

**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

**O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA DOS GESTORES DA  
EDUCAÇÃO PÚBLICA PAULISTA NO CONTEXTO DAS REFORMAS  
EDUCACIONAIS DOS ANOS DE 1990.**

**SÔNIA MARIA DE SOUSA SANTA CRUZ**

**SÃO PAULO**  
**2008**

**SÔNIA MARIA DE SOUSA SANTA CRUZ**

**O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA DOS GESTORES DA  
EDUCAÇÃO PÚBLICA PAULISTA NO CONTEXTO DAS REFORMAS  
EDUCACIONAIS DOS ANOS DE 1990.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
(Mestrado) da Universidade Nove de Julho  
UNINOVE).

Orientador: Prof. Dr. Miguel Henrique Russo

**SÃO PAULO  
2008**

## FICHA CATALOGRÁFICA

Santa Cruz, Sônia Maria de Sousa.

O programa de educação continuada dos gestores da educação pública paulista no contexto das reformas educacionais dos anos de 1990. / Sônia Maria de Sousa Santa Cruz. São Paulo : 2008.

xiv, 241 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho, 2008.

Orientador: Miguel Henrique Russo.

1. Reforma educacional. 2. Educação continuada 3. Formação de gestores. 4. Política educacional.

CDU 37

**O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA DOS GESTORES DA  
EDUCAÇÃO PÚBLICA PAULISTA NO CONTEXTO DAS REFORMAS  
EDUCACIONAIS DOS ANOS DE 1990.**

**POR**

**SÔNIA MARIA DE SOUSA SANTA CRUZ**

Esse exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por Sônia Maria de Sousa Santa Cruz e aprovada pela Comissão Julgadora.

---

Presidentes: Prof. Miguel Henrique Russo, Dr. – Orientador, Uninove

---

Membro: Prof. Rubens Barbosa de Camargo, Dr. – FE/USP

---

Membro: Prof. Celso do Prado Ferraz de Carvalho, Dr. - Uninove

São Paulo, 18 de Junho de 2008

*Aos meus filhos Alexandre Ricardo e Paulo Daniel, às minhas netas Giovanna e Rebecca e ao meu afilhado Fernando Henrique que são as grandes riquezas da minha vida;*

*Á Júlia (in memorian), irmã do coração, grande educadora e que tão cedo partiu;*

*Especialmente, aos meus pais Lindóia e Tite (in memorian) que me ensinaram tudo o que sei, que se tornaram grandes na simplicidade, que souberam como ninguém amar e ser amados e que foram o tesouro mais precioso que Deus e a Vida poderiam dar a alguém, estando sempre vivos no meu coração e no meu pensamento.*

## Agradecimentos

Ao Prof. Dr. Miguel Henrique Russo, meu orientador, pela confiança depositada no meu trabalho, pelas reuniões durante os encontros no Núcleo de Políticas Públicas, pelas suas observações críticas acompanhadas de sugestões e esclarecimentos durante o processo de orientação.

Aos professores Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho e Dr. Rubens Barbosa de Camargo pelas considerações feitas no exame de qualificação e que muito contribuíram para o término dessa dissertação.

Aos funcionários da Fundação Carlos Chagas, Centro de Referência em Educação Mario Covas e Fundação para o Desenvolvimento da Educação pela disponibilidade e atenção durante a fase de realização da pesquisa.

Aos Supervisores de Ensino Gilberto E. Franco (*in memorian*), Sérgio da Costa (*in memorian*), Ercy Rodrigues, Eunice R.de M. Junqueira, Wilma Ap. B. Bueno e Prof<sup>o</sup> Leovergílio Moreira (*in memorian*) que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

Às escolas “Dr. Alberto Cardoso de Mello Neto” e “EE Prof<sup>o</sup> Joaquim Leme do Prado”, onde passei a maior parte da minha trajetória profissional, vivenciando grandes alegrias, aprendendo muito e tendo, sempre, presentes no meu coração e pensamento os seus professores, funcionários e alunos.

Aos amigos educadores Ruth G. Piubelli, Maria Cecília da Silva, Yara K.M. Ishisakawi, Rosa Regina D. Fukimoto, Cecília R. Bigatão, Raquel Turbian M. Prado, Valdete Estevinho, Neire Celestrini Targa, Geraldo B. Sobrinho, Sônia Mari L. Pires, Laila F. R.da Silva, Leliane Dias V. Lima, Antônio Torres, Ana Pedroso, Nancy G. Bérghamo, Regina H. Simon, Elizabeth P.da Costa, Walquiria Ferrigno, Lourdes de C. Rocha, Solange Gonzáles, Inês de Fátima A .Rudick, Orsival P. Parente, Maria Emília F. Harmuth (*in memorian*), parceiros na caminhada.

À Tereza Maria da Conceição Gomes que muito contribuiu para que eu pudesse continuar estudando e exercendo a minha profissão.

Aos meus familiares e a todas as pessoas que um dia passaram pelo meu caminho, deixando um pouco de si mesmas e levando um pouco de mim.

**Veja**

*Não diga que a canção está perdida  
Tenha fé em Deus, tenha fé na vida  
Tente outra vez.*

**Beba**

*Pois a água viva ainda está na fonte  
Você tem dois pés para cruzar a ponte  
Nada acabou, não não não não*

**Tente**

*Levante sua mão sedenta e recomece a andar  
Não pense que a cabeça agüenta se você parar,  
Não não não não  
Há uma voz que canta,  
Uma voz que gira  
Bailando no ar.*

**Queira**

*Basta ser sincero e desejar profundo  
Você será capaz de sacudir o mundo, vai  
Tente outra vez.*

**Tente**

*E não diga que a vitória está perdida  
Se é de batalhas que se vive a vida  
Tente outra vez.*

**Tente Outra Vez**

Raul Seixas/ Paulo Coelho/Marcelo Motta

## RESUMO

O presente estudo objetiva identificar e compreender as diferenças em termos de contexto, organização, propósitos, público-alvo, temáticas, ações e avaliação entre os dois momentos em que se constituiu o Programa de Educação Continuada dos gestores da rede estadual de ensino de São Paulo durante o governo Covas. O primeiro momento é o que ocorreu no período de 1996 a 1998, ainda no primeiro mandato do seu governo. Aquele programa caracterizou-se por ser um programa que visava atender às demandas identificadas, com a participação direta dos sujeitos interessados, no âmbito de cada um dos 19 Pólos distribuídos no território paulista, sob a responsabilidade de diferentes Agências Capacitadoras. A pesquisa sobre esse momento teve como foco o trabalho desenvolvido pela PUC-SP no Pólo 4, que ocorreu na cidade de São Paulo e na temática do Subprojeto Lideranças. O segundo momento é o da realização do Circuito Gestão, que ocorreu no período de 2000 a 2002, portanto já no segundo mandato do governo Covas. Programa esse que teve como características principais o seu planejamento centralizado, o desenvolvimento de temáticas de caráter mais teórico e distanciadas da realidade concreta das unidades escolares. Enquanto o primeiro momento se caracterizou como a fase de implantação das primeiras medidas de reforma da escola pública estadual de São Paulo promovidas por aquele governo, o segundo momento poder-se-ia chamar de consolidação das políticas implantadas no período inicial. Identificar e apreender as diferenças entre aqueles dois momentos, através do estudo das características de cada um dos programas de educação continuada permitiu estabelecer os nexos de cada momento do programa de capacitação de gestores com o contexto mais amplo das políticas educacionais e das reformas que se processaram no âmbito do Estado. Tal relação foi feita tendo um pano de fundo que revelou as mediações entre a instituição escolar e o sistema social de produção no momento de crise do capitalismo internacional e de avanço do neoliberalismo. A pesquisa de natureza qualitativa utilizou a análise documental como instrumento principal de coleta de dados.

**Palavras-chave:** Reforma educacional; Educação continuada; Formação de gestores; Política educacional.



## ABSTRACT

This study aims to identify and understand the differences in terms of context, organization, purpose, target audience, themes, actions and assessment between the two moments where was the Continuing Education Program managers of the network state of education in Sao Paulo for the government Covas. The first time is what occurred in the period de1996 to 1998, even in the first term of his government. That programme was characterised by being a program that aimed to meet the demands identified with the direct participation of the subjects involved, within each of the 19 Poles distributed in the territory Paulista, under the responsibility of different agencies. The research for that moment was to focus the work of the PUC-SP in Pole 4, which occurred in the city of Sao Paulo and the themes of Subproject Leaders. The second moment is the completion of the Circuit Management, which occurred in the period from 2000 to 2002, so now in the second term of government Covas. Programme which had as its features centralized planning, the development of more theoretical issues of character and far way from the reality of school units. While the first time was characterized as the stage of deployment of the first steps to reform the public school state of Sao Paulo promoted by that government, the second time it could be called a consolidation of the policies implemented in the inicial period. Identify and apprehend the differences between those two moments, through the study of the characteristics of each of the programs of continuing education allow the connections of each moment of the programme of training of managers with the broader context of educational policies and reforms that are sued within the state. This relationship was having a background to which revealed the mediations between the school and social system of production at the time of international crisis of capitalism and the advance of neoliberalism. The research used qualitative nature of the analysis as a tool documentary primary colleting data.

**Key-words:** Educational reform; Continuing education; Training of managers; Educational policy.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 1- O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DAS REFORMAS DO ESTADO E DA EDUCAÇÃO .....</b>	<b>10</b>
1.1- A instituição escolar e as suas relações com o sistema social de produção .....	10
1.2- As mudanças no Capitalismo Internacional .....	11
1.3- A Reforma do Estado e a reforma da Educação .....	16
1.3.1 - O Governo de Fernando Henrique Cardoso .....	20
1.3.2- A reforma da Educação no Brasil .....	24
<b>CAPÍTULO 2- A POLÍTICA EDUCACIONAL PAULISTA DE 1995 A 2002 .....</b>	<b>31</b>
2.1- Diretrizes Gerais .....	31
2.2- As ações de impacto sobre a rede .....	41
2.3- <i>A Escola de Cara Nova</i> : um projeto de múltiplas ações .....	45
<b>CAPÍTULO 3 – O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA DOS GESTORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO GOVERNO MARIO COVAS .....</b>	<b>56</b>
3.1- As linhas gerais da política de Capacitação da Secretaria de Estado da Educação .....	56
3.2- As diretrizes do Programa de Educação Continuada de 1996 a 1998 .....	62
3.2.1- Subprojeto 1: Supervisores de Ensino .....	66
3.2.2- Subprojeto 2: Diretores de Escola .....	70
3.2.3- Subprojeto 3: Assistentes Técnicos da Área Pedagógica das Oficinas Pedagógicas .....	72
3.2.4- Subprojeto 4- Professores Coordenadores .....	75

3.2.5- Subprojeto 5- Professores do Ensino Fundamental .....	77
3.2.6- Subprojeto 6- Avaliação do Projeto de Educação Continuada .....	78
3.3- O PEC de 1996 a 1998 .....	80
3.4- O PEC do Pólo 4: o Cenário, a Trajetória e o Compromisso .....	91
3.4.1- As linhas gerais .....	91
3.4.2- Subprojeto B: as Lideranças .....	92
3.4.3- A implementação das ações de Educação Continuada do PEC-Lideranças do Pólo 4 .....	96
3.4.4- O conteúdo e a metodologia do PEC-Lideranças do Pólo 4 .....	107
3.4.4.1- Módulo 1- O Cenário: compreensão do conteúdo sócio-econômico .....	107
3.4.4.2- Módulo 2- A trajetória: “A Escola diz, a Universidade escuta” .....	108
3.4.4.3- Módulo3- Compromisso: Qualidade da Educação .....	112
3.5- Avaliação do Programa de Educação Continuada de 1996 a 1998 .....	113
3.6- O Circuito Gestão .....	118
3.6.1- A gestão da educação no segundo mandato do governo Covas .....	118
3.6.2 - As ações do Circuito Gestão .....	123
3.6.3- Os temas, as oficinas, as atividades culturais .....	125
3.6.4- A avaliação do Circuito Gestão .....	128
3.7-O PEC de 1996 a 1998 e o Circuito Gestão: descentralização e centralização: as duas faces da política educacional do Governo Covas .....	133
3.8- Discussão .....	144
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>177</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>180</b>

## ANEXOS

ANEXO 1: Mapa do Estado de São Paulo- Programa de Educação Continuada: Pólos e Agências Capacitadoras .....	186
ANEXO 2: Ações destinadas às Lideranças desenvolvidas nos Pólos de Capacitação .....	188
ANEXO 3: Programa de Educação Continuada: Amostra das Capacitações .....	195
ANEXO 4: Bibliografia proposta para o PEC da PUC-SP .....	217
ANEXO 5: Ficha de dados das UEs a serem trabalhadas no PEC-Lideranças da 4ªDE .....	222
ANEXO 6: Gráfico do Desempenho Global- Totalização dos 19 Pólos- COGSP e e CEI- 131 DEs- data-base: 31/12/1997 .....	224
ANEXO 7: Mapa do Estado de São Paulo- Programa de Educação Continuada: regiões de avaliação.....	228
ANEXO 8: Perspectivas Gerais dos Participantes relativas às Ações por Pólos: Delegacias de Ensino e Instituições Capacitadoras.....	230
ANEXO 9: Pauta da Capacitação dos Dirigentes Regionais de Ensino, realizada em Botucatu.....	236
ANEXO 10: Bibliografia proposta pelo IDORT para o Módulo I: Gestão de Pessoas, Desenvolvimento de Lideranças e Organização de Equipes .....	238
ANEXO11: Mapa com a localização dos Centros Regionais de Formação Continuada para Gestores de Educação.....	240

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Lista de Abreviaturas .....	xiii
Quadro 2: Número de Profissionais envolvidos em nível central .....	65
Quadro 3: Número de Professores em nível descentralizado .....	66
Quadro 4: Cronograma de realização dos encontros dos Supervisores de Ensino ...	68
Quadro 5: Cronograma de realização dos encontros dos Diretores de Escola .....	72
Quadro 6: Cronograma de realização dos encontros dos Assistentes Técnicos da Área Pedagógica .....	74
Quadro 7: Cronograma de realização dos encontros dos Professores Coordenadores .....	77
Quadro 8: Operacionalização do Processo de Avaliação Quantitativa das ações do PEC .....	79
Quadro 9: Relação dos 19 Pólos e respectivas Delegacias de Ensino .....	81
Quadro 10: Distribuição do número de participantes que responderam aos instrumentos, por tipo de ação. Amostra para avaliação- início/1997, final/1998 .....	85
Quadro 11: Cronograma de realização dos Módulos do Circuito Gestão .....	128
Quadro 12: Sistema de Desenvolvimento de Banco de Dados .....	129
Quadro 13: Resultados dos índices observados na Avaliação Quantitativa do Circuito Gestão .....	130

Quadro 14: Valores da escala da Avaliação Quantitativa do Circuito Gestão .....	133
Quadro 15: O Diretor e a Progressão Continuada da Aprendizagem .....	142
Quadro 16: Quadro Comparativo entre os dois momentos do Programa de Educação Continuada (PEC-Lideranças) de 1996 a 1998 e o Circuito Gestão de 2000 a 2002) .....	144

**LISTA DE TABELAS**

Tabela 1- Primeiros Resultados- Ensino Fundamental-Taxas de Aprovação, Reprovação e Evasão-1986-1996 .....	48
Tabela 2- Primeiros Resultados- Ensino Médio-Taxas de Aprovação, Reprovação e Evasão-1986-1996 .....	49

