

GISELE KEMP GALDINO DANTAS

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A ESCOLA PÚBLICA
PAULISTA: DO FÓRUM “A ESCOLA DOS NOSSOS SONHOS” AO
PESADELO DO “PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO”**

**Marília
2008**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

GISELE KEMP GALDINO DANTAS

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A ESCOLA PÚBLICA PAULISTA: DO
FÓRUM “A ESCOLA DOS NOSSOS SONHOS” AO PESADELO DO “PLANO
ESTADUAL DE EDUCAÇÃO”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Campus de Marília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação (Área de Concentração: Políticas Públicas e

**Marília
2008**

GISELE KEMP GALDINO DANTAS

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A ESCOLA PÚBLICA PAULISTA: DO
FÓRUM “A ESCOLA DOS NOSSOS SONHOS” AO PESADELO DO “PLANO
ESTADUAL DE EDUCAÇÃO”**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Livre-docente Sonia Ap. Alem Marrach (orientadora)

Departamento de Adm. E Superv. Escolar/ Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília

Dr^a Sandra Aparecida Riscal

Educação/ Universidade Federal de São Carlos

Dr. José Carlos Miguel

Departamento de Didática/ Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília

Marília, 21 de agosto de 2008

*À Profª. Drª. Sonia Aparecida Alem Marrach, que acreditou em mim
e esteve ao meu lado nesta trajetória.*

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, João e Clair, por caminharem ao meu lado, apoiando-me, sofrendo as minhas dores, sentindo as minhas alegrias, e, principalmente, por terem me ensinado que a maior herança que um homem pode possuir é o conhecimento.

Ao Jorge, por ser, além de meu marido, um grande amigo, companheiro para todas as horas, pela sua generosidade de me ouvir e dividir suas leituras e reflexões comigo.

Aos meus filhos: Lucas, Marina e Gabriela e ao meu a-“filhado” Danilo, por serem compreensivos sempre e compartilharem todos os momentos de luta comigo.

A minha irmã Valéria, que por diversas vezes, enfrentou adversidades para procurar em sebos um livro esgotado ou foi até a USP depois de um dia de trabalho para buscar uma tese que eu precisava ler.

A minha irmã Jane que desde o começo da minha trajetória cuidou de mim e, mesmo distante, é acolhedora. A minha madrinha Ceci, pelo carinho.

A Dr^a Heloísa, professora de Inglês, pela ajuda na construção do Abstract.

A Prof^a. Dr^a. Alessandra Shimizu e a Dr^a. Maria Valéria Barbosa, por dividirem um pouco dos seus conhecimentos comigo e se tornarem modelos de “bons professores”.

Aos meus amigos unespianos: Fábio Borges (pelas nossas conversas, trocas de bibliografia e pela amizade sincera), Adriana Yanaguita (pela trajetória compartilhada) e aos companheiros de estudo do Grupo de Pesquisa “Educação, Comunicação e Sociedade”, em especial, a companheira Miriam Castilho.

Aos meus leais amigos: Joana Estrela, Eliana M., Mateus dos Anjos e, em especial, a Ednéia Bossoni, por estar sempre ao meu lado.

Aos companheiros de trabalho no CEES “Prof^a. Iria Fofina Seixas”, em especial, a Maria Inês Donda, Meire Paduan e Telma Evalda, pela amizade e companheirismo; a Diretora Ângela Asperti Nardi, pela generosidade, profissionalismo e apoio e a Marta, professora de História, por ter cedido uma foto escolar de Marília.

Aos funcionários da Diretoria Regional de Ensino de Marília, em especial a Supervisora Lourdes Macário, por ter dado valor ao ensinamento de seu pai: (*“Quem guarda o que não presta, tem o que é preciso”*), por ter guardado todo o material produzido sobre o Fórum “A Escola dos Nossos Sonhos” e a Rosa, do Setor de Pagamentos, que sempre me recebeu sorrindo.

Aos funcionários da Biblioteca e da Pós-graduação, pelo profissionalismo e dedicação.

A todos os meus professores, em especial, aos da Unesp, por terem me ajudado a abandonar uma visão ingênua de mundo. Em especial, a Prof^a. Neusa Dal Ri, por ter participado da Banca de Qualificação e por suas sugestões sempre pertinentes.

Sinto que é preciso dar um grito de alarma. O tempo caminha contra aqueles que se preocupam com a qualidade, a segurança e o enriquecimento da escola pública brasileira. Isto é, ele caminha contra nós. Se não nos movimentarmos de outra forma, dando novos conteúdos e novos alvos à nossa ação, tomando também uma orientação mais corajosa, agressiva e congruente, teremos nos convertido em espectadores do drama da escola pública no Brasil. Ajudaremos aqueles que ambicionam ou maiores lucros ou o monopólio indevido da política educacional. Contudo, não ajudaremos ao progresso intelectual da Nação, que depende da escola gratuita em todos os níveis do ensino da democratização da cultura. Este é, em linguagem chã, crua e simples, o dilema em que se acha, atualmente, o intelectual brasileiro. Diante dele, só há uma opção e uma linha de ação realmente consistente com as obrigações morais, implícitas em sua condição de intelectual: a defesa intransigente da escola pública e dos meios que poderão levar à sua expansão, aperfeiçoamento e

distribuição equitativa nas diversas regiões do País (Florestan Fernandes. In: Educação e sociedade no Brasil. São Paulo: Dominus, 1966).

Resumo

Este trabalho teve como objetivo geral confrontar visões de mundo sobre a educação pública paulista, discutir a concepção de escola expressa pela comunidade escolar, pelo governo e pela sociedade paulista (representada pelo Fórum Estadual de Defesa da Escola Pública/SP). Como objetivo específico pretendeu-se levantar e analisar essas representações sociais e verificar se elas manifestam vinculação com a ética capitalista em sua fase neoliberalista ou se apresentam elementos de uma escola transformadora, destinada às classes menos favorecidas. Como recurso teórico-metodológico optou-se pela teoria da Representação Social, de Serge Moscovici, em específico, explorou-se a sua vinculação com o conceito de ideologia, pois comungamos da idéia de que uma representação social carrega em si esse conceito, pois são fenômenos psicossociológicos que envolvem leitura da realidade, contribuem para a produção de visões de mundo a serviço de valores, desejos, necessidades e interesses do grupo que a partilham. Como método de coleta de dados optou-se pela análise documental de quarenta e sete relatórios sobre o Fórum “A escola dos Nossos Sonhos”, produzidos pelas escolas vinculadas à Diretoria Regional de Ensino de Marília, do relatório produzido pelos participantes desse evento, em sua fase regional e das versões do Plano Estadual de Educação (PEE), do governo e da sociedade paulista. Os resultados demonstraram que a visão de formação almejada para os jovens paulistas, o tipo de democracia assumida, o sentido dado a palavra qualidade, a visão sobre a docência tanto do governo quanto da sociedade paulista são diametralmente opostas. O governo paulista propõe um projeto de formação de indivíduos adaptados ao Neoliberalismo: consumidores de educação, competitivos, formatados em habilidades e competências, deixando silenciada a formação voltada para a criticidade e construção coletiva de um projeto para o país, o que é a essência da versão da sociedade paulista. Enfim, a construção do PEE, via consulta da sociedade foi caricatural e mostrou-se democraticamente vazia. Contudo, mesmo visando

tornar hegemônico seu plano para a escola pública paulista e, para isso, utilizando de mecanismos pacíficos, que operam na subjetividade das pessoas, a manipulação não conseguiu atingir o fim desejado, pois vozes se levantaram, discutiram e propuseram um projeto alternativo, com o referencial de mudar o modelo social vigente de exclusão social.

Palavras-chave: Escola Pública Paulista, Representações Sociais, Fórum: “A Escola dos Nossos Sonhos”, Plano Estadual de Educação.

ABSTRACT

In this paper, the major objective consists of confronting two points of view about the Paulista public education, as well as the discussion on the education concept defended by the following institutions: the school community, the government and the Paulista society (represented by the *Fórum Estadual de Defesa da Escola Pública/SP*). Our specific goal is to list and analyze those social representations and check if they declare bounds with the capitalist ethics on its neoliberal stage or whether they present elements of a challenging school, made for lower classes. Our theoretical-methodological resource was the usage of Serge Moscovici's Social Representation Theories; more specifically, we investigated its connection with the concept of ideology because we believe that a social representation takes it innerly, whereas they are psycho-sociological phenomena which involve a comprehension of reality; their contribution goes since the production of points of view up to the creation of principles, willingness, needs and interests of those who participate in such representations. Our data collection methodology was chosen according to the documental analysis of forty-seven reports referred to Forum “The school of our dreams”, made by the schools annexed to *Diretoria Regional de Ensino de Marília*, the examination of a report produced by the participants in the regional stage of that event and the study of versions attributed to the Statal Education Plan (*Plano Nacional de Educação – PEE*), approved by the government and the Paulista society. The results showed that the concepts of an educational formation aimed by the Paulista students, the kind of democracy postulated, the meaning given to the word

“quality” and the opinion over the teachers, according to the government and the Paulista society, are diametrically opposite. The Paulista government proposes an educational formation policy of citizens adapted to the Neoliberalism: consumers of education, competitive individuals, who are formatted in skills and performances, and it represses a formation seeking criticism and teamwork for the improvement of the nation, which is the essence of the Paulista society version. Finally, the approval of PEE under the society’s deliberation was caricatural and it revealed a democratic emptiness. However, even going after the hegemony of their policy for the Paulista public school and, to do so, using pacific mechanisms that deal with people’s subjectivity, the government manipulation didn’t succeed because people claimed an alternative project and proposed discussions about it, trying to change the current model of social exclusion. **Key-words:** Paulista Public School; Social Representations; *Forum “The school of our dreams”*; Statal Education Plan.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fotografia 1 – “1ºGrupo Escolar de Marília” -1937. Fonte: Acervo particular de Ivone Dabus Figueiredo – p. 30.

Fotografia 2 – “EE Profº Oswaldo Aranha Bandeira de Melo”- São Paulo – 1979. Fonte: Acervo particular da autora – p. 51.

LISTA DE ABREVIATURAS

FEDEP/SP = Fórum Estadual de Defesa da Escola Pública

PEE = Plano Estadual de Educação

RS = Representações Sociais

SEE = Secretaria Estadual de Educação

TRS = Teoria das Representações Sociais

SUMÁRIO

Resumo

6

Abstract

7

Lista

de

Ilustrações

8

Lista

de

Abreviaturas

9

Introdução

12

Capítulo I – A Teoria das Representações Sociais

18

1. Pesquisas sobre ideologia na área das Representações Sociais

21

Capítulo II : A construção da escola pública

.....
30

1. Primeira etapa: os antecedentes da escola pública no Brasil

.....
31

1.2 A construção propriamente dita da escola pública no Brasil

.....
36

1.2.1 A década de 1930 e a educação no Brasil

.....
39

1.2.2 A Constituição de 1934 e os avanços alcançados em prol da escola pública

.....
41

1.2.3 A Constituição de 1946 e a Lei nº. 4.924 de 20/12/1961

.....
45

Capítulo III - A desconstrução da escola pública no Brasil

.....
51

1. A Educação Brasileira entre 1964 e 1985

.....
52

2. A Educação nas últimas décadas do século XX

.....
55

2.1. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira, LDB nº. 9394/92

.....
56

2.2. A educação pública no Estado de São Paulo na década de 80

.....
57

2.3. A educação pública no Estado de São Paulo nos primeiros anos da década de 90:

o projeto "Escola-padrão"

.....
58

2.4. A educação pública no Estado de São Paulo – de 1995 até 1998

.....
59

2.4.1. A política educacional de Mário Covas até 1998

60

2.5. A política educacional do governo Covas/Alckmin – de 1998 até 2002

64

2.5.1. O governo Alckmin – de 2003 até 2006.

65

Capítulo IV – Representações Sociais de escolas estaduais sobre educação e escola dos sonhos

69

1. A pesquisa documental: a análise dos relatórios das escolas vinculadas à Diretoria Regional de Ensino de Marília sobre o Fórum local “A escola dos nossos sonhos”.

75

2. A pesquisa documental: a análise do relatório produzido pelos participantes vinculados à Diretoria Regional de Ensino de Marília sobre o Fórum “A escola dos nossos sonhos”, na fase regional.

83

Capítulo 5. Representações do governo estadual e da sociedade paulista sobre educação e escola.

99

1. O Plano Estadual de Educação.

99

2. Análise do Plano Estadual de Educação: versão do Governo x versão da sociedade paulista.

101

Conclusão

.....
128

Referências

.....
135

Anexos

.....
141

INTRODUÇÃO

A escola pública, no século XXI, vivencia o clímax de uma crise. O número de trabalhos científicos que discutem essa questão, em diferentes perspectivas analíticas são incontáveis. A mídia exaustivamente anuncia o seu fracasso, em quaisquer avaliações a nossa educação mostra-se falida; os governos, um após o outro, realizam reformas que, infelizmente (ou propositalmente) só tornam a situação mais insustentável. Grande parcela dos alunos não aprende os conteúdos relevantes para a sua formação, terminam o Ensino Médio como “analfabetos funcionais”, os professores são desacreditados e desrespeitados, viram o bode-expiatório de um modelo de escola que já não se sustenta neste século. Essa é a escola destinada a grande parcela da população: a escola desqualificada.

Contudo, se examinarmos atentamente o verbete “crise”, veremos que ele carrega consigo, além do significado de “deficiência, falta, fase difícil, a conotação de “ruptura de equilíbrio”, “momento perigoso ou decisivo”. É, pois nesse sentido que este trabalho se insere ao se propor investigar as representações sociais de diferentes segmentos da sociedade sobre a escola pública a ser construída, no Estado de São Paulo, a partir de 2003. Isto é, nosso objetivo geral é confrontar visões de mundo sobre a educação pública paulista, discutir a concepção de escola expressa pela comunidade escolar, pelo governo e pela sociedade paulista (representada pelo Fórum Estadual de Defesa da Escola Pública/SP- FEDEP/SP). Como objetivo específico pretendemos levantar e analisar essas representações sociais e verificar se elas manifestam vinculação com a anti-ética capitalista em sua fase neoliberalista ou se apresentam elementos de uma escola transformadora, destinada às classes menos favorecidas.

Como recurso teórico-metodológico optamos pela Teoria da Representação Social, de Serge Moscovici, em específico, exploramos a sua

vinculação com o conceito de ideologia, pois comungamos da idéia de que uma representação social carrega em si esse conceito, pois são fenômenos psicossociológicos que envolvem leitura da realidade, contribuem para a produção de visões de mundo a serviço de valores, desejos, necessidades e interesses do grupo que a partilham. Sobre esse elo, Castorina (2007), acrescenta que “na teoria das representações sociais, as representações acontecem e sustentam-se por um grupo social, em uma conjuntura histórica” (CASTORINA, 2007, p. 80).

Conforme nos aponta Jodelet:

Uma representação social é uma forma de conhecimento ordinário, que pode ser considerada na categoria de senso comum e que tem como particularidade a de ser socialmente construída e partilhada. Tem um objetivo prático, ou seja, se apóia na experiência das pessoas e tem um papel de orientar e guiar a conduta das pessoas dentro de sua vida prática e cotidiana. Produz uma visão comum a um grupo social emergente, seja uma classe social, seja um grupo cultural, e ajuda a manter uma visão comum que é considerada como uma evidência e certeza sobre o mundo cotidiano. (JODELET, 2001 apud SHIMIZU & MENIN, 2004, p. 175).

Ou seja, a representação é uma forma de conhecimento cotidiano do senso comum, que significa a adesão, a participação de um grupo, de um compromisso social, o que nos leva ao sujeito social. Além disso, ela nunca pode ser estudada de forma genérica, é sempre representação de algo (SHIMIZU; MENIN, 2004, p. 175).

Desse modo, acreditamos que identificar qual é a visão de mundo que os indivíduos têm e utilizam para tomar decisões, permite o conhecimento do que dinamiza suas interações sociais. Possibilita, também, saber o que determina e condiciona as opções por determinadas práticas e ações exercidas.

Como método de coleta de dados optamos pela análise documental, pois julgamos apropriado para esse estudo. Assim, para estudarmos as representações

sociais da comunidade escolar, do governo e da sociedade sobre a escola pública paulista, optamos pela escolha dos seguintes documentos:

- Relatórios (47) produzidos pelas escolas vinculadas à Diretoria Regional de Ensino de Marília sobre o Fórum “A Escola dos Nossos Sonhos”, na fase local.
- Relatório final produzido pelos participantes do fórum “A Escola dos Nossos Sonhos”, da Diretoria Regional de Ensino de Marília, na fase regional.
- Versão do Plano Estadual de Educação (Projeto de Lei nº. 1066/2003), produzido pelo governo paulista.
- Versão do Plano Estadual de Educação, produzido por entidades acadêmicas, sindicais, profissionais, estudantis e movimentos sindicais (FEDEP/SP), conhecida como “proposta da sociedade paulista”.

O instrumento metodológico utilizado foi a análise de conteúdo, pois

(...) constitui-se de um conjunto de técnicas e instrumentos empregados na fase de análise e interpretação de dados de uma pesquisa, aplicando-se de modo especial, ao exame de documentos escritos, discursos, dados de comunicação e semelhantes, com a finalidade de uma leitura crítica e aprofundada, levando à descrição e interpretação destes materiais, assim como a inferências sobre suas condições de produção e recepção (MORAES apud ENGERS, 1994, 104).

Cabe-nos explicitar ainda que, diante das especificidades de cada documento selecionado optamos pela utilização de recursos diferenciados para a análise das representações. Assim, ao analisarmos os quarenta e sete relatórios produzidos pelas escolas vinculadas à Diretoria Regional de Ensino, durante o Fórum “A Escola dos Nossos Sonhos”, realizado pela Secretaria Estadual de Educação, e que teve como objetivo discutir a escola que temos e a que

desejamos, utilizamos o programa ALCESTE (Análise Lexical Contextual de um Conjunto de Segmentos de Texto, de Max Reinert, 1990) e, como recurso complementar, a análise de conteúdo. Optamos pela utilização desse software para a organização do extenso volume de dados provenientes dos relatórios. Cabe destacar que o ALCESTE propicia uma análise quantitativa de dados textuais baseada em leis de distribuição dos seus respectivos vocabulários, permite, pois, uma análise sistemática e objetiva. As fases de análise, segundo Camargo (2005), envolveram: o preparo do material, de acordo com as regras do programa, em seguida, o programa realizou cálculos que classificaram e dividiram os textos em segmentos, denominados “unidades de contexto elementar” (UCE); posteriormente, realizaram-se cálculos que classificaram as UCE com base nas palavras que as compõem. Nessa etapa, o método utilizado é o de classificação hierárquica descendente, por meio do qual as UCE são divididas em classes, de acordo com o vocabulário, e o resultado final é o fornecimento das palavras de maior associação de cada classe, com suas frases características. A partir daí, realizamos uma análise de conteúdo dos relatórios.

Para a análise do relatório produzido da fase regional do Fórum “A escola dos nossos sonhos”, optamos pela análise temática, pois as categorias estavam já definidas no próprio documento, de acordo com os níveis e modalidades de ensino.

Posteriormente, para analisarmos o Projeto de Lei nº. 1066/2003, versão do governo, do Plano Estadual de Educação (PEE) e o seu substitutivo, proposto pela “sociedade paulista”¹, optamos pela criação de categorias que emergiram desses documentos e realizamos uma análise comparativa. Cabe destacar que não tivemos o propósito de esgotar possíveis análises desses planos, já que, por si só, cada um poderia se constituir como objeto de uma pesquisa em específico.

Por fim, desejamos justificar nossa pesquisa como uma tentativa de elaboração de um discurso crítico, lembrando das palavras de Sanfelice (2007):

¹ Utilizamos o termo “sociedade paulista” ao nos referirmos aos participantes do FEDEP/SP, pois é dessa forma que a versão do PEE os denomina..

A conquista festejada hoje de uma educação estatal que vem se universalizando, por imposições das agências de financiamento, tem sem dúvida seu alcance e também os seus limites. Os alcances são largamente saudados pelos governantes e por muitos de nós, mas a luta pela educação pública, aquela em que o Estado deve ser educado pelo povo, está longe de ser atingida e nossos historiadores da história da educação poderiam estar atentos em relação a isso, exatamente insistindo na diferenciação entre a escola estatal capitalista para o povo, a diferenciação que se deve estabelecer entre a defesa do papel desse Estado no provimento da educação como mediação para um estágio superior de sociedade e educação: uma sociedade não do capital, não da propriedade privada dos meios de produção e com educação pública, ou seja, de interesse comum e para todos em igualdade de condições materiais. Poder-se-ia evitar, dessa forma, a leitura da história da escola por conceitos ideológicos e contribuir para com a utopia da construção da escola pública laica, gratuita e para todos (SANFELICE, 2007, p. 103).

A ORGANIZAÇÃO DO PRESENTE ESTUDO

Este trabalho será organizado com base nos objetivos que acabamos de propor.

Para alcançá-los, inicialmente, no Capítulo I, expusemos o referencial adotado: a Teoria da Representação Social e realizamos um estudo da arte, privilegiando pesquisas que aliam a teoria ao conceito de ideologia.

No capítulo II, propusemo-nos a investigar a gênese e trajetória da escola pública no Brasil, isto é, a construção da escola pública, com o objetivo de compreendermos a herança que recebemos para, posteriormente, repensarmos a crise dessa instituição e, concomitante, retirarmos das lições da história representações, experiências e possíveis caminhos. Desse modo, embora tenhamos como objeto de estudo a escola pública contemporânea, e em específico, a escola pública paulista, no primeiro capítulo optamos por realizar uma visão macroscópica da história da educação pública no Brasil.

No Capítulo III, continuamos o caminho histórico e atingimos a desconstrução da escola pública, a partir de 1964, com o regime ditatorial, chegando até a história recente da escola pública paulista.

No Capítulo IV, adentramos na pesquisa propriamente dita: o estudo das representações sociais da comunidade escolar, na fase local e regional do Fórum “A escola dos nossos sonhos”, realizado pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Nesse capítulo, realizamos a descrição do evento e a análise documental dos relatórios produzidos.

Por sua vez, no Capítulo V, fizemos a análise comparativa das duas versões do Plano Estadual de Educação: do governo e da “sociedade paulista”.

Por fim, a partir das análises realizadas, pretendemos chegar às considerações finais do trabalho.

CAPÍTULO I

A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

O marco inicial do que chamamos de Teoria das Representações Sociais teve a sua gênese com a obra “La Psychanalyse, son Image et son Public”, publicada em 1961, pelo psicólogo romeno Serge Moscovici. Nessa obra, o autor estudou o processo de apropriação pela população parisiense da Psicanálise, com o objetivo de compreender como e por quais meios as representações eram elaboradas. Para isso, Moscovici elegeu para a sua pesquisa uma amostra de distintos grupos sociais: estudantes, profissionais liberais, operários e a imprensa, verificando como um mesmo objeto era representado entre as diferentes classes sociais, chegando a conclusão de que cada indivíduo constrói e utiliza uma representação social de um objeto de maneira relacional com o grupo ao qual ele pertence, o que leva a crer que ela se diferencia conforme os conjuntos sociais que a elaboram.

É fato, que o conceito de “representação coletiva”, proposto por Durkheim é ancestral da Teoria da Representação Social. Segundo Moscovici (1978), ele significa “a especificidade do pensamento social em relação ao pensamento individual” (MOSCOVICI, 1978, p. 25).

Para Durkheim, a representação coletiva não se reduz à soma das representações dos indivíduos que compõem a sociedade, ela é sinal do primado do social sobre o individual. Na concepção do autor, as representações individuais são mais suscetíveis a variações, ao contrário das representações coletivas que são mais estáveis, homogêneas e vividas por todos os participantes

de um determinado grupo para pensar e agir de maneira uniforme. Assim, para Durkheim, o social possui um poder coercitivo absoluto em relação às vontades individuais, o homem é visto como um ser passivo, o resultado disso é a ordem.

De maneira contrária, para Moscovici, a representação social constitui uma das vias de apreensão do mundo concreto (1978, p. 44). Ela é um processo “que torna o conceito e a percepção de certo modo intercambiáveis, uma vez que se engendram reciprocamente” (1978, p.57).

Em outras palavras, as representações sociais são “teorias”, “ciências coletivas” sui generis, destinadas à interpretação e elaboração do real. Segundo Moscovici, quando um objeto proveniente de fora penetra em nosso campo de atenção gera desequilíbrio, por carência de informações, palavras, noções ou por excesso delas, não havendo meios de associação com a realidade. Diante disso, é preciso que “o conteúdo estranho se desloque para o interior de um conteúdo corrente e o que está fora do nosso universo penetre no interior do nosso universo. Mais exatamente, é necessário tornar familiar o insólito e insólito o familiar, mudar o universo sem que ele deixe de ser o nosso universo” (1978, p. 60).

O processo de elaboração de uma representação social é realizado por meio de dois mecanismos: a objetivação e a ancoragem. A objetivação designa a passagem de conceitos e idéias para esquemas ou imagens concretas. Para isso, há os seguintes passos, descritos por Menin & Shimizu (2004) :

a) seleção e descontextualização de informações em função de critérios culturais ou normativos;

b) a formação de um núcleo figurativo, ou seja, uma estrutura de imagem que reproduzirá de uma maneira visível uma estrutura conceitual;

c) naturalização, através da qual o modelo figurativo permitirá uma concretização dos elementos representados de forma que passam a fazer parte das coisas reais da natureza (MENIN & SHIMIZU, 2004, p. 176).

O segundo mecanismo, a ancoragem, diz respeito ao enraizamento social da representação e de seu objeto. Ela se refere à integração cognitiva do objeto representado no sistema de pensamento pré-existente e às transformações que, em consequência, ocorrem num e noutro. Nesse processo, há categorização, classificação e comparação a um paradigma já conhecido.

Em síntese, a objetivação é a operação formadora da imagem e estruturante das representações, busca-se tornar o abstrato, concreto e materializado. A ancoragem é o enraizamento social da representação e de seu objeto (JODELET Apud MENIN & SHIMIZU, 2004, p. 176).

Após se acionar o mecanismo descrito acima, o resultado é que depois de uma série de ajustamentos, o que estava longe, parece ao alcance de nossa mão, o que parecia abstrato, torna-se concreto e quase normal. Há, pois uma integração cognitiva da novidade.

Em relação ao aspecto social da representação, Moscovici acrescenta ainda que, ao se falar em representação social no nível de proposições, reações ou avaliações, deve-se levar em conta que elas estão organizadas de acordo com as classes, as culturas ou grupos, “e constituem tantos universos de opinião quantas classes, culturas ou grupos existem” (MOSCOVICI, 1978, p. 67). Segundo o autor, cada universo tem três dimensões:

- a informação, relacionada com a organização dos conhecimentos que um grupo possui a respeito de um objeto social
- o “campo de representação”, que significa o modelo social empregado por um grupo a um determinado objeto, faz referência aos juízos formulados acerca de um objeto.
- a atitude, que significa a orientação global em relação ao objeto de representação.

Tais dimensões fornecem-nos uma panorâmica de seu conteúdo e do seu sentido, e examinando-as, é possível compreendermos o caráter ativo das Representações Sociais. Assim, o processo de constituição de uma representação se inicia com a tentativa de apropriação da realidade por parte de um sujeito, que associa o objeto a ser representado às mais variadas noções provenientes das informações que se tenha sobre este. Em seguida, há o processo de construção de uma imagem (a objetivação), envolvendo a comparação do objeto à paradigmas considerados apropriados, resultando no seu reajustamento ou enquadramento. “A partir daí, os indivíduos ou grupos lançam mão de uma atitude social perante a representação, de forma alguma neutra, que atribui ao objeto valor positivo ou negativo” (SHIMIZU, 1998, p. 123).

Com base no que foi dito até aqui, podemos afirmar que uma representação social carrega em si o conceito de ideologia, pois são fenômenos psicossociológicos que envolvem leitura da realidade, contribuem para a produção de visões de mundo a serviço de valores, desejos, necessidades e interesses do grupo que a partilham. Sobre esse elo, Castorina (2007), acrescenta que “na teoria das representações sociais, as representações acontecem e sustentam-se por um grupo social, em uma conjuntura histórica” (CASTORINA, 2007, p. 80).

1. Pesquisas sobre ideologia na área das Representações Sociais

Ao realizarmos uma revisão bibliográfica sobre a relação entre o conceito de ideologia e a teoria das representações sociais percebemos a existência de poucas pesquisas tratando o tema de maneira específica, contudo, há diversos estudos que discutem RS e acabam mencionando o conceito e tornando-o praticamente central nas análises realizadas.

Por outro lado, a gênese da vinculação entre RS e ideologia foi realizada pelo próprio Moscovici em seu estudo sobre a Representação Social da Psicanálise (1978), nesse estudo há a descrição de três fases da evolução dessa ciência: 1) a fase científica: da criação de uma nova teoria; 2) a fase representacional: que envolve a difusão através da sociedade e a criação de RS, 3) a fase ideológica: caracterizada pela apropriação da representação por algum grupo ou instituição e pela sua reconstrução como conhecimento criado pela sociedade como um todo e legitimado por seu caráter científico.

Ou seja, Moscovici viu o caráter reificador da ideologia como discurso estruturado e estruturante que tende a impor a apreensão da ordem estabelecida como natural e governada por leis impessoais.

Além disso, posteriormente, o estudioso de RS afirmou que: “A Psicologia Social é a ciência dos fenômenos de ideologia (cognições e Representações Sociais) e dos fenômenos da comunicação”(MOSCOVICI, 1999, p. 15).

