

A EDUCAÇÃO NO ESTADO DE SÃO PAULO: POLÍTICA EQUIVOCADA

Miriam PASCOAL*

*"Se eu quiser falar com Deus, tenho que aceitar a dor
Tenho que comer o pão, que o diabo amassou
Tenho que virar um cão, tenho que lamber o chão
Dos palácios, dos castelos suntuosos do meu sonho
Tenho que me ver tristonho, tenho que me achar medonho
E apesar de um mal tamanho alegrar meu coração"...*

Se eu quiser falar com Deus (Gilberto Gil)

A discussão feita neste artigo parte de um estudo sobre a questão do prazer na escola. Nele procuro descrever e analisar os fatores que vêm contribuindo para o desprazer no interior das unidades escolares públicas estaduais paulistas. A partir de um resgate histórico revelam-se alguns equívocos e incongruência entre as leis e a realidade educacional que afetam drasticamente o fazer dos profissionais docentes e não docentes.

No Estado de São Paulo, em 1931, foi criada a Secretaria de Educação e Saúde Pública havendo, desde então, preocupação com a extensão de oportunidades educacionais a um maior número de pessoas. Essa preocupação era determinada, por um lado, pelo aumento da população urbana interessada na escola e por outro, pelo fato de que a melhora da condição de vida da população poderia ser importante para a manutenção de uma estrutura de poder.

Segundo BEISIEGEL (1988)¹, em 1940 São Paulo contava apenas com quarenta e uma

escolas de ensino secundário, sendo três na capital e trinta e oito nas cidades do Interior. Essas escolas foram criadas para atender às escolas normais que haviam sido fundadas na década anterior. Em termos de ensino secundário, a escola particular era a mais acessível e disponível.

Advindo desde o tempo do Brasil Colônia, o dualismo persistia: poucos tinham condições de dispor de dinheiro para custear os seus próprios estudos ou de seus filhos.

O Estado foi se desenvolvendo devido à urbanização e industrialização. Um maior e diferente mercado de trabalho se descortinava aos olhos da população, que via, na escola, oportunidades de ascensão social.

Em 1958 quase todas as cidades do interior contavam com sua escola pública, expansão motivada, ao que tudo indica, pela necessidade dos candidatos a cargos públicos, após a volta do regime político representativo, fazerem-se conhecer, na esperança de votos da

¹ Docente da Faculdade de Educação da PUC-Campinas e Doutora em Educação/UNICAMP, 1998.

² Celso de Rui Beisiegel. Política Educacional e Programas de Alfabetização. In: "A Educação básica no Brasil e na América Latina: repensando sua história a partir de 1930." Fundação para o Desenvolvimento da Educação. S. Paulo: FDE, 1988. Série Idéias nº 1.

população. Pode-se dizer que as reivindicações populares também tiveram grande peso no que se refere à expansão da escola secundária.

Em relação ao ensino primário (hoje, parte do ensino fundamental), as intenções declaradas nos discursos políticos enfatizavam sempre um compromisso com a educação da população, embora muitas vezes, tenham essas intenções existido apenas em nível de discurso, situação não diferente dos dias atuais.

A exemplo da política educacional brasileira de um modo geral, também o Estado de São Paulo tem a sua política voltada, basicamente, às reformas e inovações que duram, na maioria das vezes, o exato tempo dos mandatos governamentais. Pode-se citar, como exemplo, algumas reformas e/ou projetos específicos do Estado, alguns já extintos: o Ensino Vocacional, o Ciclo Básico, a Jornada Única, o Projeto do Ensino Noturno, o CEFAM, a Escola Padrão e mais recentemente a Reorganização das Escolas da Rede Estadual Pública Paulista e a Municipalização do Ensino Fundamental, iniciadas em 1996. Abaixo, passo a analisá-las, resumidamente.

O **Ensino Vocacional** surgiu como iniciativa da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em 1960, de reunir um grupo de educadores em atuação na rede pública escolar para projetar um tipo de escola secundária que desse ao jovem estudante *"um espaço de descoberta e de realização no plano da cultura e no engajamento social e político"*. (MASCELLANI, 1988: 84)².

O próprio período em que foi criado apresentava um quadro diferente de valores políticos, sociais e culturais, comparados aos de hoje. Iniciativas progressistas para a época surgiam: classes experimentais, II Manifesto dos Pioneiros da Educação, Reforma do Ensino Industrial. Nesse contexto, cria-se um novo tipo de escola: o Ginásio Vocacional.

Sofrendo repressão política desde a sua implantação, o Ginásio Vocacional sobreviveu a duras penas de 1961 a 1969, quando foi extinto pelo Ato Institucional nº 5 e Decreto Federal 477.

A partir de 1970 houve um grande aumento no número de escolas de 1º e 2º graus, e conseqüentemente, redução da qualidade de ensino. Mesmo assim, pode-se dizer que o Estado de São Paulo tem atendido a maioria de sua clientela, em termos de matrícula inicial. Porém, segundo dados da Secretaria da Educação, já em 1988, mal conseguia chegar com 30 alunos em cada 100 iniciantes, quando terminavam o 1º grau em 8 anos.

A expansão da rede do ensino básico precedeu a expansão da rede de ensino de 3º grau e, ao mesmo tempo, contribuiu para a diminuição da qualidade do ensino, com professores trabalhando em várias escolas por causa dos baixos salários.

Neste contexto, implanta-se a Lei 5692/71, de cunho tecnicista, "de cima para baixo" e que não obteve a aceitação imediata pelo magistério paulista. Levou algum tempo para que fossem entendidos os objetivos do novo paradigma curricular: o técnico-linear³, ou seja, aquele que tem o interesse técnico como raiz. (PALMA FILHO, 1990:31)

Ao lado da demanda por escolarização cada vez mais intensa, as teorias educacionais foram evidenciando, de certa maneira, que a escola não era uma instituição neutra. Começavam-se as discussões sobre a necessidade de revisão da escola em termos de sua função social.

Os intelectuais da educação e alguns educadores começaram a delinear um diagnóstico da realidade educacional paulista, tendo como ponto inicial a discussão do documento no 01/83

⁽²⁾ Maria Nilde Mascellani. No Ensino Vocacional de São Paulo: Série Idéias nº 1, *ibidem*.

⁽³⁾ Além de Palma Filho, José Luiz Domingues também menciona a existência de três tipos de paradigmas curriculares: o técnico-linear, o circular-consensual e o dinâmico-dialógico. O técnico-linear tem como interesse subjacente o interesse técnico, ou seja, de controle. Maiores detalhes ver "Interesse humanos e paradigmas curriculares". Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos 67 (156): 351-66, mai/ago.1986.

do professor José Mário Pires Azanha, na época chefe do gabinete da Secretaria da Educação.

Na década de 80, a Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo apresenta algumas iniciativas, entre elas: o Ciclo Básico, a discussão e elaboração do Estatuto do Magistério, a Jornada Única no Ciclo Básico, o Projeto do Ensino Noturno, a implantação das Propostas Curriculares e o CEFAM.

O **Ciclo Básico** (CB) foi criado pelo Decreto 21833/83 e entrou em vigor em 1984.

Para que os docentes entendessem as novas diretrizes que norteavam o CB, foram realizados muitos cursos de capacitação e orientações técnicas que, infelizmente, esbarravam na necessidade do docente fazer cursos fora de seu horário de trabalho na escola, o que reduzia cada vez mais o número dos interessados.

A escola ainda trazia resquícios do período militar e, embora entendesse como válido, nenhum diretor ousava autorizar que algum professor de sua escola fizesse cursos no horário de aulas, mesmo sabendo que fora dele não seriam feitos. Afinal, as Delegacias de Ensino e as Divisões Regionais de Ensino estavam de olhos bem abertos para fazer a escola cumprir os seus dias letivos, não importando a qualidade deles.