## Quadro 1

**LISTA DE ABREVIATURAS**

<b>AP</b>	Assistente de Planejamento
<b>APEOESP</b>	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
<b>APM</b>	Associação de Pais e Mestres
<b>ATP</b>	Assistente Técnico Pedagógico
<b>BANESER</b>	BANESPA S/A Serviços Técnicos e Administrativos
<b>BIRD</b>	Banco Interamericano para Reconstrução e Desenvolvimento
<b>CEE</b>	Conselho Estadual de Educação
<b>CEI</b>	Coordenadoria de Ensino do Interior
<b>CENP</b>	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
<b>CEPAL</b>	Comissão Econômica para a América Latina
<b>CENPEC</b>	Centro de Pesquisa para Educação e Cultura
<b>CFI</b>	Corporação Financeira Internacional
<b>COGSP</b>	Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo
<b>DE</b>	Delegacia de Ensino
<b>DOE</b>	Diário Oficial do Estado
<b>DRE</b>	Divisão Regional de Ensino
<b>DSE</b>	Departamento de Suprimento Escolar
<b>ENAP</b>	Escola Nacional de Administração Pública
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>FDE</b>	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
<b>FHC</b>	Fernando Henrique Cardoso
<b>FMI</b>	Fundo Monetário Internacional
<b>FNDE</b>	Fundação Nacional do Desenvolvimento da Educação
<b>FUNDAP</b>	Fundação para o Desenvolvimento Administrativo
<b>FUNDEF</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério



<b>HTPCs</b>	Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo
<b>IEB</b>	Inovações do Ensino Básico
<b>IDORT</b>	Instituto de Organização Racional do Trabalho
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases
<b>MARE</b>	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
<b>MDB</b>	Movimento Democrático Brasileiro
<b>MEC</b>	Ministério de Educação
<b>NRTE</b>	Núcleo Regional de Tecnología Educacional
<b>OIT</b>	Organização Internacional do Trabalho
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>OTAN</b>	Organização do Tratado do Atlântico Norte
<b>PCNs</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PCP</b>	Professor de Coordenação Pedagógica
<b>PEB</b>	Professor do Ensino Básico
<b>PEC</b>	Programa de Educação Continuada
<b>PEME</b>	Programa de Enriquecimento da Merenda Escolar
<b>PNUD</b>	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
<b>PRODESP</b>	Processamento de Dados do Estado de São Paulo
<b>PUC</b>	Pontifícia Universidade Católica
<b>SAEB</b>	Sistema de Avaliação da Educação Básica
<b>SARESP</b>	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
<b>SEESP</b>	Secretaria de Estado de Educação do Estado de São Paulo
<b>SEF</b>	Secretaria do Ensino Fundamental
<b>SEMTEC</b>	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<b>UNESP</b>	Universidade Estadual Paulista
<b>USP</b>	Universidade de São Paulo

## INTRODUÇÃO

A Educação Continuada tem se tornado uma necessidade face às características do mundo contemporâneo onde a rapidez da informação e o aumento vertiginoso da quantidade de sua produção são uma realidade. Essa necessidade se manifesta por conta da formação inicial de professores que não prepara para uma atuação que tem que se adaptar às mudanças constantes. A Educação Continuada para os que atuam no Magistério tem que estar vinculada aos processos pedagógicos que, por sua vez, estão ligados ao contexto histórico onde são produzidos e atuam.

O interesse pela Educação Continuada como objeto da pesquisa decorre da nossa experiência, desde 1968, na rede pública estadual em escolas de Ensino Fundamental e Médio e em Delegacia/Diretoria de Ensino da região norte da cidade de São Paulo. Iniciamos nossa investigação procurando identificar a relação entre a formação inicial dos gestores em educação e a sua atuação na escola no contexto das reformas que foram implantadas na rede pública no período de 1995 a 2002 durante os dois mandatos do governo Covas e sob a condução de uma mesma Secretária de Educação.

Cursando as disciplinas do Programa, participando dos encontros do Núcleo de Políticas Públicas, fazendo as leituras recomendadas e debatendo sobre as mesmas, nossos propósitos foram se modificando.

Percebemos a inserção das reformas educacionais do Governo Covas no movimento mais amplo das reformas de Estado dos anos de 1990 e destas no cenário das transformações que atingiram o capitalismo internacional e que levaram ao desmonte do Welfare State, bem como à expansão do neoliberalismo. Reportamo-nos para a análise desse contexto a Hobsbawm (2003), Coggiola (2002) e Sallum Júnior (2003) buscando compreender as metamorfoses do mundo contemporâneo no que diz respeito às políticas governamentais, principalmente, as econômicas e às relações entre capital e trabalho no contexto nacional e internacional.

Mas, as modificações que se processaram no nosso projeto de pesquisa, também, foram influenciadas pelo nosso percurso profissional. Exercemos a função de professora de Ensino Fundamental do Ciclo II (de 5ª a 8ª série) e do Ensino Médio na disciplina História, entrando em contato com a dura realidade da escola pública e vivenciando, ao longo dos anos, inúmeras reformas educacionais que foram implantadas e apresentadas à rede como “salvadoras”, mas que atendiam, na maioria das vezes, aos interesses político-partidários .

Exercemos funções de direção e supervisão na estrutura da rede pública estadual, sempre, acumulando com funções docentes o que nos permitiu perceber o distanciamento entre o proposto nos gabinetes e a realidade da sala de aula. Participamos dos dois grandes programas de capacitação do pessoal do magistério público na gestão da Secretária Profª Rose Neubauer.

De 1995 a 2002, vivenciamos as reformas implantadas pelo governo do PSDB em âmbito nacional e no Estado de São Paulo. Reformas essas que afetaram o cotidiano das escolas, as relações de poder nelas existentes e a própria vida de seus atores.

Em face desse quadro, focamos nossa pesquisa sobre o Programa de Educação Continuada dos Gestores da Rede Pública Estadual no contexto das reformas dos anos de 1990. Ao examinar os dois momentos em que se constitui aquele Programa verificamos a existência de orientações políticas diferentes em cada um deles.

Desde o início do Governo Covas (1995), valorizou-se o papel da Delegacia de Ensino considerada como o “órgão gerenciador da capacitação”, identificando as dificuldades das escolas e, a partir delas, estabelecendo as metas de capacitação descentralizada a curto, médio e longo prazo. A capacitação era realizada pela Supervisão de Ensino e pela Oficina Pedagógica ou por instituições contratadas com recursos repassados, diretamente pela SEESP, para as escolas (Universidades e os Centros de Pesquisas).

O Programa de Educação Continuada que ocorreu no período de 1996 a 1998, ainda no primeiro mandato do Governo Covas e do qual faremos um recorte a partir do Subprojeto B do Pólo 4, sob a responsabilidade da PUC-SP (PEC-Lideranças), portanto, na fase de implantação das primeiras medidas de reforma de escola pública estadual de São Paulo, caracterizou-se por ser um programa descentralizado no âmbito de cada pólo com a participação direta dos sujeitos interessados.

Uma evidência dessa afirmação foi o planejamento, realização e avaliação do Programa feito em cada pólo e executado por Instituições Capacitadoras diferentes, ou seja, em princípio atendendo a demandas diferentes, o que produziu propostas diferenciadas entre os 19 pólos e originado diferentes ações em cada um deles.

Já o Circuito Gestão, realizado no período de 2000 a 2002, portanto já no segundo mandato do Governo Covas que tinha falecido em 2001, substituído pelo vice-governador, Geraldo Alckmin, ainda que com a mesma Secretária de Educação, e em um momento que se poderia chamar de consolidação das políticas implantadas no período inicial daquele governo, se realiza através de um planejamento centralizado, extensivo a toda rede escolar pública estadual, com temáticas de caráter mais teórico e distanciado da sua realidade.

A análise documental dos dois momentos do Programa de Educação Continuada para os Gestores da Escola Pública do Governo Covas parece indicar uma diferença de rumos e de orientação política entre eles. Assim, constitui-se o objetivo deste estudo apreender e identificar essas diferenças, estabelecendo os nexos de cada momento do Programa de Educação Continuada com o contexto mais amplo das políticas educacionais e das reformas que se processaram no âmbito do Estado.

A fim de perseguir aquele objetivo e orientar a coleta de dados para a pesquisa, a questão central de estudo pode ser assim formulada:

Quais as diferenças entre o Programa de Educação Continuada para os Gestores da Escola Pública de 1996-1998 e o Circuito Gestão em termos de contexto, organização, propósitos, público-alvo, temáticas, ações e avaliação?

Para dar conta de oferecer uma resposta a essa questão realizamos um percurso que compreendeu as seguintes etapas:

1. Análise das diretrizes educacionais propostas pelo Governo Covas para o Estado de São Paulo nos seus dois mandatos e, dentro delas, do Programa de Educação Continuada com foco no destinado aos Gestores;
2. Apreensão da política educacional do Governo Covas no contexto mais amplo das reformas educacionais dos anos de 1990, estabelecendo os nexos com as Reformas do Estado e da Educação.
3. Comparação do Programa de Educação Continuada com foco no dos Gestores da Escola Pública Estadual de 1996-1998 com o Circuito Gestão nas dimensões: de contexto, de organização, de propósitos, de público-alvo, de temáticas, de ações e avaliação.

Utilizamos como procedimentos a pesquisa bibliográfica e documental. A análise foi qualitativa aliada a alguns instrumentos de abordagem quantitativa que subsidiaram o processo de análise do objeto na tentativa de se chegar às respostas das questões formuladas.

Inicialmente, foi demarcado o campo de análise. Partimos do pressuposto de que a Educação Continuada faz parte de uma política educacional que por sua vez é parte de uma política governamental que reflete o contexto no qual está inserida. Não se pode esquecer, também que os representantes do sistema e os profissionais de educação que passam pelo processo de Educação Continuada são parte de um espaço social marcado por contradições e interesses políticos, sociais e econômicos e pelas relações de poder que caracterizam a organização burocrática do sistema.

Apropriamo-nos de categorias utilizadas por Enguita (1993), Silva (2001), Torres (2001), Frigotto (2003) e Popkewitz (1997) para traçar o caminho a ser percorrido na

montagem do cenário no qual ocorreram as reformas dos anos de 1990 com foco nas educacionais, analisadas sob o ponto de vista das relações entre capital e trabalho.

Nesse caminho percebe-se que a lógica do capital penetra no próprio sistema educacional, o que Enguita (1993) chama de isomorfismo, isto é, uma verdadeira simbiose, uma vez que a educação institucionalizada se torna uma mercadoria que se vende e se compra inclusive, constituindo-se num grande mercado consumidor em expansão à medida que se universaliza o ensino e se coloca mais gente dentro das escolas. Neste sentido, não se pode esquecer da merenda escolar, dos livros didáticos, dos uniformes escolares, do transporte, do fornecimento de material de limpeza e didático.

Portanto, foi preciso observar e analisar as mudanças que ocorreram no capitalismo internacional a partir dos anos de 1960. O primeiro capítulo deste trabalho de pesquisa enfocou esse tema. Usamos como referência bibliográfica Hobsbawm (2003), Coggiola (2002), Anderson (1995).

Ressaltamos o fim de Era ou Idade do Ouro do Capitalismo e dos seus sonhos de prosperidade e o desmonte do Estado-Providência ou Welfare State com a chamada Era ou Idade da Incerteza. Enquanto mudavam as características do capitalismo internacional, ganhavam força as idéias do neoliberalismo.

Do ideário neoliberal demos realce ao que mais tarde faria parte das diretrizes políticas do governo do PSDB, no plano nacional com Cardoso e, no estadual com Covas, como a minimização do papel do Estado, o uso de indicadores, a política de desconcentração e descentralização, a contenção de gastos públicos. Embora se justificassem como necessárias essas reformas para a agilização e modernização dos serviços públicos, lançando-se mão da terceirização das atividades de apoio para o serviço privado e indo mais além como afirma Bresser Pereira (1999):

*A Reforma Gerencial de 1995 foi definida inicialmente no Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (1995). Nesse documento, após se constatar a ineficiência do serviço público existente no Brasil, desenvolve-se um quadro teórico para a reforma, inspirado nas reformas gerenciais que estão sendo implementadas desde a década de 80 em certos países da OCDE, e particularmente na Grã-Bretanha.[...]*

*Uma característica essencial da reforma do estado brasileiro, previstas no Plano Diretor, mas anterior a ele, como também o é a descentralização para estados e municípios de serviços sociais, foi a decisão de privatizar as empresas estatais que produzem bens e serviços para o mercado. O Plano Diretor previa ainda uma mudança que estava apenas começando no setor público: a terceirização das atividades de apoio para o setor privado, desde serviços simples como segurança e limpeza, até complexos como consultoria e serviços de computação. Enquanto*

*se terceirizavam para o setor privado essas atividades, a proposta talvez mais inovadora do Plano Diretor era transferir as atividades sociais e científicas, que a sociedade acredita devem ser total ou parcialmente financiadas pelo Tesouro, para o setor público não-estatal, transformando-as em organizações sociais. Por outro lado, grande ênfase era dada no Plano Diretor ao fortalecimento do núcleo estratégico do Estado, onde decisões de políticas são tomadas por políticos e altos funcionários (p.6-7).*

No Brasil, na transição para a democracia, ocorreu a eleição indireta de Tancredo Neves no Colégio Eleitoral realizado em 15 de janeiro de 1985, que não assumiu o poder, por ter ficado doente e vindo a falecer. Assumiu o poder o vice-presidente, José Sarney. Em 1989, nas primeiras eleições diretas para Presidente da República, com a eleição de Fernando Collor de Mello, segundo Sallum Júnior (2003), novas forças assumiram o cenário nacional. O presidente não conseguiu terminar o mandato, renunciando diante da ameaça de um impeachment. Subiu ao poder, o seu vice, Itamar Franco. O Ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso, pôs em prática o Plano Real de Estabilização Econômica, a privatização das estatais e a chamada reforma gerencial (BRESSER PEREIRA, 1998).

Como objetivamos tratar do Programa de Educação Continuada para os gestores da Escola Pública no contexto das reformas do Estado e da Educação, trabalhamos o conceito de reforma a partir das idéias de Popkewitz (1997).

Consideramos, também, importantes os princípios da Conferência de Jomtiem de 1990. Como partimos das relações entre educação e trabalho, nos apropriamos das idéias de Coraggio (2000) que discute o significado dos objetivos “para todos” e o coloca a serviço do interesse do capital, como um amortecedor de conflitos sociais, questionando a tão procurada qualidade? Que qualidade?

Identificamos as relações entre a nova Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (Lei 9394/96) e os princípios da Conferência de Jomtiem. Consideramos esse aspecto importante, pois é da Lei 9394/96 que partirá toda a legislação que embasou, legalmente, a reforma educacional do governo Covas.

A Lei 9394/96 teve como seus pilares de sustentação: a avaliação e a flexibilidade, propiciando aos sistemas de ensino a liberdade de se reestruturarem. No Estado de São Paulo, essa reestruturação ocorreu em paralelo com o *Projeto Inovações no Ensino Básico* (IEB) que tinha como pontos principais a melhoria de qualidade de ensino e a capacitação em serviço. A promulgação da LDB foi precedida por uma série de debates que já tinham ocorrido no período que antecedeu a Constituição de 1988.