Posteriormente, com a evolução da Teoria da Representação Social, outros artigos enfocaram os dois conceitos. O primeiro artigo que encontramos sobre o tema, intitulado “Representação e ideologia- o encontro desfeticizador”, de Sawaia (1993), estudou a relação entre o conceito de ideologia na perspectiva dialética-materialista e o conceito de Representação Social, tal como reelaborado por Moscovici. Entre outras considerações, aponta-se que os dois conceitos evidenciam “a necessidade de partir das relações sociais para compreender como e por que os homens agem e pensam de determinada maneira” (SAWAIA, 1993, p. 75). Além disso, considera-se que o encontro entre representação e ideologia é um processo desfeticizador de mão-dupla, pois

transforma o estudo da produção de conhecimento em veículo de crítica à dominação, no plano do sujeito individual. Ambos em relação, abrem caminho para novos conceitos capazes de desvendar a trama do processo

pelo qual o conformismo e a resistência são gerados e consolidados no plano individual, respondendo à pergunta feita por Reich (1972:18 e 19): por que a maioria dos famintos não rouba e a maioria dos explorados não se revolta? (SAWAIA, 1993, p. 80).

Assim, o autor explica que o ato de roubar não é impulsionado apenas pela falta de algo, mas pelo modo como a falta é representada, depende pois das atividades do indivíduo e das idéias hegemônicas que ele subjetiva durante o processo de socialização na forma de memória, consciência, sentimentos, pensamentos e necessidades. Enfim,

A ideologia coloca parâmetros entre o que se pode e não se pode desejar, cria referências afetivas e atribui necessidades. Mas esse processo não é automático e mecânico, ele é incerto e impetuoso, pois é singularidade, vivida por indivíduos que não são passivos, sentem, pensam, agem e relacionam-se (...) (SAWAIA, 1993, p. 80).

Outro estudo a ser destacado foi realizado por Guareschi e intitulado “Eu não”, “o meu grupo não”: representações sociais transculturais da AIDS”, de Hélène Joffe, em que a autora entrevistou 60 jovens sul-africanos e britânicos, heterossexuais e homossexuais. O resultado da pesquisa mostra que

as representações sociais da Aids são formadas através da ancoragem da Aids a ideologias que já circulam em determinada sociedade, e através da objetivação da Aids em certos lugares, práticas e grupos. Aquelas representações da Aids [que a autora procurou mapear] refletem ideologias centrais que circulam na África do Sul e na Grã-Bretanha. Individualismo, colonialismo e o heterossexismo são comuns em ambas as sociedades, enquanto que ideologias ligadas ao apartheid são específicas à Grã-Bretanha [...] (JOFFE, 1999, p. 317).

Ou seja, a autora mostra como as RS da AIDS se fundamentam em ideologias dominantes.

Outra pesquisa a ser destacada é a de Guareschi (1999), em que o autor questiona e tenta compreender a aceitação cega de grupos neopentecostais da exploração econômica a que eram vítimas durante os cultos. Os dados para a pesquisa foram coletados por meio de observações participantes de cultos e práticas de várias igrejas, por gravações de programas de TV e rádio e por entrevistas com pastores e com fiéis, procurando saber o que achavam das práticas econômicas das igrejas. No item intitulado “O conceito de RS e seus parentes”, o autor examina conceitos próximos à representação social: atitude, representações coletivas, teoria da atribuição, cognição social e ideologia, concluindo que o conceito crítico de ideologia desmistifica a possível neutralidade do processo cognitivo. Ouçamos o próprio autor:

Nossas representações não são independentes: têm a ver com nossa concepção de ser humano e de sociedade. Nosso entendimento é que, apesar de todas as críticas que se possa fazer ao conceito de ideologia, como seu privilegiamento das funções políticas dos sistemas simbólicos, em detrimento de sua estrutura lógica e das mediações psicológicas, ele ainda desempenha um papel definitivo e indispensável, principalmente para se poder compreender as dimensões éticas, valorativas e críticas, na esperança da emancipação dos seres humanos de condições de vida humilhantes. É nossa percepção que a dimensão valorativa, ética, jamais pode ser separada das ações, e por isso, de uma maneira ou outra, ela está presente tanto no processo de construção da RS, como em sua estrutura. Perder a dimensão da não-neutralidade dos processos e representações é empobrecer e mistificar tanto a uns, como a outras (GUARESCHI, 1999, p. 200).

O autor afirma ainda que o estudo das RS engloba dois aspectos centrais: a construção de conhecimentos e sua funcionalidade na instauração ou manutenção de práticas sociais, sendo que, no primeiro caso

refere-se a conceituação de ideologia como visão de mundo e, a segunda, privilegiando as práticas sociais; nesse caso, a ideologia é vista como “representações hegemônicas a serviço das relações de poder”. Portanto, as RS são sempre ideológicas (GUARESCHI, 1999, p. 201).

Por fim, o autor recorre ao próprio Moscovici para mostrar a importância da dimensão ideológica das RS. Para isso, analisa os processos de objetivação e ancoragem, concluindo que sendo a representação um processo de classificação, que envolve a escolha de um protótipo, não é possível falarmos em neutralidade, pois todo objeto deve ter um valor positivo ou negativo (1999, p. 201).

Como conclusão da pesquisa, o autor aponta a manipulação ideológica dos fiéis, por meio da ancoragem das representações do bem e do mal. Isto é, nas pregações enfatiza-se que todas as causas da miséria humana estão localizadas no demônio (mal) e a solução é entregar-se a Jesus (bem), sendo que isso envolve a representação de reciprocidade (dar e receber), a representação social da promessa, a representação do mercado capitalista (igreja como supermercado, as leis que determinam o mercado vão determinar também as relações com Deus), a representação da ameaça de culpa e do castigo.

Recentemente, Castorina (2007), analisou as relações teóricas entre Psicologia Social e História, mais especificamente, estudou as convergências e divergências entre a história das mentalidades e representações sociais. Do estudo em questão interessa-nos destacar a idéia de que o sujeito social que representa um objeto está imerso em um contexto histórico e social. Desse modo, as representações sociais têm um conteúdo ideológico, pois “expressam e até justificam de uma perspectiva sociocêntrica, os interesses e valores de um grupo social” (CASTORINA, 2007, p. 81).

Numa vertente mais filosófica do assunto, encontramos também trabalhos que refletem sobre a articulação do conceito de representação social e ideologia.

Franco (2004), por exemplo, associou e discutiu os conceitos de representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência, com o objetivo de contribuir para o entendimento do por que e para que estudar RS. Segundo a autora, a valorização do estudo das representações sociais na área da educação, e, mais ainda, de maneira mais ampla, para a sociedade do conhecimento, podem ser consideradas como ingredientes indispensáveis para a melhor compreensão dessa sociedade.

No estudo em questão, a autora entende representações sociais como “elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento. Relação que se dá na prática social e histórica da humanidade e que se generaliza pela linguagem” (FRANCO, 2004, p.17).

Diante disso, destaca a importância de se conhecer os sujeitos (os emissores) pela compreensão da sua historicidade, de sua inserção em uma determinada realidade familiar, com expectativas, dificuldades e níveis de apreensão crítica da realidade diferenciadas.

Por fim, destacamos o artigo de Xavier (2002), que tem como objetivo e também como hipótese, a possibilidade de aliar a leitura psicossocial da RS a uma leitura sociológica, articulando-a com os conceitos de ideologia e hegemonia de Althusser e Gramsci.

Inicialmente, cabe esclarecer que, segundo a autora, a abordagem moscoviana de representação social deixa algumas lacunas:

- O processo de constituição das representações é restringido ao momento de interação social, nesse caso, negligencia-se o âmbito do poder e das hierarquias.

- A desigualdade e irregularidade dos recursos comunicacionais entre os grupos em interação não chega a ser abordado.
- A abordagem psicossocial, cuja análise é centrada na funcionalidade e eficácia das representações como organizadoras do real (percepção) e das relações sociais (interação), acaba por privilegiar a perspectiva integracionista, o que resulta na desconsideração dos conflitos sociais existentes dentro dos grupos e entre grupos heterogêneos. Ou seja, os conflitos sociais não entram na análise do processo de constituição das representações sociais.
- O caráter de “fundamentação da prática” fica restrito ao aspecto psicológico e cognitivo, negligenciando as condições de desnível e as eventuais manipulações, via poder de interesses de grupos particulares no cenário social (XAVIER, 2002, p. 08).

Contudo, tais “lacunas” ou “desconsiderações” da dimensão sociológica na Teoria das Representações Sociais podem ser vistas como um campo aberto para pesquisas, já que Moscovici não descartou a dimensão ideológica das representações sociais, apenas não se deteve nisso². Xavier (2002), pronuncia-se assim sobre a questão:

O caráter interdisciplinar do conceito, no entanto, permite que sejam tomadas suas contribuições para o entendimento dos processos pelos quais se dá a formação de conceitos e teorias organizadoras das relações sociais e das práticas de indivíduos e grupos (representações sociais) sem necessariamente restringir a extensão “social” ao momento de interação. Tal restrição redundaria no negligenciamento dos elementos anteriores, isto é,

² Alías, Moscovici, ao realizar um balanço sobre a TRS afirma-a como elástica, complexa e criativa, e, por isso, “essas qualidades lhe permitem modificar-se em função da diversidade dos problemas que ela deve resolver e dos fenômenos novos que ela deve descrever ou explicar (MOSCOVICI, 1999, p. 13).

aqueles nos quais se assentam as situações interativas, e da forma como novos elementos entram em cena e se fixam no repertório simbólico dos atores sociais, fundamentando novas, ou reproduzindo velhas práticas e relações (XAVIER, 2002, p. 09).

Feitas as considerações acima, Xavier examina a possibilidade de ampliação e/ou articulação entre o conceito de representações sociais e o conceito de ideologia.

No estudo em questão, ideologia é entendida pelo conceito proposto por Althusser (1996) , no qual se distinguem dois sentidos ao termo: 1) ideologia em geral, 2) ideologias específicas.

No primeiro caso, Althusser defende a idéia de que há uma teoria da ideologia em geral, que é imanente a qualquer sociedade humana, independentemente das desvirtualizações causadas por interesses particularistas. Sua função é assegurar a coesão da sociedade, mediante um conjunto de idéias, conceitos, valores e visões de mundo partilhadas; seus elementos são a matéria-prima das ideologias particulares (XAVIER, 2002 p. 10).

A partir do momento em que os elementos constitutivos da ideologia são retrabalhados, conforme os interesses ideológicos das diferentes classes sociais (por exemplo, através dos Aparelhos Ideológicos de Estado), deparamo-nos com o segundo sentido do termo. Eis o campo das ideologias particulares.

Nesse ponto, Xavier acrescenta a contribuição de Gramsci ao falar em ideologia orgânica. Supostamente, uma visão de mundo apresenta-se como mais coerente e sistemática e, por essa falsa visão, torna-se hegemônica. Assim, é “na ideologia e por meio da ideologia que uma classe

pode exercer sua hegemonia sobre as outras, isto é, pode assegurar a adesão e o consentimento das grandes massas” (2002, p. 12)

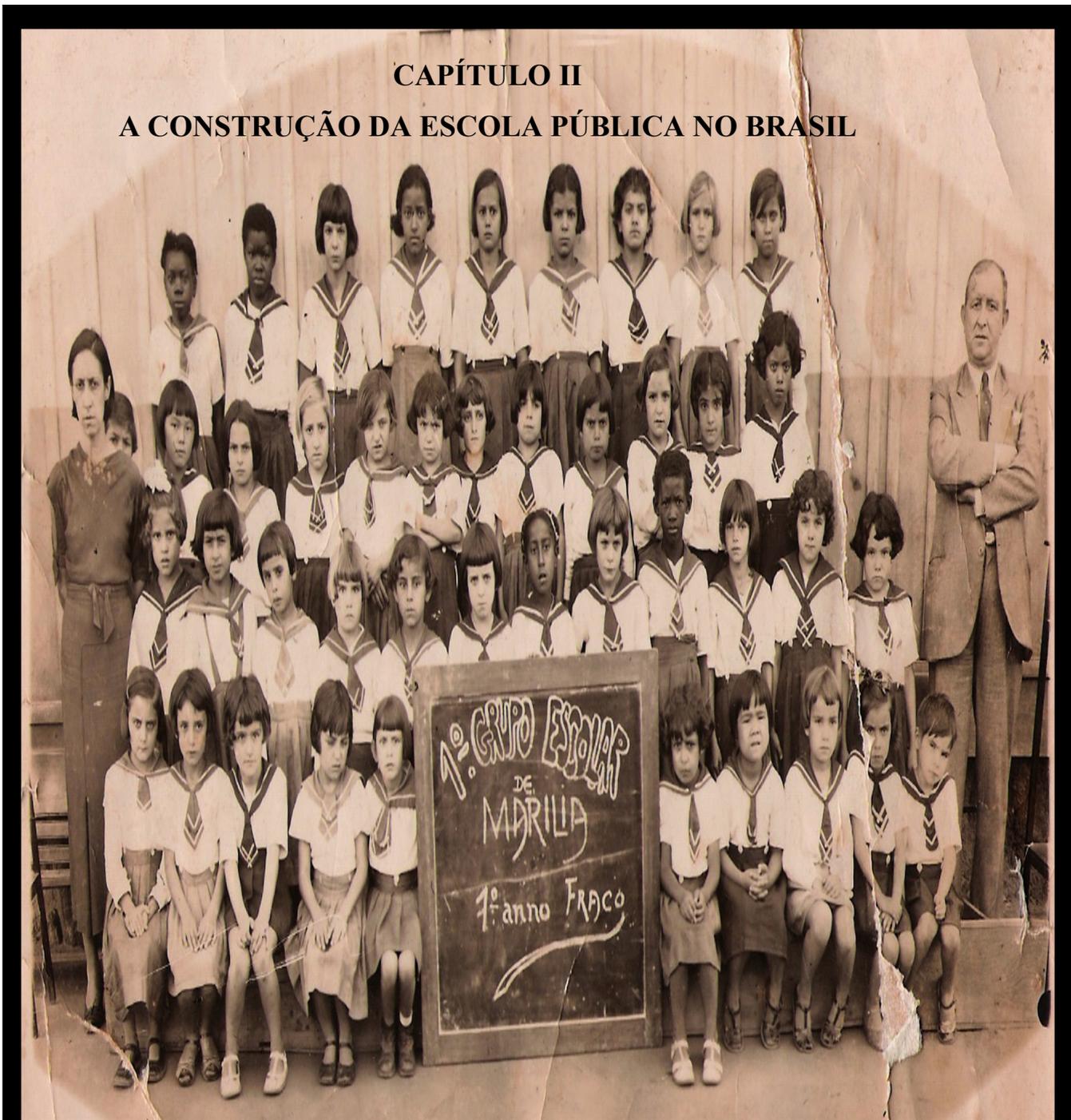
Eis, portanto, a questão da influência social e as questões de dominação, termos que levam-nos a uma dimensão da ativação e constituição de representações sociais: a prática discursiva e articulatória voltada para a produção do consenso e, no sentido político, da hegemonia.

Para finalizarmos, transcrevemos a conclusão da autora sobre como deve ser pensada a articulação entre representações sociais, ideologia e hegemonia:

A alternativa, portanto, é pensar nas representações sociais como matéria comunicativa do cotidiano (entendido de modo complexo: senso comum, ciência, meios de comunicação de massa), que assumem uma nova dimensão ao entrar no plano da esfera pública e da luta hegemônica. Sua importância está no fato de que são elas, em última instância, que moldam as práticas cotidianas dos indivíduos (daí elas serem objetos de campanhas publicitárias, políticas e de mercado). Portanto, assim como no cotidiano, as representações teriam caráter performativo (orientação das ações e organização do real), ao entrarem no campo político esse caráter performativo assume o sentido althusseriano (repercussão na ação e no posicionamento dos sujeitos na organização social). Desse modo, aos níveis cognitivo e psicossocial do conceito de representações sociais, acrescenta-se o nível sociológico, propriamente dito (XAVIER, 2002 p. 23).

Por tudo o que dissemos anteriormente, concordamos com Prado de Sousa (2002 apud Menin & Shimizu, 2004), ao afirmar que a Teoria das Representações Sociais tem servido, ricamente, para identificar as relações entre representações sociais, ideologia e funções sociais, escolares e políticas no campo da educação. Portanto, um referencial teórico apropriado para o presente estudo.

CAPÍTULO II
A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL



Fotografia 1: “1º Grupo Escolar de Marília”- 1937. Fonte: Acervo particular de Ivone Dabus Figueiredo

Neste capítulo reportamo-nos à historiografia da escola pública , isto é, as suas representações. Em específico, enfocamos o momento que chamamos de construção da escola pública, momento esse que envolveu uma etapa antecedente, considerada importante porque deixou marcas em nossa estrutura educacional e a etapa que podemos considerar propriamente de “tentativa” de construção da escola pública no nosso país.

1. PRIMEIRA ETAPA: OS ANTECEDENTES DA ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL

Ao falarmos em educação no Brasil, com o sentido de preparação das pessoas para a vida em sociedade, é necessário iniciarmos nossa trajetória histórica pela organização social dos Tupinambá, pois esse período pode ser considerado “o marco zero do processo histórico de desenvolvimento da sociedade brasileira” (FERNANDES, 1963, p. 11).

De maneira resumida, a ação educativa baseava-se na transmissão de conhecimentos e habilidades. De acordo com Fernandes (1963), essa ação educativa era realizada principalmente pelos pais e se baseava no exemplo: as crianças aprendiam fazendo. Sobre esse aspecto da educação dos índios

transcrevemos um trecho que demonstra a sua ética, no qual um grande cacique é questionado por fabricar redes de algodão. A pergunta que lhe fizeram foi: Por que ele se dedicava a tal trabalho? Eis a resposta do cacique:

Porque os rapazes observam minhas ações e praticam o que eu faço; se eu ficasse deitado na rede e a fumar, eles não queriam fazer outra coisa: quando me vêem ir para o campo com o machado no ombro e a foice na mão, ou tecer rede, eles se envergonham de nada fazer (1963, p. 256).

Além disso, as condições da transmissão da cultura tinham um sentido comunitário, pois os conhecimentos eram acessíveis a todos, variavam de acordo com o sexo e a idade dos agentes envolvidos, englobando tradições, transições e rituais de iniciação (FERNANDES, 1966, p. 152).

Portanto, antes da chegada dos jesuítas havia processo educativo no nosso país, cabendo ressaltar que ele servia aos interesses da comunidade indígena.

Contudo, de acordo com uma visão eurocêntrica, o marco inicial da história da educação brasileira é a chegada dos jesuítas³.

Nesse período, “a catequese assegurou conversão da população indígena e foi levada a cabo mediante a criação de escolas elementares para os curumins e de núcleos missionários no interior das nações indígenas” (ROMANELLI, 1978, p. 35). A escola surge como aparelho ideológico (de inculcação), destinada a suprimir a cultura indígena, é destinada ao domínio cultural. “As letras deviam significar adesão plena à cultura portuguesa (PAIVA, 2000, p. 43). Somado a isso, é fato que para a estrutura da sociedade nascente a instrução em si não significava grande coisa, não tinha utilidade prática visível para uma economia

³ A periodização é uma exigência inerente à investigação histórica. Desse modo, cabe-nos explicitar que optamos pela periodização proposta por Saviani (2005), que distingue duas grandes etapas na construção da escola pública no Brasil, a saber: a primeira: “os antecedentes” e a segunda como a “história da escola pública propriamente dita”.

fundada na agricultura rudimentar e no trabalho escravo, as atividades de produção não exigiam preparo (ROMANELLI, 1978, p. 34).

Por outro lado, a educação escolarizada, ministrada pelos jesuítas nos colégios, foi uma educação destinada à elite, com o objetivo de cultivar as coisas do espírito, uma educação literária, humanista, capaz de dar brilho à inteligência (1978, p. 34) e que plasmava o estudante para desempenhar no futuro, o papel de vigilante cultural (“vigilância para que a ordem fosse preservada”) e, conseqüentemente, assumir os melhores cargos na colônia (PAIVA, 2000, p. 53).

Gradativamente, os jesuítas voltaram-se para a educação da camada dominante, contudo, se o ensino ministrado por eles pode ser considerado público, uma vez que era mantido pela redízima (10% de todos os impostos arrecadados na colônia brasileira passaram a ser destinados à manutenção do colégio jesuítico), faltaram-lhe outros critérios para o considerarmos assim. Conforme nos aponta SAVIANI (2005), escola pública. com o significado que veio prevalecer no século XX, é a escola organizada e mantida pelo Estado, isto é, “cabe ao poder público responsabilizar-se plenamente por ela, o que implica a garantia de suas condições materiais e pedagógicas” (SAVIANI, 2005, p. 4)⁴. Desse modo, os critérios para considerarmos uma escola pública são:

(...) a construção ou aquisição de prédios de toda a infra-estrutura necessária para o seu adequado funcionamento, a instituição de um corpo de agentes, com destaque para os professores, definindo-se as exigências de formação, os critérios de admissão e a especificação das funções a serem desempenhadas; a definição das diretrizes pedagógicas, dos componentes curriculares, das normas disciplinares e dos mecanismos de avaliação das unidades e do sistema de ensino em seu conjunto (2005, p. 4).

Em síntese, concluí-se que, nos colégios jesuíticos o domínio era privado.

⁴ Saviani chama a atenção para a necessidade de se enfrentar as diferentes acepções assumidas pelo conceito de escola pública. Assim, é possível identificar três significados diferentes do termo: escola pública como ensino coletivo, ministrado por meio de método simultâneo, por oposição ao ensino individual, a cargo de receptores privados; escola pública como escola popular, destinada à educação de toda a população e escola pública como escola estatal. (SAVIANI, 2005, p. 02).

Ainda na etapa de “antecedentes”, num segundo momento, no quadro da “evolução” da escola pública no Brasil, vivenciamos as Reformas Pombalinas da Instrução Pública, após a expulsão dos jesuítas, em 1759. A partir daí, o Estado assumiu os encargos da educação, inspirado no Absolutismo Ilustrado e visando a construção do moderno império português. Para isso, foram instituídas as aulas régias avulsas secundárias – para os meninos – de gramática latina, hebraica, de retórica e de filosofia, que foram preenchidas por professores contratados pelo Estado, por concurso público, sendo que, somente em 1772, foram criadas aulas de primeiras letras (HILSDORF, 2003, p. 20). Em relação, as Aulas Régias, comenta-se que nessas aulas inexistiam a idéia de estudos hierarquizados e ordenados e com duração prefixada e resumiam-se a um único professor que ministrava uma única matéria; e estavam destinadas a preparação das elites necessárias aos fins econômicos e políticos desejados pelo Estado português.

Sobre esse período, diversos autores concluem que o período pombalino acabou com um saldo negativo: “poucas realizações na colônia, pluralidade e dispersão de aulas, rebaixamento do ensino, desmantelamento da estrutura administrativa de ensino, perda da graduação, isto é, transição de um nível para outro, introdução de leigos no ensino (ROMANELLI, p. 36). Enfim, a interpretação mais aceita do período é que “em 1759, com a expulsão dos jesuítas, o Brasil não sofreu uma reforma de ensino, mas a destruição pura e simples de todo um sistema colonial do ensino jesuítico, pulverizando o ensino básico nas aulas de disciplinas isoladas (AZEVEDO, 1976, p. 53).

Saviani (2005), porém, vê o período “como uma primeira tentativa de se instaurar uma escola pública estatal, inspirada nas idéias iluministas, segundo a estratégia do despotismo esclarecido. (SAVIANI, 2005, p. 12).

Com a Independência do Brasil, em 1822, conforme nos aponta Romanelli (1978), “a independência política não modificou o quadro da situação de ensino, pelo menos de imediato” (ROMANELLI, 1978, p. 39). E, embora a

Constituição de 1824, no Art. 179, item XXXII, afirme a instrução primária como gratuita a todos os cidadãos, o Ato Institucional de 1834, que conferiu às Províncias o direito de legislar sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, desobrigou o governo central da responsabilidade de garantir a educação a todos os cidadãos do território nacional.

A situação se tornou mais complexa devido ao fato de que a sociedade brasileira era composta não mais por uma massa homogênea, mas sim por uma pequena burguesia, uma camada média de intelectuais, um contingente de imigrantes, dos ex-escravos etc. Aliado a isso, tínhamos uma economia baseada no latifúndio e na escravidão, e a qual, por isso, não interessava a educação popular (AZEVEDO, 1976, p. 81).

Vale lembrar que a República encontrou o país, no terreno educacional, com uma rede escolar primária bastante precária, com um corpo docente predominantemente leigo e incapaz; uma escola secundária freqüentada exclusivamente pelos filhos das classes economicamente favorecidas, mantida principalmente por particulares, ministrando um ensino literário, completamente desvinculado das necessidades da nação (WEREBE, 1971, p.382). Além disso, a participação popular era inexpressiva: o povo assistiu bestializado a Proclamação da República, o que revela falta de consciência da possibilidade de construção de uma ordem democrática.

Como tentativa mais avançada, em âmbito estadual, em direção a um sistema orgânico de educação no regime republicano foi a que se deu no Estado de São Paulo, a partir da organização administrativa e pedagógica do sistema em sua totalidade e a instituição da escola graduada, isto é, dos grupos escolares, a partir de 1890, que superaram a fase de classes isoladas. (SOUSA, 1998 apud SAVIANI, 2005, p. 10).

Com o advento da República e a Constituição de 1891, a situação educacional nada ou quase nada se alterou, já que se manteve a competência da União de fixar os padrões da escola secundária e superior e os Estados das

escolas primárias e técnico –profissionais, o que significa um dualismo do sistema educacional brasileiro, sendo as primeiras “escolas de elite” e as últimas “escolas do povo”(NAGLE, 1977, p. 266).

No caso do Estado de São Paulo, conforme nos aponta Costa apud Sposito (1984), no início do regime republicano a situação da instrução primária não era animadora: “a instrução primária resumia-se a 77 cadeiras de primeiras letras (escolas isoladas) com 20 alunos matriculados em cada uma; portanto, o número de matriculados em escolas públicas primárias não ultrapassava 1.540 em uma população de 64.934 pessoas” (COSTA apud SPOSITO, 1984, p. 31)

Nesse período, portanto, com a vitória de tendências descentralizadoras da Educação, minou-se a possibilidade de se criar um sistema nacional, fato esse que Fernando de Azevedo considerou uma aberração e chegou a conclusão de que

a educação teria de arrastar-se, através de todo o século XIX, inorganizada, anárquica, incessantemente desagregada. Entre o ensino primário e secundário não havia pontos ou articulações: eram dois mundos que se orientavam, cada um na sua direção. A escola de primeiras letras, como as instituições de ensino médio, em geral ancoradas na rotina. Nenhuma ligação não somente no sentido vertical, entre os diversos graus de hierarquia, mas também horizontalmente entre as unidades escolares do mesmo nível que funcionavam lado a lado. (AZEVEDO,1976, p. 76).

Contudo, as mudanças em questão ainda podem ser representadas como primeiras tentativas, descontínuas e intermitentes de se organizar a educação como responsabilidade do poder público representado pelo governo imperial e pelos governos das províncias” seguidas pela implantação dos grupos escolares, que correspondem à história da escola pública propriamente dita (SAVIANI, 2005, p. 12). Nesse caso, é indiscutível os avanços na organização do sistema escolar de São Paulo, que teve grande crescimento durante toda a República, conforme mostraremos posteriormente.

1.2. A CONSTRUÇÃO PROPRIAMENTE DITA DA ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL

Com o movimento de “republicanização da República”, inicia-se uma ampla campanha pela difusão do processo educacional, voltado pra a escola primária e popular. Eis a gênese do que chamamos de “entusiasmo pela educação”⁵, acrescido da crença romântica no seu poder; a escola passa a ser vista como a chave para a solução de todos os problemas sociais, econômicos, políticos e outros.

Nesse momento, surgem os “educadores profissionais” que discutem a educação no país e propõem várias reformas que tomam corpo por todo o Brasil⁶.

Segundo Cândido (1987), foi na década de 1920 que os fermentos da transformação estavam claros, porém, eram “fenômenos isolados, parecendo arbitrários e sem necessidade real, vistos pela maioria da opinião com desconfiança e mesmo ânimo agressivo” (CÂNDIDO, 1987, p. 182).

Das reformas estaduais da época, interessa-nos, particularmente, a elaborada por Sampaio Dória, em 1920, realizada em São Paulo e que se tornou padrão inspirador para outras reformas estaduais. Grosso modo, tal reforma não teve similar na época: reduziu a escola primária, gratuita e obrigatória para dois anos, fixou a faixa etária a ser atendida em nove e dez anos e modernizou os métodos pedagógicos.

⁵ O entusiasmo pela educação, segundo Nagle(1977), “ se manifesta pela alteração de um ou outro aspecto do processo e, especialmente, pelo esforço em difundir a escola (modelo) existente. [...]Por essa razão, o entusiasmo pela educação se realiza por movimentos reformistas”. NAGLE, Jorge. A educação na Primeira república. In: FAUSTO, Boris (Org). *História geral da civilização brasileira: o Brasil republicano, sociedade e instituições*, 1889-1930. São Paulo: Difel, 1977. T.3, v.2, p-261-291.

⁶ Não é o nosso objetivo falarmos das diversas reformas ocorridas nessa fase histórica. Sobre o assunto consultar: HILSDORF, Maria Lucia Spedo. *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003. Capítulo 5: As iniciativas dos Republicanos, p. 55 – 67 . NAGLE, Jorge. A educação na Primeira república. In: FAUSTO, Boris (Org). *História geral da civilização brasileira: o Brasil republicano, sociedade e instituições*, 1889-1930. São Paulo: Difel, 1977. T.3, v.2, p-261-291.