Implantado na gestão de Franco Montoro, o Ciclo Básico acabou com a seriação nos dois primeiros anos de escolarização. A promoção automática objetivava acabar com a reprovação escolar na passagem da primeira para a segunda série, além de melhorar o trabalho na etapa de alfabetização.

Na mesma gestão, a categoria do magistério sentiu-se beneficiada com a promulgação da Lei Complementar no 444, de 27 de dezembro de 1985: o **Estatuto do Magistério**, que representou a implementação de um processo democrático, a partir de uma nova filosofia de

governo no setor educacional. Através dele, grandes reivindicações feitas pela categoria foram atendidas.

Em 1986, volta à tona a questão do Ciclo Básico, que já estava caminhando para o seu terceiro ano de funcionamento. As taxas de reprovação da segunda para a terceira série apresentaram uma queda em torno de 10% e em 87 em torno de 8%, cf. ARELARO (1988)⁴.

Em 1988 foi implantada a **Jornada Única do Ciclo Básico** (Decreto 28170/88). Tratava-se de uma única jornada de trabalho docente e discente. Teve como objetivo fixar o docente do CB, professor I, numa única escola, com regime de dedicação plena (40 horas), visando integrá-lo à comunidade escolar. Algumas vantagens foram obtidas para o docente, tais como a existência de horas de trabalho pedagógico, coordenadas pelo coordenador do Ciclo Básico. O sistema de coordenação, embora ajudasse no trabalho pedagógico da Unidade Escolar, em alguns casos esbarrava na dificuldade que os coordenadores tinham de passar para os professores as orientações recebidas nas reuniões das Delegacias de Ensino.

Vigente até hoje, apesar do aumento do número de horas de permanência na escola, infelizmente não tem sido possível contabilizar muitos ganhos com essa inovação. Até 1997, se o aluno não ficava mais retido na 1ª série, era reprovado na 2ª.

É o que confirma PENIN (1994), quando, discorrendo sobre o Ciclo Básico diz que

“medidas legais, positivas em si mesmas - aumento do período de estudo -, não são suficientes para garantir qualidade de ensino. Aumento de tempo de trabalho sem uma mudança na concepção de conhecimento do professor, mais especificamente das suas concepções da aprendizagem dos alunos e do ensino propriamente dito, não possibilita as condições de melhoria da qualidade do ensino nas escolas. Sem

⁽⁴⁾ Lisete R. G. Arelaro. O Ciclo Básico em S. Paulo: algumas considerações. A Educação básica no Brasil... op. cit.

tais mudanças, os professores continuarão a desenvolver sua prática como sempre o fizeram, apenas terão mais tempo para se aborrecer e aborrecer os alunos. Não estarão ensinando mais e melhor simplesmente porque sua carga horária foi ampliada" (p. 92).

Desde a sua implantação, a Jornada Única tem demonstrado a necessidade de cursos de atualização dos docentes. A formação em serviço pode permitir a discussão e reflexões sobre as formas de usar o tempo escolar dos alunos, de 6 horas-aula no Ciclo Básico⁵, de maneira a assegurar que as horas que a criança permaneça na escola signifiquem ganhos para ela e não dificuldades para a sua aprendizagem, conforme entendem alguns professores. Um longo período de tortura...

Em 1994, a Jornada única, que antes era apenas para o CB, foi estendida para as classes de 3^{as} e 4^{as} séries.

Na década de 80 outro projeto foi implementado: o **Projeto do Ensino Noturno**, desenvolvido nos anos de 1984 e 1985, envolvendo 152 escolas. Essas escolas tinham um professor coordenador para o período noturno e o pagamento de 2 horas semanais remuneradas para os professores participarem de reuniões pedagógicas. A intenção inicial era estender a experiência para todas as escolas, o que, na prática não ocorreu.

Em 1990, o documento "Reorganização do Curso Noturno: alternativas para mudança" da SE/CENP, apresentava alternativas pedagógicas e administrativas que deveriam ser discutidas amplamente na rede de ensino.

Baseada em indicadores de desempenho dos alunos do diurno em comparação com os do noturno, a reorganização visava melhorar qualitativamente esses cursos através de medidas como: reestruturação técnico-administrati-

va e pedagógica, calendário alternativo e gratificação pelo trabalho noturno (GTN). Mas, na época, parou no documento para voltar, bem mais tarde, com nova roupagem.

Ao mesmo tempo em que outros projetos estavam sendo pensados, as **Propostas Curriculares** em substituição aos "Guias Curriculares" de 1975, estavam sendo gestadas.

Houve um grande envolvimento da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo no sentido de oferecer orientações aos professores, propósitos visíveis mais durante alguns governos do que em outros. É o caso do governo Montoro, por exemplo, período em que houve um avanço significativo na capacitação docente dos professores pelos "monitores", hoje denominados "assistentes técnico-pedagógicos", docentes designados para essa função e afastados junto às Delegacias de Ensino.

Em 1986, as versões preliminares das Propostas chegaram à rede escolar para serem discutidas e reformuladas e em 1988 as versões finais retornavam à rede escolar. Daí para a frente, algumas adequações já foram feitas e sempre encaminhadas às escolas, embora nem sempre tenham chegado às mãos dos professores.

Como uma medida complementar às relacionadas à melhoria da qualidade do ensino básico (Ciclo Básico e Jornada Única) foram criados em 1989 os **CEFAM** (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), pelo Decreto 28089/88, com o objetivo de dar prioridade à formação de professores de forma mais efetiva, a partir do 1º ano de curso. Os CEFAM previam cursos em período integral, bolsas de estudo para todos os seus alunos e a existência de coordenação pedagógica. Existem até hoje, em número de 52, enquanto o total das escolas de magistério é de 600.

⁽⁵⁾ Até 1997, as crianças da rede pública estadual paulista tinham 6 aulas diárias, com duração de 50 minutos. Em 1998, em decorrência das Resoluções SE 4, 7, 9, 10, 11, 12, a Instrução Conjunta CENP COGESP CEI de 13/2/98 sugere um decréscimo no número de horas-aula, passando de 6 para 5 aulas diárias. Isto significa uma diminuição de 200 horas de aula anualmente por classe. No entanto o aluno permanece na escola o mesmo tempo, uma vez que existe um previsto para a entrada, espaços inter-aulas e um tempo maior para o recreio.

O CEFAM foi uma boa iniciativa, com um forte respaldo político (partidário?), tanto que apesar de ser uma iniciativa que favorecia apenas algumas escolas de magistério e não a totalidade delas, mesmo assim sobreviveu. Sob esse argumento (existência de duas redes de ensino dentro da mesma rede), muitas iniciativas foram extintas, como foi o caso da Escola Padrão, que veremos a seguir.

Na década de 90, novas reformas: Escola Padrão, Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual, Municipalização do Ensino Fundamental e Estudos do SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo).

O "Programa de Reforma do Ensino Público de São Paulo - **Escola Padrão**", criado pelo Decreto 34035/91, foi lançado em 1991 e instituiu inicialmente 300 escolas como "Escolas- Padrão".

Prevvia a autonomia administrativa, financeira e pedagógica e possibilitava a "dedicação exclusiva" para os docentes e diretores que assim o quisessem, através de um incentivo salarial. A escola teve, enquanto durou, autonomia para elaborar o seu Plano Diretor e propor seu próprio projeto pedagógico. O sistema de coordenação contemplava as unidades com a presença de coordenadores de área, período ou disciplinas, coordenador do CIC (Centro de Informação e Criação) e coordenador do noturno, grandes conquistas na época.

Com o slogan "ensino público passado a limpo", o projeto foi elaborado por especialistas que se dedicaram ao seu estudo durante meses de trabalho e parecia ter tudo para dar certo.

Não só a categoria do magistério, mas também a população acreditou que se tratava de uma prioridade, há muito tempo relegada a segundo plano e que, daquela vez, seria levada a efeito. Porém, as Escolas- Padrão foram extintas em 1995, no governo Mário Covas, sem muitas explicações convincentes, tendo sido desconsiderados todos os avanços havidos naquelas escolas. Todo o processo de consulta

à comunidade para que votassem a favor ou contra a transformação da escola do bairro em "padrão", foi esquecido, mostrando à comunidade o pouco valor de suas opiniões e desestimulando qualquer iniciativa à participação social.

