paulo, para que sua previsão de abarcar a rede de ensino fosse cumprida.

Priorizar a educação, por outro lado, envolve também a definição de uma política salarial que assegure o poder aquisitivo dos salários.

No orçamento encaminhado à Assembléia Legislativa para 1992 - ano da implantação da proposta educacional - há também uma redução do percentual das verbas destinadas ao 1º e 2º graus e para o pessoal da SE (Jornal da APEDESP - nº 175, 1991).

A instituição do regime de gratificações (gratificação do trabalho noturno, gratificação para todos que trabalham em escolas de difícil acesso, gratificação para dedicação exclusiva), não indicam uma priorização da educação, antes um benefício que se anula diante da inexistência de uma política salarial consistente.

A gestão financeira dos recursos públicos destinados ao ensino é uma questão ampla que envolve desde captação de recursos até sua colocação para o financiamento escolar. Pela sua especificidade, foge do alcance deste trabalho. Porém, o que se percebe é que as escassas referências às fontes de recursos

que seriam o suporte deste programa de reforma mostram a fragilidade com que ele foi montado.

Como já foi dito, um dos motivos que levou o atual Secretária da Educação, Carlos Estevam Martins, a, no seu primeiro dia de gestão, dizer que o projeto iria ser abolido foi o montante de verbas a ser ainda investido no projeto.

Esta situação reflete a pouca credibilidade que o projeto desperta hoje na rede, fato comprovado entre os próprios diretores de EP que, em curso de orientação técnica, ao responderem sobre a função social da Escola-Padrão, apontaram: "atender compromissos políticos-financeiros com o Banco Mundial, reconhecimento eleitoral e transferir responsabilidades (valores ideológicos)...".

A falta de uma previsão orçamentária consistente provocou alterações no projeto inicial de implantação da reforma.

3.4. Alterações ocorridas quanto à organização da Escola-Padrão. Avanços e retrocessos

Embora já tenha me referido às características de uma Escola-Padrão, abordarei alguns itens em termos de mudanças ocorridas na legislação no decorrer de 1992 e 1993, com previsão para 1994, para dar visão geral da continuidade ou não deste programa de reforma.

Além da questão da jornada do professor, farei uma análise das alterações relacionadas nos quadros seguintes



enviados às DREs. pelos órgãos centrais da SE. Eles indicam bem a tendência deste projeto educacional.

QUADRO II - ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA-PADRÃO

DEMANDA	1992 (Res. SE-287/91)	1993 (Res. SE-262/92)	1994 Res. SE-274/93)
	. prioridade de atendimento ao ensino fundamental em relação ao médio regular.	. prioridade de atendimento ao ensino fundamental em relação ao médio regular.	. prioridade de atendimento ao ensino fundamental em relação ao médio regular.
No. DE ALUNOS	. Ciclo básico -> 30 alunos respeitando o mínimo de 25 quando houver desdobramento. . Demais Séries do fundamental -> 35 alunos respeitado o mínimo de 25 quando houver desdobramento. . Ensino médio -> 40 alunos respeitado o mínimo de 25 quando houver desdobramento.	. Ciclo básico-> 30 alunos respeitando o mínimo de 25 quando houver desdobramento. . Demais Séries do fundamental -> 35 alunos respeitado o mínimo de 25 quando houver desdobramento. . Ensino médio-> 40 alunos respeitado o mínimo de 25 quando houver desdobramento. . HEM -> 35 alunos respeitado o mínimo de 25 alunos quando houver desdobramento.	. Ensino Fundamental -> mínimo de 35, em todas as séries. . Ensino Médio -> mínimo de 40, em todas as séries.
CELENDARIO	. Diurno = 200 dias letivos = 1.200 h/a. . Noturno = 250 dias letivos = 1.200 h/a.	Diurno = 200 dias letivos = 1.200 h/a. Noturno = 250 ou 200 + 30 sábados de atividades de complementação pedagógicas.	Diurno = 200 = 1.200 h/a. Noturno = 200 = 1.000 h/a. (até 30 sáb. optativos) * Questão HEM

QUADRO III - COORDENAÇÕES

I Coord. CB a	I 1992 (Res. SE-289/91)	I 1993 (Res. SE-262/92)	I 1994 Res. SE- 4/94)	I
I 4ª. série	I	I	I	I
I	I . Professor I da pp UE	I . Professor I da pp UE	I . Professor I	I
I	I . Experiência Mínima: 2 anos	I . Experiência Mínima: 2	I . 3 anos de exercício no	I
I	I nas séries iniciais.	I anos nas séries ini-	I Magistério, sendo um	I
I	I . Indicação pelo Diretor e refe	I ciais.	I mínimo 2 anos de expe-	I
I	I rendado pelo CE.	I . Indicado pelo Diretor e	I riência nas séries ini	I
I	I . Cumprirá 35 h/a e receberá	I referendado pelo CE.	I ciais.	I
I	I por 44 h/a.	I . Cumprirá 35 h/a e recebe	I . Eleito por seus pares,	I
I	I	I rá por 44 h/a.	I referendando pelo CE e	I
I	I	I	I designado pelo Diretor.	I
I	I	I	I . A UE deverá ter um mí-	I
I	I	I	I nimo de 6 classes de	I
I	I	I	I CB a 4ª. série do E.	I
I	I	I	I Fundamental.	I
I	I	I	I . A designação será por	I
I	I	I	I 44 horas semanais (to-	I
I	I	I	I das cumpridas na UE).	I

QUADRO IV - COORDENAÇÃO DO NOTURNO

Coord. Noturno	1992 (Res. SE-289/91)	1993 (Res. SE-262/92)	1994 (Res. SE- 4/94)
I	I . Professor da pp UE	I . Professor da pp UE	I . Professor III da pp UE
I	I . Experiência Mínima: 2 anos no noturno.	I . Experiência Mínima: 2 anos no noturno	I . Ter no mínimo 3 anos de exercício no Magistério Público Oficial da SE do Estado de São Paulo.
I	I . Indicação pelo Diretor e referendado pelo CE.	I . Indicado pelo Diretor e referendado pelo CE.	I . Eleito por seus pares, referendando pelo CE e designado pelo Diretor da UE por:
I	I . Cumprirá 32 h/a/ e receberá por 40 h/a.	I . Cumprirá 32 h/a e receberá por 40 h/a.	I a) 15 horas semanais se a UE tiver no curso noturno, mais de 6 classes de ensino regular.
I			I b) Carga horária distribuída por todos os dias da semana. 30 horas semanais se a UE tiver, no curso noturno, mais de 6 classes de ensino regular.

QUADRO V - COORDENAÇÃO 5%

Coord.	1992	1993	1994
Crédito 5%			
	5% do no. total de aulas atribuídas -> mínimo de 30 h/a semanais.	5% do no. total de aulas atribuídas -> mínimo de 30 h/a semanais.	O crédito de 5% será calculado <u>exclusivamente</u> sobre o total das horas/aula atribuídas referentes ao Ensino Fundamental Regular de 5ª a 8ª séries e ao Ensino Médio de Form. Geral.
	Atribuição de coordenação de no mínimo 10 e máximo de 3 28 h/a.	Atribuição de coordenação de no mínimo 10 e máximo de 3 28 h/a.	Os níveis de coord. deverão priorizar: segmento de curso (de 5ª a 8ª séries e/ou Ensino Médio), área e disciplina.
	Cumprirá no. de h/a + HTPs e receberá por no. de h/a + HTPs + horas atividade.	Cumprirá no. de h/a + HTPs + horas atividades.	As designações deverão ter no mínimo 15 e no máximo 30, de horas semanais atribuídas.
			Carga horária atribuída e totalmente cumprida na UE.
			Escolhidos pelos pares e referendados pelo CE.

QUADRO VI — COORDENADOR CIC

I Coord, CIC	I 1992	I 1993 (Res. SE-243/92)	I 1994 (Res. SE- 4/94)	I
I	I	I	I	I
I	I . Não tem.	I . Professor III.	I . Professor III da pp	I
I	I	I . Experiência docente de	I UE.	I
I	I	I no mínimo 2 anos.	I . Ter no mínimo 3 anos	I
I	I	I . Indicado pelo diretor e	I de exercício Magistê-	I
I	I	I referendado pelo CE.	I rio Público Estadual.	I
I	I	I . Cumprirá e receberá por	I . Escolhido entre seus	I
I	I	I 20 h/a.	I pares, referendado pe-	I
I	I	I	I lo CE.	I
I	I	I	I . Cumprirá e receberá	I
I	I	I	I por 30 horas semanais	I
I	I	I	I (todas cumpridas na	I
I	I	I	I UE.	I

Como a escola objeto de estudo deste trabalho é de 1º grau, irei me deter apenas nas mudanças relacionadas a este grau de ensino.

Quanto ao primeiro quadro, o que primeiro chama a atenção é a prioridade que é dada ao ensino fundamental em relação ao ensino médio. Todavia, tendo-se em vista a questão relativa ao número de alunos por classe, acredita-se que esta prioridade seja fruto de uma política educacional de contenção de despesas.

Assim, enquanto em 1992 e 1993, o número máximo de alunos por classe era de 30 para o ciclo básico e 35 para as demais classes, número razoável frente às dimensões físicas das salas de aulas, a Res. SE 244/93 instituiu a obrigatoriedade de um mínimo de 35 alunos em todas as séries do ensino fundamental.

As implicações se fizeram sentir de imediato.

A FSP de 01-05-94, p. 3-4, aponta a repercussão da medida em nível estadual. A APEOESP, através do seu representante, aponta o problema do desemprego de professores.

O Secretário da Educação aluga que "está ajustando a oferta e a demanda de professores." Em nenhum momento, porém, se coloca a questão ensino-aprendizagem.

Fatos dessa importância dentro de uma mesma gestão governamental mostram uma descontinuidade de política educacional e que "priorizar a educação" no governo tem um sentido inverso do que se espera.

Em relação ao ensino noturno (quadro I), o estabelecimento de 250 dias letivos com aulas aos sábados causou, de imediato, uma reação dos diretores que tinham dificuldades de manter a escola funcionando normalmente às sextas-feiras e se viram na obrigação de colocar aulas aos sábados.

Preocupados com a "melhoria da qualidade, sem aumentar as dificuldades hoje existentes para os alunos trabalhadores", o governo, com esta medida, quer "assegurar o mesmo padrão de ensino oferecido aos alunos do curso diurno. Em função da carga horária de três horas e meia, serão promovidas alterações no cronograma atual, com utilização dos sábados e de parte dos atuais períodos de férias escolares." (Programa de reforma do ensino público do Estado de São Paulo, 1991: 12)

O sistema de matrícula por disciplina e o sistema de dependência foram medidas adotadas quanto à organização deste ensino para solucionar os possíveis problemas advindos.

Contudo, se de um lado, estas duas medidas beneficiam os alunos, mas sobrecarregam a secretaria da escola, de outro aulas aos sábados "penalizam" os alunos.

A possibilidade dada pela Res. SE 262/92 quanto à existência de 200 dias letivos mais 30 sábados com atividades de complementação pedagógica visou a minorar a questão dos 250 dias letivos.

A Res. SE 244/93 já eliminou definitivamente os 250 dias letivos e inclusive os 30 sábados que ficaram como optativos.

Algumas medidas, se ouvida a rede, não seriam tomadas. Todavia, a flexibilidade para ajustar-se às dificuldades detectadas foi de grande valia.

Um fato que merece ser abordado é a questão da inclusão das aulas de Educação Física dentro do período de aulas do aluno do noturno. Isto trouxe muitos benefícios e só foi possível com os 250 dias letivos. Fatos como esse mereceriam um estudo melhor por parte dos curriculistas.

Quanto à coordenação de CB à 4ª série, alterações na legislação foram grandes (quadro III).

A Res. SE 4/94 não coloca como imposição para exercer essa função ser Professor I. Indica apenas que a preferência deve recair sobre o PI em relação ao PII ou PIII. Prevé também mais experiência por parte do docente e a eleição pelos pares. Fato que, antes, não passava pelo crivo dos professores. Neste sentido, houve uma abertura maior, tirando do diretor o papel de indicá-lo.

O mínimo de classes (seis) para a existência do coordenador foi outro fato ocorrido. Esta medida, entretanto, não foi do agrado geral das escolas, pois com a ênfase dada aos cursos de capacitação e às orientações dadas aos coordenadores para que as transmitissem aos professores, não beneficiou as escolas sem coordenadores que foram, por isso, prejudicadas. Uma medida de contenção de gastos, ao que tudo indica, seria justificativa para tal procedimento.

Um fato que chama atenção é o aumento da jornada de trabalho do professor-coordenador. A jornada de 44 horas semanais no próprio local de trabalho não corresponde às especificadas na legislação que rege o magistério, a Lei Complementar 444/85.

Se um dos pressupostos do gradualismo da implantação do programa de reforma era, entre outros, possibilitar uma adaptação da legislação existente ao programa de reforma, o mesmo acabou não ocorrendo. Isto é, a Lei Complementar 444/85 sofreu uma alteração quanto à questão do vice-diretor e o Regimento Comum das Escolas de 1º e 2º graus não sofreu alteração alguma. Ao contrário, as leis específicas que davam características próprias ao projeto e que trariam condições de atender às rei-

vindicações antigas de jornada de trabalho e local de exercício, acabaram se alterando para se adequar às existentes. Houve, assim, um retrocesso.

O decreto (SP) 34 036/91 pressupõe a existência de apenas duas jornadas de trabalho na EP - a integral e a completa - fato que de um certo modo veio de encontro às reivindicações do magistério, pois implicava a fixação do professor no seu local de trabalho.

Todavia a Instrução DRHU-5, de 15 de abril de 1992, ao estabelecer normas para o concurso de remoção e ajustar-se à Lei 444/84 criou a jornada parcial na EP com apenas 13 aulas.

No campo da prática, isto trouxe implicações tão sérias inviabilizando outras possíveis medidas, e descaracterizando o projeto. Assim, temos professores efetivos com o número mínimo de aulas e obrigados a, permanentemente, complementar sua jornada de trabalho em outro local. Desse modo, esses professores foram logrados ao se removerem para a EP. Primeiro, porque não farão jus aos benefícios da escola, a não ser que completem sua jornada em outra escola-padrão; segundo, porque a possibilidade de ampliar a jornada na própria escola dificilmente ocorrerá.

O que noto, então, foram alterações na própria legislação que regulamenta o projeto. A flexibilidade e o gradualismo que visariam a uma adaptação da legislação ainda não ocorreram, nem mesmo a transformação de todas as escolas da rede para padrão.

Fruto também da contenção de despesas destinadas à educação situam-se as mudanças ocorridas quanto às coordenações do noturno e a do crédito de 5%.