Eis a opção do governo paulista para combater o analfabetismo no Estado mais rico do país. Nas palavras do Presidente do Estado:

Dar instrução a alguns e não a todos é profundamente injusto; é tratar com diferença aos filhos, para os quais foi assentado o lema da igualdade; é criar o privilégio da instrução; é alimentar uma classe de instruídos ao lado de uma casta de ignorantes; é inconscientemente estabelecer a inferioridade de uns sobre outros desde a meninice, e com isso fazer dominadores e servís, cidadãos ao lado de escravos, é tudo isso que não é democrático nem republicano” (NAGLE, 1977, p. 270).

Do que acaba de ser exposto decorre naturalmente o questionamento do valor de tais medidas; e é claro que vozes se levantaram numa polêmica contra o aligeiramento do ensino primário, pois o tempo era exíguo para a aprendizagem⁷. Enfim, tal medida foi considerada por uns como uma falha da pregação republicana, um modelo de simplificação da educação brasileira, uma farsa dos políticos que escamotearam, não sentiram o problema da escolarização na sua integridade e patentearam a solução proposta. Nas palavras de Teixeira (1977):

A educação do povo não era problema estrutural da nova sociedade brasileira em processo de democratização, mas *contingência* que se tinha de remediar, de forma mais aparente do que real, e daí permanecer o nível aceitável como mínimo, na época, até hoje, antes agravado com os turnos e conseqüentes reduções de horário. (TEIXEIRA, 1977, p. 64).

Aliás, nem mesmo os educadores escaparam das críticas:

⁷ Cabe destaque o inquérito para o jornal “O Estado de São Paulo”, realizado por Fernando de Azevedo, em 1926. Entre as questões propostas sobre os problemas da escola primária, uma questão se referia justamente a manutenção desse ensino incompleto para todos ou se optaria por um ensino integral para alguns. A título de curiosidade transcrevemos primeiro a resposta do famoso educador Lourenço Filho e, em seguida a do Sr. José Escobar, professor da Escola Normal da Praça da República. 1) “A priori, poderia parecer que o curso reduzido, dispensado por igual a todos, fosse o mais justo e acertado; seria também a forma de respeitar, em tese, o espírito democrático do regime. Socialmente, porém, convirá mais o Estado manter o curso integral nos núcleos urbanos, dando por outro lado a máxima extensão possível a um ensino de tipo mais ligeiro e econômico, de caráter rural” (p. 145). “Recuamos ante o pavor desse dilema. Felizmente, há outra hipótese. É possível dar o ensino primário integral de seis ou mais anos, para todos – se o Estado se compenetrar de que a educação é o problema fundamental do planeta. Não é dinheiro que lhe falta. Mas se a incompreensão, a incúria ou a somiticagem sonegarem o auxílio ao máximo problema de nossa nacionalidade, dê-se o ensino de seis anos nas cidades e o de quatro ou três nas roças” (p. 76).

Na realidade, ninguém dava crédito aos educadores (nem sequer eles próprios) na sua pregação de educação para todos. Com efeito, os próprios educadores tinham sempre o cuidado de dizer que não era possível, economicamente, a solução do problema educacional brasileiro”(TEIXEIRA, 1977, p. 62).

Reconheceu-se, portanto, a incapacidade da República de estender a educação para todos.

Cabe destacar, como bem ressaltou Hilsdorf (2003) que coexistiam múltiplos projetos além do conhecido como “movimento renovador”. As outras escolas da Primeira República continham: os socialistas, os libertários, os comunistas, o movimento negro, a escola de rua e o projeto católico⁸. Todavia, o projeto que teve preponderância foi o do “Movimento Renovador”, cujos intelectuais partilhavam da idéia da Escola Nova, propunham pois uma educação laica, gratuita, obrigatória.

Em síntese, é inegável que a luta pela escola pública, diante da efervescência cultural da década de 1920, das polêmicas e conseqüentes discussões, teve impulso nesse período.

1.2.1. A década de 1930 e a educação no Brasil.

A idéia de “reconstrução da nação” toma corpo com a Revolução de 1930, e é claro que a educação teve papel de destaque. Nesse período as lutas ideológicas da sociedade brasileira se desenrolaram, culminando com a tentativa do Governo de realizar a IV Conferência Nacional de Educação, em dezembro de 1931, para se elaborar as diretrizes de uma política nacional de educação. O que se pôde tirar de útil dessa tentativa foi o texto intitulado *A reconstrução Educacional no Brasil destinado ao Povo e ao Governo*, que definiu e precisou

⁸ Sobre o assunto consultar o capítulo 6, “As outras Escolas da Primeira República. In: *História da Educação Brasileira*: Leituras, São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

a idéia dos intelectuais ligados ao movimento renovador. Nesse documento, conhecido como *Manifesto dos Pioneiros da Educação*, afirma-se a relação existente entre educação e desenvolvimento, opõe-se ao empirismo das reformas parciais (isto é, condena-se a inorganização do aparelho escolar), afirma-se a educação integral como direito biológico de cada indivíduo, sendo o Estado responsável pela escola pública, laica e gratuita, condena-se a escola tradicional e exalta-se o método da Pedagogia Nova.

Além do que foi elencado acima, resta-nos destacar que o Manifesto contemplou um aspecto importante, a saber: o dualismo educacional existente. Assim, ao propor a educação como um direito individual, que deve ser assegurado para todos, sem distinção de classes e situação econômica, opõe-se a “educação- privilégio”(Romanelli, 1978, p. 149). Ao afirmar que o ponto nevrálgico da questão educacional era a escola secundária, reconheceu que ela era destinada à elite, propôs então a escola primária e única até a universidade, cuja seleção estaria no mérito.

De acordo com Romanelli (1978), o conteúdo do Manifesto dos Pioneiros da Educação vai ao encontro das necessidades das relações capitalistas da época; gerou-se um desequilíbrio entre a escolarização existente e o processo de urbanização e industrialização.

(...) as exigências da sociedade industrial impunham modificações profundas na forma de se encarar a educação e, em consequência, na atuação do Estado, como responsável pela educação do povo. As mudanças produzidas nas relações de produção e, sobretudo, a concentração cada vez mais ampla da população em centros urbanos tornaram imperiosa a necessidade de se eliminar o analfabetismo e dar um mínimo de qualificação para o trabalho a um máximo de pessoas. O capitalismo, notadamente o capitalismo industrial, engendra a necessidade de se fornecer conhecimentos a camadas cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria produção, seja pelas necessidades do consumo que essa produção acarreta (...) Onde, pois, se desenvolvem relações capitalistas, nasce a necessidade de leitura e escrita, como pré-requisito de uma melhor condição para concorrência no mercado de trabalho (ROMANELLI, 1978, p. 59).

Portanto, o surgimento da escola pública no Brasil deve ser visto como etapa necessária do Capitalismo. É desejável, portanto, desmistificarmos a idéia de que a educação seguiu uma evolução, um “continuum até receber em seu seio o povo. “A educação, historicamente, sempre esteve ligada à elite. A história da escola é o processo de domesticação da humanidade a serviço dos poderosos” (ENGUIA, 1989, p. 128).

Por esse motivo é que

o tipo de escola que passou a expandir-se foi o mesmo que até então educara as elites e essa expansão, obedecendo às pressões da demanda e controlada pelas elites, jamais ocorreu de forma que tornasse universal e gratuita a escola elementar e adequado e suficiente o ensino médio superior. Assumindo a forma de luta de classes, a expansão da educação no Brasil, mormente a contar de 1930, obedeceu às normas da instabilidade própria de uma sociedade heterogênea profundamente marcada por uma herança cultural academicista e aristocrática (ROMANELLI, 1978, p. 61).

Outro ponto importante a ser destacado sobre os escolanovistas é o mito da educação como chave para o progresso individual, que segundo Murrach (2006), “coloca a educação como centro da vida social, afirmando a igualdade de oportunidade e dizendo que todo indivíduo estudioso e esforçado pode progredir na sociedade, como se não houvesse limites impostos pelas condições sociais objetivas” (MARRACH, 2006, p. 190).

Tragtenberg (1976), com muita propriedade nos lembra que, na verdade,

no interior do sistema social as instituições educacionais e seus sacerdotes, os professores, desenvolvem um trabalho contínuo e sutil para a conservação da estrutura de poder e, em geral, da desigualdade social existente. Duas são as principais funções conservadoras atribuídas à escola e aos professores: a exclusão do sistema de ensino dos alunos das classes sociais inferiores e a que definimos como socialização à subordinação, isto é, a transmissão ao jovem de valores compatíveis com seu futuro papel de subordinação (TRAGTENBERG, 1976, p. 29)

Feitas as ressalvas acima, é fato que o Manifesto dos Pioneiros da Educação e o Movimento Renovador são fruto de uma época em que a possibilidade de construção da escola pública no Brasil é impulsionada.

1.2.2.A Constituição de 1934 e os avanços alcançados em prol da escola pública.

A Constituição de 1934 destinou o Capítulo II à Educação e Cultura, e em quase sua totalidade é vista, pela bibliografia de base azevediana, como uma vitória do movimento renovador, já que afirma a educação direito de todos e dever dos poderes públicos proporcioná-la, concomitantemente com a família (Artigo 149), estabelece os deveres da União (Artigo 150) e reafirma o ensino primário gratuito e de frequência obrigatória.

Todavia, Hilsdorf (2003), pondera e conclui que, na realidade, os avanços na educação não eram tão motivadores, pois a Constituição se revelou “um produto híbrido, que procurou o atendimento das reivindicações dos vários grupos” (HILSDORF, 2003, p. 97). Desse modo, no texto constitucional assegura-se a presença do ensino religioso nas escolas primárias, secundárias, profissionais e normais, não torna o ensino educativo ulterior ao primário gratuito (apenas torna-o tendente à gratuidade) e, por fim, limita a matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento, ou por processos objetivos apropriados à finalidade do curso, ou seja, prescreve legalmente a limitação da matrícula à capacidade dos estabelecimentos e oficializa a seleção para ingresso (ROMANELLI, 1978, p. 153).

Com o golpe de Estado, que instalou o Estado Novo, em 1937, um novo texto constitucional foi elaborado e outorgado. Segundo Costa (2002),

tal Constituição devotava toda uma seção à educação e à cultura, mas trazia as marcas do regime ditatorial, como por exemplo, a exigência de uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar por parte dos que não alegassem escassez de recursos e a omissão de vinculação de recursos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino, entre outras” (COSTA, 2002, p. 16).

Cabe destacar que as linhas que definiam a política educacional do período se orientavam pela centralização, autoritarismo, nacionalização e modernização. A educação, é vista “como instrumento de conformação e controle da sociedade”, “um instrumento do Estado para preparar o homem⁹ para construir a nação brasileira (HILSDORF, 2003, p. 100).

Diante do que foi dito acima é impossível não nos lembrarmos da tese acerca dos aparelhos ideológicos do Estado, proposta por Louis Althusser¹⁰. Para ele, a escola constitui o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção do tipo capitalista, pois inculcação massiva “ensina” os valores da ideologia dominante. Eis, portanto, uma possível interpretação para a doutrina estadonovista, que desejava promover o desenvolvimento econômico sem modificar a ordem social.

Para se atingir aos fins propostos pelo Estado Novo foram decretadas as Leis Orgânicas¹¹, que visavam à construção de um sistema centralizado e articulado, fato esse que poderia ser integralmente louvável, visto que contribuiu para uma melhor ordenação da estrutura educacional, mas é condenável se pensarmos na construção da escola pública, pois, segundo vários historiadores, elas tiveram caráter elitista ao direcionar o ensino secundário para “as mentes condutoras” e o ensino técnico aos pobres. Aponta Cunha que

⁹ O homem ideal a ser construído pela escola seria o homem católico, de formação clássica e disciplinar militar, que formaria as camadas superiores (HILSDORF, 2003, p. 101).

¹⁰ Como referência sobre a Teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado, destacamos o capítulo “As Teorias da Educação e o problema da marginalidade”. In: SAVIANI, D. *Escola e democracia: teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Cortez:Autores Associados, 1986

¹¹ As “Leis Orgânicas foram decretadas entre 1942-46 e atingiram o ensino primário, secundário, normal, industrial, comercial e agrícola.

a Reforma Capanema é de sabor elitista, pois nela o ensino secundário ‘se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo’” Esse tipo de escola secundária consagra o dualismo educacional. Visando preparar uma elite dirigente, significa que os outros ramos do ensino deveriam preparar os que seriam dirigidos. (CUNHA, 1981, p. 128).

Além, o significado da manutenção do dualismo educacional, segundo Romanelli, decorria necessidade de a sociedade controlar a expansão do ensino das elites, limitando o acesso a este às camadas médias e altas e criando um “derivativo” para conter a ascensão das camadas populares, eis, portanto, instaurado um sistema de discriminação social (ROMANELLI, 1978, p. 169).

Por sua vez, no caso do ensino primário, Romanelli aponta méritos: a organização do ensino primário dividido em duas categorias – fundamental e supletivo, que contribuiu efetivamente para a diminuição da taxa de analfabetismo, influências do movimento renovador (instituição do ensino primário obrigatório e gratuito, entre outras coisas), a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário, que previa receitas para a manutenção das escolas (1978, p. 161). No caso de São Paulo, a situação se tornou ainda mais complexa, pois

a ampliação de matrículas, embora constante, não foi suficiente para absorver todo o contingente de população em idade escolar, particularmente até o início da década de 50. A aceleração do crescimento urbano, decorrente da industrialização intensiva na região de São Paulo, a partir de 1940, criou sérias dificuldades em relação à oferta de vagas nas escolas elementares do Estado (SPOSITO, 1984, p. 33).

A solução adotada pelo Estado foi a de ação conjunta com a Prefeitura, por meio de Convênios, com o objetivo de se construir mais prédios escolares e atender a demanda. Para isso, em 1948, um a Comissão Executiva realiza um

estudo diagnóstico das necessidades da instrução elementar da Capital e conclui que havia uma enorme falta de vagas nos diversos bairros da cidade, além disso, expõe claramente a realidade das escolas existentes:

[...] é inenarrável o que vimos. Crianças em porões, em garagens, em salas acanhadas comportando normalmente apenas a terça parte dos alunos nela amontoados, salas de prédios novos com a lotação quase dobrada, três, quatro e até seis períodos de aulas, como no GESC de Vila Guarani, ausência de ar e de luz, e de pátios de recreação, ambientes de ar viciado, muitas vezes uma só instalação sanitária para centenas de crianças em ambos os sexos, água de poços abertos junto às fossas negras, carteiras de caixão de querosene ou de cebola, bancos de tábuas apoiados sobre pilhas de tijolos, médicos atendendo crianças na rua (GESC de V. Leopoldina). Dezenas de milhares de crianças, mal nutridas, percorrendo às vezes distâncias enormes, de alguns quilômetros, para serem alojadas em pardieiros, necessitando às vezes trazer consigo um vidro de água para matar a sede, alimentadas[...] Os grupos em geral superlotados. Encontramos classes com 50 e até 60 alunos, mesmo nas do 1º ano para as quais as estatísticas não podem indicar frequência superior a 40, o que desvirtua a média geral, que em 25 bairros, apesar disso, era superior a 40, cabendo o recorde ao bairros de Vila Formosa, Taipas, Bussocaba com uma média de 47 alunos por classe (Conferência pronunciada na Biblioteca Municipal, em outubro de 1949 e transcrita no livro de MASCARO, C. O Município de São Paulo e o ensino primário. Boletim nº211, Administração Escolar e a Educação Comparada, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, USP, 1960. In: SPOSITO, M. O povo vai á escola. São Paulo: Loyola, 1984.

Eis uma crise instalada, e como soluções adotadas, a Secretaria da Educação instituiu o regime de 4 períodos, de duas horas e vinte minutos cada um para as escolas de São Paulo e construiu galpões removíveis em diversos bairros periféricos. Tais medidas, inegavelmente comprometeram a qualidade da educação oferecida pelo Poder Público à população da cidade de São Paulo (SPOSITO, 1984, p. 38).

1.2.3. A Constituição de 1946 e a Lei nº. 4.024, de 20/12/1961.

Sobre a Constituição de 1946, Hilsdorf (2003) aponta que, diante da inexistência de um anteprojeto de autoria do governo, optou-se por tornar a

Constituição de 1934 um guia, resultando na recuperação não apenas da “letra da lei”, mas do seu espírito, que conforme vimos anteriormente, privilegiava alguns princípios proclamados pelo movimento renovador da década de 1930. Contudo, ao mesmo tempo, essa Constituição recebeu como herança o continuísmo do debate entre correntes opostas: os católicos e os pioneiros, resultando na inserção de pontos programáticos de ambos. Das reivindicações dos pioneiros foram mantidas:

- a escola primária oficial gratuita e obrigatória;
- previsão de recursos mínimos destinados à educação (aplicação pela União de nunca menos de 10% e os Estados, Distrito Federal e os Municípios nunca menos de 20% das rendas provenientes dos impostos);
- exigência de concurso de títulos e provas para preenchimento de cargo no magistério;
- descentralização administrativa e pedagógica do sistema educacional, mas com a proposição das linhas gerais pela União e o ensino religioso como facultativo.

Porém, em relação ao ensino oficial ulterior ao primário não houve avanços, já que o tornava gratuito apenas para as pessoas que provassem falta ou insuficiência de recursos.

Por sua vez, os ganhos dos católicos se concentraram na ausência de providências para se enfrentar os problemas educacionais existentes, isto é, no descaso “pela expansão da escola pública e pela reorientação mais democrática do sistema escolar, que continuava regido pelas Leis Orgânicas do Estado Novo” (HILSDORF, 2003, p. 109).

Após a promulgação da Constituição de 1946, abriu-se caminho para a proposição de um projeto de reforma geral da educação nacional. No anteprojeto proposto pelo Ministro Clemente Mariani, segundo Romanelli (1978), há avanços em relação à educação pública, pois propunha a obrigatoriedade e a

gratuidade em todos os níveis (art.1º), além de regulamentar como deveria ser cumprida essa exigência, propondo obrigações aos responsáveis e deveres ao Estado (arts. 1.º e 17) (p. 173). Em resumo,

era um anteprojeto que, embora merecesse ressalvas, não ‘pecava pela base’. Estava dentro do espírito da Constituição e refletia bem as mudanças por que passava a sociedade brasileira¹². Pelo menos acenava com a possibilidade de atendimento de muitas das reivindicações da filosofia dos educadores e denunciava um grau de abertura que a legislação anterior não possuía (p. 174).

Diante da oposição sofrida, engavetou-se o projeto e somente em meados da década de 60 foram propostos substitutivos, que, infelizmente, eram contrários aos interesses da escola pública, como bem elucida Romanelli (1978) ao desconstruir o silogismo proposto em alguns artigos que asseguravam, no final das contas, a prioridade absoluta da iniciativa privada. Isto é, ao se partir do direito da família e da liberdade de ensino opunha-se a um pretense monopólio pelo Estado, o que se desejava, porém, era a obtenção de recursos para a escola particular e demais regalias.

À vista disso, surgiu uma campanha em favor da escola pública, liderada pelos educadores ligados ao movimento renovador e de intelectuais ligados à USP. Entre outras realizações, o grupo assinou o *Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados*, redigido por Fernando de Azevedo e publicado em vários órgãos da imprensa no dia 1º de Julho de 1959.

Inicialmente, nesse manifesto realizou-se um raio-x do quadro sombrio da educação no país, identificando os seus principais problemas, a saber:

¹² Desde o início da década de 40 a sociedade brasileira passava por um processo muito acentuado de industrialização de bens de consumo e de urbanização, com altas taxas de migração interna da zona rural para as cidades, nas quais as ocupações exigiam mais escolarização (HILSDORF, 2003, p. 109).

- a má, arcaica, antiquada e deficiente organização do ensino;
- a redução da escola primária em pouco mais que nada com os turnos;
- as escolas técnicas em número extremamente reduzido e o baixo nível do ensino secundário,
- os problemas das edificações e instalações escolares;
- a má preparação cultural e pedagógica do professorado do ensino primário e mesmo dos outros níveis;
- inexistência de meios para a revisão periódica dos conhecimentos dos professores;
- existência de leigos no quadro do magistério (2/3 ou 3/4 conforme os Estados);
- salários não condizentes com a alta responsabilidade do papel social;
- proliferação de escolas superiores de maneira desordenada, sem planejamento e sem critério algum (a não ser o eleitoral), particularmente as Faculdades de Filosofia;
- a existência de mais de 50% de analfabetos no país;
- a existência de 12 milhões de crianças em idade escolar (isto é, de 7 a 14 anos) que não freqüentavam escola.
- crescimento espontâneo e desordenado da educação pela própria força das coisas;
- rebaixamento de nível ou qualidade do ensino em todos os graus;
- a extrema deficiência de recursos aplicados à educação.

Em seguida, creditou-se aos governos a responsabilidade pelo abandono a que relegaram a escola pública, resultando no desequilíbrio entre o sistema de educação e as modificações surgidas na estrutura demográfica e industrial do país. Nas palavras de Azevedo (1959):

Não foi, portanto, o sistema de ensino público que falhou, mas os que deviam prever-lhe a expansão, aumentar-lhe o número de escolas na medida

das necessidades e segundo planos racionais, prover às suas instalações, preparar-lhe cada vez mais solidamente o professorado e aparelhá-lo dos recursos indispensáveis ao desenvolvimento de suas múltiplas atividades. As aberturas financeiras em que sempre se debateu o conjunto educacional, na variedade de suas instituições, não podiam deixar de poderosamente contribuir para embaraçar, retardar senão tolher os seus progressos (AZEVEDO, 1959, apud *Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.205–220, ago2006 - ISSN: 1676-2584, 205*)

Contudo, na luta entre os partidários da escola pública e os da escola particular venceu o grupo mantenedor do elitismo educacional. Em dezembro de 1961 a Lei de Diretrizes e Bases foi aprovada e, entre outras coisas, o grupo conservador conseguiu praticamente anular a obrigatoriedade escolar do ensino primário, pois previa, em forma de lei, a isenção da obrigatoriedade se comprovado estado de pobreza do pai ou responsável (fato esse comum entre a massa) ou insuficiência de escolas. Assim, segundo Romanelli (1978), “[...] os poderes públicos simplesmente resolveram oficializar uma situação anormal existente, sem se darem o cuidado de corrigi-la ou pelo menos atenuá-la” (p. 181). A autora ainda pergunta: Por que esse descaso com a educação popular?

Posteriormente, ela mesma conclui que o descaso é compreensível dentro do quadro geral da organização da sociedade brasileira e do jogo de influências que as classes dominantes exerciam sobre os representantes políticos no legislativo para manter a situação de privilégio que desfrutavam.

Nesse momento da pesquisa, chegamos a um ponto elucidativo sobre o descompasso entre a escola pública almejada pelos educadores e a escola pública que foi expandida pelas mãos dos antidemocratas e conservadores. A vitória do conservadorismo trouxe graves conseqüências para a escola pública no Brasil, pois o tipo de escola que se expandiu estava em desacordo com as necessidades do povo.

Contudo, é inegável que medidas em prol do acesso à escolarização existiram, na cidade de São Paulo, por exemplo, entre 1957 e 1958 se deu a

gênese da expansão do ensino ginásial, por meio de duas medidas: a instituição dos cursos noturnos e as secções .

Nessa época, foram criados 61 novos ginásios em diversos bairros da periferia de São Paulo, triplicando o número de estabelecimentos de ensino secundário público existentes até o momento (SPOSITO, 1984, p. 60). Tais criações se ligam a ação direta do Chefe do Executivo Jânio Quadros que determinou a imediata instalação dessas escolas, contribuindo assim com a generalização das oportunidades de acesso¹³.

No entanto, há muitos indícios de que as condições de funcionamento eram insuficientes, pois “as escolas não correspondiam às exigências mínimas prescritas pelo Ministério da Educação e Saúde, obtendo autorização para funcionamento somente a ‘título precário’”(SPOSITO, 1984, p. 47).

Outro exemplo de tentativa de popularização da educação no nosso país foi o Plano Nacional de Alfabetização – PNA, instituído pelo decreto 53465, de janeiro de 1964, que oficializou o Sistema Paulo Freire de Alfabetização. Ou seja, houve no período em questão elementos de uma escola para o povo. Contudo, ela foi silenciada com o Golpe Militar, dando início a desconstrução da escola pública, conforme veremos no capítulo seguinte.

¹³ Sposito (1984), comenta que o político Jânio Quadros teve como traço em suas carreira o atendimento de reivindicações sociais das camadas populares da periferia da cidade, de modo a manter apoio eleitoral (SPOSITO, 1984, p. 197).

CAPÍTULO III
A DESCONSTRUÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL



Fotografia 2: “EE Profº Oswaldo Aranha Bandeira de Melo”- São Paulo – 1979. Fonte: Acervo particular da autora.

Conforme vimos no capítulo anterior, o processo de construção da escola pública no Brasil foi desestruturado pelo regime militar. Nesse capítulo, reportamo-nos a sua desconstrução desencadeada a partir desse momento e intensificada com o dilúvio neoliberal.

1. A EDUCAÇÃO BRASILEIRA ENTRE 1964 E 1985

Segundo Hilsdorf (2003, p. 122), com o golpe militar de 1964 se inicia no Brasil um regime centralizador, com uma política de desenvolvimentismo associado (embasamento da economia na indústria e dependente do capital estrangeiro. Aliado a isso, “o Governo assumiu o papel de acumulador de capital para promover a expansão econômica” (ROMANELLI, 1978, p. 196), sua prioridade real era “atuar como estruturador e fomentador do desenvolvimento do capitalismo no Brasil” (GERMANO, 1994, p. 267). A educação passa a ser vista, mais do que nunca, como fonte de recursos humanos para o desenvolvimento, mas ao mesmo tempo com o crescimento da demanda e a falta de qualificação para se assumir os postos criados nas indústrias, cria-se uma crise educacional, tornando-se mais aguda pela adoção do governo de uma política de contenção da sua expansão em limites compatíveis com o modelo econômico (p. 208).

São dessa época os acordos firmados entre o Ministério da Educação e Cultura e a agência norte-americana Agency for International Development (USAID). Tais acordos envolviam assistência técnica junto aos órgãos, autoridades e instituições educacionais, com o objetivo de reestruturar administrativamente toda a educação brasileira, “propondo a aplicação de princípios de organização e administração das empresas ao sistema educacional” (ROMANELLI, 1978, p. 220). Além disso, os acordos envolviam ajuda financeira (empréstimos) para o custeio das reformas a serem realizadas.

Cabe ressaltar que, na realidade, a ajuda internacional beneficiou mais o país fornecedor do que o país beneficiário, visto que o fornecimento de ajuda englobou:

- pagamento de serviços aos assessores americanos, bolsas de treinamento de brasileiros nos Estados Unidos e financiamento para a realização de experiências-piloto de treinamento de pessoal;
- fornecimento de pessoal técnico americano para prestação de assessoria técnica, assessoria de planejamento e proposição de programas de pesquisas;
- financiamento, sob a responsabilidade do MEC, de despesas de alojamento desse pessoal e de viagens, transportes e manutenção de pessoal brasileiro designado para trabalhar nas comissões junto dos técnicos americanos (ROMANELLI, 1978, p. 215).

Por conta do que foi dito acima, resulta a idéia, defendida por Hilsdorf (2003), de que os acordos MEC-USAID foram tomados como diretriz das reformas educacionais promovidas no período pós-1964, por exemplo, as Leis nº. 5.540/68 e a Lei nº. 5.692/71. (HILSDORF, 2003, p. 125).

Por sua vez, a Constituição de 1967, ao tornar obrigatório o ensino dos sete aos quatorze anos consistiu, segundo Germano (1994), numa estratégia de hegemonia, pois a democratização do ensino proposta não se referia à participação, ao exercício da cidadania ou à livre circulação de idéias, mas somente a uma ampliação quantitativa de acesso à escola (1994, p. 168) Ao contrário, o que se esperava era o controle e a conformação da sociedade. Embora o discurso fosse de inclusão social, ele se revela uma falácia, pois o que havia era a repressão aos defensores do ensino público gratuito; por exemplo, Paulo Freire, que propunha um método de alfabetização popular, considerado subversivo.

Outro ponto que merece ser destacado desse texto legal, que prejudicou diretamente o ensino público, foi a previsão de apoio técnico e financeiro para as

instituições particulares, enriquecido ainda por outros mecanismos legais, por exemplo, a instituição do salário-educação, que desviado gerava “bolsas-fantasma”, das bolsas de “obrigatoriedade escolar” (dadas a crianças de 7 a 14 anos que não conseguissem vaga em escola pública perto da residência) ou ainda das “bolsas de compensação”, que consistiam na troca de bolsas de estudo nas escolas particulares por isenção de impostos.

Desse modo, fica evidenciada a transferência de recursos públicos que deveriam ser destinados para a melhoria da escola pública. Para Cunha e Góes (1989), “o resultado é a feição antidemocrática do sistema educacional, onde ao lado de uma rede menor do que deveria e poderia ser, de qualidade insatisfatória, subsiste um setor de escolas particulares parasitárias, mantidas vivas às custas das insuficiências artificiais do setor público”(CUNHA; GOÉS, 1989, p. 46).