Em 1996, foi a vez da "**Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual**". As escolas foram separadas por segmentos escolares: escolas com classes de 1ª a 4ª séries, escolas com classes de 5ª a 8ª série, escolas de ensino médio, e algumas permaneceram com classes de 1ª série do ensino fundamental a 3ª série do ensino médio.

Após um conturbado período de implantação, a reorganização foi iniciada. Baseia-se na idéia de que a escola passará a funcionar mais adequadamente se os alunos mais novos estiverem separados dos mais velhos, estudando em ambientes melhor preparados e equipados.

O interessante é que o discurso desse projeto fere frontalmente o discurso utilizado quando da junção dos antigos grupos escolares aos ginásios, situação inversa à de hoje. Naquela época dizia-se que a escola deveria seguir a sociedade e nela as crianças e jovens não estão separados.

Ao que tudo indica, a separação dos alunos, que poderia ser feita por períodos e não por escolas, além de ser uma medida que a longo prazo contribuirá para a evasão, tem o claro objetivo de facilitar a municipalização do ensino de 1ª a 4ª série do ensino fundamental.

Ao se separar escolas de ensino fundamental com 8 séries em duas, não só separam-se alunos e professores como também o espaço físico e geográfico, com todas as suas implicações: alteração na vida dos pais, alunos e professores; indução a uma terminalidade na 4ª série, uma vez que as escolas de 5ª série em diante muitas vezes podem requerer condução e outros entraves, sem contar o grande número de crianças que não mais irão à escola porque dependiam de irmãos mais velhos para levá-las. Além disso, embora o estado insista em

dizer que há vagas para todas as crianças, todos os dias os jornais divulgam dados que não condizem com esse discurso "oficial".

Aparentemente, a reorganização não veio para beneficiar alunos e pais. Apenas serviu ou servirá para facilitar a municipalização do ensino fundamental, o que, talvez a longo prazo, poderá se traduzir em benefício...

Ainda é recente para poder concordar com dados divulgados pelo governo estadual, precisamente pela Secretaria da Educação, de que a reorganização trouxe indicadores de aumento da taxa de promoção no ensino fundamental de 4,6%. O que é necessário desmitificar são as formas utilizadas para se obter esse aumento no índice de promoção.

O que assistimos no final do ano de 1996 e início de 1997 foi uma verdadeira "calamidade". Estudos de recuperação realizados às pressas, no período de férias docentes, e que foram ministrados por professores inscritos para esse fim que nunca haviam lecionado ou que, por qualquer motivo, estavam desempregados, Esses cursos tinham, declaradamente, a intenção de aprovar todo mundo, objetivos nada condizentes com a verdadeira forma de se melhorar a qualidade de ensino e aprendizagem. Do total de 240 mil alunos inscritos, 51% foram aprovados. Não parece estranho que a instituição Escola, tenha cometido tamanho engano? Ou os professores do curso rápido de férias seriam todos mágicos?

Acredito em programas de recuperação paralela e contínua, que atendam aos alunos com dificuldades escolares em horário inverso ao período escolar, em grupos pequenos. Essa parece ser a forma ideal de oferecer um reforço ao desenvolvimento do aluno.

Nesse sentido, em 1997, a Secretaria da Educação está desenvolvendo um programa de "recuperação contínua", com três horas-aula semanais remuneradas para esse fim específico. Embora seja ideal um número de aulas maior (aumento para seis, ao invés de três, o que representaria aulas duplas, três vezes por

semana), penso que essa iniciativa configura-se como positiva. Resta saber se o professor que vai ministrar essas aulas para as classes de recuperação receberão **formação e preparo adequado** para lidar com o tipo de aluno a que se propõe. Se forem os mesmos professores que lidam com as classes comuns, sem nenhum preparo adicional que os diferencie, talvez o objetivo não seja atingido.

A classe de aceleração, outra forma encontrada pela Secretaria de Educação para compatibilizar idade-série dos alunos, merece uma discussão amplamente séria, à luz dos conhecimentos advindos da Psicologia. Trata-se de classe, com o máximo de 25 alunos, com dificuldades de aprendizagem e defasados intelectual e culturalmente. Não é a primeira vez que as medidas são tomadas sem atenção à estrutura necessária para implementá-las. Corre-se dois grandes perigos: o primeiro refere-se à possível "rotulação" pelos alunos de outras classes, com relação aos alunos das classes de aceleração: classe dos atrasados, classe dos "burrinhos", são menções que certamente destruirão a auto-estima desses alunos, já tão rebaixada. O segundo perigo refere-se à falta de uma sala apropriada para esse trabalho, visto que as escolas encontram-se lotadas. Como fazer então, se a proposta pedagógica da escola definir pela existência dessas classes?

Creio que seria mais fácil e menos constrangedor para os alunos dar a todas as classes as mesmas condições que estão sendo dadas para as classes de aceleração, ou seja, todas as classes com 25 alunos. Aí, certamente, nem haveria necessidade dos lamentáveis estudos de recuperação feitos às pressas para camuflar estatísticas, nem das classes de aceleração. Aliás, o termo correto não seria desaceleração? Esses alunos não estariam justamente precisando de um ensino mais lento, porém prazeroso?

Ainda como decorrência da "Reorganização", lamentáveis episódios ocorreram recentemente, em janeiro de 1998, em algumas cida-

des do Estado de S. Paulo, no que se refere a vagas nas escolas públicas.

Em Campinas, por exemplo, estudantes candidatos a uma vaga no ensino médio, tiveram que passar pela horrível situação de sorteio de vagas. Pudemos ver, via TV, a alegria e a tristeza estampada nos rostos dos que conseguiram ou não obter a vaga e seus discursos eram reveladores de que não conheciam um de seus direitos fundamentais: o direito à educação.

- "Que sorte! Deus me ajudou"...

- "Fazer o que, né... Vou ter que parar de estudar porque a outra escola é longe e não dá tempo de chegar"...

"Eram pessoas humildes e que entendiam ser a submissão o melhor caminho; questionar a escola representava questionar a autoridade, que por sua vez era inquestionável. Essa posição está associada, também, à idéia de que a escola é dádiva, é um favor do governo, e por isso, 'os favorecidos' não podem tomar atitudes de exigência ou cobrança" (RESENDE, 1997: 81)⁶

O Estado vive alegando que há vagas para atender a todos e livra-se da resolução da situação fazendo sorteio. A má distribuição das vagas revela um sistema inoperante existente há décadas. Senão, para que serve o setor de Planejamento das Delegacias de Ensino? Quem estuda a questão da demanda, rede física etc? Por que não realizar uma pesquisa com alunos de 8^{as} séries para identificar seus interesses no que se refere à localização das escolas? Por que não se transformar escolas de ensino fundamental em escolas de ensino médio, ou vice-versa, conforme a demanda? Por que não se construir escolas justamente onde há mais procura?

Com relação à **municipalização do ensino fundamental**, já prevista na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), o Estado de S. Paulo já iniciou esse processo em 1996. Embora em 90% do país quem detenha o investimento no ensino fundamental seja o município, no Estado de S. Paulo, a situação é diferente: 80% das matrículas são atendidas pela rede estadual, contra 9,4% pelos municípios.

São Paulo possui uma rede escolar pública muito grande. Dados de 1995 mostravam a existência de 11 milhões de crianças e jovens em idade escolar, dos quais apenas 9 milhões conseguiram se matricular numa escola, sendo que a rede pública se responsabilizava por 6,5 milhões de matrículas, 250 mil professores, 63 mil funcionários, distribuídos em 6.700 escolas, o que demanda para seu "gerenciamento e controle, uma máquina gigantesca e dispendiosa" (BRYAN e ZAGO, 1995:22)⁷.

