

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Robson da Silva Pereira

O Atendimento às Demandas da Escola Analisadas por
ex-Gestores/Participantes da Educação Pública

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

SÃO PAULO

2008

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Robson da Silva Pereira

O Atendimento às Demandas da Escola Analisadas por
ex-Gestores/Participantes da Educação Pública

Dissertação apresentada à Banca Examinadora, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: Psicologia da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo sob a orientação do Prof. Dr. Sergio Vasconcelos de Luna.

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

SÃO PAULO

2008

BANCA EXAMINADORA

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial dessa dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Assinatura: _____

Local e data: _____

Dedico este trabalho à memória de
minha mãe, Helena, pessoa que
lutou intransigentemente pela
educação dos filhos.

AGRADECIMENTOS

Às pessoas que fazem parte da minha vida eu gostaria de agradecer, entre as quais estão as da minha família, os meus professores e os meus amigos.

Em relação à minha família ao meu pai, Rosalvo, minha irmã, Suzamara e meu irmão, Ronaldo. São pessoas muito importantes para mim. Meus sobrinhos, Rodrigo, Thayná, Milena e Letícia. Crianças que me dão alegria.

Aos professores que tive durante o curso de mestrado. Todos foram muito competentes na matéria de ensinar.

Agradeço especialmente ao professor Sergio Luna que além de professor e orientador foi grande companheiro nessa caminhada. É paciente e dedicado, características muito importantes para um educador.

À professora Wanda Aguiar (Ia), de quem tive o prazer de ser aluno e aprender com ela como é bom a humildade e a competência andarem juntas.

À professora Bernadete Gatti que inicialmente me orientou e soube, mesmo em poucos momentos que estivemos juntos, dizer com franqueza o que deveria ser dito.

Aos membros da banca examinadora.

À Irene, secretária do Programa de Psicologia da Educação, por ser sempre atenciosa e dedicada.

Aos amigos com quem convivi durante o curso de mestrado, principalmente ao Júlio, à Kátia, à Ligia, ao Márcio e à Núbia, pelos bons momentos em que conversamos e nos divertimos.

Aos amigos de sempre, Cláudio e Nice, Valdir e Rita, Alexandre, Beni, Cesar, Edson, Helinho, Lucy, Luiz, Márcia, Nadja, Robinson, Taíse e Vítor, pelo companheirismo, por me ouvirem nos momentos mais difíceis e pela nossa amizade bacana.

Aos professores e pesquisadores que aceitaram participar desta pesquisa.

À Secretaria de Estado da Educação de São Paulo pela concessão da Bolsa-Mestrado.

RESUMO

Considerando-se que a escola é objeto de intensos estudos, pesquisas e preocupações diversas, e que no Brasil, com a redemocratização recente, muitos profissionais da educação, notadamente professores, possuidores de *currículo* profissional com estreita ligação com a educação escolar em distintos níveis, puderam ascender a cargos públicos em Secretarias de Educação, Ministérios e assessorias diversas, buscou-se saber quais foram as contribuições/projetos que implementaram e que consideraram mais importantes para melhorar a educação escolar e por quê? Pesquisou-se, também, quais foram os principais problemas educacionais, assim como, as principais barreiras encontradas nesse período e por que foram assim consideradas. A pesquisa contou com 6 participantes que foram entrevistados, segundo um roteiro que tinha como eixo questões como as apresentadas acima, além de outras consideradas relevantes ao longo da entrevista. Após a transcrição das gravações, foram elencados os temas considerados mais importantes para responder às perguntas de pesquisa. Analisaram-se e discutiram-se os temas que emergiram de suas intervenções. A passagem desses profissionais pela gestão pública em educação revelou uma forte preocupação, que tinha como prioridade, o atendimento de necessidades pedagógicas das escolas entre as quais a implantação dos ciclos/progressão continuada, correção de fluxo série-idade, formação permanente docente e democratização da gestão. Por outro lado, os resultados expuseram que há uma significativa distância entre o que se defende e se pensa para a educação escolar e as efetivas condições práticas para sua aplicação.

Palavras Chave: Educação Escolar; Gestão Escolar; Gestão Democrática; Projetos Pedagógicos; Ciclos/Progressão Continuada.

ABSTRACT

The school has been the subject of intense studies, research and various concerns. Besides, in Brazil, with the recent process of redemocratization, many professionals, especially teachers, holders of vocational curriculum with close liaison with school education at different levels, could ascend to? Public positions in the in City and Estate Departments of Education, Ministries and NGOs. This research aimed to find out which were their major contributions/projects implemented and which ones were considered most important to improve school education and why. It was also of interest to know what they considere to be the major educational problems they faced and the reasons they were so considered. Six participants were interviewed according to a set of questions that aimed to provide information on issues above mentioned, as well as other considered to be relevant. After transcription of the recorded tapes their speech were read in order to establish the issues considered most important to answer the questions of research. It was possible to show that their management experience in public education was marked by a strong commitment with the educational needs of schools, including teacher training and democratization of school management. On the other hand, the results exposed a significant gap between what is said to be best for schools and the effective conditions to make it real.

Keywords: Education; Management School; Democratic Management; Educational Projects; Cycles/Continued Progress.

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	10
INTRODUÇÃO.....	13
Delimitação do problema.....	13
Contextualização do problema.....	15
MÉTODO.....	24
Participantes.....	24
Procedimentos para a realização das entrevistas.....	24
Material e equipamento.....	26
RESULTADOS.....	29
Procedimentos de análises das entrevistas.....	29
Análises das entrevistas.....	33
A entrevista com o professor A.....	35
A entrevista com o professor B.....	45
A entrevista com o professor C.....	57
A entrevista com o professor D.....	68
A entrevista com o professor E.....	78
A entrevista com o professor F.....	91
DISCUSSÃO.....	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	139
ANEXO.....	144

PREFÁCIO

“Saber e não fazer é mesmo que não saber”

Confúcio – Séc. V a.C.

Como e quando surgiu o meu interesse pela pesquisa sobre a educação escolar e, mais precisamente, a partir da perspectiva da psicologia da educação?

Ingressei no magistério em 1993, então, recém formado na graduação em geografia. Naquele ano, consegui aulas no período matutino e no período noturno em uma escola estadual localizada na zona leste da cidade de São Paulo, mais precisamente no bairro da Vila Formosa. Além das turmas de ensino médio regulares também tive aulas atribuídas em turmas da educação de jovens e adultos. Adquiri experiências significativas como professor e, a partir daquele momento, uma nova visão da escola se descortinava para mim.

Pude perceber como a atuação do professor pode ser importante na formação dos alunos e também como o desafio de lecionar é grande. Foi um período de grande aprendizado.

Assim, a minha atuação no magistério foi ganhando forma a cada ano de trabalho. O cotidiano, o funcionamento da escola, as relações interpessoais estabelecidas, principalmente entre os professores e os alunos, passaram a me chamar mais a atenção. Atuar como professor e desenvolver um trabalho que fosse interessante para eles, percebi, não é tarefa fácil, ainda mais quando se se depara com a realidade escolar: difícil e desafiadora.

Passaram-se 7 anos até que, a partir do ano 2000, tornei me professor titular de cargo, após ter prestado concurso para esse fim em 1998. Desde

então, trabalho na mesma escola, também situada na zona leste da cidade de São Paulo, só que agora no bairro de Itaquera.

Considero muito importante o fato de não precisar mudar de escola. Antes da efetivação havia passado por três escolas diferentes e sempre por períodos de tempo relativamente curtos em cada uma delas. Isso, a meu ver, prejudica o desenvolvimento de projetos pedagógicos, além de dificultar a relação do professor com a comunidade. Penso que o professor deva conhecer e se relacionar bem com a comunidade do entorno escolar.

Trabalhando como professor titular, na mesma escola desde então, tem sido bem melhor, já que, com o tempo conheci a comunidade e a relação com os alunos ficou facilitada. Na verdade, cada vez mais interessante. Nessa condição, desenvolver projetos com outros professores que também se mantêm na mesma escola tornou meu trabalho mais produtivo.

Durante o caminho que percorremos (eu e outros professores) sempre nos acompanham os estudos, os debates, as trocas de experiências que, obviamente, “iluminam” a nossa prática profissional. As leituras de autores como Cláudia Davis, Demerval Saviani, Henry Wallon, Lev S. Vigotski, Maria Helena S. Patto, Maria Tereza Nidelcoff, Mário Sergio Cortella, Paulo Freire, Vítor H. Paro, entre outros, têm sido determinantes para que, ao longo desses anos, essa prática pedagógica ganhasse uma forma relativamente bem definida.

Com a minha percepção de escola, resultado de minha prática docente e de minhas reflexões acerca da realidade escolar foi que passei a buscar alternativas, juntamente com outros colegas professores, com o objetivo de construir uma ação pedagógica mais significativa.

Nesse sentido, atuando e buscando compreender o cotidiano escolar por meio das indagações decorrentes da minha prática docente foi que surgiu e se desenvolveu o meu interesse pelas questões escolares na perspectiva da psicologia da educação, já que passei a refletir mais e melhor a respeito da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos, da relação do ensino com a aprendizagem e, assim, a propor ações a fim de melhorar tal relação.

Parece-me bastante inquietante viver a realidade cotidiana da escola sem a preocupação com sua melhoria.

INTRODUÇÃO

O fato de trabalhar em escolas da periferia da cidade de São Paulo ajuda a perceber o quanto a educação oferecida possui problemas. Não é segredo que a educação escolar pública tem enfrentado inúmeras dificuldades ao longo de muitos anos.

Haveria uma compreensão coletiva de alunos, professores e todos os que de alguma maneira estão envolvidos com o cotidiano escolar de que há a necessidade de mudar certas situações presentes na escola. Aspecto revelado também pela vasta literatura que retrata suas dificuldades e incertezas. Pode-se afirmar que a realidade escolar tem sido alvo de inúmeras preocupações.

Entre os que buscam respostas para a situação hoje vivida pela escola encontram-se professores e/ou pesquisadores, pessoas que pensam a educação em universidades, ONGs., institutos de pesquisa etc. Dentre esses profissionais, alguns estiveram em determinado momento de suas carreiras ocupando cargos de gestão na administração pública em educação. Com isso, tornaram-se responsáveis pela implementação de políticas educacionais que culminaram na escola.

É a partir dessa a experiência que surge o problema de pesquisa desse trabalho.

Delimitação do Problema

Há tempos professores universitários e pesquisadores vêm expondo as dificuldades enfrentadas pela educação e também as políticas educacionais

incorretas ou as corretas que não vingaram pelas mais diversas razões. Entretanto, é sabido que muitos desses pesquisadores já estiveram em posição de “mando” na administração pública em vários níveis e em condição de intervir nos rumos da educação.

Com a redemocratização recente do país, a população brasileira pôde ter, por meio da experiência do voto, a possibilidade de conduzir à administração pública, nos níveis municipal, estadual e federal, governantes que tivessem em suas respectivas equipes pessoas com um novo olhar político-administrativo em relação à educação escolar. Assim, foram conduzidas a órgãos como Secretarias de Educação, Ministérios e respectivas assessorias, pessoas que, além de terem afinidade política com os programas que elegeram esses governantes, também possuíam um *currículum* profissional com estreita ligação com a educação escolar em diversos níveis. Em outras palavras, profissionais da educação, notadamente professores/pesquisadores, assumiram posições com condição, pelo menos em tese, de definir as políticas públicas mais adequadas, para esse setor.

Ao assumirem tais funções, como desempenharam suas atividades na gestão? Por que conseguiram ou não conseguiram realizar o que defendiam? Como foram enfrentados os problemas encontrados? Seus projetos significaram mudanças para a escola? Puderam efetivamente ser implantados? Por quê? Havendo a constatação dos problemas educacionais, quais seriam, então, as suas causas?

Para ajudar a responder às questões acima é que se buscou entrevistar professores e/ou pesquisadores ligados à educação. Cabe lembrar que não se tratava de ouvir pessoas que ocuparam cargos na estrutura administrativa

meramente por indicação política ou que não possuíam conhecimento do assunto, mas sim, aqueles que mantinham relação histórica com a escola.

É preciso registrar também que a educação escolar é vista a partir da ação de diferentes segmentos da população, no qual estão envolvidos diversos atores sociais: a comunidade, os pais, os alunos, os professores, os diversos funcionários, os especialistas, até chegar àqueles que definem as políticas públicas.

Sendo a escola constituída por tal conjunto, essa pesquisa visa saber como os participantes da gestão pública analisaram o atendimento à demanda da escola a partir dessa experiência que tiveram.

Nesse trabalho, não se busca constatar a aplicabilidade de uma teoria, mas a compreensão de práticas consideradas essenciais para o desenvolvimento da educação.

Contextualização do Problema

De acordo com dados do INEP (Brasil, 2006), cerca de 83% dos estudantes brasileiros matriculados na educação básica freqüentam a escola pública.

Sobre a história dessa instituição¹, foram publicados diversos estudos nos últimos anos, bem como diferentes pesquisas acerca de sua realidade, envolvendo as histórias de sucesso e/ou de fracasso escolar, suas características de funcionamento, as concepções de educação, os projetos pedagógicos, a atuação dos profissionais, enfim, inúmeros trabalhos podem ser

¹ Muitas obras tratam desse tema, entre as quais, podem ser destacadas: Aranha (2006), Ghiraldelli Jr. (2006), Lombardi; Romanelli (2006), Saviani e Nascimento (orgs.) (2005) e Saviani (2005).

encontrados a respeito da escola, especialmente a pública. Dos livros, capítulos de livros e artigos que a analisam, vários são textos críticos que abordam, entre outros aspectos importantes, as suas questões mais problemáticas. Esta literatura é composta de textos formulados por um conjunto de autores que defenderam um conjunto de princípios e valores, por eles entendidos como necessários para a transformação da escola enquanto instituição e como fonte de cidadania. Esses autores influenciaram bastante os rumos tomados por ela. Tratava-se de uma visão considerada mais “progressista” para a educação, mais comprometida com uma visão social da escola e também crítica dela.

Resta identificar quais são as grandes questões de que trataram e tratam? Como a situação da escola está presente nessa literatura? As situações de aprendizagem, a formação de professores, a avaliação, o sucesso e/ou o fracasso escolar, a chamada gestão democrática, enfim, como são tratadas tais questões?

Dentre esses autores que estudaram a realidade escolar pode-se citar, como exemplo, Paulo Freire, que evidenciou de forma, ao mesmo tempo crua e teórica, inúmeras situações de seu cotidiano, especialmente aquelas relacionadas às dificuldades da relação do ensino com a aprendizagem.

Apontou os problemas existentes com o objetivo de contribuir para a efetiva necessidade de se mudarem as relações dominantes na escola e “denunciou” o que chamou de educação bancária,

(...) para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica e nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora,

sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição. (2002, p.59).

Complementou afirmando que nessa forma de educação:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;*
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;*
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;*
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;*
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;*
- f) o educador é o que opta e prescreve a sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;*
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;*
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;*
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;*
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (2002, p.59).*

A partir dessas formulações a respeito do ensino nas escolas, propôs que a relação, entre seus sujeitos, se tornasse essencialmente pautada pelo diálogo. Para ele, o diálogo só seria possível se houvesse a “supressão da situação opressora”. Em outras palavras, haveria a necessidade, para a existência de uma relação dialógica, de que seus interlocutores se colocassem em um mesmo patamar. A isto chamou de diálogo horizontal, no qual, juntos, os diferentes interlocutores podem construir o conhecimento a fim de alcançarem a

“libertação”. Enfatiza que essa libertação é uma necessidade tanto de opressores como de oprimidos, porque, segundo ele, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (2002, p. 68).

Note-se que o autor usa termos adotados da sociologia como “opressor” e “oprimido” para exemplificar relações presentes na escola, o que mostra que sua análise da escola não a isola do contexto social mais amplo.

A propósito da importância do diálogo na educação, afirma que “é uma exigência existencial” (2002, p.79) que, sem o qual “não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação” (2002, p. 83).

O pensamento político-pedagógico de Freire foi marcado pelo que chamou de educação popular, entendida como uma educação que deveria garantir a todos os brasileiros a oportunidade e o direito à palavra escrita.

Esse autor escreveu pensando em situações existentes na escola e conhecendo seus recorrentes problemas, certamente, com um olhar até então inovador, contribuiu para que se refletisse melhor a respeito de seu cotidiano.

É preciso também enfatizar que Freire foi formador – direta ou indiretamente de todo um conjunto de professores/pesquisadores que se encarregaram de disseminar e aprofundar sua leitura das relações que se estabelecem na escola. Entre estes seus alunos/simpatizantes/divulgadores estão muitos dos que, eventualmente, foram galgados a cargos de mando na educação pública. Ele próprio foi um dos que assumiram cargos de gestão na estrutura administrativa em educação. Teve, desse modo, a oportunidade de implantar na rede escolar o que formulou.

Como já afirmado, ele não foi único a discutir as questões escolares, analisando e expondo suas dificuldades.

Assim como Freire, outros autores têm publicado importantes obras resultantes de estudos e pesquisas que descortinam a realidade escolar, também em uma linha que se pode chamar de crítica, comprometida. Seus escritos buscam revelar o que entendem ser necessário para a significativa mudança/melhora da educação. Assinalam dificuldades e propõem, por meio de suas análises, certas soluções que podem contribuir para que a educação oferecida possa ser mais adequada à realidade dos alunos, professores e demais profissionais da educação².

Vítor Henrique Paro, por exemplo, produziu obras que retratam as situações vividas na escola. Nelas, o autor analisa o seu cotidiano buscando rever o seu significado. Discute a escola pública e a expõe questionando o papel que tem cumprido. Um exemplo disso está em um de seus textos, no qual ele afirma o seguinte:

(...) a escola pública brasileira tem produzido altos índices de reprovação e de evasão e o baixo nível de conhecimento mesmo dos que conseguem ser aprovados (2000a, p. 13).

Aborda também a importância da contribuição dos pais para a escola e como essa questão está relacionada com a qualidade pretendida do ensino. Levanta a hipótese de que a participação dos pais nas decisões da escola ainda é uma realidade distante.

A propósito dos encontros bimestrais entre pais e docentes constata que:

² Os autores citados anteriormente, no prefácio, estão entre os que possuem obras com essa finalidade.

Parece haver, por um lado, uma incapacidade de compreensão, por parte dos pais, daquilo que é transmitido pela escola; por outro, uma falta de habilidade dos professores para promoverem essa comunicação (2000a, p.68).

Este autor discute também o problema relacionado à reprovação escolar. Faz severas críticas à existência de uma situação que, segundo ele, não deveria existir na escola, pois a reprovação corresponde a renunciar à educação dos alunos.

Fica evidente que quando um autor fala de uma “educação bancária e não dialógica” e outro de um ensino que apresenta como resultado um “baixo nível de conhecimento e que, entre outros fatores, não consegue se comunicar com os pais de alunos”, estão mostrando que algo errado está acontecendo, ou tem acontecido, ao longo de anos, com a instituição escolar.

Em seu cotidiano, essa instituição vive uma realidade bastante própria, constituindo-se mesmo como um laboratório para quem estuda e se preocupa com a situação da educação. São variadas perspectivas, a partir das quais se buscam explicar e propor soluções para a escola. Ser galgado a uma posição de mando na administração pública significa a oportunidade de colocar em ação aquilo que foi possível experimentar no “laboratório”; passar da teoria para a prática; do conceito à ação.

Ainda entre autores que estudam a sua situação está Maria Helena Souza Patto, que aborda o fracasso escolar com suas causas e conseqüências para o aluno e, claro, também para a escola como um todo. Analisa, em uma de

suas obras, a situação dos alunos matriculados em unidades de ensino localizadas em bairros mais pobres acompanhando suas trajetórias escolares.

A propósito dessas escolas, tece as seguintes considerações:

(...) a rebeldia pulsa no corpo da escola e a contradição é uma constante no discurso de todos os envolvidos no processo educativo; mais que isto, sob uma aparente impessoalidade, pode-se captar a ação constante da subjetividade. A burocracia não tem o poder de eliminar o sujeito; pode, no máximo, amordaçá-lo. Palco simultâneo da subordinação e da voz consciente das arbitrariedades e injustiças, lugar de antagonismo, enfim, a escola existe como lugar de contradições que, longe de serem disfunções indesejáveis das relações humanas numa sociedade patrimonialista, são a matéria-prima da transformação possível do estado de coisas vigente em instituições como as escolas públicas de primeiro grau nos bairros mais pobres (2002, p. 417).

Ivana Castro Feijó e Marilene Proença de Souza também analisam a situação de alunos matriculados em instituições como a descrita acima por Patto. Afirmam que as trajetórias escolares desses alunos que, em geral, vivem em situação de muita pobreza, apresentam elevados índices de repetência e exclusão. Com problemas de aprendizagem, não demonstram interesse pela escola.

As autoras penetram no cotidiano da escola e revelam uma realidade cruel, na qual repetência e exclusão, com formação de turmas de “excluídos” e transferências compulsórias constituem uma prática comum. São unidades escolares que mal conseguem atender àqueles que mais precisam delas e quando o fazem, fazem-no “apenas aparentemente”.

Afirmam que,

(...) nas escolas, prevalece o aspecto formal: é importante que a escola pareça estar funcionando bem, seja com menores índices de reprovação, seja com o caderno bonitinho, independentemente de estar alcançando os objetivos para os quais foi criada. O que menos importa é o nível de aprendizagem dos conteúdos escolares que ela está efetivamente proporcionando (1996, p.129).

Vê-se, então, que há uma literatura que discute as questões da escola, que vem fazendo, há algum tempo, um diagnóstico crítico das situações escolares. São trabalhos que analisam e apresentam preocupação com o seu funcionamento e, sobretudo, com o alcance do seu objetivo. São textos críticos ou considerados progressistas que descortinam e examinam o cotidiano escolar e constataam que há problemas nessa instituição. Entre os questionamentos a seu respeito consta ainda a sua (in)competência, sobretudo em oferecer um ensino de qualidade e a (im)possibilidade de suas atividades, com os resultados apresentados, alcançarem o que realmente se espera dela³.

Por exemplo: como garantir o acesso e a permanência dos alunos na escola? Com todas as constatações de que a escola tem problemas, haveria uma crise instalada nessa instituição? Especialmente naquela que atende à imensa maioria dos estudantes da educação básica? E o problema do fracasso escolar, como resolvê-lo? A escola estaria estagnada?

As condições adversas seriam responsáveis por resultados catastróficos como o de alunos que chegam ao final do ensino fundamental sem condição de ler e compreender um texto destinado ao seu nível de escolarização?

³ Sobre essa questão ver, entre outros, Davis e Grosbaum (2002) e Cortella (2003).

Pois bem, por meio dessa literatura, do conhecimento produzido, que busca examinar e retratar a escola, ao mesmo tempo em que objetiva propor algo que possa, de alguma maneira, mudar a sua realidade para melhor, e não é demais lembrar – literatura esta, formulada por pesquisadores da educação –, é que os participantes dessa pesquisa, também autores de artigos, textos e livros assumiram o trabalho na gestão pública.

Desse modo, a escola com suas contradições mantêm-se como objeto de significativa preocupação para muitos pesquisadores comprometidos com a educação: quer na academia, pesquisando, ensinando, enfim, produzindo teoria pedagógica; quer na gestão, em períodos mais recentes, com a oportunidade de por em prática o que defenderam antes.

Como foram traduzidos esses compromissos quando pesquisadores/professores da área de educação assumiram postos de gestão? A partir de certas constatações que resultam em propostas educacionais formuladas e defendidas na literatura como sendo adequadas para a educação escolar seria possível associá-las ao efetivo trabalho na gestão em educação? Como se saíram? O que disseram antes e o que fizeram depois? Como encontraram as condições práticas para a implantação de suas teses? A participação desses profissionais da educação na gestão tem ajudado a responder e ou a resolver os problemas encontrados?

MÉTODO

Participantes

Os participantes desta pesquisa foram 6 professores/pesquisadores⁴ que, na administração pública, já ocuparam posição que os permitisse formular políticas relacionadas à educação de nível básico e/ou implementá-las ou, ainda, prestar assessoria/consultoria aos seus gestores.

Todos estavam, de alguma maneira, ligados à educação e possuíam larga experiência nessa área. No momento da pesquisa, desenvolviam atividades na universidade ou trabalhavam em projetos educacionais em entidades não governamentais

Sua experiência na administração pública deu-se em períodos relativamente recentes.

Procedimentos para a realização das entrevistas

Após um contato inicial com os participantes, foi enviada uma carta na qual se explicavam os objetivos da pesquisa e as razões pelas quais haviam sido escolhidos como potenciais entrevistados.