No segundo Capítulo, analisamos o Governo Covas nos seus dois mandatos. Embora o governo federal e o paulista no período em foco adotassem um discurso social-democrata, tinham suas bases no ideário neoliberal (LYRA, 2003).

Para a apreensão da temática desse capítulo lançamos mão da análise documental, pesquisando na legislação publicada no Diário Oficial do Estado e nos boletins *Agora*, publicação da Secretaria da Educação. Foram, também, muito importantes como referências as pesquisas sobre o período realizadas por Cortina (2000), Furtado (2005), Polizel (2003), Lyra (2003), Brito (2001), Messas (2002), Oliveira, D. (1999), Oliveira, S. (1999), Vilela (2002), Galera (2003) e Adrião e Peroni (2005).

Uma vez que o Programa de Educação Continuada (PEC) fazia parte de um conjunto de medidas que a Secretaria da Educação vinha implantando desde 1995, iniciamos a análise do período pelo Comunicado SEE publicado no DOE de 23 de março de 1995 que tornava públicas as suas diretrizes e nas quais estavam presentes os princípios de descentralização, desconcentração, eficácia e eficiência. Essas medidas faziam parte do plano de governo do PSDB que tinha vencido as eleições no Estado sucedendo a três gestões do PMDB: André Franco Montoro, Orestes Quéricia e Luiz Antônio Fleury Filho, que tinham implantado medidas visando o combate aos altos índices de evasão e retenção e de melhoria de qualidade do ensino com a instituição do Ciclo Básico, da Jornada Única e da Escola Padrão (ALBUQUERQUE, 2000).

Para tanto, tivemos que tratar do projeto *Inovações de Ensino Básico* que foi implantado com recursos do BIRD através de um contrato de empréstimo do governo do Estado de São Paulo, aprovado pelo governo federal. Desenhado em 1987 no governo Quéricia, foi assinado com alterações, em 1991, no governo Fleury e revigorado com alterações no Governo Covas. Com a ampliação de sua área de abrangência, pode ser considerado como um novo projeto que, segundo Cortina (2000), no governo Covas foi negociado com o Banco Mundial sem acordo formal, articulando-se com a política de municipalização e a implantação dos ciclos no Ensino Fundamental. Dos programas implantados o que mais despertou interesse foi, justamente, o Programa de Educação Continuada (CORTINA, 2000).

O cenário educacional tinha sofrido profundas mudanças estruturais devido, principalmente, às mudanças econômicas que ocorreram em escala mundial. O Estado vai se desfazendo pouco a pouco do seu compromisso com as funções sociais e assumindo as de regulação. Paralelamente, há o fortalecimento dos organismos multilaterais e a imposição de suas diretrizes, principalmente as do Banco Mundial (FURTADO, 2005).

Sobre as diretrizes do Banco Mundial para a educação, pode-se dizer que:

*[...] os novos padrões de gestão implantados, com as orientações do Banco Mundial para a educação básica e com os princípios da “qualidade total” é um meio de garantir, por meio do controle do processo de aprendizagem, um salto qualitativo nos indicadores educacionais, nas palavras de órgãos oficiais (POLIZEL, 2003, p. 5).*

Assim, a política educacional do Estado de São Paulo deve ser analisada tendo-se em vista o conjunto das reformas implantadas pelo governo federal, através do Ministério de Educação, visando garantir a qualidade do ensino ministrado a descentralização dos gastos públicos com o envio de dinheiro diretamente para as escolas, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o investimento na TV Escola, a prática da avaliação externa com o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), entre outras.

O embate entre a Secretaria da Educação e as entidades representativas do Magistério se acirrou, naquele período, motivado pelas ações que interferiam no cotidiano das escolas e na própria vida dos profissionais da educação (CORTINA, 2000).

O objetivo do conjunto de iniciativas e medidas implantadas, segundo os documentos oficiais, era o de construir um novo modelo de escola, chamado de *A Escola de Cara Nova*, em que a cultura do fracasso daria lugar à cultura do sucesso. Na realidade, esses documentos ocultavam os reais interesses que estavam por trás do discurso, que eram os acordos com os organismos multilaterais, a necessidade de cumprir os prazos e através de indicadores favoráveis, mostrar que se estava conseguindo a melhoria na qualidade do ensino.

Dentre as medidas que causaram grande impacto, destacamos: a extinção das Divisões Regionais de Ensino (DREs) que foi a primeira medida de impacto do governador eleito, a reorganização física da rede (separação das escolas de 1ª a 4ª série e as de 5ª a 8ª série e Ensino Médio). Junto com essas medidas, analisamos outras, procurando apreender em que medida contribuíram para a implantação de um novo modelo de gestão: a criação da função de Professor Coordenador, a municipalização, o cadastro de alunos, entre outras. O projeto *Escola de Cara Nova* englobava múltiplas ações num único projeto:

*No lugar de reformas pontuais, estava sendo implantado um único projeto, “A Escola de Cara Nova”, constituído por múltiplas ações articuladas e planejadas estrategicamente, englobando desde modificações na sala de aula até mudanças nos padrões de gestão, afetando diretamente a organização escolar nos seus aspectos humanos, financeiro, administrativo e pedagógico (POLIZEL, 2003, p.13).*



No trato com os dados daquele projeto, não perdemos de vista o foco da nossa pesquisa o Programa de Educação Continuada que fazia parte do conjunto de medidas tomadas pela SEESP, procurando estabelecer os nexos dos dois momentos de capacitação com os seus respectivos contextos.

Dessas considerações afloraram questões sobre as razões que justificaram o empenho da SEESP na capacitação das denominadas lideranças educacionais e para as quais procuramos respostas.

Segundo Sader (2005), a concepção de gestão produtiva que se utiliza nas reformas educacionais está ligada à globalização com suas mazelas: pobreza, exclusão, desemprego e a diminuição do papel do Estado que começa com a privatização (através da terceirização) dos serviços básicos: da segurança, educação, saúde, previdência social, etc. Assim, a política mercadológica invade e domina a educação pública e privada, influenciando as políticas públicas que passam a ser dominadas pela seguinte lógica: competitividade, descentralização, qualidade total, avaliação de desempenho, privatização, economia de recursos, em resumo o ideário neoliberal.

O novo contexto produzido pelas reformas impõe a necessidade de se implementar mudanças. Segundo Schneckenberg (2000), a implementação de uma reforma educacional mostra que a mudança requer muito esforço daqueles que procuram ser agentes de transformação. Mudar não significa apenas melhorar o existente, mas transformar a forma de pensar. Daí a importância que os reformadores atribuem à capacitação como instrumento de divulgação de idéias e criação de consenso em torno delas.

O terceiro Capítulo enfoca especificamente, a Educação Continuada dentro da política educacional do Governo Covas. Para tratar desse assunto, levantamos no Centro de Referência em Educação Mario Covas, todo o material existente. O Centro procurou reunir todo o material pedagógico que existia na Secretaria da Educação, na CENP e nas Diretorias de Ensino. Pesquisamos nos arquivos da Fundação Carlos Chagas, onde encontramos o Relatório Parcial das Ações Desenvolvidas de fevereiro de 1998, elaborado pela SEESP/CENP; o Relatório Final de Avaliação do PEC da Fundação João Pinheiro sobre os Pólos 13, 14, 15, 16; o Relatório Final da Fundação de Apoio à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação sobre o Pólo 1 (Capital), Pólo 2 (Capital), Pólo 3 (Mogi das Cruzes), Pólo 5 (São Bernardo) e Pólo 6 (Campinas); o Relatório Final de Avaliação da Fundação Carlos Chagas sobre o Pólo 11 (Piracicaba), Pólo 12 (Rio Claro), Pólo 17 (São José do Rio Preto), Pólo 18 (Araçatuba), Pólo 19 (Presidente Prudente), o Relatório

Final de Avaliação da Fundação CESGRANRIO sobre o Pólo 4, Pólo 6, Pólo 7, Pólo 8, Pólo 9 e Relatório Final de Avaliação Geral do Processo de Implementação e o Impacto das Ações do Projeto de Educação Continuada de dezembro de 1998.

Realizamos uma pesquisa nos arquivos da Fundação do Desenvolvimento Escolar (FDE) e tivemos acesso ao Relatório da Avaliação Externa Quantitativa do Circuito Gestão, elaborado pela Faculdade de Ciências e Letras-Campus de Araraquara da UNESP em agosto de 2002. Solicitamos por escrito o relatório qualitativo, mas o mesmo não nos foi disponibilizado.

Ao fazer o recorte do objeto do trabalho optamos pelo Pólo 4, pois foi aquele com o qual tivemos maior contato, pois participamos das suas ações de capacitação, principalmente do Subprojeto B que contemplava as Lideranças e que foi chamado de PEC- Lideranças.

Na medida em que analisamos o Circuito Gestão, procuramos estabelecer as diferenças entre os dois momentos de capacitação, fazendo uma reflexão crítica sobre as mesmas que foram sistematizadas nas Considerações Finais.

## **CAPÍTULO 1-O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DAS REFORMAS DO ESTADO E DA EDUCAÇÃO**

### **1.1- A Instituição escolar e suas relações com o sistema social de produção**

A educação escolar se materializa num determinado contexto histórico e, ao mesmo tempo, é por ele formada. Assim, para o entendimento das reformas educacionais, faz-se necessário construir o cenário no qual ocorreram, principalmente, tendo em vista as relações do sistema educativo com o sistema social de produção, segundo Enguita (1993):

*Teoricamente, podemos distinguir três momentos: no primeiro, o ensino faz parte simplesmente das condições gerais da produção capitalista mas não é assumido como processo de trabalho pelos capitais particulares; no segundo, introduz-se no ensino o capital, sob a forma de capital de serviços; no terceiro, tende-se a substituir o capital de serviço por capital industrial.*

*[...] O Estado assume o processo de qualificação da força de trabalho da mesma maneira que assume a construção e manutenção das estradas. Com isto, é ocioso dizer, não pretendemos afirmar que esta seja a única razão pela qual o Estado assume o ensino para começar, porque a qualificação da força de trabalho não é a única função do ensino.*

*[...] Num segundo momento, o capital introduz-se no setor do ensino, e o faz como capital de serviços. Embora falemos de momentos sucessivos, não se deve entender que pretendemos estar fazendo a história do ensino: só nos interessa a sucessão que carrega em si a lógica do capital. Se abarcamos a história real, recuando tanto quanto for preciso, encontraremos ordens religiosas, professores independentes, inclusive capitalistas do ensino, em todo caso instituições não estatais, antes de topar com a escola pública. No entanto, nem por isso a sucessão Estado/capital de serviços/capital industrial é uma mera construção teórica. Comumente, a universalização do ensino exigiu que ele fosse assumido pelo Estado, e, a partir desse momento, a sucessão que propomos vem coincidir em toda medida com a história real (p. 262).*

O capital necessita reproduzir-se e a todo o seu investimento de retorno e ao mesmo tempo, para a sua reprodução de investimento. Dentro desta lógica, a educação deixa de ser tratada como setor de serviços e, num terceiro momento, passa a ser tratada como agência reprodutora do capital. A questão não é o embate entre o público e o privado, mas sim a própria mercantilização da educação. O capital entra na própria organização. Ocorre um processo de isomorfismo, isto é a mercantilização da educação se assemelha aos processos capitalistas de produção:

*O motivo pelo qual o capital tende a se introduzir no ensino é simples: a saturação do capital que se produz nos setores já dominados por ele diminui a taxa de mais-valia e a taxa de lucro e empurra os capitais excedentes para novos setores que ainda não tinham sido submetidos ao modo de produção capitalista ou à criação de setores inteiramente novos. Ora, um setor novo tem que criar seu próprio mercado, seja criando novas necessidades (solúveis) ou substituindo-se aos produtos de outro setor na satisfação de necessidades velhas (ENGUIA, 1993, p. 262-263).*

Portanto, a escola pode ser considerada como instrumento do capital, da lógica do sistema. Partindo dessa premissa, torna-se importante a análise da evolução do capitalismo internacional a partir dos anos 60 e seus impactos sobre a economia brasileira da qual faremos uma breve síntese.

## **1.2- As mudanças no capitalismo internacional**

A Idade ou Era do Ouro do Capitalismo foram os 30 anos que se seguiram à Segunda Guerra Mundial (1939-1945), impulsionada pela Guerra da Coreia em 1950 e pela Guerra Fria a partir de 1947, retomando-se a economia de guerra e gerando uma expansão da economia capitalista no pós-guerra.

Mas, partir de 1970, a economia capitalista mundial já não se desenvolveu tanto, apresentando tendências cíclicas de crise, aumentando os problemas de desemprego global que, já, não podia ser considerado só cíclico, mas também estrutural. Segundo Hobsbawm (2003), o fato fundamental das décadas de crise não é que o capitalismo não mais funcionasse tão bem quanto na Idade ou Era do Ouro, mas que suas operações se haviam tornado incontroláveis.

Os anos de crise que marcaram a Idade das Incertezas, a partir de 1973, com uma grande e profunda recessão caracterizada pela combinação de altas taxas de inflação com baixas taxas de crescimento e, que segundo Anderson (1995), estava acontecendo pela primeira vez.

Os problemas que tinham dominado a crítica ao capitalismo antes da guerra e que a Idade ou Era de Ouro eliminara, em grande parte, durante uma geração, tais como pobreza, desemprego em massa, miséria, instabilidade, reapareceram depois de 1973. O crescimento foi, mais uma vez, interrompido por várias depressões, em 1974-5, 1980-2 e no fim da década de 1980. Crises que atingiram o capitalismo internacional e se refletiram no Brasil.

Sob o ponto de vista de Friedrich Hayek e seus adeptos que defendiam as idéias do chamado neoliberalismo, as raízes da grande crise do modelo econômico do capitalismo do pós-guerra encontravam-se na pressão e poder dos sindicatos e nos gastos sociais do Estado do Bem-Estar Social que tinham gerado o processo inflacionário e destruído os níveis de lucros das empresas. Os efeitos da crise fizeram crescer a influência dos ideais neoliberais que defendiam a minimização do poder do Estado em relação aos gastos sociais e às intervenções econômicas, embora o Estado se mantivesse forte com relação ao poder dos sindicatos, a favor dos patrões contra os trabalhadores e no controle dos gastos públicos. A estabilidade monetária deveria ser a principal meta de qualquer governo, fazendo com que houvesse uma contenção dos gastos com bem-estar e criando um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos. As reformas fiscais eram consideradas como fundamentais.

No final dos anos de 1970, as idéias neoliberais são colocadas em prática. Na Inglaterra, foi eleito o governo de Margareth Thatcher. Em 1980, o republicano Ronald Reagan assumiu a presidência dos Estados Unidos da América. Quase todos os países do norte da Europa, excetuando-se a Suécia e a Áustria assumiram posições à direita.

Segundo Anderson (1995), a direitização teve um fundo político que ultrapassa a crise econômica do período. Inclusive esse autor, considera 1978, como o início da 2ª Guerra Fria com a intervenção soviética no Afeganistão e a decisão norte-americana de incrementar uma nova geração de foguetes nucleares na Europa ocidental.