Cabe destaque a reforma do ensino de 1º e 2º graus, que por meio da Lei nº. 5.692/71, fez a junção do curso primário e do curso ginásial num só curso fundamental de 8 anos e, no segundo grau, estabeleceu como objetivo básico a habilitação profissional, com duração de 3 ou 4 anos, vista por Romanelli (1978, p. 223) como solução para a pressão da massa por ensino superior, pois com a reorganização do ensino médio, a fim de que ele profissionalizasse nesse nível e qualificasse a mão-de-obra reivindicada pela expansão econômica ao mesmo tempo estaria desviando do ensino superior boa parte de sua demanda.

Por fim, como conclusão sobre o período militar concordamos com Marrach (2006): o processo de democratização da educação, iniciado nos anos 1920-1930 foi transformado em massificação do ensino, em semi-educação, em semicultura, pois o nível de ensino despencou em todos os níveis, o tecnicismo imperou, a instituição escola tornou-se burocrática, a formação docente foi aviltada com a proliferação de faculdades particulares de baixo nível, a cultura letrada ou humanística foi praticamente suprimida (extinguiu-se o ensino de Filosofia, História e Geografia - Geral e do Brasil, Francês, etc.) (MARRACH,

2006, p. 239). Enfim, a partir desse momento, o processo de desconstrução da escola pública foi desencadeado.

2. A EDUCAÇÃO NAS ÚLTIMAS DÉCADAS DO SÉCULO XX

Segundo Hilsdorf (2003), “a imposição do econômico sobre o sociocultural e o predomínio do interesse privado sobre o gratuito, marcantes desde o período da ditadura militar, levaram à manutenção ou agravamento dos problemas da educação escolar [...] (HILSDORF, 2003, p. 127). Entre outros problemas herdados, destacamos a não universalização da alfabetização (conforme dados do censo de 1980, mostrava que havia 34,9% de homens analfabetos e 35,2% de mulheres) e a não permanência dos ingressantes no sistema escolar (que repetiam ou evadiam), que tornavam-se os “analfabetos funcionais”.

É nesse contexto, portanto, que a Constituição de 1988 é promulgada, garantindo o ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurando-o inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria, atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, progressiva universalização do ensino médio gratuito, atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte e alimentação, entre outras coisas.

Todavia, o que mais nos chama a atenção ao falarmos em escola pública são os incisos I, II e III, do Art. 214, no qual se prevê como metas: I. a erradicação do analfabetismo, II. a universalização do atendimento escolar e III. a melhoria da qualidade de ensino e, posteriormente, o ART. 60, das Disposições Constitucionais Transitórias, que estabeleceu que os Estados, Municípios e o Distrito Federal destinariam não menos de 60% dos recursos à manutenção e ao desenvolvimento do ensino fundamental, com objetivo de assegurar a universalização de seu atendimento e a remuneração condigna do magistério.

Enfim, é possível verificarmos que, em forma de lei, a Constituição de 1988 representou avanços e viabilizou a elaboração de uma nova lei de diretrizes e base para a Educação.

2.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB N°9394/96

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº. 9394, de 20/12/1996), teve um longa tramitação no Congresso Nacional, englobando uma primeira versão, resultado da elaboração de educadores e proposta ao Congresso Nacional pelo Deputado Octávio Elísio, uma versão substitutiva, proposta pelo relator do Grupo de Trabalho da LDB, Jorge Hage, que, alíás, ouviu democraticamente todos os que, a seu juízo, pudessem de alguma forma contribuir para o equacionamento da matéria em pauta, tendo percorrido o país à convite ou por sua própria iniciativa para participar de eventos dos mais diferentes tipos em que expunha o andamento do projeto e acolhia as mais diversas sugestões (SAVIANI, 2001, p. 57) e, por fim, uma iniciativa paralela no Senado, um projeto de autoria do Senador Darcy Ribeiro.

Grosso modo, o que diferenciava o 1º e 2º projetos do 3º era a concepção de democracia proposta. Afirma Saviani (2001) , que:

com efeito, diferentemente do projeto da Câmara que se formulou sobre uma concepção de democracia participativa, compartilhando-se as decisões entre as autoridades governamentais e a comunidade educacional organizada, através de Conselhos de caráter deliberativo, o projeto do Senado tem por base uma concepção de democracia representativa na qual a participação da sociedade se limita ao momento do voto através do qual se dá a escolha dos governantes. Uma vez escolhidos, estão eles legitimados para tomar as decisões em nome de toda a sociedade não necessitando mais sequer consultá-la (SAVIANI, 2001, p. 129).

Infelizmente, venceu a versão do Senador Darcy Ribeiro, que representou sintonia com a orientação política dominante atual, a saber, o Neoliberalismo. Entre outros pontos fundamentais, destacamos o caráter minimalista (compatível

com o Estado mínimo) e genérico do texto, preenchido posteriormente, em doses homeopáticas em reformas pontuais (2001, p. 200). Aliás, nesse ponto é que reside o problema, pois as lacunas, a falta até mesmo de uma palavra pode mudar o sentido da lei, conforme muito bem exemplificou Brandão (1998) ao comentar a omissão da palavra obrigatória, no inciso VI, do artigo 3º, que “pode denotar uma intenção velada de, no futuro, privatizar todos os níveis de ensino que fossem possíveis “ (BRANDÃO, 1998, p. 50).

Ademais, soma-se ao texto legal o reforço do viés privatista, a idéia de parceria, a municipalização etc.

2.2. A educação pública no Estado de São Paulo na década de 1980.

Na década de 80, com o fim do regime militar e com a retomada do processo de redemocratização há a mobilização e organização dos educadores em prol de uma política educacional democrática.

Em 1982, o diagnóstico da situação educacional em São Paulo identificava baixa qualidade de ensino, altas taxas de evasão escolar, insuficiência de remuneração e péssimas condições de trabalho dos professores, além de, falta de programas adequados de aperfeiçoamento e reciclagem do magistério, mal aproveitamento das instalações e desarmonia entre escola e comunidade. Enfim, má qualidade da educação pública.

Diante desse diagnóstico, segundo Kerbauy (1994), no governo de Franco Montoro, propõe-se, por meio de um “Documento Preliminar”, discutido pela rede de ensino estadual, que cada escola e comunidade fizesse um plano de melhorias com as possíveis soluções, que seriam sustentadas pela Secretaria da Educação.

Infelizmente, a idéia não vingou. No entanto, outras medidas tiveram êxito, como por exemplo: a instituição do ciclo básico, a criação da figura do coordenador, a jornada do professor com remuneração de duas horas para

reuniões semanais e a Reforma Curricular (que propunha uma revisão dos conteúdos e disciplinas da escola pública paulista), a criação dos Conselhos de Escola, como órgão deliberativo.

No governo posterior, os problemas relacionados à expansão da rede física, da evasão e repetência continuaram gritantes.

Dessa época, cabe destaque a recriação dos Grêmios estudantis e a dinamização das Associações de Pais e Mestres, como medidas voltadas à participação. É desse período também a Lei Complementar nº. 444/1985, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista, estruturando tal carreira, por exemplo, estabelecendo critérios para a atribuição de classes e/ou aulas na rede pública paulista, estabelecendo os direitos e deveres dos integrantes do quadro do magistério e estabelecendo a Gratificação por Trabalho no Curso Noturno (GTCN) aos funcionários e servidores.

2.3. A educação pública no Estado de São Paulo nos primeiros anos da década de 1990: o projeto “Escola-padrão”.

De acordo com Kerbauy (1994), o projeto escola-padrão, proposto em 1991, no governo Fleury (1991-1994), fora concebido “como um programa centrado na recuperação da escola pública e na melhoria da qualidade de ensino ofertado à sociedade” (KERBAUY, 1994, p. 44). O diagnóstico da educação em São Paulo englobava os altos índices de evasão e retenção, insatisfação da população em relação à escola pública, inadequação de currículos e avaliações, despreparo dos professores e baixa remuneração do magistério (1994, p. 44).

Diante desse quadro foram elaboradas as diretrizes gerais para a modernização educacional, visando a qualidade da educação. Para isso, propôs-se uma nova forma de organização das escolas, com a alteração da jornada do professor, garantindo horas atividade em local de livre escolha e reuniões pedagógicas, regime de dedicação integral, criação da função de Coordenador de

área, com o objetivo de integração; aumento da carga horária dos alunos (6 horas por dia, 30 horas por semana), delimitação do número de alunos (30 no CB e 35 nas demais séries), funcionamento das escolas, no máximo, em três turnos, autonomia pedagógica e maior participação da comunidade escolar nas decisões.

Segundo Kerbauy (1994), embora o projeto contemplasse aspectos relevantes para a democratização da escola pública, ele falhou por não ter se pautado nas condições reais da escola pública, isto é, ele não previu a generalização do projeto para toda a rede estadual, já que contemplou 1.306 escolas de uma rede composta de 6.573 escolas. Cabe destacar que o custo de tais escolas aumentava em 50% e o recurso destinado a elas foi conseguido por meio de um empréstimo do Banco Mundial, no valor de U\$ 245 milhões.

Ao criticar o projeto, Machado (1998) aponta, entre outros problemas, o fato de ter havido uma “discriminação negativa”, ao se incluir no projeto as escolas que já eram melhores. Ademais, para a autora o plano se mostrou fantasioso, pois o que se mostrou ao grande público foi teatro, os aspectos publicitários é que prevaleceram (1989, p. 121).

Enfim, independente da existência de caráter conspiratório, a universalização do projeto não foi assegurada por falta de previsão orçamentária (1994, p. 33).

2.4. A educação pública no Estado de São Paulo – de 1995 até 1998.

Segundo Neubauer - Secretária de Educação do Estado de São Paulo durante o governo Covas e primeiro mandato de Alckmin - (2003), a população brasileira “arrombou” as portas da escola nas últimas décadas do século XX, e, por isso, o crescimento das matrículas foi estrondoso. No entanto, havia muita dificuldade em mudar a cultura elitista e autoritária que havia na escola, sendo

usados quaisquer subterfúgios para se afastar os alunos do acesso ao saber, entre os mecanismos para isso aponta a reprovação escolar como principal mecanismo de exclusão.

De acordo com a autora, na década de 90, cerca de 1.5 milhão de alunos, a cada ano, eram expulsos ou fracassavam na escola. (Neubauer, 2003, p. 4).

O legado recebido revelava, portanto, necessidade de medidas urgentes para que a povo realmente tivesse acesso à escola. Diante disso, o governo do Estado de São Paulo, a partir da gestão Covas (1995/1998), se propôs a uma revolução educacional, a partir da implementação de medidas administrativas e pedagógicas. No discurso voltava-se para a democratização da escola pública, na prática revelou-se, como veremos adiante, um ajuste econômico neoliberal¹⁴.

2.4.1 A política educacional de Mário Covas até 1998.

As diretrizes centrais da política educacional do Estado de São Paulo estão contidas no Comunicado da SE de 22 de março de 1995, publicado no DOE de 23/03/95.

De início o texto faz uma análise crítica da educação pública e de sua administração nos últimos anos, sendo que enfatiza a ineficiência da própria Secretaria da Educação na condução dos serviços públicos, tidos como deteriorados, ineficazes e sem controle. Diante dessa realidade, a fala oficial propõe *“uma reforma radical dos padrões de gestão, um aumento criterioso dos recursos acompanhado de racionalização dos gastos e um planejamento estratégico integrado, coerente e realista”* (CORTINA, 2000, p.6). Surgem daí três diretrizes: *“a reforma e a racionalização da rede administrativa,*

¹⁴ Cabe ressaltar que entendemos por Neoliberalismo na Educação a vinculação estabelecida entre educação e mercado. A educação é diagnosticada como “crise profunda” e passa a ser vista como um negócio a ser administrado. Sobre o assunto ver: DANTAS, G.K.G. Censo crítico dos professores da Escola pública do estado de São Paulo: desconstruindo o discurso de valorização docente do governo PSDB, 2005 (Trabalho de Conclusão de Curso).

desconcentração de recursos e competências e mudanças no padrão de gestão” (Idem, p. 6).

Aliás, tais diretrizes se adequam perfeitamente aos moldes neoliberais, que vêem a crise como resultado de problemas técnicos, tais como inadequação da utilização de recursos disponíveis, a incompetência das pessoas e dos grupos diretamente envolvidos, a tomada de decisões incompatíveis com seu equacionamento e solução. Em suma, a crise é resultado da participação do Estado em políticas sociais, pois gerou a inflação, a corrupção, o desperdício, a ineficiência dos serviços, os privilégios dos funcionários (MARRACH, 1996, p. 46).

A reforma em ação englobou a racionalização organizacional, que se propunha como uma revolução na produtividade dos recursos públicos. Sua efetivação se deu por meio das seguintes medidas:

Reorganização da rede: separação entre escolas de 1ª e 4ª séries e escolas de 5ª a 8ª série e de 2º Grau. Essa nova organização, segundo o discurso oficial, geraria uma escola de qualidade.

Municipalização do Ensino: Atribuindo o tamanho dos problemas administrativos, financeiros e pedagógicos ao “gigantismo” de sua rede de educação fundamental regular, o governo, em sintonia com a área federal, começou em 1995 a reorganização da rede com o objetivo de preparar a municipalização das matrículas das primeiras quatro séries do Ciclo I do Ensino Fundamental. Em 1996 é lançado o Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Municípios, um convênio que deu início à transferência de prédios e equipamentos escolares, pessoal docente e técnico-administrativo, recursos financeiros e matrículas das primeiras séries do ensino fundamental aos Municípios. Contudo, o ápice desse processo ocorreu em 1996 quando o Fundef fora aprovado.

Extinção de 18 Divisões Regionais de Ensino: Por Decreto (nº 39.902 de 01 de janeiro de 1995) se extinguiu as Divisões Regionais do Ensino, pois se buscava a descentralização administrativa.

Extinção das Escolas-Padrão: O projeto do governo anterior foi considerado excludente, pois não englobava toda a rede escolar. A opção e compromisso – legal e político – seriam por todos, o que excluía propostas restritas a algumas escolas em detrimento de outras. Portanto, as ações se pautaram pelo princípio de oferecer igualdade de condições à toda rede escolar, ampliando a oferta de recursos humanos, materiais e pedagógicos de forma a atender com equidade o universo de unidades educacionais do estado.

Indicação dos Dirigentes de Ensino: A seleção para indicação dos Dirigentes Regionais de Ensino foi modificada. A seleção não mais se pautou na filiação partidária, já que houve a realização de prova escrita, sendo que os três primeiros aprovados elaboraram Planos de Trabalho. A partir disso, foi indicado o Dirigente . Contudo, é impossível não notarmos a farsa democrática instaurada, pois os critérios para a análise dos Planos de Trabalho não foram explicitados.

Cadastramento dos alunos: Com o objetivo de evitar o superdirecionamento da rede instituiu-se o cadastramento dos alunos e informatização dos dados escolares. Tal medida foi considerada necessária, pois existiam muitos alunos “fantasmas” na rede.

Mudança nos padrões de gestão: Segundo Cortina (2000), por meio de alguns pontos se esperava promover uma mudança nos padrões de gestão. A saber: “racionalização do fluxo escolar, instituição de mecanismos de avaliação de resultados, aumento da autonomia administrativa, financeira e pedagógica das escolas” (CORTINA, 2000, p.8). No primeiro ponto destacado há uma nítida vinculação à racionalização empresarial, já que o objetivo de racionalizar o fluxo escolar se prende a diminuição dos custos gerados pela repetência e evasão

escolar. No segundo ponto cabe destacar a implantação do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar – Saesp.

Projeto de Educação Continuada (PEC) - Grosso modo, o projeto se insere no que podemos definir como um novo padrão de capacitação profissional que foi desenvolvido entre 1996/ 97. Foi composto de duas etapas: uma centralizada, destinada aos supervisores, assistentes técnicos pedagógicos, diretores e professores-coordenadores e outra, descentralizada, realizada nas Diretorias de ensino, cujo alvo foram os professores.

Programas de Correção do Fluxo Escolar – Projeto Classes de Aceleração – Implantado em 1996, o projeto teve como objetivo a correção da trajetória escolar dos alunos com defasagem idade/série, com vistas à sua reintegração e retorno às classes regulares mais adequadas às respectivas faixas etárias.

Programa Escola nas Férias - A proposta constituiu-se basicamente em aulas de recuperação nas matérias em que os alunos foram reprovados. Tal medida resultou no aumento dos índices de aprovação, pois na realidade não era enfocado o conteúdo formal de cada disciplina, mas sim, trabalhava-se com o resgate da auto-estima do aluno.

Progressão Continuada. Sem dúvida a medida mais polêmica da gestão Covas, está ligada a promoção dos alunos. A partir de 1998, ficaram estabelecidos dois ciclos no ensino fundamental: 1 a 4 série e 5ª a 8ª série, sendo que dentro do ciclo inexistia reprovação. No ensino médio adotou-se o regime de progressão parcial, fazendo renascer as dependências . Através do discurso de qualidade total, racionalização, descentralização e municipalização a Progressão Continuada foi vinculada à democratização da escola. Aliás, o discurso oficial apontava que a “pedagogia da repetência” não era compatível com a democratização do ensino. Na Indicação CEE Nº 08/97, os relatores Cordão e Chieco apontam que a progressão continuada contribuiu positivamente para a melhoria do processo de ensino e para a obtenção de melhores resultados de

aprendizagem, sendo que consideram que uma mudança dessa natureza traria benefícios do ponto de vista pedagógico e econômico.

Em suma, as medidas elencadas constituíram-se como materializações dos ajustes neoliberais.

2.5. A política educacional do governo Covas/Alckmin – de 1998 até 2002

O segundo mandato de Mário Covas intensificou as mudanças neoliberais já iniciadas. Contudo, vozes contrárias já indicavam a farsa instaurada, pois o discurso de melhoria da qualidade não condizia com a realidade das escolas públicas. Suas principais medidas foram repudiadas pelos professores, pelos Sindicatos e também pela sociedade. O principal alvo das críticas gerava em torno da Progressão Continuada. Em uma reportagem na Revista Isto é (nº. 1597, 2000, p. 54) há a denúncia de alunos do Ciclo II do Ensino Fundamental “sem saber ler, escrever nem fazer as quatro operações aritméticas”. Dessa constatação conclui-se que a escola estava formando, com diploma e carteirinha, subcidadãos, despreparados para o futuro. Nessa mesma matéria o Ministro da Educação, acusa os professores por tal situação. Segundo Paulo Renato de Souza, a situação desses alunos revelava o fracasso da escola que deveria ser cobrado dos professores. Brillantemente, a matéria termina com a seguinte afirmação, muito elucidativa: *“A parte mais difícil dessa lição, agora, deve ser aprendida por aqueles que comandam a educação no País. Eles deveriam saber que a miséria e boa educação são coisas incompatíveis”*.

Devido a tal situação, em dezembro de 2002, a Secretária da Educação do Estado de São Paulo lança um texto tentando convencer a todos que o regime de Progressão Continuada – a nova filosofia educacional - representava a inclusão de toda população na escola. O próprio título do texto já indica o seu teor:

“Quem tem medo da Progressão Continuada? Ou melhor, a quem interessa o sistema de reprovação e exclusão social?”.

É interessante ressaltarmos que as medidas adotadas não foram objeto de debate público. Cortina (2000) aponta que a equipe que compunha a Secretaria da Educação justificava essa situação com a afirmação de que a equipe era composta de profissionais que haviam exercido o magistério público de 1º grau que eram estudiosos da realidade escolar (CORTINA, 2000, p287). Tal fato pode ser constatado no próprio discurso da Secretária da Educação, ao afirmar que “não houve autoritarismo e que, se houvesse discussão prévia com a rede, o modelo nunca seria adotado. O tempo gasto com a discussão seria um prejuízo para os alunos” (Folha de São Paulo, 2003, p. c1). Assim, evidencia-se a vinculação entre os princípios neoliberais de democracia e o posicionamento adotado pela Secretaria da Educação. Segundo Bianchetti (2001), “em relação à forma de governo, os neoliberais têm receio do exercício democrático, já que consideram que a vontade das majorias não representa necessariamente os valores da continuidade histórica de uma sociedade” (BIANCHETTI, 2001, p. 83). O modelo de democracia adotado é o que considera a democracia simplesmente um mecanismo para escolher e autorizar governos (Idem, p. 67).

Após a morte do governador Mário Covas, seu vice Geraldo Alckmin assume a condução do governo, dando prosseguimento à política adotada.

2.5.1 O governo Alckmin – de 2003 até 2006.

Geraldo Alckmin assumiu o governo do Estado de São Paulo quando os ajustes à nova ordem já haviam sido concretizados. Em 2002 foi reeleito e iniciou um governo focado na questão pedagógica. Entre outras ações, houve a estratégica substituição, em 2002, da Secretária da Educação Rose Neubauer pelo carismático Gabriel Chalita.

O Secretário da Educação iniciou uma tentativa de convencimento apelando para o que chamou de “Pedagogia do Afeto”. Em seus discursos reconhece que a falta de discussão na implantação do modelo educacional proposto resultou em polêmica, afirma que os professores são, sem dúvida, os grandes executores da política educacional. “São semeadores incansáveis cuja missão é fazer germinar no coração dos aprendizes o amor pelo saber - esse parceiro inseparável na jornada rumo à felicidade” (Publicado no Jornal A Tribuna – Santos. Artigo: Aprendizes eternos, 28 de janeiro de 2003).

Diante da pressão exercida pelo magistério e pela população, por meio de protestos e até mesmo pela publicação de reportagens denunciando a situação caótica e farsante do ensino público em São Paulo¹⁵, decide-se ampliar os espaços de participação. Um desses espaços, segundo Chalita, foi criado na Semana de Estudos “A Escola dos Nossos Sonhos” (Fórum Central), realizado em 26, 27 e 28 de novembro de 2002, com o objetivo de se discutir o futuro da escola pública e elaborar propostas para o Plano de Educação do Estado de São Paulo (que seriam encaminhadas à Secretaria de Estado da Educação, responsável pela elaboração do projeto final para votação pela Assembléia Legislativa em outubro de 2003).

De acordo com o portal do Governo do Estado de São Paulo - CENP, participaram representantes de todos os segmentos da sociedade: pais, alunos, profissionais da educação das redes municipais e estadual de ensino.

Nesse evento, foram realizadas oficinas com professores, pais e alunos para se discutir o papel de cada um como agente de transformação da escola pública¹⁶ e, também, palestras com grandes pensadores da educação brasileira e

¹⁵ Como por exemplo, destacamos a matéria publicada em janeiro de 2003, cuja manchete era: “*Universidade rejeita modelo do PSDB em São Paulo*”. Nessa matéria o principal mecanismo proposto para a inclusão escolar, a Progressão Continuada é condenada, pois o sistema não conseguia oferecer acompanhamento necessário para que, mesmo sem repetir de ano, o aluno aprendesse, o que gerava um ensino de péssima qualidade e mais excludente do que nunca. (LIMA, B. Folha de São Paulo, 2003).

¹⁶ Como eixo articulador para as discussões propôs-se aos pais, alunos e educadores que dessem sugestões em relação aos aspectos sócio-afetivos e físicos

internacional, por exemplo, Alcione Saliba, professora e PHD em Administração Educacional, cuja expressividade reside no fato de ter sido Secretária de Educação no Paraná, de 1999 a 2002 e gerente de projetos educacionais do Banco Mundial de 1990 a 1998. Sua palestra enfocou a experiência da “Faxinal do Céu”, centro de capacitação dos educadores do Paraná e o programa “Vale-Saber”, vistos como modelo para a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. No discurso da educadora, ressalta-se a idéia da necessidade de um ambiente para sensibilização, motivação e mobilização dos professores, que os programas de capacitação atendiam, pois “o professor é ávido por dicas, por kits, pelo exemplo que ele pode aplicar no outro dia”. Aliás, merece destaque as capacitações nas escolas, feitas por meio do programa “Vale-Saber”. Segundo Saliba (2002), a idéia é simples:

o professor recebe um manual com algumas sugestões de projetos - comprovadamente eficazes para o desenvolvimento de conhecimentos, competências e valores - que deve implantar num prazo de seis meses, sempre trabalhando em conjunto com colegas de outras disciplinas. Isso se chama pesquisa-ação - ou seja, ao mesmo tempo em que desenvolve o projeto com os alunos, o professor está pesquisando sobre o assunto, exercitando a interdisciplinaridade e a capacidade de trabalhar em equipe. Além dos manuais e de uma ajuda de custo para a implementação dos projetos, ele recebe uma rápida capacitação e conta com um telefone 0800 para tirar dúvidas¹⁷ (http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ens_a.php?t=01).

Enfim, a educadora lança suas idéias para serem “copiadas” pelo Estado de São Paulo. Porém, ao nosso ver, só servem como mecanismos da privatização escolar, como bem demonstrou Gentili (1998), ao destrinchar o significado do programa de capacitação dos docentes do Paraná, que “consistia na transferência de recursos públicos para um projeto de gestão privada” (GENTILI, 1998, p. 90). A licitação para ministrar os cursos de Faxinal do Céu foi vencida por uma

da escola, sobre a aprendizagem, sobre os principais agentes envolvidos com a escolas: alunos, educadores, funcionários, direção, pais e comunidade; e, parcerias e comunicação e mídia.

¹⁷ O grifo é nosso.

empresa de consultoria: Luna & Associados, cuja proposta educacional englobava cursos do tipo “Cosmologia: o ser e o universo”, “Auto-estima: aprendendo a gostar de você” e “Visão do futuro: uma âncora para a realização pessoal”. Além disso, a equipe de coordenadores e professores dos cursos possuíam uma limitada competência acadêmica. Disso, Gentili (1998) conclui que o objetivo verdadeiro de tais cursos era transferir do público ao privado competências e receitas da educação, ação totalmente nos moldes neoliberais.

Enfim, é perceptível que, por meio da retórica, o Fórum foi totalmente conduzido para que se legitimasse o projeto educacional proposto pela Secretaria Estadual de Educação. Disso decorre até mesmo a idéia da realização do Fórum “A Escola dos nossos sonhos”, que foi um desdobramento do primeiro, com o objetivo de se criar canais democráticos de participação da comunidade escolar e vários representantes da sociedade objetivando ações que resultassem em aprimoramento da prática pedagógica.

Assim, diante do entusiasmo provocado pelos resultados do encontro, o Secretário da Educação lançou o Fórum “A Escola dos nossos sonhos”, que será discutido no próximo capítulo.

CAPÍTULO IV

REPRESENTAÇÕES DE ESCOLAS ESTADUAIS SOBRE EDUCAÇÃO E ESCOLA DOS SONHOS.

O Fórum “Escola dos nossos sonhos”, foi realizado em três etapas: local, regional e estadual. Na primeira etapa, cujo objetivo era promover a integração entre alunos, professores, comunidade e parceiros para o encaminhamento do debate e reflexão para a construção de uma escola de qualidade, cada escola discutiu a escola que tinha e a que desejava. Nas palavras do Secretário da Educação:

A idéia é que cada diretor e coordenador, com a participação ativa dos alunos, apresente para a comunidade, e possíveis parceiros, os projetos e as iniciativas que suas escolas já implementam. Além disso, os dias para a discussão, a conscientização e a reflexão também têm o interesse de levantar propostas que visam suprir as necessidades específicas de cada unidade de ensino no sentido de criar uma escola dos sonhos. Estimular os pais e a comunidade em geral a participar do dia-a-dia da escola e atrair parcerias da iniciativa privada e de entidades do terceiro setor também são os objetivos do evento

(CHALITA,in: http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/2003_03_27_d.asp.)

Nessa etapa, a Secretaria Estadual de Educação (SEE) colocou à disposição, no site do Centro de Estudos E Normas Pedagógicas - CENP, uma síntese das reflexões realizadas na Semana de Estudos “A Escola dos Nossos Sonhos”, que, alíás, segundo o destaque da própria SEE, a maioria das propostas apresentadas foram coerentes com a política educacional, o que revelava uma grande sintonia com a filosofia da educação adotada .

Além do que foi dito acima, a SEE disponibilizou diversos textos que abordavam temas que contemplavam as necessidades apontadas na ocasião. O objetivo de tal medida era subsidiar a discussão do planejamento de 2003, para posteriormente, servirem de base para as discussões locais sobre a escola dos sonhos. O quadro a seguir elenca os temas, que serão comentados:

- [Participação da Comunidade](#)
- [Parceria na Educação](#)
- [Protagonismo](#)
- [Segurança](#)
- [Pilatos](#)
- [Progressão Continuada](#)
- [Escola que podemos realizar](#)
- [Homogeneidade e Heterogeneidade no ensino da leitura](#)
- [Roteiro Oficina](#)

- [Apresentação](#)

a) Participação e Comunidade.

No texto intitulado “Qual é o problema?” De tudo um pouco”, defende-se a idéia da “liderança participativa” como estratégia empregada para aperfeiçoar a qualidade educacional. Acredita-se que uma liderança eficaz é identificada como a capacidade de influenciar positivamente os grupos e de inspirá-los a se unirem em ações comuns e coordenadas.

b) Parceiros na Educação

No texto intitulado “Parceria na Educação” há a proposta da SEE em relação ao tema, regulamentada pela Resolução SE 234/95 (que confere autonomia para que as unidades escolares estabeleçam parcerias de acordo com suas necessidades e possibilidades). Segundo o texto, as parcerias na área de educação pública poderiam visar:

- a ampliação do acesso à escola nas regiões onde o problema é mais crítico;
- a permanência das crianças na escola através de uma educação de qualidade;
- o apoio à educação infantil e à educação de jovens e adultos;
- a ampliação do universo cultural da comunidade e o fortalecimento das relações comunitárias.¹⁸

Assim fica claro que a SEE incentiva as escolas a procurarem parceiros e, pelo teor do que foi escrito acima, percebemos o caráter de transferência das responsabilidades do Estado para a iniciativa privada. Cabe destaque, a emblemática oração: “É importante ressaltar que os projetos devem representar custo zero para a escola, isto é, devem ser integralmente patrocinados pela instituição parceira (iniciativa privada, ONGS e outras entidades).