⁴ Em princípio, tinha-se a perspectiva de entrevistar oito pessoas. Entretanto, sabia-se da possibilidade de haver desistências durante as solicitações, o que realmente acabou ocorrendo. Dos oito potenciais entrevistados, um, embora tivesse afirmado num primeiro contato que poderia participar, não respondeu às tentativas de contato feitas posteriormente por carta (uma vez) entregue no departamento da faculdade onde leciona e por correspondência eletrônica (duas vezes); e o outro, depois de duas tentativas de agendar um encontro, após contatos via correspondência eletrônica (quatro vezes), duas delas respondidas e carta entregue também no seu departamento na faculdade onde trabalha, não fez mais contato, de modo que se resolveu desenvolver o trabalho com seis participantes.

Foram informados de que as entrevistas seriam gravadas e que haveria garantia de seu anonimato, assim como o de qualquer pessoa que eventualmente fosse citada. Foi dito também que seriam omitidas as funções que desempenharam, os órgãos onde trabalharam e as datas em que, respectivamente, desenvolveram suas atividades. Em outras palavras, o sigilo implicava em omissão de todo e qualquer elemento que permitisse sua identificação direta.

Feitos os esclarecimentos iniciais, e havendo concordância em participação, foi combinado um encontro a fim de se elucidar melhor o projeto de pesquisa, assim como realizar as entrevistas. Estas foram feitas em horários e nos locais escolhidos pelos participantes.

Assumiu-se o compromisso de devolver as gravações feitas, caso fossem solicitadas, e também de interrompê-las em momentos que o entrevistado julgasse que tal medida fosse necessária. Além disso, ficou combinado que seriam feitas pequenas anotações a fim de melhor organizar o trabalho, e que estas também estariam disponíveis para consulta e posterior devolução.

Nenhum dos entrevistados fez questão de devolução das entrevistas, apenas alguns pediram para ter o cuidado de, durante a transcrição, garantir a fidedignidade do que fora dito e cuidar para que a linguagem coloquial utilizada durante a fala fosse corrigida adequadamente.

Foram realizadas entrevistas individuais não estruturadas, ou seja, sem a existência de um roteiro fechado, o que permitiu maior aprofundamento dos temas apresentados.

Além das questões centrais abaixo apresentadas, foi elaborado outro conjunto de perguntas para ser utilizado caso a abordagem de determinado assunto, por algum dos participantes, não contemplasse plenamente o tema que estivesse sendo discutido.

Realizou-se também um pré-teste a fim de aferir o tempo aproximado de duração das entrevistas – informação fornecida aos entrevistados - e ajudar na preparação das mesmas.

Material e equipamento

As entrevistas não seguiram a um roteiro específico e hermético, mas foram guiadas por quatro questões centrais que compõem o objetivo da pesquisa:

- 1- Qual(is) problema(s) educacional(is) foi(ram) considerado(s) o(s) mais sério(s) no âmbito da escola pública quando esteve exercendo cargo administrativo/função de consultoria/assessoria? Por quê?
- 2- Qual(is) foi(ram) o(s) problema(s), durante sua gestão (ou daquela de que participou), escolhido(s) como prioritário(s) para ser (em) resolvidos? Por quê?
- 3- Qual(is), na sua avaliação, foi(ram) o(s) feito(s) mais importante(s) que contribuiu(íram) para a melhoria da qualidade da educação nessa gestão, e que elemento(s) foi(ram) considerado(s) fundamental(is) para que isso ocorresse?
- 4- Qual(is) foi(ram) a(s) principal(is) dificuldade(s) enfrentada(s) na erradicação desses problemas? Por quê?

Essas questões nortearam o trabalho de entrevistas, mas é importante acentuar que os entrevistados tinham conhecimento prévio dos objetivos da pesquisa e que isso deve ser encarado como um possível roteiro "oculto" para a sua fala. A partir delas buscou-se apreender como os participantes avaliaram suas experiências na administração pública e, claro, como contribuíram para a melhoria da qualidade da educação.

Como afirmado anteriormente, além das questões acima, foram formuladas outras perguntas, apresentadas abaixo, que poderiam ou não ser utilizadas, de acordo com o desenvolvimento de cada entrevista. Foram utilizadas algumas vezes quando se percebeu que se deveria aprofundar ou especificar melhor um tema que considerado relevante naquele contexto. Elas são as seguintes:

- 1 - Considerando que a qualidade do ensino na educação é um tema muito debatido, qual(is) foi(ram), durante o período em que estive na administração pública, a(s) proposta(s) apresentadas para possibilitá-la?
- 2 - Como os problemas da reprovação e do abandono, ainda muito presentes na realidade escolar, foram enfrentados durante a sua gestão?
- 3 - Outro tema bastante discutido e relacionado à escola pública é a chamada formação continuada para os professores. Houve um plano para sua implementação? Se sim, quais foram os resultados?
- 4 - Durante a gestão da qual participou a precarização do trabalho docente foi uma preocupação? Como essa questão foi abordada?
- 5 - Havia escolas que não possuíam bibliotecas, quadras esportivas, salas de informática etc.? Nesse caso como foi pensada a melhoria da estrutura dessas unidades escolares?

- 6 - Que ações foram desenvolvidas a fim de possibilitar a gestão democrática na rede de ensino?
- 7 - Que políticas foram pensadas para atender demandas como a falta de professores na rede?
- 8 - As formas de se avaliar o aprendizado dos alunos, tanto interna quanto externamente, foram alvo de análise durante sua gestão?

As entrevistas foram gravadas com um gravador digital.

RESULTADOS

Procedimentos de Análise das Entrevistas

Realizadas as transcrições das gravações, iniciou-se o tratamento das informações. O material foi lido inicialmente com a finalidade de conhecer melhor o seu conteúdo e organizá-lo para dar seguimento ao trabalho. Essa foi a fase da “leitura flutuante” que, segundo Bardin (2007, p.90),

(...) consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações. (...) Pouco a pouco, a leitura vai-se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos.

Em seguida, foram feitas novas leituras de todas as entrevistas, agora com o objetivo de realizar destaques no corpo do texto. Procurou-se identificar as partes que se relacionavam mais diretamente às perguntas de pesquisa, aquelas que continham as informações esperadas e reveladas pelas palavras e/ou frases ditas, ou ainda, segundo Bardin (2007, p. 93), “menção explícita de um tema numa mensagem”.

Esse procedimento, de destacar e recortar o texto, ajudou a compreender o seu conteúdo para além de seus significados imediatos. Os temas que emergiram das leituras feitas passaram, então, a compor a organização das unidades de registro ou indicadores.

Segundo Bardin (2007, p. 94)

Uma vez escolhidos os índices, procede-se à construção de indicadores precisos e seguros. Após a pré-análise devem ser determinadas operações: de recorte do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidade de codificação para o registro dos dados (grifos da autora).

Em seguida, dando continuidade à codificação do material, foram criadas as unidades de registro, organizadas com base nos destaques feitos anteriormente no texto. Estes foram sistematicamente agregados a fim de permitirem uma melhor descrição de seu conteúdo. Nessa etapa, foram elaboradas seis tabelas, uma para cada entrevista, contendo os destaques/recortes agrupados de acordo com as questões que foram feitas aos entrevistados. Foram registrados também outros temas considerados relevantes e que surgiram especificamente em cada entrevista. Toda essa sistematização teve por finalidade chegar às categorias que serviram de base para as análises.

A partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar o seu material, deve produzir um sistema de categorias. A categorização tem como objetivo (da mesma maneira que a análise documental) fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos. (Bardin, 2007, pp.112-113).

Foram então sistematizadas as seguintes categorias, e suas respectivas temáticas:

Principais problemas educacionais encontrados e seus correlatos:

- elevadas taxas de reprovação dos alunos;
- altíssima defasagem de idade-série, sobretudo no ensino fundamental;
- baixa qualidade do ensino oferecido;
- condição física das escolas em estado crítico/sem condição de funcionamento/miserabilidade do equipamento físico e mobiliário;
- falta de escolas/necessidade de construção de mais escolas;
- falta de informações sobre a rede escolar;
- inexistência de um Estatuto do Magistério;
- desvalorização social dos profissionais da educação;
- muitas faltas de professores/muita rotatividade de docentes, sobretudo nos bairros mais periféricos;
- muitos alunos sem aulas;
- muitos alunos que não estão aprendendo;
- muitos professores doentes;
- difíceis condições de trabalho para os profissionais da educação;
- muitos professores que não sabem ensinar/não têm didática/incompetência para realizar trabalho diversificado;
- abandono escolar.

Principais dificuldades para resolvê-los:

- ceticismo/desconfiança dos docentes em relação ao trabalho da administração; muita resistência às propostas de mudanças; incompreensão;
- ausência de consciência, por parte dos docentes, do direito de formulação de um currículo

- professores amedrontados;
- despreparo dos professores;
- resistência em mudar certas práticas cristalizadas dentro das escolas;

Principais feitos:

- ampliação do tempo de estudo dos alunos;
- correção de fluxo idade-série;
- implantação da progressão continuada/ciclos;
- redução da evasão e das taxas de repetência;
- reorganização da estrutura administrativa;
- criação do Estatuto do Magistério/revisão do Regimento Escolar;
- formação continuada/permanente para os docentes;
- reorganização das escolas e da rede educacional;
- elevação do número de matrículas da população em idade escolar;
- padronização de projetos pondo fim a diferenças existentes na rede escolar;
- nivelamento de salários;
- construção de uma nova visão de avaliação e implantação de avaliações externas;
- descentralização da escolha do livro didático;

Nessa etapa, tomou-se o cuidado de verificar a forma como cada entrevistado abordou determinado assunto para agrupar nas respectivas categorias os temas que correspondessem a cada uma delas, evitando-se a repetição de assuntos abordados que apenas aparentemente fossem

diferentes. Por exemplo, antes de decidir que uma certa fala atendia aos critérios de uma certa categoria, falas semelhantes eram cotejadas para que se eliminasse, quanto possível, a possibilidade de que ela contivesse outro significado ou configurasse outro problema.

É importante registrar também que, para a realização desse procedimento, foram considerados alguns aspectos que dizem respeito ao período em que o entrevistado esteve nessa função, entre os quais, as especificidades políticas e conjunturais. Também foram levados em conta os respectivos níveis de cargo/função em que ocorreu a participação e como essas diferenças puderam ou não interferir na atuação do entrevistado, a fim de reconhecer suas limitações e possibilidades de intervenção na realidade escolar. Por fim, foram também considerados os temas educacionais relacionados ao cotidiano que estavam entre os mais significativos naquele período⁵. Para tanto foram investigados, além de documentos oficiais produzidos pela administração, textos, artigos e outros materiais produzidos à época pelos entrevistados a respeito dessas questões. A consideração desses aspectos foi essencial para a realização da discussão que foi feita.

Análises das entrevistas

A seguir são apresentadas as análises de cada entrevista realizada. Nessa análise buscou-se identificar como cada participante falou de sua

⁵ Para garantir o atendimento dessa preocupação, diversos materiais (oficiais, acadêmicos, de publicidade, técnicos etc.) foram lidos. Uma parte desses materiais foram emprestados pelos próprios entrevistados, retirados de seus arquivos pessoais e foram bastante úteis. A eles o pesquisador agradece, mais uma vez, a colaboração.

participação na gestão pública e o que de mais importante pôde ser extraído em relação às perguntas de pesquisa.

Antes de apresentar os resultados considera-se importante registrar que aqui e em outras oportunidades, sempre que possível/cabível omite-se no texto, a indicação da dependência administrativa – estadual ou municipal – da secretaria da educação a que se refere o entrevistado. Isso foi feito pela razão óbvia de evitar uma fácil identificação dele. A omissão foi avaliada como permitida, não porque se desconheçam as diferenças entre os contextos, mas porque:

1. a pesquisa não visa uma avaliação de uma ou de outra gestão, muito menos uma comparação entre ambas;
2. as análises são feitas intra-entrevistados, ou seja, o que se busca com cada um é a avaliação das condições sob as quais trabalhou, a identificação dos problemas enfrentados e que considerou relevantes; os feitos realizados etc., análises mais globais serão feitas se e quando diferentes situações evidenciarem fatores comuns, como, por exemplo, relacionados aos aspectos pedagógicos que sejam de interesse para os objetivos da pesquisa;
3. por outro lado, eventualmente, em certas situações, foi mantido o que se falou em relação à características da administração porque sua omissão descaracterizaria a fala do entrevistado.

Devido ao compromisso assumido pelo pesquisador, cabe lembrar novamente que os nomes dos entrevistados e de quaisquer pessoas citadas por eles são mantidos em sigilo.

A entrevista com o professor A

O encontro com o professor A ocorreu em sua residência na zona oeste da cidade de São Paulo e o tempo de gravação da entrevista foi de 55min.

Antes de começar a gravação, que ocorreu em um clima muito amistoso e de muita colaboração, o entrevistado quis saber informações sobre a situação atual da escola pública estadual em relação ao funcionamento, organização, projetos que estariam sendo desenvolvidos etc. Perguntou onde, qual disciplina e para quais níveis de ensino o pesquisador lecionava.

Demonstrou muito interesse pelo tema da pesquisa, pois via a possibilidade de falar de assuntos que normalmente não são lembrados e debatidos após a passagem de uma gestão pela administração pública. No decorrer da conversa, ressaltou que as equipes que assumem uma pasta, qualquer que seja, teriam de conhecer bem o que fora feito anteriormente para poder manter e dar continuidade àquilo que apresentasse bons resultados. Essa sua preocupação, de dar continuidade ao que considera bons projetos, esteve muito presente também em sua fala durante a entrevista.

Em seu depoimento relatou detalhadamente como ocorreram os fatos que vivenciou, o que viu, como se posicionou e ainda se posiciona em relação a eles.

Em relação aos problemas educacionais encontrados durante a gestão de que participou, tema pelo qual se iniciou a esta e às demais entrevistas, foi claro ao afirmar que um dos maiores problemas encontrados correspondeu ao fato de as crianças não estarem aprendendo o necessário na escola, afirmando que:

Um dos problemas mais sérios, para mim o mais sério, é que as crianças não estão aprendendo, isso vale de algumas décadas para trás e até hoje. As crianças não estão aprendendo! Esse é o problema mais sério e nós temos alunos no colegial que ainda não aprenderam a ler e escrever bem, não é?

Referia-se ao baixo nível de aprendizagem que, segundo ele, tem sido comum nas escolas há algumas décadas. Esse problema teria um efeito devastador na vida escolar do aluno, pois, se não aprende e fica reprovado, a probabilidade de ele vir a ser reprovado novamente e de abandonar a escola aumenta muito. O abandono, desse modo, aparece como efeito de um problema pedagógico.

Afirma que a escola tem muita responsabilidade pela ocorrência do abandono. A respeito dessa questão afirmou:

(...) o abandono acontece pelo contexto maior, socioeconômico das famílias, mas muito por culpa da escola também, porque se a escola acolhesse os meninos bem, talvez fosse um lugar até de refúgio. Aquele menino que tem uma vida terrível fora da escola, talvez quisesse ficar dentro da escola porque lá ele se sentiria abrigado. Aliás, eu conheço muitos casos assim, do menino ir à escola de manhã e querer ficar à tarde também porque lá ele se sente acolhido e na casa dele ele não está bem. Agora, o abandono vem também pelo não acolhimento dele: quem quer ouvir o que acontece com ele? Por que ele vem com o caderno sujo? Por que ele não traz o caderno? Quer dizer, se a escola não quer ouvi-lo ele também não quer ficar nesse lugar. Então eu digo: o abandono é outra história triste.

Quando perguntado sobre o que a gestão da qual participou fez para tentar resolver tão grave problema argumentou não ser possível, em 4 anos,

resolver todos os problemas, porém ressaltou que várias ações foram implementadas para, continuamente, haver uma melhora da aprendizagem.

É interessante observar que o entrevistado associa o fato de muitos alunos não aprenderem também à dificuldade que os professores têm tido para ensinar.

Eu acho que uma das causas de os alunos não aprenderem é que os professores não sabem ensinar, mas aí eu não estou acusando o professor, infelizmente, ele não sabe ensinar porque não aprendeu a ensinar bem. Ele às vezes, não tem didática, ele pode ter todo o conhecimento como, por exemplo, na área de geografia. Ele sabe muito de geografia, mas ele não tem nenhuma didática. Então ele vai largando conteúdo na cabeça dos meninos, mas ele não é claro. Quando eu digo que muitos professores não sabem ensinar, não é que eles não quisessem trabalhar melhor, mas porque é assim que ele sabe ensinar.

Percebe-se que, para o entrevistado, a falta de preparo do professor para lidar com grande diversidade de alunos em sala de aula seria proveniente, de acordo com a sua fala, de uma formação precária ou, dependendo do caso, de falta de atualização profissional desse docente. O resultado parece ser um ensino mecanizado ou como afirma “sem didática” e talvez distante do cotidiano dos alunos, fazendo com que o conteúdo que se apresenta na sala de aula seja pouco significativo.

Desse modo, a formação recebida por parte dos docentes seria um dos fatores que contribui para a existência de problemas educacionais, entre os quais a existência de alunos com sérias dificuldades de aprendizagem, mesmo no final da educação básica.

Afirmou que, durante a gestão, foi implantado um programa de formação continuada com vistas a contribuir para o aperfeiçoamento dos docentes.

Eu acho que a nossa formação de nível universitário, a nossa universidade [atual] se aproxima um pouco mais da realidade da escola. Há 10 anos eu dizia que não tinha nenhuma relação com a escola, não a conhecia, mas eu acho que, em alguns casos, começou a conhecê-la. [Naquele período] teve alguns programas de formação com a Secretaria, entre os quais o PEC que é o que estava mais próximo da escola e que conseguiu fazer um trabalho mais interessante. Mas, de uma maneira geral, a universidade se mantém distante. Às vezes, dá cursos sofisticados do ponto de vista de linguagem, de conteúdo, mas que o professor não acompanha. Ele sai do curso com certificado que é legal para ele, mas que não contribuiu para um desempenho melhor na sala de aula. Então, essa questão da formação é ainda uma coisa muito séria, muito séria.

Entre as ações implementadas pela equipe da qual fez parte, com a finalidade de atacar os problemas educacionais encontrados, estaria também a realização de mudanças estruturais. Acreditava-se que era necessário alterar a forma de funcionamento das unidades escolares. Uma medida que considerou muito importante e que tinha essa intenção foi a proposta de reorganização das escolas:

Todo projeto da época era em função de mudar as coisas para as crianças aprenderem. Foram tomadas várias medidas, primeiro as administrativas. Considerou-se que a estrutura toda, do jeito que estava montada, o funcionamento das escolas, por exemplo, não era adequado (...), separaram-se [as turmas de] primeira a quarta [séries] das de quinta em diante (...).

A proposta de reorganização implementada consistiu em separar os espaços considerados específicos de crianças que cursavam o ensino fundamental de 1ª à 4ª séries, posteriormente chamados de ciclo I, dos de pré-adolescentes e adolescentes que freqüentavam da 5ª à 8ª séries, o ciclo II e ensino médio. O objetivo era permitir que as diferenças de série e as peculiaridades referentes às fases de desenvolvimento das faixas etárias fossem resguardadas para, assim, assegurar um melhor trabalho pedagógico nas escolas.

Entretanto, segundo informou, essas medidas não foram compreendidas de imediato e, por essa razão, enfrentaram muita resistência:

(...) houve mudanças estruturais muito grandes e essas causaram muitos problemas. Muita mudança é uma coisa complicada, acho que não só em educação. Aí vem o problema do corporativismo, os sindicatos que não queriam que se mexesse em nada. Havia muitas dificuldades. Foram feitas mudanças de ordem administrativa para poder, paralelamente, cuidar do pedagógico e ter sucesso nas propostas pedagógicas (...).

Mesmo deixando claro que o principal objetivo era o de tentar garantir o melhor atendimento aos alunos por meio de uma aprendizagem mais significativa e que a equipe gestora tinha como preocupação básica as questões pedagógicas, assegurou que as mudanças não foram bem vistas porque “muitos tiveram dificuldades em compreendê-las”. Questionou o compromisso de docentes, especialistas e sindicatos que não viam nas propostas de mudanças algo inovador. Disse ser o “corporativismo” um dos principais dificultadores para a implementação de algumas propostas.

Além da reorganização das escolas, outra ação realizada com a finalidade de melhorá-la foi a progressão continuada⁶. Os dois temas foram considerados feitos importantes pelo participante, mas que, assim como outras propostas apresentadas, não foram bem compreendidas de imediato e se tornaram alvos de muitas críticas.

Vista como uma proposta inovadora, também não teria sido compreendida pela maioria dos profissionais da educação e que por essa razão teriam invertido a sua lógica:

A outra questão foi a da progressão continuada que eu defendo com unhas e dentes, mas que foi mal interpretada, foi mal entendida. Tem uma queixa da rede que é verdadeira: ela não recebeu todo apoio que tinha de receber para tocar a progressão continuada. Mas o apoio que recebeu não foi bem aceito porque eu acho que o professor trabalha muito contra o aluno e a favor dele próprio. O professor diz assim: se não tem mais repetência, então os alunos não vão nem querer prestar atenção na aula, o que é um absurdo, não é? Quer dizer, por que nos países adiantados os alunos prestam atenção na aula apesar da progressão continuada? (...) Então, a progressão continuada foi uma proposta em que a gente apostou muito; acreditávamos que ela pudesse... eu falo assim... salvar os alunos que eram muito prejudicados pelo preconceito dos professores com uma visão muito individualista e, como falei, a favor do professorado e contra os alunos.

A progressão continuada, de acordo com os seus proponentes, tornaria o ensino mais adequado ao ritmo de aprendizagem e de desenvolvimento de cada aluno. Nesse sentido, possibilitaria o sucesso escolar, uma vez que, tendo o seu ritmo de aprendizado respeitado e valorizado, o aluno não passaria pelo

⁶ Tema recorrente, presente em todas as entrevistas realizadas nesse trabalho de pesquisa conforme se poderá observar adiante. Sem dúvida, um dos grandes temas educacionais relativo à educação básica dos últimos anos.

trauma da reprovação. Não sofrendo com a reprovação, não ficaria desmotivado, o que diminuiria a probabilidade de abandonar a escola.

Deduz-se, pela sua fala, que a implantação dessa proposta ajudaria a resolver o que foi considerado um dos principais problemas educacionais encontrados pela equipe da qual fez parte.

Desse modo, a reorganização estrutural de funcionamento das escolas e a progressão continuada tornar-se-iam, de acordo com o que fora dito, duas das principais propostas apresentadas pela equipe do participante da pesquisa enquanto estiveram à frente da administração.

Segundo o entrevistado, para que houvesse adequação na sua implantação seria necessária também a existência da recuperação paralela/concomitante. Essa recuperação atrelada à proposta da progressão continuada buscava aumentar as chances de sucesso escolar.

Para o participante da pesquisa, a recuperação paralela que era uma ação muito importante dentro da escola, também não foi levada a sério:

A recuperação concomitante ao longo do ano é uma das coisas fundamentais na progressão continuada e isso não aconteceu. Os professores não aceitaram, as escolas não organizaram bem essa recuperação e então o que acontecia? A recuperação era feita meio que de mentirinha, porque o mesmo professor que de manhã não conseguiu ensinar o menino, voltava à tarde e dava a mesma aula e o menino continuava não entendendo, (...) [fazia isso] sem se preocupar em analisar: bom, mas esse menino empacou aqui, é daqui que eu tenho que pegar ele para recuperar. Então a recuperação não foi levada a sério para realmente recuperar o menino.

De acordo com sua interpretação, o fato de a recuperação paralela não ter sido levada a sério tinha muito a ver com as resistências existentes contra a proposta da progressão continuada, inviabilizando, assim, a sua implantação. Muitas coisas não teriam acontecido a contento por causa da não aceitação do que fora apresentado pela sua equipe. O projeto da progressão continuada teria, assim, sofrido uma espécie de boicote. Com a inversão de sua lógica, passou a ser chamado de promoção automática⁷. O participante da pesquisa, reconhecendo a existência de mais esse problema comentou a diferença entre as duas concepções:

A promoção automática não tem critério, seria simplesmente [algo como]: acabou a primeira série vai para a segunda, acabou a segunda vai para a terceira. Já a progressão continuada é uma proposta muito diferente, porque, primeiro, ela previa uma série de apoios para o menino progredir continuamente, mas progredir!

Sobre a resistência a estas propostas apresentadas pela equipe, de que participou, comentou:

Não são todos os professores, mas existe um movimento de manter as coisas como estão porque é mais fácil. É mais fácil porque eu me sinto mais seguro (...). Mas, enfim, a insegurança é um dos motivos. O outro motivo é não querer ter mais trabalho, porque mudança dá trabalho, então o professor diz: não! Prefiro continuar assim, os meus alunos estão indo tão bem. Por aí, uma das coisas que o professor faz é pegar um de seus planejamentos, aquele caderninho já amarelado e fica 30 anos no magistério usando aquele caderninho.