Enquanto a Res. SE 262/92 estabelecia o cumprimento de 32 horas semanais como coordenador, a Res. SE 4/94 diminuiu para 15h ou 30h conforme o número de classes do noturno. Para perfazer uma jornada integral o professor deverá ministrar as aulas necessárias.

Assim, todas as atribuições que cabem ao coordenador se vêem truncadas quando, no caso da escola em estudo, o coordenador conta com apenas 15h para esta função. (quadro III).

A discussão sobre a necessidade do professor não perder o contato com os alunos não tem muita razão de ser quando o problema maior é a criação de condições para que este curso possua melhores condições de funcionamento frente às condições existentes.

Aliada a esta questão estão as mudanças na base do cálculo para os coordenadores do crédito de 5%. (quadro IV).

Feito anteriormente a partir do total de classes de escola, hoje o cálculo é na base do número de classes de 5ª e 8ª séries existentes. Na escola em estudo, o número anterior era de três coordenadores, número este que ficou reduzido a apenas um.

Se uma das conquistas do projeto era a coordenação de áreas que permitia a realização de um trabalho integrado, a alteração não permitiu que os professores acumulassem experiência para melhorar a própria atuação como coordenador. Reduzindo-se para apenas um, as funções se acumulam e o trabalho realizado visando a uma integração das séries iniciais com as finais ficou truncado.

Por outro lado, a existência do coordenador do CIC com a designação para 30 horas semanais foi uma conquista. Em razão da própria reivindicação dos coordenadores, o número de

horas para a coordenação aumentou. A desvantagem existente se reporta à questão já levantada e que diz respeito à jornada de trabalho do professor. Hoje ele tem "permissão para trabalhar mais". Na escola em estudo, além das 30h, o coordenador ministra 10 h/a. Fato extremamente desvantajoso em termos de carga horária.

Se a existência do coordenador do CIC trouxe um maior dinamismo à vida escolar, a jornada de trabalho dele desestimula qualquer atuação.

Frente a essas alterações todas o que se percebe é um retrocesso quanto às conquistas que o projeto trouxe à rede. Se a política governamental, tão largamente apregoada à época das eleições era priorizar a educação, estas alterações, além de outros fatos já apontados, não corroboram a fala do governador.

Noto que ao mesmo tempo em que há avanços estruturais que abrem caminho para uma escola de qualidade, ainda não há uma vontade política suficientemente forte para universalizar estas conquistas. Ao contrário, o que vem para restituir a qualidade de ensino não se incorpora às mudanças.

A fala da representante da Secretaria da Educação no III Congresso Paulista de Formação de Educadores, realizado em Aguas de São Pedro, em maio de 94, diz que a redução do número de coordenadores objetiva possibilitar a extensão da coordenação a toda rede.

Com apenas um coordenador caímos na figura do Coordenador Pedagógico já existente. Fato este que reforça a idéia de que, desde o início, o projeto não foi planejado para se estender a toda rede. Falta, neste caso, planejamento.

3.5. Repercussão do projeto de reforma na imprensa

Na pressuposição de que o programa de reforma pode ser visto sob diferentes perspectivas e com o objetivo de detectar a atuação da imprensa frente a um projeto governamental e também na tentativa de retratar a percepção do projeto em diferentes momentos, fiz um levantamento de todas reportagens sobre Escola-Padrão no Diário da Região, jornal riopretense de maior tiragem.

Esta coletânea se realizou junto à redação do jornal durante os meses de fevereiro e março de 1994 e abrange os anos de 1992-93.

Em relação aos jornais locais A Notícia e A Voz do Bairro e aos jornais da UNESP de Araraquara, Folha de São Paulo e Estado de São Paulo (Anexo V), não houve um levantamento sistematizado de artigos, embora, desde a época da implantação do projeto (1992), tenha havido a preocupação com a reunião de matérias publicadas na imprensa local e estadual sobre o programa da reforma. Utilizei-me, portanto, da coletânea de jornais da escola e, também, dos recortes de uma professora do IBILCE-UNESP-CSJRP.

O número de artigos levantados permite uma análise da repercussão do projeto na imprensa.

É importante que se coloque que só foram relacionadas as matérias que, ou no título ou no seu contexto, abordavam a questão deste programa. Assim trabalhei com o seguinte material:



QUADRO VII - REPORTAGENS COLETADAS NA IMPRENSA

IDIARIO DAIA	NOTICIAIA	VOZ DO	JORNAL DA	IF S	PIESTADO DE	ITOTAL
I REGIAO I	I BAIRRO I	I UNESP I	I ISAO PAULOI	I	I	I
I 19 I	I 5 I	I 1 I	I 1 I	I 19 I	I 2 I	I 47 I

Analisando as matérias observamos que embora os assuntos, em última instância, se reportem à questão EP, a maneira como cada articulista se refere ao projeto varia, isto é, o objetivo de cada emissor reflete uma finalidade específica.

Valendo-me das funções da linguagem classificadas pelo linguista Roman Iacobson, noto uma predominância, própria dos textos jornalísticos, da função referencial ou denotativa.

Como característica desta função está uma linguagem que procura traduzir objetivamente a realidade. Ao analisar as reportagens observo, porém, que atrás da simples informação está um juízo de valor que não reflete a realidade de modo imparcial. Informar, por exemplo, que uma Escola-Padrão está caindo e deixar de relatar as reformas realizadas passa a ser uma notícia tendenciosa que, dentro de outros contextos, ou melhor, comparada com o teor de outras reportagens, encaminham para um determinado enfoque sobre o projeto.

Nesse sentido, o quadro seguinte mostra uma classificação das notícias tendo em vista estes aspectos.

QUADRO VIII - TEOR DAS REPORTAGENS

1) Informações gerais: 26 (18 riopretenses e 08 estaduais)

Assuntos: início das aulas;

matrícula;

recebimento de materiais;

reforma de prédio;

entrevistas com secretário...

2) Aspectos depreciativos: 14 (05 riopretenses e 09 estaduais)

Assuntos: escola desabando;

promessas não cumpridas;

programas descontinuos;

materiais e verbas que não chegam...

3) Aspectos positivos: 06 (02 riopretenses e 04 estaduais -
sendo três propagandas do governo)

Assuntos: modernização da escola;

diminuição da evasão;

curios realizados...

4) Análise crítica do programa: 01 (01 Jornal da UNESP de Arara-
quara)

A classificação das notícias nem sempre é fácil, pois muitas vezes a manchete, por exemplo, traz uma certa ironia e o texto é essencialmente informativo. E o caso do artigo "Estado elege as melhores escolas públicas de São Paulo", onde a matéria simplesmente relaciona as escolas escolhidas para serem padrão. Neste caso acabei optando por colocá-la como sendo uma reportagem com informação geral sobre o projeto.

Seis das reportagens, principalmente as da Folha Norte, mostram fotos da escola em estudo (frente da escola, pátio, fila de pais, alunos nas classes, aspectos da reforma).

O que pude constatar do levantamento realizado é que, mesmo no início da implantação do projeto, a imprensa direcionava por desacreditá-lo. Este descrédito, porém, não se fundamenta numa análise imparcial e objetiva dos textos da reforma.

Quanto a isso é interessante observar que apenas uma reportagem, a de Leda Aparecida Pedroso, da UNESP de Araraquara, faz uma análise crítica demonstrando conhecimento da totalidade de programa. As reportagens dos membros da APEDESP criticam o aspecto discriminatório em se escolher apenas 5% das escolas e, principalmente, as questões orçamentárias destinadas à educação.

As outras, com exceção dos informes publicitários, se limitam em sua maioria a aspectos superficiais, ou simplesmente informativos, ou apontam aspectos depreciativos do programa.

Contribui para essa visão negativa a própria fala do atual Secretário da Educação que em seu primeiro dia de gestão "suspende o programa de escola-padrão."

De modo geral, o levantamento das reportagens me fez ver que em sua maioria os articulistas desconhecem os eixos

centrais do programa, cujo conhecimento poderia representar conquistas e abrir novas perspectivas se debatidos pela comunidade escolar, conselhos de escola, entidades de classe, universidades, incentivados pela própria imprensa.

Se a preocupação é com a qualidade de ensino, as reportagens, de modo geral, pecam pela superficialidade e direcionam para mais um fracasso da política governamental no campo da educação.



4. IMPLANTAÇÃO DA REFORMA NUMA ESCOLA: EXPERIÊNCIA EM PROCESSO

4.1. Identificação da escola

4.1.1. Sua história

Instalada em 1940 como 45 Grupo Escolar do Rio Preto, a escola passou por várias transformações nestes quarenta e quatro anos de existência, guardando um pouco da história da cidade.

Criada para atender o bairro de uma cidade em crescente desenvolvimento, ela passou, no decorrer de sua história, por várias modificações que também refletem as mudanças sofridas pelo ensino nestas décadas.

Inicialmente, com suas salas de aula ao lado de sua sede, a construção de uma nova escola para abrigar o Colégio Estadual que funcionava no início, como extensão de outras escolas do Rio Preto. O próprio prédio da escola se achava lotado de alunos do ensino. Posteriormente, com a construção dos alunos da extensão construíram-se mais duas salas ao lado da escola existente. O ensino do ginásio, já em a sede do Colégio Estadual "Antonio Teixeira Marques - YEMA, passou a oferecer o curso colegial. O grupo escolar, funcionando no prédio, recebeu a denominação de EE "Dr. Celso de Barros Barreto".

CAPITULO 4

Com a redistribuição da rede física, os alunos do colegial foram transferidos para outras escolas e o YEMA, trans-

4. IMPLANTAÇÃO DA REFORMA NUMA ESCOLA: EXPERIÊNCIA EM PROCESSO

4.1. Identificação da escola

4.1.1. Sua história

Instalada em 1940 como 4º Grupo Escolar de Rio Preto, a escola passou por várias transformações nestes quarenta e quatro anos de existência, guardando um pouco da história da cidade.

Criada para atender o bairro de uma cidade em crescente desenvolvimento, ela passou, no decorrer de sua história, por várias modificações que também refletem as mudanças sofridas pelo ensino nestas décadas.

Inicialmente, com seis salas, de aula ela teve a seu lado a construção de uma nova escola para abrigar o 4º Ginásio Estadual que funcionava, no início, como extensão de outras escolas de Rio Preto. O próprio prédio da escola em estudo abrigava os alunos do ginásio. Posteriormente, com a incorporação dos alunos da extensão construíram-se mais duas alas, uma em cada prédio existente. O então 4º ginásio, já com o nome de Colégio Estadual "Antonio Teixeira Marques - TEMA, passou a oferecer o curso colegial. O grupo escolar, funcionando como grupo-ginásio, recebeu a denominação de EE "Dr. Cenobelino de Barros Serra".

Com a redistribuição da rede física, os alunos do colegial foram transferidos para outras escolas e o TEMA, trans-

ferido para outro local. A escola em estudo passou a ocupar os dois prédios existentes. Em 1976, a escola contava com 175 professores, 1789 alunos distribuídos em 22 classes. Dispunha de laboratório equipado, biblioteca, almoxarifado e outras dependências.

Com a criação de duas delegacias de ensino na cidade, houve a cessão do prédio do TEMA para abrigar a 1ª Delegacia de Ensino. Em consequência, ocorreu uma redistribuição do espaço físico. Nesta situação, a escola passou a ter alunos apenas do 1º grau e é esta a situação em que se encontra hoje. Uma escola de 1º grau com treze salas de aula. Restando-lhe apenas uma parte do prédio, ela passou a ter os equipamentos do laboratório e os livros da biblioteca, mas sem o espaço físico para abrigá-los. Esta situação perdurou até 1992, ocasião em que se transformou em Escola-Padrão, como parte do projeto educacional, tendo nova ala construída para abrigar o laboratório, a biblioteca, a sala de vídeo, hoje chamada de CIC - Centro de Informação e Criação.

Situada numa praça e fazendo parte integral do bairro, ela guarda as marcas do crescimento da cidade. Inicialmente, sem proteção alguma em suas janelas e portas, ela passou a ter, com o passar do tempo, grades de proteção em todas as janelas externas. Posteriormente, incorporou a praça existente e tem toda sua área cercada por grades.

Importa salientar ainda que, embora tenha sofrido várias reformas, conservou o mesmo estilo clássico e sólido de construção.

Hoje, com a nova pintura e um jardim bem cuidado -- antiga praça -- é uma escola bonita e agradável que desperta a atenção dos que passam por ela.





do América Futebol Clube, além de toda a área central da cidade.

Em relação às instituições religiosas há duas igrejas e uma escola católica, um Centro Espírita e um Centro de Simpatismo Religioso Espírita Modernista.

Neste contexto, situa-se a obra de arte de 1991, de autoria de um artista brasileiro, que se encontra no Museu de Arte de São Paulo.

Em 1991, ocorreu a sua inauguração.



4.1.2. Sua localização

Situada na Vila Ercília - região nobre da cidade - e circundada pelos bairros Bom Jesus, Jardim Europa, Vila Santo Antônio, Vila Aurora e Vila Diniz, a escola possui toda uma infra-estrutura própria de cidade grande.

A poucas quadras da escola, e próxima de uma das avenidas mais movimentadas da cidade, Avenida Alberto Andaló, situam-se a Biblioteca Municipal, o Pronto Socorro Municipal, um Posto de Saúde, o Hospital Nossa Senhora das Graças, vários clubes particulares, um Centro Social Esportivo Municipal, o Campo do América Futebol Clube, além de toda a área central da cidade.

Em relação às instituições religiosas há duas igrejas e uma capela católica, um Centro Espírita e um Centro de Sincretismo Religioso Esotérico Mediúnico.

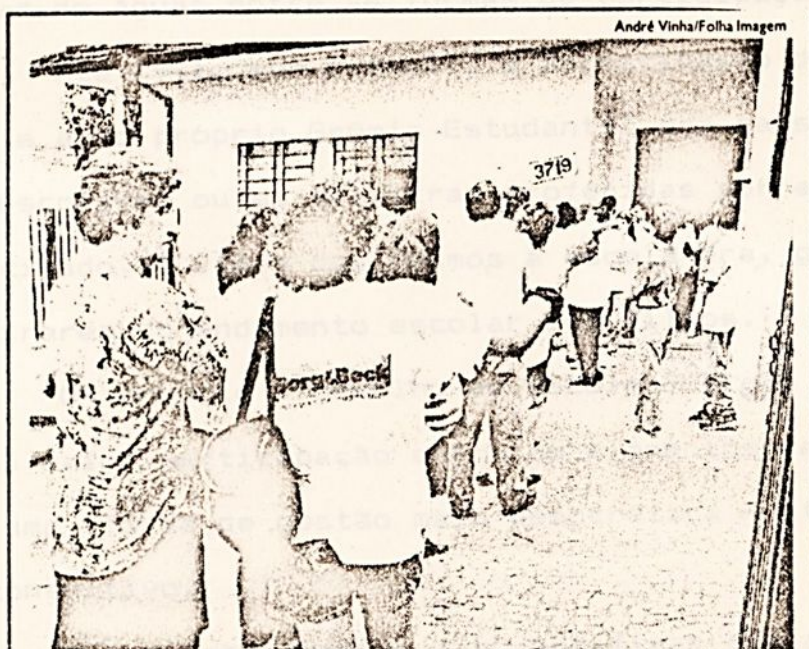
Neste contexto, situam-se moradias de classe média e média-alta cujas crianças frequentam, em sua maioria, colégios particulares da cidade.