No final do texto, acrescenta-se até uma receita para o estabelecimento de uma parceria:

- levantamento das necessidades da escola;
- elaboração de um plano de trabalho que contenha: justificativa, objetivos, metodologia, ações, cronograma, critérios e instrumentos para avaliação;
- apresentação do projeto a empresas potencialmente interessadas;
- discussão conjunta do encaminhamento do projeto e das formas de divulgação da marca da empresa;
- formalização de um Protocolo de Intenções, assinados pela empresa parceira e pela escola, por meio da APM;
- implantação, acompanhamento e avaliação do projeto.

¹⁸ Os itens elencados foram baseados em RIBAS JR, Fábio, Gestão educacional na perspectiva do terceiro Setor: caminhos da parceria público-privado para o fortalecimento da escola pública. (mimeo).

c) Protagonismo

No link em questão, propõe-se a reflexão sobre “Quais ações de protagonismo juvenil foram propiciadas em cada escola”

O texto “O jovem como protagonista: de problema a solução”, defende a importância da participação dos adolescentes em atividades que extrapolam o âmbito de seus interesses individuais e familiares, no caso, incentiva a participação dos jovens em campanhas, movimentos e outras formas de mobilização e ação.

d) Segurança

No texto “Espaço de Paz”, defende-se a idéia de que o ser humano, ao contrário das tartarugas marinhas, não se cria nem se forma sozinho, isto é, enfatiza as relações humanas. Também afirma a idéia de que recorrer à violência significa abrir mão de tudo o que aprendemos e conquistamos durante um processo milenar de civilização. Advoga ainda a idéia de que as conquistas da civilização ainda não são suficientes para atender às nossas necessidades de segurança, oportunidades, conhecimentos, lazer, exercício de cidadania, liberdade e criatividade; mas que as vitórias obtidas ao longo da história foram possíveis porque houve pessoas que negociaram, argumentaram, dialogaram, buscaram consenso, resistiram e não cooperaram com injustiça e abuso de poder.

e) Pilatos

Ronca propõe uma estranha crônica em que há um diálogo entre um narrador-personagem e o escritor Machado de Assis. Nesse diálogo, o narrador pergunta ao escritor sobre a educação no Brasil, o que ele responde:

- A e-du-ca-ção? – perguntou-me, escandindo a palavra. De mal e a pior-continuou – pois o País disse adeus às crianças e se foi embora. Esqueceu-as abandonadas nas ruas ou em frente à TV. Ontem, fui a uma escola, e entre aquela em que estudei, no Império, e a que vi, poucas mudanças. Debalde, notei muita pressa em ensinar, o professor estava magro e a goela dos moços alargada por conta de tanto conteúdo oco ali engarrafado. Os prédios, outrora símbolo de uma arquitetura intocável, de alguma forma concretizavam um certo valor que se dava à liturgia e aos ritos lá dentro exercitados. Hoje, lastimo vê-los tão machucados ou pichados e me questiono se seriam, de semelhante, um tipo de reflexo. E, no início de um novo século, ainda educadores e alunos brincam de cão e gato, para ver quem cola nas provas. Pena! (RONCA, 2002, p. 01)

Prosseguindo o diálogo, ao ser acusado de pessimista, melancólico e misterioso, Machado ressalta a necessidade de reorganização da escola e, no final, lembrando-se da figura de Pilatos descrita no Credo, afirma que não quer fazer como ele, “lavar as mãos”. Na despedida, deixa um recado a todos:

Preciso ir embora, lembrando uma verdade honesta, trivial, quiçá simples: não há como salvar esta Pátria sem estimular nossos professores. Só haverá Educação se os mestres puderem fazer do seu cotidiano um sacramento a ser distribuído. Com uma incurável fé no que propõem, tão honestamente remunerados quanto socialmente valorizados, estudando, competentes e com energia. Como é? Parece-lhe impossível? Responda-me. (RONCA, 2002, p. 02).

f) Progressão Continuada

Nesse item, disponibilizou-se a palestra proferida por Sonia Teresinha de Sousa Penin, no Encontro “A Escola dos Nossos Sonhos”, realizada pela SEE, em 27 de novembro de 2002. A palestra foi intitulada de “Progressão Continuada, Sociedade do Conhecimento e Inclusão social”.

Contém, pois, a tese de que, diante da sociedade de conhecimento que vivemos, é necessário uma nova escola, com uma programação flexível e interdisciplinar, que inclua a todos por meio da Progressão Continuada, vista como uma experiência bem sucedida, já que conseguiu eliminar a seletividade que existia no interior da escola causada pela repetência e evasão escolar. Realiza-se, desse modo, a apologia da regularização do fluxo idade/série ou idade/turma.

Por fim, a autora afirma que ao se abrir a escola para todas as camadas sociais e culturais, embora tenha gerado problemas (como por exemplo: indisciplina, violência, drogas, alunos provenientes de famílias desorganizadas, alunos com vida cultural restritas, alunos muito pobres), significou um ganho social extraordinário e uma melhora qualitativa da escola. Segundo a autora, “olhando a globalidade da população, quantidade é uma das facetas da qualidade e vice-versa. Antes, os marginalizados socialmente eram também excluídos do acesso escolar ou de sua permanência com acolhimento” (PENIN, 2002, p.7).

g) A Escola que podemos realizar

Na palestra proferida pelo Dr. Içami Tiba há a descrição de dois projetos sugeridos por ele para a integração escola-comunidade. Como componente imprescindível para a execução desses projetos, o autor destaca a necessidade de “pessoas ativas voluntárias” e custo zero para o Governo.

As atividades sugeridas, entre outras, são: troca (feira) de materiais (quem tem algo útil que não esteja usando leva para trocar com algo que esteja precisando), de serviços básicos (de pedreiro com o de encanador, de eletricista por refeição, de favores. Cursos de futebol, basquetebol, voleibol, capoeira, judô, cabeleireiros, encanador, violão, leitura, etc. Campeonatos inter-classes, inter-ruas de qualquer modalidade esportiva. Festival de comida, de música, de vinhetas e/ou teatro com cenas da comunidade.

O autor conclui a sua proposta: “Nem sempre somos nós os realizadores dos nossos sonhos, mas o meu desejo é que as Escolas ao entrarem em contato com estas idéias possam realizar o que lhes for possível” (TIBA, 2002, p. 09).

h) Roteiro Oficina: “A Escola dos nossos sonhos”

Nesse item, propõe-se um roteiro englobando como deveria ser o acolhimento dos participantes e uma oficina a ser realizada durante o encontro do Fórum Regional.

De tudo que dissemos até aqui concluímos que houve um direcionamento prévio para a discussão da escola dos nossos sonhos, com o uso de um discurso que legitimava as idéias da SEE sobre educação. É, no mínimo, lamentável a retórica utilizada, usando até mesmo de um grande escritor brasileiro para justificar a opinião oficial sobre o assunto.

1. A pesquisa documental: a análise dos relatórios das escolas vinculadas à Diretoria Regional de Ensino de Marília sobre o Fórum Local: “A Escola dos Nossos Sonhos”.

Na etapa local do Fórum “A escola dos nossos sonhos”, as escolas produziram relatórios contendo uma descrição da escola ideal para cada comunidade escolar. Em seguida, realizou-se, em cada Diretoria de Ensino, o Fórum Regional, composto por representantes de cada escola: direção, professores, pais e alunos.

Por fim, como última etapa, realizou-se em São Paulo, o Fórum Estadual “A Escola dos Nossos Sonhos”, um encontro para a discussão dos relatórios produzidos.

Como docente da Rede Estadual de Ensino participamos desse evento e, posteriormente, tivemos acesso aos 47 relatórios produzidos na Diretoria Regional de Ensino de Marília.

Optamos pela análise desse material por meio da utilização do programa ALCESTE (Análise Lexical Contextual de um Conjunto de Segmentos de Texto, de Max Reinert, 1990) e, como recurso complementar, a análise de conteúdo. Optamos pela utilização desse software para a organização do extenso volume de dados provenientes dos relatórios. Cabe destacar que o ALCESTE propicia uma análise quantitativa de dados textuais baseada em leis de distribuição dos seus respectivos vocabulários, permite, pois, uma análise sistemática e objetiva. As fases de análise, segundo Camargo (2005), envolveram: o preparo do material, de acordo com as regras do programa, em seguida, há a realização de cálculos que classificam e dividem os textos em segmentos, que são denominados “unidades de contexto elementar” (UCE), posteriormente, realizam-se cálculos que classificam as UCE com base nas palavras que as compõem. Nessa etapa, o método utilizado é o de classificação hierárquica descendente, por meio do qual as UCE são divididas em classes, de acordo com o vocabulário, e o resultado final é o fornecimento das palavras de maior associação de cada classe, com suas frases características¹⁹. A partir daí, realizamos uma análise de conteúdo dos relatórios.

Como resultado da análise foram geradas três classes diferentes. Primeiramente, o corpus foi dividido em dois sub-corpus: de um lado aquele que sofreu uma nova repartição gerando as classes 2 e 3 e outro que originou a classe 1. Em termos de proximidade, observamos que as classes 2 e 3 são bastante próximas. Em relação à distribuição das UCES entre as classes, que indica sua representatividade no conjunto do corpus analisado, constatamos que

¹⁹ Na figura 1, Anexo A, apresentamos um resumo que permite a compreensão do perfil de análise com descrição de seus aspectos principais, tais como: divisão de classes, número de UCE e porcentagem de cada classe em relação ao total, variáveis descritivas e palavras de maior associação com cada classe.

a classe com maior número de UCE foi a classe 2, com 109 UCE, equivalendo a 43, 25% do total, em seguida, a classe 1, com 98 UCE, equivalendo a 38,89% do total. Notamos, de forma geral, que nas distribuições das UCE entre as classes houve maior aglomerado do discurso analisado na classe 1.

Focalizaremos a seguir, os conteúdos de cada classe no que concerne às respectivas palavras associadas e apresentaremos algumas das UCE características, que são consideradas representativas de cada classe e indicativas do contexto de significação das palavras associadas.

Na classe 1, as palavras que se associaram com maior força foram: quadra, reformas, cobertura, física, construções, salas, laboratórios, bibliotecas, refeitório, banheiros, pintura, aulas, espaço, informática, mesas, segurança, esportes, piscina, muros, prédio, intervalos, pátio, pisos, geral, físicas, instalações, acesso, bancos, bebedouro, áreas, ventilador, anfiteatro, armários, lazer, câmeras, horta e jardim.

Alguns exemplos das frases mais características dessa classe foram:

Queremos uma biblioteca com mais espaço, mais cadeiras, estantes novas e livros novos, construção de uma sala de informática e um anfiteatro, laboratórios mais equipados para um bom funcionamento, televisores e vídeos em todas as salas de aula.

Desejamos a construção de uma zeladoria e instalação de câmeras de segurança, construção de banheiros novos em espaço mais adequado, revisão geral da parte elétrica, inclusive pára-raios. pintura geral utilizando mais cores e troca de pisos.

Construção de mais salas de aula, aumentar a quantidade de banheiros, construção de quadra coberta, construção de espaço destinado à biblioteca,

arrumar a entrada dos alunos da escola, calçando-a, construção de sala de informática.

No prédio, é preciso reforma geral: elétrica, hidráulica, pintura, remodelação da estrutura, limpeza, troca de piso, embelezamento, projeto de paisagismo, construção de zeladoria e contratação de zelador, construção de uma sala que comporte quarenta e cinco alunos com quarenta computadores, com internet, manutenção, cartuchos, papel para a impressora, softwares.

Portanto, nessa classe, o que fica visível é a falta de estrutura das escolas públicas, os prédios se mostram deteriorados e em desacordo com as necessidades de uso: falta espaço para salas de aula, biblioteca, sala de informática e banheiros. Soma-se a isso, a visão das escolas como “feias”, com pinturas velhas, com cores mortas, sem cuidados com decoração e estética.

Além disso, é perceptível pelo discurso recorrente que as salas de informática não recebem manutenção: falta papel, cartuchos para impressora etc., faltam livros para as bibliotecas, televisões e vídeos para as salas de aula. Desse modo, fica exposta a situação precária da escola pública.

Na classe 2, as palavras que associaram com maior força foram: aprendizagem, professores, educadores, alunos, trabalho, consciência, pedagógico, valorização, centro, problemas, apoio, incentivo, psicólogos, valores, criança, condições, regras, capacitações, interação, responsabilidade, salários, práticas, relação, respeito, participativos, processo, profissionais, equipe, projeto.

Alguns exemplos das frases mais características dessa classe foram:

Que o Coordenador Pedagógico esteja no uso de suas funções legais, oferecimento aos alunos de atividades que desenvolvam a auto-estima, monitores, alunos receptivos e participativos, ouvir mais os alunos, apoio psicológico aos alunos, projeto de orientação vocacional, participação dos alunos nas regras e acordos.

Professores mais dedicados e pacientes, que explicassem melhor a matéria, cooperação entre os colegas, aulas mais práticas e menos alunos.

Preparar os alunos para o vestibular, respeito e valorização do profissional, melhorar as condições de trabalho, melhores salários, grêmios estudantis atuantes, respeito aos professores, uniformizados, que se comportem decentemente quanto a disciplina, direitos e deveres, interessados, comprometidos com a educação, entusiasmados, liberdade de expressão, educados, interessados.

Envolvimento de todos participantes do processo, ajuda psicológica para alunos e pessoal de apoio, capacitação para professores, que os professores demonstrem mais autoridade, que tenham unidade de ação, tomadas de decisão mais duras por parte da direção, equipe escolar escutar mais a comunidade escolar.

Portanto, nessa classe, foram ressaltados aspectos ligados às questões pedagógicas envolvendo a equipe escolar, em especial, os professores e os alunos. Nota-se pelo discurso recorrente a necessidade de maior democratização nas relações entre alunos e professores. Também observamos que o discurso contempla a necessidade de valorização dos professores, mas também inclui a necessidade de aperfeiçoamento para uma melhor condução do processo de ensino/aprendizagem.

A classe 3 teve como palavras mais freqüentes e de maior Qui-quadrado, em ordem decrescente: comunidade, pais, parceiros, palestras, voluntários, comunicação, mídia, participação, direção, eventos, filhos, experiências, maior ,escola, envolvimento, buscas, projetos.

Exemplos de frases características:

Que a direção busque parcerias para concretizar a escola dos nossos sonhos.

Parcerias com instituições e especialistas que subsidiem as atividades escolares, profissionais voluntários. Divulgação na mídia de projetos realizados, criar meios de comunicação na própria escola: jornal, rádio, página na internet.

Projetos com a comunidade, buscar novas parcerias com pais, empresários do bairro e clubes de serviços, cursos e palestras para pais nas reuniões.

Parcerias com cursos de Inglês e Informática, empresas que contribuam para o desenvolvimento de projetos, palestras, serviço voluntário, direção rigorosa, que possa contar com a colaboração da comunidade, divulgação dos projetos e eventos realizados na escola.

Diretor, pais, comunidade com a meta de buscar a concretização da escola dos sonhos, pois é somente unindo forças que conseguimos atingir aquilo que desejamos.

Portanto, nessa classe observamos a total adesão às idéias lançadas pela SEE, por meio dos “subsídios” para a realização do fórum local, que enfatizavam a relevância das parcerias para a escola pública.

Enfim, nos relatórios produzidos pelas escolas ligadas à Diretoria Regional de Marília, observamos que houve um direcionamento para a proposição de uma descrição da escola dos sonhos de cada unidade em detrimento à uma reflexão maior sobre a construção do Plano Estadual de Educação. Tal fato pode ser comprovado na introdução dos relatórios, como por exemplo:

O Fórum “A Escola dos Nossos Sonhos” foi um momento de discussão sobre as características físicas, estruturais e pedagógicas da Educação do Estado de São Paulo, visando apontar caminhos para a melhoria da qualidade de ensino, pelos diferentes segmentos (pais, professores e funcionários) estiveram reunidos para discutir e elaborar um documento para a Diretoria de Ensino da Região de Marília, contendo sugestões, problemas, soluções e projetos a serem desenvolvidos pela Unidade Escolar, em conjunto com os demais órgãos da Secretaria da Educação (Relatório de uma escola estadual da região de Marília).²⁰

No dia 28 de março de 2003, de acordo com as orientações recebidas na Diretoria de Ensino e material retirado do site: www.educacao.sp.gov.br, realizamos nesta unidade escolar, o Fórum “Escola dos Nossos Sonhos”. Este Fórum foi uma sugestão da SEE, cujos objetivos eram: pensar, refletir, debater, avaliar, criar, elaborar estratégias, ações, propostas que nos levassem a concretizar o sonho: “A Escola dos nossos Sonhos” (Relatório de uma escola estadual da região de Marília).²¹

Ou seja, a proposta aponta para a busca de soluções pelas próprias escolas, não se pensa na construção da escola pública paulista, mas na construção de cada escola em específico. Além, nas conclusões dos relatórios foi possível identificar a ideia de que as soluções para a educação pública seriam geradas internamente, em cada unidade escolar:

As conclusões a que se chegaram, passaram principalmente pela necessidade de envolvimento de todos na busca das soluções dos problemas, ou seja, é na escola que se deve buscar o entendimento e as formas para a melhoria do ambiente escolar e da aprendizagem como um todo. Durante os debates, todos os alunos tiveram oportunidade de se expressar, colocando ideias dentro da realidade que vivemos e quais ações para modificá-la ou enriquecê-la. (Relatório de uma escola estadual da região de Marília).

²⁰ O grifo é nosso.

²¹ O grifo é nosso.

[...]Houve um questionamento para os pais, alunos, professores, funcionários e comunidade em geral quanto a duas questões básicas: 1) Qual é a escola dos seus sonhos; 2) O que você poderia fazer para que ela se transformasse em realidade. (Relatório de uma escola estadual da região de Marília).

Há relatório em que o discurso de responsabilização é tão grande que elenca-se o sonho de escola e do lado as ações que a própria escola já realizou ou que realizará:

SONHO	AÇÕES
Muro próximo a quadra com alambrado em cima para evitar entrada de elementos estranhos que ficam no campo ao lado	Verificar possibilidades junto a Diretoria de Ensino.
Sala de computação para os alunos terem acesso aos recursos tecnológicos	Projetos para entidades privadas.

Ademais, os relatórios ainda comportam o discurso de que as escolas estaduais já eram um “sonho”:

Enfim, chegou-se a conclusão que a escola já está de cara nova e hoje há uma grande participação dos pais e voluntários na escola, com envolvimento cada vez maior, com certeza haverá maior integração/ação por parte de todos, garantindo aos alunos uma escola de qualidade. (Relatório de uma escola estadual da região de Marília).

EE. _____
Realizando a escola dos sonhos de Marília
Saber, Amar e Liberdade (outdoor fixado em frente a uma escola estadual).

Por fim, merece ainda destaque o fato de que nenhum relatório fez referência à construção do Plano Estadual de Educação, o que comprova a hipótese de “farsa democrática” e da tentativa de construção de um consenso em torno da posterior proposta da SEE.

Infelizmente, podemos observar que a manipulação do real se fez presente e a inculcação teve frutos. Por exemplo, um e-mail encaminhado para o Secretário de Educação, elaborado por uma escola, afirmava: “É altamente gratificante saber que a “Escola dos Nossos Sonhos” já vem sendo idealizada por você, nosso “CHEFE” e concretizada por nossa equipe. Juntos pelo Sucesso [...]”.

Diante disso, só podemos lamentar....

2. A pesquisa documental: a análise do relatório produzido pelos participantes vinculados à Diretoria Regional de Ensino de Marília sobre o Fórum “A escola dos nossos sonhos”, na fase regional.

O Fórum Regional “A Escola dos Nossos Sonhos”, seguindo orientações da SEE, contidas no site do evento, teve como proposta a criação de canais democráticos de participação da comunidade escolar e de vários representantes da sociedade, objetivando ações que resultassem em aprimoramento da prática pedagógica

(http://cenp.edunet.sp.gov.br/Esc_Sonhos/SiteSee/Roteiro_Forum.asp, acesso em 10/01/2007).

Como eixo articulador do Fórum Regional, a SEE estabeleceu três temas: escola da família, importância das parcerias para a consolidação dos projetos da escola e o Plano Estadual de Educação.

Assim, pela primeira vez a questão de construção do Plano Estadual de Educação foi ressaltada. Contudo, ao observarmos o roteiro de trabalho proposto pela SEE, percebemos que essa questão vai sendo pulverizada, pois se destina apenas um período, do terceiro e último dia para a reflexão e elaboração de propostas a serem encaminhadas para a SEE.

No próprio discurso da SEE há a afirmação de que por meio da análise dos indicadores de maior relevância constatados na síntese geral do Fórum Local, a Diretoria de Ensino teria a oportunidade de reavaliar e nortear as suas ações, juntamente com a comunidade, na busca de uma escola que garantisse a melhoria do aspecto físico, das relações sócio-afetivas, da metodologia de trabalho, da gestão da equipe e do trabalho escolar voltados essencialmente ao objetivo principal que eram as ações que garantissem práticas pedagógicas significativas. Ressalta-se ainda que as oficinas realizadas durante esse fórum deveriam ser vistas como indicadores básicos para futuras capacitações, acompanhamentos e avaliações das ações propostas pela Diretoria de Ensino em relação às escolas jurisdicionadas.

Nas instruções disponibilizadas no site da SEE há uma organização desejável para o fórum: 1º dia (19/05/2003): destaque ao objeto de reflexão: “A escola que queremos” – o que precisamos pedagogicamente para os jovens, para as crianças e para o ensino noturno? Que perfil de diretor, professores, funcionários, alunos e pais desejamos desenvolver?”

Nesse dia, previu-se, no período da manhã, a participação de todos os Diretores das escolas estaduais, um pai de aluno por unidade escolar (preferencialmente o Diretor Executivo da Associação de Pais e Mestres), representantes da Sociedade Civil (ex.: Saúde, Emdurb, Prefeitura, secretários Municipais, ACIM, Polícia Civil, Conselho Tutelar, Delegacia da Mulher,

Mantenedores de Escolas Particulares, Universidades, Rotary, Lions, Entidades Assistenciais etc), 40 alunos da 4ª série do CEFAM, totalizando 250 pessoas. O tema proposto para o debate foi “Parceria”.

Após a abertura oficial realizada pela Dirigente Regional de Ensino, houve duas apresentações artísticas, seguidas de três palestras. A primeira sobre “Urbanização”, proferida pelo Profº Edemir Carvalho, cuja síntese, anexada ao relatório do evento dizia que:

O professor discorreu sobre a transformação do Brasil, de agrário exportador dependente para o urbano industrial a partir da década de 50 , e as conseqüências disso na organização das cidades brasileiras. Provocou a reflexão sobre o conceito de parceria na sociedade atual ao criticar a prática atual dos governos em transferir para a sociedade encargos específicos de sua atuação, especialmente os vinculados às questões sociais e educacionais. Defendeu a distinção entre o trabalho voluntário individualizado e parcerias com organizações sociais para que a escola possa compreender melhor essas relações e os papéis que devem ser exercidos pelo Estado e pelas entidades da sociedade. Nesse cenário, argumentou que prover materialmente as escolas é dever do Estado, mas o espaço de construção do conhecimento poderia ser compartilhado com organizações detentoras de saberes específicos (Relatório sobre o Fórum regional – Diretoria de Ensino de Marília).

A segunda palestra foi proferida por Tatiane Paixão, da TV-TEM- Bauru, emissora afiliada a Rede Globo, teve como assunto o projeto Amigos da Escola. Em sua fala, a jornalista destacou a preocupação da UNESCO no desenvolvimento de projetos de parcerias em todo o mundo, citando o caso d’Os Amigos da Escola, promovido pela Rede Globo do Brasil; destacou ainda a existência de 43 escolas da DRM com projetos em andamento e, por fim, apresentou um vídeo com experiências e depoimentos de Amigos da Escola.

A terceira palestra foi proferida por um Capitão da Polícia Militar de Marília, que destacou o projeto desenvolvido pela Polícia Militar contra as drogas (PROERD), destinado às crianças de 4ª séries.

No período da tarde, participaram do evento todos os diretores das escolas, um pai de cada unidade escolar (que já estava no período da manhã), 14 alunos do CEFAM e 14 representantes da sociedade civil, totalizando 168 participantes, que tomaram parte de oficinas de discussão sobre o tema Parceria. Cada grupo elaborou um relatório onde se elencaram as parcerias que as escolas realizaram, por exemplo: com a Polícia Militar, com a Prefeitura local (psicólogos, Casa da Agricultura – hortas), com estabelecimentos comerciais de Informática, com Postos de Saúde (que realizam palestras sobre saúde bucal e prevenção ao uso de drogas) e com voluntários para cursos de dança, artesanato e futebol. Além disso, outras questões foram à tona, acrescentando comentários sobre o tema parceria. Exemplos de frases características:

Geralmente, as parcerias vêm suprir áreas deficitárias de atendimento da escola, por isso, às vezes, há um desvio de seus objetivos (Grupo 9).

O palestrante deixa claro que é de responsabilidade do governo a parceria; que este está deixando lacunas que a sociedade está tentando preencher (Grupo 7).

Parceria é uma divisão do trabalho. Não exploração da comunidade. Não tirar responsabilidade do Estado. Não explorar os pais com mutirão de limpeza, pintura e jardinagem. No vídeo, a mãe que largou o emprego para ser amiga da escola. Isso não é realidade. Não é certo o aluno varrer sala; a solução é ter estrutura para investir em funcionários. O aluno precisa ser conscientizado sobre limpeza, preservar a limpeza; mas não por falta de estrutura. Deve ter funcionários suficientes. O estado tem que estar atento a isso. Parceria é uma troca de conhecimentos, não essas parcerias que querem usar a escola: computação, inglês... para propaganda, conseguir endereço de alunos. (Grupo 3).

Portanto, a visão dos participantes do fórum regional de Marília sobre o tema parceria revelou descontentamento com o significado dado ao termo. É perceptível que parceria tem significado transferência de responsabilidade do Estado para a sociedade ou estratégia publicitária para venda de cursos extracurriculares de escolas particulares. Em síntese, ajustes neoliberais rumo ao estado-mínimo e criação de consumidores de educação.

Desse modo, a participação da comunidade na escola revela-se deturpada, torna-se contraditória, pois não é mais participação, mas sim exploração de mão-de-obra.

Há ainda visões que ressaltam problemas gerados pelo voluntariado, por exemplo:

Como garantir a seqüência de um projeto voluntário quando depende da disposição (talento) de uma só pessoa e, de repente, essa pessoa abandona? Como evitar que se configure vínculo empregatício? Há sempre pessoas mal intencionadas (Grupo 10)

Pessoas de fora não podem substituir o profissional no pedagógico (Grupo 10).

Por fim, é perceptível desânimo em algumas falas, por exemplo:

O ideal [ao falar em parceria] seria não adentrar no que é dever do Estado, porém, muitas vezes é melhor arregaçar as mangas e batalhar para resolver os problemas a ficar esperando soluções.

No segundo dia, 20/05/2003, participaram do evento no período da manhã todos os diretores de escola (setenta), um pai de aluno, um professor, um funcionário e um aluno de cada unidade escolar, mais quatorze representantes da sociedade civil (preferencialmente os mesmos que participaram das oficinas do

dia anterior e quatorze representantes da sociedade (preferencialmente os mesmos que participaram das oficinas do dia anterior), totalizando 378 participantes.

Nesse dia previu-se no período da manhã a abertura oficial pela Dirigente Regional de Ensino, seguida de uma apresentação artística de alunos e duas palestras que enfocavam o tema do dia “A escola e a família”.

O objetivo do tema foi a reflexão sobre diversas formas de organização familiar no tempo, chegando até a concepção de grupo familiar construído por vínculos afetivos e afinidades. As palestras foram “Função social da escola – formação do cidadão” e “Escola da Família: a evolução histórica do papel da família na vida escolar”. Grosso modo, as palestras enfatizaram a importância da participação dos pais na educação escolar dos filhos.

No período da tarde, participaram da oficina os diretores, um pai, um aluno, um professor e um funcionário de trinta escolas que foram sorteadas previamente, mais quatorze alunos do CEFAM e quatorze representantes da sociedade civil, totalizando 178 participantes.

Nesse período, a reflexão girou em torno da função social da escola. No plano do dia, produzido pela equipe de coordenação do fórum de Marília, ressalta-se que a escola deve preparar o indivíduo para o exercício da cidadania moderna, para conviver em sociedade. Cabe a escola garantir a aprendizagem de certas habilidades e conteúdos que são necessários para a vida em sociedade. Nesse sentido, considera-se que ela tem o poder para contribuir no processo de inserção social de novas gerações oferecendo instrumentos de compreensão local e, também, favorecendo a participação dos educandos em relações sociais diversificadas. Diante dessas idéias lançadas, há a proposta de se trabalhar em grupos as ações que a Secretaria Estadual de Educação desenvolvia em relação à educação paulista. Assim, os participantes foram divididos em quatorze grupos, com a indicação ou eleição de um redator e um relator. A sugestão de roteiro propunha que os grupos conceituassem o tema/conteúdo que cabia ao grupo

levando em conta a legislação sobre ele e a realidade das escolas, enfim, discutissem o tema que lhes cabia. Os coordenadores de cada grupo eram responsáveis pelo fechamento das discussões usando de argumentos “técnicos” e objetivos, os quais deviam ser registrados pelos redatores. Curiosamente, no plano do dia havia a indicação de que a compreensão do grupo deveria ser o da secretaria. Os temas foram divididos da seguinte forma:

- 1) Progressão Continuada.
- 2) Inclusão.
- 3) Avaliação interna e externa.
- 4) Escola como local de convivência.
- 5) Cidadania e ética.
- 6) Ensino religioso.
- 7) Utilização de equipamentos e Laboratório de Informática.
- 8) Perfil do Diretor.
- 9) Perfil do Professor Coordenador Pedagógico.
- 10) Perfil do professor.
- 11) Perfil dos pais.
- 12) Perfil do aluno.
- 13) Perfil do funcionário.
- 14) Perfil do jovem protagonista.