De acordo com a Constituição Federal, "a União, os Estados e os Municípios organizarão seus sistemas de ensino em regime de colaboração" (artigo 211); "os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar" (artigo 211, § 2º).

Para se livrar da "máquina gigantesca" e não fugindo às determinações da Constituição, o Estado de São Paulo está em franco processo de municipalização do ensino fundamental, iniciado com a reestruturação da rede escolar, separando escolas do ensino fundamental de 1ª a 4ª das de 5ª a 8ª série e ensino médio. Convém, entretanto, não esquecer que cabe ao poder público a responsabilidade de proporcionar um ensino de qualidade às suas escolas, sejam municipais ou não.

As últimas modificações efetuadas pelo sistema de ensino estadual paulista, têm demonstrado pontos conflitantes referentes à in-

⁶ Lúcia Maria Gonçalves de Resende. Paradigma - Relações de Poder - Projeto Político Pedagógico: dimensões indissociáveis do fazer educativo. Artigo do livro de Ilma Veiga (org.): Projeto Político-Pedagógico: uma construção possível. 1997.

⁷ Dados extraídos do relatório da "Resolução do XIV Congresso Estadual de Educação", realizado em Santos, S. P., de 26 a 28 de outubro de 1995, pela APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de S. Paulo).

compatibilidade do discurso proferido pelo MEC e outros órgãos a ele ligados e os atos da Secretaria da Educação de S. Paulo. Como exemplo, cito a reportagem do jornal "O Estado de S. Paulo", de 05/7/97, em que o próprio Ministro da Educação dizia que a reforma do ensino médio (2º grau) iria aumentar a carga horária de 2.200 para 2.400 horas. No entanto, alguns meses depois, já em 1998, a Secretaria da Educação de S. Paulo, em decorrência das Resoluções SE- 4,7,9,10,11,12, baixou a Instrução Conjunta CENP-COGESP-CEI de 13/2/98 que sugeriu um decréscimo no número de horas-aula, passando de 6 para 5 aulas diárias, no diurno, e de 5 para 4 no noturno. Isto significou uma diminuição de 200 horas de aula anualmente, por classe. No entanto, a permanência na escola e a mesma, uma vez que existe atualmente um espaço previsto para a entrada, espaços inter-aulas e um tempo maior para o recreio.

A própria LDB 9394/96 parece ter tido uma interpretação equivocada no que se refere à diminuição da carga horária de diversas disciplinas e mesmo a supressão de algumas. A atitude da Secretaria, incoerente com o discurso de luta pela qualidade de ensino, foi parar na Justiça, em ação movida pelo deputado estadual Cesar Callegari, segundo o qual, 2,4 milhões de alunos do ensino fundamental e 1,4 milhões do ensino médio perderão, este ano, 8,6 milhões de aulas, em comparação com 1997. Para ele, a redução de aulas, que resultou na dispensa de milhares de professores, deprecia ainda mais o sistema educacional e o Executivo deixa de gastar R\$ 1,6 bilhão este ano. (Jornal "O Estado de S. Paulo", 18/3/98, A-11).

Dentre as iniciativas de política educacional do Estado de S. Paulo mais recentes, destaca-se o trabalho desenvolvido pelo **SARESP** (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo). Foram avaliados em abril de 1996, mais de 1 milhão de alunos de 3ª e 7ª séries de toda a rede escolar estadual, além de algumas escolas particulares e municipais. Ape-

sar de não satisfatórios, os resultados são indicadores dos "buracos" onde a atenção deve ser especial. Em Matemática, por exemplo, o SARESP mostrou que os alunos de 7ª série acertaram apenas 30% das questões; em Língua Portuguesa, 55%; Ciências, 45%, História, 40% e Geografia, 41%. Os resultados de 3ª série não foram tão desalentadores: Português, 70% e Matemática, 65%. Não possuo até o momento dados referentes ao resultado do SARESP/97, embora as avaliações já tenham sido realizadas.

A questão salarial

Enquanto todas essas iniciativas/reformas estavam sendo gestadas e implementadas, o salário dos professores do Estado de S. Paulo caiu a ¼ do valor em 33 anos, conforme dados da APEOESP.

A questão salarial vem motivando inúmeras greves, desde 1978 e 1979, no governo Maluf, época em que o salário dos professores foi reduzido pela metade e quase foi desativada a APEOESP. Foi uma greve longa, com perseguição policial e demissão dos professores. Um período que marcou profundamente a história do nosso professorado.

Daquele período para cá, outras greves ocorreram, nos diferentes governos, mas, apesar delas, nem sempre o professorado teve atendidas as suas reivindicações.

No governo Quéricia, o professorado permaneceu 82 dias em greve e enfrentou a polícia que era comandada, na época, por Fleury, que, num ato de extremo autoritarismo, jogou a tropa de choque contra os professores, amontoou e queimou seus pertences.

Quando governador, em 1993, Fleury usou a truculência que lhe era peculiar, ao utilizar novamente a sua tropa de choque contra os professores, imagens amplamente divulgadas pelos jornais, que nunca mais foram apagadas das memórias dos professores.

A incongruência entre as leis e a realidade educacional

A vida profissional dos trabalhadores da educação no Estado de S. Paulo é regida por um Estatuto do Magistério - Lei Complementar 444/85 - criada no governo Franco Montoro e pelo Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério, criado recentemente pela Lei Complementar nº 836/97.

O Estatuto do Magistério, sem dúvida, representou um grande avanço para a categoria, uma vez que a sua elaboração levou em consideração a opinião dos envolvidos e entidades representativas do magistério. Porém muitos artigos ali contidos nunca vigoraram, impedindo a presença de figuras importantes no cenário escolar. Como exemplo, posso citar o artigo 5º que mencionava a existência de **Orientador Educacional** e **Coordenador Pedagógico** e que, na prática, representaram e representam lacunas irreparáveis, desde 1985, quando a lei entrou em vigor. Apenas a partir de 1997 é que as escolas puderam contar com um coordenador pedagógico, embora ainda não existisse a necessária regulamentação.

Em 30/12/97 foi instituído o **Plano de Carreira, vencimentos e salários para os integrantes do Quadro do Magistério** da Secretaria da Educação. Nele, alguns artigos do Estatuto são vetados e outros incluídos, porém as inovações não demonstram preocupações quanto à necessidade de se equipar a escola de profissionais necessários ao bom desenvolvimento do processo educacional.

Outra situação prevista no Estatuto do Magistério, embora com redação ambígua, era o artigo 64, que falava sobre os afastamentos dos docentes e/ou especialistas de educação. No inciso VI, o referido artigo concedia a esses profissionais a possibilidade de "*frequentar cursos de pós-graduação, de aperfeiçoamento, especialização ou de atualização, no país ou no exterior, com ou sem prejuízo de vencimentos...*"

Até a gestão do governador Franco Montoro e início de Orestes Quércia, todos os afastamentos solicitados para esses cursos eram autorizados com remuneração, tomadas as precauções necessárias (apresentação de documentos comprobatórios, como declaração de frequência e de matrícula e histórico do curso).

Num determinado momento, após um longo período de greve do magistério, mais precisamente no governo Quércia, um "pacote" de represálias, trouxe modificações e uma delas impedia a concessão de remuneração a esses profissionais em processo de capacitação, impedindo ao professor ou especialista já matriculado em cursos de Mestrado e Doutorado, a continuidade de seu curso. Pouca validade parecia ter, aos olhos do governo, a capacitação do profissional do magistério. Não se cogitou de que a remuneração e o afastamento poderiam ser mantidos, com o compromisso do profissional trabalhar na rede pública escolar o número exato de anos em que esteve afastado, o que redundaria, certamente, na melhoria da qualidade de ensino. Essa situação aparece no atual "Plano de Carreira", agora dando ao educador o direito de afastar-se, porém sem vencimentos.