⁷ Uma parte de professores do ensino superior, de diferentes faculdades de educação, além de significativa parte dos docentes da educação básica passou a chamar a “progressão continuada” de “promoção automática” assumindo assim uma posição controversa à forma como a proposta teria sido pensada, apresentada e aplicada na rede de ensino.

Parece que a dificuldade de compreensão de muitos docentes a respeito da progressão continuada e de todas as ações que as acompanhavam não teria sido o único entrave encontrado pela gestão.

Pela sua característica de proposta considerada inovadora até então, a progressão continuada chamou a atenção da imprensa que teria, naquele período, contribuído ainda mais para dificultar a sua compreensão e conseqüentemente a sua implementação. Conforme afirmou, “a publicação de manchetes que seriam fabricadas” para chamar a atenção do público e polemizar seus efeitos seriam os seus únicos interesses. A imprensa teria tido um papel bastante dificultador para os programas que estavam sendo desenvolvidos e, desse modo, teria revelado que os seus objetivos em nada tinham a ver com os interesses da educação escolar.

Sobre o papel da imprensa afirmou:

Olha, foi um horror. Aliás, ontem e hoje, estive conversando com amigos educadores sobre isso. A imprensa tem interesses outros que não a educação das crianças. É um trabalho que vai contra a gente. Então, eu acho que, infelizmente, a imprensa só tem nos atrapalhado, na educação em geral, tem atrapalhado.

Demonstrou, durante toda a entrevista, bastante apreensão com os rumos que a escola tem tomado. Lembrou que embora as resistências tenham sido muitas, a equipe não abriu mão de defender o que acreditava ser o melhor para a escola, porém, lamentou o que tem sido uma prática comum na troca de governos: a não continuidade de projetos. Comentou que um trabalho iniciado não poderia ser interrompido porque outro governante ou outro secretário

passaria a ocupar o cargo. Também lamentou que o trabalho desenvolvido por sua equipe não tenha tido continuidade e fez fortes críticas à equipe que os substituíram.

Percebe-se que os problemas educacionais encontrados e as dificuldades de implantação de propostas para solucioná-los se confundiam com os feitos realizados, já que para a resolução de uns, haveria a necessidade de implantação dos outros.

Quanto aos feitos, além dos relatados acima, destacou ainda a proposta de formação continuada dos professores cuja finalidade era a de garantir ao docente uma “formação constante”, que complementasse aquela que possuísse. Com essa finalidade a equipe assegurou que vários pólos de formação continuada fossem criados no estado de São Paulo para atender à demanda da rede, que era muito grande.

Mesmo com críticas à resistência oferecida por muitos professores contra as propostas apresentadas, reconhece que esses profissionais possuem jornadas estafantes e difíceis de serem cumpridas. Lembrou que muitos trabalham o dia todo, que recebem baixos salários e têm pouco estímulo profissional, fatos que, a seu ver, também dificultam muito a implementação de uma nova proposta educacional.

Agora, tem muita falta de professor. Mas, olhando, por outro lado, eu acho que a vida do professor é muito dura. É muito triste a situação desses que trabalham, manhã, tarde e noite, muito triste, e tem gente que não pode parar, tem família, tem filhos e daí trabalha de manhã, à tarde e à noite.

A vida do professor é muito dura e tem gente que não pode parar...

Concluiu lembrando que já esteve na sala de aula durante muitos anos e que conhece a difícil realidade que cerca a profissão. Demonstrou compreensão e respeito em relação à situação dos docentes que, apesar de apresentarem problemas de formação, dificuldades em lidar com a heterogeneidade, de serem corporativistas demais etc., “buscam cotidianamente a construção de sua tarefa que é a de ensinar”.

Os principais problemas/dificuldades encontrados nessa entrevista foram: deficiências de aprendizagem; abandono escolar; professores com dificuldades para ensinar por (de)formação e por condições inadequadas de trabalho; resistências às propostas apresentadas; corporativismo; relação com a imprensa; descontinuidade dos projetos (por gestões posteriores).

Identificação dos principais feitos/propostas: implantação da recuperação paralela; da progressão continuada; de cursos de formação continuada (para os docentes) e a reorganização das escolas.

A entrevista com o Professor B

A entrevista com o professor B ocorreu em seu local de trabalho.

Antes do início da entrevista fez alguns questionamentos em relação à pesquisa como, por exemplo, qual tipo de trabalho, se mestrado ou doutorado, quanto tempo estava prevista a duração do encontro e, lendo a carta que lhe havia sido enviada, reviu os seus objetivos. Após essa preparação, pode-se então iniciar a entrevista propriamente dita que teve 43min. de gravação.

Em todos os momentos, foi bastante atencioso às perguntas que lhe foram feitas e procurava sempre respondê-las com bastante cuidado e clareza.

Iniciou-se a entrevista, como previsto, abordando os principais problemas educacionais encontrados durante a sua gestão. Embora o objetivo fosse coletar informações a respeito de sua participação na administração pública, especialmente naquela em que trabalhou diretamente em uma Secretaria de Educação, o entrevistado reforçou a sua trajetória pela educação. Dessas experiências, lembrou de fatos que vivenciou e utilizou-os para exemplificar determinados assuntos que abordou.

Pensativo, afirmou de início que um dos principais problemas educacionais que já tinha enfrentado, e em especial pela sua passagem na Secretaria de Educação, referia-se “à desvalorização dos profissionais da educação”, sobretudo à sua “desvalorização social”. Entretanto, disse em seguida que há, “por outro lado, também a necessidade [não atendida] dos usuários, as pessoas para as quais todos [da educação] trabalham, ou seja, o jovem e a criança”. Apresentava, assim, dois problemas que, de certo modo, se complementavam, pois estavam diretamente relacionados aos dois principais sujeitos da educação: professor e aluno.

Percebe-se que o primeiro deles, refere-se à necessidade de valorização dos profissionais do ensino e tal preocupação teria sido uma das principais no período em que a equipe da qual participou esteve à frente da administração.

O segundo, que diz respeito aos direitos dos alunos de serem atendidos adequadamente pela rede de ensino, estaria relacionado ao compromisso dos profissionais em atender uma quantidade tão numerosa e heterogênea de estudantes, mas de acordo com o seu relato, esse direito não estaria garantido.

Lembrou que certas vantagens conquistadas pelos profissionais da educação têm sido utilizadas de maneira inadequada e que estas estariam prejudicando a relação do ensino com a aprendizagem:

Tem uma questão, para mim, muito presente hoje que é um desequilíbrio entre aquilo que se foi entendido como ganho, direito, conquista dos profissionais da educação e aquilo que se espera da obrigatoriedade desses profissionais em relação ao que se considera direito do aluno.

Fica evidente no início de sua fala que é necessário reconhecer e atender às demandas dos profissionais da educação, e que esse é um problema educacional. Entretanto, o atendimento a essa demanda não poderia ficar desatrelada dos direitos dos alunos. Afirmou que é para eles que a educação existe e deve funcionar bem. Afirmou que essa relação envolvendo as conquistas dos docentes e os direitos dos discentes deveria funcionar como uma “via de duas mãos”, ou seja, que os dois interesses precisam ser atendidos, mas sem que um prejudique ao outro.

Lembrou da importância da democratização do ensino e de seus efeitos para educação.

Estamos pensando na educação básica, nesse momento, nesse âmbito e considerando um fato importante e positivo da educação que foi a democratização, aliás para a qual nós todos lutamos (...), mas junto com essa democratização apareceu uma consequência que era uma diversidade de alunos, culturalmente, economicamente, socialmente, etnicamente...

Esse crescimento quantitativo, após a universalização do ensino, teria sido o responsável pelo aumento da diversidade, conforme lembrado pelo participante da pesquisa.

Vê-se que, junto com a universalização do ensino, a responsabilidade da escola aumentou, pois passou a atender a muito mais crianças e adolescentes das mais variadas origens, tornando ainda maior o desafio de educar. Com a diversidade, também adentraram à escola os diferentes saberes, pontos de vista, experiências, crenças que resultam de diferentes concepções de mundo. Contudo, mesmo com o aumento do atendimento que favoreceu a diversidade, segundo o entrevistado, a escola ainda não estaria totalmente pronta para essa realidade, pois não estaria conseguindo oferecer aos alunos uma regularidade de aulas planejadas que pudessem atender à demanda existente. Entre os fatores que dificultariam a melhoria desse atendimento estaria o despreparo de professores em saber se relacionar com a realidade educacional.

Alegou ainda que uma rede como a nossa precisaria aprender a acolher melhor a essa diversidade; não só acolher, mas saber trabalhar com ela,

(...) há dificuldade [dos professores] nos diversos níveis, mas principalmente [com] os da educação básica que estão ali na escola todos os dias com esse desafio, de acolher essa diversidade e saber trabalhar com ela sem perder de vista os próprios objetivos educacionais, de fazer ensinar, de fazer os alunos aprenderem, de desenvolver todas as potencialidades, todas as competências e habilidades, mas o que percebo é que ao longo do tempo essa dificuldade do lado dos profissionais [persiste] que é a de trabalhar [com] essa diversidade que é uma dificuldade real (...).

Menciona outro problema que considera muito sério: a elevada quantidade de faltas dos docentes,

(...) em relação às faltas dos professores, hoje se percebe um número muito alto e o que acontece em alguns lugares [é que] já tem um grupo de professores eventuais que substituem e desenvolvem um plano de trabalho normal com os alunos, mas o que ocorre é que não se tem [sempre] esses eventuais e muitas vezes eles não dão conta porque o número de faltas é muito grande. Então, na prática, o que ocorre é que um grande número de alunos não está tendo aulas num número mínimo adequado para poder ter uma boa aprendizagem.

O elevado número de faltas dos docentes constitui um fato grave que, segundo ele, diminui drasticamente o tempo de exposição do aluno a situação de aprendizagem. Tal fato resulta em baixa qualidade do ensino que, por sua vez, afeta, principalmente, quem mais precisa da escola e das aulas.

Isso é uma discussão sensível, mas que tem de ser enfrentada, quer dizer, como resolver essa questão colocando na mesma mesa os sindicatos dos professores, os professores que estão na escola, os diversos gestores das redes? Estou pensando aqui na rede pública, porque estas questões não aparecem na rede privada, pois se o professor faltar muito é demitido. A falta de professores acaba atingindo quem mais precisa que são justamente aqueles alunos que tem a escola como um lugar fundamental para poderem avançar no desenvolvimento da sua potencialidade humana nas diferentes áreas cognitiva, afetiva etc.

Para suprir a falta de professores é que teria sido criada a figura do professor eventual, mencionado pelo entrevistado.

Cabe lembrar, pela importância que tem esta questão, que esses professores contratados no início do ano letivo, mediante critérios estabelecidos

pelas unidades escolares por meio de sua equipe de gestores, devem comparecer todos os dias na escola em que foram aceitos e, sendo necessário, substituírem algum professor que tenha faltado. Não há garantia a esses professores, mesmo se deslocando à escola, de que terão trabalho, pois dependem, para exercerem sua função, das ausências dos titulares das aulas e também não há garantia aos alunos de que a disciplina do professor faltante será aplicada pelo substituto, já que este, não necessariamente, deverá ser formado na mesma área que o professor titular.

Outro problema educacional que considerou grave foi a grande rotatividade de docentes em determinadas escolas que atingiria, também e principalmente, as escolas localizadas nas periferias:

Tem também outro fator que não é só o da falta, mas o da rotatividade dos professores na escola. Então, são dois problemas graves para o aluno: primeiro que o professor falta muito e segundo que os professores não ficam muito tempo na mesma escola, sobretudo nas periferias, onde o desafio das diversidades é maior (...)

Ademais, sugere que tais questões sejam debatidas com a sociedade a fim de tentar resolvê-las. Concluiu, a respeito desse tema, dizendo:

(...) isso precisa ser discutido e deve ser feito com a sociedade para caminhar, já que os problemas são dois: 1. os alunos precisam ter aulas, então vamos ver como é que se resolvem os problemas dos professores que têm seus direitos e que, por exemplo, de fato ficam doentes; 2. o outro é como fazer com que os professores não rodem tanto, que sejam professores de uma escola e não apenas de uma rede.

A respeito dessa situação afirmou que a percepção que os professores e demais profissionais da educação possuem em relação ao fato de trabalharem para uma rede de ensino precisaria mudar. Segundo ele, os professores pertenceriam a uma escola, àquela escola onde lecionam e, por isso, deveriam estabelecer um vínculo com aqueles alunos, com aquela comunidade, com aquela realidade. A percepção de que pertenceriam a uma rede e não a uma escola parece ser uma das explicações que encontra para a existência da grande rotatividade dos docentes.

Reconheceu, entretanto, que um dos papéis da instância executiva, referindo-se às Secretarias de Educação e seus órgãos seria o de “dar apoio aos profissionais para que pudessem desenvolver cada vez mais e melhor o trabalho para o qual estariam empenhados em realizar”.

Entre os principais feitos que acredita terem sido realizados pela equipe da qual fez parte está a implantação da progressão continuada. Porém, reconhece que a sua implantação foi problemática e, por essa razão, essa proposta, além de grande feito, também poderia ser apontada, por causa da resistência sofrida, como aquela que trouxera uma das maiores dificuldades enfrentadas pela equipe durante a gestão.

Conta que os professores não a entenderam, e por isso, não viram o que ela teria de bom:

[A progressão continuada] foi uma alternativa muito importante e ainda é uma referência porque em muitos países essa é a regra. Os alunos continuam com a sua turma de idade. Em países de Primeiro Mundo e em países como Cuba não se entende o que é repetência, porque não existe repetência. Todos os alunos têm condição de seguir na sua escolaridade. Mas aqui essa idéia deu, e ainda dá, um trabalho enorme.

A progressão é mal entendida. Há também muita dificuldade de implantação. O professor tem de entender a proposta. Se ele não entendê-la e não estiver a fim dela, as coisas não acontecem! Isso não acontece! O professor é fundamental nesse processo.

Vê a progressão continuada como uma proposta importante e, mais que isso, necessária, já que contribuiria para manter o aluno na escola e combater as elevadas taxas de reprovação e de abandono. Como dito anteriormente, o aluno reprovado uma vez teria mais chances de vir a ser reprovado novamente. Então, para que serviria a reprovação?

Lembrou também que há uma cultura da repetência muito difundida e enraizada na educação brasileira.

Sobre esse problema afirmou:

Está muito presente, não só na escola, mas também na sociedade. Imagine que há pais que entram na justiça para que os filhos repitam a mesma série.

De acordo com a sua visão, a progressão continuada foi vista como a medida que poderia acabar de vez com a situação descrita acima, pois também previa que os pais pudessem entender o seu funcionamento e, a partir de então, intervirem com mais propriedade no cotidiano da escola, a fim de poderem, juntamente com a equipe escolar, contribuir para o melhor aproveitamento dos conhecimentos adquiridos pelas crianças e pelos adolescentes. Acreditava-se que, com essa proposta, a cultura enraizada da repetência poderia ser gradativamente apagada. Por essa razão, defendeu a progressão continuada que considera justa e adequada à educação escolar:

(...) há lugares onde foi implantada em que foi excelente e fundamental para os alunos ficarem na escola, e não importa o nível; vemos que o aluno tem de ficar na escola.

E acrescentou:

Correção de fluxo e progressão continuada foram medidas importantes para manter os alunos na escola, porque nos anos 1980 os alunos repetiam, repetiam até abandonar a escola. Enfim, várias medidas foram tomadas até chegar na progressão continuada e não só em São Paulo, mas em vários lugares para que o grupo de professores pudesse acompanhar esses alunos por mais tempo, que fossem assistidos pelos professores por mais tempo e assim evitando a repetição e o abandono da escola.

A “correção de fluxo” citada pelo entrevistado ficou conhecida como “Projeto Classes de Aceleração”. Constituiu-se em um programa que visava a correção do percurso escolar de alunos que se encontravam na escola, mas em defasagem na idade e na série em que se estariam matriculados. O objetivo era garantir o seu retorno às turmas adequadas à sua idade.

Relatou que entre os principais feitos da gestão visando garantir mais contato dos alunos com a aprendizagem, também esteve o aumento do tempo de estudo de 4 para 5 horas diárias com o objetivo futuro de criação de uma escola de tempo integral.

Então, ampliar tempo de estudo do aluno, qualidade do tempo do aluno, espaços de conhecimento do aluno, são questões fundamentais e aí o que se vê? E antes até dessas questões, há uma questão primordial: o acesso do aluno à escola, acesso e permanência dele lá. Isso está no

*Estatuto da Criança e do Adolescente*⁸. E também tem que ter qualidade na aprendizagem. Então essas são questões básicas, o princípio. Tudo deve servir a isso. Então, nessa direção [devemos] ampliar o tempo de estudo do aluno. Quando nós estávamos lá, se ampliou de 4 para 5 horas. E claro que se precisava trabalhar bem nesse tempo, o tempo é uma variável importante. Com o objetivo do tempo escolar integral.

Assim como em outros relatos, descreveu o papel da mídia no trato dos interesses educacionais como “sendo mais um problema”. De acordo com esse depoimento, a implantação da progressão continuada teria sido foco de discussões para muito além da escola o que, em princípio, poderia ser bom, afinal tratava-se de um assunto de interesse público, entretanto, a sua implantação “teria sido usada também pela imprensa e até por pessoas de fora da educação para atender a interesses diversos”, fato que teria prejudicado ainda mais a compreensão da importância da aplicação da proposta.

Declarou também, a respeito da mídia, a generalização com que teria tratado determinados assuntos:

O que repercute na mídia são os problemas, é difícil a repercussão de coisas boas, os problemas que chegam a ela como resultantes de algum lugar específico saem como a escola pública e tal, mas a escola pública é ampla, formada por mais de três mil escolas e milhões de alunos no estado de São Paulo. E esta generalização é um defeito impressionante da mídia porque ela trata com uma superficialidade que é prejudicial ao tratamento do problema, porque há uma diferenciação, uma heterogeneidade da realidade que tem de ser considerada.

⁸ Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, lei federal nº. 8.069/90. O acesso e a permanência, em igualdade de condições citado pelo *participante da pesquisa* encontra-se no art. 53, inciso I.

Outro problema que tratou como sendo de grande importância e que a equipe da qual fez parte trabalhou com a intenção de melhorar, foi a avaliação. Lembrou a importância da avaliação como elemento intrínseco às atividades escolares. Em sua fala, foram abordadas as avaliações interna e externa.

O princípio da avaliação externa, de avaliar a escola como um todo, procurando identificar como estaria o seu funcionamento e levando em conta a participação de todos os sujeitos que a constitui (professores, alunos, funcionários, especialistas etc.), foi visto como algo importante. Esta forma de avaliação cumpriria, desse modo, um papel fundamental para que a escola se desenvolvesse de maneira a atender às necessidades educacionais de seus sujeitos a partir da realidade em que estaria inserida. Quanto às avaliações internas, ressaltou serem as mais importantes. Sugeriu, em sua fala, que estas “poderiam aferir o desempenho da aprendizagem por meio do ensino oferecido” e por cumprirem um importante papel de organização do trabalho pedagógico com a finalidade de, entre outros aspectos, “corrigir rumos indesejados”.

Ressalta, porém, a necessidade de mudança de cultura em relação à avaliação, referindo-se, possivelmente, ao fato de que a avaliação não deveria ser usada para fortalecer a cultura da repetência.

A avaliação tem de ser pensada junto com o ensino, faz parte do ensino, deve ser mais continuada (...), e a avaliação do professor é a que mais importa. Agora, as avaliações externas são importantes, mas não para avaliar o aluno e sim a escola, o sistema, as instituições para que se tenha uma referência. Mas, mais que isso, que a escola tenha [essa referência] consigo mesma. Como estávamos há 2 anos? E agora? Essa análise é importante para o seu desenvolvimento próprio (...). A avaliação externa deve servir para a escola se repensar e a cada ano pensar em melhorar, ver a sua própria história, pensar no que tem

ocorrido. A avaliação externa, portanto, deve ser usada produtivamente para melhorar o ensino e ajudar ao professor. Mas, a que importa mais é a avaliação interna e que deve ser vista de forma diferente. Mudar a cultura.

Lembrou que em sua equipe houve pessoas responsáveis pela reorganização e aplicação da avaliação externa nas escolas da rede de São Paulo.

O tema avaliação e o modo como se propõe que seja vista estariam, de certo modo, relacionados a outro importante assunto muito discutido a respeito da escola de educação básica atualmente. Trata-se de sua autonomia.

Em relação a esse tema abordado na entrevista, apresentou o seguinte argumento:

A autonomia é relativa e depende de como a escola está exercendo a sua função social. Para eu ter uma autonomia, eu preciso ter posse. Conhecer, querer. E aí entramos na questão de [a escola] assumir a sua própria história. A escola precisa ter história (...), a escola precisa ter um plano, planejamento que, nesse caso, pode resolver o problema da rotatividade, pois o novo professor entrará na escola sabendo como está sendo desenvolvido ali o trabalho pedagógico.

Parece ver a autonomia a partir de duas vertentes: a primeira seria aquela relacionada com a capacidade que os sujeitos da educação escolar teriam de tomar decisões que poderiam nortear a direção tomada pela escola, chamada pelo entrevistado de “posse”. Aqui, os vários segmentos estariam inseridos nesse processo de condução da organização do espaço escolar que, assim, se tornaria, além de mais autônomo, mais democrático. E a segunda, relacionada ao “conhecimento”, componente que seria capaz de permitir aos

mesmos sujeitos contribuírem, por meio dos vários saberes que possuem, da heterogeneidade presente no ambiente escolar, para a construção, na escola, de novas e significativas formas de relações humanas. Isso, acredita-se, possibilitaria à escola o seu fortalecimento como instituição social, levando-a a construir, com autonomia, a sua própria história.

Assim foi concluída a entrevista.

Os principais problemas/dificuldades encontrados nessa entrevista foram: choque entre os interesses (direitos) dos profissionais da educação e os direitos dos alunos; baixa qualidade da educação oferecida pela escola; dificuldade dos docentes para trabalhar com a diversidade de alunos; resistências quanto à implementação de determinadas propostas; elevado número de faltas dos professores e o conceito ainda dominante de avaliação considerado inadequado.

Identificação dos principais feitos/propostas: implantação da progressão continuada; correção de fluxo (classes de aceleração); ampliação das horas dos alunos na escola e a diminuição da repetência, aplicação da avaliação externa.

A entrevista com o professor C

A entrevista com o professor C ocorreu em sua residência e teve duração de 50 min.

Após o encontro forneceu ao pesquisador alguns textos publicados no período em que esteve atuando na Secretaria da Educação e que, segundo ele, poderiam ser úteis para esse trabalho.

Durante toda a conversa demonstrou grande preocupação com a situação da escola no decorrer dos últimos anos e lamentou que nem todos os objetivos traçados pela equipe da qual fez parte puderam ser alcançados. Disse também que o trabalho com a educação é difícil e que é necessário ser persistente para colocar mudanças em prática.

Ao ser questionado sobre os principais problemas educacionais encontrados durante a gestão em que participou afirmou:

Fazendo uma retrospectiva, o primeiro problema que a gente encontrou foi em relação ao estado físico de muitas escolas, estado físico mesmo, de chover dentro da sala de aula. Era um abandono da rede pública (...). Eu acho que o primeiro ano de nosso governo, do nosso trabalho, foi batalhar para que as reformas, para que as telhas, para que os banheiros, para que as escolas tivessem condição de funcionamento.

Além da falta de condições de funcionamento de muitas escolas, mencionou também haver falta de muitas unidades escolares. Relatou que em alguns lugares não havia escolas para atender à demanda de alunos. Então, tiveram que buscar recursos, criar condições para a realização das construções necessárias:

As escolas estavam precisando muito de muitas reformas e, em algumas regiões, a gente precisava simplesmente ter escolas, porque tinham mais alunos do que vagas. Eu me lembro que a gente batalhava muito para que houvesse construções de escolas. E isso aconteceu, isso foi acontecendo no decorrer do governo.

Considera-se essa informação importante porque, embora a quase totalidade da população em idade escolar do estado de São Paulo esteja

atualmente matriculada, ainda persistia em meados dos anos 1990, de acordo com o entrevistado, o problema da falta de vagas.

Ainda sobre a precariedade das unidades escolares, lembrou de situações problemáticas que envolviam tais escolas como a descrita a seguir que exigiu muito diálogo com a população. Dialogavam com a finalidade de convencê-la a acreditar no trabalho da equipe e nas mudanças necessárias que se propunham a realizar.

E eu encontrei escolas maravilhosas em regiões que eu nunca pensei que fosse encontrar, em bom estado de conservação etc. E ao lado dessa escola [havia] outra muito depauperada. Então a gente teve de ter um trabalho de convencimento tanto da população de dentro da escola como da de fora de que iríamos fazer um bom trabalho a fim de mudar essa situação e que eles podiam confiar e colaborar conosco, pois a gente iria fazer isso.