No período da tarde, participaram da oficina os diretores, um pai, um aluno, um professor e um funcionário. A síntese da discussão dos temas acima elencados foi apresentada no dia 21/05/03, no período da manhã, com a presença de todos os diretores de escola, todos os Secretários Municipais de Educação, quatorze alunos do CEFAM, quatorze representantes da Sociedade Civil, quatorze pais, alunos, professores e funcionários que participaram das atividades do dia anterior, totalizando cento e setenta e quatro pessoas.

Soma-se a esse período de atividades, a apresentação realizada pelos Supervisores de Ensino dos níveis e modalidades de ensino, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior, Educação de Jovens e Adultos, Educação à distância e tecnologias, Educação Tecnológica e Formação Profissional, Educação Especial, Educação Indígena, Formação e Valorização do Magistério e Financiamento.

No período da tarde, os grupos discutiram e elaboraram relatórios preliminares com sugestões para a construção do Plano Estadual de Educação.

Grupo 1: Ensino Infantil. Não houve propostas, decidiu-se que as sugestões deveriam ser encaminhadas pelas Secretarias Municipais de Educação.

Grupo 2: Ensino Fundamental: O relatório começa com a lembrança da LDB nº. 9394/96 que, segundo o grupo, garante o ingresso, permanência e conclusão do Ensino Fundamental a todas as crianças de 07 a 14 anos. Prossegue comentando dois objetivos desse nível de ensino: cidadania, vista como participação, exercício de direitos e deveres, atitude de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, e, posicionamento crítico, responsável e construtivo nas diferentes situações sociais. Tais objetivos são considerados desafios para todos, sendo que se considera o espaço escolar como local privilegiado para a formação desse cidadão. Diante disso, propõe-se a vivência de valores que se queira ensinar, tais como: respeito, responsabilidade, justiça, não violência, diálogo nas diferentes situações e comprometimento com a vida coletiva da comunidade e do país.

Em seguida, pontua-se a escola “Real”, onde:

- a indisciplina é um fator real que chama a atenção em nossa escola de hoje, principalmente nos intervalos.
- Algumas crianças estão chegando quase que totalmente analfabetas nas 4ª séries.
- Falta de motivação e interesse por parte dos alunos.

- Alunos em níveis muito diferentes em mesma sala (Não estamos falando que queremos classes totalmente homogêneas, mas há casos que deveriam ser estudados com mais atenção).
- Falta de motivação por parte dos professores;
- Muitos alunos dentro de uma sala de aula.
- Conteúdos descontextualizados, e isto gera mais falta de interesse ainda.
- Falta de valorização do professor (não só em termos financeiros). Não há ainda “reciclagens”.
- Não há união entre os profissionais – há necessidade de se resgatar a classe de professores.
- Falta de capacitação para os professores que recebem alunos “inclusos”.
- Falta de recursos para fazer os equipamentos funcionarem, faltam recursos para ser uma escola moderna.

Em seguida, elencam-se o que se chama de metas a serem alcançadas para se colocar em prática a Escola “dos Sonhos”:

- a Escola “dos Sonhos” seria um lugar de muito amor, respeito ao próximo, disciplina, interesse e responsabilidade;
- Na escola haveria: cursos de dança, pintura, artesanato etc., em período diverso do que o aluno frequenta;
- Os conteúdos seriam mudados para preparar mais o aluno para a concorrência;
- Haveria computadores e aulas de informática para os alunos desde a 1ª série;
- Psicólogo, Psicopedagogo para atender os casos de alunos e dar ajuda aos professores;
- Os profissionais da saúde caminhariam junto com a escola;
- Os alunos deficientes seriam verdadeiramente inclusos;

- A merenda escolar seria agradável, mais diversificada, proporcionando bem-estar às crianças;
- Haveria constantes capacitações para os professores;
- As salas de Educação Artística, laboratório de Ciências e sala de vídeo estariam completas, com tudo funcionando;
- Haveria tinta e sulfite suficientes para impressoras;
- Haveria muita união entre os professores, onde todos poderiam divergir em idéias, mas que tivessem os mesmos objetivos e convicção e respeitassem a maneira de ser de cada um;
- Haveria profissionais com salários dignos;
- Uma escola em que todos os objetivos traçados pelo professor e equipe, almejado pelos pais fossem alcançados;
- Que os pais se responsabilizassem também pelo bom funcionamento da escola, que fossem mais comprometidos;
- Onde todos, Governo, Secretaria da Educação, Município, Diretoria de Ensino, professores, funcionários, pais e comunidade dessem realmente as mãos e sonhassem juntos, para que o sonho se torne realidade e seja concretizado.

Prossegue-se o relatório do evento descrevendo as ações já desenvolvidas pelo grupo, nos diversos projetos que participam, para que o sonho de escola se torne realidade, a saber:

- parcerias com a universidade através de estagiários de Psicologia, Psicopedagogia e Pedagogia que auxiliam os projetos das escolas;
- elevação da auto-estima do professor através de parcerias com fisioterapeutas e psicólogos nos horários de trabalho pedagógico, com o objetivo de “desestressar” o professor e lhe dar suporte técnico no trabalho com os alunos;

- parcerias com diversas entidades para promover eventos com a finalidade de angariar fundos;
- efetivar uma escola de qualidade para que os pais e comunidade passem a ter confiança e com isto, efetivamente, eles retornem à escola e comecem a assumir sua função;
- criação de Grêmio Estudantil que realiza um trabalho fantástico quando bem orientado;
- projetos direcionados para a solução de problemas no entorno da escola;
- estudo e apoio técnico pedagógico para os professores contextualizarem os temas e conteúdos desenvolvidos;
- criação de atividades extra-curriculares e oficinas em horário inverso da aula;
- estudo e, conseqüentemente, modificação da metodologia e avaliação para que a Progressão Continuada efetivamente seja aplicada, funcione e sane deficiências, diminuindo o analfabetismo na escola.

Grupo 3 – Ensino Médio. As propostas do grupo giraram em torno da necessidade de se promover capacitações com profissionais especializados para os professores bem como para monitores destinados à salas de informática e laboratórios de Ciências Físicas e Biológicas. Além disso, o grupo ressaltou a necessidade de se garantir a oferta de Ensino Médio, tanto no diurno quanto noturno e que se propicie ao aluno o início e término na mesma unidade escolar. Destacou-se ainda a necessidade de se garantir ensino de qualidade que possibilite aos alunos o ingresso no Ensino Superior. Contudo, de maneira contraditória apontou o desejo de organização das unidades escolares em pólos, nos finais de semana, ofertando cursos preparatórios para o vestibular, destinados aos alunos carentes da escola pública. Por fim, colocou como prioridade a melhoria de condições de

trabalho e salários dos profissionais de educação para que sejam alcançadas as metas propostas.

Grupo 4 : Ensino Superior. Os debates enfocaram dois tópicos, considerados polêmicos: verbas destinadas ao ensino superior e acesso de alunos da escola pública e de minorias étnicas. Concluiu-se que há a necessidade de expansão da universidade pública, mantendo-se o ensino, pesquisa e extensão, que as verbas públicas não devem ser utilizadas para a aquisição de vagas em instituições de ensino superior particulares e que as cotas para negros e índios devem respeitar o fato de o aluno ter cursado os anos de educação básica na escola pública e de viver em lar com renda familiar que o caracteriza como pobre, conforme critérios do IBGE.

Grupo 5: Educação de Jovens e Adultos. O relatório síntese do que foi discutido no grupo que tratou do tema em questão começa com a ampliação do termo educação de jovens e adultos, significando não mais a idéia de ensino supletivo, destinado a suplementar o que na idade própria não foi devidamente oferecido. Lembra que a educação é direito subjetivo e inalienável do ser humano. Compreende a educação como ação emancipadora, expansiva e evolutiva e livre da massificação. Ou seja, defende a educação dos jovens e adultos como formação permanente do indivíduo. Além disso, coloca como prioridade previsões orçamentárias para essa modalidade de ensino.

Em seguida, descreve-se o atendimento da Educação de Jovens e Adultos na Diretoria de Marília, englobando o ensino presencial flexível nas Telessalas e nos Centros Estaduais de Educação Supletiva (CEES) e o ensino presencial em duas escolas regulares.

Prossegue elucidando os problemas que sofre essa modalidade de ensino, entre eles, a falta de equidade na distribuição de verbas,

financiamento e oferta à população; inexistência de uma equipe central que se responsabilize, acompanhe e oriente os processos educativos dos Centros Supletivos, exclusão dos alunos da EJA nos programas da SEE (no que diz respeito à cultura, à tecnologia e todas as demais linguagens), dificuldade para admissão de educadores, em virtude de que as legislações referentes ao assunto ignoram a especificidade da modalidade, bem como excluí, ignora ou até discrimina os profissionais desta modalidade nos raros processos de valorização, colocando critérios discriminatórios no que se refere aos profissionais do EJA, por exemplo Bônus Gestão.

Feitas as considerações anteriores, recomenda-se levar em conta na construção do Plano estadual de Educação os seguintes itens:

- 1) Incluir a EJA nas formas de financiamento da Educação Básica, prevendo fontes de recursos e meios para sustentar o processo educacional de jovens e adultos os termos da lei;
- 2) Observar, no que diz respeito à EJA, as metas estabelecidas para o ensino fundamental e médio, formação de professores, educação à distância, financiamento e gestão, educação tecnológica, formação profissional e educação indígena;
- 3) Nas políticas de valorização do Profissional de Educação incluir Professores, Diretores e Supervisores, tratando-os com equidade em relação aos demais da rede regular de ensino.
- 4) Reestruturar, criar e fortalecer nas secretarias estaduais e municipais de educação setores próprios incumbidos de promover a EJA.
- 5) Estabelecer programa estadual de fornecimento pela SEE de material didático-pedagógico adequado à clientela e ao ensino nas suas especificidades para os cursos em nível fundamental e de ensino médio para jovens e adultos, de forma a incentivar a generalização de iniciativas voltadas à oferta de programas de alfabetização, de prosseguimento de

estudos, de ensino e exames, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais;

- 6) Assegurar que os sistemas estaduais de ensino, em regime de colaboração com os demais entes federativos, mantenham programas de formação de educadores de jovens e adultos, capacitados para atuar de acordo com o perfil da clientela e habilitados para o exercício do magistério do ensino fundamental e médio;
- 7) Incentivar as instituições de educação superior a oferecerem cursos de extensão para prover as necessidades de educação continuada de adultos, que tenham ou não formação superior
- 8) Sempre que possível, associar ao ensino fundamental de jovens e adultos a oferta de cursos básicos de formação profissional;
- 9) Articular as políticas de EJA com as de proteção contra o desemprego e de geração de empregos;
- 10) Articular as políticas de EJA com as culturais e as de âmbito social, de sorte que sua clientela seja beneficiária de ações que permitam ampliar seus horizontes culturais e sociais;
- 11) Elaborar parâmetros nacionais de qualidade para as diversas etapas da EJA, respeitando-se as especificidades da clientela e a diversidade regional;
- 12) Realizar em todos os sistemas de ensino, a cada dois anos, avaliação e divulgação de resultados dos programas de EJA, como instrumento para assegurar o cumprimento das metas do Plano e a busca de qualidade e atendimento a todos;
- 13) Instar Estado e Municípios a procederem um mapeamento, por meio de censo educacional, nos termos do art.5º, parágrafo 1º, da Lei de Diretrizes e Bases nº. 9394/96, da população analfabeta ou com escolaridade incompleta, por bairro ou distrito das residências e/ou locais de trabalho,

visando localizar e induzir a demanda e programar a oferta de EJA para essa população;

Grupo 6: Educação à distância e tecnologias educacionais: Em síntese, o grupo apontou a necessidade de ampliação e manutenção de equipamentos nas escolas e capacitação para uso. Colocou como ponto chave o apoio as iniciativas de programas radiofônicos e televisivos de boa qualidade. Definiu como objetivo primordial o acesso das escolas públicas à televisão educativa e outras redes de programação educativo-cultural como fornecimento de equipamentos correspondentes e manutenção e também a meta de se ter em dois anos computadores e salas ambiente de informática em todas as escolas públicas paulistas.

Grupo 7: Educação Tecnológica e formação profissional. O grupo de discussão sobre o assunto apontou a necessidade de ampliação de vagas nos cursos técnicos, além da necessidade de se oferecer essa modalidade de educação em vários períodos. Além disso, defendeu a idéia de ampliação das Faculdades de Tecnologia, com cotas destinadas aos alunos das escolas públicas. Previu ainda a necessidade de verbas para bibliotecas e laboratórios de informática para a formação do técnico profissional. Pensou-se ainda na possibilidade de haver cursos pós-médio ou técnico em comunidades que necessitem.

Grupo 8: Educação Especial. Em relação à Educação Especial destacou-se a necessidade de adequação da escola pública às necessidades dos alunos portadores de necessidades especiais, por exemplo: adequação do espaço, Psicólogos, Psicopedagogos, profissionais capacitados, apoio técnico da Diretoria de Ensino e formação profissional adequada para a inserção no mercado de trabalho.

Grupo 9: Educação Indígena. A proposta para a educação indígena, segundo o relatório da equipe destinada à reflexão sobre o tema, deverá primeiramente

garantir o que propõe a legislação maior . Acrescenta-se a isso que o cumprimento do programa de Educação Indígena deverá ser efetuado através da capacitação contínua do professor índio e não índio de forma a preservar e respeitar a cultura existente bem como garantir o intercâmbio cultural e a valorização profissional.

Grupo 10: Valorização Profissional. Nesse item para reflexão teve-se como propostas: revisão da jornada de trabalho e plano de carreira do professor, destinando horas para aperfeiçoamento e aumento salarial.

Grupo 11: Financiamento e gestão. Em relação à Educação Infantil se propõe a manutenção da obrigação dos Municípios em relação à manutenção e gestão desse nível de ensino. Para o Ensino Fundamental e Médio propõe-se autonomia gestora na unidade escolar, recursos para os projetos desenvolvidos nas escolas e recursos específicos para instalação e manutenção das salas ambiente de informática. Em específico, para o Ensino Médio propõe-se a revisão e aumento de recursos financeiros.

Grupo 12: Convidados. Nesse item, considera-se a necessidade do PEE de levar em conta a realidade do nosso país – com analfabetismo e mortalidade infantil. Assim, considera que a educação precisa ser vista como um direito e não como um serviço prestado pelo Estado. Disso decorre a idéia de que a escola deva ser financiada pelo Estado e não através de parcerias com a iniciativa privada, que seria fuga do governo de sua responsabilidade. Portanto, propõe que o PEE deva ser visto como uma política de Estado e não de um Governo, com o objetivo de garantir uma escola pública de boa qualidade. Além disso, condena a municipalização e a política de bonificação que é vista como perda salarial, visto que não é incorporada ao salário.

Enfim, os relatórios explicitaram a visão dos participantes sobre a Escola dos Sonhos e unidos aos demais relatórios produzidos pelas outras Diretorias regionais de Ensino foram então encaminhados à Secretaria Estadual de

Educação, que a partir deles, gerou-se a versão do Plano Estadual de Educação, proposto pelo governo estadual.

CAPÍTULO V: REPRESENTAÇÕES DO GOVERNO ESTADUAL E DA SOCIEDADE PAULISTA SOBRE EDUCAÇÃO E ESCOLA

1. O Plano Estadual de Educação

O Plano Estadual de Educação é um documento que contempla diagnósticos, diretrizes, objetivos e metas para todos os níveis e modalidades de

ensino, procurando racionalizar e tornar eficiente o uso de recursos e estabelecendo prioridades nas políticas educacionais para atender às necessidades da população por dez anos.

Durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, a Lei nº 9.394/1996 (LDB) previu que a União encaminhasse ao Congresso Nacional um "Plano Nacional de Educação"²², com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos" (**artigo 87**, § 1º).

Apesar de a LDB (**artigo 9º**) explicitar claramente que a União deve incumbir-se de elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a proposta de plano do Ministério da Educação (MEC), apresentada em 1998 ao Congresso Nacional não foi consenso entre a sociedade brasileira, pois em seu processo de elaboração e tramitação houve a luta entre duas versões do plano: o Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade Brasileira e a versão elaborada no/pelo governo Fernando Henrique Cardoso, que prevaleceu incorporado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP.

O PEE deve estar em consonância com o fixado no PNE, que estabelece diretrizes e metas educacionais visando, em última instância, ao aprofundamento da democracia e ao progresso educativo, social e tecnológico de todo o País.

A elaboração e execução de Plano Estadual de Educação, em consonância com plano e diretrizes nacionais, são incumbências do Estado estabelecidas tanto pela Lei Federal 10.172/2001 como pelo artigo 10, III, da LDB nº. 9394/96.

²² No desenvolvimento da escola pública, considera-se que a primeira vez que houve um plano geral de educação para o país foi com o Manifesto dos Pioneiros da Educação, na década de 30. Contudo, embora a idéia de um plano fora expresso tanto na Constituição de 1934 e 1946, foi somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 4.024/1961 que foram estabelecidas as primeiras coordenadas para a elaboração de um plano, mas que, infelizmente, não foi levado adiante. Em 1967, com o Plano Educação para Todos, ressurgiu a idéia de um plano nacional, que também não vingou

Ademais, a elaboração do Plano Estadual é também determinada pela Constituição Federal (artigo 214) e pela Constituição do Estado de São Paulo (artigo 241).

De maneira resumida, os princípios norteadores herdados do PNE foram: a valorização dos profissionais e a Educação como direito, instrumento de desenvolvimento econômico e social e como fator de inclusão social.

A Lei 10.172/2001 que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), com diretrizes e metas para serem cumpridas num prazo de dez anos, foi sancionada em 9 de janeiro de 2001 e, segundo a versão do Governo do PEE, “ela consolidou setenta anos de esforços de educadores brasileiros - iniciados com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932 - em prol da formulação de um plano amplo, unitário e democrático para promover a Educação em todo o País.” (Projeto de Lei Nº. 1066/2003 - Plano Estadual de Educação – PEE, 2003, p.115).

De acordo com o texto do Projeto de Lei nº. 1066/2003 – Plano Estadual de Educação, foram preconizados os objetivos definidos nacionalmente, a saber: elevação global da escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e democratização da gestão do ensino público.

Por sua vez, o Plano substitutivo nº1 ao Projeto de Lei nº. 1066, de 2003, foi apresentado à Comissão de Educação da Assembléia Legislativa de São Paulo em 14 de outubro de 2003.

Tal plano foi construído pelo Fórum Estadual de Defesa da Educação Pública (FEDEP)²³, composto por entidades acadêmicas, sindicais, profissionais,

²³ Ao nos referirmos a essa versão do plano optamos por utilizar a expressão: versão da sociedade paulista, tal como ele é descrito.

estudantis e movimentos sociais²⁴. Seu lançamento foi em 18 de maio de 1990, na Assembléia Legislativa de São Paulo, seu objetivo foi a construção do Plano Estadual de Educação com caráter democrático e emancipador.

2. Análise do Plano Estadual de Educação: versão do governo x versão da sociedade paulista.

A fim de analisar os dois modelos do Plano Estadual de Educação optamos pela criação de categorias explicativas do universo de cada plano. Cabe ressaltar que com tais categorias não temos a intenção de esgotar os documentos em questão. Contudo, acreditamos que elas relevam e sintetizam de maneira eficaz o conteúdo desses documentos. Assim, como categorias explicativas elegemos: o tipo de formação almejada, a visão de democracia proposta, a idéia de qualidade na educação e, por fim, a questão da docência.

A) TIPO DE FORMAÇÃO ALMEJADA

De acordo com a versão do governo do PEE, a educação é vista de maneira estratégica para o desenvolvimento do país e para o combate da exclusão social. Para contemplar o primeiro elemento acima apontado são propostos quatro eixos de aprendizagem, considerados necessários ao mundo contemporâneo:

- a compreensão ampla de idéias e valores, indispensáveis ao exercício da cidadania;

²⁴ Entre as entidades acadêmicas participantes do FEDEP/SP destacamos: a Associação dos Docentes da Universidade Estadual Paulista (ADUNESP), a Associação dos Docentes da Universidade de Campinas (ADUNICAMP) e a Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo (ADUSP). Além da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), o Sindicato dos Especialistas de Educação do Magistério do Estado de São Paulo (UDEMO) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), entre outros.

- a aquisição de conhecimentos e habilidades cognitivas básicas, que assegurem o preparo para o desempenho profissional conforme os novos padrões tecnológicos;
- desenvolvimento de atitudes e habilidades que permitam ao conjunto da sociedade apropriar-se dos instrumentos tecnológicos
- a formação de hábitos e valores que favoreçam o convívio com a mudança e com as diferenças e promovam a solidariedade, a justiça e a rejeição das desigualdades sociais. (Projeto de Lei nº. 1066/2003, p. 121)

Ou seja, como idéias-chave dessa concepção de educação podemos destacar: a aquisição de habilidades, atitudes e valores que preparem o “cidadão” para viver num mundo com altos padrões tecnológicos e, sobretudo, num mundo mutável.

O acelerado avanço científico e tecnológico do mundo e o recente fenômeno da globalização vêm produzindo profundo impacto nas economias dos países, na reorganização do trabalho, na participação política e mesmo nos valores culturais das nações. O instrumento básico de sobrevivência dos indivíduos, nessa nova realidade mundial, será a educação ao longo de toda a vida (Projeto de Lei nº 1066/2003, p. 182).

Por sua vez, em relação ao combate da exclusão social, a educação é vista como “um dos instrumentos de superação das desigualdades sociais na distribuição de renda e erradicação da pobreza” (Projeto de Lei nº 1066/2003, p. 121)), pois diminui as diferenças e viabiliza a existência de uma sociedade mais igualitária e justa.

De acordo com o PEE, versão do governo, educar é

formar o caráter e proporcionar a ampliação de conhecimentos; é firmar no espírito do educando sólidas noções de deveres e direitos, justiça e solidariedade, responsabilidades e liberdades, respeito e tudo que conduza à convivência humana. É, ainda, favorecer-lhe a realização das legítimas

aspirações individuais, a vocação para o fazer e para o empreender, para o criar e o ensinar. Além de proporcionar aos jovens a alegria de ir à escola, o prazer de estudar e o justo orgulho de aprender, há o dever de lhes estimular o altruísmo, que os fará pensar na situação e destino de seus semelhantes. (Projeto de Lei nº 1066/2003, p. 112).

Além disso, considera-se que a consolidação da responsabilidade do Poder Público pelo Ensino Fundamental realizar-se-á na oferta de uma escola que receba uma criança de 7 anos e que após oito anos ela saia com conhecimentos, competências, valores e atitudes que lhe permitam o exercício da cidadania (Projeto de Lei nº. 1066/2003, p. 144). Por isso, vê-se a repetência, a evasão e o ingresso tardio na escola como dívidas sociais deixadas por uma escola tradicional, seletiva e excludente, sem contar que essas situações acarretam altos custos para os sistemas. Contudo, prega-se que a SEE tem tomado medidas concretas para resolver tais defasagens.

Para a sociedade paulista a educação também é vista de maneira estratégica para o desenvolvimento econômico, social, cultural e político do Estado e do povo. Contudo, ela é fundamentada em um projeto de inclusão, ressaltando-se o dever do Estado de assegurar a educação para todos e no direito de todos os cidadãos brasileiros exigirem do Poder Público o acesso e a permanência no ensino obrigatório, gratuito e de boa qualidade.

O PEE proposto pelo FEDEP/SP entende a educação como

um instrumento de formação ampla, de luta pelos direitos da cidadania e da emancipação social, preparando as pessoas e a sociedade para a responsabilidade de construir, coletivamente, um projeto de inclusão e de qualidade social para o Estado de São Paulo (Substitutivo nº1 ao Projeto de Lei nº. 1066/2003, p. 285).

Desse modo, o ser humano é visto como um ser construtor da realidade e não mero receptor, passivo, é, pois o ser propositivo. É o ser humano descrito

por Freire que vê a História como possibilidade e não como determinismo, acredita que outra sociedade é possível (FREIRE, 1996, p. 14).

A escola concebida para tais educandos deve propiciar formação ampla e o desenvolvimento de valores e atributos inerentes à cidadania, deve-se formar o ser humano integral, preparando-o para a responsabilidade de construir coletivamente um projeto para o país . Assim, tal escola opõe-se ao projeto de formação de indivíduos consumidores e competitivos, tais como são idealizados pelo Neoliberalismo.

Nesse ponto, tocamos na principal característica do plano (e o que o coloca de maneira diametralmente oposta ao do governo paulista: a não aceitação da ideologia neoliberal, que vincula a educação aos requerimentos exclusivos do mercado e que, por isso, acentua o caráter instrumental e estratégico da educação para a consolidação do modelo de desenvolvimento vigente.

Uma das conseqüências desse modelo na área educacional é o reforço à função conservadora e reprodutora da escola no disciplinamento para a vida social e produtiva, buscando tornar hegemônicas as visões de mundo e de educação da cultura capitalista. Assim, o individualismo, a competitividade, a produtividade, entre outros valores característicos do campo dos negócios, tentam ser impingidos aos alunos como valores pretensamente naturais. Segundo essa concepção, tanto trabalhadores quanto alunos devem apenas ser portadores de competências e habilidades cognitivas e operacionais suficientes somente para adaptá-los e enquadrá-los em qualquer trabalho, tornando-os operativos, alienados e descartáveis a qualquer momento (Substitutivo nº1 ao Projeto de Lei nº. 1066/2003, p. 333).

De maneira oposta, o PEE construído pela sociedade paulista elege o aperfeiçoamento e a dignificação do homem em detrimento ao mercado. Os princípios éticos prezados são a busca de igualdade e justiça social. Enfim, o referencial adotado vincula-se a transformação da sociedade, tornando-a verdadeiramente democrática.

Em resumo, a escolarização é defendida como um direito do cidadão e um patrimônio da sociedade.

B) VISÃO DE DEMOCRACIA

É possível identificarmos três vinculações (que são, aliás, interligadas) ao conceito de democracia no texto do PEE, a saber: na idéia de democratização da escola pública, no processo de elaboração e na questão da gestão democrática.

1) Democratização da escola pública: Ao se falar em democratização da escola pública, o PEE, versão do governo, coloca-se como o consolidador dos esforços dos educadores brasileiros em prol da formulação de “um plano amplo, unitário e democrático para promover a Educação em todo o país” (Projeto de Lei nº. 1066/2003, p. 115).

De acordo com o texto, os objetivos do PEE foram os mesmos definidos nacionalmente, a saber: elevação global da escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e a permanência, com sucesso, na educação pública e democratização da gestão do ensino público.

Cumprir destacar que ao se falar em democratização da escola pública, em específico, do Ensino Fundamental, o plano considera que com a entrada no sistema de “outros alunos”, que até então, eram excluídos, a escola deixou de ter alunos de “modelo único”, padronizado pela escola tradicional, o que acarretou a necessidade de se repensar essa instituição, por exemplo, na sua organização e nas práticas pedagógicas.

Foram consideradas prioridades para o PEE, de acordo com a legislação existente e com as limitações financeiras do Estado de São Paulo:

Garantia do Ensino Fundamental obrigatório de oito anos, em regime de colaboração com os Municípios, a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino. Esse nível de Educação Básica desenvolverá esforços para oferecer a formação mínima para o exercício da cidadania e para aquisição e usufruto do patrimônio cultural da sociedade contemporânea. Buscar-se-á a progressiva oferta de ensino em tempo integral para as camadas sociais mais necessitadas a fim de reverter o quadro de discriminação e injustiça a que essas parcelas da população estão submetidas (Projeto de Lei nº. 1066/2003, p. 122).

No diagnóstico sobre esse nível do ensino básico considera-se que a sua universalização foi alcançada no Estado de São Paulo, ressaltando-se ainda que a defasagem idade/série foi banida da rede, graças ao êxito do Programa de Correção do Fluxo Escolar e da adoção dos ciclos de aprendizagem (Progressão Continuada), resultando na reintegração dos alunos que repetiam ou evadiam. Como reflexos dessa realidade, comenta-se que houve:

- diminuição na idade dos alunos das últimas séries do Ensino Fundamental e séries iniciais do Ensino Médio, com aumento da matrícula no período diurno;
- o descongestionamento progressivo das classes;
- o aumento dos anos de estudo da população.

Aponta-se como prioridade no Estado de São Paulo o acesso, a permanência e a qualidade de educação escolar oferecida. Para isso, pretende-se assegurar esse direito e essa obrigatoriedade assegurando a todos uma escola real, democrática e inclusiva.

Do mesmo modo é vista a Educação de Jovens e Adultos:

Oferta de Educação Básica para jovens e adultos que a ela não tiveram acesso ou que não concluíram o Ensino Fundamental e Ensino Médio na idade própria. A erradicação do analfabetismo está incluída nessa prioridade. A alfabetização dessa população é entendida no sentido de garantir o amplo domínio dos instrumentos básicos da cultura letrada, das operações matemáticas elementares, da evolução histórica da sociedade humana e

brasileira e da diversidade do espaço físico e político mundial (Projeto de Lei nº 1066/2003, p. 122).