Em 1991, ocasião em que passei a ser diretora da escola, grande parte das crianças e jovens que a frequentavam pertenciam a bairros da periferia da cidade. Eram filhos de empregadas domésticas e de empregados que trabalhavam no comércio próximo à escola.

Com a transformação em Escola-Padrão e também pela crise econômica que a nação atravessa houve uma reviravolta na situação. Crianças do bairro e estudantes de colégios particulares passaram a procurar a escola fazendo crescer o número de alunos. A escola passou a abrigar alunos do setor, de bairros da periferia, além de estudantes de outros bairros nobres da cida-

de. Com a grande procura de alunos, houve necessidade de se priorizar alunos do setor.

Reportagens da FSP e do Diário da Região mostram a demanda da população pela escola.



Pais e alunos na fila de matrícula da escola Cenobelino Serra

Pais ficam 5 horas na fila de matrícula

Da Folha Norte

2ª a 8ª séries do 1º grau e 2ª e 3ª séries do 2º grau.

As reformas concluídas em 1993, e o envio de mobiliário novo, de livros para a biblioteca, de computador, de kits de laboratório, de mapas, de fitas de vídeo e de outros materiais pedagógicos, tão largamente difundido pela imprensa, fizeram com que houvesse uma procura crescente pela escola. Esta situação permanece até hoje, embora no final deste ano tenha havido um grande número de transferências, situação a que voltarei a abordar.

4.1.3. Entrosamento com a comunidade

A colaboração da comunidade na realização de determinadas atividades sempre foi uma constante na escola.

A implantação do projeto de reforma, porém, marcou um divisor de águas entre as formas de participação.

Até 1991, por exemplo, a participação dos pais ou mesmo da APM e a do próprio Grêmio Estudantil era mais frequente em festas escolares ou em palestras proferidas por algum pai, quando solicitado. A vinda dos mesmos à escola era, geralmente, para se inteirarem do andamento escolar dos filhos.

O próprio Conselho de Escola - órgão que pode promover uma maior participação entre os elementos da escola e direcionar uma forma de gestão mais democrática - atuava mais como órgão consultivo.

A situação começou a se modificar com as reformas implantadas.

A dinâmica da vida escolar, que hoje exige uma participação e uma presença mais frequente dos pais, e a iniciativa do próprio governo que os conclama, utilizando-se, para isso, dos meios de comunicação de massas, de cartazes, cartas, e cartilhas enviadas à população para "decidirem os rumos da escola", mudaram o feitio desta unidade de ensino.

E frequente, por exemplo, os pais colocarem faixas em frente às escolas chamando a comunidade a participar do Conselho. Nos próprios coletivos vêem-se, nos vidros, logo atrás dos motoristas, cartazes falando da necessidade dos pais pertencerem ao Conselho de Escola.

Estes fatos têm provocado uma atuação mais consciente e crítica que começa a ser dominante entre os membros



deste órgão que não mais se limitam a serem consultados.

Hoje é comum os pais irem à escola para se inteirarem das mais diferentes questões ligadas ao dia-a-dia escolar.

A preocupação com o nível de ensino, as sugestões e organizações de companhias educativas, de excursões, de palestras, de campeonatos esportivos, de compra de materiais, de organização de atividades extra-classe e até a determinação da carga horária dos diversos componentes curriculares, são objetos de preocupação dos pais.

Embora a frequência maior de adultos na escola ocorra ainda nas reuniões em que se entregam os boletins escolares, há uma comissão de pais que, representando a todos os outros, mobiliza-se para realização das mais diversas atividades.

A preocupação com greves, por exemplo, levou esta comissão à atuação direta com entidades de classe e com os políticos da cidade de quem passaram a "exigir" uma posição mais objetiva.

A ligação da escola com os pais, feita através de reuniões, de comunicados e convites, além de contatos com os membros do Conselho de Escola e com os da diretoria da APM, tem contribuído para uma série de melhorias que se reportam não só a aspectos físicos como a própria qualidade pedagógica da escola.

Do modo geral, pode-se dizer que a participação ativa dos pais na escola tem incentivado o desenvolvimento de uma reflexão entre professores e a direção sobre a importância que cabe aos membros da comunidade na redefinição do papel da escola, para que ela venha de encontro à melhoria da qualidade de ensino.

4.2. Estrutura organizacional da escola

Faz-se ter uma visão clara das mudanças ocorridas com a implantação do projeto de reforma que prevê uma estrutura organizacional voltada às atividades administrativas, mas também às atividades pedagógicas, incluindo a



4.2. Estrutura organizacional da escola

Para se ter uma visão clara das mudanças ocorridas com a implantação do projeto de reforma que prevê uma estrutura organizacional voltada não só às atividades administrativas, mas também às atividades pedagógicas, indicarei a situação da escola quanto a esses aspectos num ano anterior à reforma (1991) e nos posteriores a ela (1992, 1993, com previsão para 1994).

Assim sendo, irei me utilizar de quadros que melhor visualizam os dados para depois fazer uma análise das mudanças ocorridas.

QUADRO IX - CARACTERIZAÇÃO DO CORPO DOCENTE

ISERVIDOR	I1991	IEF.	IOFAI	I1992	IEF.	IOFAI	I1993	IEF.	IOFAI	I1994	IEF.	IOFAI
I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I
I P I	I 10	I 8	I 2	I 9	I 4	I 5	I 12	I 7	I 5	I 14	I 13	I 1
I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I
I P III	I 35	I 13	I 22	I 26	I 8	I 18	I 28	I 19	I 9	I 27	I 22	I 5
I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I

QUADRO X - CORPO DISCENTE - ALUNOS MATRICULADOS

ANO	MANHA	TARDE	NOITE	TOTAL
1991	354	306	146	806
1992	413	325	137	875
1993	414	386	149	949
1994	456	395	142	993

QUADRO XI - NÚCLEO DE APOIO ADMINISTRATIVO

	EXISTENTE NA UE											
	EM EXERCÍCIO				AFASTAMENTO				DEFICIT			
	91	92	93	94	91	92	93	94	91	92	93	94
SECRETARIO ESCOLA	1	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-
OFICIAL DE ESCOLA	1	1	3	3	1	1	2	-	2	2	1	-
INSPECTOR DE ALUNO	4	3	2	3	-	-	1	1	-	-	1	-
SERVENTE DE ESCOLA	3	2	4	4	1	1	2	2	1	2	-	-
TOTAL	9	7	10	11	2	2	3	3	3	4	2	-

QUADRO XII - NÚCLEO DE APOIO PEDAGÓGICO

	91	92	93	94
ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL	-	-	-	-
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	-	-	-	-
COORD. DE CBI	1	1	1	1
IA 4ª. SÉRIE				
COORDENADOR DO NOTURNO	-	1(30h)	1(30h)	1(15h)
COORDENADOR DO CIC	-	1(20h)	1(20h)	1(30h)
OUTRAS COORDENAÇÕES	-	3	3	1
TOTAL	1	6	6	4

Analisando os dados levantados, nota-se que com a implantação do projeto de reforma houve uma série de alterações na vida funcional da escola. Dentre elas destacam-se:

1 - Aumento do número de alunos da escola.

Fruto de confiança depositada no projeto educacional Escola-Padrão e também da crise econômica vivida pela sociedade brasileira, houve um aumento significativo de alunos da escola. Inicialmente, com 806 alunos (1971), a escola comporta hoje o número máximo no período diurno, isto é, 851 alunos e 142

no período noturno, perfazendo um total de 993.

Em levantamentos realizados no início de 1992 e 1993, cerca de 50% dos novos alunos eram provenientes da rede particular.

Dois fatos, porém, marcaram o ano de 1993 e se refletiram na vida escolas. A greve dos funcionários no 1º semestre, com duração de vinte e três dias e a greve dos professores no 2º semestre, com a duração de setenta e nove dias. Estas greves provocaram uma massa de transferências muito grande em 1994, se comparada com anos anteriores.

Assim, num levantamento feito no início de 1994, dos cerca de cem alunos que se transferiram da U.E. em estudo, em torno de 55% retornaram às escolas particulares.

Estas transferências, dentre outros fatores, acusam uma perda de confiança no projeto educacional e na propaganda feita pelo Governo do Estado no sentido de valorizar a escola pública e um desencanto com o próprio nível de ensino da escola.

Se uma reforma não atende às prioridades básicas em termos salariais, ela desestimula a própria população e o crédito que a comunidade escolar deposita no governo, além de prejudicar o próprio desenvolvimento do projeto.

A fala de uma mãe que transferiu os filhos para uma escola particular esclarece estes pontos:

As crianças perderam muitas aulas, e para o ano letivo, para o currículo é difícil, porque as crianças ficam por fora e perdem muita coisa... a criança sozinha, sem uma orientação, mesmo que estiver em casa estudando, não resolve, tem que ter aula. As greves atrapalham demais e o ano passado foi super-tumultuado neste sentido... Além disso, a gente sentiu o nível de ensino um pouco baixo. (Mercedes, mãe de ex-alunos da escola)

Saliente-se, porém, que apesar do número elevado de transferências a escola aumentou o número de alunos, se comparado com anos anteriores.

2 - A realização de concursos e o consequente preenchimento dos módulos de funcionários proporcionou um quadro relativamente completo do pessoal de apoio administrativo da escola. Ocorre, porém, que o fluxo de serviços aumentou e a defasagem dos módulos existentes se faz sentir.

De repente você não tem função definida, você tem de saber fazer de tudo... Aqui é tipo assim: precisa fazer uma listagem, um ofício, vamos fazer, sobrou o Centro de Línguas, então vamos fazer. Além de dar conta das coisas que vêm vindo, você tem que dar contas de outras que acabam te sobrecarregando... Você está implantando mil e tantos alunos da escola, passando no computador, com a vida do alunos, mas você tem também de atender o público, um pai vem solicitar informações, fora o telefone que você tem de atender. Nós temos uma variedade de funções, não só a parte de escrituração, mas temos de atendimento ao público que toma muito tempo da gente. Isso não é uma função definida. Estou tentando mexer no computador... nós não tivemos respaldo algum para mexer no computador... tivemos um curso em São Paulo de três dias... Informática você não aprende em três dias. Você leva anos para aprender. Estou aprendendo na raça. Ty

do bem, é o programa pronto... mas precisa aprender a mexer... Precisa de mais uma pessoa porque todo mundo tem direito de tirar férias. Ano passado eu não pude tirar... (Kátia, oficial administrativo)

3 - Em relação ao número de professores, o que se destaca é o aumento de professores efetivos da escola: 74% dos PIII e 92% dos PI são ocupantes de cargo docente. O fato é extremamente positivo e, acredito, se reflete na melhoria da qualidade de ensino pela possibilidade de se assegurar a continuidade do trabalho docente.

4 - Já em relação ao núcleo de apoio pedagógico, nota-se em 1994 um retrocesso em relação aos dois primeiros anos de implantação da reforma.

A diminuição do número de coordenadores do crédito de 5% e a redução do número de horas de trabalho do coordenador do noturno foram fatos que indicam uma descaracterização do projeto inicial.

A esse respeito a fala da coordenadora do noturno da escola ilustra bem as dificuldades encontradas:

O fato da escola ter quatro classes no noturno não justifica a diminuição do número de horas do coordenador. O trabalho é o mesmo. Você cumpre o horário até às 10:30. O atendimento dos alunos, acompanhar a chegada dos alunos, o atendimento aos pais... Você não pode atender mais de um pai por

noite... Em três horas-aulas não dá para fazer tudo isso. Fazendo quinze horas eu não faço HTP, então eu tenho que tirar as minhas horas de HTP como professora para trabalhar com o pessoal do noturno, porque senão não tenho contato com eles... não dá para fazer um trabalho de integração de áreas. (Aurea, Coord. do noturno)

Quanto à coordenadora do CIC embora, aparentemente, o número de horas tenha aumentado, houve um retrocesso, pois tendo de atuar cerca de 40 horas na escola ela acaba não fazendo jus às horas-atividades realizadas em local de livre escolha, como os demais professores. Assim, passa a ter "permissão para trabalhar mais", como diz Silva Júnior (1993).



4.3. O projeto de reforma e a realidade escolar - A questão das horas de trabalho pedagógico

Muitos são os aspectos que, relacionados ao cotidiano escolar, poderiam ser abordados quando se discorre sobre as ações realizadas na escola em estudo visando às novas exigências do projeto de reforma. Dentre elas, destacam-se:

- preenchimento dos módulos de funcionários através de concursos;
- apoio pedagógico através de cursos de capacitação e de formação continuada destinados aos profissionais da escola;
- HTP, visando a um trabalho coletivo;
- implantação do sistema de gratificação e da Caixa de Custeio Escolar;
- dinamização do Conselho de Escola;
- alterações do calendário escolar, da carga horária diária e do curso noturno;
- elaboração de um plano diretor estabelecendo novas relações entre a escola e a SE;
- criação de um novo sistema de relações tendo como meta a autonomia da escola;
- reforma e ampliação das instalações existentes, criado a área destinada ao CIC, com a ampliação e modernização da biblioteca escolar, a construção de sala de vídeo e de aulas práticas de ciências;

- envio de equipamentos e de materiais e recursos pedagógicos;

Pela riqueza e diversidade de experiências destes dois anos, e pela impossibilidade de se abordar todos esses aspectos, escolhi, dentre eles, as HTP como elemento referencial de análise, por ver nelas um elemento intermediador entre os três eixos centrais da reforma, ou seja, a autonomia pedagógica e administrativa, a organização da escola e a capacitação dos recursos humanos da escola.

O depoimento de alguns professores esclarece, inclusive, a importância delas no contexto educacional.