Com o conhecimento da situação de escolas como a descrita acima e aliado a isso o fato de haver dificuldade no atendimento à demanda em determinadas regiões, foi que então sua equipe optou por colocar em prática a proposta de reorganização das escolas.

Considerou a proposta de reorganização um importante feito da gestão, porém, viu como problema a dificuldade enfrentada para a sua implantação.

Esse tema, de acordo com os participantes da pesquisa que estiveram na mesma gestão, tornou-se um dos mais polêmicos devido, principalmente, à resistência que enfrentou. Consistia em implantar um atendimento especializado às crianças menores, alunos da 1ª à 4ª séries, em uma escola exclusiva a eles e outro atendimento, em escolas separadas, destinado aos pré-

adolescentes e adolescentes da 5ª à 8ª séries e os mais velhos que freqüentavam o ensino médio, 1ª à 3ª séries.

Sobre a resistência a essa proposta ter ocorrido dentro e fora da escola considerou:

As famílias e os professores tinham muita dificuldade em aceitar a reorganização. Não foi uma solução fácil, mas foi uma solução inteligente. Difícil de ser absorvida porque as pessoas têm mesmo muita dificuldade de aceitar mudanças (...), eu acho que elas tinham medo do novo, de perder os espaços que já tinham dentro das escolas, receio de que as crianças fossem prejudicadas, receios em relação a..., eu entendo perfeitamente o que a população sentia sabe, porque não é fácil de uma hora para outra você mudar as coisas em que você acredita, os lugares, os espaços; não só aquilo em que você acredita, mas também nos lugares por onde você, comodamente, já está acostumado a circular.

O entrevistado acredita que as propostas, mesmo sendo objeto de muita resistência, poderiam efetivamente representar uma mudança para melhorar o atendimento aos alunos.

Via na reorganização uma das saídas para melhorar a qualidade do ensino:

Eu era a favor dessa divisão das escolas [reorganização] principalmente por questões de ambientação. Uma escola com uma cara de escola de crianças menores tem características próprias, com coisas na parede, ela tem indícios de que aquele ambiente é mais propício a uma alfabetização, mais propício a uma criança de primeira a quarta série (...). Porque eu via que naquele ambiente as crianças estariam um pouquinho mais preservadas, como era a antiga escola primária, sabe?

Vale-se de certo saudosismo em relação a uma escola passada, para justificar a reorganização física da rede.

Mostrou-se muito aflito ainda com a situação do ensino que é oferecido, e até pessimista em relação a ele, pois acredita que esse problema deverá perdurar por muito tempo: “a gente sempre teve e vai ter ainda por alguns anos problemas com o ensino”. Refere-se à qualidade da educação escolar que não estaria tendo os resultados esperados e, especificamente nesse caso, parece aludir à questão da alfabetização.

Demonstra, na fala a seguir, especial preocupação da equipe com que trabalhou em partilhar o problema da qualidade do ensino oferecido com os docentes, relatou que também se sentiam responsáveis pelo o que estava ocorrendo, embora sem deixar de afirmar que a qualificação destes seria uma necessidade para atingir o objetivo perseguido:

Tinha um problema grande e que a gente queria mostrar para os professores quando dizíamos: olhem, vocês não estão dando conta, mas não têm culpados, não têm responsáveis [exclusivos], nós [também] estamos juntos nessa busca. E era isso que a gente queria tentar fazer para melhorar a situação da qualidade de ensino: qualificar o professor. Então tinha várias estratégias que a gente usava.

Uma das principais estratégias da gestão teria sido a criação de cursos de formação continuada visando fornecer capacitação permanente para os docentes.

Acompanhando tais medidas, sua equipe teria proposto outras iniciativas que pudessem contribuir para ampliar a autonomia da escola, entre as quais maior repasse de verbas que seria feito. A finalidade desses repasses

seria o de “compra de certos equipamentos e de materiais didáticos, realização de pequenas reformas e contratação de serviços simples de manutenção da escola”. Para garantir a aplicação adequada das verbas com maior fiscalização e acompanhamento do que deveria ser feito pelas instâncias responsáveis, “as escolas seriam equipadas com microcomputadores para fins administrativos e demais materiais de apoio” que garantissem a eficácia do que se propunha realizar.

Relatou que essa ação possibilitaria muito mais autonomia para as escolas. Mesmo com a descentralização de verbas que levaria a uma agilidade maior nas decisões cotidianas, o que, pensava-se, facilitaria o atendimento das demandas escolares, os diretores e demais funcionários das escolas resistiam:

(...) a gente explicava que iria uma verba para as escolas, para as escolas usarem aquela quantia para as coisas “x” que elas privilegiassem. Essa era uma situação. Outra: iria uma verba para as escolas comprarem um rol de coisas, desde televisão até máquina de filmar. E as escolas também resistiam porque estavam acostumadas a receberem tudo diretamente [da Secretaria]. Havia uma cultura cristalizada (...). Além de ter que administrar as faltas dos professores, as faltas dos alunos, as faltas dos funcionários, essa proposta era [mais] uma novidade que entrava, [mas] ninguém conseguia enxergar que isso poderia representar uma autonomia para a escola.

Conforme afirmou, considerou essa resistência como produto de uma “cultura cristalizada” e, por isso, muito difícil de ser mudada.

Dentre os objetivos traçados pela sua equipe, lamentou não terem conseguido alcançar um que considera fundamental: o da permanência de todas as crianças na escola. Segundo ele, “o acesso foi garantido, mas a

permanência não”. Entre os fatores que justificavam a não permanência das crianças na escola estariam as “dificuldades cotidianas familiares”, entre as quais, por falta de condições socioeconômicas mínimas, a necessidade de terem de ajudar em casa com algum dinheiro, situação que fortaleceria o desestímulo e levava muitas a abandonar a escola. A maioria dessas crianças, por estarem sujeitas a tal situação, afirmou, “não conseguiram aprender”. Por outro lado, lembrou mais uma vez, da dificuldade que professores possuem em trabalhar com essas crianças.

(...) quanto à permanência eu acho que a gente não conseguiu [manter todos os alunos na escola], porque à medida [em] que as crianças, nem todas, não conseguiam aprender, elas se desinteressavam e deixavam os estudos.

E concluiu dizendo:

(...) acho também que a gente não deu conta de preparar o professor para trabalhar com tantos e tão diferentes alunos. Os professores não estão conseguindo ensinar as crianças com muitas dificuldades.

Ainda entre as dificuldades enfrentadas e que se confundiam com os principais feitos estava a da implantação da progressão continuada. É importante ressaltar que a implantação dessa proposta que tem marcado as discussões a respeito da organização da escola nos últimos anos, tem aparecido como um problema nas falas dos participantes da pesquisa por causa da sua dificuldade de implantação, por ter sofrido muitas resistências, entretanto, por outro lado, também é sempre lembrada como sendo um dos mais importantes feitos, justamente por representar, na visão de seus

proponentes, avanços em relação à concepção que até então era vigente de escola.

A idéia difundida, de que não haveria mais reprovação, pura e simplesmente, se sobrepôs à idéia de que a progressão continuada representaria uma medida inovadora. Lamenta o equívoco espalhado na rede e afirma que:

(...) teve uma outra batalha que foi a progressão continuada. Na quarta série o aluno poderia ser reprovado, mas tinha chances de passar, tinha de ter 75% de frequência. Então, [evitando a reprovação] você evitava a evasão escolar. Ah, basta eu ir à escola para eu passar de ano? Isso causou nos professores um sentimento que não era para ter sido causado, não era esse o objetivo: de desvalorização do seu poder e de qualificar [somente] o aluno. Não era isso, não era essa a intenção.

Entre os principais feitos da gestão de que participou, além da reorganização da rede e da progressão continuada, também aponta o Projeto das Classes de Aceleração e o fato de ter atingido o objetivo de “matrícula com 98% de crianças em idade escolar na escola”.

Sobre a aceleração da aprendizagem afirma:

Tinha “Projeto das Classes de Aceleração” que fazia a defasagem idade e série serem diminuídas. Eu acho que está na hora de refrescar esse programa com o nome que se quiser dar, porque a gente está com uma defasagem, você como professor de geografia sabe que tem meninos que não compreendem o que lêem e se eles não ultrapassarem isso com um tratamento especial, eles vão continuar odiando a escola, querendo que escola acabe, não indo, faltando e tudo.

Quando perguntado sobre o que pensava da formação universitária, se via a formação inicial dos professores relacionada às causas dos problemas da educação, como os já acima mencionados, reafirmou a sua preocupação com a formação dos docentes que, de acordo com o seu pensamento, “deveriam passar por mais estágios nas escolas”.

Afirmou que essa formação deveria ser mais ampla e aprofundada, pautada pelos problemas cotidianos da escola. O conhecimento da realidade escolar poderia ocorrer por meio da realização de estágios que seriam então, uma alternativa para amenizar essa situação. O novo professor precisaria, antes mesmo da conclusão de seus estudos, ter mais contato com os alunos e com a escola que iria recebê-lo, pois, dessa maneira, não haveria ou, pelo menos minimizaria o problema originado pela formação recebida que chamou de idealizada. Conforme suas palavras:

Eu acho que os professores precisariam ter mais estágios nas escolas para poderem discutir na universidade o que é mesmo ensinar, o que é mesmo aprender, porque do jeito que é feita a formação, eles saem com o ideal de um aluno que não é aquele que ele vai encontrar, talvez idealizado, talvez com uma resposta mais pronta do a que ele vai ver (...). Se a gente conseguisse ter cursos que preparassem e pusessem o aluno da faculdade mais no convívio com a escola, ambos ganhariam.

A formação inicial de professores pareceu ser um problema bastante preocupante para o entrevistado. A equipe da qual fez parte teria enfrentado tal problema com a implantação de programas de aperfeiçoamento profissional para os docentes, que ficou conhecida como formação continuada.

Em relação aos cursos de formação continuada para os professores, alegou que esses programas precisariam discutir mais as dificuldades

cotidianas dos docentes e não oferecer “uma formação apenas teórica”, pois esta não seria suficiente para ajudar na sua tarefa cotidiana de ensinar: “(...) não adianta a gente chegar e começar a discutir uma teoria maravilhosa se o professor ali não está olhando...”

Citou as avaliações externas como uma forma de proporcionar, pela leitura de seus resultados, uma condição mais adequada para alunos e professores se relacionarem com determinados problemas do dia-a-dia. De acordo com seus argumentos, as avaliações oferecem “elementos para construir uma capacitação que vá ao encontro da necessidade desses professores”.

Sobre a gestão democrática reafirmou a postura dos membros de sua equipe e enfatizou que estimularam a criação de conselhos de escola, tornando-os obrigatórios com “a representatividade dos pais, dos professores, dos alunos (...)”.

Outro tema educacional abordado, e que também se apresentou como um dos mais importantes e, ao mesmo tempo preocupantes, diz respeito à avaliação do rendimento escolar. A preocupação estaria relacionada à concepção de avaliação que ainda predominaria na escola, segundo ele, a avaliação seria ainda “um tema mal compreendido” e que, por esse motivo, suscitaria muitas discussões. Ressaltou que avaliação serve, essencialmente, “para verificar se houve aprendizado dos alunos”. No entanto, essa concepção não seria a mais influente. Para quebrar a idéia ainda predominante sobre o tema, qual seja, a de que a avaliação se constituiria como sinônimo de poder dado ao professor perante aos alunos, disse que fora feito,

um grande esforço para mostrar que o docente não deveria deter o poder de definir o trajeto escolar do aluno, por meio dos resultados obtidos nas avaliações aplicadas.

Esse resultado em geral definiria, muitas vezes injustamente, a aprovação ou reprovação ao final do ano letivo.

O trabalho feito teria, dessa forma, o objetivo de derrubar o mito de que a avaliação seria um instrumento de poder do professor. Para isso, teriam realizado muitas reuniões, treinamentos, muito trabalho teria sido feito para mostrar ao professor que “não precisava dar nota baixa para ser um professor respeitado ou que não precisava reprovar o aluno para que ele valorizasse a sua matéria”.

A gente discutia que avaliação é um indicador de aprendizagem. Se o aluno está indo muito mal em uma determinada disciplina você tem que usar a avaliação para verificar o que está faltando ali. É muita falta de professor, o professor está indo pouco? É falta de material didático? A gente procurava discutir com as supervisoras para elas discutirem com as escolas a avaliação como um indicador de problemas de aprendizagem (...). Foi um grande enfrentamento, mas eu sinto que até hoje muita gente diz que o ensino vai mal por causa da progressão continuada e não é, não é!

Por fim, reconheceu que, durante a gestão também foram cometidos alguns erros e que estes deveriam ser compartilhados. Lamentou o fato de ter ocorrido muita resistência na rede em relação às propostas que considerou de significativa importância e inovadoras no período em que esteve na administração.

Os principais problemas/dificuldades encontrados nessa entrevista foram: situação precária das escolas; falta de escolas (poucas para muita demanda); qualidade da educação oferecida; formação deficiente do professor que resulta na dificuldade destes em trabalhar com a diversidade de alunos; concepção punitiva/não pedagógica de avaliação; resistências quanto à implementação de determinadas propostas e as famílias que precisam contar com os alunos em casa para ajudar na obtenção da renda e que acaba resultando no abandono escolar.

Identificação dos principais feitos/propostas: descentralização de verbas; implantação da progressão continuada; correção de fluxo (classes de aceleração); ampliação no número de matrículas; implantação da avaliação externa; incentivo à gestão democrática e a formação docente continuada.

A entrevista com o professor D

A entrevista com o professor D ocorreu em uma sala nas dependências de seu local de trabalho. A gravação da entrevista durou 56min.

Antes do início, conversou um pouco com o pesquisador sobre assuntos ligados à pesquisa acadêmica e fez algumas perguntas sobre este trabalho. Foram, então, feitos os últimos esclarecimentos acerca da entrevista e da pesquisa que se realizaria.

Diante da primeira pergunta feita, a respeito dos principais problemas educacionais encontrados, optou antes por discorrer sobre o histórico de como e porque foi trabalhar na administração pública. Aproveitou para afirmar que participou da equipe gestora na condição de “quadro técnico”, e não como membro/quadro político-partidário da administração.

Segundo ele, existia uma equipe responsável pela elaboração de um plano de governo que deveria estudar a rede escolar e identificar os problemas que nela se encontravam. Essa equipe teria, a partir do que fora encontrado com esses estudos, a incumbência de preparar um plano identificando o que precisava ser atacado, o que era mais grave. Explicou que se tinha o objetivo de conhecer melhor a rede antes de assumir os trabalhos na administração. O resultado desse processo, segundo seu relato, revelou que havia vários problemas na rede escolar, entre os quais, o funcionamento do que chamou de “quatro modalidades de ensino”, como se houvesse não uma rede organizada de maneira equilibrada, mas “redes diferentes dentro de uma oficial e que apresentavam rendimentos diferentes entre si”.

Além disso, outras situações críticas teriam sido verificadas e identificadas como sendo sérios problemas educacionais e que assim foram descritas:

Com base no conhecimento que a gente tinha da rede, fizemos uma proposta para a educação. Pudemos verificar, por meio de uma pesquisa realizada, que havia imensas taxas de reprovação, defasagem idade-série altíssima, com meninos de 14 anos na sala de primeira série, totalmente fora de seu ambiente de amigos, da faixa etária, dos interesses e um problema seríssimo de escolas imensas com diretores que se queixavam de deixar as crianças irem ao banheiro com medo do que poderia acontecer. Existiam muitos problemas desse tipo. Então, foi feito um programa, uma proposta de governo, e a idéia era descentralizar, municipalizar e melhorar a qualidade do ensino.

Uma das descobertas da equipe que participou da pesquisa relatada foi a existência de dois tipos de escolas: aquelas que obtinham mais recursos e

possuíam uma boa organização, chamadas de escolas padrão⁹ e outras muito diferentes, pois não possuíam a mesma estrutura de funcionamento, os salários eram diferentes (menores), possuíam menos material didático, entre outros fatores, embora fossem da mesma rede.

Sobre a diferença entre a escola- padrão e as escolas não-padrão afirmou que:

Tudo de bom estava nas escolas padrão: elas tinham os professores todos efetivos, tinham mais tempo de HTPC¹⁰ para discussão e tinham material didático. A idéia da escola-padrão não era ruim, era a escola foco que desencadearia a sua excelência para as outras, a idéia era de que servisse de modelo para as outras escolas, mas só que isso acabava criando uma parte da rede muito privilegiada e outra não.

Esse sistema era visto como “ineficaz do ponto de vista pedagógico”, especialmente quando se identificava o desempenho da repetência e da evasão que teriam alcançado no período, aproximadamente 30% dos alunos matriculados. Essa situação ajudaria a explicar o que fora relatado acima pelo entrevistado, com a existência de alunos com altíssima defasagem idade-série, matriculados, sobretudo no ensino fundamental.

Com as constatações feitas, sua equipe teria buscado colocar em prática o que chamaram de “novo modelo pedagógico”.

Como parte desse processo, deveria ser combatida “a centralização excessiva das ações da Secretaria da Educação”. Assim, “a idéia era

⁹ Instituídas pelo Decreto nº. 34.035/91.

¹⁰ Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC, corresponde ao tempo destinado aos professores para discussões pedagógicas fora do horário de aulas. Nas escolas padrão o docente com jornada de 40 horas semanais possuía 26 horas-aula e 14 horas atividade que envolviam o HTPC. Nas outras escolas um professor com a mesma jornada possuía 33 horas-aula e 7 de horas atividade semanais.

descentralizar, municipalizar e melhorar a qualidade do ensino”, Com esse propósito teria-se iniciado um processo de municipalização das escolas em todo o estado.

No entendimento da equipe da qual fez parte, era necessário estabelecer uma “política de parceria com os municípios” para que estes assumissem uma parcela maior na condução do ensino, com vistas a torná-los os principais responsáveis pelo atendimento educacional compreendido desde a pré-escola até a 4ª série do ensino fundamental.

A proposta de municipalização teria, então, sido criada para tentar resolver um dos problemas educacionais responsável pelo gigantismo da máquina do estado, fator que não a tornava ágil nem adequada para o atendimento das demandas que, a ela, estavam postas. Mas, assim como algumas das outras propostas que a equipe apresentou, esta também enfrentou muitas resistências, além de causar uma grande polêmica:

Outra briga foi essa da criança não poder entrar com menos de 7 anos na escola. Por detrás disso estava a questão da municipalização, entendeu? Os municípios teriam de assumir essa parcela da educação básica, pois o estado não poderia ficar com a máquina que é um hipopótamo pesado sem se mexer. Então, foi preciso forçar a municipalização e como se faz isso? Não aceitando crianças com menos de 7 anos na escola. Era preciso construir uma mentalidade a favor da municipalização. E para o corpo técnico nessa hora é um desgaste político imenso.

Outro problema educacional sério encontrado e apontado pelo participante da pesquisa foi aquele relacionado à avaliação.

A avaliação escolar foi identificada como um tema “ainda pouco compreendido pela comunidade escolar”, mesmo por docentes e gestores das escolas.

Faltaria criar o que foi chamado de “cultura de avaliação”, mas uma avaliação que indicasse por “onde se deveria caminhar, para poder caminhar melhor”, ou seja, o que fazer para que as escolas, os alunos e professores pudessem alcançar o sucesso escolar, com segurança, sabendo que os objetivos estavam sendo atingidos. A avaliação escolar, reconhecida como um dos principais problemas educacionais, precisaria então, de uma nova concepção.

Com o objetivo de criar um instrumento que orientasse melhor as tomadas de decisões a fim de melhorar a qualidade do ensino oferecido, foi que se teria formulado uma política de avaliação do sistema educacional. Inicialmente chamado de provão, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – Saresp foi, então, revisto e implantado:

Sabíamos que o Saresp precisava ser avaliado. Rever [a sua aplicação] era parte importante da tomada de decisões mais sólidas a respeito da [melhoria da] qualidade de ensino (...).

A implantação do Saresp teria sido difícil, não só pela concepção de avaliação predominante na rede, mas também pela difusão de “boatos” que diziam ser outro o objetivo daquela proposta:

Hoje a rede está muito mais acostumada com a avaliação [externa], não é o drama que foi na época, porque na época foi um drama. Difundiram que iríamos demitir professores, ficaram nessa paranóia, então acho que o Saresp é uma medida de gestão importante que ficou.

Como se percebe, embora tenha existido dificuldades, o Saresp é visto pelo entrevistado como algo importante para a educação e que teria dado certo, se constituindo como um feito positivo da gestão de que participou.

O problema da resistência em relação às propostas apresentadas teria sido marcante e dificultado muito as ações da Secretaria. A respeito da resistência enfrentada em relação à proposta de reorganização da rede declarou:

[Houve] muita resistência, imensa eu diria. A reorganização da rede foi uma coisa super complicada, a gente reorganizou 68% da rede e isso mexia com transporte, horário da mãe, do pai, foi uma bagunça geral e isso, por exemplo, derruba um secretário porque era a população contra.

A implantação da reorganização da rede, como se observa, teria sido bastante problemática. Apesar das dificuldades encontradas, afirmou que enquanto esteve na gestão viveu “um período de muito entusiasmo”, mas que a rede resistia às propostas porque se exigia muito trabalho dela; entretanto, mesmo resistindo, os profissionais da educação faziam o que se pedia, pois trata-se de “uma rede muito competente”.

Então, foi se criando uma sensação para nós de que era uma rede muito poderosa no sentido de que fazem o que se pede e, ao mesmo tempo, uma rede que detestava a gente. A gente sentia que eles não gostavam do que a gente fazia. Embora as classes de aceleração tenham tido sucesso, era um projeto para desaparecer. A progressão continuada foi que as pessoas não entenderam. (...) O problema é que o professor não sabe fazer isso, ele não sabe fazer trabalho diversificado. Então, acabou

virando uma promoção automática e foi muito ruim essa leitura que eu acho que é a leitura que prevalece hoje na rede, não é?

Afirmou que para que o ciclo desse certo seria necessário que a escola, por meio dos docentes, “identificasse os ritmos de aprendizagem de cada aluno”, de maneira que pudessem ser orientados em suas necessidades cotidianas, a fim de obterem o sucesso escolar.

Também lamentou que a progressão continuada não tivesse sido bem aceita e bem entendida pelos professores:

(...) a gente achou que a progressão continuada iria dar certo. Aliás, eu acho que ainda poderia dar certo se houvesse um entendimento melhor da rede sobre essa flexibilização curricular juntando a idéia de que as pessoas precisavam ser competentes, responsáveis, envolvidas.

E complementou:

(...) a idéia era melhorar a qualidade da educação privilegiando o aluno. Então, a razão de a rede, ter ficado contra nós eu acho que foi [por causa da] difusão da idéia de que [a progressão continuada] representava todo o privilégio para o aluno. (...) Eu acho que a progressão não pegou pelas razões que eu já disse, mas eu acho que há, hoje em dia, por parte de todos os professores, ciência de um fato: eles podem ser contra, mas eles sabem que a repetência aumenta as possibilidades de o aluno repetir ainda mais, eles pensam mais nesse assunto.

Então, sobre os principais feitos, destacou as ações que teriam sido sistematizadas a partir da constatação dos principais problemas revelados antes de assumirem e durante o período em que estiveram na gestão.

Com a finalidade de resolver a discrepância idade-série, elaboraram um projeto que teria apresentado ótimos resultados e que, na contramão dos outros até então propostos, teria sido bem aceito pela rede:

As classes de aceleração na época fizeram um imenso sucesso, o queridinho da rede, porque é um projeto bonito, você vê aqueles meninos pelos quais ninguém dava nada, que estavam lá na sala especial e agora aqueles meninos pensam e resolvem problemas (...).

Disse que outro projeto, denominado “Prevenção Também se Ensina” fora bem aceito e acredita que deu certo porque teria ajudado a mudar a mentalidade dominante sobre orientação sexual. Teria contribuído também com a sua desmistificação, tirando-o do “campo do sagrado e do proibido e levando-o para ser um assunto mais presente no dia-a-dia”.

Ainda na lista dos principais feitos que foram implementados declarou que “(...) entre os projetos-chave, a descentralização [na escolha] do livro didático ficou e a reorganização da rede também ficou”.

A forma de adoção do livro didático teria sido descentralizada, permitindo que a escolha da obra ocorresse na escola, pelos docentes. O objetivo era permitir que o livro escolhido fosse o mais adequado ao projeto pedagógico desenvolvido pela unidade escolar.