Esses são alguns exemplos e, certamente, uma análise mais apurada da legislação apontaria para tantos outros. Por todos esses motivos, acredito que haja uma incongruência entre as leis e a realidade educacional, derivada das políticas educacionais vigentes em cada governo e que afetam diretamente os trabalhadores da educação, interferindo, muitas vezes, negativamente no seu fazer profissional.

O fazer dos profissionais não docentes

Numa situação como a de hoje, que exige muita criatividade e competência para a resolução imediata de problemas educacionais, faz-se necessário o estudo sistemático das funções de todos os elementos envolvidos no processo educacional. É este o objetivo deste item do trabalho.

O Administrador Escolar

No decorrer dos anos vem se tornando clara a necessidade de uma reflexão profunda sobre os diversos papéis desempenhados por um diretor de escola dentro dos estabelecimentos de ensino paulistas.

No meu ponto de vista, o diretor de escola pode ser, efetivamente, o articulador do processo que faz com que a escola caminhe, em busca de atalhos para o enfrentamento das necessidades educacionais.

Partindo desse princípio, conclui-se que a função do diretor extrapola o administrar competentemente os recursos físicos, materiais e humanos. A ele cabe o exercício dos mais variados papéis, dentre eles o atendimento à parte pedagógica da escola, dividindo essa importante tarefa com o coordenador pedagógico, único profissional previsto na legislação paulista para esse fim.

Um diretor compromissado com a escola pública e que reconhece na sua função, a necessidade de ser muito mais do que um "assinador" de papéis, tem que acumular diversas outras funções, algumas específicas de outros especialistas, para dar conta também da parte pedagógica de uma escola, que é, sem dúvida, a mais importante.

O diretor é o responsável por tudo o que ocorre na escola e vive numa encruzilhada, tão bem lembrada por PARO (1988). Ao mesmo tempo em que, como professor, precisa defender os interesses da categoria, a burocracia acaba fazendo com que ele se distancie do processo educacional, passando a ser visto como representante do Estado e defensor das "novas modas" da Secretaria da Educação, via Delegacias de Ensino.

Uma redefinição do papel do Diretor na escola pode ser importante. Assim é que, como responsável último pela consecução dos objetivos educacionais, a principal atribuição do Diretor é sem dúvida, a coordenação geral da escola

e do processo pedagógico escolar, ao lado de outros profissionais, numa atuação colegiada, visando atender a um único objetivo. Neste sentido, saber delegar competências menores é uma das qualidades mais importantes do diretor de escola.

Apesar dos inúmeros entraves de ordem burocrática aos quais o diretor está sujeito, acredito que há formas de se quebrar essa estrutura. O acúmulo de papéis, que desvia o diretor de seu papel de articulador da Proposta Educacional que dentro da escola se desenvolve, pode ser superado.

SEVERINO (1992)⁸, diz que "o diretor educador é, sem dúvida, a alma do projeto educacional da Escola. É ele que, através de uma ação coerente e lúcida, mantém vivo o processo da Educação no âmbito da Escola: um processo realmente formativo, capaz de contrapor-se ao império da rotina e da burocracia" (p.88).

É importante que o diretor tenha a consciência de que, lidar com a parte pedagógica é tão ou mais importante do que com a parte burocrática, e de que o aluno, professor e a relação de ensino e de aprendizagem, são a razão de ser da escola e por isso merecem ser prioridades. Essa consciência provém da sua postura política e do estudo contínuo e sistemático sobre a teoria produzida e sua aplicação na escola. Cabe a ele, em colegiado com a equipe escolar, descobrir formas de atuação visando garantir o desenvolvimento eficiente da Proposta Pedagógica da escola. O diretor não pode ficar alheio a esse processo ou ainda, apenas assistindo ao que ocorre no seu interior.

Disso decorre a necessidade de dar novos rumos à sua gestão, tornando-a participativa, atuando em colegiado com a equipe escolar, Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres (APM), Grêmios Estudantil e Comunitário e sobretudo zelar para que a prática pedagógica não fique só no discurso. Nestecaminho, existem estudos sobre gestão participativa

⁽⁸⁾ Antônio Joaquim Severino. O Diretor e o cotidiano da escola. In: O papel do diretor e a escola de 1º grau. FDE. 1992. Série Ideias, nº 12.

na escola de HORCAJO (1979), DEMO (1993), GADOTTI (1993), PARO (1988, 1993, 1995) e outros.

BEISIEGEL (op.cit.) fala da necessidade da participação efetiva da população na discussão e na gestão da escola para a resolução dos problemas educacionais.

Em sua dissertação de mestrado, CÉSAR (1990) confirma o que muitos autores disseram a respeito da participação, lembrando a necessidade do administrador renovar sua postura e práxis, reconhecendo a importância do seu próprio papel político. Isso fará dele uma pessoa com competências e habilidades no sentido de identificar e interpretar os conflitos que circundam a escola, tentando traduzi-los em benefício para a prática escolar.

Entendida como "a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados" (PARO, 1993:18), a prática do administrador escolar deve estar comprometida com a transformação social. A Escola pode assumir um papel revolucionário à medida em que conseguir levar as massas trabalhadoras ao desenvolvimento da consciência crítica da realidade em que se encontram. Esse é o papel político da escola e da gestão escolar: articular os seus interesses aos interesses da maioria da população. O autor comenta que não apenas a racionalidade interna, entendida como busca racional de recursos para a obtenção dos objetivos, mas também a racionalidade externa ou social medem o caráter de comprometimento da Escola com a transformação social. A racionalidade externa é o uso de recursos para realizações que tenham repercussão na vida do todo social (PARO, 1988).

NEVES (1997)⁹ menciona que o trabalho administrativo se apóia em três eixos: o eixo administrativo, o eixo pedagógico e o eixo financeiro.

O eixo administrativo envolve formas de gestão, controles normativo-burocráticos, for-

mas de racionalidade interna, administração de pessoal, administração de material e controle de natureza social ou racionalidade externa.

O eixo pedagógico envolve questões referentes à melhoria do ensino-aprendizagem, critérios para a organização da vida escolar, questões referentes à qualidade do trabalho do pessoal docente, possíveis acordos e parcerias de cooperação técnica.

O eixo financeiro trata de questões como dependência financeira, controle e prestação de contas, e captação de recursos.

Dar contas dos três eixos não é uma tarefa simples, fácil, como apenas assinar papéis. Envolve muito mais do que essa tarefa rotineira e quase sem significado para a escola. E o diretor competente precisa estabelecer parcerias.

O trabalho coletivo, a competência técnica e o engajamento político podem ser entendidos como condição para uma administração democrática e participativa. Mas mesmo num contexto em que a administração participativa seja possível, para poder atingir suas finalidades, a escola precisa se preocupar também com o uso de procedimentos e recursos adequados.

Administrar recursos inexistentes é bastante constrangedor. Apenas quem vivenciou a situação é que tem idéia da sua dimensão real. Felizmente, a mídia, notadamente os jornais, tem colaborado para o desvelamento do problema que parece estar começando a ser solucionado, principalmente no que se refere à chegada de verba para a escola.

A autonomia administrativa, financeira e pedagógica, que muitas reformas já preconizaram, nunca existiu. Sempre esteve atrelada às decisões dos órgãos superiores.

É importante que se questione o modelo de direção de nossas escolas. A administração baseada na dominação e no autoritarismo não

⁽⁹⁾ Carmem Moreira de Castro Neves. Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. Artigo mencionado no livro de Ilma Veiga (org.): Projeto político-pedagógico na escola: uma construção possível. 1997.

pode estar presente numa escola que objetive não a dominação, mas sim a humanização do homem. Sem dúvida, o trabalho do diretor influi na obtenção ou não do prazer na escola. E a “ousadia”, neste caso, é perfeitamente recomendável.

O Orientador Educacional

O Estado de São Paulo não atendeu à Lei 5692/71 no que se refere ao Orientador Educacional. Tampouco atentou para o Estatuto do Magistério, em seu artigo 5º. Contudo, a necessidade desse profissional já era sentida pela maioria das escolas, tanto que, nas Resoluções do XIV Congresso Estadual de Educação da APEOESP (1995), foram apontadas as necessidades de transformar o Estatuto do Magistério Paulista em Estatuto dos Profissionais em Educação e incluir nele a criação das funções de coordenadores e orientadores pedagógicos.