Elas proporcionam ao professor uma melhor oportunidade de se atualizar, de estudar, de preparar aula, de discutir problemas da escola, de ver vídeos, de ver programas que são gravados pela T.V. Cultura, recebendo os materiais que são enviados pela Secretaria da Educação. Os professores se encontram toda semana para discutir todos os problemas pedagógicos, trocar idéias, informações, o que favorece o processo da interdisciplinaridade dentro da escola. Também nos parece que o aluno ganhou muito com isso, porque os professores têm condições de dar assim... melhores aulas, são melhor preparados, tem mais recursos que são utilizados dentro da sala de aula. (Maria Amélia, Professora de Português e Coordenadora do CIC)

- H.T.P., inter-relação, as leituras que a gente faz, as discussões sobre os problemas da escola. Acho que o H.T.P. não é só leitura, a discussão, às vezes, é mais produtiva do que a leitura, porque aí você está discutindo problemas daqui de dentro e aí encontra a solução, várias cabeças pensam melhor. (...) é lógico que essas reuniões de H.T.P. são altamente benéficas, você chega a mudar, percebendo a experiência de seus colegas. Você pode fazer alguma coisa diferente em sala de aula. (Elza, Professora de Ciências)

E melhorou a qualidade de aulas (...), número menor de aulas, H.T.P. também foi um ponto positivo, porque a gente tem um entrosamento melhor com os outros professores e a gente fica mais assim... atualizado com relação aos alunos. (Cleide, Professora de Geografia)

O entrosamento entre as mesmas séries e as demais tem facilitado as discussões e reflexões, pela troca de experiências, seja na sala de aula ou na interpretação de filmes ou estudos de documentos e textos. Podemos chegar a conclusão do que foi produtivo ou ou não e fazer a reelaboração do plano. (Sandra Baione - 1ª C)



4.3.1. Horas de trabalho pedagógico

Uma das grandes conquistas do projeto está na existência destas horas que constituem uma inovação ao sistema de horas-atividades, pois permitem ao professor o "desenvolvimento de atividades complementares ao trabalho pedagógico e ao aprimoramento individual dentro da própria jornada de trabalho". (Programa de reforma do ensino público do Estado de São Paulo, 1991: 2)

Planejadas para serem realizadas pelo conjunto dos professores da escola, elas visam, em última instância, ao aperfeiçoamento e à capacitação dos professores, levando-os à construção de uma Proposta Educacional coletiva e coerente com um ideal a ser alcançado. Elas se constituem num espaço para difusão de conhecimento, troca de experiência, debates, palestras, "intercâmbio de novas bases para o ensino-aprendizagem e propiciam a discussão dos problemas do cotidiano." (idem, ibidem), promovendo, sobretudo, a interdisciplinaridade.

Inicialmente, não acostumada a este tipo de trabalho, mas ciente da importância e possibilidades que ele propiciava às escolas-padrão, em termos de formação adequada e permanente dos educadores, busquei auxílio e integração com a universidade. Compreendendo que o espaço reservado ao trabalho pedagógico era de importância capital, incentivei esta integração entendendo que ela auxiliaria a suprir a necessidade de capacitação em serviço, como contribuiria na solução de mudança dentro da escola. Juntamente com a diretora da outra escola-padrão da cidade, empenhei-me neste processo. Em contato com o chefe do Departamento de Educação, professora Doutora Telma Antonia Mar-

ques Vieira, e através do projeto de integração Universidade Escola, foi proposto, através dos Núcleos de Ensino, da UNESP - Campus de São José do Rio Preto, o desenvolvimento de cursos de formação continuada em diversas áreas.

Sendo uma das prioridades do projeto a capacitação dos recursos humanos, o almejado envolvimento dos educadores em estudos sistemáticos contribuiu para uma mobilização que resultou numa maior e efetiva participação, em entrosamento contínuo.

A parceria com a Universidade foi realizada logo no primeiro dia de planejamento do ano de 1992, através de uma reunião conjunta de todos os professores da escola com cerca de oito professores de diferentes departamentos do IBILCE/UNESP-CSJRP. Esta reunião direcionou os cursos de formação continuada, realizados durante os anos de 1992/93, nas áreas de Matemática, Ciências, Inglês e Computação, além do desenvolvimento do projeto "Formação de professores e as novas tecnologias da comunicação: o vídeo em questão."

A preocupação inicial era compatibilizar os cursos com as HTP e, ao mesmo tempo, garantir uma reunião conjunta com os professores para a discussão de problemas pertinentes ao coletivo da escola.

A solução encontrada foi dividir as HTP do professor para que, num determinado dia, ele pudesse fazer o curso junto à universidade e, no outro, se reunisse na escola com seus pares. A colaboração dos professores universitários foi fundamental e tornou possível a realização dos cursos, num importante trabalho de integração pedagógica.

No primeiro semestre de 1992, enquanto os Professores I se reuniam semanalmente com os pares, apenas alguns dias



por mês foram destinados a reuniões coletivas com os Professores III, embora todos, inclusive eu, fizéssemos o curso de Computação. O trabalho, na época, foi assim esquematizado:

DIA	LOCAL	PROFESSOR I	PROFESSOR III
3a	UNESP	Projeto: O vídeo na sala de aula.	Introdução à computação.
4a ou 5a	UNESP	Reunião com os pares.	Cursos de formação continuada* ou reunião com os pares.
			Matemática*, Ciências* e História*, Geografia, Inglês*, Português*, Educação Física, Educação Artística

O laboratório de Computação do IBILCE foi colocado à disposição dos professores da escola durante às tardes de terça-feira e, com a orientação da professora responsável, assessorada pelos alunos dos últimos anos do curso, houve um aproveitamento satisfatório.

Deve-se ressaltar que, com o término do curso, e, no decorrer de 1993, professores de Matemática, Ciências, História e Geografia foram convidados a participarem do curso de "Informática aplicada à educação", visando, agora, à construção de programas educacionais específicos às diversas áreas. Para a escola, que contava com a vinda de computadores para uso dos alunos, a iniciativa não poderia ser mais promissora.

Os professores I e os Professores III de Língua Portuguesa, durante 1993, participaram semanalmente do curso

"Formação de educadores e as novas tecnologias da comunicação: O vídeo em questão", coordenado pela Professora Doutora Telma Antonia Marques Vieira.

A respeito deste curso, relatórios de professores participantes mostram o enriquecimento da vivência pessoal e profissional por que passaram.

No planejamento da escola para o próximo ano, foi anexada uma lista de nomes de vídeos, inserindo definitivamente esse recurso tecnológico à prática pedagógica, levando em conta a grande contribuição que ele dá como informação, lazer, motivador no campo da pesquisa e da criatividade, elemento capacitador no desempenho e exploração da interdisciplinaridade. (Mafalda, 1ª A)

E lamentável, porém, que este programa de integração com a universidade não tenha tido continuidade e que os computadores, que faziam parte do projeto como material a ser utilizado pelos alunos, não tenham sido enviados.

Retornando à questão das HTP, a partir de agosto de 1992, com o término das aulas de Introdução à Computação, e já mais seguros do desempenho a ser realizado, foi desenvolvido um trabalho coletivo, procurando cumprir as atividades programadas, visando-se a uma integração que conduzisse a um melhor desempenho da prática docente.

A fala de Fusari (1992) retrata bem o caminho percorrido para aquisição deste objetivo:



Trabalhar coletivamente é, então, algo a ser conquistado a médio e a longo prazos, que exige disponibilidade de cada uma das pessoas envolvidas no processo. Exige mais: querer crescer, mudar, transformar; querer participar do processo de criação de uma nova Escola, de uma nova sociedade. (1992: 73)

E preciso ressaltar que esta vontade de querer crescer foi uma constante que direcionou todo o trabalho desenvolvido nestas horas. Com professores em geral formados dentro de uma linha tecnicista, foi preciso um maior cuidado para que estas horas não se tornassem apenas um espaço para discussão de técnicas de melhor ensino, perdendo-se de vista os pressupostos políticos.

Essa linha de pensamento determinou o planejamento destas horas. Assim, além dos cursos de formação continuada em diversas áreas, constava da programação:

- estudo das propostas pedagógicas,
- leitura e discussão de textos e documentos de apoio,
- elaboração de projetos próprios da UE,
- reflexão sobre a prática pedagógica,
- debates sobre videopalestras,
- cursos de capacitação nas diversas áreas,
- troca de experiências,
- replanejamento das atividades,
- elaboração e construção de materiais de ensino.

A FDE, por outro lado, através de ações de capacitação, atuava junto aos diretores, coordenadores e professores das escolas e APs das Delegacias de Ensino, objetivando a "socialização das principais contribuições do conhecimento humano". (Proposta de Capacitação, 1993: 7)

Estas ações, objetivando subsidiar o trabalho na própria escola, serviam como referencial para discussões e análises nas HTP.

Alguns fatores, porém, cooperaram para que o trabalho desenvolvido nestas horas abrangesse todos os professores. A seriação das classes nos períodos (5ª a 8ª séries de manhã e à noite; 1ª a 4ª séries à tarde), permitiu que tanto os professores I, como os Professores III, cumprissem as HTP num período diverso, facilitando o trabalho conjunto. Isso foi de grande valia, pois contribuiu para um entrosamento com a totalidade do corpo docente. Os coordenadores de área (5ª a 8ª séries) participavam, muitas vezes, das reuniões com os professores de 1ª a 4ª séries e o coordenador destas séries participava das reuniões dos Professores III.

Problemas legais foram contornados para que os professores do noturno pudessem se entrosar com os do diurno e isso melhorou o desempenho profissional e a integração docente.

Embora a proporcionalidade entre horas-aula e horas de trabalho pedagógico diferenciasse o tempo de trabalho de cada professor, todos acabaram se inserindo ao projeto.

Apesar de parte do tempo destinado às HTP estar preenchido com cursos de formação continuada, foi sugerido ao coordenador de 1ª a 4ª séries que entrasse em contato com os Assistentes Pedagógicos (antigos monitores) da Delegacia Ensino, para organizarem um pauta de trabalho para estas horas, já que

muitas das ações necessitariam da assessoria de um pessoal mais especializado. Esta integração foi realizada e resultou numa programação que, no início, me pareceu rígida, mas com o desenrolar dos trabalhos passou por uma necessária flexibilidade que provocou no programa a eficácia almejada.

A preocupação era trazer subsídios para um trabalho articulado. Só com a segurança adquirida depois, foi possível a elaboração de mudanças na própria escola, partindo-se de uma visão crítica da realidade escolar.

O depoimento de alguns professores sobre estas horas de trabalho corroboram as afirmações:

(...) pudemos avaliar de forma crítica o nosso trabalho e, na medida do possível, melhorar e adequar as necessidades do aluno dentro das Propostas Curriculares. Pudemos fazer um trabalho interdisciplinar e, sempre que foi necessário, replanejar e aperfeiçoar a parte pedagógica." (Sandra, professora da 1ª série B)

As atividades foram bem abrangentes, proporcionando oportunidades para discussões e reflexões, preparo de atividades, momento para repensar as práticas educativas, seus pontos frágeis, seus resultados. (Marina, professora da 4ª série A)

Já o cronograma de atividades dos professores III foi elaborado pelos coordenadores de área, juntamente com o coordenador do noturno e a direção. Foi organizada uma pauta de trabalho mais flexível, embora centrada num programa de leituras da revista Idéias, pois a UE possui exemplares em número suficiente para atender a todos os professores. Consequentemente, uma gama de assuntos atuais e extremamente pertinentes foram abordados, analisados e discutidos. Videopalestras, cursos de capacitação e intercâmbio entre professores, palestras com os supervisores, contato com os pais, além de leitura e discussão de artigos de jornais e revistas de interesse geral, também complementaram a programação, em subsídio pedagógico.

Muitos dos problemas detectados na época do planejamento tiveram soluções propostas neste espaço. Um dos problemas enfrentados ano a ano, por exemplo, diz respeito à substituição de professores.

Embora a escola contasse com um quadro muito grande de professores cadastrados que poderiam ser contratados para situações emergenciais, como de fato foram, constantemente ocorria a necessidade de se correr a lista de professores e não se encontrar um disponível para ministrar aulas naquele momento.

Isto levou a me valer dos professores coordenadores que, nestas situações, passaram a atuar como professores volantes.

Em reuniões nas HPT, os coordenadores sugeriram que os professores de cada disciplina deixassem preparados textos e material de apoio para que pudessem aplicar nas classes vagas, quando fossem faltar.

Com a cooperação de todos, esta atuação suplente dos coordenadores foi bem sucedida. Nas reuniões coletivas, en-

tretanto, os coordenadores alegaram que o trabalho de coordenação estaria comprometido se continuassem com esta atuação, pois constantemente tinham de deixar o trabalho de coordenação para substituição em sala de aula.

Foi, então, sugerido o desenvolvimento de um projeto que propiciasse, nestas eventualidades, que um determinado professor fosse contratado para substituir qualquer disciplina. Um professor de Português, por exemplo, estaria à disposição da UE para desenvolver um mini-curso de redação, um de inglês, para aulas de conversação...

Embora a solução proposta não tivesse sido a ideal, pois poderia implicar na descontinuidade do próprio desenvolvimento do projeto, solucionava o problema da dispensa de alunos de forma imediata, proporcionando uma atividade pedagógica, em caráter de suplência, nas aulas que estariam vagas, na falta de professor.

Ocorre, porém, que a própria legislação impede a realização desta atuação eficaz, apesar da autonomia administrativa e pedagógica ser um dos eixos do projeto.

O programa Escola-Padrão conta com um elemento - o coordenador do CIC - que programa suas atividades também para esse fim, mas é comum ocorrer a falta de dois professores num mesmo dia, o que dificulta o atendimento suplente necessário. A falta de espaço impede uma atuação eficiente para cada classe, trazendo impossibilidades previsíveis a esta tentativa de solução.

Uma das resoluções apontadas pelos próprios professores seria, à semelhança dos que ocorre com as séries iniciais, haver professores estagiários de 5ª à 8ª séries. O preparo destes elementos para o desenvolvimento de projetos especifi-



cos contornaria o problema.

O que se observa, mais uma vez, é que o projeto de modernização de ensino é tímido em ações importantes, ou, em outros termos, a autonomia administrativa e pedagógica é restrita.

Fusari (1992), ao fazer considerações acerca do trabalho coletivo e da Proposta Educacional na UE, aponta aspectos extremamente pertinentes a serem considerados:

(...) constituir um trabalho coletivo coerente, articulado e posicionado na Escola é tarefa desafiante, que exige empenho, persistência, paciência e crença naquilo que se quer. Esta construção é permeada por valores que extrapolam os muros da Escola e envolvem a realidade social como um todo; e o que está em jogo, nesta concepção de trabalho coletivo, é o próprio fortalecimento da sociedade civil em torno de alguns ideais democráticos, pela ótica dos interesses e necessidades das camadas majoritárias da população. (1992: 72)

Muitos dos entraves apontados por Fusari (1992: 73-74), como dificultadores do trabalho coletivo na escola, podem ser sanados com a existência destas horas e com uma autonomia prevista na própria reforma de ensino.