Com relação à mídia, respondeu inicialmente que a Secretaria possuía um veículo próprio de comunicação com os professores:

A gente criou uma mídia que foi uma revistinha chamada “A Escola de Cara Nova” voltada para todos os professores da rede (...). Acreditávamos que, com isso, estaríamos atingindo o professor, mas a experiência mostrou, posteriormente, que não era tanto assim, porque

tinham diretores que a escondiam, que não a distribuía, a coisa não era tão tranquila.

E sobre a grande mídia afirmou o seguinte:

A grande mídia é isso que você sabe. Se a escola está melhor, mas em uma caiu o telhado, então a notícia vai ser essa, como se todas as escolas tivessem telhado caído. (...) Sobre o Saresp diziam: São Paulo piora ou São Paulo melhora, uma coisa que não era para fazer, mas eu acho que até tivemos um relacionamento civilizado. Eu não sei se é possível com a grande mídia fazer uma interlocução com a rede.

Também, de acordo com o relato desse entrevistado, a imprensa teria mais atrapalhado do que ajudado na implantação e leitura das propostas apresentadas.

Outro grave problema presente da rede escolar que tiveram de enfrentar foi o fato de muitos alunos chegarem ao final dos ciclos sem saber ler e escrever adequadamente.

A respeito dessa situação considerada crítica, e que é objeto de muita preocupação por parte de educadores, afirmou:

Bom, algumas crianças têm dificuldade de aprender mesmo, são pouquíssimas, são uma porcentagem minúscula das crianças, aquelas que são chamadas de distúrbios de aprendizagem. A grande maioria eu acho que não aprende porque a escola não dá sentido ao conhecimento e isso ocorre porque a professora é mal formada, é inegável isso. A rede tem de tudo, têm escolas que são melhores que as melhores escolas particulares de ponta, agora tem também um grupo de escolas que já desistiu do magistério, que já desistiu das crianças.

Sua afirmação de que muitas escolas já teriam desistido do magistério revelaria que há um sério problema com uma parte da rede, com uma parte dos professores e demais profissionais da educação, que não estariam, dessa forma, cumprindo com o compromisso assumido. Então parece que essa seria uma situação grave e até mesmo inaceitável. Se esse problema foi constatado, o que a administração teria feito para resolvê-lo?

“Tomar atitudes em determinados casos é bastante difícil”, afirmou, por causa de uma série de aspectos que, segundo afirmou, “blindam” esses maus profissionais. Como exemplo citou o fato de haver entre estes que “já teriam desistido do magistério”, muitos professores efetivos:

A remoção é um problema, ser efetivo é um outro problema, porque eu já ouvi diretor falar: olha, o que é que eu faço? O cara simplesmente falta, falta, falta não aparece para dar aula e eu não posso mandar embora porque ele é efetivo. Se você pensar na educação que a gente está dando para os meninos, ser efetivo é um problema. Por outro lado, porque que a gente brigou pela efetividade do professor? Para manter os bons professores na rede. Então você tenta fechar daqui e estoura de lá!

Argumentou ainda que haveria uma necessidade urgente de padronizar e reorganizar escolas para que não acontecesse mais o que sua equipe constatou como problemas. Alegou que “é uma rede muito grande e sem controle”.

Analisando as ações da própria gestão, declarou:

Eu acho que foi uma gestão que botou muito a rede para trabalhar. Acho que a rede vê isso, o excesso de trabalho, muito trabalho mesmo. Agora não sei se eles avaliam o que significou esse período para os alunos. Para o professor, foi difícil, mas para o aluno, foi importante. A escola

atuou, eu acho, sob o norte de algumas políticas pedagógicas importantes. A gente padronizou tudo para todo mundo, não criou mais discrepância na rede. Os projetos eram sempre para todo mundo, não fazíamos projetinhos para atender apenas a cinco escolas. Ou atendia a todas ou não atendia. Nós nivelamos salários.

E concluiu:

(...) em educação as transformações nunca são rápidas.

Os principais problemas/dificuldades encontrados nessa entrevista foram: altas taxas de reprovação (defasagem idade série); existência de “duas redes em uma”; visão equivocada do significado de avaliação; a efetivação que “blinda” o “mau” profissional e as resistências quanto à implementação de determinadas propostas.

Identificação dos principais feitos/propostas: implantação da progressão continuada; proposta de municipalização do ensino; correção de fluxo (classes de aceleração); implantação da avaliação externa (Saresp); reorganização da rede; criação do projeto “Prevenção Também se Ensina”; descentralização da escolha do livro didático e o nivelamento de salários.

A entrevista com o professor E

O professor E recebeu o pesquisador em seu local de trabalho. Assim como ocorreu com outros participantes da pesquisa, antes de iniciar a gravação, conversou um pouco com o pesquisador a respeito desse trabalho e também sobre assuntos ligados à educação escolar atual. A gravação da entrevista durou 58min.

Demonstrou, durante o encontro, convicção em relação ao trabalho realizado na gestão da qual participou e, com os resultados obtidos, acredita que puderam efetivamente contribuir para a melhoria da qualidade da educação.

Informou que a equipe da qual participou foi a formada por professores das redes estadual e municipal de educação, professores da Universidade de São Paulo – USP e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. Disse ainda que essa equipe já conhecia bem a rede de ensino e, por isso, tinha informações importantes a respeito de seu funcionamento.

Quando perguntado sobre os principais problemas educacionais encontrados afirmou que, inicialmente, o mais preocupante havia sido o fato de não terem tido informações a respeito de como se encontrava a rede escolar. Segundo ele, a gestão anterior não teria fornecido minimamente os dados necessários para que pudessem conjuntamente organizar melhor a transição e que sequer foram recebidos pelo Secretário da Educação que estavam substituindo.

Em suas palavras:

(...) o nosso maior e imediato problema foi que eles não tinham guardado nenhum dado sobre a situação da rede, o secretário anterior nunca nos recebeu nem o seu chefe de gabinete, ele nos passou sempre para ser recebidos pelo chefe da assessoria jurídica que não possuía dados nem sobre o número exato de escolas. Quando assumimos nós não tínhamos clareza nem do número de escolas existentes, ainda mais para implantar uma política pedagógica imediata, porque, afinal de contas, havia uma disparidade entre o número de prédios que a Secretaria de Obras identificava e o número de escolas que a Secretaria de Educação dizia ter no seu cadastro.

Depois de assumir a pasta, a equipe da qual fez parte teria constatado uma grave situação relacionada à falta de condições adequadas de funcionamento das escolas por causa das condições físicas encontradas.

O segundo grande problema que nós encontramos foi uma depauperação, uma miserabilidade do equipamento físico, do mobiliário. Havia 15 mil carteiras faltantes quando nós chegamos. Portanto, não havia mais tempo, inclusive, de fazer uma licitação para compras. A única possibilidade era fazer uma compra emergencial desde que nós encontrássemos alguém habilitado a fazer o fornecimento e a única alternativa disponível era a associação de presos que faziam e arrumavam carteiras. Nós, portanto, ficamos com uma dificuldade muito grande. Ademais, no mês de janeiro, antes até de entrar no debate pedagógico, tínhamos 20 prédios para serem interditados com risco de desabar por causa das chuvas.

Como se pode constatar, apontou diversos problemas relacionados à infra-estrutura dos prédios escolares e à dificuldade para encontrar soluções que garantissem seu funcionamento como sendo um dos principais desafios que tiveram inicialmente. Entretanto, os problemas pedagógicos teriam sido os que mais preocupavam. Segundo ele, estes eram ainda mais graves porque teriam tornado praticamente inviável o início do ano letivo na data prevista: “postergamos em duas semanas o início das aulas e enfrentamos o problema dos prédios interditando alguns, e iniciando a reforma emergencial de outros”.

Em relação à parte pedagógica sua equipe teria identificado inúmeros problemas:

No que se refere à parte pedagógica, havia uma dificuldade imensa, com ausência de material escolar e uma coisa muito estranha que era a merenda escolar dentro da Secretaria da Educação, sendo que a cidade de São Paulo tem uma Secretaria de Abastecimento. Essa situação nos obrigou, por um bom tempo, a comprar merenda, em vez de nos dedicarmos um pouco mais à atividade pedagógica. Uma outra situação estranha que era a Educação de Jovens e Adultos - EJA na Secretaria de Bem Estar Social, sendo tratada como uma temática social e não pedagógico escolar (...). Em poucos meses, houve a transferência da EJA para a Secretaria da Educação. Após um ano, conseguimos a transferência da merenda para a Secretaria de Abastecimento.

A equipe gestora, informou, era formada por docentes que “tinham um respeitado histórico na atuação com a educação de jovens e adultos – EJA”, de modo que tomar providências em relação à situação descrita e que envolvia essa modalidade de ensino, teria sido uma “necessidade da maior urgência”. O conceito que propuseram para ser aplicado na EJA movia-se em direção ao que chamaram de “educação popular”. Essa concepção precisaria ser muito bem delineada, já que se tratava de uma visão didático-pedagógica diferente daquela que era, até então, predominante na rede. Entre as mudanças propostas estaria a transição de uma prática pedagógica considerada “conteudista”, sem muita relação com a vida dos educandos, para outra que se relacionasse mais significativamente com os conhecimentos prévios dos alunos. A EJA foi considerada, segundo afirmou, “uma das prioridades da administração”.

Outro sério problema encontrado, era que a rede também estaria enfrentando, segundo o entrevistado, “altas taxas de reprovação e de evasão”.

Porém, informou que, ao longo do trabalho desenvolvido, teriam conseguido uma redução significativa dessas taxas.

(...) a rede sempre foi bastante qualificada tecnicamente, mas ainda com altos índices de evasão e retenção. Dependendo da série, esses índices às vezes chegavam a 30% de evasão e a 24% de retenção, mas especialmente na 5ª série, onde havia um aporte maior de dificuldade para o aluno. Apenas a título de comparação: nós conseguimos reduzir, no terceiro ano de gestão, a evasão a 6% e a retenção a 4%, que foram as melhores taxas da década. Isso, antes da introdução do ciclo, porque com a introdução dos ciclos há uma modificação na sistemática de avaliação e aí não se pode fazer o mesmo tipo de comparação.

De acordo com o entrevistado, após um período de trabalho da equipe de que participou, os dados relativos ao abandono e à repetência teriam mudado significativamente, fato que se configuraria como um dos principais feitos da gestão.

Falava-se em uma “nova qualidade em educação” que buscava garantir o aprendizado dos alunos para assim reduzir a evasão e a repetência. Para se atingir as mudanças desejadas, seria necessário haver uma prática docente também renovada, voltada para a “construção do conhecimento escolar numa perspectiva crítica”. A valorização e conseqüente “reconhecimento dos conhecimentos prévios dos alunos” estariam entre os objetivos dessa nova prática a fim de se chegar a uma compreensão mais adequada da realidade. A gestão, à época, estaria buscando essa meta e, como se verá adiante, teria investido também na formação docente, configurando-se, assim, como um de seus principais propósitos.

Sobre a formação docente afirmou:

Faltava formação permanente aos professores e o que nós fizemos foi dividir a cidade em 10 NAEs (Núcleos de Ação Educativa) que equivaleriam às antigas Delegacias de Ensino. Esses NAEs foram agregando, cada um deles, por volta de 65 a 70 escolas com equipes multidisciplinares, isto é, 25 professores vindos da rede que eram referência na sua região, aquele que o colega admirava em matemática, em português, admirava em língua estrangeira moderna, em geografia... e constituíram uma equipe multidisciplinar. Essa equipe multidisciplinar passou a ter reuniões contínuas com professores da USP, da Unicamp, da Unesp, da Unifesp e da PUC-SP e, nessa junção, visavam preparar material, estudar etc. Em vez de o professor ir até a universidade, era a universidade que ia até a rede com esses cursos e havia um projeto de formação permanente que era de adesão voluntária.

Com isso, teriam implantado uma mudança na lógica de formação dos professores. A fórmula de freqüentar cursos nas universidades teria sido substituída pela concepção de grupos de estudo organizados nos Núcleos de Ação Educativa que passaram a funcionar como pólos onde os docentes acompanhavam as atividades oferecidas com objetivo de facilitar o contato destes com a formação permanente então oferecida..

Entretanto, as condições de trabalho foram citadas como sendo um problema para a implantação e o sucesso dos projetos educacionais pretendidos pela administração:

No que se refere às condições de trabalho, havia uma dificuldade muito grande porque os professores eram remunerados pela hora aula, não havia quase possibilidade de se fazer um trabalho coletivo e, portanto, a atividade docente era quase exclusivamente voltada para a atividade de aula. Não havia um planejamento comum possível, não havia formação

permanente e não havia algo incrível, na maior cidade do país: não havia um Estatuto do Magistério.

Esse problema apontado pelo entrevistado teria sido um obstáculo para a presença dos professores nos cursos que passaram a ser dados nos NAEs, cuja frequência, por meio de adesão voluntária, teria atingido, conforme relatou, apenas “27% dos docentes”, enquanto os diretores e coordenadores pedagógicos teriam tido uma adesão de, respectivamente, “96% e 98%”.

Foi com a aprovação do Estatuto do Magistério¹¹ pela Câmara Municipal que se teria podido reorganizar a jornada de trabalho docente. Além da nova jornada, o Estatuto tratava também de outros importantes aspectos relacionados à carreira do magistério, como evolução funcional e salários.

Embora afirme que a rede tenha sido colaborativa com o trabalho que se buscou implantar, o entrevistado deixa claro que não teria sido uma tarefa fácil estabelecer uma nova forma de fazer educação. Expõe sobre a resistência às mudanças apresentadas: “a rede não abriu os braços a todo o momento e disse: venham com as mudanças. Ao contrário, mas ela foi profundamente colaborativa”. Concluiu dizendo sobre os problemas educacionais encontrados: “portanto, esse é um painel geral dos problemas encontrados e daquilo que pôde ser feito dentro desse processo”.

Entre os feitos proporcionados pela equipe da qual fez parte, destacou:

Dois pontos centrais na gestão foram: a organização do Estatuto do Magistério que, para nós, era uma questão básica e que ficou (...), e uma segunda questão foi a revisão do Regimento Escolar¹², cujo debate nós

¹¹ Estatuto do Magistério Público Municipal de São Paulo, lei nº. 11.229/92.

¹² Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, em caráter definitivo, por meio do Parecer 934/92.

tínhamos iniciado no início da gestão e que previa o reordenamento da educação em ciclos e não em séries.

Mesmo sendo uma bandeira de destaque entre os feitos mais importantes, assim como ocorreu com progressão continuada, os ciclos implantados também foram vistos com maus olhos por alguns. De acordo com o seu relato: “uma parte das pessoas entendeu os ciclos como passa-fácil”. Essa idéia de que os ciclos facilitariam a vida dos alunos em detrimento do trabalho dos professores também estaria, como se percebe, enraizada dentro da rede.

Afirmou a respeito dessa proposta:

A estrutura de ciclos, por meio da reorganização da escola de uma maneira não seriada, com a existência de três ciclos: um de 3 anos, outro também de 3 anos e outro de 2, “obrigando” os professores que davam aulas para a antiga quarta série conviverem no mesmo ciclo com aqueles de quinta série porque o segundo [ciclo] era quarta, quinta e sexta foi, para nós, o veio central.

A implantação dos ciclos era vista, segundo relatou, com “desconfiança” pelos profissionais da educação, pois a idéia da reprovação como algo normal ao final de cada série ainda seria muito forte. A reprovação estaria, justificada pelo fato de ser uma necessidade e deveria ocorrer quando o aluno não “apresentasse os resultados esperados” pela avaliação aplicada. Tais resultados expressos por notas é que supostamente diriam quem teria aprendido e quem não teria.

As mudanças proporcionadas pela implantação dos ciclos também teriam causado surpresas e até incompreensão dos pais de alunos. Na tentativa de combater o fracasso escolar por meio de uma visão e prática pedagógicas

consideradas inovadoras que levassem em conta, principalmente, o processo de construção cognitiva dos educandos, ou seja, reconhecimento e respeito aos estágios de desenvolvimento de cada um, foi que, de acordo com o entrevistado, houve “necessidade de um trabalho explicativo e de convencimento dos pais em relação à proposta”. A visão de que as notas revelariam com fidedignidade o que estaria ocorrendo com a aprendizagem dos filhos seria ainda o principal objeto de preocupação dos pais ao obter as informações, normalmente bimestrais, a respeito da vida escolar dos alunos.

Quando os ciclos foram implantados, vários pais nos procuraram e disseram: professor agora não tem mais nota? Como é que eu sei como meu filho está? Aí nós dizíamos: mas antes você sabia? Não, mas pelo menos eram vermelhas ou azuis. Então, a nota é igual ao termômetro: ela indica que você tem febre, não indica o que você tem. Febre é sintoma, é preciso lembrar que o que a gente quis foi implantar uma sistemática, não de facilitar a aprovação, mas, isso sim, de dificultar a reprovação burra que acontece por falha da escola.

“A mudança de nota para conceito em si não mudaria nada”, reconheceu, mas poderia ajudar a corrigir certos desvios. Entretanto, lembrou que o projeto não se resumiria a isso, que os conceitos eram apenas parte de algo que tinha características e objetivos mais amplos.

Quando nós introduzimos os ciclos, a nossa reação interna era de alegria por saber que estávamos implantando uma inovação necessária e, ao mesmo tempo, de expectativa, pois se sabia que a rede era um pouco conservadora.

Outro objetivo dos ciclos, de acordo com o entrevistado, é que não havendo reprovação, ou pelo menos reduzindo a sua possibilidade de existência a apenas um ano ao final de cada ciclo, diminuiria também a evasão garantindo o atendimento com acesso e permanência, à grande maioria dos alunos.

Embora os ciclos tenham sido vistos inicialmente com desconfiança e tenham enfrentado resistências, a sua implantação foi vista pelo entrevistado como sendo um grande feito.

Então, esses foram os focos centrais. De outro lado, embora não fosse algo tão focado, estava a questão da educação de jovens e adultos e o Mova, não porque não fossem importantes, mas porque tinham ganhado uma solidez e uma autonomia maior e corriam mais com pernas próprias sem que a gente precisasse colocar toda a carga sobre eles.

A implantação dos ciclos esteve atrelada à aprovação do Estatuto do Magistério e do novo Regimento Comum das Escolas que foram, segundo o entrevistado, “fundamentais”, pois com eles teria sido possível a implantação dos ciclos de modo organizado em toda a rede.

Nós, antes, estudamos a experiência de países como o México. Na Europa já tinha a França implantando, a Inglaterra há décadas que tem no ensino fundamental o ciclo de 9 anos. Algumas pessoas até nos perguntavam por que não fizemos isso no primeiro ano em vez de fazermos no último, dado que, de maneira geral, o governante quando chega já faz algumas das inovações que deseja no início do mandato. Nós argumentávamos, o que é correto, que não desejaríamos ser levianos e implantar uma sistemática séria como a de ciclos sem condições básicas e mínimas que um Estatuto do Magistério provê, isto é, sem preparar a rede para esta questão (...).

O novo regimento previa que a criança ficaria 3 anos sem ser reprovada. Os oito anos do antigo 1º grau passariam agora a funcionar em três ciclos: dois de três anos e um de dois anos abrangendo o chamado ciclo inicial (antigas 1ª, 2ª e 3ª séries); o ciclo intermediário (antigas 4ª, 5ª e 6ª séries) e o ciclo final (antigas 7ª e 8ª séries). A reprovação, não abolida totalmente, era possível de ocorrer somente no último ano de cada ciclo.

O Estatuto do Magistério previa, entre outras ações, o estabelecimento de um tempo extra de trabalho pedagógico com o qual os professores poderiam discutir seu trabalho cotidiano, estudar, preparar aulas etc. Semelhante ao HTPC, porém com mais tempo em horas por semana.

Quando perguntado sobre o papel que a imprensa teve durante todo esse processo, se teria ajudado a difundir bem os projetos propostos, em especial os ciclos, afirmou que não, que a “imprensa não teve compromisso com essas questões” e mesmo quando, por alguma razão, determinado jornal aparentemente se posicionava a favor de algo, como os ciclos por exemplo, “arrumavam um jeito” de distorcer o que fora dito por alguém da equipe gestora.

(...) iniciativa alguma do governo tinha apoio [da imprensa]. Ao contrário, nós éramos objeto de extrema falta de boa vontade, mas havia uma coisa: se reconheciam os avanços na educação, o fato de nós termos aumentado o número de vagas, fazer a formação permanente, alterar a jornada (...).

Em relação à falta de professores comentou a característica de o magistério ser uma área essencialmente feminina e que isso significaria, de acordo com dados da Secretaria que “pelo menos 10% da rede mensalmente

estava em licença, ou licença maternidade ou porque estava cuidando de um filho adoentado”. Alegou que essa seria uma situação compreensível considerando que se tratava de uma área “cuja maioria é formada por mulheres”.

Houve também certa dificuldade para suprir necessidades da rede, pois não haveria docentes disponíveis para dar aulas. Lembrou que parte dessa dificuldade era, entre outros aspectos, fruto de longos anos sem a realização de concursos públicos para a admissão de professores.

(...) com todas as dificuldades que as eleições produziram para realização de concursos, conseguimos deixar a rede zerada em relação a esta questão, mas nós tivemos sim vários, em vários momentos problemas de ausências. Havia vez ou outra uma região onde faltava docentes e isso nos trouxe muitos problemas.

No final da lista de assuntos de grande relevância educacional tratados pela equipe, estava também a construção de uma “nova concepção de avaliação”, cuja idéia encontrava-se presente no Regimento Comum das Escolas e apontaria uma mudança do enfoque até então predominante, diferenciando-se daquela que se fundamentaria nos “resultados expressos em notas”. Entre os objetivos do novo enfoque estaria a idéia de garantir o “acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem dos alunos”, com a finalidade de enfrentar o fracasso escolar.

Mudar a forma de se fazer avaliação exigia a reflexão a respeito de seus princípios e fins, com a participação de todos os envolvidos: educadores, pais, educandos etc. A concepção apresentada de avaliação seria parte do processo de implantação dos ciclos.

(...) para nós a política de alteração da sistemática arcaica da avaliação eram os ciclos, então tudo foi direcionado para essa perspectiva. Especialmente sabendo aquilo que eu te disse antes que não é a mudança de nota para conceito que altera, mas sim a mentalidade do docente, aquele ou aquela que precisa contar não com pavor discente em relação ao seu controle, mas com o interesse. Não é fácil, é preciso ler experiências sobre isso.

Finalizando, avaliou a passagem da equipe de que participou pela administração, reconheceu que não conseguiram avançar em tudo o que planejaram, mas acredita que ainda assim, conseguiram realizar um bom trabalho:

(...) não avançamos tudo na formação docente, tudo o que nós queríamos, não conseguimos equipar todos os prédios com a perspectiva que se tinha no campo da informática, então muitas coisas deixamos de fazer, mas o que fizemos, disso a gente tem orgulho, não temos arrogância, mas temos orgulho.

Os principais problemas/dificuldades encontrados nessa entrevista foram: problemas com a transição ao assumirem a gestão; condições precárias do equipamento físico (prédios e mobiliário); altos índices de evasão e retenção; falta de formação permanente aos docentes; condições de trabalho que dificultava a participação dos professores em atividades de formação; visão arcaica de avaliação; relação problemática com a imprensa; resistências/desconfianças quanto à implementação de determinadas propostas e falta de professores.

Identificação dos principais feitos/propostas: redução dos índices de evasão e retenção; criação dos grupos de formação permanente; criação do Estatuto do Magistério; implementação dos ciclos; criação do Regimento Comum para as escolas; realização de concursos e esforço para mudar a mentalidade em relação a avaliação.

A entrevista com o professor F

O encontro com o professor F ocorreu em seu local de trabalho. A entrevista teve 1h 24min. de gravação.

Iniciou-se a entrevista, como feito com os demais participantes, com a pergunta relativa aos principais problemas educacionais encontrados pela gestão da qual fez parte. Porém, antes de entrar no mérito da questão, o participante da pesquisa relatou que existia uma proposta de trabalho que fora anteriormente pensada pela equipe gestora:

(...) [a equipe] para assumir a pasta da educação, comprometeu-se com a escola pública popular e democrática. Esse foi o grande objetivo. Era o grande mote da gestão. Então, esse grande foco, esse grande objetivo foi que pautou as diferentes ações, a questão dos eixos da gestão e isso, efetivamente, foi que desenhou toda a prática que se desenvolveu posteriormente.

O conceito de escola pública popular e democrática referia-se, conforme afirmou, a uma escola que fosse aberta à população, com a participação das famílias, da comunidade e com o entendimento de que as ações educacionais e curriculares deversem “respeitar os saberes populares”.

Para se alcançar tal objetivo seria necessário estabelecer o que foi chamado pela equipe de “democratização da gestão”. Esta, por sua vez, implicaria o “fortalecimento da auto-organização dos segmentos que integrariam a comunidade educacional”.