Embora os cursos de Pedagogia tenham uma habilitação específica para “Orientação Educacional”, esse profissional continua a ser rejeitado no ensino paulista. Se antes esse cargo aparecia no Estatuto do Magistério, agora, no Plano de Carreira, nem mesmo aparece mais, tendo sido tratado como cargo extinto. O interessante é que, também neste caso, o Estado entra em conflito com a lei maior, ou seja a LDB 9394/96 que, em seu artigo 64 menciona a formação profissional em orientação educacional feita nos cursos de Pedagogia.

Se considerarmos a importante área de atuação do Orientador Educacional, ou seja, mobilizar os diferentes saberes dos profissionais que atuam na escola e fora dela e investigar a fundo as relações que envolvem o processo de ensino e de aprendizagem, poderemos entender a falta que esse profissional faz, uma vez que ele pode trabalhar no sentido de resgatar o aspecto político-pedagógico destas relações. No entanto,

“São Paulo, contrariamente a todos os demais Estados brasileiros, não cumpriu o artigo 10 da lei 5692/71 que fala da

obrigatoriedade da orientação nas escolas. Mas é bom lembrar que não apenas este artigo não foi obedecido em São Paulo. A implantação da lei 5692/71 em São Paulo teve inúmeros percalços e pode-se dizer que a realidade paulista mostrou-se rebelde à implantação dessa lei”... (PIMENTA, 1988, p. 80).

Segundo a autora, desde 1971 o Estado de S. Paulo apresenta resistências ao trabalho do orientador Educacional. Segundo ela, em 1984 havia 40 Orientadores Educacionais em atuação nas escolas paulistas, remanescentes do concurso de 68. Não temos dados de 1998, mas considerando-se o ano em que foram concursados, provavelmente a partir de 1993 todos já teriam se aposentado.

Hoje temos aproximadamente 6000 escolas e 6,5 milhões de alunos no estado, números que indicam, sem dúvida, a necessidade desse profissional na escola.

Em outros estados a situação é diferente. Há estados que possuem um Orientador Educacional por escola: Minas Gerais, por exemplo. Outros, mais de um por escola: Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, por exemplo.

A Lei 5692/71 instituiu legalmente a Orientação Educacional com a função de orientar para o trabalho e aconselhamento vocacional. Esteve, depois, ligada a um conceito de orientação terapêutica ou psicologizante. Ultrapassada essa visão inicial, hoje,

“o cerne da questão não é mais o ajustamento do aluno à escola, família ou sociedade, e sim a formação do cidadão para uma participação mais consciente no mundo em que vive. (...) Há, portanto, necessidade de nos inserirmos em uma nova abordagem de Orientação, voltada para a ‘construção’ de um cidadão que esteja mais comprometido com seu tempo e sua gente” (GRINSPUN, 1994:13).

Partiu-se de uma orientação voltada para a individualização e chegou-se a uma orientação coletiva e participativa.

Essa ênfase no coletivo leva a orientação, hoje, a participar dos grandes momentos da escola, quando seus pressupostos, sua filosofia são discutidos. No planejamento, procura discutir objetivos, procedimentos, estratégias, avaliação, sempre tendo o seu trabalho voltado, em última instância, para os alunos.

Basicamente, pode-se dizer que hoje, o Orientador Educacional atua em 5 grandes níveis: alunos, professores, pais, comunidade e sociedade.

Os dois primeiros níveis (**alunos e professores**) ocorrem dentro da escola, onde cabe a esse profissional atender para algumas necessidades básicas. A primeira delas é que ele se dê conta da sua função enquanto agente da promoção social. Precisa conhecer a sua função política e social e também a sua função integradora e libertadora.

Outra necessidade básica para atuação do Orientador Educacional é ter conhecimento da função específica da escola, ou seja, sobre o ensinar e aprender. A competência técnica se faz sentir à medida em que tenha conhecimentos de metodologia, conteúdo (definição, dosagem, ritmo), avaliação, relação professor-aluno e outras relações, grade horária, distribuição das aulas na semana, horários, sistema de avaliação, aprovação, reforço, recuperação, enfim, do currículo. Essa competência técnica faz com que o Orientador Educacional seja uma peça fundamental na elaboração do Projeto Pedagógico da Escola.

É necessário que o Orientador Educacional esteja sempre revendo suas práticas convencionais de forma crítica e cuidando para que seus conhecimentos não fiquem ultrapassados e descontextualizados.

Com relação ao seu trabalho envolvendo os discentes, um Orientador comprometido com o processo educacional cuidará da promoção pessoal de seus alunos e realizará um trabalho voltado para os aspectos saudáveis do aluno e não para as suas dificuldades. Neste sentido, os conhecimentos advindos das disciplinas Psico-

logia da Educação e Didática, componentes curriculares do curso de formação, podem orientá-lo nos casos em que é preciso discernimento entre problemas psicológicos e problemas pedagógicos.

Quanto aos **professores**, cabe ao Orientador Educacional atuar no sentido de instrumentalizá-los para que sejam mais preparados e tenham consciência crítica e condições de lutar por seus direitos.

Em relação à **comunidade, pais** e à própria **sociedade**, a Orientação precisa ultrapassar os muros da escola, mesmo porque ver de perto como a comunidade vive, pode fornecer elementos importantes para a organização do currículo escolar. Com os pais, especificamente, a participação é a tônica do trabalho do Orientador Educacional.

Num contexto mais amplo, o Orientador pode buscar intercâmbio com as Universidades - o que pode vir a funcionar como uma via de mão dupla.

Como se pode perceber, é lamentável que a rede escolar pública estadual não tenha tido experiências em matéria de orientação como alguns estados. Desconheço pesquisas quanto ao nível de participação e qualidade dos processos escolares das escolas que têm orientação em comparação com as que não têm. Mas acredito que o saldo deva ser bem mais positivo...

O Coordenador Pedagógico

Da mesma forma que ocorreu com a Orientação Educacional, a coordenação pedagógica também inexistiu nas escolas da rede estadual, contrariando a lei 5692/71, em seu artigo 10º e o próprio Estatuto do Magistério.

Algumas iniciativas tímidas, em termos de coordenação existiram: desde 1984 existe o coordenador de Ciclo Básico, mas esse profissional só tinha a função de coordenar as séries iniciais.

Como as escolas paulistas há muito sentem a falta desses profissionais, o coordenador do Ciclo Básico acabou virando um coordenador pedagógico em muitas escolas, embora não tivesse conhecimento nem obrigação para esse exercício.

A partir de 1992, somente algumas escolas incluídas no Projeto Escola-Padrão, programa de reforma do ensino iniciado no governo Fleury, puderam contar com os coordenadores de área, período ou disciplina, mas o Coordenador Pedagógico e o Orientador Educacional previstos em lei, continuaram esquecidos. A maioria das escolas continuou sem a assistência desses especialistas.

Em 1996 é que a Secretaria da Educação, muitos meses após o início das aulas, tornou possível a presença de um coordenador pedagógico dentro de cada escola, porém existem dúvidas quanto à formação e competência técnica desse profissional. Quem forma esse profissional? Qual a sua habilitação? Se o curso de Pedagogia não possui essa habilitação, qual o curso, então, que o forma?

Ressalte-se a importância da presença desse profissional dentro da escola, uma vez que deve fornecer assessoria pedagógica para o trabalho dos professores. Assim, entendo como necessária a presença de um pedagogo na escola, que possa exercer com seus conhecimentos específicos, o cargo de coordenador.

O Supervisor de Ensino

Assim como o Orientador Educacional, o Supervisor de Ensino tornou-se "especialista" pela lei 5692/71.