Outra prioridade elencada foi o Ensino Médio, a ser progressivamente universalizado e com garantia de acesso a todos os jovens. Sobre esse nível de ensino, afirma-se que a taxa de crescimento, nos últimos anos, é a maior em todo o sistema. Ela é vista como resultado das medidas pedagógicas e administrativas para a correção do fluxo escolar. Considera-se ainda que, 80% da oferta desse nível de ensino, em 2002, era na rede pública. Comenta-se ainda a existência de mais da metade de salas no período noturno, refletindo as condições sócio-econômicas da população, que atingindo certa idade entra no mercado de trabalho. Diante disso, conclui que o Poder Público, em curto espaço de tempo, deva minimizar as diferenças de aproveitamento entre os estudantes do período diurno e noturno, já que o segundo grupo apresenta níveis de aprendizagem inferiores aos primeiros; em médio prazo, é necessário propiciar condições reais para que os educandos completem a formação básica no período diurno antes de entrar no mercado de trabalho.

Em relação a melhoria da qualidade dessa etapa da educação básica considera-se necessário um ambiente de aprendizagem diversificado e bem equipado (laboratórios, bibliotecas, salas-ambiente, quadra-esportiva).

Como objetivo e meta afirma-se a garantia, ao longo da década, do atendimento do Ensino Médio a todos os alunos concluintes do Ensino Fundamental.

Sobre o Ensino Superior, o PEE, versão do governo, coloca-o como prioridade nos seguintes termos:

Ampliação do atendimento à Educação Superior nos diferentes tipos de instituições do sistema de ensino. A elevação do padrão cultural, econômico,

tecnológico do país e do mundo requer a progressiva ampliação de acesso à Educação Superior nas suas diferentes modalidades, para assegurar à população paulista formação e condições para efetiva participação política, técnica, cultural e produtiva no interesse da sociedade brasileira (Projeto de Lei nº. 1066/2003, p. 123).

Contudo, considera-se insatisfatório o atendimento nesse nível de ensino, pois o percentual de atendimento no país é inferior a 20% da faixa etária entre 18 e 24 anos. Soma-se a isso o desafio de expansão com qualidade se pensarmos nos egressos do Ensino Médio nos próximos anos.

Em relação à oferta de vagas, constata que as instituições de ensino superior privadas ofereciam, em 2001, 92% das vagas, sendo que 65% dessas vagas foram ocupadas, causadas, por exemplo, pela evasão dos alunos que não conseguem arcar com as despesas do curso.

Diante dessa realidade, considera-se a necessidade de uma crescente diversificação no Ensino Superior, tais como: cursos desenvolvidos com recursos multimídia, com presença flexibilizada e utilização de estratégias e ferramentas de ensino à distância; cursos básicos, genéricos e por grandes áreas; cursos de menor duração etc.

Em relação à Educação Infantil, sua prioridade é colocada da seguinte forma:

Progressiva universalização da Educação Infantil. Direito da criança, mas opção da família, a Educação Infantil e sua importância no desenvolvimento físico, sócio afetivo e cognitivo têm sido valorizadas pela sociedade. A atual oferta da primeira etapa da Educação Básica pelos Municípios permite prever a universalização do atendimento de crianças de 4 a 6 anos numa década (Projeto de Lei nº. 1066/2003, p. 123).

Assim, a Educação Infantil é considerada como um direito da criança e obrigação do Estado, lembrando-se assim dos preceitos legais contidos na Constituição Federal, no artigo 208, inciso IV. Acrescenta-se, contudo, a idéia de que a criança não é obrigada a freqüentar uma instituição de Educação

Infantil, mas sempre que sua família o deseje, o Poder Público tem o dever de atender essa demanda. Além disso, considera-se que as instituições públicas e privadas vêm se tornando cada vez mais necessárias, pois são complementares à ação das famílias na garantia de estímulos necessários ao desenvolvimento integral da criança.

Contudo, no mesmo documento, afirma-se que o déficit de vagas na pré-escola girava em torno de 40%, enquanto a cobertura das creches não atingia 15% da população no início do século XXI, de acordo com o Censo Escolar Mec 2001/2002. Como objetivos e metas definia-se, entre outras coisas:

- a expansão em cinco anos da oferta de Educação Infantil para 50% da população de 0 a 3 anos de idade, e, até o final da década, atingir 80% da clientela dessa faixa etária.
- Expandir a oferta de Educação Infantil para atender em cinco anos, 80% da população de 4 a 6 anos e, até o final da década, atingir 100% dessa clientela.

Em síntese, a democratização da escola pública contempla a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), perpassa a Educação de Jovens e Adultos e termina na Educação Superior. Além disso, o PEE prevê a necessidade de abertura institucional para parcerias de todos os setores da sociedade, a flexibilidade para incorporar soluções alternativas e novos modelos para melhorar a qualidade da Educação, a capacidade para definir prioridades (na perspectiva da atuação de diferentes parceiros), o estabelecimento de exigências básicas de qualidade de ensino e a implementação de sistemas de avaliação e financiamento que permitam diminuir desigualdades sociais e desequilíbrios regionais.

Por sua vez, o FEDEP/SP afirma como objetivo a defesa da educação pública, gratuita, democrática, laica e de boa qualidade para todos, em todos

os níveis. Em sua Carta de Princípios define a educação como direito de todos e dever do Estado e complementa da seguinte maneira:

(...) a Educação pública precisa ser vista como um direito do povo brasileiro, e não como um mero serviço prestado pelo Estado. É com estes princípios gerais que se iniciará a construção de uma nova história para a Educação no Estado de São Paulo (Substitutivo nº1 ao Projeto de Lei nº. 1066/2003, p. 286).

Na discussão sobre a democratização da escola pública são inseridos dados relativos ao perfil sócio-econômico do Brasil. Tais dados são levantados com o objetivo de descortinar a real situação do país e, a partir desse diagnóstico, construir uma escola pública para todos. Dessa forma, são levados em conta os seguintes dados:

- No Brasil a diferença entre os 20% mais ricos e os 20% mais pobres é superior a 32 vezes, o que mostra a perversa concentração de renda responsável pela miséria e injustiça social em nosso país.
- A exclusão social pode ser percebida ao se analisar os índices de desemprego. Na Região Metropolitana de São Paulo (RMSP) a média de desemprego passou de 17,7% da população economicamente ativa (PEA) em abril de 2001 para 20,6% da PEA em abril de 2003.
- A mortalidade infantil no Brasil, segundo índices apurados até 1998, é da ordem de 33,1 por mil nascidos vivos. No caso de São Paulo, em 2001, embora com taxa decrescente, ainda 16,1 em mil das crianças nascidas vivas no Estado morreram antes de completarem um ano.
- O índice de mortalidade materna é 35 vezes maior que nos países industrializados – 141 mortes para cada 100 mil bebês nascidos vivos, uma das mais altas taxas de mortalidade das Américas. Trezentas mil crianças entre zero e nove anos estão órfãs de mãe, mortas em decorrência da gravidez, parto e pós-parto.
- O Brasil tem uma economia 175 vezes maior do que a da Macedônia e 160 vezes do que a da Albânia. Entretanto, quando o assunto é Educação,

o País possui uma surpreendente semelhança com os dois. Cerca de 50% dos alunos brasileiros, macedônios e albaneses na faixa dos 15 anos estão abaixo ou no chamado nível 1 de alfabetização, uma marca estabelecida pela Unesco que classifica os estudantes que conseguem apenas lidar com tarefas muito básicas de leitura. Em uma pesquisa intitulada “Alfabetização para o Mundo de Amanhã”, realizada pela Unesco e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), constatou-se que “numa escala sobre os níveis de compreensão de leitura englobando 41 países, o Brasil está quase no fim da fila: 37ª posição – à frente somente da Macedônia, da Albânia, da Indonésia e do Peru.

- No Estado de São Paulo, o número de analfabetos funcionais é de cerca de 5 milhões, o que corresponde, segundo o IBGE –PNAD-2001, a 17,9% da população paulista acima de 15 anos. A média nacional é de 27,3%, sendo que a pior situação é de Alagoas, com o percentual de 50,2% da população maior de 15 anos e, a melhor é a do Distrito federal, com 15,1%.
- Em 2001, 55% da população brasileira não havia concluído o Ensino Fundamental, sendo que, 25% destes, sequer havia concluído as quatro primeiras séries desse nível de ensino. Menos de um terço da população chega ao ensino superior e uma parte considerável desse contingente não chega a concluí-lo. A região Sudeste apresenta resultados um pouco melhores, mas longe de serem satisfatórios: 17% e 46% de sua população não concluíram, respectivamente, as primeiras quatro ou as oito séries do Ensino Fundamental.
- A exclusão social é fato em nosso país, sendo que no Estado de São Paulo o índice de exclusão social, conforme dados do “Atlas de Exclusão Social no Brasil”, de 2002, é de 0,875 (numa escala de 0,0 a 1,0). Contudo, é lembrado que há disparidade entre municípios e até mesmo entre bairros.

Diante dessa realidade, o Plano Estadual de Educação- Proposta da Sociedade Paulista reafirma a necessidade de transformar a sociedade e diminuir as desigualdades sociais. Para isso defende a idéia da educação pública como um direito do povo brasileiro, e não como um mero serviço prestado pelo Estado.

2) Processo de elaboração do PEE.

Segundo o Projeto de Lei nº. 1066/2003, o PEE foi fruto de um processo democrático, pois houve a convocação para todos os segmentos da sociedade colaborarem na sua construção. No dia 29 de abril de 2003, o governador Geraldo Alckmin lançou o calendário de elaboração, em que previu uma série de atividades que culminou com a entrega, em outubro de 2003, da proposta de PEE para apreciação pelo Poder Legislativo. Os eventos programados foram:

- **Fórum de Secretários Municipais de Educação** - promovido em parceria com a UNDIME-SP - serviu para impulsionar a discussão da elaboração do Plano Municipal de Educação em cada um dos 645 municípios do Estado. A Secretaria de Estado da Educação (SEE), o Conselho Estadual de Educação (CEE) e a UNDIME-SP incentivaram as prefeituras a montarem seu Plano Municipal de Educação concomitantemente com o do Estado, acompanhando o Calendário e seguindo as orientações oferecidas pelas três entidades. Esse Fórum garantiu certa articulação entre organismos estaduais e municipais e a troca de informações necessárias para a elaboração de Planos Municipais em consonância com os Planos Nacional e Estadual. Possibilitou, por exemplo, o entendimento de que questões de competência comum, como a garantia de Ensino Fundamental, exigem ações de colaboração entre as

várias esferas administrativas de governo para a concretização dos propósitos educacionais.

- **Audiências públicas:** Entre 28 de maio e 3 de julho, a SEE e o Conselho Estadual de Educação realizaram quinze audiências públicas. Em cada uma delas, reuniram-se especialistas e representantes de um nível, modalidade ou rede de ensino. Ao final desse conjunto de encontros, foram recolhidos subsídios de praticamente todos os segmentos e atores ligados à Educação. As audiências envolveram as escolas técnicas, as universidades públicas e particulares, sindicatos de profissionais da Educação, entidades da sociedade civil, do setor empresarial e organizações não governamentais (ONGs), as áreas de Educação Especial, Educação Indígena, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação a Distância, Ensino Superior, Formação de Professores, Ensino Fundamental e Ensino Médio.
- **Fórum “A Escola dos Nossos Sonhos”:** A rede estadual pública de ensino e as comunidades das escolas e de cada região também, conforme vimos anteriormente, participaram do processo de construção do PEE, discutindo-o e apresentando sugestões para sua elaboração no último dia do Fórum A Escola dos Nossos Sonhos, que foi realizado entre os dias 19 e 21 de maio de 2003, pela Secretaria de Estado da Educação, para discutir o futuro da escola pública e a contribuição de cada um para a construção de uma escola-cidadã. O Fórum reuniu, em cada uma das 89 Diretorias Regionais de Ensino, representantes de escolas, Conselhos Municipais de Educação, Sociedades Amigos de Bairro, Associação Paulista de Municípios, Associação de Pais e Mestres, Grêmios Estudantis, Conselhos Tutelares, entidades empresariais e de outros setores da sociedade local.

Segundo a versão do Governo do PEE, todas as conclusões e sugestões das audiências públicas e dos Fóruns Regionais foram processadas e enviadas à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP). Equipes desse órgão da Secretaria de Estado da Educação, com assessoria do Conselho Estadual de Educação e apoio de pessoal especializado em Educação Profissional da Secretaria da Ciência e Tecnologia, produziram o texto preliminar do Plano, utilizando estatísticas e informações técnico-pedagógicas oficiais e incorporando também contribuições recebidas por meio de participação eletrônica propiciada por meio do site da CENP. A versão preliminar do PEE foi submetida, ainda, à leitura crítica de um conselho consultivo, integrado por personalidades do cenário acadêmico, cultural e científico, que ofereceu contribuições importantes para o aprimoramento do conteúdo da proposta do Plano. Remetendo-se a esse assunto no Plano, afirma-se que

as audiências públicas, os Fóruns Regionais e a participação eletrônica para apresentação de sugestões obedeceram ao princípio constitucional de gestão democrática do ensino público (artigo 206, VI) e estiveram em consonância com o processo democrático verificado na elaboração do Plano Nacional de Educação. A elaboração do PEE foi centrada em dois componentes imprescindíveis: o técnico, com envolvimento de educadores, especialistas e das equipes técnicas do Governo do Estado, especialmente as da SEE, e o político, com consulta e debate em vários setores da sociedade. Essa participação propiciou, por um lado, o exercício da cidadania e, por outro, enriqueceu e legitimou todo o processo de construção do PEE. (Projeto de Lei nº. 1066/2003, p.120).

Contudo, no item “Histórico” do PEE é possível verificarmos que se ressalta o caráter normativo, isto é, a confecção do plano prende-se a obrigatoriedade em forma de lei. Observemos:

O PEE é uma exigência da [Lei Federal 10.172/2001](#) (artigo 2º), que aprovou e instituiu o Plano Nacional de Educação - PNE. A elaboração do Plano Estadual é também determinada pela [Constituição Federal](#) (artigo 214) e pela

Constituição do Estado de São Paulo (artigo 241) (Projeto de Lei nº 1066/2003, p. 114).

O PEE está em consonância com o fixado no Plano Nacional de Educação - PNE, que estabelece diretrizes e metas educacionais visando, em última instância, ao aprofundamento da democracia e ao progresso educativo, social e tecnológico de todo o País. O PNE foi aprovado pelo Congresso Nacional em cumprimento ao artigo 87 das Disposições Transitórias da [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394/1996](#). A elaboração e execução de Plano Estadual de Educação, em consonância com plano e diretrizes nacionais, são incumbências do Estado estabelecidas tanto pela Lei Federal 10.172/2001 como pelo artigo 10, III, da LDB (Projeto de Lei nº 1066/2003, p. 114).

A elaboração do Plano Nacional e dos Planos Estaduais e Municipais de Educação atende aos compromissos internacionais firmados pelo governo brasileiro na Conferência Mundial de Educação para Todos, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 1990, em Jomtien, na Tailândia (Projeto de Lei nº 1066/2003, p. 114).

Além desses referenciais acima apontados são citados os compromissos internacionais firmados pelo Brasil na Conferência de Dacar sobre Educação para Todos, promovida pela UNESCO, em maio de 2000, com o objetivo de tornar o Plano de Educação (Nacional, Estadual, Municipal) “ um compromisso e um pacto político e técnico por metas educacionais “ (Projeto de Lei nº. 1066/2003, p. 120). Eis os compromissos assumidos:

- será desenvolvido pela liderança governamental, em consulta direta e sistemática à sociedade civil;
- atrairá o apoio coordenado de todos os parceiros do desenvolvimento;
- especificará as reformas dirigidas aos objetivos da Educação para Todos;
- será cronogramado e orientado para a ação;
- incluirá indicadores intermediários de desempenho e alcançará a sinergia de todos os esforços em favor do desenvolvimento humano, por meio da sua inclusão no quadro e no processo de planejamento do desenvolvimento nacional.

Portanto, ao se falar na construção do Plano Estadual de Educação, o governo paulista enfatizou que ela foi democrática. Contudo, na versão produzida pelo Fórum Estadual de Defesa da Escola Pública (FEDEP/SP), considera-se que, na realidade, a postura adotada pela administração estadual foi pseudodemocrática, visto que sua concepção de democracia mostrou-se restrita, já que o governo se arvorou de representante exclusivo da sociedade, desqualificando interlocutores legítimos, principalmente não dando voz aos órgãos educacionais como prevê o artigo 241, da Constituição de 1989 do Estado de São Paulo, cujo texto diz:

O Plano Estadual de Educação, estabelecido em lei, é de responsabilidade do Poder Público Estadual, tendo sua elaboração coordenada pelo Executivo, consultando os órgãos descentralizados do Sistema Estadual de Ensino, a comunidade educacional e, considerados os diagnósticos e necessidades apontados nos Planos Municipais de Educação.

Diante dessa realidade, a versão do FEDEP/SP propugnou uma outra visão de democracia:

A visão de democracia que permeou a elaboração deste Plano Estadual de Educação faz jus à idéia de que tal iniciativa não poderia restringir-se ao Executivo ou ao Legislativo, mas atribuir ao homem comum, ao cidadão, a oportunidade de participar ativamente desse processo, através de seus organismos representativos. Coerentes com tal concepção, os autores e signatários desse Plano optaram por um processo de discussão aberta entre os vários atores sociais para elaborar princípios, diretrizes, prioridades, metas e estratégias de ação, forma democrática de construir um referencial de atuação para que a sociedade tente fazer valer os direitos já consagrados na Constituição Federal de 1988 (CF/1988) e na Constituição de 1989 do Estado de São Paulo (CE/1989). (SUBSTITUTIVO N°. 1 AO PROJETO DE LEI N°. 1066/2003).

Deflagrou-se, portanto, um processo democrático de discussão das diretrizes para a elaboração do Plano Estadual de Educação. As ações para tal fim envolveram:

*seminários temáticos: “Formação de Professores”, que aconteceu na sede da APEOESP; “Planos de Educação: Nacional, Estadual e Municipal”, que aconteceu na UNESP/SP e “O Financiamento da Educação”, que aconteceu na Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo.

*4º Congresso Nacional de Educação (CONED), que aconteceu em São Paulo e propunha a construção de Planos Estaduais de Educação (PEE) e Planos Municipais de Educação (PME), tendo como referência o *Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade Brasileira*.

* Plenárias Regionais e Temáticas: em Marília, Bebedouro, Santos, Salto, Taubaté e Piracicaba, que atuaram como pólos aglutinadores das cidades vizinhas. Os participantes dessas plenárias retomaram as contribuições dos diferentes setores da sociedade civil ao FEDEP/SP, discutiram e explicitaram o diagnóstico, as diretrizes, os objetivos e prioridades para a educação no Estado de São Paulo.

Portanto, podemos concluir que o significado ao termo democracia, na confecção do PEE seguiu dois modelos distintos. No primeiro caso, seu significado liga-se ao modelo hegemônico, descrito por Sousa Santos (2003):

O modelo hegemônico de democracia – liberal e representativa, apesar de globalmente triunfante, não garante mais que uma democracia de baixa intensidade [...] baseada na distância crescente entre representantes e representados e uma inclusão política abstrata feita de exclusão social (SOUSA SANTOS, 2003, p. 32).

No segundo caso, o significado de democracia liga-se ao modelo participativo ou popular. Sobre esse tipo de democracia, Santos comenta que

A democracia participativa tem assumido nova dinâmica, protagonizada por comunidades e grupos sociais subalternos em luta contra a exclusão social e a trivialização da cidadania, mobilizados pela aspiração de contratos sociais mais inclusivos e de democracia de mais intensidade (2003, p.32).

Diante disso, percebemos o quanto os dois projetos são excludentes, pois a concepção de democracia mostram-se incompatíveis, conforme aponta a citação abaixo:

As tarefas assumidas pelos integrantes do FEDEP/SP se inserem na luta encetada por aqueles que querem mudar a história da elaboração dos planos educacionais brasileiros, que, tradicionalmente, têm sido escritos em gabinetes, sob encomenda do Executivo. Essa característica fez com que, na maioria das vezes, fossem atendidos somente os setores privilegiados da sociedade, enfatizadas práticas assistencialistas e respaldada a concepção que atribui não ao Estado, mas ao mercado, a função de orientar as políticas públicas para a educação (Substitutivo nº1 ao Projeto de Lei nº. 1066/2003, p. 287).

Mais ainda, o plano elaborado pelo FEDEP/SP, define sua visão de mundo democrática ao explicitar que sua concepção de democracia envolve um referencial maior: mudar o modelo social vigente.

Uma outra questão levantada pelo FEDEP/SP, de suma importância, é que, apesar de o PEE estar previsto na Constituição Federal de 1988, na Constituição Estadual de 1989 e também na Lei de Diretrizes e Bases nº9394/96 (portanto, há mais de uma década), os governos não se preocuparam em elaborá-lo e não providenciaram a implementação de suas diretrizes maiores. A título de exemplo, transcrevemos o Art. 10, III, da LDB nº9394/96:

Artigo 10. Os Estados incumbir-se-ão de:

III- elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as de seus municípios.

Soma-se ainda a esse conjunto de legislação o Plano Nacional de Educação Federal Nº. 10. 172/2001, que em seu artigo 2º estabelece que:

Artigo 2º: A partir da vigência desta Lei, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO).

Diante disso, o FEDEP/SP considera que a falta de empenho das autoridades educacionais do Estado e de muitos Municípios é sintomática, vão, pois na contramão da democracia tão anunciada. Eis o pensamento do grupo:

Ademais, não é infundado o temor de que, uma vez gestados à revelia dos setores organizados da sociedade, por meio de mecanismos apenas técnico-burocráticos, o Plano Estadual e os Planos Municipais de Educação assim elaborados se constituam, de fato, em peças legais de controle e propaganda, sem respaldo nas verdadeiras necessidades educacionais da sociedade, ou, quando muito, constituem-se em peças que servem a uma retórica que “não sai do papel”, pois são “letras mortas” (PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2003, p.293).

3. Gestão democrática:

Ao falarmos em gestão democrática é importante lembrarmos que o uso dessa expressão começou a ser utilizada com o processo de redemocratização, na década de 80. Gomes (2006), ao falar da passagem, no aspecto político, da ditadura para a democracia elucida que os educadores do período fizeram da democratização da escola pública uma bandeira de luta. “Democratização tinha, então, sentidos diversos, mas, significava, principalmente, a universalização da escola básica e gestão coletiva da escola pelos trabalhadores em educação” (GOMES, 2006, p. 72).

O uso da expressão “gestão democrática” foi intensificado com a promulgação da Constituição do Brasil, de 1988, que determinou:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

De maneira complementar, a LDB nº. 9294/96, no artigo 3º , VIII, reafirma o princípio. Cabe, portanto, examinarmos a “evolução”do discurso formal.

Assim, de acordo com o Projeto de Lei nº. 1066/2003, cada sistema de ensino deve implantar a gestão democrática, vivificada:

- na formação de Conselhos de Educação que reúnam competência técnica e representatividade dos diversos setores da Educação;
- na formação de Conselhos Escolares dos quais participem representantes da comunidade educacional e local;
- com a elaboração da proposta pedagógica pela comunidade escolar;
- com as formas de escolha da direção com competência técnica, compromisso com a proposta pedagógica e a representatividade de gestores escolares.

Ou seja, considera-se como base para a consolidação da gestão democrática a participação dos pais, aluno e comunidade. Além disso, conta-se com o apoio (leia-se parceria) de diferentes segmentos da sociedade civil para a construção “de uma escola compatível com as demandas de uma sociedade moderna, tecnológica e altamente competitiva” (Projeto de Lei nº 1066/2003, p. 253).

Como objetivos e metas, diante do que foi dito acima, em relação à gestão democrática afirma-se que é necessário:

Definir, em cada sistema de ensino, normas de gestão democrática do ensino público, por intermédio da ampliação do processo de democratização e participação da comunidade e de todos os segmentos da sociedade, promovendo a conscientização de todos quanto aos seus respectivos papéis na melhoria do padrão de qualidade da escola pública no Estado de São Paulo (Projeto de Lei nº 1066, p. 258).

Vincula-se portanto a participação da comunidade com a responsabilização pela qualidade da escola pública. Posteriormente, elucida-se a questão afirmando-se que:

A descentralização da gestão deve ser fortalecida nas dimensões pedagógica, administrativa e de gestão financeira, como determina a LDB (artigo 15), para que as escolas continuem contando com repasse direto de recursos e possam implementar suas respectivas propostas pedagógicas e garantir as despesas de manutenção. A maior autonomia das escolas corresponderá, proporcionalmente, à responsabilidade perante a sociedade de oferecer uma escola pública de qualidade para todos os cidadãos (Projeto de Lei nº. 1066/2003, p. 252).

Ou seja, há uma visão reducionista da questão, pois joga-se para a escola a responsabilidade em oferecer uma escola pública de qualidade, pois foi-lhe concedida, por meio da lei, autonomia via descentralização da gestão.

No caso da versão do PEE, proposta pelo FEDEP/SP, a gestão democrática não se constitui num fim em si mesma, ela é vista de maneira estratégica para a superação do autoritarismo, do individualismo e das desigualdades sociais. Soma-se a isso a idéia de que ela se contrapõe aos conselhos existentes e legalmente constituídos, pois devido as suas composições e atribuições, “têm estado a serviço dos interesses e objetivos particulares e específicos dos setores dominantes, subservientes aos organismos internacionais” (Substitutivo nº1 ao Projeto de Lei nº. 1066/2003, p. 296).

Diante disso, afirma-se a necessidade de ações contundentes e permanentes para se enfrentar concepções e intenções distorcidas sobre o assunto (tanto na legislação atual quanto nas práticas educacionais). Nesse caso, a instituição educacional deve ter como princípios fundamentais: o caráter público da educação, a inserção social, a descentralização do poder, as práticas participativas e a socialização das decisões colegiadas.

Outro ponto importante a ser destacado é que a concepção de gestão democrática defendida pela sociedade paulista apóia-se na idéia de que, isoladamente, as eleições não têm força transformadora, pois não modificam a estrutura e a organização da instituição e as relações entre os atores educacionais.

Enfim, para que haja, realmente, gestão democrática é necessário que

- a participação de todos os segmentos constitutivos da comunidade escolar seja reforçada;
- as experiências democráticas sejam norteadas pela construção de projetos político-pedagógicos participativos;
- haja convivência com os colegiados e as representações sociais de grupos sociais existentes no interior das instituições escolares.
- haja efetiva ação de Conselhos (por exemplo, Conselho Nacional de Educação, Conselho Estadual de Educação, Conselhos Municipais de Educação, Conselhos Escolares, Conselhos Universitários, etc.

Cabe enfatizar que esse permanente exercício de conquista da cidadania terá como resultado a materialização dos direitos fundamentais legalmente constituídos, por exemplo, o direito à educação.

C) QUALIDADE NA EDUCAÇÃO

Ao se falar em qualidade social na educação, ressalta-se a banalização dessa idéia, já que ela aparece nos mais variados discursos. No caso da política educacional vigente, por exemplo, a idéia de qualidade liga-se à “qualidade total”, que significa conduzir a educação nos moldes de uma empresa, com o seu tipo de organização, os referenciais de produtividade e de competitividade. Ou seja, a qualidade total transforma-se num valor de mercado, em detrimento da real qualidade do ensino.

Outra maneira de defesa da qualidade em educação liga-se a idéia que permeou a construção do PEE pela sociedade paulista. Nesse sentido, qualidade social refere-se a necessidade de se providenciar educação escolar com padrões de excelência e adequação aos interesses da maioria da população. Essa qualidade é personificada em valores fundamentais: a solidariedade, a justiça, a honestidade, a autonomia, a liberdade e a cidadania, o que implica no desenvolvimento da consciência moral e de uma forma de agir segundo padrões éticos. Diante dessa educação, todos os brasileiros se tornariam aptos ao questionamento, a problematização, a tomada de decisões e ao envolvimento com a comunidade.

Somado ao que foi apontado acima, reconhece-se uma nova função para escola (que vai além da transmissão de informação), a saber: elaboração de instrumentos de descoberta, escolha e integração das informações disponíveis.

Nessa dimensão, a escola se redefine como um espaço democrático de elaboração de valores, de tolerância e respeito às diferenças, de produção, recriação e disseminação de conhecimento e de convivência humana e social, cultural e política, levando sempre em consideração a realidade das relações sociais e de trabalho (Substitutivo nº1 ao Projeto de Lei nº. 1066/2003, p. 290) .

Outro ponto importante a ser destacado é que a idéia de qualidade na educação pública não se restringe apenas à Educação Básica, pois defende-se

que além de ser obrigação do Estado tal etapa de escolarização, é seu dever também garantir pleno acesso à Educação Superior.

Em resumo,

a perspectiva a ser buscada é a de construir um ensino, em todos os níveis e modalidades, que crie contextos estimulantes de aprendizagem, com base em projetos claros, coerentes e real valor formativo, capaz de propiciar a todos uma educação cultural, humanística, científica e tecnológica. Sem isso, compromete-se a formação para a cidadania (Substitutivo nº1 ao Projeto de Lei nº. 1066/2003, p. 292).