(...) os princípios da educação popular não se desenvolvem e não se realizam exclusivamente fora da escola, como muitos pensavam e pensam ainda. Imaginam que educação popular é alguma coisa para adultos. Os princípios da educação popular [são] de participação, de criação coletiva e de respeito ao saber popular. Então, isto já demarcava uma direção e em decorrência dessa concepção havia que se trabalhar com a escola aberta à população, com a participação das famílias, da comunidade e com o entendimento de que as ações educacionais e curriculares precisariam ter ações que respeitassem os saberes populares.

A equipe da qual participou, desse modo, estaria apresentando, à comunidade escolar e sociedade em geral, uma proposta de gestão considerada inovadora, pois estaria disponível a ouvir, reconhecer e aceitar as diferenças. Buscava também construir uma relação comprometida com a ação coletiva e de transformação como elementos fundamentais para a criação da “cultura da mudança” que desejavam e que acreditavam ser a melhor “para os alunos das classes populares”.

Em relação a esta questão, lembrou como viam a realidade educacional de então e, por essa razão, a necessidade de sua democratização:

Era necessário democratizar a gestão numa leitura de realidade de que a educação brasileira e a educação paulistana também eram marcadas por uma concepção elitista e autoritária de educação.

Essa visão de democratização teria exigido da equipe modos de gestão na perspectiva das relações dialógicas e democráticas. Tal perspectiva estaria relacionada ao conceito de “qualidade social da educação”. Tratava-se, pois, de propor e realizar um modelo de gestão do sistema educacional que assegurasse o pleno acesso à educação para toda a população em idade escolar.

Ainda sobre a democratização da gestão escolar, afirmou seguinte:

*Democratizando a gestão da educação em todos os seus níveis e uma democratização não só da gestão, mas uma democratização que penetrasse efetivamente nos outros eixos, nas outras ações dessa política: na orientação curricular, nos projetos político-pedagógicos das escolas, na educação de jovens e adultos, na formação dos educadores. Estes foram os **4 eixos** que derivaram dessa proposta maior de escola pública popular e democrática na gestão.*

Antes de prosseguir, considera-se importante abordar mais detalhadamente esse ponto que o entrevistado chamou de “4 eixos da gestão”, considerados por ele um ponto fundamental e que abrangeu grande parte do tempo da entrevista¹³. Ele e a equipe da qual fez parte viram nesses eixos elementos essenciais para a consolidação da proposta que buscaram implantar na rede escolar.

O “primeiro eixo” sobre a orientação curricular considerava que o conhecimento devia ser visto como um “instrumento de compreensão da realidade e de reflexão crítica dos fundamentos da ciência e da filosofia”, desse

¹³ Para a realização desse pequeno detalhamento dos chamados “eixos da gestão” foram considerados além da fala do entrevistado, documentos elaborados pela própria equipe gestora e que foram fornecidos ao pesquisador.

modo, tornar-se-ia imperativo compreender as vivências das crianças e dos adolescentes, alunos das escolas, bem como os problemas formulados e/ou demonstrados por eles no campo cognitivo e da comunicação.

Isso implicava um currículo que fosse construído e definido como sendo uma síntese de experiências e necessidades (cognitivas, culturais, sociais etc.) próprias dos educandos e que estas deveriam ser “reconhecidas, interpretadas e sobretudo respeitadas pela escola”.

Essa visão estaria buscando o distanciamento de uma “concepção pré-estabelecida de currículo” que consideravam reduzida a uma grade curricular “fundamentada em conteúdos e conceitos também pré-definidos” acerca das fases de desenvolvimento do aluno. A equipe gestora via nessa proposta um caminho a ser trilhado pela escola a partir de então.

O “segundo eixo” a respeito dos projetos político-pedagógicos das escolas deveriam ser formulados “considerando a realidade escolar” e seguir a diretriz que norteava as ações propostas pela gestão: democratização da gestão escolar; democratização do acesso e da permanência dos alunos na escola e qualidade social da educação.

O “terceiro eixo” apontado pelo entrevistado – a educação de jovens e adultos –, tratado como “educação popular”, foi uma das principais preocupações da gestão.

Pretendia-se chegar a uma educação que alcançasse o aluno de maneira “mais abrangente”, por meio de uma relação do ensino com a aprendizagem que o ajudasse a se tornar um sujeito em busca da superação de seu saber resultante da “pura experiência” para um saber mais crítico e “menos ingênuo”.

Finalmente, entre os “4 eixos” estava o da formação permanente dos educadores que foi tratada como uma ação importante e “muito específica e especial na gestão”. Segundo o entrevistado “ela difere do conceito da chamada formação continuada, da reciclagem, do treinamento”.

E complementa:

Porque o ser humano é um ser inacabado, somos seres em constante desenvolvimento. Por isso [há] a necessidade de formação permanente. Não é uma formação que se dá... a formação que nós temos na escola é um momento de formação, já a formação do ser humano é para toda a vida e não uma formação como na concepção de um treinamento. Então, muita gente confunde, acha que tudo isso é a mesma coisa, mas na verdade são concepções filosóficas e educacionais diferentes.

Feita a apresentação que caracterizava os objetivos e a ação da equipe gestora, passou-se então aos problemas educacionais mais sérios encontrados naquele período.

Nós encontramos uma situação que eu considero e nós considerávamos, à época, bastante crítica em vários sentidos. Nós encontramos escolas muito deterioradas em termos de prédios e equipamentos.(...) Se procurar os jornais da época e as gravações da Rede Globo no Jornal Nacional, você vai encontrar manchetes relacionadas às seguintes questões: as escolas da prefeitura de São Paulo estavam funcionando com crianças sentadas em latas de tinta, porque faltava um número enorme de conjunto de carteiras e faltava giz; também filmaram escolas em que o esgoto estava a céu aberto e as salas da merenda fechadas porque não podiam funcionar etc.

Assim como ocorreu com outros relatos, a equipe gestora que assumiu os trabalhos na administração, apontava para graves problemas estruturais que teriam sido deixados pelos antecessores.

Contou que o então Secretário da Educação, após a constatação das condições em que se encontravam as escolas e da falta de equipamentos para o seu bom funcionamento, “discutiu seriamente o assunto com o executivo” a fim de garantir que no menor prazo possível essa situação pudesse ser resolvida.

Ainda a respeito dos problemas encontrados, relatou as dificuldades referentes ao corpo docente. Inicialmente, em relação à postura destes no diálogo com a Secretaria, pois estariam os professores receosos por causa de acontecimentos provenientes da administração que os antecedeu, “nós encontramos professores, de um lado, muito atemorizados porque vieram de muitas perseguições e punições da gestão anterior”.

Também destacou o fato de os professores não terem uma visão de que poderiam ou deveriam contribuir com a formulação de ações educacionais entendidas como necessárias,

Encontrarmos professores que estavam acostumados a trabalhar com o currículo da seguinte forma: conforme mudava a gestão esperavam e diziam: qual é a nova ordem?(...) Existia uma cultura de construção de currículo em educação, uma cultura de [querer saber] qual é a nova ordem! Isso significa o quê? Significa uma ausência de consciência do direito de realmente fazer currículo, de propor, de reivindicar o seu direito, de atuar efetivamente no currículo, então essa foi uma das dificuldades também presentes (...).

Essa espécie de ceticismo que os docentes apresentavam se tornaram, então, um grande desafio para a equipe que buscou não só entre os professores, mas em toda a comunidade escolar que envolvia também os pais de alunos, o estímulo à participação nas decisões da escola pelo novo enfoque que se pretendia: o da “gestão democrática”.

Para a gestão, a implantação de um plano escolar plural dependeria do “resgate do papel profissional do professor” como agente fundamental do processo de construção coletiva do conhecimento e que deveria, desse modo, atuar no cotidiano da escola “com autonomia e criatividade”, em parceria com todos os envolvidos no processo educativo.

Com a finalidade de alcançar esse objetivo envolvendo a participação efetiva dos professores a gestão buscou implementar a formação permanente que diferia, segundo afirmou, do “conceito de formação continuada”. Relatou que uma dessas diferenças estaria no ponto de partida para sua aplicação, cujas decisões deveriam partir dos anseios dos interessados,

(...) fizemos uma metodologia de trabalho nas escolas, uma metodologia que era assim: bom, vamos começar com a leitura da realidade, então o que fazem os professores, o que pensam da realidade da escola, não só professores, mas alunos, pais, diretores, coordenadores o que pensam a respeito do que eles fazem na escola? O que estão fazendo? O que gostariam de manter? O que gostariam de alterar do ponto de vista da ação pedagógica educativa? Por que fazem o que fazem? Que sugestões têm e que necessidades têm em termos de formação?

A partir das informações adquiridas junto aos profissionais da educação e a comunidade escolar sobre os seus anseios é que teriam criado os grupos de formação que passaram a funcionar nos Núcleos de Ação Educativa –

NAEs. Tais grupos buscavam atender à necessidade de formação que teria sido apresentada por esses profissionais de acordo com “a realidade de cada escola e região”.

Os NAEs estariam entre os principais feitos da gestão, pois sua criação e modo de funcionamento teriam outra concepção. Além de se tornarem centros de referência para o funcionamento dos grupos de estudos e de formação, eles passaram a responder, mas com “outra perspectiva”, pelo papel das antigas Delegacias de Ensino: “eram dez NAEs na cidade de São Paulo e cada Núcleo de Ação Educativa coordenava um conjunto de escolas”.

Assim, tornaram-se pólos que abrigavam “organismos vinculados às escolas e também à Secretaria”. As ações desenvolvidas nesses pólos teriam sido muito importantes para a aplicação das propostas de trabalho da gestão. Entre as quais, como relatado, a formação permanente. A busca pela formação docente estava, desse modo, relacionada à necessidade de melhoria da qualidade da educação oferecida e que caracterizava um dos objetivos da gestão.

Afirmou que, para muitos, a concepção de qualidade estaria muito distante daquilo que a gestão da qual fez parte pensava,

(...) tem muita gente que pensa que qualidade é uma coisa muito romântica ou então que qualidade é só ter os computadores nas escolas, mas não é! É importante frisar que a melhoria da qualidade da educação, realmente se compõe de um conjunto necessário que implica pensamento, ação, formação, equipamentos, condições físicas, remuneração docente etc. Então essa também é uma marca importante. O que é essa escola nessa gestão? O que é essa política nessa gestão? Essa concepção?

Estaria referindo-se às questões da qualidade que deveriam estar vinculadas diretamente às oportunidades educacionais destinadas às classes populares, conforme também já afirmara anteriormente ao falar do compromisso da gestão com um modelo de educação que sua equipe considerou “popular e democrática”.

A escola, desse modo, seria aquela que atendesse, dentro das concepções que apregoavam adequadas, ao maior número possível de alunos.

A redução da repetência e da evasão também foi considerada um feito muito importante.

Bom, nós conseguimos reduzir [a evasão e a repetência] já no primeiro ano, e não tínhamos os ciclos no primeiro ano da gestão. Os ciclos foram implementados no segundo ano. Então, houve uma redução sensível tanto na evasão como na reprovação (...).

Finalmente, dentro do grupo de ações implementadas estaria uma proposta denominada Projeto Férias:

Ah, outra coisa muito importante que nós fizemos (...), o Projeto Férias. Eram duas semanas de funcionamento. Tinha uma programação riquíssima: teatro na escola (muitas crianças nunca tinham ido ao teatro), tinha atividade esportiva no Sesc, passeios ao zoológico, oficinas de pipas, oficinas de flauta, oficinas de brinquedos que não se brincam mais. Nós trabalhamos com monitores da Educação Física da USP. Uma garotada com uma energia e uma criatividade e quando acabava, as crianças diziam assim: o tio das férias não pode ficar dando aula para nós?

Ao ser questionado sobre o papel que a imprensa desempenhou no período da gestão, relatou que não teria existido uma boa relação, que a

imprensa não tinha interesse em divulgar os aspectos positivos desenvolvidos pela gestão e que, mesmo quando apresentados projetos de interesse popular reconhecidos pela população, não teria ocorrido uma abordagem positiva por parte da imprensa. Teriam tido, desse modo, uma relação difícil.

A imprensa tratou muito mal desde o primeiro momento, às vezes a notícia era boa, mas a chamada, o cabeçalho, era absolutamente pejorativo sabe? Então, olha, eu cansei de atender repórteres e eu falava horas com eles, dava documentos e no fim saíam coisas horríveis. Às vezes eram repórteres bons, mas eles falavam que saíam pautados pela editoria e que tinham que dar um jeito de fazer a matéria que o editor quisesse, a edição que o editor quisesse, se não eles perderiam o emprego (...).

A respeito de outro problema presente na rede de ensino, a falta de professores, declarou:

Falta de professores sempre existiu porque existe uma legislação que permite a falta abonada e o que eu poso dizer é o seguinte, nós tínhamos professores substitutos para realmente não deixar [os alunos] sem aula. Então tinha um esquema de professores substitutos, agora também se trabalhou no sentido de melhorar o salário do professor, de dar condições para escolher jornada, poder fazer planejamento, poder fazer formação paga, tudo isso colabora para você melhorar a situação de presença de professor e ter menos faltas. Outra coisa foi o concurso, tivemos grande número de professores concorrendo. Muitos professores nos diziam: o que nós aprendemos na formação foi fundamental para passarmos no concurso.

Concluiu ressaltando que a atuação de sua equipe teria alcançado bons resultados e que isso poderia ser verificado pelos dados estatísticos fornecidos

pelas escolas. Acredita que foi um período em que se trabalhou muito para que a melhoria da qualidade da escola se tornasse algo realmente concreto.

Então quero dizer para você que essas ações..., é claro, quando você envolve os pais, os professores, em diferentes ações você só pode encontrar bons resultados e isso a gente provou por todas as estatísticas que todas as escolas vinham dando.

Os principais problemas/dificuldades encontrados nessa entrevista foram: condições precárias do equipamento físico (prédios e mobiliário); altos índices de evasão e retenção; falta de formação permanente aos docentes; relação com a imprensa; professores atemorizados por causa da gestão anterior e falta de professores.

Identificação dos principais feitos/propostas: democratização da gestão; diminuição dos índices de evasão e retenção; criação dos grupos de formação permanente; criação dos NAEs; implantação dos ciclos; proposta da escola democrática e popular; a realização de concursos e criação do projeto férias.

DISCUSSÃO

A passagem dos entrevistados pela gestão pública em educação relevou a preocupação que possuem com os problemas da escola. Todos falaram de seus projetos, com a relevância pedagógica que possuem e da sua dificuldade concreta de implantação. A literatura existente, reconhecida como crítica/progressista pela análise que faz da escola e da qual alguns autores serviram como referência para explicar o problema de pesquisa deste trabalho, também se mostrou importante para as gestões das quais os entrevistados fizeram parte. Vê-se, com a abordagem dos temas essencialmente pedagógicos, que foram defendidos pelos participantes, uma associação com essa literatura.

Baseados no que encontraram quando assumiram a gestão e, em alguns casos, em estudos realizados anteriormente, passaram então a desenvolver projetos educacionais que visavam atender às demandas da escola e, assim, tentar solucionar o que consideraram mais importante para ser resolvido.

Para os participantes, as necessidades de mudanças/melhorias no sistema educacional no âmbito pelo qual respondiam foram muitas e abrangentes, pois estavam relacionadas a diversos aspectos que envolviam desde os intrinsecamente pedagógicos, até os essencialmente administrativos, passando, por exemplo, por questões como problemas de estrutura física das escolas e legislação.

Com a realização das entrevistas, verificou-se que a passagem desses profissionais pela gestão, por causa das dificuldades encontradas ou a despeito delas, possibilitou-lhes uma significativa experiência, pois pôde-se constatar que viram e analisaram a educação escolar por outro ângulo, diferente daquele

pelo qual, até então, a enxergavam e em função do qual desenvolviam suas respectivas atividades voltadas à educação em escolas, universidades e organizações (ONGs, institutos de pesquisa etc.). Em todos os relatos há momentos em que os feitos são exaltados e/ou a experiência vivida vista como bastante interessante, mas alternadas também pela decepção de não terem conseguido alcançar tudo o que acreditavam que poderiam ter feito.

Os exemplos das afirmações a seguir sugerem que certos projetos implantados ou, certas situações vividas, por exemplo, resultaram em um bom trabalho. Também revelam haver confiança naquilo que fizeram, especialmente em relação à pertinência de determinadas ações:

Nós fizemos o projeto de aceleração da aprendizagem que eu acho que é maravilhoso, que realmente recuperou crianças que não estavam aprendendo. (prof. A)

Fizemos um trabalho muito grande nessa direção... nós conseguimos uma democratização maior, um acesso maior da população nos diversos níveis da escola. (prof. B)

Eu gostei demais de trabalhar na gestão, porque era um trabalho em que se viam os resultados materiais. (prof. C)

Foi um período de muito entusiasmo! (prof. D)

Fizemos o inédito viável na nossa gestão. Durante os 4 anos [fizemos] várias vezes o inédito viável. Aquilo que ainda não é, mas pode ser. (prof. E)

Todas as coisas [projetos] aconteciam simultaneamente (...). Esse era um período riquíssimo! (prof. F)

Embora usem expressões como “maravilhoso”, “muito entusiasmo”, “riquíssimo”, a experiência também foi marcada por sérias dificuldades na implantação de muitas propostas que foram apresentadas.

Pode-se constatar que, em certos momentos, a visão de educação que possuíam na condição de professores e/ou pesquisadores entrou em choque com a realidade vivenciada na administração, pois puderam verificar que tais diferenças podiam significar a impossibilidade de desenvolver o que pretendiam pela existência, por exemplo, de dependência de aspectos intrinsecamente políticos na gestão.

Por essa razão, a boa relação entre o político e o técnico revelou-se determinante para se alcançar os objetivos inicialmente traçados.

A fala a seguir ilustra bem o que está se afirmando:

Foi a primeira vez na minha vida que eu me dei conta de que o técnico não se sustenta sem o político, porque não poderíamos ter feito o que fizemos, causando a balbúrdia que causamos, se não tivéssemos amparo político. Isso foi uma coisa que eu aprendi e que achei que foi legal aprender, [entendi] que não adianta eu ter a vontade de fazer as coisas com um grupo técnico bárbaro, que acha que vai acertar, é preciso que tenha também condições políticas de viabilizar isso. Em relação a essa questão, tivemos a sorte de ter o apoio necessário do executivo. (prof. D)

Os projetos apresentados, de acordo com os participantes, foram delimitados a partir da constatação de como se encontrava a rede escolar, quais eram as suas necessidades mais imediatas e quais eram as que precisavam de investimentos de médio e longo prazo.

Entre as necessidades de resolução mais imediatas estavam as que visavam garantir o atendimento da demanda de forma que as aulas pudessem começar no início do ano, de acordo com o calendário letivo previsto. Essa preocupação estava relacionada à falta de condições de funcionamento das escolas, fato muito lembrado pelos participantes. Foram mencionados, entre outros aspectos a falta de material pedagógico, de imobiliário e as precárias condições físicas de muitos prédios.

A realidade encontrada foi, conforme se afirmou, bastante complicada. Durante as entrevistas, ficou evidente que esses problemas tiveram, inevitavelmente, relação com o cenário político do período em questão e que a transição de uma gestão para outra foi problemática.

Não foram todos os entrevistados que relataram essa dificuldade; entretanto, ela ficou presente em falas que contestaram veementemente as condições em que receberam a rede. Dos 6 entrevistados, 5 teceram muitas críticas às gestões que eles sucederam; a exceção ficou por conta do prof. B. Os demais reclamaram da falta de investimentos considerados corretos e adequados para o setor. Afirmaram também que precisaram iniciar um trabalho quase do zero por causa dos problemas encontrados.

Ao abordarem esse problema, referiam-se também ao fato de haver troca de governo que envolvia interesses político-partidários muito distintos. Essa difícil transição seria fruto de uma coexistência também difícil porque estiveram envolvidos diferentes e até mesmo antagônicos projetos de gestão e a conseqüente rivalidade de seus representantes. Os problemas “herdados” foram vistos como muito graves e – como sugerem as falas dos participantes –, seriam resultantes de uma má administração pública em educação.

Verificou-se, desse modo, que o cenário político teve muita influência na transição e no desenvolvimento inicial dos projetos previstos pelas equipes dos participantes da pesquisa.

Uma das críticas apresentadas chamou bastante a atenção porque apontou para um fato importante e comum em períodos relativamente recentes no país: o de muitos ocupantes de pastas da educação não serem ligados à área, não terem um histórico profissional vinculado à escola. Essa situação foi vista como uma das responsáveis pela deficiência dessas gestões, resultando na não promoção ou em um avanço muito aquém do que se necessitava para a educação.

Segundo um participante:

A gente tinha um projeto para a escola, o que não estava acontecendo antes da nossa gestão, pois [antes de nós] entravam secretários que as vezes nem entendiam muito de educação e que também eram de outras áreas, por essa razão, não tinham um projeto, uma coisa fechada, planejada. Um projeto real para a pasta da educação. (Prof. A)

Mencionou-se também que os recursos disponíveis eram escassos e estavam deslocados dos seus fins prioritários. Para entrevistados como os profs. D, E e F, havia “excesso de burocracia”, o que dificultava muito a aplicação adequada desses recursos, que seguisse uma distribuição equilibrada destes pela rede educacional, conforme exemplifica um dos entrevistados:

Quando a gente assumiu a gestão, ocorria o seguinte: na sua escola, localizada lá no Pontal do Paranapanema, queimou uma lâmpada. Para resolver o problema [a escola] tinha que mandar um recurso para São

Paulo poder mandar o dinheiro para lá e aí se comprar a lâmpada. Já imaginou todo o trâmite burocrático que isso levava? Uma coisa horrível!
(prof. D)

Ainda, entre as principais queixas em relação às gestões que estavam saindo, estão as que afirmam terem recebido uma rede escolar mal organizada, mal cuidada, além da falta de informações necessárias para poderem iniciar novo trabalho.

Não verem seus respectivos projetos serem preservados por gestões que os sucederam também foram apontados como um sério problema.

Fica evidente que os participantes da pesquisa ao criticarem seus antecessores passam a idéia de que encontraram uma rede educacional em situação bastante precária, conforme pôde ser constatado pelos vários depoimentos. Não é de se estranhar que façam essas declarações. Afinal, tratava-se de gestões – e não é demais lembrar – com concepções diferentes e até mesmo divergentes de educação. Entretanto, não apontaram falhas apenas em seus antecessores, pois também criticaram os seus sucessores por não terem levado em frente muitos dos projetos implantados por suas equipes.

De acordo com as declarações a seguir,

Imperdoável em uma rede desse tamanho, [assumir] uma pessoa que não tinha nada a ver com o que veio antes, que jogou fora pela janela o que tinha sido feito. Acho que não tinha nem a compreensão do que foi o trabalho anterior e nem queria ter. Porque o que a gente tinha feito, ainda tinha de ser carregado no colo! Não dá para dizer assim: quatro anos e acabou, não! O que vem depois, pelo menos em alguns aspectos [deve preservar o que foi feito pelo antecessor] até porque tem a defesa da

LDB que sugeria progressão continuada, recuperação bem feita etc. Se segurasse algumas coisas, mas não, atirou tudo pela janela. (prof. A)

E aí foi uma tragédia porque a progressão continuada se perdeu, pois não tinha mais ninguém para lembrar que não se tratava de uma promoção automática. Tem de ser desenvolvido todo um trabalho pedagógico. Tem que dar apoio para o aluno, como isso não mais ocorreu, aí foi um desastre total. Hoje, quando eu ouço como está a escola eu tenho vontade de chorar de tristeza, de quanto esforço já se fez, não só nós nessa gestão, mas em anteriores também e foi tudo jogado fora. (prof. A)

Nós terminamos a nossa gestão e daquilo que nós fizemos, uma parte o governo que veio depois desmontou, mas uma parte ele, embora quisesse, não conseguiu. A gestão democrática quando se encravou em algumas áreas, principalmente nas áreas periféricas, nossos sucessores não tiveram saída, tiveram que manter [as coisas funcionando] do mesmo modo. A qualidade da merenda implantada pela secretaria do abastecimento em nossa gestão, demorou para ser diminuída. (prof. E)

Como se percebe, a visão de parte dos entrevistados é bastante crítica em relação às administrações anteriores e posteriores às suas passagens pela gestão. Essa constatação revela haver uma desarticulação das respectivas gestões em relação aos projetos implantados que, resguardadas as diferentes concepções políticas e de educação escolar, impede a continuidade e/ou aperfeiçoamento destes. Assim, os que saem têm seus projetos ignorados pelos que entram e ambos criticam ambos.

Mesmo com a presença de professores e/ou pesquisadores da educação na gestão pública, a pesquisa revelou que tem se perdido a possibilidade de elaboração de um planejamento estratégico sólido, apto a aprimorar a

educação oferecida à população. O resultado é uma precariedade dos projetos existentes, situação que as sucessivas gestões parece não terem se empenhado em superar.