Em 1991, ocorreu uma profunda e nova recessão, sendo que a dívida pública de quase todos os países ocidentais começou a reassumir dimensões alarmantes, como na Inglaterra e nos Estados Unidos onde o endividamento privado das famílias e o das empresas chegava a níveis sem precedentes desde a Segunda Guerra Mundial. Portanto, era de se esperar uma forte reação contra o neoliberalismo nos anos de 1990, mas, ao contrário, ganhou um novo alento na Europa, mostrando que o dinamismo neoliberal ainda não estava esgotado. Para a afirmação do ideário neoliberal como força ideológica em escala mundial contribuiu a queda do comunismo na Europa oriental e na URSS de 1989 a 1991.

A terceira grande cena de experimentação neoliberal foi a América Latina, ligada à crise fiscal do Estado:

*[...] A “crise da dívida “apenas acentuou os traços dessa crise de direção do processo de acumulação de capital, desdobrada ao longo da “ década perdida”.*

*Cada país retomou uma versão do neoliberalismo, conforme as heranças deixadas pelos modelos hegemônicos anteriores. O Brasil, o país que saiu na frente na readequação de sua economia quando o processo de industrialização começava a dar sinais de cansaço, com o golpe militar de*

*1964 e sua política de choque e de reconversão econômica, pode beneficiar-se dessa virada precoce (SADER, 1995, p. 35).*

No seu avanço, o neoliberalismo perdeu muito de sua versão ideológica original que propunha a subordinação total ao mercado como meio de resolver todos os problemas do mundo moderno, evitando a todo custo a intervenção do estado na economia e na sociedade. A aplicação do neoliberalismo se assentou em três pilares: as privatizações, a desregulamentação das atividades econômicas e sociais pelo Estado baseada na eficiência do mercado em relação ao seu burocratismo e a tendência à reversão de padrões universais de proteção social estabelecidos. No Brasil, as privatizações marcaram rupturas claras com as estratégias industriais anteriores que valorizavam as empresas públicas como instrumentos fundamentais para o desenvolvimento soberano.

Costa (2001) destaca o caráter mundial da crise que se abate, principalmente sobre os países menos desenvolvidos, ao longo e na continuidade dos anos de 1980, correndo mais ou menos em paralelo com o acirramento de uma crise mundial de contornos bastante graves e que já se manifestara em meados dos anos de 1970. Os países endividados tinham construído seus processos de desenvolvimento recente ancorados na fartura de capitais disponíveis no mercado internacional num momento anterior, o que lhes permitiu passar por surtos de crescimento e modernização conduzidos pelo Estado. Quando mudanças internas no primeiro mundo elevaram, acentuadamente, a taxa de juros real e, simultaneamente, produziram, pelo caminho recessivo adotado, uma forte desvalorização nos preços internacionais das commodities com as quais procuraram equilibrar suas balanças de pagamento. A consequência foi o endividamento galopante, a inadimplência, em suma, a incapacidade de saldar as dívidas contraídas. Cresceu, assim, a força com que os organismos financeiros internacionais intervinham na política interna dos países endividados. O Banco Mundial e FMI assumiram lugar de destaque nas manchetes de jornais cotidianos. Portanto, a crise do final dos anos de 1970, pode ser identificada, no primeiro mundo, como uma crise do Welfare State e, nos países menos desenvolvidos, com a derrocada do modelo do Estado Desenvolvimentista, condutor de políticas de industrialização e de substituição de importações.

A globalização não deve ser entendida numa visão acrítica, mas dentro de um processo histórico, apresentando diversas faces. Segundo Oliveira D. (1999), a sua face política identifica-se com o debate sobre a emergência de uma nova ordem mundial. Uma grande parte destes estudos fundamentava-se na idéia de que esta nova ordem mundial teria surgido

com o rompimento do acordo de Bretton Woods somado aos efeitos da crise que atingiu a Idade de Ouro do capitalismo.

A própria noção de Estado tem variáveis que acarretam conseqüências para a noção que se tem de globalização. Para Marx Weber, a noção de Estado implica noção de territorialidade e de poder. Numa das concepções de Karl Marx, ela está ligada ao aparelho de poder que está nas mãos das classes dominantes, sendo relacionada com o próprio núcleo de negócios da burguesia. Portanto, com a Guerra Fria, o que estava em jogo era o domínio dos meios de acumulação de capital. Os seus resultados permitiram que um único estado acumulasse poder e riqueza de tal ordem que pudessem projetar uma visão global, sendo que os “grandes conglomerados de mercado e as instituições financeiras internacionais passam a decidir as políticas que deverão ser seguidas por seus países membros”(OLIVEIRA, D.1999, p.41).

Com a transnacionalização do capital e a hegemonia do capital financeiro, esse padrão de acumulação foi sendo implodido juntamente com a referência do Estado-Nação como organizador e regulador das atividades econômicas. A partir desta nova conjuntura, adquirem grande importância as instituições supranacionais como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial (FRIGOTTO, 2001).

Com relação ao deslocamento espacial da indústria, Coggiola (2002) afirma que:

*O dado mais impressionante das décadas de 1980 e 1990 é o do deslocamento espacial da indústria, aproveitando as diferenças sociais [...] A partir de 1986, quando a relação dólar/yene começou a mudar dramaticamente, as companhias japonesas se ajustaram transferindo uma parte cada vez maior de sua produção para fora de suas fronteiras, em parte para os Estados Unidos e a Europa, mas, em primeiro lugar para os “tigres asiáticos” [...] ( p.478)*

Os reflexos sociais da globalização foram perversos. Os ajustes fiscais propostos pelo neoliberalismo acarretaram muitas perdas para os menos favorecidos.

Por ironia na sociedade onde essas idéias são difundidas e onde se estruturam políticas públicas com eixos de sustentação no ideário neoliberal e onde se apregoa a necessidade de reformas que atingem o setor administrativo e educacional, demandando grandes custos sociais:

*[...] os avanços econômico-políticos do capital transnacional, tornam-se frágeis para conter as nuvens do capital especulativo que, como um volátil gira na órbita do lucro maximizado e rápido. O colapso do México, uma espécie de tipo ideal, exemplo de ajuste bem sucedido, apresentado ao terceiro mundo para ser imitado, exemplifica a natureza e gravidade da crise do*

*capitalismo real hoje. Os custos humanos, materializados pela fome, desemprego, desagregação social, erupções violentas e contínuas que se dão a nível planetário, são ética e politicamente inaceitáveis (FRIGOTTO, 2001, p.82).*

Analisando a crise do Estado-Providência, Oliveira (1996) coloca a formação das megafusões e dos blocos (processos supranacionais) que surgindo, no mundo todo, mostram a não abundância de capitais, mas sim do financiamento público para a acumulação de capital, sendo, nas suas palavras, “a formação do sistema capitalista impensável sem a utilização de recursos públicos”. O importante é que as empresas lançaram-se para além das fronteiras nacionais, inclusive, revertendo a noção de Estado Nacional e de direitos do homem e do cidadão. Na crise do Estado-Providência ou do Welfare State, defende-se a minimização do Estado, mas o fundo público continua sendo utilizado para suprir onde o capital não consegue reproduzir-se, sendo que a política do desmonte das políticas públicas do Estado de Bem-Estar Social é seletiva não total, atendendo aos interesses do capital, pois:

*[...] o estado como pacto de dominação e como sistema administrativo autoregulado, exerce um papel central como mediador no contexto da crise do capitalismo, especialmente nas contradições entre acumulação e legitimação [...]( TORRES, 2001, p. 111)*

Quando se trata da reestruturação capitalista e de uma das faces da globalização que é a econômica, não se pode esquecer do espaço, isto é do deslocamento espacial da indústria com conseqüências para a noção de Estado Nacional, de soberania e de cidadania. Mas relevante, também é o papel que os países em desenvolvimento passam a exercer na lógica do capital como fornecedores de mão-de-obra barata para aumento da mais-valia sendo que a categoria trabalho passa por modificações muito importantes, refletindo no conceito de propriedade.

Segundo Cortina (2000) foi importante o papel exercido pelo Banco Mundial na definição de reformas e políticas públicas, que esclarece como se compõe esse grupo:

*O BIRD e a Corporação Financeira Internacional- CFI compõem o Grupo Banco Mundial que, no período em exame, tinha um papel muito importante no assessoramento e financiamento de políticas públicas. Em documento oficial, Relatório nº 16582-BR, de 12 de junho de 1997, assim, define, o Grupo Banco Mundial, no seu papel no país: apoiar o crescimento sustentável e a estabilidade macroeconômica. Esse apoio deveria canalizar-se para algumas ações específicas: a reforma do setor público e sustentabilidade ambiental, papel do BIRD, e desenvolvimento do setor privado, atividade da CFI (p.140).*



### 1.3- A Reforma do Estado e a Reforma da Educação

Como fica a instituição escolar diante do quadro geral de reformas pelas quais tem passado o Estado como instituição, como reflexo da crise que atinge o capitalismo e a da sua reestruturação e do fortalecimento das idéias do neoliberalismo?

A reforma do ensino é vista como um mecanismo para alcançar o ressurgimento econômico, a transformação cultural e a solidariedade internacional. A reforma pode ser considerada como ponto estratégico no qual ocorre a modernização das instituições. A reforma educacional contemporânea é uma prática política e social.

A pedagogia moderna mantém um vínculo com problemas de regulação social. Vincula os problemas administrativos do Estado à autonomia do sujeito. As formas de conhecimento na escola estruturam e classificam o mundo e a natureza do trabalho, o qual, por sua vez, tem a capacidade de organizar e formar a identidade individual.

Segundo Popkewitz (1997) a reforma apresenta uma “ecologia”:

*[...] A abordagem deste capítulo, concentrando-se na ecologia da reforma, dá-nos um embasamento para a narrativa subsequente sobre a reforma da escola. Essas considerações sobre a mudança referem-se aos padrões historicamente formados do conhecimento (epistemologia), do poder e das instituições.*

*Em primeiro lugar, a palavra reforma abrange diferentes conceitos ao longo do tempo, dentro do contexto dos desenvolvimentos históricos e das relações sociais.[...] Na prática atual, a reforma mantém uma cosmologia milenar, mas depende, em parte, das ideologias específicas do individualismo e da prática profissional.[...]*

*Em segundo lugar, a ecologia da reforma relaciona-se com os padrões de regulamentação social encontrada na escola. A escola para todos foi uma grande reforma da modernidade, institucionalizado durante os últimos 200 anos, quando o Estado assumiu as tarefas de socialização e educação em resposta às rupturas dos padrões de produção e reprodução.[...] O poder, no sentido positivo, reside no complexo conjunto de relações e práticas através das quais os indivíduos constroem suas experiências subjetivas e assumem uma identidade em suas relações sociais (p.21-22).*

As práticas da reforma contemporânea têm relação com os problemas de autonomia e de regulamentação social surgidos com as transformações que se tornaram aparentes, após a Segunda Guerra Mundial, mas historicamente dominantes nos anos de 1980 e início dos anos de 1990. Popkewitz (1997) considera a Segunda Guerra Mundial e a Era Progressista como

“marcos” de mudanças sociais, culturais, econômicas, políticas relacionadas com a escolarização.

Popkewitz (1997) coloca a mudança como um problema de “epistemologia social” ao levar em conta os objetos que compõem o conhecimento da escola, definindo-os como elementos da prática institucional, dos padrões de relações de poder historicamente formados que fornecem estrutura e coerência aos caprichos da vida diária, afirmando que o papel da ciência das relações humanas na democracia é identificar e situar discontinuidades nos padrões que estruturam a vida social:

*Este estudo pode ser considerado como de sociologia política, já que considera a epistemologia social da escolarização como parte das relações de poder. Conceitualmente, torna visíveis as regras das quais certos tipos de fenômenos e relações do ensino se transformam em “objetos” da reforma, as condições de poder contidas nestas construções e as continuidades e discontinuidades que fazem parte da sua construção.*

*[...] Os movimentos de reforma atuais são vistos como consequência da ruptura dos padrões de regulação social que cercaram a formação das escolas.*

*[...] a medida que eu examinava as conceituações de reforma na pesquisa educacional, identifiquei uma clara ênfase na estabilidade, na harmonia e na continuidade dos acordos institucionais existentes- não na mudança. [...] O assunto tem por muito tempo se concentrado na forma como as coisas funcionam e no que os objetivos das relações sociais existentes são apropriados e somente precisam tornar-se mais eficientes (p.24-25).*

Segundo Popkewitz (1997), as reformas educativas mantêm trajetórias mais menos semelhantes, sendo que a reforma continua unindo os padrões próprios da administração social e os da liberdade. O autor afirma que esses padrões têm como base os discursos científicos e de “políticas públicas que interiorizam a racionalização populacional e as noções liberais de responsabilidade individual e autonomia”.

Nas reformas educacionais modernas, um dos temas que se torna central nas discussões é o do neoliberalismo que impregna as práticas sociais com as noções sobre mercado, privatização, parcerias e satisfação das necessidades do cliente, ao que é reduzido o aluno, invadindo a própria lógica do discurso educacional. Reportando-nos a Enguita (1993), percebemos que a escola pode ser considerada como instrumento do capital, ou melhor da própria lógica do sistema e, de acordo com as ideias de Silva (2001) um canal de transmissão da doutrina liberal como demonstra no texto abaixo:

*[...] tomar as escolas como um mercado-alvo para os produtos e meios da cultura de massa, mas também utilizá-los como canal de transmissão da doutrina liberal. O exemplo do gibi da Turma da Mônica ilustra esse último aspecto, já que aparentemente a cartilha é distribuída gratuitamente, tendo sido patrocinada por algumas poderosas empresas (Bradesco, Citibank, Unibanco, Shopping Eldorado, Metalac). Mas a exemplo de muitos outros setores, em que a pregação liberal e empresarial castiga a obtenção de vantagens através do Estado mas utiliza-o como mercado preferencial( para não falar do suborno que pode estar-lhe associado), aqui também é de esperar que as escolas estatais sejam utilizadas como mercado para produtos didáticos e paradidáticos- a indústria editorial de livros didáticos é já um exemplo disso. As operações de fundações tais como a Fundação Victor Civita e a Fundação Roberto Marinho são ilustrações claras dessa tendência. Enquanto os veículos de seus braços comerciais (Abril e Globo) condenam a participação do Estado e proclamam as virtudes da iniciativa privada, suas filiadas "desinteressadas" servem de balcão de venda ao Estado, isso quando não se aproveitam de subsídios estatais para a produção de seus artefatos culturais. É de se esperar também que a informática faça parte dessa equação ligando educação e mercado, com as escolas servindo como forma de expansão e de lucros para a comercialização de produtos da indústria informática [...] ( p.12)*

Estavam em jogo a reelaboração e a redefinição das próprias formas de representação e significação social. O projeto neoconservador/neoliberal não pensa o econômico, o político, o social fora das categorias que se pensa o espaço social.

As reformas que ocorreram na direção apontada pelo ideário da política neoliberal visavam uma reorganização das áreas econômicas e uma reorientação do significado social, valorizando elementos como os da racionalidade de custos, eficiência, qualidade e modernidade.

Apesar do Brasil ser considerado rebelde às políticas do Consenso de Washington, a verdade é que adotou uma série de reformas propostas pelo modelo neoliberal, sobretudo a partir do governo de Fernando Collor de Mello, tendo como principal causa a crise fiscal do estado e como objetivo o estado mínimo proposto pelas idéias do neoliberalismo.