O Supervisor, no Estado de S. Paulo, tem exercido a função de "ponte" para fazer com que as novas propostas das leis e determinações das Delegacias de Ensino cheguem aos professores

e alunos, além da função de inspeção e a fiscalização dos aspectos burocráticos da escola.

Algumas iniciativas isoladas de supervisores que entendem o alcance de sua prática como mais do que "fiscalizar", têm sido bem-vindas nas escolas paulistas. Há supervisores (raros) que participam ativamente da vida da escola, em muito contribuindo para o bom andamento da parte pedagógica.

A supervisão deve ser entendida como um esforço conjunto de especialistas e professores para a realização dos objetivos educacionais. A tarefa do supervisor de ensino, assim, passaria a ser eminentemente pedagógica.

No Estado de São Paulo, o supervisor escolar está gerado em nível do sistema e tem sua atuação mais "atrelada a decisões impostas de cima para baixo e alheias aos interesses e necessidades da comunidade escolar onde atua." (SILVA, 1991:26)¹⁰. O papel de líder do grupo, de avaliador do processo escolar tem ficado para o diretor que se sobrecarrega e, conforme já dito anteriormente, não conta com outro profissional com quem possa atuar em forma de trabalho conjunto.

As principais funções do supervisor pedagógico podem ser entendidas como: a requalificação e revalorização do professor, ou seja, formação do professor em serviço e a criação de momentos de reflexão e de estratégias para trabalho em equipe, tendo como base o diálogo (RONCA e GONÇALVES, 1991: 29-35)¹¹.

A respeito dos profissionais não docentes na escola, PIMENTA (op. cit.) é a favor da presença do pedagogo na escola, independentemente de ser ele um orientador, um coordenador ou um supervisor.

Já GARCIA (1985:42), diz que

"é o professor quem é habilitado para dar aula, é o diretor quem é habilitado para administrar a escola, é o orientador quem

⁽¹⁰⁾ Teresa Roberley Neubauer da Silva. Formação do Educador: aspectos teóricos. In: Nilda Alves (coord) Educação e Supervisão: o trabalho coletivo na escola. 1991.

⁽¹¹⁾ Antonio Carlos Ronca e Carlos Luiz M. S. Gonçalves. A Supervisão Escolar: um urgente desafio. *ibidem*.

é habilitado para trazer a realidade do aluno para o planejamento curricular, é o supervisor quem é habilitado para coordenar o processo de planejamento, implementação e avaliação curriculares. A contribuição de cada um reside na especificidade técnica da administração, da supervisão, da orientação, do ensino. É a partir da especificidade técnica que se dá a ação interdisciplinar. Só há interdisciplinaridade quando há diferentes formações em ação."

Concluindo, creio que é da reflexão dos diferentes especialistas sobre a prática pedagógica que poderá nascer uma escola de qualidade e que uma prática inter e multidisciplinar certamente estará em muito contribuindo para a aprendizagem dos alunos, com prazer.

O fazer dos docentes

Para falar sobre os docentes em atuação na rede escolar estadual paulista é necessário, primeiramente, saber quem são eles e como são formados.

Com o objetivo de conhecer o perfil dos docentes do ensino básico do país, o SAEB/MEC realizou, em 1995, uma pesquisa para conhecer o tipo de formação dos professores de Língua Portuguesa e Matemática de nossas escolas. Verificou-se que a grande maioria dos alunos (acima de 95%) tem professores que completaram, no mínimo, o Ensino Médio ou finalizaram o curso superior. A avaliação realizada com as 4^{as} séries mostrou que mais de 60% dos alunos possuem professores com nível médio de escolaridade. Já nas 8^{as} séries, a maioria dos alunos tem professores com escolaridade de nível superior. A mesma pesquisa mostra que apenas 4% dos alunos têm professores leigos de Português e Matemática.

Pelo que se vê, não parece ser a questão da baixa escolaridade do professor a razão da não aprendizagem dos alunos e a conseqüente

retenção ou evasão. Não sendo uma questão de quantidade de anos de escolarização, resta interpretar o fato como má qualidade dos cursos de magistério ou licenciaturas.

ALVES N., discorrendo sobre a formação do professor, já em 1991, concluía:

"É necessário em primeiro lugar, que um ensino básico unitário seja garantido a toda a população brasileira. Para se garantir isto é preciso que nos preocupemos com a formação, também necessariamente unitária, do profissional que nela irá atuar. Se a escola básica deve alfabetizar solidamente a população brasileira, levando a que nesse processo esta população adquira sólidas e articuladas noções científicas, percebendo o homem como sujeito da história e como organizador do espaço natural e produtor do espaço social, a formação dos profissionais do ensino deve permitir a esses profissionais que também, solidamente, se alfabetizem e adquiram essas noções, indo além do que devem ensinar. Em segundo lugar, é necessário que se torne a dar um lugar digno ao profissional responsável pelo ensino neste país" (p 17).

Mas não só a formação dos professores do 1^o ciclo do ensino fundamental (1^a a 4^a série) apresenta-se insuficiente e ineficiente. Os cursos de licenciatura das diversas disciplinas também deixam a desejar. Ao chegarem à sala de aula, os formandos dos diversos cursos "descobrem" um grande descompasso entre a teoria estudada na Faculdade e a prática do cotidiano escolar.

Entende-se que a formação pedagógica seja essencial nos cursos de formação de professores. Porém, a falta dessa formação nem sempre significa um alibi para a inadequação das práticas docentes. Senão, como explicar o sucesso dos professores de cursinho, que, muitas vezes, **conhecem seu conteúdo a fundo**, porém tiveram a mesma formação pedagógica dos outros professores, ou, ainda

mais incompreensível, às vezes são médicos, engenheiros e que nada tiveram em seus currículos de disciplinas pedagógicas? Aí talvez possa se entender que o conhecimento profundo do conteúdo a ser ensinado sobrepuje a formação pedagógica.

Não bastasse a questão da má formação docente, por não haver preocupação com o ensino e o profissional da educação, há uma considerável evasão de professores. Todos os anos muitos são formados, porém, as péssimas condições a que são submetidos têm afastado uma grande parcela deles das salas de aula, principalmente os mais experientes.

Com relação às novas tendências para a formação de professores, o profissional da educação passa a ser visto como um intelectual em processo contínuo de formação, ou seja, o professor reflexivo. Por este motivo, tem que ser pensada a formação inicial e continuada do professor. (PIMENTA:1995)

Na esteira da teoria construtivista, as novas tendências explicam que o professor também reelabora seus saberes iniciais em confronto com as suas experiências e as práticas de sala de aula. Assim, vai construindo seus saberes, refletindo sobre a prática cotidiana ao mesmo tempo em que nela atua.

NÓVOA (1992) propõe a formação baseada na reflexão e na crítica, que possibilite aos professores autonomia de pensamento e propicie as "dinâmicas de auto-formação participada" (p.25).

O autor considera importantes na formação docente: o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional. O desenvolvimento pessoal está ligado à produção da vida do professor baseada na valorização das reflexões e críticas e experiências sobre as práticas do cotidiano escolar. O desenvolvimento profissional está ligado aos saberes específicos do professor, advindos da teoria especializada, da práxis e militância pedagógicas. O desenvolvimento organizacional mostra a necessidade de que a

escola se organize em termos de ambiente realmente educativo onde a trabalho e a formação não sejam atividades separadas.

Talvez pela ausência dessa formação continuada, a formação do professor tem se iniciado, realmente, quando ele assume a regência da primeira classe para lecionar. É o que mostra PENIN (1994), em pesquisa sobre o cotidiano escolar. Traçando as representações da professora, objeto da pesquisa, sobre a sua própria aprendizagem docente, a autora diz que a professora indicou a própria prática como o que mais a ajudou na aprendizagem sobre o ensino, negando qualquer valor do curso de magistério, notadamente no que se refere ao distanciamento das propostas teóricas à aplicação prática.

A autora diz que cabe aos cursos de formação trabalharem as situações que os futuros professores irão encontrar em sua prática, como a questão da pobreza, por exemplo, que deveria ser tratada como parte integrante do currículo.