D) DOCÊNCIA

O Plano Estadual de Educação, versão do governo, considera que é necessário redignificar a profissão de professor da Educação Básica, resgatando “a dignidade da carreira, o seu valor social e a importância do profissional no processo educativo de todo cidadão” (Projeto de Lei nº 1066/2003, p. 220). Além disso, considera-se que a qualidade do ensino perpassa a valorização do Magistério por meio de ações que vão desde a formação, contemplam plano de carreira, salário digno, boas condições de trabalho, cuidados com a saúde, prevenção de doenças no exercício de função, garantia de formação continuada etc.

Por outro lado, considera-se a necessidade de profissionais cada vez mais qualificados e permanentemente atualizados, o que se traduz como necessidade de se manter na rede de ensino bons profissionais com perspectivas de aperfeiçoamento constante.

Nas diretrizes político-pedagógicas aponta-se a qualificação do pessoal docente como um dos maiores desafios, o que se considera focado pelo Estado por meio da formação continuada dos professores ou mesmo pela

formação do tipo “PEC FOR PROF”, destinada à professores do Ciclo I que não possuíam ensino superior.

Contudo, salienta-se também a inadequação na formação dos docentes do século XXI, com cursos de Licenciatura em moldes tradicionais, sem o necessário comprometimento com a necessidade de ampliação do universo cultural desses profissionais, por exemplo, a questão da formação de professores para as novas tecnologias. A questão é colocada da seguinte forma:

Com abordagens que vão na contramão do desenvolvimento tecnológico, a maioria dos cursos não prepara os professores para atuarem como fonte e referência dos significados que seus alunos precisam imprimir ao conteúdo da mídia. Presos às formas tradicionais de interação face-a-face, na sala de aula real, os cursos de formação, em geral, ainda não sabem como preparar professores que vão exercer o Magistério nas próximas duas décadas. Esses docentes enfrentarão uma mediação da tecnologia que só vai ampliar e diversificar as formas de interagir e compartilhar, em tempos e espaços nunca antes imaginados (Projeto de Lei nº 1066/2003, p. 230).

Considera-se que para reverter o quadro é necessário ruir o círculo vicioso instaurado de inadequação na formação do professor/aluno/professor, é preciso que os cursos de formação tomem para si a responsabilidade de suprir as deficiências de escolarização básica que os futuros professores receberam tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio. Do mesmo modo, considera-se necessário que os professores:

- tornem-se profissionais autônomos, com domínio sólido dos conteúdos disciplinares do currículo da escola básica.
- tenham consciência da função social da escola e dos desafios postos para a escolarização na sociedade contemporânea, plural e diversificada.
- compreendam o fenômeno educativo e as características de aprendizagem das crianças, dos jovens e dos adultos.
- como gestor do processo de ensino e de aprendizagem, sejam os grandes responsáveis pela condução do processo de ensinar e aprender, capazes de

realizar um ensino de boa qualidade que resulte em aprendizagens bem sucedidas às crianças, jovens e adultos.

- conheçam as necessidades dos alunos para melhor compreendê-los e assegurar-lhes a oportunidade de atingir níveis adequados de aprendizagem, respeitando a pluralidade cultural e social.

Eis, portanto, o perfil almejado para o professor da escola pública. Todavia, conforme aponta a versão do PEE da sociedade paulista, a situação real do trabalhador da educação é bem distinta do sonho acima apontado, pois, na realidade há um novo modelo de formação: com diminuição de custos com o social, com barateamento da educação pública, com diversificação dos tipos de formação articulada com as necessidades do processo produtivo, com programas pontuais de formação continuada e sem uma diretriz geral e integrada.

Diante disso, defende-se a idéia de que ao se falar em formação dos profissionais de educação, deve-se tratar do assunto “no rol das políticas públicas, como um direito dos que atuam na escola e no sistema e como dever do Estado”, lembrando-se ainda a necessidade de uma remuneração digna, uma jornada de trabalho com ampliação do número de horas dedicadas à formação continuada e o fim da contratação de professores com jornada parcial ou horas-aula.

Como crítica à política educacional dos últimos anos, aponta-se que foram impostas apenas a produtividade do sistema educacional, responsabilizando, em particular, os professores pela situação educacional e transformando-os em executores dos projetos impostos por técnicos de gabinete. Além do que, a política de valorização docente cai por terra ao se verificar que a remuneração de um professor não é condizente com o perfil almejado, pois “o uso e abuso de concessão de abonos e gratificações inviabilizam a implementação de planos adequados e dignos de carreira e salário, destruindo direitos”. No final das contas,

levando em conta as necessidades dos docentes para se manterem atualizados para ministrar um ensino de boa qualidade; as necessidades de manterem um patamar de vida digno para sua família; o extremo esforço com que realizam seu trabalho em classes superlotadas e o valor do custo de vida paulista não há dúvida que [os valores] são muito baixos (Substitutivo nº1 ao Projeto de Lei nº. 1066/2003, p. 340).

Outro ponto importante a ser destacado e que atenta contra os profissionais da Educação, é a Municipalização do Ensino, que gerou o desemprego de professores estaduais admitidos em caráter temporário e colocou professores efetivos em situação precária quando os cedeu aos Municípios na condição de adidos e/ou os deslocou para unidades distantes, resultando em perda salarial por falta de plano de carreira. Há que ser lembrada ainda a triste realidade da contratação de pessoas na esfera municipal por critérios que fogem a qualificação e experiência profissional.

2.1. Um adendo a nossa análise

Ao falarmos em PEE na versão da sociedade paulista sentimo-nos na obrigação de, ao menos, ressaltar a inclusão do item: *A Educação Rural no Estado e o Movimento Social do Campo*. Nesse ponto do documento comenta-se o processo de desrespeito sofrido pelos jovens do meio rural que são obrigados a estudar nas cidades, muitas vezes transportados de maneira insatisfatória e, mais do que isso, sofrendo um processo de desenraizamento, pois há transplante dos valores e da cultura urbana para o meio rural.

Diante da política educacional adotada de fechamento das escolas rurais e suas conseqüências (acima citadas), propõe-se que o Movimento dos Trabalhadores Rurais (MST) sejam interlocutores no processo de construção de um projeto para a educação básica do campo, pois possuem um projeto pedagógico vinculado a essa realidade.

Desse modo, privilegia-se a experiência adquirida do MST em Educação.

CONCLUSÃO

Ao falarmos em construção da escola pública no Brasil investigamos a sua gênese e trajetória com o objetivo de compreendermos a sua história e, a partir daí, entendermos como se deu o processo de sua desconstrução.

Assim, percebemos que a luta pela democratização da escola se fez presente em todos os momentos da história de nosso país, o que fica explícito ao analisarmos os embates ideológicos durante a proposição de toda a legislação educacional. Em especial, destacamos o auge dessa luta, com o movimento de renovação da educação, na década de 1930. Contudo, o descompasso entre a escola pública almejada pelos educadores e a escola pública que foi expandida pelas mãos dos antidemocratas e conservadores resultou na expansão de uma escola baseada nos valores e interesses da elite, e, portanto, em desacordo com as necessidades do povo. O acesso da maioria da população aos bancos

escolares não resultou em democratização da escola, mas sim, na sua massificação, isto é, no esvaziamento do conteúdo do ensino, na semi-educação proporcionada, na invasão da indústria cultural que divulga os seus valores e transforma-os em hegemônicos. Em outras palavras, a educação foi ao mercado, tornou-se mercadoria consumível de acordo com as possibilidades de cada consumidor. Ao consumidor pobre, que não pode pagar uma mensalidade em escola particular, resta a escola estatal com prédios e vidros quebrados, sem livros para todos, professores com síndrome de burnout, sobrecarregados de aulas, com baixos salários, proletarizados e pauperizados, sem autonomia intelectual e sem dignidade profissional. Enfim, um simulacro de escola.

Diante dessa realidade, realizamos uma pesquisa documental em que nos propusemos investigar as representações sociais de diferentes segmentos da sociedade para compreendermos qual escola pública é idealizada pela sociedade. Com esse fim, descrevemos a trajetória do “Fórum Escola dos Nossos Sonhos” e analisamos os relatórios produzidos pela Diretoria Regional de Ensino de Marília, tanto na fase local quanto regional.

A representação social na fase local, que envolveu a comunidade escolar dos colégios vinculados à Diretoria Regional de Marília, compreendeu os seguintes elementos: a falta de estrutura da escola pública paulista, a necessidade de democratização das relações entre alunos e professores, a necessidade de valorização e aperfeiçoamento dos docentes e a opção por parcerias. Ou seja, expôs a situação precária da escola pública paulista. Contudo, mais do que isso, evidenciou a nossa hipótese de que houve farsa democrática, pois houve um direcionamento prévio para a proposição da escola dos sonhos, já que a reflexão proposta girava em torno do microcosmo, não houve reflexão voltada para a construção de uma escola dos sonhos real, que seria concretizada por meio do Plano Estadual de Educação.

Por sua vez, na fase regional, a discussão girou em torno do Programa Escola na Família, a importância das parcerias para a consolidação dos projetos

da escola e, finalmente, abordou-se a construção do Plano Estadual de Educação.

Assim, pela primeira vez a questão de construção do Plano Estadual de Educação foi ressaltada. Contudo, ao observarmos o roteiro de trabalho proposto pela Secretaria Estadual de Educação (SEE), percebemos que essa questão vai sendo pulverizada, pois se destina apenas um período, do terceiro e último dia para a reflexão e elaboração de propostas a serem encaminhadas para a SEE. Contudo, ainda assim é perceptível a discordância dos participantes do fórum quanto os rumos pensados para a educação paulista, pois ao se pensar em cada nível e modalidade de ensino, as críticas vêm a tona no conteúdo dos relatórios que diagnosticam a da escola pública, mostrando a necessidade de infra-estrutura adequada, investimentos em todos os níveis, valorização dos profissionais da educação etc. Em síntese, defende-se a idéia de que a educação precisa ser vista como um direito e não como um serviço prestado pelo Estado. Disso decorre a idéia de que a escola deva ser financiada pelo Estado e não através de parcerias com a iniciativa privada, que seria fuga do governo de sua responsabilidade. Portanto, propõe que o PEE deva ser visto como uma política de Estado e não de um Governo, com o objetivo de garantir uma escola pública de boa qualidade.

Em seguida, para atingirmos as representações do governo e da sociedade paulista, realizamos uma análise das propostas do PEE, partindo da criação de categorias que deixassem transparentes o conteúdo desses planos. Para isso, elegemos as seguintes categorias: o tipo de formação almejada, a visão de democracia proposta, a idéia de qualidade na educação e, por fim, a questão da docência.

Da primeira categoria, concluímos que a visão de formação almejada para os jovens paulistanos é vista de maneira diametralmente oposta nos dois planos, pois o governo paulista propõe um projeto de formação de indivíduos adaptados ao Neoliberalismo: consumidores de educação, competitivos, formatados em

habilidades e competências, deixando silenciada a formação voltada para a criticidade e construção coletiva de um projeto para o país, o que é a essência da versão da sociedade paulista.

Ademais, liga-se a idéia de concepção de educação dos dois planos a visão de democracia propostas. Assim, na versão do governo a idéia de democracia revela-se um mecanismo de simulação democrática, pois foi usada de maneira instrumental para a legitimação da sua versão do Plano Estadual de Educação. Ou seja, os professores, pais, alunos e comunidades locais foram chamados para “consensuar”, para legitimar decisões tomadas nos gabinetes. Sobre esse tipo de manipulação, Gentili(1998), comenta:

De fato, a manipulação governamental não se limita apenas ao estabelecimento de uma agenda inalterável e com resultados prefixados. Expressa-se também no fato de que as decisões de governo nunca são enunciadas como tais, mas são encobertas sob supostos “acordos gerais”, “coincidências comuns” e toda uma série de estratagemas discursivos destinados a diluir e mascarar o conflito e criar a falsa imagem de comunidade homogênea de interesses. A artificial agenda neoliberal transforma-se no conteúdo de um milagroso consenso, sobre cujas premissas e princípios elementares todos, supostamente, concordam. Aquilo que não é senão uma decisão autoritária e autocrática dos governos neoliberais acaba tornando-se “interesse comum”. Tal “acordo” vai adquirindo autonomia e, por obra e graça da metafísica, termina antepondo-se à própria comunidade da qual supostamente surgiu. Daí que, se as maiorias não o apóiam e não o cumprem, elas convertem-se em violadoras do acordo. Em suma, para melhorar a educação tem-se de fazer o que “todo mundo concorda que tem que ser feito”. Para faze-lo, é preciso “pactuar”.(...) Mas, se as maiorias não aceitam “fazer o que todo mundo concorda que tem que ser feito”, as próprias maiorias se tornam anti-majoritárias e inimigas do “consenso pactuado”... O solilóquio neoliberal alcança, assim, a dimensão mais profunda de seu sentido grotesco (GENTILI, 1998, p. 68)

Enfim, a construção do PEE, via consulta da sociedade foi caricatural e mostrou-se democraticamente vazia. Contudo, mesmo visando tornar hegemônico seu plano para a escola pública paulista e, para isso, utilizando de mecanismos pacíficos, que operam na subjetividade das pessoas, a manipulação não conseguiu atingir o fim desejado, pois vozes se levantaram, discutiram e propuseram um projeto alternativo, com o referencial de mudar o modelo social

vigente de exclusão social. Tal projeto englobou o diagnóstico real da escola pública e da sociedade que ela faz parte. Além disso, evidenciou o quanto houve falta de empenho das autoridades para a proposição de um plano para a Educação e, quando o fizeram, revelou-se letra morta, pois é retórico.

Outro aspecto relevante a ser destacado é a idéia de democratização da escola pública, vista pelo governo como viabilizada por meio de parcerias e flexibilizações em todos os níveis e modalidades de ensino. Assim, considera-se que as limitações de atendimento da Educação Infantil, a falta de qualidade do Ensino Fundamental e Médio e a falta de vagas no Ensino Superior resolver-se-ão pelo descongestionamento do fluxo, via diversificações, tais como: Programas de Correção do Fluxo Escolar, adoção de ciclos de aprendizagem (Progressão Continuada) ou cursos superiores desenvolvidos com recursos multimídia, com presença flexibilizada e utilização de estratégias e ferramentas de ensino à distância; cursos básicos, genéricos e por grandes áreas; cursos de menor duração etc. Ou seja, na contramão do que podemos chamar de “qualidade na educação”. Por sua vez, a sociedade paulista inseriu dados relativos ao perfil sócio-econômico do Brasil, com o objetivo de descortinar a real situação e, a partir desse diagnóstico, construir verdadeiramente uma escola pública; isto é, ao levar em conta tais dados, reafirmou a necessidade de transformar a sociedade e diminuir as desigualdades sociais. Para isso defendeu a idéia da educação pública como direito do povo brasileiro e não como um serviço prestado pelo Estado.

No caso da gestão democrática, cabe ressaltar que o governo, mais uma vez, insiste na participação da sociedade, via parceria, e a vincula à responsabilização pela qualidade da escola pública, ou seja, tenta transferir a sua responsabilidade para a comunidade. No caso da versão do PEE, proposta pelo FEDEP/SP, contrapondo-se às concepções e intenções distorcidas sobre o assunto, tanto na legislação atual quanto nas práticas educacionais, propõe-se a modificação da estrutura e organização das instituições e as relações entre os

atores educacionais, isto é, ela é vista de maneira estratégica para a superação do autoritarismo, do individualismo e das desigualdades sociais.

Cabe ainda mencionarmos que a qualidade de educação propugnada pelo governo liga-se a idéia de “qualidade total”, vinculada ao discurso empresarial, à competição, ao mercado. De maneira oposta, a sociedade paulista vê a “qualidade como social”, isto é, educação escolar com padrões de excelência para todos e com formação que tornaria todos os brasileiros aptos a se assumirem como sujeitos da história.

Por fim, examinamos a questão da docência, vista na versão do governo do PEE, como imprescindível para a atualidade, a ser valorizada. Contudo, o discurso de redignificação da profissão, do resgate da dignidade da carreira é esvaziado ao se tornar pura retórica balofa, “palavras ao vento”, pois não há proposta de mudanças profundas. Ademais, fala-se na necessidade de profissionais cada vez mais qualificados e permanentemente atualizados, mas ao se falar em formação lança-se mão de mecanismos como PEC FOR PROF” e ainda se fala da formação inadequada dos professores, esquecendo-se que, anteriormente, no mesmo documento se defende a idéia de flexibilizações na formação superior. Enfim, o discurso torna-se contraditório e não condiz com a prática.

A verdadeira situação do trabalhador da educação é que ele está cada vez mais proletarizado e pauperizado. Diante dessa constatação, a versão do PEE da sociedade paulista defende a idéia de que a formação deve ser tratada no rol das políticas públicas, como direito dos que atuam na escola e como dever do Estado, lembrando-se ainda, entre outras coisas, da necessidade de remuneração e condições dignas de trabalho.

Portanto, após a análise dos documentos que nos forneceram concepções sobre a escola pública e a educação paulista, atingimos a dimensão ideológica de representação, mais especificamente, das ideologias dominantes.

Assim, percebemos que a visão de mundo que tenta se tornar hegemônica nos dias atuais e defendida na versão do PEE do governo, tentou assegurar a adesão e o consentimento da massa, via falsificação de consenso. Contudo, essa tentativa é mais uma estratégia política para a sustentação da ideologia dominante. Mais uma vez, tenta-se reformar a educação pública, garantindo-lhe o eterno estado vegetativo, aliou-se o conservadorismo e democracia (leia-se “pseudo-democracia”).

Chegamos ao simulacro baudrillardiano, em que há simulação: finge-se ter o que não se tem, no caso, finge-se estar a construir a escola pública de qualidade para todos, mas há falsificação, a realidade se tornou, paulatinamente, menos importante, tenta-se fazer coincidir o real com o modelo de simulação. Assim está sendo a educação pública paulista!

Contudo, a construção de um discurso contra-hegemônico, realizando todas as etapas possíveis de elaboração, desde a desmontagem da ideologia dominante até a criação de uma fala nova, capaz de exprimir a crítica das idéias e práticas existentes, capaz de mostrar aos interlocutores as ilusões do senso comum e, sobretudo, de transformar o interlocutor em parceiro e companheiro para a mudança daquilo que foi criticado, fez-se presente na voz do FEDEP/SP, reavivando a crença ontológica de que somos seres históricos, capazes de mudar a realidade. Nas palavras de Freire:

Se é possível obter água cavando o chão, se é possível enfeitar a casa, se é possível crer desta ou daquela forma, se é possível nos defender do frio ou do calor, se é possível desviar leitos de rios, fazer barragens, se é possível mudar o mundo que não fizemos, o da natureza, por que não mudar o mundo que fazemos, o da cultura, o da história, o da política?

Paulo Freire

Por conseguinte, resta-nos lembrar que a construção da escola pública está por se fazer, já que conseguimos até aqui foi a escola estatal para o povo, e não a escola pública do povo, que segundo Sanfelice(2005, p. 104), é o objetivo a ser atingido, no âmbito de uma perspectiva revolucionária.

REFERÊNCIAS

ALCESTE version 4.8 pour Windows. Toulouse: Image, 2005. 1 CR-Rom.

AZEVEDO, F. **A transmissão da cultura**. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

AZEVEDO, F. A Educação pública em São Paulo: problemas e discussões. Inquérito para o Estado de São Paulo em 1926. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937.

BAUDRILLARD, J. La precesión de los simulacros. In: **Cultura y simulacro**. 3.ed. Barcelona: Kairós, 1987.

BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRANDÃO, C. DA F. Comentários à margem da nova LDB. In: SILVA, C.S.B. da; MACHADO, L. M. (orgs.). **Nova LDB: trajetória para a cidadania**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

CAMARGO, B.V. ALCESTE: um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In: PAREDES, A.S. P. M.; CAMARGO, B.V.; JESUÍNO, J. C.; NÓBREGA, S. M. (orgs.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. 1 ed. João Pessoa: Editora Universitária da UPPB, 2005. p.511-539.

CANDIDO, A. **A educação pela noite e outros ensaios**. São Paulo: Ática, 1987.

CASTORINA, J.A. Um encontro de disciplinas: a história das mentalidades e a psicologia das representações sociais. In: CARRETERO, M. ROSA, A., GONZÁLEZ, M.F. (Org.). **Ensino da História e Memória Coletiva**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CHALITA, G. **Aprendizes eternos**. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/2003>>. Acesso em 20 abr. 2006.

CORTINA, R. L. **Política Educacional Paulista no governo Covas (1995-1998): uma avaliação política sob a perspectiva da modernização**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

COSTA, Messias. **A educação nas Constituições do Brasil: dados e direções**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CUNHA, L.A.C; GÓES, M. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 6ª edição, 1989.

CUNHA, C. **Educação e autoritarismo no Estado Novo**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1981.

DANTAS, G.K.G. **Censo crítico dos professores da escola pública do Estado de São Paulo: desconstruindo o discurso de valorização docente do governo PSDB, (Trabalho de Conclusão do curso de Pedagogia) – Faculdade de Filosofia Ciências, da Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.**

ENGERS, M.E.A. (Org). **Paradigmas e metodologias de pesquisa em Educação: notas para a reflexão**. In: Seminário de Pesquisa Educacional do

Curso de Doutorado da Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da PUCRS.1996. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

ENGUITA, M. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERNANDES, F. **Organização social dos Tupinambá**. 2 ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1963.

FERNANDES, F. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus, 1966.

FRANCO, M.L.P.B. **Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência**. Cadernos de Pesquisa, v.34, n. 121, jan./abr.2004

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984. 235p

GERMANO, J.W. **Estado militar e educação no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional no Neoliberalismo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

GOMES, D. M. **Gestão democrática escolar em Cuiabá: estudo de caso**.2006. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, São Paulo.

GUARESCHI, P. “Sem dinheiro não há salvação: ancorando o bem e o mal entre neopentecostais”. In: **Textos em representações sociais**. GUARESCHI, P; JOVCHELOVITCH, S. (orgs). 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

HILSDORF, M L.S. **História da Educação Brasileira: leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

JOFFE, H. “Eu não”, “o meu grupo não”: representações sociais transculturais da AIDS. In: **Textos em representações sociais**. GUARESCHI, P; JOVCHELOVITCH, S. (orgs). 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

KERBAUY, L.M. **Escola-padrão: uma experiência em processo**. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, Marília.

LIMA, Bruno. Universidade rejeita modelo do PSDB em São Paulo. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 2 jan.2003. Folha Cotidiano, p.C1.

MACHADO, L. M. **Teatralização do poder: público e o publicitário** na reforma de ensino paulista. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

REVISTA HISTEDBR. **Manifesto Fernando de Azevedo (1956)**, Campinas, ago.2006. Disponível em <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/29/index.html>>. Acesso em: 10/01/2008.

MARRACH, S. A. A. Neoliberalismo e educação. In: GHIRALDELLI JR, P. (org.) **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996 (Coleção Questões da nossa época).

MARRACH, S. A. A. **Outras histórias da educação: do Iluminismo à Indústria Cultural (1823-2005)**. Tese (livre-docência) – Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006;

MENIN, M.S. DE S.; SHIMIZU, A. de M. Representação social da educação: características das produções brasileiras nos últimos congressos de educação e de representação social. In: **Cadernos de Educação**. Pelotas: FaE/UFPel, Ano 13, n.22, jan/jun.2004.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. Prefácio. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (orgs.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 7-25.

NAGLE, Jorge. A educação na Primeira república. In: FAUSTO, Boris (Org). **História geral da civilização brasileira: o Brasil republicano, sociedade e instituições, 1889-1930**. São Paulo: Difel, 1977. T.3, v.2, p.261-291.

NEUBAUER, R. Quem tem medo da progressão continuada. **Acesso: Revista de Educação e Informática**, São Paulo, n. 14, p. 11-18, dez. 2000.

PAIVA, J. M. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, E. M. T e outros. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Substitutivo nº. 01 ao projeto de Lei nº. 1066, de 2003. (SL nº. 503 de 2003). Disponível em: <<http://www.adusp.org.br/PEE/pee.htm>>. Acesso em 02/12/2006.

PENIN, S.T. S. Progressão continuada, sociedade do conhecimento e inclusão social. <http://cenp.edunet.sp.gov.br/Esc_Sonhos/SiteSEE/progressao_inclusao.asp>. Acesso em 11 jan. 2007.

ROMANELLI, O . *História da educação no Brasil: 1930/1973*. 9ª ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 1978.

RONCA,P.A.C. Pilatos, 1998.Disponível em:<http://cenp.edunet.sp.gov.br/Esc_Sonhos/SiteSEE/progressao_inclusao.asp>. Acesso em: 11 jan. 2007.

SALIBA, A. Entrevista. In: Portal do Governo do Estado de São Paulo, 2002. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>>. Acesso em: 21 out. 2006.

SANFELICE, J.L. Da escola estatal burguesa à escola democrática e popular: considerações historiográficas. In: LOMBARDI, J.C; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M.I.M. (orgs.) **A escola pública no Brasil**.: história e historiografia. Campinas, São Paulo: Autores Associados: HISTEDBR, 2005, Coleção Memória da Educação. p. 89-105.

SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Indicação CEE nº. 8, de 30 de julho de 1997. In: RAMA, L. M. J.da S. e outros. **Legislação de ensino fundamental e médio**: compilação. São Paulo, 1995.

SÃO PAULO (ESTADO) **Projeto de lei nº. 1066**, de 15 de out. de 2003. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br>>. Acesso em 02/12/2006.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 7 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2001 (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, D. História da escola pública no Brasil, questões para pesquisa. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SAVIANI, Dermeval (orgs). **A escola pública no Brasil**: historia e historiografia. Campinas, São Paulo: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, D. As teorias da educação e o problema da marginalidade. In: **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

SAWAIA, B. Representações e ideologia: o encontro desfeticizador. In: SPINK, M. (org). **O conhecimento no cotidiano** – as representações sociais na perspectiva da Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense, 1993.

SHIMIZU, A. M. As **representações sociais de moral dos professores do ensino fundamental**. 1998. 308 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

SOUSA SANTOS, B. **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SPOSITO, M.P. **O povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo**. São Paulo: Loyola, 1984.

TRAGTENBERG, M. **A escola como organização complexa**. In: Sobre educação, política e sindicalismo. 3 ed. São Paulo: Unesp, 2004.

TEIXEIRA, A. S. **Educação não é privilégio**. São Paulo: Ed. Nacional, 1977.

TIBA, I. A escola que podemos realizar. Disponível em: <http://cenp.edunet.sp.gov.br/Esc_Sonhos/SiteSEE/progressao_inclusao.asp>. Acesso em: 11 jan. 2007.

XAVIER, R. Representação social e ideologia: conceitos intercambiáveis? **Revista Psicologia & Sociedade**, 14 (2): p. 18-47. jul./dez/2002.

WEREBE, M. J. G. A educação. In: BURQUE DE HOLANDA, S. (dir.). **História geral da civilização brasileira: o Brasil monárquico**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971. T2.

ANEXOS

ANEXO A: Dendograma resultante da classificação hierárquica do material textual analisado.

ANEXO B - Plano Estadual de Educação – Projeto de Lei nº. 1066/2003

ANEXO C – Plano Estadual de Educação – Substitutivo nº. 1 ao projeto de Lei nº. 1066, de 2003

O montante de páginas que constituem os Anexos é alto, razão pela qual optamos por incluí-los em CD que acompanha a dissertação.

ANEXO A: Dendograma resultante da classificação hierárquica do material textual analisado.

CLASSE 1

98 UCE – 38,89%

Palavras de maior associação:

Palavra	Freq.	χ^2
quadras	41	73,15
reformas	23	36,19
cobertura	21	36
física	21	36
construções	23	29,98
salas	46	29,35
laboratórios	21	23,76
bibliotecas	22	23,08
refeitório	13	21,54
banheiros	15	21,64
pintura	16	20,39
aulas	40	18,91
espaço	15	18,68
informática	31	17,81
mesas	10	16,36
segurança	15	13,88
esportes	12	13,68
piscina	10	13,10
muros	10	13,10
prédio	8	12,98
intervalos	8	12,98
pátio	9	11,45
pisos	7	11,31
geral	7	11,31
físicas	10	10,47
instalações	8	9,82
acesso	6	9,66
bancos	6	9,66
bebedouro	6	9,66
áreas	7	8,22
ventilador	7	8,22
anfiteatro	5	8,02
armários	5	8,02
lazer	5	8,02
câmeras	5	8,02

CLASSE 2

109 UCE – 43,25%

Palavras de maior associação:

Palavra	Freq.	χ^2
aprendizagem	28	29,24
professores	45	24,08
educadores	15	17,75
alunos	68	15,89
trabalho	18	14,61
consciência	10	13,38
pedagógico	15	12,69
valorização	18	12,64
centro	8	10,84
problemas	10	10,64
apoio	11	9,55
incentivo+	7	9,45
psicólogo	14	9,41
valores	6	8,06
criança	6	8,06
condições	8	7,92
regras	8	7,92
capacitações	14	6,89
interação	5	6,69
responsabilidade	7	6,59
salários	7	6,59
práticas	10	6,33
relação	8	5,73
respeito	20	5,53
participativos	6	5,29
processo	6	5,29
profissionais	10	4,79

CLASSE 3

45 UCE – 17,86%

Palavras de maior associação:

Palavra	Freq.	χ^2
comunidade	28	68,55
país	23	33,68
parceiros	12	31,86
palestras	9	28,05
voluntários	9	26,93
comunicação	5	23,47
mídia	5	23,47
participação	16	19,05
direção	8	15,60
eventos	6	15,16
filhos	7	14,07
experiências	4	13,43
maior	16	9,68
escola	33	7,94
envolvimento	4	7,58

Figura 1 – Dendograma resultante da classificação hierárquica do material textual analisado.

ANEXO B – Plano Estadual de Educação – Projeto de Lei nº. 1066/2003.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)