Bresser Pereira (1998) afirma que a primeira geração de reformas nasceu nos anos de 1980, promovendo o ajuste estrutural macroeconômico através de medidas de ajuste fiscal, de liberalização comercial e de preços, já tendo se iniciado a reforma do Estado por meio de um programa de privatização.

Como as reformas da primeira geração não geravam desenvolvimento econômico e não produziam dividendos políticos, deram lugar a uma segunda geração de reformas, na qual a reforma administrativa implicava a aplicação dos princípios e práticas de uma nova gestão: a

Reforma Gerencial o que ocorreu com maior intensidade no governo de Fernando Henrique Cardoso.

Silva Jr. (2002) esclarece que as mudanças do Estado, na esfera pública, apresentam uma restrição ao seu poder, mas que, entretanto, vai continuar forte. Já, na esfera privada, passa por uma expansão, mas que difere, principalmente, da que caracterizava o Estado de Bem-Estar Social. O poder regulador se desloca do político para o econômico que é gerido pelo capital financeiro com conseqüências para o exercício da cidadania e para a educação. O social tem altos custos por causa desse novo cenário ao qual se refere o texto de Silva Jr (2002):

*[...] O social acaba por ser a porta de entrada para as propostas/pressões de reorganizações dos governos em favor da acumulação e fortalecimento do capital financeiro.*

*[...] Dessa forma, o Estado, como já afirmado, torna-se contrário ao declarado, muito forte e pouco interventor no social (posto que o econômico o configura, trata-se do Estado gestor), mostrando-se, no entanto, democrático quando, em relação ao social, transfere os direitos sociais de sua alçada para a da sociedade civil. Enum aparente clima democrático, denomina tal movimento de descentralização, quando o núcleo central do Estado gestor já definiu as políticas públicas para o social sob a orientação do econômico: trata-se da descentralização do que já estava definido mercantil e centralizadamente ( p.33-35).*

Bresser Pereira (1998) afirma que existiram três planos de reformas: a institucional, a cultural e a de gestão. As mudanças institucionais estavam previstas no *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado* e previam a reforma constitucional, a chamada “reforma administrativa” e uma estratégia gerencial de administração com a gestão pela *qualidade total*, aplicada na Administração Pública Federal.

Segundo Bresser Pereira (1998), o objetivo da reforma administrativa era a superação da maneira patrimonialista de administrar o Estado Brasileiro o que levou à criação, em 1994, do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) e, em 1994, da Escola Nacional de Administração Pública (ENAP).

Foi ampliado o processo de abertura econômica, intensificando-se as privatizações e aprovando-se uma série de mudanças constitucionais, gerando o aprofundamento das reformas como a reforma do sistema previdenciário.

*Os indicadores de sucesso* constituíram elementos motivadores suficientes para a justificativa das reformas e das mudanças delas decorrentes e foram seguidos, como exemplos, por muito representantes dos órgãos oficiais envolvidos com a administração

pública nos Estados brasileiros, como foi o caso da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, o que será melhor detalhado no Capítulo 2.

Segundo Bresser Pereira (1998), foram implementadas algumas ações necessárias para a reforma como a Emenda Constitucional da Reforma Administrativa (nº19/98), adoção das leis que definiram “as agências executivas” e “as organizações sociais”, principais instituições organizacionais da reforma, o estabelecimento de normas dos contratos de gestão, a alteração da Lei do Regime Jurídico Único que segundo Bresser Pereira (1999):

*estabelecia uma série de privilégios e um regime trabalhista único para todos os servidores públicos , quer desempenhassem funções do núcleo estratégico ou não[...]( p.8)*

A reforma do Estado teve início no Brasil, ainda que de forma tímida, a partir dos anos de 1980. O Brasil vivia o quadro de uma crise que atingia praticamente todo o mundo, não se pode esquecer do colapso vivido pelo México em 1982. O quadro interno se agravava pela alta inflação, que atingiu o país de 1979 a 1994 e que tinha causado uma queda no desenvolvimento que foi retomado, após 1994, com o Plano Real de Estabilização Econômica.

Bresser Pereira (1998) coloca, no pano de fundo da reforma do Estado Brasileiro, a globalização que levou à necessidade de redefinição das funções do Estado. Define a reforma como “transitar de um Estado que promove diretamente o desenvolvimento econômico e social para um Estado que atue como regulador e facilitador, ou financiador a fundo perdido, principalmente do desenvolvimento social” (p.39).

Segundo Bresser Pereira (1998), a grande crise econômica que atingia o país teve o seu auge no início de 1990 colocando-se a necessidade da reforma, com pontos voltados para o ajuste fiscal, a privatização e a abertura comercial, não nos moldes do Estado Liberal do século dezanove, mas de acordo com idéias neoliberais.

### **1.3.1- O governo Fernando Henrique Cardoso**

Para o entendimento do bloco hegemônico que deu sustentação ao governo de Fernando Henrique Cardoso, nos seus dois mandatos, é necessário fazer um breve retrospecto da evolução política brasileira tendo como pano de fundo a evolução do capitalismo internacional.

Para melhor compreender o modelo de Estado e de pacto social dominantes no governo Cardoso, reportamo-nos a Sallum Júnior (2003) que enfoca com propriedade a transição política brasileira até o seu primeiro mandato, fazendo a ligação com o momento vivido pelo

capitalismo internacional no momento da transnacionalização do capital, em decorrência da globalização financeira:

*A transição política brasileira começou com a crise de Estado de 1983-1984 e terminou com o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso, momento em que o Estado ganhou estabilidade segundo um novo padrão hegemônico de dominação, moderadamente liberal em assuntos econômicos e completamente identificados com a democracia representativa. Nessa transição, a democratização política foi mais importante na década de 1980 ao passo que a liberalização econômica destacou-se nos anos de 1990. Essa transformação política só pode ser completamente entendida se a considerarmos no contexto da transnacionalização do capitalismo (desencadeada pela globalização financeira) e da democratização da sociedade brasileira.*

As condições econômicas internacionais, desde o final dos anos de 1980, vinham se tornando mais positivas para os países periféricos. Em 1994, existiam condições para uma nova tentativa de superação da crise que atingia a sociedade e a economia brasileira desde o início da década de 1980. Outros fatores contribuíram para essa tentativa de superação da crise: os capitais estrangeiros que tinham entrado no país e as iniciativas liberalizantes do governo Collor. A materialização desse momento favorável foi o Plano Real e a candidatura à presidência da República de Fernando Henrique Cardoso que o tinha articulado:

*[...] a instituição de uma moeda paralela, a URV (Unidade de Referência Variável), unidade de conta que generalizou a indexação e sincronizou preços e salários, criando uma espécie de hiperinflação de laboratório” e a substituição no dia 1º de julho de 1994, da URV pelo real nova moeda ancorada, mas não igual, ao dólar, tudo isso, além de dezenas de regulamentações específicas, teria produzido a estabilidade. [...] o Plano Real foi apenas uma peça subordinada do “momento maquiaveliano”, cujo elo principal foi a aliança política entre partidos de centro e direita de um projeto de tomada de poder e de reconstrução do Estado em uma perspectiva liberal (SALLUM JÚNIOR, 2003).*

Com a eleição de Fernando Henrique Cardoso, segundo Sallum Júnior (2003), subiram ao poder os representantes de um novo sistema hegemônico cuja tarefa era a de moldar a sociedade ao ideário econômico liberal, eliminando os resíduos do Estado de Vargas, adotando as idéias de um liberalismo moderado com novas formas de regulamentar o mercado, transferindo as funções empresariais do Estado para a iniciativa privada, mas expandindo suas funções reguladoras e sociais, restringindo os privilégios aos servidores públicos e intensificando sua articulação com a economia mundial.

Idéias essas que foram materializadas em iniciativas que mudaram as relações anteriores entre mercado e Estado e atingiram os fundamentos legais do Estado Nacional-

Desenvolvimentista mantido, em parte, pela Constituição de 1988 e diminuindo a participação do Estado nas atividades econômicas.

As reformas do governo de Cardoso visavam o saneamento das finanças públicas. Foram fixados limites para todos os pagamentos de pessoal, renegociadas as dívidas dos estados e municípios e, inclusive, proibindo-se novos empréstimos e renegociação de dívidas.

Estabelecia-se a dominação de um bloco hegemônico formado por políticos e burocratas que se ligava ao liberalismo econômico moderado com divisões internas: de um lado o fundamentalismo liberal que visava a estabilização monetária e uma economia de livre-mercado e a do liberal-desenvolvimentismo buscando o equilíbrio da estabilização monetária com o crescimento competitivo da economia com a intervenção moderada do Estado. A primeira corrente predominou no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso com a sobrevalorização do câmbio e altas taxas de juros e a estabilidade monetária.

No campo externo, a política econômica adotada por Cardoso conduziu a economia brasileira a um desequilíbrio externo bem grave. A crise mexicana de 1994, já mostrara os perigos da adequação de uma orientação econômica liberal fundamentalista. Mas, até a crise cambial de 1999, diante da crise asiática de 1997 e da moratória russa de 1998, o governo brasileiro continuou adotando a mesma política, criando uma fragilidade econômica, restringindo o crescimento do Produto Nacional Bruto (PIB) e elevando as taxas de desemprego e a fuga de capitais externos.

Sallum Júnior (2003) afirma que havia uma afinidade entre o fundamentalismo liberal no bloco político hegemônico e a fase da “financeirização de riqueza” do capitalismo mundial contemporâneo. Afirma, também, que a transformação mais importante que ocorreu na relação entre estado e economia foi a mudança na importância exercida pelas empresas estatais nas políticas públicas, a expansão das funções normativas e de controle do Estado.

Em síntese, de 1995 a 2002, nos dois mandatos de Cardoso, adotou-se uma política voltada para a privatização e a economia de mercado. Em 1998, com a Reforma da Previdência elevando a idade mínima para aposentadoria e exigindo um tempo mínimo de contribuição, a política implementada deixou claro que o caminho a ser seguido era o das reformas de cunho neoliberal propostas para a América Latina.

Silva Jr. (2002) refere-se a um Seminário sediado, em 1996, pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (Mare). Era apoiado pelas Nações Unidas, pelo Centro-Latino Americano de Administração para o Desenvolvimento e, principalmente, pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento. O tema era a necessária reforma do Estado e a mudança de paradigma da administração pública diante da universalização do capitalismo a

partir de 1970. Dele participaram importantes intelectuais tendo sido aberto pelo próprio presidente. Outro seminário do mesmo estilo tinha sido organizado às vésperas da posse de Fernando Henrique Cardoso. Os dois seminários procuravam legitimar as idéias de Hayek e de Friedman. Na fala do presidente, já se anunciava um Estado que deveria se adaptar às condições do capitalismo tal como se apresentava a partir de 1970<sup>1</sup>.

Segundo Silva Jr. (2002), o Estado, no seu entender deveria ser competente, eficaz, inclusive para dar "rumo à sociedade" (p.43). Esse novo pacto social que se anunciava seria coordenado pelo próprio presidente tendo a auxiliá-lo três ministros: Luiz Carlos Bresser Pereira, Paulo Renato de Souza e Pedro Sampaio Malan. Cardoso afirmou que o Estado deveria concentrar-se na prestação de serviços básicos à população, tais como o saneamento, a segurança, a saúde e a educação.

Silva Jr. (2002), analisando os dois mandatos de FHC, fez considerações sobre como no final deles o estado se transformou num reprodutor do capital:

*Passados aproximadamente sete anos e já no apagar das luzes dos dois mandatos presidenciais de Fernando Henrique Cardoso, vemos uma realidade bastante diferente dessa que se apresenta na erudita e aparentemente convincente conferência de Cardoso. Tão somente aquilo que tornaria o Estado um órgão reprodutor do capital, no qual a iniciativa privada substituiria o governo para que este pudesse investir na área social, fora realizado, para torná-lo adaptado, competente, eficaz e eficiente, capaz de dar rumos e metas à sociedade, enquanto na área social o que se viu foi a transformação do Estado em um Estado forte, centralizador, gestor, avaliador e caritativo, ainda assim, sem ao menos atenuar a profunda crise social em que vivemos, provocada pela degradação de nosso processo civilizatório e pela banalização da vida humana [...] ( p.44-45)*

O segundo mandato de Cardoso manteve quase todo o seu sustentáculo político (o Congresso Nacional e os governadores do PSDB), mas deixando de ter controle sobre a sua política econômica, com dificuldades econômicas e não tendo a mesma força política do primeiro mandato.

O governo adotou uma política de câmbio flutuante e conseguiu manter a estabilidade da moeda. O Fundo Monetário Internacional (FMI) renovou o seu apoio, exigindo um severo ajuste fiscal para produzir um grande superávit nas contas públicas. Porém as dificuldades

---

<sup>1</sup> A partir dos anos 1970, a economia capitalista mundial já não se desenvolve como um todo, dividindo-se em duas partes de acordo com o seu ritmo de crescimento. De um lado, os países industrializados e a Ásia continuaram desfrutando de um crescimento do PIB per capita; por outro lado, a África, a América por outro lado, a África, a América Latina e o Oriente Médio experimentam uma diminuição do seu PIB. As tendências depressivas se impuseram em muitas partes do mundo. Entretanto também, é importante o fato de que a queda não é cíclica, mas acumulativa, quando uma região se abate não consegue se recuperar. A primeira delas foi o aumento da mobilidade internacional do capital como resultado do relaxamento de controles prévios. O mercado é fracionado pela criação dos oligopólios. Essa década marca o fim da Idade de Ouro do Capitalismo.



econômicas continuaram em decorrência da estagnação cambial de 2001 e 2002, da crise argentina e do risco político ligado à eleição presidencial de 2002, com a candidatura de Luiz Inácio Lula da Silva. As conseqüências foram: dificuldades de rolagem das dívidas externas e internas e redução de investimentos externos.

As decisões governamentais foram mais lentas e não sistemáticas com o enfraquecimento da coalizão política que governava o Estado. O presidente perdeu o prestígio popular que tinha no primeiro mandato e facilitou a adoção de um estilo tecnocrático de exercer o poder, dificultando a participação popular. A perda de prestígio de Cardoso deveu-se à desvalorização da moeda em janeiro de 1999 e a descrença de que retomaria o crescimento econômico. Mesmo que a inflação alta não voltasse e as atividades econômicas fossem retomadas, o presidente não recuperou o prestígio político e a liderança.

### **1.3.2- A reforma da Educação no Brasil**

Galera (2003) afirma que, na década de noventa, quase todos os países da América Latina iniciaram reformas educacionais que estavam ligadas com suas políticas externas e aos organismos internacionais, principalmente, o Banco Mundial. Refletiam a complexidade do processo histórico que levou à necessidade de reforma do estado.

Para tratarmos da Reforma da Educação no Brasil, nos anos de 1990, nas suas principais diretrizes e da legislação que a normatizou, principalmente a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é importante o estudo da Conferência Mundial sobre Educação para Todos.

A Conferência Mundial sobre Educação Para Todos realizou-se, em março de 1990, em Jomtien, na Tailândia, tendo sido convocada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e o Banco Mundial. A Declaração de Jomtien foi assinada por 172 países, dentre eles o Brasil, colocando um conjunto imenso de intenções que se objetivaram de maneiras diversas em diversos países de acordo com o contexto de cada um deles. Em 1994, foi realizada, na Espanha, a Conferência Mundial de Educação Especial com a proposta de uma Escola Inclusiva aberta às diferenças. A Declaração de Dakar, Senegal, em 2000, acolheu os compromissos feitos pela comunidade internacional para a Educação Básica ao longo dos anos 90.