A despeito das questões como estas que envolvem a preocupante descontinuidade de projetos, afirmaram que as ações propostas por suas equipes estavam sintonizadas com as necessidades educacionais constatadas, ou seja, buscavam resolver os problemas educacionais encontrados que foram considerados mais sérios.

Certos temas tiveram mais importância, ganharam mais destaque, dependendo do entrevistado. Para alguns, questões relacionadas ao acesso, permanência e aprendizado foram as mais importantes; para outros, a democratização da escola, sua relação com a comunidade e sua autonomia foram mais marcantes, porém todos afirmaram – como não poderia deixar de ser – que seus feitos buscavam a melhoria da escola.

Entre essas “prioridades”, alguns exemplos se destacam nas falas dos entrevistados, dentre os quais, a preocupação com a qualidade da educação:

(...) gastamos todo o dinheiro do Banco Mundial para melhorar as escolas públicas tornando-as mais adequadas; enfim, eu acho que foi uma gestão que se preocupou com a qualidade da educação (...). (prof. D)

Com o aprendizado das crianças:

Todo projeto da época era em função de mudar as coisas para as crianças aprenderem (...) fizemos mudanças que “viraram a mesa” em alguns aspectos (...). (prof. A)

Com a construção de uma escola plural e democrática:

(...) buscávamos uma escola que tivesse a representatividade dos pais, dos professores, dos alunos (...) (prof. C)

Com a equalização de projetos e atendimento salarial considerado adequado:

A escola atuou, eu acho, sob o norte de algumas políticas pedagógicas importantes. Então, a gente padronizou tudo para todo mundo. Não mantivemos mais a discrepância existente na rede. Os projetos eram sempre para todo mundo. Não fazíamos projetinhos que atendessem, por exemplo, a cinco escolas. Ou atendia a todas ou não atendia a nenhuma. Nós nivelamos salários. (prof. D)

Com a construção de uma escola considerada “popular e democrática”:

Nossa gestão tinha uma intenção que era com a construção de uma escola pública popular e democrática. Intenção de mudar a cara da escola. (prof. F)

De acordo com o último relato acima, a ação proposta, chamada pelo entrevistado de “gestão da escola pública popular e democrática” foi vista como o grande foco inovador da gestão de que participou, conforme já constatado na análise das entrevistas. A participação popular, desse modo, foi considerada muito importante na construção do projeto político-pedagógico e, para isso, seria necessário também, o acesso (das camadas populares) às informações relativas ao funcionamento do sistema educacional. Foi, como se afirmou, a implantação do “controle social”, resultante da “participação popular” nas decisões institucionais.

A parceria escola-comunidade, resguardadas as visões apresentadas sobre o tema, teve uma significativa importância e foi colocada em prática por meio de projetos que vislumbravam maior participação da comunidade nas decisões tomadas pela escola.

Com os exemplos acima, destacados das falas dos profs. A, C, D e F, fica clara a intenção de mudar, melhorar, inovar a escola.

Contudo, o que se pode entender por inovações na educação?

Para se aplicar algo inovador na educação é necessária a existência de um processo coletivo de análise da realidade escolar para, então, propor e implementar mudanças que se julguem indispensáveis. Tais mudanças devem, desse modo, aprofundar o compromisso da escola com os seus sujeitos a fim de possibilitar-lhes satisfatório desenvolvimento por meio da aprendizagem.

De acordo com Rios (1996), inovação corresponde ao “compromisso com o novo” e, como diz a autora: “compromisso significa com-prometer, fazer promessa junto com alguém”. Vê-se inovação, portanto, como algo inerente a um compromisso com o *fazer junto* e não com o *fazer para*, de modo que as propostas não cheguem às escolas como imposição e os que ali se encontram não se tornem apenas executores de formulações acabadas. Os participantes da pesquisa viveram algumas situações (já lembradas) em que muita resistência esteve presente. Afirmaram que certas propostas apresentadas geraram desconfianças e dificultaram o diálogo com os profissionais da educação.

Aqui, cabe registrar que nenhum dos entrevistados considerou que a gestão da qual fez parte tivesse sumariamente imposto suas propostas; entretanto, há pistas em suas falas de que, em determinados momentos, e em

relação a determinados projetos, teria faltado o efetivo diálogo entre a gestão e os profissionais que atuavam nas escolas:

Tem uma queixa da rede que é verdade, a rede não recebeu todo apoio que tinha de receber para tocar a progressão continuada, mas eu acho que o apoio que recebeu não foi bem aceito (...) (prof. A)

A rede resistia, os professores mesmo, porque era muito trabalho para eles e a gente não imaginava que era tanto trabalho (...), em algumas reuniões era complicado, [membros da equipe] falavam: o povo não agüenta é muito projeto, é muita mudança, e a gente falava: não, deixa eles reclamarem! Mas eles faziam entendeu? (prof. D)

Mudanças como as que os participantes da pesquisa e suas equipes propuseram, mesmo quando percebidas como necessárias, prioritárias ou possíveis deveriam, dessa forma, considerar as realidades das escolas e as concepções dos profissionais – docentes, especialistas entre outros – que a compõe, para que mudanças pensadas, pudessem se tornar possíveis.

Parece, por conseguinte, que as resistências que sofreram devido à implementação de certas medidas educacionais consideradas prioritárias foram fruto de uma tentativa, por parte da gestão ao menos em relação a algumas medidas, de considerar os profissionais da educação como executores de tarefas que teriam sido anteriormente elaboradas o que, possivelmente, revelaria haver certo distanciamento entre o que se teria pensado e buscado implantar e o que os agentes da educação esperavam dos gestores que formulavam as políticas educacionais.

Por outro lado, mesmo quando afirmaram terem buscado uma “participação coletiva” na elaboração e implantação de propostas, teriam se deparado com desconfiâncias:

A rede não abriu os braços a todo o momento e disse: venham com as mudanças. Ao contrário. (prof. E)

Encontramos um ceticismo, uma desconfiância. Isso nós sentimos muito na rede sabe? (prof. F)

Ainda que enfrentando resistências e/ou desconfiâncias, que importância foi atribuída por eles às principais propostas implementadas? Quais delas consideraram como as mais importantes para a melhoria da educação? Que papel tiveram na resolução dos problemas encontrados?

Dentre as propostas consideradas mais importantes, e a partir das análises feitas, ressalta-se que os ciclos/progressão continuada¹⁴ foram os temas que mais estiveram presentes nas falas dos entrevistados. Foram vistos como imprescindíveis para a melhoria da qualidade da educação.

Para os participantes, sem exceção, esse foi o elemento principal, o grande feito, para se tentar mudar a rede escolar que receberam. Muita importância foi dada a esse projeto que foi visto como o grande feito pedagógico das gestões. A partir dele é que praticamente todas as outras propostas educacionais foram desencadeadas a fim de garantir um conjunto de ações que visavam melhor atender às necessidades da rede escolar.

¹⁴ A progressão continuada corresponde à garantia de passagem, sem reprovação do aluno, de um período letivo a outro entre os anos que compõe um ciclo. Entretanto, essa expressão é adotada usualmente como sinônimo de ciclo, mesmo pelos participantes da pesquisa.

Os ciclos/progressão continuada, se fundamentam na noção de que as crianças passam por diferentes fases no seu desenvolvimento e que essas fases não devem ser fragmentadas por períodos pré-estabelecidos como ocorre com o modelo de seriação escolar, que tem um início previsto para o começo de um ano calendário e término previsto para o fim daquele mesmo ano.

Trata-se de uma proposta que busca uma reordenação do currículo com a eliminação da seriação. Do ponto de vista psicológico, constitui-se em uma proposta bastante interessante, pois recomenda o reconhecimento da singularidade de cada aluno no contato com o conhecimento originado por meio dos conteúdos escolares.

Conforme afirma Paro (2001, p. 50):

A justificativa dos ciclos não se reduz à superação da reprovação, mas não deixa de incluí-la ao propor a organização curricular e didática da escola de modo a adequá-la aos estágios de desenvolvimento da criança e do adolescente. Porque esses estágios de desenvolvimento não se contêm em períodos estanques delimitados pelo ano civil adotado pela seriação, é preciso a adoção de intervalos mais elásticos, com maior duração, no interior dos quais se possam desenvolver métodos adequados e organizar a apreensão de conteúdos culturais, respeitando o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo do educando, bem como prever a necessária flexibilidade, de modo a contemplar as especificidades de cada aluno.

Além disso, com a implementação dos ciclos e para que se lograsse êxito com a proposta, o professor na sala de aula deveria, efetivamente, cumprir seu papel de mediador entre os alunos e o conhecimento. Segundo os profs. E e F os docentes receberam formação permanente para melhor desempenharem essa função.

É evidente que não só no âmbito dos ciclos o professor deve cumprir esse papel, mas em qualquer situação de aprendizagem, como afirmam Davis e Oliveira (2000, p. 91):

O professor não é exclusivamente um transmissor de conhecimentos, como o aluno não é receptor passivo dos mesmos. O professor é um mediador competente entre o aluno e o conhecimento, alguém que deve criar situações para a aprendizagem, que provoque desafio intelectual. Seu papel é o de interlocutor, que assinala, salienta, orienta e coordena.

Mesmo vista pelos participantes como um grande feito, a proposta não teve a aceitação que se esperava.

Em relação à implementação dos ciclos/progressão continuada, todos os participantes lembraram que houve muitas resistências, desconfianças etc. Que a proposta não foi bem interpretada e que isso gerou uma grande dificuldade na sua implantação. Parte do corpo docente, afirmaram os profs. A, B, D, não estava disposta a entender, a aceitar, a colaborar para que a proposta pudesse dar certo. Os mesmos participantes, como foi possível verificar em suas falas, na análise, criticaram bastante a posição dos profissionais nas escolas que, segundo eles, não aceitaram a implementação da progressão continuada.

Para outros participantes, teria faltado uma perspectiva mais crítica dos docentes em relação ao que estava sendo apresentado, pois se equivocaram na sua interpretação. O prof. C, por exemplo, afirmou que a visão de que a proposta tiraria a autoridade do professor perante aos alunos não tinha nada a ver com o que a equipe gestora pensou quando a apresentou. Já para o prof. E, a idéia de ver os ciclos apenas como um facilitador da promoção dos alunos para a série seguinte foi um dos maiores erros de interpretação da proposta.

Como dito, a sua implantação devia resultar em um tempo maior e mais flexível para que os alunos pudessem evoluir de maneira que não fossem limitados pelo tradicional tempo escolar da seriação.

Estabelecia uma nova forma de ordenação temporal das atividades curriculares por meio de uma readequação do currículo da escola para, assim, garantir um aprendizado mais significativo. Esse tema suscitou, mesmo entre os participantes, diversas e até apaixonadas defesas. Produziu um “colorido” diferente entre eles. Para o prof. D, por exemplo, a progressão continuada possibilitava que os professores pudessem trabalhar de modo a atender satisfatoriamente, dentro do ritmo de cada aluno, a necessidade de cada um. Outro participante, o prof. F, concordou que os ciclos também significavam maior possibilidade de aprendizagem, cuja consequência imediata mais importante seria a aprovação e a permanência dos alunos na escola. Objetivo, segundo ele, alcançado pela gestão da qual fez parte.

Na perspectiva de diminuir os índices de reprovação no ensino fundamental e garantir a permanência na escola, a medida previa a possibilidade de reprovação apenas ao final de cada ciclo.

Com a progressão continuada, considerava-se que todos pudessem aprender, principalmente se contassem com apoio constante do professor. Recomendava-se também que o apoio mútuo entre os alunos fosse estimulado, assim como, um programa de “recuperação contínua” fosse implementado.

Corroborando o que os participantes disseram, sua adequada implantação representa um avanço para a educação escolar, pois visa garantir a permanência do aluno na escola por meio de uma aprendizagem permanente

e progressiva, respeitando, como dito, a capacidade e as condições de aprendizagem e de desenvolvimento de cada um.

A respeito dessa questão Freitas (2003, pp. 19-20), tece as seguintes considerações:

Vale dizer que, se submetemos os diferentes ritmos dos alunos a um único tempo de aprendizagem, produziremos a diferenciação dos desempenhos dos alunos. Cada um caminhará a seu ritmo dentro de um mesmo tempo único – logo, uns dominam tudo e outros, menos. Caso queira unificar desempenhos (nível elevado de domínio para todos), há que se diversificar o tempo de aprendizagem. Para tal, é preciso permitir que cada um avance a seu ritmo usando todo o tempo que lhe seja necessário. Estava desvelado o nó da escola – “a seriação intra e extraclasse das atividades, com tempo único”. Mas note-se que não basta dar ao aluno todo o tempo necessário: é preciso que ele tenha ajuda igualmente diferenciada para aprender (materiais diversificados), de forma que esse tempo adicional necessário possa ser suportável para a escola e para o próprio aluno em sua aprendizagem. “Estava também indicado o elemento-chave para tornar a diversificação do tempo eficaz – existência de ‘apropriadas formas de ajuda’ disponíveis para lidar com os diferentes alunos”. (grifos do autor)

Com isso, o objetivo foi o de proporcionar um ensino que respeitasse a heterogeneidade do ponto de vista social, cultural e econômico dos alunos e evitar a exclusão,

(...) daqueles alunos que mais precisam, que têm a escola como um lugar fundamental para poderem avançar na sua escolaridade e também no desenvolvimento da sua potencialidade humana nas diferentes áreas cognitiva, afetiva etc. (prof. B)

Dados de pesquisas e inúmeras publicações em livros e artigos revelam que a reprovação escolar tem uma “presença” maior junto aos alunos mais pobres¹⁵.

Nas palavras de Davis e Grosbaum (2002, p. 104),

(...) nenhum professor pode continuar ignorando que a reprovação tem especial “preferência” pelos alunos mais pobres, justamente os que mais precisam da escola! (grifo das autoras)

A implementação do ciclo foi (deveria ser) acompanhada de recuperação paralela para os alunos que estivessem apresentando mais dificuldades.

(...) cada aluno tem ritmo diferente, alguns vão ficando para trás, mas se você verificar que ele ficou pra trás e imediatamente conduzi-lo para uma recuperação, ele vai ter condições de acompanhar o grupo. (Prof. A)

(...) a idéia era que sempre se fizessem avaliações, muitas e muitas na sala de aula e assim que surgisse o problema, se identificasse a natureza do erro, deveria se iniciar a recuperação. (Prof. D)

A proposta é boa porque tende a enfrentar a heterogeneidade. Entretanto, segundo afirmaram os profs. A, B, C e D, os docentes demonstraram ter dificuldade em trabalhar com turmas heterogêneas, nas quais alguns alunos apresentam dificuldades de aprendizagem. Essas dificuldades evidenciadas por professores constituiu, para os ex-gestores entrevistados, uma das situações surpreendentes com que se defrontaram. Diferentes explicações foram dadas para esse fato.

¹⁵ Entre outros trabalhos que tratam dessa temática podem-se citar: Davis e Grosbaum (2002); Oliveira e Rego (orgs.) (2002) e Patto (1987).

Para o prof A, um dos problemas é que os professores “não sabem ensinar”, já para o prof. B o trabalho com a diversidade de alunos é “uma dificuldade real que persiste” entre os docentes. Outros relataram que essa situação não poderia continuar existindo e que os projetos só poderiam dar certo se houvesse uma situação diferente.

A troca de experiências entre sujeitos com distintos saberes, pontos de vista, idades, culturas (valores e crenças), características de personalidade, oriundos de diferentes níveis sociais e conseqüentemente com diferentes concepções de mundo, é considerado fundamental no processo de construção do conhecimento. Daí a importância da heterogeneidade na educação.

As crianças aprendem e desenvolvem-se quando enfrentam desafios e interagem entre si e/ou com os adultos. Atividades envolvendo alunos com diferentes níveis de aprendizagem e desenvolvimento beneficiariam a todos, desde que planejadas para tal fim¹⁶.

Assim, a aprendizagem é vista como produto de uma mútua relação entre sujeito e realidade e não como resultado meramente da memorização dos assuntos relacionados à realidade e obtidos por meio de informações transmitidas pelo professor na escola a todos os educandos igualmente e ao mesmo tempo. Nesse processo de construção, o sujeito se constitui, e por meio da apreensão da realidade, modifica-se.

Igualmente, a sala de aula se transforma em um espaço de total interação entre seus sujeitos, por meio do trabalho contínuo e articulado, com retomadas constantes dos assuntos trabalhados, a fim de garantir a aprendizagem no decorrer de cada ciclo.

¹⁶ Sobre essa questão pode-se consultar Vigotski (2002) e, entre outros, os seguintes autores que discutem a sua obra: Oliveira (2005), Rego (2004) e Davis e Oliveira (1994).

Para parte dos entrevistados, a principal dificuldade estava, entre outros aspectos, em “romper com uma prática pedagógica tradicional” e uma rotina diária que consistia numa seqüência de atividades que não mantinham uma significativa relação entre tal prática e a experiência dos alunos. Posição mais claramente defendida pelos profs. A, D e E.

Era preciso estabelecer na sala de aula uma relação dialógica, na qual todos pudessem se colocar, perguntar, trocar experiências e compartilhar. O planejamento dos trabalhos devia, além disso, “envolver professores e alunos”, ficando claros os objetivos em termos de ensino e aprendizagem. Assim, os alunos tornar-se-iam co-responsáveis pelo processo.

A organização de ciclos/progressão continuada propôs o rompimento com a rígida seriação anual, como já afirmado, composta de um sistema de avaliação classificatório, com notas médias e outras características. Consistiu, desse modo, em uma proposta que sugeriu uma mudança profunda de concepção de ensino e de aprendizagem.

Por um lado, as resistências e desconfianças demonstradas pelos agentes escolares a respeito dessa proposta suscitaram, de acordo com o prof. D, algo benéfico para educação: o debate acerca da importância de se rever a finalidade da reprovação escolar. Para o prof. E, não só os educadores, mas também alunos e pais passaram a conviver com uma mudança na compreensão que se tinha do processo educacional. Um dos objetivos era o de os pais saberem que a nota, por si só, não constituía a síntese da educação escolar de seus filhos e que, independentemente de ela ser “vermelha ou azul”, eles sempre poderiam obter progressos, aprender mais e, além disso, com a

progressão continuada, poderiam contar com mais tempo e apoio da equipe escolar para “recuperar o que tivesse faltado aprender”.

Também implicava superar a idéia da reprovação bastante arraigada entre educadores, educandos e pais. Muitos deles entendiam que, não havendo retenção, os alunos não estudavam mais e os professores deixavam de ensinar. Produto da cultura da repetência, tema abordado pelos participantes:

A cultura da repetência está muito presente, não só na escola, mas também na sociedade, imagina que tem pais, tem casos assim, que entram na justiça para que os filhos repitam a mesma série. (prof. B)

A gente falava que a criança vai para a escola para aprender e não para repetir, que a repetência só aumenta a probabilidade de ele vir a repetir no futuro, ele fica desmotivado, perde seu grupo de amigos, enfim, a gente achava que tinha uma série de outras razões que daria para o menino sentir-se capaz, ainda que não no mesmo ritmo que o outro, essa era a idéia pedagógica e psicológica porque queríamos manter a confiança do menino nele mesmo. Então, a idéia era essa e dar mais tempo para o professor trabalhar as diferenças na sala. (prof. D)

Outro aspecto importante e objeto de preocupação de todos os entrevistados era em relação ao acesso e a permanência dos alunos na escola.

Cabe considerar dois aspectos relativos a essa questão: o primeiro diz respeito ao acesso dos alunos das classes populares às escolas, algo ainda relativamente recente, pois ocorreu substancialmente apenas a partir da segunda metade do século passado; a segunda diz respeito à permanência dos mesmos na escola que, embora tenha melhorado com a implantação dos ciclos, ainda se constituía como um grande desafio para a educação escolar.

Beisiegel (2006, pp. 118-119), a propósito da ampliação do acesso à educação, considera que:

Nas últimas quatro décadas, a intensa expansão do ensino comum e o crescimento dos degraus superiores da escolaridade provocaram mudanças na composição da clientela e do corpo docente das instituições escolares. A multiplicação do número de alunos e de professores traduziu a incorporação progressiva de contingentes extraídos de setores cada vez mais heterogêneos da população, inclusive de amplos segmentos das classes populares.

Os ciclos/progressão continuada, nesse sentido, possibilitaram que esses alunos pudessem permanecer na escola, circunstância benéfica do ponto de vista social, pois diminuiu a evasão, de acordo com os dados apresentados por alguns dos participantes, entre os quais os prof. D, E e F.

(...) sabe o que a progressão continuada fez? Ela não criou analfabetos, ela tornou os analfabetos presentes dentro da escola. Antes, com a reprovação, ele saía e a gente não tinha o problema, a gente não enxergava o problema, é mais ou menos como você pintar as favelas, mais ou menos a parte da fachada, ou escovar só a parte da frente dos dentes ou escovar só o bico dos sapatos. Só aquilo que aparece. Como as crianças retidas abandonavam a escola, nós não sabíamos que tinha gente aos 14 anos analfabeta, hoje nós sabemos porque ele está dentro da escola. Não é que ele está na sexta série analfabeto ele está é com 14 anos analfabeto. (prof. E)

Além das discussões acerca da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos, os ciclos/progressão continuada também proporcionaram um importante debate sobre as avaliações. Estas estiveram muito presentes entre as

preocupações dos participantes da pesquisa durante as gestões das quais participaram.

As avaliações se tornaram objeto de grande preocupação porque delas dependia o sucesso dos ciclos/progressão continuada. Todos os participantes, de alguma maneira, ressaltaram que a avaliação do rendimento escolar, considerada como um instrumento utilizado apenas para aferir o desempenho individual dos alunos, deveria ser vista como parte de um conjunto mais amplo de variáveis presentes no contexto escolar. Em consequência, se aluno estivesse mal nos estudos, a questão central não seria perguntar apenas o que estaria ocorrendo de errado com ele, mas, antes, interessaria saber: como trabalhou o professor responsável pelas aulas junto àquele aluno? Quais conteúdos escolheu, como e por quê? E como as ações pedagógicas foram organizadas para oferecer ao educando as oportunidades mais adequadas de aprendizagem?

Descreveram como buscaram difundir na rede escolar uma nova forma de se fazer avaliação. Tomem-se, como exemplo, as falas dos seguintes participantes:

E a gente falava: avaliação, gente, é para replanejar, é para ver de onde a gente prossegue, fez o primeiro bimestre, fez avaliação, tem falhas na aprendizagem da criança? Volta um pouquinho e depois vai! É melhor que você vá até onde der do que ficar deixando buracos no meio do caminho. (prof. A)

A avaliação tem de ser pensada junto com o ensino, faz parte do ensino, deve ser mais continuada, o professor deve relacionar a avaliação ao seu ensino, e a avaliação do professor é a que mais importa (...) deve ser vista de forma diferente. Mudar a cultura! (prof. B)

É importante destacar que o debate a respeito de uma concepção de avaliação renovada, proporcionado pelos ciclos, apontava, segundo relataram, para uma mudança de foco em relação a “como ver os resultados” o que representava uma perspectiva de avanço para a democratização da avaliação e o enfrentamento do fracasso escolar, “para nós, a política de alteração da sistemática arcaica da avaliação eram os ciclos; então, tudo foi direcionado para essa perspectiva”. (prof. E)

A intenção era a de que a avaliação, por meio dos seus resultados, fornecesse elementos necessários para identificar problemas e assim contribuir com melhoria da qualidade de ensino, deixando de ser vista como uma arma a ser utilizada contra o aluno.

O resultado da avaliação, mantida a concepção tradicional, com caráter punitivo, influencia o desempenho do aluno: aquele que assimila a idéia de que é “bom aluno”, tende a se sair bem; o outro, cuja imagem o professor passa de que “não é bom aluno”, acaba não se saindo bem, considerando-se incapaz, como se fosse uma “auto exclusão do aluno” que não teve condições de aproveitar as oportunidades oferecidas durante sua escolarização¹⁷. Vista dessa forma, a avaliação se transformava em mais um dos mecanismos legitimadores do fracasso escolar e, por meio da reprovação, funcionava como instrumento de exclusão.

Porque se você pega um menino de 12, 13 anos que não gosta da escola, que não está identificado com nada nela, se ele for reprovado, a possibilidade de ele não continuar estudando é muito grande. (prof. C)

¹⁷ Diversos trabalhos apontam para a constatação dessa problemática, entre os quais pode-se destacar: Freitas (2003), Paro (2001) e Patto (2002).

Quando isso ocorre, os educandos com resultados considerados ruins não se sentem compromissados com a construção do próprio conhecimento, pois não discutem o que estão aprendendo (ou deixando de aprender), se estão gostando de aprender e o que irão fazer com os conhecimentos adquiridos. Estudam em função da prova e da nota.

Segundo Freitas (2003, p. 28-29)

O aluno é cada vez mais conformado a ver a aprendizagem como algo que só tem valor a partir da nota (ou aprovação social), que lhe é externa, e a troca pela nota assume o lugar da importância do próprio conhecimento como construção pessoal e poder de interferência no mundo. O processo de avaliação adquire centralidade na escola, porque faz parte da gênese do aparecimento da forma escolar- separada da vida.

A concepção que valoriza os resultados obtidos expressos em notas na qual a reprovação é vista como algo natural se contrapõe àquela em que o professor atua como mediador, na posição de quem contribui para aproximar os alunos do conhecimento.

Vale a pena, nesse caso, rever o que afirmou o prof. E, a respeito da importância até então atribuída às notas,

Então, a nota é igual ao termômetro. Ela indica que você tem febre, não indica o que você tem. Febre é sintoma. É preciso lembrar que o que a gente quis foi implantar uma sistemática não de facilitar a aprovação, mas, isso sim, de dificultar a reprovação burra que acontece por falha da escola. (prof. E)

A fim de evitar tamanho problema, a avaliação devia ser diagnóstica, tornando-se importante prática pedagógica para balizar os avanços e dificuldades presentes no processo educativo, possibilitando que fossem efetivadas ações no sentido de melhorar sua qualidade, não se restringindo apenas à intenção de, como dito, “aferir o desempenho do aluno”.

O processo de avaliação, tal como proposto pelos participantes das equipes gestoras, buscava substituir a idéia de avaliação escolar punitiva e excludente por outra que assegurasse o progresso da aprendizagem e, desse modo, também contribuir para se repensar o projeto pedagógico da escola.

Assim, a avaliação contínua que retoma os conteúdos não aprendidos, num processo permanente e articulado foi a que se tentou implantar nas redes de ensino das quais os participantes puderam formular e aplicar suas políticas educacionais.

Segundo Davis e Grosbaum (2002, p. 110):

Nesse sentido, a avaliação deve ser vista como instrumento importante da gestão escolar. Ela mostra os pontos frágeis do ensino ministrado aos alunos, permitindo que novas formas de ensinar sejam construídas. Auxilia na identificação dos docentes que estão precisando de atualização profissional e pode subsidiar as metas que a escola se propõe a alcançar, no projeto pedagógico. Usada dessa forma, ela é tanto tarefa pedagógica como administrativa, atividade capaz de promover o sucesso da aprendizagem e a permanência bem sucedida de todos os alunos da escola.

Entretanto, reconheceram que, para haver êxito, há a necessidade de mudar a mentalidade predominante na educação escolar. Como foi afirmado: “mudar a cultura” a respeito da avaliação ou romper com a “sistemática arcaica

da avaliação”. Desafio que, como também lembrado por outro participante, “não se resolve apenas em uma gestão”.

Além da avaliação interna, considerada fundamental, também falou-se da avaliação externa.

A respeito da avaliação institucional externa¹⁸ participantes da pesquisa afirmaram que sua implantação pretendia facilitar a identificação de problemas presentes nas escolas. Por meio do desempenho dos alunos nas provas poderia-se encontrar e corrigir determinados problemas presentes na educação oferecida e isso, por sua vez, ajudaria a escola a pensar e rever o seu próprio rumo, conforme relatado por um dos participantes,

(...) as avaliações externas são importantes, mas não para avaliar o aluno e sim a escola, o sistema, as instituições, para que se tenha uma referência, mas mais que isso, que a escola tenha [essa referência] consigo mesma. Como estávamos há dois anos, e agora? Essa análise é importante para o seu desenvolvimento próprio. E não para montar rankings loucos e desnecessários de disputa entre escolas públicas e privadas ou entre estados. (prof. B)

Entre as avaliações externas, o Saresp, lembrado por parte dos entrevistados e objeto de críticas no início de sua implantação, teve o propósito de ajudar na orientação da proposta pedagógica a fim de aprimorá-la para os níveis de ensino aos quais seria aplicado; na articulação dos resultados com o planejamento escolar com o propósito de criar metas para o projeto de cada escola e em especial para a correção do fluxo escolar; obter mais informações a respeito do desempenho dos alunos dos ensinos fundamental e médio, com a

¹⁸ De acordo com a indicação CEE nº. 8/97, as avaliações externas, como o Saresp e o Saeb proporcionariam “à população a transparência necessária quanto à qualidade dos serviços educacionais”

finalidade principal de avaliar a qualidade do ensino escolar e não com o propósito de avaliar aos alunos apenas e, finalmente, de criar uma “cultura de avaliação” que valorizasse e utilizasse seus dados para aprimorar a qualidade do ensino.

Para o prof. D, o Saresp constituiu-se em uma das medidas importantes da gestão e que ficou porque atingiu os seus objetivos.

Ainda entre as principais propostas implementadas que tiveram preocupação pedagógica está o “Projeto Classes de Aceleração”.

Sobre esse projeto, e também em relação à reorganização da rede em escolas com alunos do ciclo I separados dos demais (ciclo II e ensino médio), muito lembrada pelos participantes de uma determinada equipe de gestão, cabe ressaltar que foram ações que, embora visassem objetivos importantes, foram criados fundamentalmente para alcançar o que se pode chamar de objetivo maior: o sucesso da progressão continuada.

Foi a partir de constatações resultantes de estudos, que apontavam a existência de um número muito elevado de alunos do ensino fundamental com defasagem de 2 ou mais anos em relação à idade e série que freqüentavam, que a equipe gestora apresentou e implantou na rede de ensino as classes de aceleração, cuja finalidade era a de corrigir a trajetória escolar desses alunos.

Sua implantação, como as demais ações relacionadas à progressão continuada, dependia de condições didático-pedagógicas que atendessem às demandas de aprendizagem desse grupo, fato que exigia, entre outras ações, rever métodos de ensino.

A necessidade de corrigir as defasagens de série e de idade, em um projeto de aceleração, foi uma iniciativa pedagógica que apostava na

permanência dos alunos na escola, daqueles que se sentiam deslocados nas turmas em que estavam matriculados devido principalmente à diferença de idade. Como apostava na permanência deles na escola e buscava garantir o seu aprendizado, a proposta se constituiu em uma importante iniciativa pedagógica com resultados positivos, segundo afirmaram, sendo alcançados. Para o prof. C, por exemplo, o projeto deveria voltar a funcionar na rede de ensino e, para o prof. D, consistiu na iniciativa pedagógica que obteve mais sucesso porque, segundo relatou, foi um projeto que ajudava a mudar a mentalidade dentro da escola em relação aos alunos que antes eram renegados por não produzirem o que se esperava deles. O projeto teria “resgatado” esses alunos que se encontravam em condição de grave defasagem idade-série.

A fim de alcançar o objetivo proposto, o projeto teve de implantar um programa de capacitação dos docentes, considerando a necessidade de se construir uma ação pedagógica diferenciada com os alunos atendidos pelo projeto, já que não faria sentido apenas separá-los das turmas em que estavam matriculados.

Porém, a formação docente discutida pelos membros da equipe responsável pelo projeto, entre os quais encontravam-se os profs. B e D, não se referia à necessidade de atender apenas aos envolvidos com as classes de aceleração. O objetivo, segundo relataram, era o de formação contínua/permanente que devia ser oferecida a todos os docentes. Postura idêntica, embora não estivesse envolvido com o projeto de classes de aceleração, defendeu também o prof. E.

Reconheceram a formação contínua como necessária e, por essa razão, buscaram a sua implementação justificando, entre outros aspectos, que:

(...) a formação continuada é muito importante e pode ajudar a corrigir as dificuldades que a formação inicial acarretou em muitos profissionais.
(prof. B)

(...) em vez de o professor ir até a Universidade era a Universidade que ia até a rede com esses cursos e havia um projeto de formação permanente que era de adesão voluntária. Os professores que o fizessem podiam participar de reuniões semanais para estudar. Os diretores e coordenadores pedagógicos também. (prof. E)

Sempre com o objetivo de garantir aos docentes e especialistas o aprofundamento de sua formação inicial, os currículos dos cursos de formação continuada/permanente oferecidos aos professores tiveram como objetivo abordar temas que dissessem respeito ao cotidiano da escola com a finalidade específica de melhor instrumentalizar a prática docente.

A respeito dessa questão, é importante registrar que foi alvo de críticas por parte de alguns dos participantes da pesquisa a capacitação essencialmente teórica, que pouco ou nada tinha a ver com o cotidiano da escola, da sala de aula, entre as quais destacam-se as seguintes:

Eu já acompanhei épocas em que os planos, as propostas, os programas de formação de professores não tinham nada a ver com a sala de aula (...). Para formação de professores, o que busca elevar o seu nível cultural é ótimo, mas não adianta eu elevar o seu nível cultural e você continuar não sabendo o que você faz com os seus alunos na sala de aula. (prof. A)

Não adianta você pegar um texto lindíssimo e dar para ele [professor] ler, porque isso ele já sabe fazer. Ele não sabe é falar assim: eu tenho dificuldades para ensinar. Precisa discutir as dificuldades: cada um traz um problema que tem e se verifica o que há de comum, como se fosse um conselho de classe. [A partir daí discutir]: o que podemos fazer para esse menino avançar? Que metodologias são adequadas para essa turma? Qual é o caminho que nós podemos usar para esses meninos saírem desse estágio e avançarem para outro estágio? (prof. C)

Desse modo, a reflexão sobre a prática como proposta de formação foi vista como essencial. Vincular a formação do educador ao contexto educacional onde se encontrava inserido.

Essa posição é reflexo da constatação de que um dos problemas educacionais mais comuns já se faz presente antes mesmo de o futuro professor começar a trabalhar, pois a formação recebida demonstrou-se distante da necessidade da escola real. O aluno com quem esse professor pensa que vai trabalhar não existe. A situação real deixa um “vácuo” na formação recebida quando esta não possui vínculo com a realidade.

De acordo com os relatos, a formação permanente é um importante instrumento para ajudar a melhorar a prática docente e a escola como um todo. Sua aplicação deve se comprometer com a escola atual. Para tal, as capacitações/formação contínua, pertinentes às disciplinas específicas do núcleo comum do currículo, e aos conhecimentos pedagógicos são fundamentais nesse processo.

Com a adoção dos ciclos/progressão continuada, a formação permanente ganhou ainda mais importância, já que essas medidas também exigiriam uma nova forma de trabalho pedagógico mais voltado para a ação

mediadora do que aquela relacionada a uma ação transmissora de conhecimentos.

Segundo Imbernón (2002, p. 59):

A formação permanente tem o papel de descobrir a teoria para ordená-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se for preciso. Seu objetivo é remover o sentido pedagógico comum, para recompor o equilíbrio entre esquemas práticos e os esquemas teóricos que sustentam a prática educativa.

Reforça-se a idéia de que a necessidade de formação permanente dos educadores devesse estar em sintonia com as condições concretas da escola real, mas que essa escola possa também se constituir em uma escola autônoma: “a autonomia é relativa e depende de como a escola está exercendo a sua função social”. (prof. B)

O conceito de autonomia tem estado presente, com certa insistência, em textos oficiais, nas discussões que ocorrem nas escolas, na academia etc. Entretanto, atualmente a autonomia tem sido caracterizada mais pela intenção do que pela ação. A autonomia da escola, não pode ser algo resultante de uma definição legal e nem tampouco uma questão de doação, como algo que chegue e se instale prontamente em uma unidade escolar. Tem de ser questão de natureza política e, portanto, configurar-se em algo resultante de conquista como uma construção coletiva, proveniente da própria escola segundo os profs. B e F.

É nesse processo de construção da autonomia que cada escola pode tomar suas decisões e, a partir daí, construir a sua identidade. Isso se

concretiza por meio de seu projeto pedagógico, de seu regimento e de seu plano de gestão.

Conforme afirmam Souza e Correa (2002, p. 60)

Nesse sentido, a autonomia da escola é constituída a partir do seu projeto político pedagógico, o qual contribui para o exercício de democratização dos espaços públicos. Essa democratização ocorre em vários níveis, como, por exemplo, na forma como cada um dos atores escolares passa a perceber a contribuição do seu trabalho para o processo educativo do aluno. Essa constatação sugere que o corpo discente não pode ser encarado apenas como o beneficiário da ação de construção do projeto pedagógico, mas também como participante de sua elaboração.

Um último aspecto importante tratado nas entrevistas diz respeito à relação que tiveram com a imprensa. Para todos eles, a grande imprensa não pode ser vista como um aliado das questões educacionais, pois o que teria importância para ela é a manchete ser interessante do ponto de vista da venda, ainda que a realidade seja deturpada. Todos os participantes afirmaram algo nesse sentido, principalmente os profs. A, B e C.

O prof. D lembrou também que a equipe da qual fez parte organizou e publicou uma forma própria de comunicação com a rede escolar por meio de jornais e revistas voltadas para as questões que envolviam os projetos em andamento, informes importantes para os profissionais das escolas, sugestões de atividades pedagógicas etc. A mesma forma alternativa de comunicação, foi feita pelas equipes dos profs. E e F, por meio de “cadernos de formação”.

A relação que existiu com a grande mídia, portanto, foi vista como um dificultador para a implementação dos projetos educacionais e praticamente em nada teria havido algum tipo de colaboração mais efetiva com a gestão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando, por meio dos relatos obtidos, a experiência da participação de professores e/ou pesquisadores na gestão pública em educação, constatou-se que a atuação desses profissionais foi claramente identificada por duas vertentes.

A primeira caracterizada pelos feitos que realizaram e consideraram mais importantes por acreditarem que tais realizações efetivamente contribuíram para a melhoria da educação. E a segunda, pelas dificuldades encontradas e, pelo que se constatou, não totalmente previstas, para implantar as propostas que formularam e apresentaram.

Em relação às realizações, ficou evidente haver uma forte preocupação da gestão com os aspectos pedagógicos, com o cuidado em atender as necessidades pedagógicas das escolas, aquelas que, obviamente, julgaram serem as mais relevantes para melhorar a qualidade da educação oferecida. Esse fato é considerado importante porque revela características intrínsecas da presença de profissionais da educação, de pessoas com significativo conhecimento em educação, que ocuparam funções administrativas com condição de aplicar na rede escolar o que sempre defenderam antes de desempenharem tais funções. Essa preocupação com o pedagógico foi uma característica muito presente na fala dos entrevistados que participaram desse trabalho de pesquisa.

Outro fator considerado importante foi que, ao priorizarem a implantação de medidas pedagógicas durante a gestão, ultrapassaram a noção – até certo ponto comum –, de que gerir correspondesse somente a manter o sistema

funcionando, apenas relacionado com a obrigação de garantir o atendimento às demandas que se apresentassem à equipe gestora, fossem elas pedagógicas ou não. Ou seja, com a participação de "gente da educação" na gestão pública, a idéia de "apenas" administrar a máquina foi superada.

Essas ações, como se sabe, nem sempre obtiveram êxito, mas a despeito de como foram vistas e criticadas, não se pode negar que houve preocupação pedagógica que resultasse em avanços.

Ilustram o que se afirma acima a implementação dos ciclos/progressão continuada, considerados por todos os participantes como dos mais importantes feitos, pois foi a partir deles que se buscou alcançar outros objetivos, entre os quais a redução do fracasso escolar.

O aumento do número de matrículas e a tentativa de garantir o pleno acesso e, principalmente, a permanência dos alunos na escola, foram importantes objetivos. Buscou-se também a construção de uma forma diferente de se trabalhar a avaliação. Esse tema foi bastante lembrado pelos entrevistados. Enfim, como se verificou, foram muitos os feitos que consideraram relevantes.

Desse ponto de vista – o pedagógico –, conclui-se que a participação de, como afirmado acima, "gente da educação" na gestão pública foi benéfica pra a escola.

Por outro lado, houve a percepção dos participantes de que o que se defende nas salas de aula em cursos superiores e o que se escreve em artigos acadêmicos a respeito da educação básica pública nem sempre pode ser alcançado.

Como se comprovou, não foram todas as propostas pedagógicas apresentadas que asseguraram as mudanças desejadas. Implementá-las não foi fácil, algumas sequer foram aceitas. Tais propostas, como a da progressão continuada, por exemplo, exigiam ações a serem desenvolvidas cotidianamente e constantemente para favorecer a mudança de mentalidade e enraizar novas e esperadas práticas pedagógicas que se buscava alcançar. O que se quer dizer com isso é que não se pode ter sucesso com propostas educacionais que exigem o desenvolvimento de uma prática consciente e permanente por parte de todos os agentes educacionais, se não houver a “preparação do terreno” e posteriormente a manutenção daquilo que se pôde alcançar.

A interrupção de projetos implementados, que ocorre por meio da “nova ordem” dada pela nova gestão, foi um dos problemas identificados. Segundo um dos participantes, essa expectativa estava enraizada na prática docente, pois quando assumiram a gestão os professores ficaram aguardando para saber qual seria a “nova ordem”. Outro participante lembrou que: “não dá para fazer tudo o que se deseja em 4 anos”. Essa constatação remete à idéia de que há necessidade de haver continuidade entre gestões, pelo menos daquilo que se revela ser bom para a educação. Pois, não havendo isso, sempre se tenta começar do zero, a cada 4 anos. Cabe lembrar ainda que, do mesmo modo que não viram a maior parte de seus projetos terem continuidade, foram, de certo modo, obrigados a fazer o mesmo quando assumiram a gestão. A justificativa? Com exceção do prof. B, todos afirmaram que encontraram a rede escolar deteriorada, conforme já relatado. Segundo afirmaram, de fato, não dava mesmo para continuar certos projetos, uma vez que nem mesmo conseguiram ter acesso a dados educacionais importantes. Resta saber o seguinte: tudo o

que vinha sendo feito antes de assumirem a gestão era ruim? O questionamento a eles feito não contemplou esta questão.

O outro entrave muito lembrado pelos participantes diz respeito às resistências que suas propostas sofreram. Segundo disseram foram muitas “as brigas”, “batalhas”, “reuniões” etc. Muita resistência provocada por “desconfianças”, “falta de vontade”, “medo de mudança”, ou ainda “medo do novo”. Estas foram as justificativas encontradas para explicar o insucesso de determinados projetos que não funcionaram como se esperava. Descontinuidade de projetos e resistências àqueles que foram apresentados, permeados por outras variáveis, foram, em resumo, os dois grandes problemas enfrentados e que demarcaram a passagem dos participantes pela gestão pública em educação.

Assim, experiência vivida revelou o quanto pode ser difícil o trabalho na gestão pública, pois, como já lembrado, o que se pensa para a educação, nem sempre pode ser efetivamente aplicado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Maria Lúcia de A. *História da educação e da pedagogia – geral e do Brasil*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ALVES-MAZZOTTI, Alda J. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, 39-50, jul. 2001.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 3.ed. Lisboa: Edições 70, 2007.

BEISIEGEL, Celso de R. *A qualidade do ensino na escola pública*. Brasília: Líber Livro, 2006.

BOCK, Ana Mercês B.; AGUIAR, Wanda Maria J. de. Psicologia da educação: em busca de uma leitura e de uma atuação compromissada. In: BOCK, Ana Mercês B. (org.) *A perspectiva sócio-histórica na formação em psicologia*. Petrópolis: Vozes, 2003.

CORTELLA, Mário S. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DAVIS, Cláudia; GROSBaum, Marta W. Sucesso de todos, compromisso da escola. In: VIEIRA, Sofia L. *Gestão da escola: desafios a enfrentar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma. *Psicologia na educação*. 2.ed. rev. São Paulo: Cortez, 2000.

FEIJÓ, Ivana S. C.; PROENÇA, Marilene R. de S. A exclusão no ciclo básico: uma pedagogia de aparências. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 7, n. 1/2, p. 115-131, 1996.

FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise de conteúdo*. 2.ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. 8. ed. Indaiatuba: Villa das Letras, 2007.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, Luiz C. de. *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

GATTI, Bernadete A. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. *Eccos Revista Científica*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 63-79, 1999.

GHIRALDELLI JR. Paulo. *História da educação brasileira*. São Paulo: Cortez, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Demerval; NASCIMENTO, Maria Isabel M. *A escola pública no Brasil: história e historiografia*. Campinas: Autores Associados, 2005.

LUNA, Sergio V. de. *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. São Paulo: Educ, 2005.

NEVES, Edna R. C.; BORUCHOVITCH, Evely. A motivação de alunos no contexto da progressão continuada. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 20, n. 1, p. 77-85, jan./abr. 2004.

OLIVEIRA, Denise C. de. *et al.* Pedagogia futuro e liberdade: a instituição escolar representada por professores, pais e alunos. *Psicologia: Teoria e Prática*, São Paulo, v. 6, n. esp., p. 31-47, 2004.

OLIVEIRA, Marta K. de. *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2005.

OLIVEIRA, Marta K. de; SOUZA, Denise T. R.; REGO, Tereza C. (orgs.) *Psicologia, educação e a temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002.

PARO, Vitor Henrique. *Reprovação escolar: renúncia à educação*. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. *Por dentro da escola pública*. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2000.

_____. *Qualidade do ensino: a contribuição dos pais*. São Paulo: Xamã, 2000a.

_____. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 1997.

PATTO, Maria H. Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

REGO, Teresa C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

RIOS, Terezinha A. Significado de inovação em educação: compromisso com o novo ou com a novidade? *Série Acadêmica*, Campinas, n. 5, 1996.

ROMANELLI, Otaíza de O. *História da educação no Brasil*. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

SAVIANI, Demerval. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. *Escola e democracia*. 35. ed. São Paulo: Autores Associados, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA, José V. de; CORRÊA, Juliane. Projeto pedagógico: a autonomia construída no cotidiano da escola. In: VIEIRA, Sofia L. *Gestão da escola: desafios a enfrentar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SZYMANSKI, Heloísa. *A relação família/escola: desafios e perspectivas*. Brasília: Plano, 2000.

VIGOTSKI, Liev S. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Lev. S. *A Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2002

ANEXO

Anexo I – carta enviada aos potenciais participantes da pesquisa

Prezado(a) Prof.(a) Dr.(a) ...

Com a redemocratização recente do país, a população brasileira pôde ter, por meio da experiência do voto, a possibilidade de conduzir à administração pública, nos níveis municipal, estadual e federal, governantes que tivessem em suas equipes pessoas com um novo olhar político-administrativo em relação à educação escolar brasileira. Assim, foram conduzidas às Secretarias de Educação, Ministérios e a seus diversos órgãos, pessoas que, além de terem afinidade política com os respectivos programas que elegeram esses governantes, também tinham um currículo profissional com estreita ligação com a educação escolar em diversos níveis. Em outras palavras, profissionais da educação, notadamente professores/pesquisadores, assumiram posições com condição de definir as políticas públicas para esse setor ou de prestar assessoria/consultoria aos seus gestores.

Há tempos, pesquisadores vêm expondo mazelas da educação relacionadas ao cotidiano escolar e também às políticas educacionais incorretas ou às corretas que não vingaram pelas mais diversas razões. Entretanto, muitos deles em um período recente, como afirmamos acima, estiveram em posição de “mando” na administração da educação, em vários níveis, com condição de intervir nos seus rumos e podendo, desse modo, contribuir para o seu desenvolvimento.

De que forma conseguiram realizar o que defendiam? Havendo a constatação de problemas educacionais, quais teriam sido as suas causas? Como as demandas encontradas foram enfrentadas? Caso este enfrentamento tenha contado com obstáculos, quais foram eles?

Para ajudar a respondê-las é que objetivamos ouvir professores/pesquisadores da educação que, como o(a) senhor(a), já ocuparam cargos em estruturas governamentais. Saber o que têm a dizer a respeito dessas indagações certamente contribuirá para que se compreenda o funcionamento de determinados aspectos da escola pública de nível básico em São Paulo, pela visão administrativa.

Por essa razão, solicitamos sua participação em nosso trabalho de pesquisa intitulado “O atendimento às demandas da escola analisada por ex-gestores/participantes da educação pública” que está sendo desenvolvido em nível de Mestrado, no Programa de Estudos Pós Graduated em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP.

Queremos adiantar que realizaremos uma entrevista a partir de algumas questões centrais formuladas por nós, mas que não se caracterizam como um roteiro, e das informações que possuímos da sua respeitada atuação profissional na administração pública em educação, inclusive tendo conhecimento de suas publicações mais recentes.

A entrevista precisará ser gravada, mas nós nos comprometemos a garantir o seu mais completo anonimato, assim como o de qualquer outra pessoa citada e/ou referência relativa a ela, tais como cargo, função etc. Também nos comprometemos, caso seja do seu interesse, a devolver a gravação feita e a submeter nossa análise à sua leitura prévia

Certos de contar com sua participação, desde já, agradecemos,

Atenciosamente,

Robson da Silva Pereira

Prof. Dr. Sergio Vasconcelos de Luna