"Se esta condição é a encontrada na maioria das nossas escolas públicas - especialmente para os professores novatos para os quais são as escolas de periferia que lhes "sobram" nas escolhas de vagas - então deve-se prever o contato com ela já nos cursos de formação para que os alunos possam discuti-la e considerá-la nos devidos termos teórico-didáticos.

... É a vivência com a pobreza e não o discurso sobre ela que balança os valores e o senso de ética de qualquer pessoa, e o momento de formação é o ideal para refletir sobre a questão" (p. 105).

Uma vez que se trabalhe a realidade dos alunos, problematizando nos cursos de formação a situação do aluno das camadas populares em termos morais e éticos, "então é possível passar para o verdadeiro fazer profissional docente: ensinar esses alunos" (grifo da autora) (p.105).

Pode-se concluir que a formação docente está falha e que os cursos de formação não estão dando conta de sua tarefa principal.

Alunos e professores estão descontentes. O prazer e a alegria escolar não estão no rol de disciplinas dos cursos de formação; até o próprio jogo e toda a discussão sobre a importância do lúdico não chega às Universidades ou chega apenas às disciplinas não tão "sérias", como a Educação Física e a Educação Artística. Na realidade,

... "a tarefa do ensinante, que é também aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente. Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros mas ao próprio processo que ela implica.

... É preciso ousar, no sentido pleno da palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de acientífico, senão de anti-científico. É preciso ousar para dizer, ... que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional" (FREIRE, 1997:9-10).

O fazer dos funcionários das escolas

Da mesma forma que os docentes bem preparados são necessários para que ocorra a aprendizagem, os funcionários administrativos, secretários, inspetores de alunos, serventes, são também imprescindíveis. Eles se constituem em uma das peças fundamentais à boa organização, bom andamento e funcionamento da escola.

No Estado de São Paulo a situação desses funcionários da rede pública é

desesperadora. Recebendo um salário irrisório, aos poucos esses profissionais estão desaparecendo, indo para outro mercado de trabalho à procura de um salário melhor e maior reconhecimento.

À escola cabe, então, "administrar o inexistente" e "administrar conflitos", uma vez que todos os outros funcionários ficam sobrecarregados, acrescentando às suas, a tarefa dos funcionários que se evadiram. Logicamente, uma escola sem funcionários não poderá funcionar a contento.

O descaso governamental é tanto que o concurso para admissão de escriturários realizado em 1993, nem sequer exigiu conhecimentos necessários ao desempenho das funções que tais funcionários iriam desempenhar, como por exemplo, nem mesmo a datilografia, trazendo como consequência, a existência de funcionários despreparados. E isso em plena era da informática!

Em relação aos funcionários da parte de limpeza, ou seja, os serventes, a situação está tão crítica que, muitas vezes, a escola conta com mães de alunos para partilhar esses serviços. É a opção que a escola encontra para não colocar em risco a saúde de seus alunos.

Isso influi negativamente no processo educacional e sem dúvida, na imagem da escola diante dos alunos. Muitas vezes, o servente exerce a função de inspetor de alunos, o inspetor de alunos a de escriturário e assim por diante, deixando, em última instância, os alunos sujeitos a tratamento inadequado, que contribui para o fato de a escola ser considerada um lugar "sem vida", desagradável, onde há agressões e outros tipos de incompatibilidades.

Existe uma promessa da Secretaria da Educação de que, a partir de 1998, 12.000 funcionários receberão cursos sobre softwares, com 1.000 horas de capacitação. Oxalá não fique na promessa. Mas não é só no que se refere ao domínio da informática que os funcionários precisam ser melhor preparados. Há necessidade de que tenham cursos sobre rela-

ções humanas no trabalho e, especificamente, aprendam a lidar com os alunos e professores, no sentido de ajudar no melhoramento das relações no ambiente escolar e, desta forma contribuir para que a criança sinta prazer na escola e, desta forma possa realmente construir seu conhecimento.

Decorrente dos desencontros e desencontros da política educacional no Estado de S. Paulo, outros pontos que considero "sinais de alerta" da precariedade da educação estão presentes: a evasão, retenção e indisciplina, assuntos para outra ocasião.

Bibliografia

- A EDUCAÇÃO básica no Brasil e na América Latina: repensando sua história a partir de 1930. S. Paulo, FDE, 1988. *Série Idéias*. nº 1.
- ALVES, N. (coord) *Educação e Supervisão - o trabalho coletivo na escola*. S. Paulo: Cortez, 1986.
- _____ Formação do jovem professor para a educação básica. *Caderno CEDES*, S. Paulo, nº 17, Cortez Editora, 1991.
- BRANDÃO, I. L. Quem eles pensam que enganam? *O Estado de S. Paulo*, S. Paulo, 14 de dezembro de 1997. C-2
- CÉSAR, S. B. *Administração escolar: uma práxis pedagógica*. Campinas, SP, 1990, Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação/ UNICAMP.
- DECRETO ESTADUAL no 21833/83 - no 29948/86 - no 28089/88 - no 28170/88 - no 34035/91.
- DEMO, P. *Participação é conquista: noções de política social participativa*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- DOMINGUES, J. L. Interesses humanos e paradigmas curriculares. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília. 67 (156): 351-66, mai/ago, 1986.
- FREIRE, P. *Professora sim, tia não*. 8. ed. São Paulo: Editora Olho D'água, 1997.
- GADOTTI, M. *Escola cidadã*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- GARCIA, R. L. Os especialistas em educação: os mais novos responsáveis pelo fracasso escolar. *Prospectiva*, Porto Alegre, nº 14, 1985.
- GRINSPUN, M. S. Z. (org) *A prática dos orientadores educacionais*. São Paulo: Cortez, 1994.
- HORCAJO, J. J. S. *La gestión participativa en la enseñanza*. Madrid. Narcea, S.A. de Ediciones, 1979.
- LEI DE DIRETRIZES E BASES da Educação Nacional nº 9394/96
- LEI DE DIRETRIZES E BASES da Educação Nacional nº 5692/71
- LEI complementar 444/85.
- LEI complementar 836/97.
- MELO, S. M. M. de. *Orientação educacional: do consenso ao conflito*. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- MILET R. M. L. Uma orientação educacional que ultrapassa os muros da escola. *Revista ANDE*, S. Paulo, nº 10, 41-45, 1987.
- NÓVOA, A. (coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional. 1992.
- O ESTADO DE S. PAULO. Redução de aulas vai parar na justiça. 18 de março de 1998. A-11.
- O PAPEL do diretor e a escola de 1º grau. São Paulo: FDE. Diretoria Técnica, 1992. *Série Idéias* nº 12.
- PALMA FILHO, JC. Fundamentos da construção curricular. In: *Educação Pública: tendências e desafios*. S. Paulo: CERED, 1990.
- PARO, V.H. *Administração escolar: introdução crítica*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

- PASCOAL, M. *O prazer na escola*. Campinas, SP: 1998. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Depto. de Psicologia Educacional. UNICAMP.
- PENIN, S. T. S. *A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura*. Campinas, SP: Papyrus, 1994.
- PIMENTA, S. G. *O pedagogo na escola pública*. São Paulo: Loyola, 1988.
- RESOLUÇÕES do XIV Congresso Estadual de Educação. APEOESP. Santos, 26 a 28 de outubro de 1995.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas. *A direção e a questão pedagógica*. S. Paulo: SE/CENP, 1988.
- SARESP. Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de S. Paulo/Secretaria de Estado da Educação, no 1 (abril, 1997) - S. Paulo: FDE, 1997.
- SILVA, C. S. MEC corta 84 mil matrículas em 3 estados. *O Estado de S. Paulo*. 22 de janeiro de 1998. A -9.
- VEIGA, I. P. A.(org.) (org.) *Projeto político-pedagógico na escola: uma construção possível*. Campinas, SP: Papyrus, 1997.