A eficiência do trabalho realizado neste espaço de tempo, o envolvimento dos professores em questões que, partindo do cotidiano, se elevam à dimensão do não-cotidiano, têm

como pressuposto a reunião conjunta proporcionada neste espaço conquistado.

Ocorre, porém, que a problemática ora enfrentada abarca as relações de trabalho do professor com o empregador que, se resolvidas, caminhariam para um trabalho pedagógico de maior qualidade.

4.3.2. Questões a serem consideradas

Embora as HTP constituam uma conquista, assim como as horas-atividades constituíram um avanço político, o que se percebe é que existe uma fragmentação das horas de trabalho (hora-aula, hora-atividade, hora de enriquecimento curricular, hora de trabalho pedagógico) e este fato é contraproducente ao próprio trabalho docente.

A proporcionalidade entre hora-aula e as outras horas de trabalho ou, no dizer de Silva Júnior, a "neurose da proporcionalidade", mostrando um tratamento diferente da questão do tempo, contribui para um trabalho cada vez mais diferenciado e, neste sentido, menos eficiente.

A falta de limite entre tempo de trabalho e tempo de não trabalho, de espaço de trabalho e espaço de não trabalho um dos problemas a serem enfrentados.

Neste sentido, a diferença entre hora-aula e hora-atividade passa a ser agressora, pois é como se na hora-aula não se fizesse atividade.

Ao se tratar das HTP, os fatos não se reduzem apenas à valorização do trabalho coletivo na escola, comprovada-

mente eficiente, nem à utilização de novos e mais modernos meios e métodos de ensino, nem tampouco à utilização de materiais pedagógicos atuais. Localizar os determinantes da situação que levam a uma melhoria da qualidade de ensino, encaminha-nos, indubitavelmente, para a questão da jornada e local de trabalho do professor, além, evidentemente, da questão salarial, fatos analisados por Silva Júnior (1993).

Enquanto a legislação não privilegiar a organização de um trabalho coletivo na escola, enquanto o professor for "horista" e sua remuneração for anacrônica, submetida ao sistema de gratificação, com um vencimento que só aumenta quando cresce sua jornada de trabalho, os problemas continuarão.

A remuneração do professor deveria ser pelo tempo de trabalho e não pelo tipo de serviço realizado. Não deveria haver uma subdivisão do tempo de trabalho do professor. Este deveria ser fixo, com uma distribuição variada de tarefa. Hoje, a remuneração maior indica um trabalho cada vez diferenciado, mais fragmentado.

Por outro lado, enquanto o professor não tiver consciência de que pertence à classe trabalhadora, as mudanças propostas pelas reformas de ensino não terão mecanismos de sustentação.

Numa época em que a questão da qualidade está sendo extremamente valorizada, percebe-se que enquanto na educação estas questões não forem resolvidas, mais dificuldades existirão para se atingir tanto a qualidade técnica como a qualidade política.

Embora o trabalho pedagógico seja, em sua essência, não-material, existe o aspecto da materialidade que deve ser considerado em termos de condições físicas, de espaço e tem-

po que não podem ser ignoradas.

Assegurar a permanência do professor na escola, determinar a jornada e a remuneração do professor pelo tempo de trabalho e não pela diversidade de tarefas são condições necessárias para se falar num real avanço do processo educacional.

Estas condições mínimas de tempo e local de trabalho trariam benefícios mesmo em termos econômicos. Isto se comprova quando se faz a média de professor por aluno.

Com um total de 993 alunos e 41 professores (dados da escola de 1994), há uma média de 24 alunos por professor. De acordo com a legislação, o que se pretende é uma média de 35 alunos por classe ou professor.

A redução do número de docentes provavelmente teria o mesmo custo e seria mais facilmente administrada, pois o professor estaria o tempo todo na escola e poderia dispor de seu tempo de modo mais enriquecedor.

Desse modo, o fato de existir na escola, por exemplo, quatro professores de Português, para um total de 96 (noventa e seis) aulas, quatro de Matemática para um total de 97 (noventa e sete) aulas, quatro de Geografia para um total de 68 (sessenta e oito) aulas, pressupõe que alguém não está com a totalidade da carga horária, fato que não ocorreria se o projeto de reforma, ao visar à qualidade de ensino, não a desvinculasse da melhoria das condições de trabalho do professor.



Considerações finais

Ao analisar a implantação do Programa de reforma do ensino público do Estado de São Paulo, no Governo Luiz Antônio Fleury Filho (1991-1994), enfatizando as horas de trabalho pedagógico (HTP), procurei identificar, no processo, os procedimentos que contemplam tanto a qualidade técnica como a qualidade política.

Minhas considerações finais podem ser agrupadas em três perspectivas distintas:

1. Do ponto de vista do Projeto Escola-Padrão proposto pelo governo;

2. Do ponto de vista da implantação deste projeto na escola objeto deste estudo de caso: EEPG "Dr. Cenobelino de Barros Serra";

3. Do ponto de vista de minha própria condição de Diretora desta escola.

1º) O programa Escola-Padrão padece dos efeitos da política fragmentada que caracteriza a educação nas últimas décadas. Embora tenha salientado pontos de continuidade dentro das ações de diversos governos, as condições educacionais refletem um quadro de descontinuidade que, provavelmente, só virá a se corrigir com uma redefinição da participação da sociedade na vida escolar.

A fala do atual Secretário de Educação que suspendeu o programa no seu primeiro dia de gestão, reflete essa fragmentação tão comum na vida educacional.

Por outro lado este projeto, no contexto das conquistas, representa certo avanço quando vemos atendidas algumas reivindicações há muito solicitadas pelas entidades de classe. Dentre elas destacam-se a redução da jornada de trabalho do professor e as horas de trabalho pedagógico no próprio local de trabalho.

Acredito, porém, que será necessário mais do que legislação se se pretende reverter a qualidade de ensino. O papel do indivíduo e das ações coletivas, ao lado da atuação dos supervisores e diretores de escola, junto à própria comunidade escolar, são fundamentais para que haja uma ação integrada que encaminhe a uma consolidação das metas propostas.

Nesse sentido, o incentivo dado pelos órgãos governamentais a uma participação mais ativa dos Conselhos de Escola é um procedimento que contempla a qualidade política da reforma.

Do mesmo modo como o Governo cobrou a participação dos pais na vida escolar, eles estão se conscientizando para exigir do Governo condições que favoreçam a um ensino de melhor qualidade.

Outras ações desencadeadas pelo programa de reforma vão de encontro à qualidade política. Dentre elas, a existência de cursos de formação continuada visando ao "desenvolvimento da competência dos educadores", ao lado de fatores que sinalizam para o auto-gerenciamento da escola, apontam caminhos para um ensino de melhor qualidade.

As reformas e ampliações das instalações existentes, o preenchimento do módulo de funcionários da escola, o envio de mobiliário, de equipamentos e de recursos pedagógicos contemplam a qualidade técnica.



No momento em que estas medidas proporcionam condições físicas e materiais e, no momento em que se articulam meios, embora tímidos, para a superação das dificuldades identificadas na prática educativa, estamos trabalhando para a permanência dos alunos na escola. Desse modo, o programa de reforma contempla a qualidade política e técnica. Só que... em regime de exceção. Afinal, menos de duas mil escolas hoje são padrão.

2º) Em relação à escola, objeto desse estudo de caso, pode-se dizer que a implantação do projeto proporcionou uma dinamização da vida escolar.

Dentre os fatores facilitadores que encaminharam para a qualidade política e/ ou técnica, destacam-se:

- abertura de espaços para a realização de um trabalho coletivo dentro da jornada de trabalho do professor;
- a política de capacitação de recursos humanos;
- melhores condições de atendimento aos alunos propiciadas pelas instalações novas advindas com a reforma e ampliação do prédio escolar;
- enriquecimento do trabalho docente com os recursos didáticos e os materiais de apoio pedagógico (livros, fitas de vídeo, mapas, kits de laboratório, quadros murais...);
- o preenchimento do módulo de funcionários da escola proporcionando infra-estrutura que garantiu um melhor trabalho docente;
- a participação mais ampla da comunidade na vida escolar assegurando um entrosamento mais afeito a um ensino democrático;
- o encaminhamento do programa para uma autonomia maior das escolas.

Quanto às dificuldades em relação à implantação da reforma, cumpre-se ressaltar que não se compreende um projeto educacional desvinculado das condições objetivas em que se dá o trabalho docente. Questões salariais, questões relativas à jornada de trabalho do professor, questões ligadas ao local de trabalho, não podem ser deixadas de lado se se pretende recuperar a escola.

Muitos dos entraves para a implantação deste projeto foram advindos destas questões:

- o descontentamento salarial e o sistema de remuneração através de gratificações provocaram resistência dos professores os quais, conseqüentemente, passaram a resistir às inovações, pois não viram melhorias reais no seu salário;
- a criação, em princípio, de duas jornadas de trabalho nas EP representa certo avanço, na medida em que possibilita horas para que o professor possa estudar no seu próprio local de trabalho. Todavia esse avanço é relativo, pois a jornada semanal do trabalhador, dividida em oito horas diárias, não se aplica à situação de trabalho nas escolas públicas;
- tendo a hora como critério de remuneração, a idéia de jornada se perde quando se constata que o professor não tem hora para começar nem para acabar seu trabalho, nem tempo delimitado para refeição...;
- ao caráter empresarial que se quer dar à EP, falta exatamente o que é básico nas empresas, ou seja, a reunião e a permanência dos trabalhadores em um único local durante sua jornada de trabalho;
- as dificuldades para o pessoal do noturno planejarem um trabalho em conjunto;
- a alteração no número de coordenadores, acrescida à falta de preparo para o exercício da função, ocasionaram desvios de

- função, além de dificuldades de relacionamento com os colegas;
- a inexistência de verbas prejudicou a realização de projetos especiais, comprometendo o desenvolvimento do Plano Diretor;
 - a inadequação do espaço físico comprometeu de certo modo a realização das HTP;
 - a inexistência de CARH a nível regional prejudicou a capacitação de professores que tinham que se deslocar para outras cidades para participarem dos cursos;
 - o fluxo de serviço cresceu tornando-se necessária a ampliação do módulo de funcionários;
 - os entraves burocráticos ocasionaram muitas vezes uma descaracterização do projeto, dificultando uma real autonomia da escola.

Muitas das dificuldades de implantação deste projeto educacional são advindas da falta de consenso em relação ao tamanho de uma escola, da necessidade de uma convivência maior impossibilitada pelo fato dos professores não trabalharem num só local (SILVA JR., 1993), e pela falta de definição de recursos financeiros, pelo menos para uma gestão governamental, tarefas primeiras de qualquer plano educacional.

Falar em gradualismo e em flexibilidade na implantação de uma proposta no campo da educação só é válido se, "a priori", esses fatores não esbarrarem na já desgastada alegação do "gigantismo da rede", ou de que ela é "a maior rede pública de todo o Continente."

Este discurso recorrente, usado pela SE para justificar as dificuldades administrativas, mostra mais uma vez a necessidade de se repensar questões ligadas à organização escolar. E de se repensar também o real compromisso e a efetiva vontade política do governo em priorizar a educação.

3º) Pelo desempenho de minhas atividades profissionais como diretora de uma escola em que o projeto de reforma está sendo implantado, e por ter vivido muitas outras experiências no campo educacional, como professora da rede e Assistente Pedagógica de uma Delegacia de Ensino, vejo neste projeto um caminho para uma gestão mais democrática e para recuperação da escola pública, mesmo com todas as alterações que ainda se fazem necessárias.

E preciso, porém, que este programa não se torne mais um modismo que se esvazie com o passar dos governos. É necessário que haja uma política educacional não a nível de um governo ou ao sabor de novos governos, mas a longo prazo, para que projetos como esse possam criar raízes e ter continuidade.

Faz-se necessário, então, um amplo debate com os componentes do Núcleo de Gestão Estratégica, com os especialistas das Divisões Regionais de Ensino, das Delegacias de Ensino e mesmo com os Diretores de Escola para que reforços e correções sejam feitos no programa inicial.

Assim, torna-se necessário um repensar que se faz num "continuum" e que nos remete ao discurso poético de João Cabral de Melo Neto, de quem, em conclusão, empresto os versos:

Quadro nenhum está acabado,
disse certo pintor;
se pode sem fim continuá-lo,
primeiro, ao além de outro quadro

que, feito a partir de tal forma,
tem na tela, oculta, uma porta
que dá a um corredor
que leva outra e a muitas outras.

BIBLIOGRAFIA

- ALVES, Maria Leila. Ciclo básico em jornada única: uma nova concepção de trabalho pedagógico. São Paulo, FDE, 1988.
- AZANHA, José Mário Pires. Democratização do ensino: vicissitudes da idéia no ensino paulista. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, (30): 13-55, set. 1979.
- _____. Autonomia da escola, um Reexame. Revista Idéias. São Paulo, FDE, (16): 37-46, 1993.
- BARRETO, Elba Sá et. alii. Ensino de primeiro e segundo graus: intenção e realidade. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, (30): 21-40, ago. 1979.
- BEISEGEL, Celso de Rui. Relações entre quantidade e a qualidade no ensino comum. ANDE. São Paulo, (1): 49-56, 1981.
- _____. Política educacional e programas de alfabetização. Revista Idéias. São Paulo, FDE, (1): 16-22, 1988.
- CAMPOS, Arlêta Nóbrega N. de. A escola normal paulista: acertos e desacertos. Tese de mestrado. USP, 1987.
- CUNHA, Luiz Antônio. Educação, estado e democracia no Brasil. Niterói, RJ, Cortez, EDUFF, 1991.
- DEMO, Pedro. Avaliação qualitativa. São Paulo, Cortez, Autores associados, 1987.

DIFERENTES visões sobre o projeto escola-padrão. Jornal da APEOESP, São Paulo, Fev., 1992. Suplemento de educação, p 1-4.

DOMINGUES, José Luiz. O cotidiano da escola de 1º grau - o sonho e a realidade. Tese de doutoramento. PUC de São Paulo, 1985.

ECO, Umberto. Como se faz uma tese. São Paulo, Editora Perspectiva, 1989.

ESCOLA-PADRÃO: a questão salarial na proposta do governo. Jornal da APEOESP, São Paulo, 1992. Informe publicitário.

ESCOLA-PADRÃO: pouca "modernização" para poucos. Jornal da APEOESP, São Paulo, out/nov. 1991. Suplemento de educação, p. 1-4.

FAZENDA, Ivani C.A. Educação no Brasil anos 60: o pacto do silêncio. São Paulo, Loyola, 1985.

----- . Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo, Cortez editora, 1989.

FUSARI, José Carlos. A construção da proposta educacional e do trabalho coletivo na unidade escolar. Revista Idéias. São Paulo, FDE, (16): 71-75, 1992.

GATTI, Bernadete A. Democratização do ensino: uma reflexão sobre a realidade atual. In: Em aberto. Brasília, nº 44, 1989.



GHIRALDELLI JR. Paulo. História da educação. São Paulo, Cortez editora, 1990.

LIBANELO, José Carlos. A didática e as tendências pedagógicas. In: Revista Idéias. São Paulo, FDE, (11): 26-36, 1991.

LIMA, Chopin Tavares. Educação em São Paulo: Diretrizes básicas do programa de governo. São Paulo, FDE, 1987.

LIMA, Lauro de Oliveira. Estórias da educação no Brasil, de Pombal a Passarinho. Editora Brasília. Brasília/Rio, 1974.

LUDKE, Menga e André, Marli E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

MARTINS, Clélia. O que é política educacional. Editora Brasiliense, 2ª ed., 1994.

MELLO, Guiomar Namo de. Educação escolar: paixão, pensamento e prática. Em aberto. Fragmentação das políticas educacionais. Brasília, ano 5, (30): 61-63, abr./jun. 1986.

FALMA FILHO, João Cardoso. A reforma curricular da SE do Estado de São Paulo para o ensino de 1º grau (1983-1987): uma avaliação crítica. Tese de mestrado. PUC de São Paulo, 1989.

PEDROSO, Leda A. Escola-Padrão e autonomia: considerações preliminares. Texto adaptado. UNICAMP, São Paulo, 1992.

ROSSETTI, Fernando. Debate mostra "dança de número" do ensino.

Folha de São Paulo, 19 de dezembro de 1993, p. 4-4.

SANTOS, Marlene Silva. Poder local e educação: a experiência de uma educadora. Tese de Mestrado. FUC de São Paulo, 1990.

SÃO PAULO. Secretária da Educação. Programa de reforma do ensino público do Estado de São Paulo. São Paulo: 1991.

----- . Sistema de indicadores. Documento interno de trabalho. Versão premilinar. Seminário com Diretores Regionais de Ensino e Delegados de Ensino sobre o programa de Reforma do ensino Público do Estado de São Paulo, 1991.

----- . Notas sobre o plano diretor e o contrato de gestão. Documento interno de trabalho. Versão premiliar. Seminário com Diretores Regionais de Ensino e Delegados de Ensino sobre o Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo, 1991.

----- . Conselho de Escola. A.P.M. e Grêmio. Documento interno de trabalho. Versão premiliar. Seminário com Diretores Regionais de Ensino e Delegados de Ensino sobre o Programa de Reformulação do Ensino Público do Estado de São Paulo, 1991.

----- . A estrutura organizacional da escola-padrão. Seminário com Diretores Regionais de Ensino e Delegados de Ensino sobre o Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo, 1991.



----- . O ensino noturno. Documento interno de trabalho. Versão premiliar. Seminário com Diretores Regionais de Ensino e Delegados de Ensino sobre o programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo, 1991.

----- . Ensino médio e profissionalizante. Habilitação Específica para o Magistério. Documento interno de trabalho. Versão premiliar. Seminário com Diretores Regionais de Ensino Público do Estado de São Paulo, 1991.

----- . Ensino Fundamental. Documento interno de trabalho. Versão premiliar. Seminário com Diretores Regionais de Ensino e Delegados de Ensino sobre o Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo, 1991.

----- . Textos sobre programa de reforma do ensino público do Estado de São Paulo. Cadernos 1, 2 e 3. São Paulo: SE, 1991.

----- . Textos sobre o programa de reforma do ensino público do Estado de São Paulo. Legislação Publicada. São Paulo: SE, 1991.

----- . Rede Física. Documento para Encontro de Orientação Técnica para implantação da Escola-padrão. São Paulo: SE, 1991.

----- . Plano Diretor. Documento para o Encontro de orientação técnica para implantação da Escola-padrão. São Paulo: SE, 1992.



-----, Aspectos Pedagógicos. Documento para o Encontro de Orientação Técnica para a implantação da Escola-padrão. São Paulo: SE, 1992.

-----, Caixa de Custeio. Documento para o Encontro de Orientação Técnica para a implantação da Escola-padrão. São Paulo: SE, 1992.

-----, Recursos Humanos: capacitação. Documento para o Encontro de Orientação Técnica para a implantação da Escola-padrão. São Paulo: SE, 1992.

-----, Pesquisa Escola-Padrão. São Paulo: SE, 1992.

-----, Departamento de Recursos Humanos. Escola-padrão - normas e procedimentos em RH. São Paulo: SE/DRHU, 1992. (Manual de instruções DRHU, nº 21).

-----, Proposta para implantação dos Centros de Informação e Criação. FDE, São Paulo, 1992.

-----, Laboratório de difusão de ciência e tecnologia. Versão preliminar. FDE, São Paulo, 1992.

SERBINO, Raquel V., BERNARDO, Maristela V. C. Educadores rumo ao século XXI: uma visão multidisciplinar. São Paulo: Ed. UNESP, 1992.



_____. al. Ensinar, pesquisar, aprender: uma experiência de formação. Educação e Sociedade. São Paulo, (25): 129-40, dez., 1986.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 15ª Ed. São Paulo, Cortez editora, 1989.

SILVA, Tereza Roserley N. Melhoria da qualidade no primeiro grau: o conteúdo e as condições concretas da escola. In: MELLO, Guiomar N. (coord). Educação e tradição democrática. São Paulo, Cortez, 1985. p. 95-112.

-----, Davis Claudia, ESPOSITO, Yara Lucia. O CB do Estado de São Paulo: um estudo sobre as professoras que atuam nas séries iniciais. São Paulo, março 94. (mimeo.)

SILVA JR, Celestino Alves da. A Escola pública como local de trabalho. 2ª ed. São Paulo, Cortez editora, 1993.

SPOSITO, Mariília P. Questões para debates. Revista Idéias, São Paulo, FDE, (1): 25-26, 1988.

SUBSIDIOS para o trabalho nas novas escolas-padrão. Boletim informativo da UDEMO, São Paulo, fev. 1993.

THIOLLENT, Michel. Crítica metodológica, investigação social e enquete operária. 4ª. ed. São Paulo, Polis, 1985.



ANEXO I

ESCOLA PADRAO: DISPOSITIVOS LEGAIS

ORGANIZAÇÃO POR ASSUNTO

OS ASSUNTOS ESTÃO RELACIONADOS POR ORDEM ALFABETICA

01) Alteração na Lei Complementar 444/85.

- LEI Complementar nº 725, de 16 de julho de 1993 - D.O.E. 17/07/93 - Cria a função de Vice-Diretor de escola e altera a Lei Complementar nº 444 de 27/12/85 e dá providências.

02) Atividades de Complementação Pedagógica.

- RESOLUÇÃO SE-262, de 15 de dezembro de 1992 - D.O.E. 16/12/92 - Estabelece diretrizes para a organização das EP. que oferecem o ensino fundamental e/ou médio da rede estadual de ensino para o ano de 1993.
- COMUNICADO COGESP/DEI/CENP, de 12 de janeiro de 1993 - D.O.E. 13/01/93 - Operacionalização das atividades de complementação pedagógica prevista na Res. SE nº 268/92.
- RESOLUÇÃO SE-41, de 02 de março de 1993 - D.O.E. 03/03/93 - Dispõe sobre as atividades de complementação pedagógica a serem desenvolvidas nas EP.

03) Atribuição de aulas e classes.

- RESOLUÇÃO SE-288, de 11 de dezembro de 1991 - D.O.E. 12/12/91- Dispõe sobre as jornadas de trabalho docente e o processo de atribuição de aulas e classes do projeto educacional EP.
- INSTRUÇÃO DRHU-5, de 18 de dezembro de 1991 - D.O.E. 21/12/91 - Procedimentos e tabelas para atribuição de aulas e horas-atividades de professor II e III das EP.
- RESOLUÇÃO SE-254, de 27 de novembro de 1992 - D.O.E. 28/11/92- Dispõe sobre o processo de atribuição de aulas e classe do projeto educacional EP. Revoga a Res. SE-288, de 11 de dezembro de 1991.
- RESOLUÇÃO SE-269, de 22 de dezembro de 1993 - D.O.E. 23/12/93- Dispõe sobre o processo de atribuição de aulas e classe do projeto educacional EP.

04) Avaliação educacional das Escolas-Padrão.

- RESOLUÇÃO SE-135, de 26 de maio de 1992 - D.O.E. 27/05/92 - Institui o programa de avaliação nas Escolas-Padrão.
- RESOLUÇÃO SE-136, de 26 de maio de 1992 - D.O.E. 27/05/92 - Define o objetivo de experiência do Programa de Avaliação Diagnóstico Educacional.

- RESOLUÇÃO de 29 de maio de 1992 - Despacho do Secretário.
Avaliação dos alunos das Escolas-Padrão.
- RESOLUÇÃO SE-200, de 13 de agosto de 1993 - D.O.E. 14/08/93
 - Define o objeto de experiência do programa de avaliação diagnóstica educacional das EP.
- COMUNICADO COGESP/CEI/CENP, de 03 de setembro de 1993 - D.O.E. 04/09/93 - Provas para alunos das 4ª séries nas EP.

05) Caixa de Custeio Escolar.

- LEI Complementar nº 708, de 08 de janeiro de 1993 - D.O.E. 09/01/93 - autoriza o executivo a instituir a Caixa de Custeio Escolar.
- DECRETO nº 36.836, de 01 de junho de 1993 - D.O.E. 02/06/93
 - Regulamenta a Lei Complementar nº 708/93 que autoriza instituir a Caixa de Custeio e o Estatuto dos caixas de custeio.
- RESOLUÇÃO de 01 de julho de 1993 - D.O.E. 02/07/93 - Delegando aos Diretores das EP para promover a instituição da Caixa de Custeio Escolar.
- RESOLUÇÃO SE-164, de 01 de julho de 1993 - D.O.E. 17/07/93
 - Competência para instruir Caixa de Custeio Escolar.

- RESOLUÇÃO SE-176, de 19 de julho de 1993 - D.O.E. 20/07/93
 - Convoca integrantes do QM para colaboração na compatibilização do Conselho de Escola com o Plano Diretor nas EP.
- RESOLUÇÃO SE-177, de 21 de julho de 1993 - D.O.E. 21/07/93
 - Comissão especial de análise e registro das Caixas de Custeio.
- RESOLUÇÃO SE-207, de 24 de agosto de 1993 - D.O.E. 25/08/93
 - Altera o artigo 1º da Resolução SE nº 176, de 19/07/93 (pagamento de serviços extraordinários - Caixa de Custeio).
- DECRETO nº 37.676, de 20 de outubro de 1993 - D.O.E. 11/10/93 - Substitui o modelo do estatuto-padrão das Caixas de Custeio Escolar anexo decreto nº 36.836, de 19/06/93.

06) Centro de Informação e Criação - CIC.

- RESOLUÇÃO SE-243, de 29 de outubro de 1992 - D.O.E. 30/10/92 - Institui: o projeto educacional Centro de Informação e Criação (CIC) e da providências correlatas.

07) Conselho de Escola.

- COMUNICADO do D.O.E. de 12 de dezembro de 1992 - Divulgação do Conselho de Escola.



- COMUNICADO D.O.E. de 10 de março de 1993 - Sobre o Conselho de Escola: composição e eleição.

- COMUNICADO conjunto COGESF/CEI - de 04 de março de 1994 - D.O.E. 05/03/94 - sobre eleição do Conselho de Escola.

08) Coordenação.

- DECRETO nº 34.035, de 22 de outubro de 1991 - D.O.E. 23/10/91 - Dispõe sobre a instituição do Projeto Educacional "Escola-Padrão" da Secretaria da Educação.
- RESOLUÇÃO SE-289, de 11 de dezembro de 1991 - D.O.E. 12/12/91 - Dispõe sobre coordenação de atividades pedagógicas na Escola-Padrão. Revogada pela Res. SE-4/94.
- RESOLUÇÃO SE-290, de 11 de dezembro de 1991 - D.O.E. 12/12/91 - Estabelece normas para utilização do crédito a que se refere o parágrafo único do artigo 3º do Decreto nº 34.035 de 22/10/91.
- INSTRUÇÃO DRHU-1, de 22 de janeiro de 1992 - D.O.E. 23/01/92 - Instrui sobre carga horária do coordenador de projeto da Escola-Padrão (Resolução SE nº 290, de 11/12/91 - parágrafo único do artigo 3º do Decreto nº 34.035, de 22/10/91). Revogada pela Res. SE-4/94.

- RESOLUÇÃO SE-274, de 27 de dezembro de 1993 - D.O.E. 29/12/93 - Estabelece diretrizes para a organização das EP. para o ano de 1994 e dá providências correlatas.

- RESOLUÇÃO SE-4, de 05 de janeiro de 1994 - D.O.E. 06/01/94
- Dispõe sobre a designação para o exercício das funções de Coordenação nas Unidades Escolares.

09) Critério para Escolha das Escolas-Padrão.

- RESOLUÇÃO SE-19, de 28 de janeiro de 1992 - D.O.E. 30/01/92
- Identifica as unidades escolares do projeto educacional Escola-Padrão.

- DECRETO nº 34.918, de 06 de maio de 1992 - D.O.E. 07/05/92
- Dispõe sobre a identificação das Escolas-Padrão para o ano de 1993.

- RESOLUÇÃO SE-134, de 19 de maio de 1992 - D.O.E. 20/05/92 -
Dispõe sobre o processo de escolha das Escolas-Padrão. de que trata o artigo 4º do Decreto 34.918 de 06/05/92.

- RESOLUÇÃO SE-17, de 04 de fevereiro de 1993 - D.O.E. 05/02/93 - Identifica as UE do projeto educacional EP.

- RESOLUÇÃO SE-24, de 17 de fevereiro de 1994 - D.O.E. 18/02/94 - Identifica as unidades escolares do projeto educacional Escola-Padrão.



10) Cursos.