A Declaração Mundial sobre Educação Para Todos está ligada às novas características da economia mundial como a globalização da economia, as megafusões, o barateamento da mão-de-obra, a concentração da riqueza, a informatização crescente e a evolução da

tecnologia, daí a necessidade posta pelo capital de formar mão-de-obra com certa qualificação, assegurando o acesso universal aos códigos da modernidade.

Devemos destacar o papel que passam a desempenhar os organismos multilaterais no campo educacional nos países menos desenvolvidos. Veja-se o papel exercido pelo Banco Mundial na Conferência de Jomtien de 1990, sendo que esta ação está no bojo de uma política de ajuste fiscal e empréstimos, dentro da lógica do capitalismo.

Em 1990, a CEPAL, sustentou uma idéia central em torno da qual articularam-se outras: “[...] la incorporación y difusión deliberada y sistemática del progreso técnico constituye el pivote de la transformación productiva y de su compatibilización con la democratización política y una creciente equidad social. (CEPAL,1990, p.15). Mostra, também, a importância da educação e da sua relação com o processo de desenvolvimento: “En los países desarrollados y las experiencias exitosas de la llamada” industrialización tardía “en otras latitudes, existe un claro reconocimiento. Del carácter central que tienen la educación y la producción del conocimiento en el proceso de desarrollo, y en los países de la región esta actitud se ha extendido progresivamente”(op. cit., p.17).

O contido nesse texto, tratava da incorporação e difusão deliberada e sistemática do progresso técnico que constitui o pivô da transformação produtiva, da compatibilização, da democratização política de uma crescente equidade social. Muitos fatores interferiram nesta relação. Em países mais desenvolvidos, as reformas dos sistemas de ensino ocorreram nos anos 80 e, nos da periferia do sistema, nos anos 90. Em síntese, os objetivos dessas reformas eram: formar para a cidadania, desenvolver a competitividade, uma política de equidade, o desempenho, a integração nacional, a descentralização financeira e administrativa e as parcerias.

Os compromissos assumidos pelo governo brasileiro com os princípios da Conferência de Jomtien foram sintetizados no Plano Decenal de Educação Para Todos (1993-2003) cujo objetivo mais amplo era de:

*[...] é assegurar, até o ano de 2003, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam a necessidades elementares da vida contemporânea.*

*Por uma sugestão do Comitê Consultivo do Plano, a primeira versão do Plano Decenal, concluída logo após a realização da Semana Nacional de Educação para Todos, em junho de 1993, configurou-se como proposta de governo para ser discutida com toda a sociedade.*

*O Ministério da Educação e do Desporto, acatando esta sugestão, colocou em debate essa primeira proposta do Plano, em todo o território nacional, nos*

*Municípios, nos Estados, nas entidades representativas da sociedade civil, nas universidades e no âmbito do poder legislativo e judiciário.*

*[...] O Plano Decenal de Educação Para Todos não se confunde com o Plano Nacional de Educação<sup>2</sup> previsto na Constituição e que incluirá todos os níveis e modalidades de ensino. Tampouco se caracteriza como um Plano ao estilo tradicional, em respeito mesmo à organização federativa do País.*

*Delimitando-se no campo da educação básica para todos, que é a prioridade mais importante neste momento, o Plano responde ao dispositivo constitucional que determina eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental “nos próximos dez anos”(Plano Decenal de Educação Para Todos, 1993, p.13-14).*

A Declaração Mundial sobre Educação Para Todos influenciou o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) e, por conseqüência toda a legislação dela decorrente, bem como as reformas da escola pública estadual paulista que ocorreram durante a gestão de Mario Covas.

Cumprе ressaltar alguns pontos da Declaração de Jomtien:

*Artigo 2º- Expandir o enfoque:*

*Lutar pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos exige mais compromisso pela educação básica. É necessário um enfoque abrangente, capaz de ir além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais, dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino para construir sobre a base do que há de melhor nas práticas correntes[...]*

*2. Este enfoque abrangente, tal como exposto nos artigos 3º a 7º desta Declaração, compreende o seguinte:*

*<<universalizar o acesso à educação e promover a equidade;*

*<<concentrar a atenção na aprendizagem;*

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

*<< propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; e*

*<< fortalecer alianças.*

*[...] concretização do enorme potencial para o progresso humano depende do acesso das pessoas à educação e da articulação entre o crescente conjunto de conhecimentos relevantes com os novos meios de difusão desses conhecimentos (Plano Decenal de Educação para Todos, 1993, p.74).*

<sup>2</sup> O Plano Nacional de Educação foi aprovado pela Lei 10.172, de 9.1.2001. Em 1962, foi elaborado o primeiro Plano Nacional de Educação, na vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4024, de 1961. Constituiu-se num conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos. Sofreu duas revisões, sendo a primeira em 1965 que introduziu medidas descentralizadoras e estimuladoras da elaboração de planos estaduais. Em 1966, sofreu nova revisão, chamada de Plano Complementar de Educação, introduzindo importantes alterações na distribuição dos recursos federais, beneficiando a implantação de ginásios orientados para o trabalho e o atendimento de analfabetos com mais de dez anos. [...] Com a Constituição Federal de 1988, cinquenta anos após a primeira tentativa oficial, ressurgiu a idéia de um plano nacional de longo prazo [...] Por outro lado, a Lei nº 9394, de 1996, que “estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, determina nos artigos 9º e 87, respectivamente, que cabe à União, a elaboração do Plano, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e institui a Década da Educação ( SÃO PAULO, 2001, p.79-80).

Enquanto a Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecia:

### *DOS PRINCÍPIOS E FINS DA EDUCAÇÃO NACIONAL*

*Artigo 2º- A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.*

*Artigo 3º- o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:*

- I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;*
- II. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;*
- III. pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;*
- IV. respeito à liberdade e apreço à tolerância;*
- V. coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;*
- VI. gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;*
- VII. valorização do profissional da educação escolar; gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação;*
- VIII. gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;*
- IX. garantia do padrão de qualidade;*
- XI. valorização da experiência extra-escolar;*
- X. vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (SÃO PAULO, 2001, p.42).*

A Lei 9394/96, ao estabelecer as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, destacou os princípios da flexibilidade, descentralização e garantia do padrão de qualidade, o estabelecimento de competências e diretrizes para a Educação Básica com a finalidade de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos para assegurar uma formação básica comum e um processo nacional de avaliação do rendimento escolar, nos artigos 3º, IX, 4º, IX, 9º, VI. (SÃO PAULO, 2001, p. 42, 43, 45).

A Educação Básica passou a englobar a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio e deveria garantir a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo aos alunos os meios necessários para progredir no trabalho e em estudos posteriores (Art.22 da Lei 9394/96). Sua organização permitia grandes aberturas como a organização em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de estudos e grupos não seriados com base na idade, na competência e em outros critérios. A

adoção de dois ciclos de ensino no Ensino Fundamental da rede pública estadual paulista que introduziu a tão criticada Progressão Continuada da Aprendizagem tem como fundamento legal o Artigo 33 da Lei 9394/96.

Outros dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que demonstravam os princípios de flexibilidade e da importância dada à avaliação foram: a classificação do aluno, independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação efetuada pela escola, definindo o seu grau de desenvolvimento com sua inscrição na série ou etapa adequada de acordo com o estabelecido no regulamento do respectivo sistema de ensino; a adoção da progressão parcial de estudos desde que preservada a seqüência do currículo; a avaliação contínua e cumulativa do desempenho dos alunos com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos; a possibilidade de aceleração de estudos para os alunos com atraso escolar; avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; aproveitamento de estudos concluídos com êxito; a reclassificação para a série seguinte mediante a combinação de critérios de idade e competência.

Nos anos de 1970 e 1980, a política educacional brasileira objetivou a expansão das oportunidades de escolarização, gerando um aumento expressivo no acesso à escola básica. Mas os índices de evasão e retenção continuaram altos, evidenciando os resultados do processo de extrema concentração de renda e níveis elevados de pobreza. O “repesamento” no sistema, principalmente nas séries iniciais, causava o aumento dos gastos públicos e a distorção série/idade em todas as séries do Ensino Fundamental. Estava posta a necessidade de revisão do projeto educacional do país (BRASIL, 1997).

Para reverter o quadro apresentado pela Educação Brasileira, alguns Estados e Municípios começaram a implantar programas de aceleração do fluxo escolar com o objetivo de promover, a médio prazo, a melhoria dos indicadores do rendimento escolar.

O Ministério da Educação promoveu a avaliação externa do Ensino Fundamental através do SAEB e os seus dados mostraram que, em Língua Portuguesa e Matemática, que quanto maior a distorção idade/série, pior o rendimento. Em Matemática, os percentuais chegaram abaixo dos 50%. Desde os anos 80, experiências concretas foram realizadas, no âmbito dos Estados e dos Municípios, para mudar esse cenário (BRASIL, 1997).

Significativas mudanças ocorreram, no perfil da educação brasileira, nos anos de 1970 e 1980, com a substancial queda nas taxas de analfabetismo de 39,5% para 20,1%, com o aumento expressivo do número de matrículas em todos os níveis de ensino e o crescimento

sistemático das taxas de escolaridade média da população. Essas mudanças não ocorreram de forma homogênea, acompanhou as características do desenvolvimento sócio-econômico das regiões do país (BRASIL,1997).

De 1991 a 1995, ocorreu uma queda, não homogênea, nas taxas de analfabetismo de 20,1% para 15,8% do Brasil (BRASIL, 1998). Segundo a mesma fonte, de 1991 a 1996, a Educação continuou apresentando mudanças significativas tais como: a ampliação das redes de ensino, a expansão do atendimento das escolas, expressivo aumento do número de matrículas em todas as séries da educação básica, principalmente, nas 5<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries e o crescimento das taxas de escolaridade média da população.

As taxas da escolarização desse período apresentaram uma expansão vertical do sistema educacional determinada pela contínua expansão e melhoria do desempenho do Ensino Fundamental. Apesar da melhoria, a primeira e a quinta série continuavam representando os principais obstáculos no fluxo dos alunos do Ensino Fundamental. Em média, os alunos permaneciam cinco anos na escola antes de se evadirem e levavam 11,2 anos para concluir as oito séries de escolaridade obrigatória. As taxas de conclusão evoluíram de 55% em 1995 para 65% em 1996 (BRASIL, 1998).

Segundo as orientações do Ministério da Educação, na gestão do Ministro Paulo Renato de Souza, a análise dos dados do SAEB deveria ser utilizada por gestores da educação e professores, permitindo que a sociedade conhecesse o que estava sendo oferecido como ensino na escola pública.

Para a implantação de uma política de qualidade, tornava-se necessário um investimento sério na formação docente nas Universidades e na formação continuada do professor. Assim, a LDB (Lei 9394/96) estabeleceu um prazo de dez anos para que todos os professores de Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental tivessem formação em nível superior. Foi enfatizada pelos responsáveis pelo sistema educacional, a necessidade de uma revisão na formação dos professores de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série. Justificava-se essa necessidade porque a ênfase da política educacional brasileira que, durante anos, focara a expansão da escolaridade passou a se concentrar na qualidade do ensino.

A Formação Continuada em Serviço passou a ser uma necessidade. Nessa linha, o Ministério da Educação investiu na compra das antenas parabólicas para as escolas e organizou a programação da TV-Escola. Se, realmente, os objetivos foram atingidos, não é finalidade deste trabalho analisar.

No final dos anos de 1990, entre outros aspectos, a atenção passou para o Ensino Médio. A Emenda Constitucional 14/96, alterando o disposto na Constituição de 1988, estabeleceu “a progressiva universalização do Ensino Médio gratuito”.

Nos anos de 1990, os desafios postos são de outra ordem. O grande volume das informações, a chamada 3ª Revolução Industrial com os avanços da micro-eletrônica e a “Revolução da Informática” colocaram novos fins para a etapa final da Educação Básica: a aquisição de conhecimentos básicos, preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias.

De 1996 a 1997, as matrículas no Ensino Médio tinham crescido 11,6%, mas o índice de escolarização da população de 15 a 17 anos com relação a esse nível de ensino, ainda, era baixo, não ultrapassando os 25%. Devido, às medidas implantadas para a correção dos altos índices de evasão e retenção, aumentou a pressão sobre o Ensino Médio (BRASIL, 1999).

A avaliação do perfil de saída dos concluintes e dos egressos do Ensino Médio foi instituída pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP), em 1998, com o ENEM e realizado anualmente. O SAEB, o ENEM e o Exame Nacional de Cursos (Provão) no âmbito federal, bem como o SARESP, no Estado de São Paulo, tinham como objetivos o controle do sistema educacional em termos de qualidade e de busca de resultados.

Durante a gestão do Ministro Paulo Renato de Souza, foram publicados os Parâmetros Curriculares da 1ª a 4ª série, da 5ª a 8ª série e Ensino Médio e os Temas Transversais para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Foram, também, instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial dentro dos princípios da Declaração de Salamanca, as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das Escolas Indígenas e da Educação de Jovens e Adultos entre outras.

## **CAPÍTULO 2-A POLÍTICA EDUCACIONAL PAULISTA DE 1995 A 2002**

### **2.1-Diretrizes Gerais**

Iniciamos a discussão das diretrizes da Política Educacional paulista de 1995 a 2002 pelas conclusões de Cortina (2000) que sintetiza com muita propriedade a diferença do programa educacional do Governo Covas dos que o antecederam, afirmando que a equipe que o elaborou utilizou-se de dados e levantamentos feitos da escola pública, que embasaram seus estudos e propostas, mas que o seu trabalho têm corpo e “alma” próprios, pois se caracterizava como um projeto de intervenção no ensino público e se insere num projeto político para o estado e o país.

Ao que Cortina (2000) acrescenta,

*[...] ou seja, as diretrizes educacionais estão assentadas em pressupostos políticos que delineiam a revisão do papel do Estado e atingem diretamente as políticas sociais.*

*Os conceitos chaves das propostas referem-se à racionalização, otimização de recursos materiais e humanos, eficiência, eficácia e qualidade. Conceitos que são elencados como componentes de um processo modernizador (p.46).*

Messas (2002) afirma que, entre 1995 e 1998, a política educacional paulista aplicada à rede pública, no Estado de São Paulo, sofreu importantes modificações. Segundo a autora, na política educacional de 1995 a 1998 encontramos dados que demonstram que houve a continuidade em um estilo decisório fechado e centralizador, mas que se procurou inovar no padrão de atuação do Estado.

Em 1995, subiu ao poder como governador do Estado o político do PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira) Mário Covas Júnior nascido em Santos e formado pela Escola Politécnica da Universidade de São Paulo como engenheiro. Sua militância política se firmou durante o Regime Militar tendo sido um dos fundadores do MDB (Movimento Democrático Brasileiro). Durante a vigência do Ato Institucional nº 5, teve os seus direitos políticos cassados. Em 1979, readquiriu os direitos políticos e tornou-se presidente do MDB. Em 1983, foi reeleito deputado federal e, no mesmo ano, foi indicado pelo governador André Franco Montoro como Prefeito de São Paulo, cargo que exerceu até 1985. Em 1986, foi eleito Senador. Foi um dos fundadores do PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira) como dissidência do PMDB. Em 1995, assumiu o governo de São Paulo no seu primeiro mandato e, em 1999, no seu segundo mandato que não concluiu em virtude da doença que o atingiu tendo falecido em março de 2001.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> [www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org) (acesso em 15 de julho de 2006)



Segundo Messas (2002), foi elaborado o projeto educacional para o governo Mario Covas e definido como seria reestruturado o espaço ocupado pela SEESP a partir de 1995. Este programa foi apresentado ao público, em 1994, como *O Programa de Educação para o Estado de São Paulo* no documento com o título de *Compromissos de Programa do Candidato Mario Covas*, tendo como Comissão Coordenadora: Rose Neubauer, Gilda Portugal Gouvêa e Hubert Alquéres. Suas orientações gerais são claras e definiram a política educacional a ser implantada a partir de 1995.

Cortina (2000) afirma que foram três os compromissos colocados no Programa do candidato do PSDB: revolução moral com o fim da corrupção e do loteamento dos cargos públicos, revolução administrativa com a modernização da gestão através da reforma administrativa e da privatização tendo como meios a tecnologia da informação e a gerência empresarial e a revolução da produtividade com a obtenção dos melhores resultados com os menores custos, incentivando a parceria com o setor privado, descentralização e fiscalização aberta aos contribuintes levando-se em conta os critérios de eficiência e resultados.

Portanto a política educacional do governo Covas estava baseada em três grandes eixos: racionalização administrativa, melhoria da qualidade de ensino e gestão participativa. Buscava-se a eficiência, a eficácia e, principalmente, a contenção de gastos seguindo a linha da reforma do Estado dos anos de 1990, em consonância com o neoliberalismo, na linha apontada pelas reformas nos sistemas educacionais dos países da América Latina, como já anunciavam os documentos dos organismos internacionais citados.

O Diário Oficial de 23 de março de 1995 publicou o Comunicado da Secretaria de Estado de Educação contendo as Diretrizes Educacionais para o Estado São Paulo, no período de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 1998.

Na introdução do documento é analisada a situação do ensino público, apresentado como estando em desacordo com o desenvolvimento econômico, industrial e tecnológico do Estado de São Paulo. Afirma que, na década de 1970, ocorreu um grande crescimento do sistema educacional, mas o que não significou uma preocupação com a qualidade do ensino, inclusive com a construção de escolas pelo Governo Militar, sem um real planejamento. Como se necessitasse de um grande número de professores, proliferaram as faculdades privadas.

Segundo o Comunicado (p.8), a educação pública paulista não acompanhou a evolução e permaneceu “não só caótica como, também, desorganizada” com um sistema centralizado de gestão, causando a deterioração da rede física e da qualidade do ensino”.

Para justificar as suas afirmativas, apresentava um diagnóstico quantitativo da situação da rede pública estadual. Além disso, considerava que São Paulo estava “de costas para o futuro”, não realizando reformas que visassem mudanças nas formas tradicionais de gerir o sistema de ensino e sem a busca de eficiência e eficácia:

*O profundo avanço tecnológico dos anos 80, o impacto da informatização e o processo crescente de internacionalização da economia estão, naturalmente, a exigir um novo perfil de cidadão: criativo, inteligente, capaz de solucionar problemas, de se adaptar às mudanças do processo produtivo e, principalmente, de gerar, selecionar e interpretar informações. Nesse cenário, a Educação torna-se, mais do que nunca, indispensável ao sucesso econômico e social de qualquer país que se proponha a enfrentar a competição internacional. Conseqüentemente, passa-se a questionar os sistemas de ensino e a exigir ousadia para revê-los e modificá-los.*

*[...] O Estado precisa assumir o papel de articulador e integrador de um projeto de Educação para São Paulo, não se limitando a ser mero gestor de uma máquina gigantesca. À Secretaria da Educação cabe, nesse processo, um papel de liderança: deverá formular uma política de educação que integre os mais diferentes aspectos aí envolvidos: desde os recursos humanos, físicos e materiais, até o estabelecimento de parcerias profícuas com o Estado, em sua função de formar de maneira adequada à geração de amanhã (SÃO PAULO, Secretaria da Educação, Comunicado publicado no DOE de 23 de março de 1995).*

Segundo o Comunicado de 22.3.1995, do total dos alunos existentes (Pré-escola, 1º Grau, 2º Grau), 80,9% do Ensino Fundamental estava na rede pública estadual com 5.254.237, na municipal com 638.936, taxa de 9,74% e na particular, 666.854, com uma taxa de 10,17%. Observa-se que, em termos de responsabilidade pelo ensino, o Estado concentrava um número muito maior de alunos, estando sobrecarregado, sendo que os Municípios não tinham aumentado a sua participação. Portanto, ao falar de ensino público paulista pelos 80% que concentrava, era falar do público estadual.

Após a apresentação desses dados, o Comunicado tratava os principais entraves à educação básica do Estado de São Paulo como decorrentes da ineficácia e ineficiência do sistema.

O sistema mostrava-se ineficaz pelas perdas por evasão e repetência no ensino fundamental e médio. As perdas totalizavam 1.476.000 alunos, representando cerca de 25% dos alunos matriculados na rede pública estadual. As conseqüências dessas perdas refletiam-se no econômico e no social.

Segundo o Comunicado SE publicado em 23 de março de 1995, cada aluno custava em média US\$ 220 para o Estado, sendo que a perda acima citada totalizava US\$ 324.720.000. Além das perdas materiais, há problemas de ordem emocional e social com a diminuição da auto-estima e o surgimento da sensação de fracasso causadas pela retenção em milhares de crianças e jovens.

A qualidade do ensino ministrado mostrava-se aquém das necessidades de uma sociedade moderna o que foi demonstrado numa pesquisa feita pela Fundação Carlos Chagas com o apoio dos organismos internacionais sobre o desempenho escolar de alunos de 13 anos que estavam cursando de 5ª a 8ª série em diversos países, sendo que os alunos brasileiros só tinham desempenho superior aos de Moçambique.

Essa pesquisa aludia, também ao problema da carga horária de permanência do aluno na escola que considerava muito pouca para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade, pois, em grande parte da rede, muitas escolas ainda funcionavam em quatro turnos diários.

A ineficiência do sistema se manifestava pelo aproveitamento dos recursos disponíveis. Essa ineficiência tem como causas o gigantismo da máquina burocrática e a ausência de mecanismos de controle sobre o sistema. Colocava como problema a estrutura da Secretaria com sua excessiva centralização e a distância entre os órgãos, sendo que as decisões emanavam dos centrais, sendo as escolas mera cumpridoras de tarefas sem autonomia financeira, pedagógica ou administrativa.

O Comunicado SE 23.3.1995 destacava o gigantismo da rede com 6.700 escolas, 360.000 profissionais de ensino, 62.000 funcionários e 6.637.000 alunos, dos quais 5.254.237 se encontram no ensino fundamental. A rede podia ser considerada morosa, sem conseguir dar dinamismo às decisões e promover as mudanças necessárias. Os problemas apontados foram os seguintes:

*[...] jornada de trabalho docente diferenciada (escolas comuns e escolas padrão), promovendo: a) incompatibilidade entre carga de trabalho e carga horária dos alunos; b) presença, no caso do professor I do chamado “rabicho” (quatro horas-aula ministradas por outro professor) e, no caso dos professores II e III, pulverização do atendimento que, não permite a fixação do docente na unidade escolar (dependendo do componente curricular, o professor pôde ministrar aulas até em quatro escolas);*

✓ *horários diferenciados de hora-aula em termos de aula-relógio (40, 45 ou 50 minutos), acarretando distorção na jornada de trabalho (por exemplo, um professor que ministra 8 horas/aula dia de 40 minutos trabalha 05:30 horas e aquele que leciona 6 horas-aula/dia de 50 minutos trabalha 7:00 horas);*

- ✓ *módulo de pessoal técnico-administrativo incompleto e distribuído segundo parâmetros pouco precisos;*
- ✓ *atribuição de funções a pessoal pouco preparado para o exercício de certas tarefas;*
- ✓ *privilegio de atividades administrativas, em detrimento das pedagógicas;*
- ✓ *descentralização morosa de verbas, as quais percorrem uma série de instâncias administrativas, sem atingir a atividade-fim;*
- ✓ *formação e atualização insuficientes dos recursos humanos.*

O Comunicado fazia uma crítica à política de gratificações usada pelos governos anteriores para a remuneração do pessoal ligado ao magistério, colocando que estava em desacordo com o estabelecido na Constituição Federal. Entretanto, mais tarde, seria utilizada a mesma política de gratificações e a mesma discriminação com relação aos inativos.

Em síntese, tornava-se urgente, na visão da Secretaria da Educação, uma reforma dos padrões de gestão, a racionalização dos gastos e um planejamento estratégico e integrado sendo a primeira medida do governo Covas a extinção das Divisões Regionais de Ensino, o que foi uma medida positiva para o funcionamento do sistema educacional paulista. Assim, a equipe que assumiu os principais postos na organização da Secretaria fazia e incentivava as ações coordenadas e planejadas. No caso das Delegacias de Ensino, era elaborado o Plano Diretor que se articulava ao da COGSP ou ao da CEI.

A grande diretriz da política educacional a ser implantada pela Secretaria da Educação, de 1995 a 1998, referia-se à revolução na produtividade dos recursos públicos que como racionalidade de custos, eficiência, qualidade e modernidade, devendo culminar com a melhoria da qualidade do ensino.

Para contextualizar essas diretrizes nos reportamos a Vilela (2002) que, ao analisar as *Políticas Educacionais no Ensino Paulista na década de 90*, afirma que o que se vê, nesse modelo neoliberal, é uma reorganização que não se torna possível pensar em política, economia e área social fora das categorias que sustentam o avanço da sociedade capitalista na atualidade e que dão valor a elementos como os resultados educacionais:

*Assim, essa reestruturação incita um discurso em que a educação tem como uma das principais funções preparar os indivíduos para o mercado [...] Esse discurso se materializa, por exemplo, na questão dos resultados educacionais.*

*[...] Assim, o modelo neoliberal para os países “em desenvolvimento” ou “emergentes” como vem sendo denominados ultimamente, tem o seu projeto educacional traçado e suas diretrizes obedecem matriz organizada pelo Banco*

*Mundial e CEPAL tendo sua inspiração na visão política e econômica de descompromisso do Estado com as políticas e gastos sociais (p. 2-3).*

O Comunicado SE de 1995 revelava um novo direcionamento para o papel do Estado, com relação à educação pública, para um caráter regulador e articulador, minimizando a sua interferência direta, quando afirma:

*[...] Ou seja, o Estado deverá transformar-se no agente formulador, por excelência, da política educacional paulista, voltada à realidade sócio-econômica do Estado e às aspirações de uma sociedade que se pretende moderna e desenvolvida. Para tanto, ele deverá articular e liderar os diferentes setores responsáveis pela prestação serviços educacionais em torno de um projeto comum. Para cumprir o papel de planejador estratégico e não o de simples prestador de serviços, o governo reafirmará e fortalecerá o caráter redistributivo da atuação estatal, em busca de maior equidade no serviço prestado.*

*Duas diretrizes complementares, porém fundamentais, deverão nortear a revisão do papel do Estado: de um lado, reforma e racionalização da estrutura administrativa; de outro, mudanças nos padrões de gestão.*

A reforma e a racionalização da estrutura administrativa visavam formar, na Secretaria da Educação, uma máquina administrativa que fosse, leve, ágil, flexível, eficiente e moderna, visando a implantação de uma nova política educacional. Para a consecução dessa diretriz, havia a necessidade de informatizar os dados educacionais, desconcentrar e descentralizar recursos e competências.

A justificativa para a informatização dos dados educacionais estava no controle dos gastos públicos e na chamada “revolução moral” a que se propunha o governo Covas. Pois, não se tinha efetivo controle sobre os alunos matriculados o que gerava construções desnecessárias bem como custos altos na folha de pagamento do Estado.

Com a informatização de todas as redes de educação básica, cada aluno passou a ter o seu número de identificação, o Registro do Aluno (RA), evitando as falsas matrículas e possibilitando a racionalização e o melhor emprego de verbas destinadas à educação.

Fazia-se necessária a capacitação dos gestores e do pessoal ligado às escolas para poder fazer e atualizar o cadastro dos alunos que foi ligado, diretamente, à Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo (PRODESP), para que os órgãos centrais pudessem acompanhar toda a movimentação de alunos feita pelas escolas. O cadastramento foi instituído pelo Decreto nº 40.290 de 23.8.95.

Esse cadastramento de alunos e a informatização das matrículas foram medidas muito acertadas da Secretaria da Educação, pois esse controle era necessário devido ao gigantismo da rede propiciando uma melhor acomodação da demanda escolar entre Estado e Municípios.

Cortina (2000) ao analisar a proposta de reorganização da rede física do governo Covas, afirma que documentos específicos produzidos no final do governo Fleury, durante a gestão do Prof<sup>o</sup> Carlos Estevam Martins que assumiu a Secretaria de Estado da Educação, em 1994, antecedendo a Secretária Prof<sup>a</sup> Rose Neubauer, foram produzidos documentos específicos que defendiam a separação das escolas para o atendimento das quatro séries iniciais e outras para as quatro séries finais.

Para conseguir a descentralização e a desconcentração de recursos e competências, a administração que iniciava a sua gestão colocava duas frentes de atuação: a reorganização da estrutura atual da Secretaria da Educação e a busca de novas parcerias para prestação de serviços educacionais.

As últimas administrações já tinham feito estudos objetivando a reforma da máquina estatal. A reorganização do sistema deveria acabar com a distância entre os órgãos centrais e as escolas, eliminando a multiplicidade de funções, enxugando os órgãos desnecessários da Secretaria Estadual da Educação e com relação aos que permanecessem, seria feita uma redefinição das suas funções. As Delegacias tiveram o seu módulo alterado por causa das novas funções que assumiam face à extinção das Divisões Regionais de Ensino.

As parcerias seriam incentivadas com empresários, professores, pais, sindicatos, universidades e, principalmente, com os municípios que, no caso do Estado de São Paulo, tinha o mais baixo índice de participação municipal no Ensino Fundamental, excetuando-se os municípios da Capital, Campinas, Guarujá, Santos e Cubatão.

As parcerias com os municípios eram diversificadas e variavam da construção ou manutenção de escolas, até a elaboração de normas mais complexas como o gerenciamento de uma rede de ensino.

A mudança dos padrões de gestão para a implantação das mudanças na organização da rede seria conseguida a partir de alguns pontos significativos: racionalização do fluxo escolar, instituição de mecanismos de avaliação dos resultados, aumento da autonomia administrativa, financeira e pedagógica das escolas.

A racionalização do fluxo escolar significava reverter o quadro de repetência e de evasão das escolas, pois este congestionamento do fluxo escolar causava um grande desperdício financeiro para o Estado e problemas emocionais para as crianças que, após sucessivas retenções, tiveram que abandonar a escola sem ter usufruído quase nada dela.

Essa perda anual de quase 30% de todos os alunos que freqüentavam a escola estadual era considerada inexplicável do ponto de vista pedagógico, inaceitável do ponto de vista social e improdutiva do ponto de vista econômico. Para diminuí-la, seriam adotadas as seguintes estratégias e ações: a instituição dos ciclos de aprendizagem no Ensino Fundamental, a composição das classes, basicamente, por faixas etárias e a instrumentalização do professor e da escola, para trabalhar com grupos heterogêneos. Além disso, a implantação da autonomia seria acompanhada de um sistema criterioso de avaliação dos resultados de aprendizagem.