- COMUNICADO FDE, 02/04/92 - Implanta o sistema de capacitação de profissionais da educação. Cursos de aperfeiçoamento para 60 mil educadores.
- COMUNICADO FDE, 16/04/92 - Programação de cursos livres.
- COMUNICADO FDE, 18/06/92 - Programação de cursos para o mês de julho/92.
- COMUNICADO D.O.E. - 22/08/92 - Programação de cursos para o mês de setembro/92.
- COMUNICADO FDE, 23/07/92 - Programação de cursos de aperfeiçoamento para o mês de agosto/92.
- COMUNICADO FDE - D.O.E. - 21/10/92 - Programação de cursos para o mês de novembro/92.
- COMUNICADO FDE - D.O.E. - 06/12/92 - Programação de cursos para o mês de fevereiro/93.
- COMUNICADO FDE - D.O.E. - 26/02/93 - Programação de cursos para o mês de março/93.
- COMUNICADO D.O.E. - 05/03/93 - Programação de cursos para os meses de março/abril/93 dentro do projeto "Questionando o conhecimento transmitido pela escola".



- COMUNICADO FDE - D.O.E. - 06/04/93 - Programação de cursos para os meses de abril/maio/93.
- COMUNICADO FDE - D.O.E. - 27/04/93 - Programação de cursos para o mês de maio/93.
- COMUNICADO CARH - D.O.E. - 26/05/93 - Programação de cursos para os meses de junho/julho/93.
- COMUNICADO CARH - D.O.E. - 24/07/93 - Programação de cursos da área de informática para o mês de agosto/93.
- COMUNICADO CARH - D.O.E. - 21/08/93 - Programação de cursos para os meses de setembro/outubro/novembro/93 - Projeto "Questionando o conhecimento transmitido pela escola".

11) Curso Noturno.

- DECRETO nº 34.035, de 22 de outubro de 1991 - D.O.E. 23/10/91 - Dispõe sobre a instituição do Projeto Educacional "Escola-Padrão" da Secretaria da Educação.
- RESOLUÇÃO SE-228, de 01 de outubro de 1992 - D.O.E. 02/10/92 - Dispõe sobre compensação de ausência para o curso noturno das EF.
- PARECER nº 152/92 - D.O.E. 23 de dezembro de 1992 - Projeto de implantação da organização administrativa e pedagógica da escola em período noturno: alternativas de flexibiliza-

ção curricular - organização semestral e matrícula por dependências.

- COMUNICADO conjunto COGESP/CEI/CENP, de 28 de janeiro de 1993 - D.O.E. 29/01/93 - Procedimentos da EP quanto à adesão ao regime de Organização semestral.

- RESOLUÇÃO SE-10, de 27 de janeiro de 1993 - D.O.E. 29/01/93 - Estabelece normas para a adoção do regime de organização semestral e de matrícula com dependências no período noturno nas escolas do projeto educacional EP.

- PARECER CEE-07/94 - D.O.E. 3/02/94 - Encaminha projeto de organização administrativa e pedagógica da escola em período noturno: alternativas de flexibilização curricular - organização semestral e matrícula por dependências.

12) Gratificação.

- LEI Complementar nº 672, de 20 de dezembro de 1991 - D.O.E. 21/12/91 - Institui gratificação por trabalho no curso noturno em Escola-Padrão, na forma que especifica. Alterada pela LC-702/93.

- LEI Complementar nº 702, de 04 de janeiro de 1993 - D.O.E. 05/01/93 - Altera as leis complementares 669, 670, 671 e 672, de 20/12/91, que tratam de adicional de local de exercício, gratificação de função de diretor de escola, RDPE e gratificação por trabalho no curso noturno das EP.

- INSTRUÇÃO DRHU-1, de 14 de janeiro de 1993 - D.O.E. 15/01/93 - Estabelece que docente continua a receber benefícios mesmo com a remoção para outra EP.

13) Hora de Trabalho Pedagógico.

- DECRETO nº 34.036, de 22 de outubro de 1991 - D.O.E. 23/10/91 - Dispõe sobre jornada de trabalho docente.
- RESOLUÇÃO SE-287, de 11 de dezembro de 1991 - D.O.E. 12/12/91 - Estabelece as diretrizes para organização das Escolas-Padrão que oferecem ensino fundamental e ou médio na rede estadual de ensino para o ano letivo de 1992.
- INSTRUÇÃO DRHU-5, de 18 de dezembro de 1991 - D.O.E. 09/01/92 - Procedimentos para atribuição de horas-aula e horas-atividade.
- RESOLUÇÃO SE-268, de 15 de dezembro de 1992 - D.O.E. 16/12/92 - Estabelece diretrizes para a organização das EP. que oferecem o ensino fundamental e/ou médio da rede estadual de ensino para o ano de 1993.
- COMUNICADO COGESP/CEI/CENP, de 17 de março de 1993 - D.O.E. 18/03/93 - Solicitam às autoridades responsáveis pela supervisão e coordenação das EP que observem o horário de trabalho pedagógico (HTP) dos professores.



- RESOLUÇÃO SE-274, de 27 de dezembro de 1993 - D.O.E. 29/12/93 - Estabelece diretrizes para a organização das EP. para o ano de 1994 e dá providências correlatas.

14) Instituição do Projeto Escola-Padrão.

- DECRETO nº 33.235, de 06 de maio de 1991 - D.O.E. 07/05/91
 - Institui o Núcleo de Gestão Estratégica na SE e dá outras providências.
- RESOLUÇÃO SE-155, de 23 de julho de 1991 - D.O.E. 24/07/91
 - Designa os membros dos grupos de trabalho de que trata o artigo 4º do Decreto nº 33.235
- DECRETO nº 34.035, de 22 de outubro de 1991 - D.O.E. 23/10/91 - Dispõe sobre a instituição do Projeto Educacional "Escola-Padrão" da Secretaria da Educação.
- DECRETO nº 34.036, de 22 de outubro de 1991 - D.O.E. 23/10/91 - Dispõe sobre jornada de trabalho docente.
- DOCUMENTO, de 23 de outubro de 1991 - D.O.E. 23/10/91 - Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo. Suplemento.

15) Jornada de Trabalho Docente.

- DECRETO nº 34.036, de 22 de outubro de 1991 - D.O.E. 23/10/91 - Dispõe sobre jornada de trabalho docente.
- RESOLUÇÃO SE-288, de 11 de dezembro de 1991 - D.O.E. 12/12/91 - Dispõe sobre as jornadas de trabalho docente e o processo de atribuição de classes e bu aulas no projeto educacional Escola-Padrão. Revogada pela Res. SE-254/92.
- COMUNICADO conjunto ATPCE/COGSP/CEI/CENP/FDE, de 08 de abril de 1992 - D.O.E. de 09/04/92 - Disciplina o encaminhamento dos Planos Diretores de Escola-Padrão.
- DECRETO nº 36.445, de 11 de janeiro de 1993 - D.O.E. 12/01/93 - Altera o artigo 2º do decreto nº 34.036, de 22/10/91 que dispõe a jornada de trabalho docente.
- RESOLUÇÃO SE-274, de 27 de dezembro de 1993 - D.O.E. 29/12/93 - Estabelece diretrizes para a organização das EP. para o ano de 1994 e dá providências correlatas.

16) Organização da Escola.

- RESOLUÇÃO SE-287, de 11 de dezembro de 1991 - D.O.E. 12/12/91 - Estabelece as diretrizes para organização das Escolas-Padrão que oferecem ensino fundamental e ou médio na rede estadual de ensino para o ano letivo de 1992.

- RESOLUÇÃO SE-268, de 15 de dezembro de 1992 - D.O.E. 16/12/92 - Estabelece diretrizes para a organização das EP. que oferecem o ensino fundamental e/ou médio da rede estadual de ensino para o ano de 1993.
- RESOLUÇÃO SE-09, de 27 de janeiro de 1993 - D.O.E. 29/01/93
 - Estabelece normas para a adoção do regime de organização semestral e de matrícula com dependências no período noturno nas escolas do projeto educacional EP.
- INSTRUÇÃO DRHU-5, de 15 de abril de 1992 - D.O.E. 16/04/92
 - Estabelece normas para o concurso de remoção, indicando jornadas de trabalho.
- RESOLUÇÃO SE-274, de 27 de dezembro de 1993 - D.O.E. 29/12/93 - Estabelece diretrizes para a organização das EP. para o ano de 1994 e dá providências correlatas.
- RESOLUÇÃO SE-05, de 07 de janeiro de 1994 - D.O.E. 08/01/94
 - Dispõe sobre a organização dos quadros curriculares do ensino fundamental e médio das Escolas da Rede Estadual de Ensino e dá outras providências.

17) Quadro de Apoio Escolar - QAE.

- DECRETO nº 34.035, de 22 de outubro de 1991 - D.O.E. 23/10/91 - Dispõe sobre a instituição do Projeto Educacional "Escola-Padrão" da Secretaria da Educação.

- LEI nº 7.698, de 10 de janeiro de 1992 - D.O.E. 11/01/92 - Cria, na SE, o Quadro de Apoio Escolar e dá providências.
- LEI nº 8.034, de 01 de outubro de 1992 - D.O.E. 02/10/92 - Acrescenta dispositivo à Lei nº 7.698, de 10/01/92 que cria o QAE.

18) Regime de Dedicação Plena e Exclusiva - RDPE.

- LEI Complementar nº 671, de 20 de dezembro de 1991 - D.O.E. 21/12/91 - Institui o Regime de Dedicação Plena e Exclusiva a Integrantes do Quadro do Magistério.
- RESOLUÇÃO SE-26, de 07 de fevereiro de 1992 - D.O.E. 08/02/92 - Dispõe sobre o Regime de Dedicação Plena e Exclusiva aos Integrantes do Quadro do Magistério das Escolas-Padrão.
- INSTRUÇÃO DRHU-1, de 14 de janeiro de 1993 - D.O.E. 15/01/93 - Dispõe sobre operacionalização do RDPE aos integrantes do QM que atuam nas EP.
- RESOLUÇÃO SE-62, de 04 de março de 1992 - D.O.E. 05/03/92 - Cria comissão do Regime de Dedicação Plena e Exclusiva aplicáveis aos Integrantes do Quadro do Magistério das Escolas-Padrão.



- RESOLUÇÃO SE-02, de 13 de janeiro de 1993 - D.O.E. 14/01/93
- Dispõe sobre o RDPE nos integrantes do OM que atuam nas EP.

- RESOLUÇÃO SE-78, de 07 de abril de 1993 - D.O.E. 08/04/93 -
- Inclui o RDPE aos supervisores de ensino que atuam nas EP.

19) Seleção de Professores.

- RESOLUÇÃO SE-288, de 11 de dezembro de 1991 - D.O.E. 12/12/91 - Dispõe sobre as jornadas de trabalho docente e o processo de atribuição de classes e ou aulas no projeto educacional Escola-Padrão.
- RESOLUÇÃO SE-114, de 24 de abril de 1992 - D.O.E. 14/04/92
- Dispõe sobre o processo seletivo de que trata o artigo 16 da Resolução SE nº 288, de 11/12/91.

20) Vice-Diretor.

- LEI Complementar nº 725, de 16 de julho de 1993 - D.O.E. 17/07/93 - Cria a função de Vice-Diretor de escola e altera a Lei Complementar nº 444 de 27/12/85 e dá providências.

ANEXO II

NÚCLEO DE GESTÃO ESTRATÉGICA-GRUPO INICIAL

ELEMENTOS COMPONENTES

Akira Tanaka
Ana Maria Ceban Thomé
Arnaldo Vendramini
Camilo de Oliveira
Derly Barbosa
Domingas Maria do Carmo R. Primiano
Edgard José Fiusa
Eduardo Paulo Beraldi Jr.
Esther Pacheco de Almeida Prado
Ieda Maria de Andrade e Silva
Ione Aparecida Cardoso Oliveira
Inhandjara da Silva Yamamura
João Antonio Vasconcellos
José Antonio Soares
José Carlos Francisco
José Murilo Farinazzo
Lourdes Gomes Macario
Maria do Carmo Polinemo
Maria de Lourdes Rocha
Maria Geni Borges Avila Horle
Maria Isabel da Silva Yochimoto
Maria Luiza Zamarion Carretoni
Marilena Rissuto Malvezzi
Mario Pedro



Marli Vermiglio Bonamigo

Nilo Sergio Moreira Scrocchio

Pedro Newton Rotta

Regina Celia dos Santos Camara

Sebastião Mario dos Santos

Vera Lucia Sabonji de Rossi

Virginia Zelia A. R. Farha

Wanda Matieza

Yolanda Fogaça Shimizu

III) INDICADORES DE EFICÁCIA E GESTÃO DO SISTEMA

Coordenadora: Angelo Pio Mendes Correa Melo

III) MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Coordenadora: Eny Mariza Melo

VII) MANUTENÇÃO, REGIONALIZAÇÃO E ADEQUAÇÃO DA REDE FÍSICA

Coordenadora: Maria Inez Durigan

VI) PRÉ-ESCOLA

Coordenadora: Marilza Claret Borges Duran



ANEXO III

GRUPOS DE TRABALHO DO NÚCLEO DE GESTÃO ESTRATÉGICA

Coordenador: João Cardoso Palma Filho

I) REESTRUTURAÇÃO E MODERNIZAÇÃO ADMINISTRATIVA

Coordenador: Luiz Patrício Cintra Prado Filho

II) INDICADORES DE EFICÁCIA E GESTÃO DO SISTEMA

Coordenador: Angelo Pío Mendes Correa Neto

III) MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Coordenadora: Eny Mariza Maia

VI) MANUTENÇÃO, REGIONALIZAÇÃO E ADEQUAÇÃO DA REDE FÍSICA

Coordenadora: Maria Inês Durigan

V) PRE-ESCOLA

Coordenadora: Marília Claret Geraes Duran

Coordenador: Rivaldo Martins Rodrigues



VI) ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS CURRICULARES E ESTRUTURA DIDÁTICA

Coordenador: João Cardoso Palma Filho

VI.1) ENSINO FUNDAMENTAL

VI.2) ENSINO MÉDIO

VII) REFORMULAÇÃO DO CURSO NOTURNO

VIII) ENSINO TÉCNICO E PROFISSIONALIZANTE

Coordenadores: Lucia Helena de Jesus Mendes

João Cardoso Palma Filho

IX) ESTATUTO DO MAGISTÉRIO OBJETIVANDO, ENTRE OUTROS, O APRIMORAMENTO DO PLANO DE CARREIRA

Coordenador: Luiz Patrício Cintra do Prado Filho

X) POLÍTICA DE RECURSOS HUMANOS PARA O DESENVOLVIMENTO E RECICLAGEM DOS DOCENTES E DEMAIS SERVIDORES DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

Coordenador: Sineval Martins Rodrigues

XI) LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL RECENTE E IMPLANTAÇÕES NA POLÍTICA EDUCACIONAL DO GOVERNO DO ESTADO

Coordenadora: Leslie Maria José da Silva

XII) FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO

Coordenadora: Thais Aparecida Rossi

XIII) MECANISMO DE PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NO PROCESSO EDUCACIONAL

Coordenador: Angelo Pio Mendes Correa Neto

XIV) ESTRATÉGIAS DE IMPLANTAÇÃO DA REFORMA

Coordenador:

ELEMENTOS COMPONENTES

Andrea Matarazzo - I, X, XIII
Akira Tanaka (GSP) - I, IX, XI
Ana Maria Ceban Thomé (GSP) - I, VI₁, VI₂, XII
Arnaldo Vendramini (INT.) - III, IX, XIII, VIII, X
Alfredo Bosi - VI₁, VI₂, X
Anselmo Pio Mendes C. Neto - II - Coord. XIII
Camilo de Oliveira - I, II
Carolina Bosi - X, XI
Celso de Rui Beisegel - X, XIII
Derly Barbosa - VII, VIII
Domingas Maria do Carmo R. Primiano - IX, X
Darcy Ribeiro - Não definiu área de interesse
Demerval Saviani - Não definiu área de interesse
Edgard José Fiusa (GSP) - VII, X, II
Eduardo Paulo Beraldi Jr. (GSP) - XIII, II, X, IV
Elba Siqueira de Sá Barreto - III, VI
Esther Pacheco de Almeida Prado (GSP) - X, XII
Eny Marisa Maia - III - Coord.
Fanny Abramovich (H.M.) - VIII, X
Gilda Portugal Gouveia - I, IX, X
Guimar N. de Mello - I, II, X
Ione Aparecida Cardoso Oliveira (GSP) - VI, VII
Inhandjara da Silva Yamamura (GSP) - VII, XIII
José Mario Pires Azanha I, III, XIV
José Maurilio Farinazzo (INT.) I, V, VI
João Antonio Vasconcellos - I
João Gualberto de Cavalho Meneses - III, VI, VII
João Filgueiras Lima - IV



João Cardoso Palma Filho - Coord. - VI, VIII
Jorge Nagle - VI, XI
José Luiz Sanfelice - IX, XI
José Carlos Francisco (GSP) - IX, XI
José Enio Casalechi - X, XIII
João Carlos Di Genio - Não definiu área de interesse
José Antonio Soares (INT) - Não definiu área de interesse
Luiz Patrício Cintra Prado Filho - Coord. I -
Lourdes Gomes Macario (INT.) - I, VI₁, VI₂
Lucia Helena de Jesus Mendes - VIII Coord.
Luiz Eduardo Magalhães - X, XIII
Luis Carlos de Menezes - X
Leslie Maria José da Silva - Coord. XI
Marie Elizabeth Zocchio - Não definiu área de interesse
Marcos Tarciso Mazzetto - VI₁, VI₂, VII
Maria Geni Borges Avila Horle (GSP) - I, VIII, XIII, X
Maria Laura Franco - II, VI₂, VII, VIII
Maria Regina Maluf - II, V, VI, X
Mario Pedro (INT.) - VIII, III
Maria Inês Durigan Coord. IV -
Marília Claret Geraes Duran - Coord. V
Maria Isabel da Silva Yochimoto (GSP) - V, VI, VIII, X
Miryam Krasilchik - VI₁, VI₂, X
Marcos Tarciso Mazzetto - VI₁, VI₂, VII
Marilena Rissuto Malvezzi (GSP) - VI₁, VI₂, X
Maria de Lourdes Rocha (GSP) - VI, IX
Maria do Carmo Polinemo (INT.) - VI, X, XIII
Maria Luiza Zamarion Carretoni (INT.) - VI, X
Newton Cesar Balzan - VII, X
Nilo Sergio Moreira Scrocchio (INT.) - IX

Neidson Rodrigues - Não definiu área de interesse
Oliveiros S. Ferreira - I, VI₁, VI₂, VII, XII, XIII, XIV
Octavio Elisio - Não definiu área de interesse
Pedro Newton Rotta (INT.) - I, III, IX
Paulo Francini - XIII, XIV
Rose Neubauer Silva - I, X, XII
Raquel Volpato Serbino - II, VII, X
Ruy Otahke - IV, XIII
Regina Celia dos Santos Camara (GSP) - V, VI₁, VI₂
Sonia Draibe - VIII, XII, XIV
Sebastião Mario dos Santos (INT.) - IX
Sineval Martins Rodrigues - X - Coord.
Thais Aparecida Rossi - Coord. XII
Vera Lucia Sabonji de Rossi (INT.) - Não definiu área de interesse
Virginia Zelia A. R. Farha (INT.) - II, VI₂, VIII, VI₁
Zilda Márcia Gricoli Yokoi - X
Yeda Maria de Andrade e Silva (INT) - II, III
Yolanda Fogaça Shimizu (GSP) - V, VI₂, VI₁
Wanda Matielo (INT.) (H.M.) - VIII





SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

GABINETE DO SECRETÁRIO

São Paulo, 5 de julho de 1991

Prezada Leila Maria H. C. Freitas Luiz
Diretora da EEPG Cenobelino de Barros Serra

Como você já deve estar informada, a Secretaria da Educação, a partir do Decreto nº 33.235 de 6 de maio de 1991, está empenhada em definir um novo padrão de qualidade para a escola pública. Hoje trabalham nesse objetivo cerca de 70 especialistas em Educação - sendo 35 da própria rede escolar, entre Professores, Diretores e Funcionários, e 35 convidados. Não se trata de "mais um projeto" e, sim, de um esforço de consolidação da criatividade de todos com vistas a recuperar a qualidade e o prestígio do ensino público.

Nossa proposta é implantar esse novo padrão inicialmente em 300 escolas (200 na Grande São Paulo e 100 no Interior), de forma controlada. Isto deverá ocorrer ainda no segundo semestre. Corrigidos os inevitáveis erros decorrentes de qualquer transformação, iniciaremos imediatamente o processo de conversão gradativa de toda a rede ao novo padrão de qualidade. Esperamos todos que antes do final deste Governo todas 6.573 escolas da rede pública sejam as melhores. Que sejam todas "Escola Padrão".

A sua escola foi incluída na relação das trezentas. Não foi uma escolha subjetiva. Avaliou-se uma série de atributos, entre os quais eu sublinharia os seguintes:

- * Ter mais de 50% dos professores com sede de exercício na unidade;
- * Ter condições de atender a demanda em três períodos;
- * Ter mais de 75% do módulo de funcionários administrativos preenchido;
- * Não apresentar problemas de segurança em número superior ao da média das escolas da D.E;
- * Funcionar em prédio com condições adequadas.

Estes critérios oferecem maior segurança para iniciarmos o processo de discussão em torno da "Escola Padrão". Para isto, no entanto, são necessárias informações complementares, que estão sendo coletadas por uma equipe de pesquisadores - entre os quais está o portador desta minha carta. Recebê-lo bem em sua escola é a contribuição indispensável de que necessitamos neste momento.

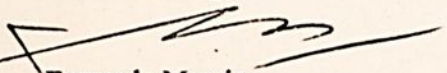
Logo em agosto você será novamente procurada para discutirmos o resultado deste levantamento que agora se inicia, bem como todos os demais indicadores sobre sua escola. Na verdade, estamos preparando o material necessário para que nosso trabalho conjunto de recuperação da escola pública se dê em cima de dados e critérios objetivos, sem o quê os mecanismos participativos ficam demasiado abstratos ou subjetivos.

Dessa forma, nós teremos oportunidade de, juntos, criar a "Escola Padrão" - para isso, sabemos que será necessário conferir a cada unidade escolar maior autonomia e dotá-la de recursos (professores capacitados, instalações apropriadas, etc.) para que ela possa gerar, essencialmente, o seguinte:

- * Melhor eficácia no processo de ensino;
- * Melhor integração com a comunidade, recuperando a noção de que o processo educacional envolve a família como agente;
- * Maior satisfação do professor com seu trabalho, mediante a recuperação de seu papel de autoridade comunitária e da maior interação professor-escola e professor-família;
- * Maior eficiência na utilização dos recursos físicos alocados.

A "Escola Padrão" que buscamos é, na verdade, um novo padrão de qualidade e de ensino. Ela é, em síntese, aquilo que toda escola deveria ser: uma instituição digna, onde as pessoas se orgulhem de ensinar, estudar e trabalhar. Sei, no entanto, que nenhum processo de transformação da rede pública de ensino terá sucesso se não contar com a parceria decidida de Diretores, Professores e Funcionários. É por isto, minha cara Leila, que conto com a sua indispensável colaboração.

Receba o abraço do


Fernando Moraes
Secretário da Educação

ANEXO V

ARTIGOS PUBLICADOS NA IMPRENSA RIOPRETENSE E ESTADUAL
SOBRE ESCOLA-PADRAO (SEQUENCIA DE PUBLICAÇÃO)

O PAPEL da escola pública. Diário da Região, S. J. Rio Preto, 04-01-92, p. 4.

O PROJETO da "escola-padrão". Diário da Região, S. J. Rio Preto, 29-01-92, p. 4.

ESTADO elege melhores escolas públicas de São Paulo. Folha de São Paulo, 01-02-92, p.4.4.

ESCOLA-PADRAO iniciam aulas amanhã em Rio Preto. Diário da Região, 02-02-92, p. 3.

ESCOLA-PADRAO voltam às aulas. A Notícia, S. J. Rio Preto, 04-02-92, p. 1.

ESCOLA-PADRAO se moderniza e procura diminuir a evasão. Diário da Região, S. J. Rio Preto, p. 3.

COMEÇA o ano na escola-padrão. A Notícia, S. J. Rio Preto, 04-02-92, p. 4.

DOZE mil alunos voltam às aulas nas escolas-padrão. Folha de São Paulo, 04-02-92, Folha Norte, p. 1.

ESCOLA-PADRÃO começa com falta de professor e classes superlotadas. Folha de São Paulo, 05-02-92, Folha Norte. p. 1.

SE, sobre concurso para 53 mil vagas em escolas-padrão. Diário da Região, S. J. Rio Preto, p. 8.

MORAIS, Fernando. Rumo à escola-padrão. O Estado de São Paulo, 07-02-92, p. 2.

PEREIRA, Afrânio Alves. Escola-padrão é sambódromo. Diário da Região, S. J. Rio Preto, p. 4.

ESCOLA-PADRÃO instala CIC. A Notícia, S. J. Rio Preto, 11-02-92, p. 4.

SECCO, Alexandre e ROSSETTI, Fernando. "Escola-Padrão" de Fleury ameaça desabar. Folha de São Paulo, 25-03-92, p. 3.4.

CURSOS para professores: 15 690 vagas. Folha de São Paulo, 02-04-92, p. 3.4. (Informe Publicitário).

PROFESSORES discutem o projeto escola -padrão. A Notícia, S. J. Rio Preto, 30-04-92, p. 3.

RIO PRETO terá mais 10 escolas-padrão ano que vem. Diário da Região, S. J. Rio Preto, 21-06-92, P. 6.

AS 10 novas escola-padrão de RP para 93 estão definidas. Diário da Região, S. J. Rio Preto, 28-06-92, P. 3.

PEDROSO, Leda Aparecida. O que deve ocorrer com a escola-padrão.

Jornal da UNESP, Araraquara, nº 66, julho/92.

YAMAMOTO, Fátima. Secretária anuncia 112 escolas-padrão. Folha de São Paulo, 03-07-92. Folha Norte, p. 1.

MATERIAL prometido não é entregue. Folha de São Paulo, 03-07-92.

Folha Norte, p. 1.

RENDIMENTO dos alunos melhora nas escolas. Folha de São Paulo,

03-07-92. Folha Norte, p. 1.

CALLEGARI, César. Fleury e a educação. Folha de São Paulo,

28-08-92, p. 1.3.

ROSSETTI, Fernando. Alunos fazem enterro de escola-padrão. Folha

de São Paulo, 29-08-92, p. 3.5.

DIRETORIA de Vila Elmaz é contra aulas aos sábados. Voz dos

Bairros. S. J. Rio Preto, set./92, p. 1.

O GOVERNO do estado cumpre o que promete. A reforma do ensino

está a 1000. Folha de São Paulo, 23-10-92, p. 01-08-9. (Informe Publicitário).

A REFORMA da educação. O Estado de São Paulo, 09-11-92, p. 3.

ESCOLA. Diário da Região, S. J. Rio Preto, 11-11-92, p. 4.

EM 93 região terá 101 novas escolas-padrão funcionando. Diário da Região, S. J. Rio Preto, 18-12-92, p. 2.

O MAIS importante da reforma do ensino não são os números, é o que está por trás deles. A Notícia. S. J. Rio Preto, 18-12-92, p. A-3. (Informe Publicitário).

GOVERNO anuncia reforma em escolas-padrão. Diário da Região, S. J. Rio Preto, 09-02-93, p. 4.

CURY, Maureen de Almeida Leão. Investindo em educação. Diário da Região, 13-02-93, p. 4.

ESCOLA-PADRÃO recebem acervo de 1 milhão de livros. Diário da Região, 02-03-93, p. 4.

ROSSETTI, Fernando. Falta de dinheiro 'empaca' reforma no ensino. Folha de São Paulo, 21-03-93, p. 3.4.

LACERDA, Cláudia. Escolas-padrão ficam sem verbas, Folha de São Paulo, 01-04-93, Folha Norte, p. 1.

PROBLEMAS na escola-padrão. Diário da Região, S. J. Rio Preto, 08-05-93, p. 4.

ESCOLA-PADRÃO discute criação da Caixa de Custeio. Diário da Região, S. J. Rio Preto, 28-05-93, p. 10-11.

ESCOLA-PADRÃO ainda estão no papel, diz APEOESP. Diário da Região, S. J. Rio Preto, 01-06-93, p. 5.



PROJETO está sendo cumprido, garante o estado. Diário da Região, S. J. Rio Preto, 01-06-93, p. 5.

ESCOLAS-PADRÃO começam a receber kits de laboratório. Diário da Região, S. J. Rio Preto, 15-06-93, p. 4.

DRE recebe materiais para as escolas-padrão de região. Diário da Região, S. J. Rio Preto, 20-08-93, p. 7.

GOVERNO de SP suspende programa de escola-padrão. Folha de São Paulo, 09-11-93, p. 3.4.

ROSSETTI, Fernando. Secretário volta atrás sobre fim de escola-padrão. Folha de São Paulo, 10-11-93, p. 3.4.

ESCOLA-PADRÃO é irreversível. Folha de São Paulo, 10-11-93, p. 3.3.

FALTA de vagas marca 1º dia de matrícula. Folha de São Paulo, 04-01-93, Folha Norte, p. 7.1.

PAIS ficam 5 horas na fila da matrícula. Folha de São Paulo, 05-01-94, p. 3.2.

REDE estadual reabre matrícula em Rio Preto. Folha de São Paulo, 22-12-93, Folha Norte, p. 7-2.