Todas essas ações seriam acompanhadas de uma política de liberação e de captação de recursos. E com relação aos recursos humanos, seria feita a eliminação da diversificação das jornadas de trabalho docente e das gratificações.

A política educacional de Covas articulava-se com o conjunto de reformas implantadas pelo governo federal através do Ministério da Educação, visando garantir a qualidade do ensino ministrado, a descentralização dos gastos públicos com o envio de dinheiro diretamente para as escolas, a publicação dos PCNs, o investimento na TV Escola, SAEB, ENEM, e FUNDEF.

Entretanto, não se pode entender com clareza a política educacional do governo Covas, se não se reportar a dos governos anteriores, especialmente a do Governo Orestes Quécia (1987-1991) e Luiz Antônio Fleury Filho (1991-1994). Para tanto, temos que tratar do *Projeto Inovações do Ensino Básico* que, segundo Cortina (2000) foi implantado com recursos do BIRD, através de um contrato de empréstimo do governo do Estado de São Paulo, aprovado pelo Governo Federal.

Segundo Tommasi (2000), o Banco Mundial passou a ter uma crescente influência sobre as políticas educacionais nos países em desenvolvimento:

*Especialmente depois da conferência Mundial sobre Educação Para Todos (patrocinada pelo Banco junto com o PNUD, a UNESCO e o UNICEF, e realizada em Jomtien em 1990) o Banco tem dado prioridade aos investimentos em educação básica. Entre 1990 e 1994 os empréstimos para este setor representam um terço do total dos empréstimos para a educação[...]*  
*De fato, mesmo se o total dos empréstimos do Banco chegam a somar somente cerca de 0,5% do total dos gastos em educação dos países em desenvolvimento [...] o Banco visa influenciar as políticas educativas desses países, em particular impulsionando mudanças nas formas de gestão e na alocação dos recursos.*  
*No Brasil, a partir de final da década de 80, os empréstimos do Banco para o setor educacional têm aumentado consideravelmente: enquanto nos anos 87-90 constituíam somente 2% do total dos empréstimos, nos anos 91-94 chegaram a representar 29% do total [...] ( p. 105-106)*

Coraggio (2000) ao analisar as políticas sociais do Banco Mundial a partir de 1990, afirma que este tinha como seu principal objetivo o “ataque à pobreza”, embora o apresentasse como uma questão de equidade, estabelecendo dois componentes para a sua estratégia:

*1. promover o uso produtivo do recurso mais abundante dos pobres- o trabalho, mediante um “eficiente-crescimento do trabalho intensivo, baseado em adequados incentivos de mercado, infra-estrutura física, instituições e inovação tecnológica”, e*

*2. fornecer aos pobres os serviços sociais básicos, em especial saúde primária, planejamento familiar, nutrição e educação primária [...]*

*[...] é importante destacar que, nesta visão, o Banco considera “o investimento em educação como a melhor forma de aumentar os recursos dos pobres”.*

*[...] Trata-se de prevenir situações politicamente críticas tanto nas dezessete mega-cidades do mundo em desenvolvimento como em suas regiões rurais superpovoadas que poderiam colocar em risco a sustentação política do ajuste estrutural, visto pelo Banco Mundial, pelo Fundo Monetário Internacional e pelos Bancos de Desenvolvimento em geral como o caminho para retomar o crescimento econômico em escala global (p. 50-51).*

O questionamento de Coraggio (2000), com relação aos interesses dos organismos multilaterais em suas políticas sociais dos anos de 1990, aprofunda-se quando discute a expressão “para todos”, muito usada a partir dessa época ao se referir às conquistas de serviços básicos, pois mantinha a exclusão e os privilégios, reforçando a hipótese de que só havia por trás dessas medidas o interesse de evitar um conflito maior:

*As novas políticas sociais se caracterizam pela expressão “para todos”: saúde, água, saneamento e educação para todos. Mas não incluem empregos nem, portanto, renda para todos. O emprego e a renda poderiam sobrevir eventualmente da capitalização que os pobres fizessem do investimento em serviços sociais a eles dirigidos[...] Em consequência tanto por questão de equidade quanto para promover o desenvolvimento, o Estado deve intervir para garantir que aqueles que não têm renda para obter esses serviços no mercado (aqueles que estão abaixo das linhas de pobreza ou indigência) os recebam como serviço público.*

*Essa proposta supõe uma mudança de sentido nem sempre evidente: o “para todos” significa degradar o conceito intrínseco de saúde, educação ou saneamento, refletido na utilização do adjetivo básico (p.52-53).*

As conclusões de Coraggio permitem que os princípios da Conferência de Jomtiem que influenciaram muito a Lei 9394/96 (LDB) e a política educacional do Governo Cardoso e



Covas, sejam analisados sobre um outro ângulo. Pois, segundo Tommasi (2000), depois dessa Conferência o Banco Mundial priorizou os investimentos em educação básica.

Albuquerque (2000) afirma que a justificativa apresentada da necessidade de mudanças na rede pública assentava-se nos alarmantes índices de reprovação e evasão, embora tivesse havido uma evolução positiva dos indicadores educacionais do país de 1991 a 1996, pois a universalização do ensino fundamental no Brasil tinha se constituído num dos principais desafios das políticas públicas. Assim, as políticas do governo do Estado de São Paulo se assentavam no desafio de garantir a permanência dos alunos na escola: Ciclo Básico de Alfabetização (1984), Programa de Formação Integral da Criança (1987), a Jornada Única (1988) e a Escola-Padrão (1991).

Segundo Cortina (2000), das ações implementadas a que mais despertou interesse foram as relacionadas com a Melhoria da Qualidade do Ensino, justificadas pelos altos índices de evasão e repetência, contra a exclusão e o fracasso e voltadas para uma aprendizagem bem sucedida.

Ao tratar do IEB durante a administração Covas, Cortina (2000) afirma que:

*O desempenho financeiro vinha se mantendo, desde 93, em redor de 20% anuais em relação ao inicialmente previsto. Na revisão do Projeto em 95, segundo a Pesquisa de Implementação, ficou acordada com o Banco a aceleração da execução do Projeto, com expectativa de se atingir 48,6% até dezembro de 1996. A aceleração da execução financeira estaria vinculada às perdas sofridas pela SEE e pelo BIRD; uma devida ao pagamento do custo de permanência de 1% sobre o valor total do empréstimo, o outro porque não estaria recebendo juros sobre os recursos liberados (7% A. A).*

*Aliás, a questão do bom desempenho de projetos, que se constitui numa condição para continuidade da interação do Banco com os governos, parece contribuir para explicar o andamento tão rápido de uma política, em que algumas medidas eram de alto impacto no cotidiano escolar (p. 227).*

Cortina (2000) acrescenta a esta argumentação que a diretriz central do financiamento do Banco Mundial estava ligada às mudanças de gestão na educação, pois se acreditava que o baixo nível de aprendizagem e as elevadas taxas de evasão e repetência resultariam da “combinação ineficiente de recursos pedagógicos materiais e de capacitação de pessoal docente. Assim, a ação governamental implantaria ações ligadas à conquista de resultados, à capacitação em serviço” (p.155).

Para Lyra (2003), o modelo de gerenciamento da “coisa pública” está intimamente relacionado à questão da intervenção, ou não, do Estado na economia, o que vem a influenciar

na perspectiva que é dada ao papel do Estado na política educacional do Governo Covas com o seu apelo para as parcerias e para o enxugamento da máquina.

A economia brasileira apresentava um elevado déficit público a partir de 1995 e, segundo Bresser Pereira (1998), um desequilíbrio financeiro dos estados e municípios que não souberam administrar o aumento de receita após a Constituição de 1988. A conjuntura desfavorável do Plano Real tornava-se mais complicada, pois ele era sustentado por uma política monetária bastante apertada. Portanto a cobrança por resultados e a contenção de despesas estavam na pauta da política pública da Educação Nacional e de São Paulo.

As mudanças no cenário econômico vão refletir muito na linha de ação da Secretaria de Estado da Educação o que será tratado no próximo capítulo deste trabalho.

## **2.2-As ações de impacto sobre a rede**

A gestão da Secretária da Educação Prof<sup>a</sup> Rose Neubauer caracterizou-se por medidas de impacto sobre a rede estadual de ensino tendo que enfrentar a oposição de políticos que tiveram os seus interesses contrariados e dos Sindicatos e associações representativas do Magistério.

Uma ação de impacto e considerada como inovadora, foi a prova seletiva para a escolha dos Delegados de Ensino. Eles exerciam cargos em comissão e eram nomeados mediante indicação política e ligados aos interesses locais. Pela Resolução SE nº 2, de 6.1.95 instituíam-se “o processo de escolha de candidatos ao cargo de Delegado de Ensino, a ser realizado mediante seleção interna, através de aplicação de prova eliminatória e apresentação de proposta de trabalho”.

A prova versava sobre “conteúdos a respeito da gestão político-administrativa e pedagógica de uma Delegacia de Ensino enquanto a proposta de trabalho deveria evidenciar o conhecimento da realidade, das condições de cada região e da Política Educacional do Governo”.

Os três melhores classificados de cada Delegacia de Ensino apresentariam a sua proposta de trabalho. A escolha seria feita pela Secretaria da Educação e o escolhido indicado ao Governador do Estado que o nomearia para o cargo de Delegado de Ensino.

A posse coletiva dos novos Delegados de Ensino foi realizada no Palácio do Governo do Estado, iniciou-se uma intensa capacitação dos mesmos dos aspectos administrativos de uma Delegacia de Ensino, mas com destaque para a sua importância na consecução dos objetivos propostos pela política educacional do governo que se propunha a grandes modificações na

rede. Essa ação de capacitação com os Delegados, representantes dos braços da Secretaria por todo o Estado, significava a ligação entre o técnico e o político e nos reporta a Silva (2001):

*Ofensiva neoliberal precisa ser vista não apenas como uma luta em torno da distribuição de recursos materiais e econômicas nem como uma luta entre visões alternativas de sociedade (pois são ambas), mas uma luta para criar as próprias categorias, noções e termos através dos quais se pode nomear a sociedade e o mundo. Identificar e tornar visível o processo pelo o discurso liberal que acaba por fixar as formas como podemos pensar e nominar uma outra “realidade” (p.15).*

O objetivo era o convencimento da necessidade da implantação das diretrizes educacionais do Governo Covas. Essa política continuou durante toda a gestão da Prof<sup>a</sup> Rose Neubauer com a realização de grandes reuniões envolvendo todos os Diretores de Escola e Supervisores de Ensino. O Hotel Vale do Sol em Serra Negra abrigou os mega-encontros.

A COGSP e a CEI foram divididas em pólos que agrupavam várias Delegacias de Ensino. Cada pólo tinha o seu coordenador, escolhido por seus pares, que ficava responsável pelo repasse das informações para as outras Delegacias de Ensino.

Pela consulta que fizemos na legislação estadual referente à Educação Básica, de 1995 a 2002, percebemos que as grandes modificações ocorreram na organização rede de 1995 a 1998, com destaque para a reorganização da rede física que, segundo Cortina (2000), foi a preparação para a municipalização:

*A reorganização da rede de ensino consistiu no término da oferta, em uma mesma escola, das oito séries do ensino fundamental, separando escolas que atendem às quatro primeiras séries finais, na verdade, preparou a municipalização de parte da rede de ensino. Por esse motivo estava ligada à segunda diretriz principal da atual administração, a descentralização e desconcentração da educação ( p.36).*

Muitas das medidas implantadas pelo governo Covas eram, realmente, necessárias para a melhoria do ensino e, como a extinção das Divisões Regionais de Ensino que, como já afirmamos com a sua eliminação e o fortalecimento das Delegacias de Ensino, ocorreu uma maior agilidade nas decisões locais e no fluxo de papéis, inclusive, para o uso das verbas públicas que passaram a ser enviadas diretamente para as escolas, eliminando a passagem por órgãos intermediários. Com relação ao cadastramento dos alunos e a matrícula informatizada, houve um aumento no número de vagas e o acomodamento de grande parte da demanda do Ensino Médio, eliminando os grandes sorteios públicos que reuniam milhares de pessoas em busca de uma vaga.

De 1999 a 2002, a grande medida de impacto foi a reorganização das Delegacias de Ensino pelo Decreto nº 43.948 de 9 abril de 1999, que passaram a ser denominadas Diretorias Regionais de Ensino, significou um enxugamento da máquina, na diretriz da política de contenção de despesas, como mostrou, o Boletim *Escola Agora*:

*[...] A reformulação está propiciando maior desconcentração de competências e recursos, valorização da escola como instância de decisão e enxugamento da pesada máquina estatal, com o redirecionamento de R\$ 16 milhões a cada ano para aplicação em outros setores (Ano V, nº20, dezembro de 1999, p.4).*

Na realidade, com a união de diferentes Delegacias de Ensino procurava-se garantir que as diretrizes da política educacional fossem mantidas uma vez que estava havendo muita oposição a elas, principalmente com relação à reorganização física da rede e ao Regime de Progressão Continuada da Aprendizagem instituído pela Deliberação CEE 9/97 e Indicação CEE 8/97 e que mexia na avaliação, uma questão de poder para os professores. Por essa legislação, era adotada a política de ciclos na rede pública estadual. O Ensino Fundamental foi dividido em dois ciclos, o de 1ª a 4ª série e o de 5ª a 8ª série, com a possibilidade de retenção na 4ª série do Ciclo I e na 8ª do Ciclo II, com um ano para a recuperação de ciclo em cada um dos casos.

O Boletim *Escola Agora*<sup>4</sup>, numa edição especial, tratou da Progressão Continuada que estava sendo aplicada nas escolas da rede pública estadual desde o início de 1998. Em seu editorial, colocou que o princípio da Progressão Continuada era o de que todos os alunos não têm que atingir “o mesmo patamar de aprendizagem ao mesmo tempo” e de que a avaliação deve ser vista como “instrumento para replanejar as atividades, visando a recuperação e o reforço da aprendizagem”. O seu objetivo era o de “apoiar as equipes escolares neste processo de mudança de conceitos, atitudes e valores que vamos, agora, desfazer alguns mitos e tirar as dúvidas que ainda existem sobre a progressão continuada” (essas citações estão na capa do Boletim que não tem numeração de páginas).

A municipalização, aprovada pelo Decreto nº 40.903 de 12.6.96, “autorizava a Secretaria de Estado da Educação, representando o Estado, a celebrar convênio com os Municípios, objetivando a assistência aos alunos do ensino fundamental da rede pública” dando início ao *Programa de Parceria Educacional Estado-Município*. Ele atendia ao propósito da descentralização e se materializava de várias formas desde a construção ou a manutenção de escolas, até o gerenciamento de uma rede de ensino. O grande aliado da

---

<sup>4</sup> O Boletim *Escola Agora* era uma publicação da Secretaria do Estado da Educação com tiragem aproximada de 300.000 exemplares com distribuição gratuita para a rede. Começou a ser publicado em 1996. Tinha o apoio da UNICEF e divulgar as principais realizações da Secretaria. A Progressão Continuada foi tratada numa edição especial no nº 19 do ano III, outubro de 1998.

municipalização foi o Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério ao determinar que um valor mínimo fosse gasto com cada aluno. A vantagem apontada pela Secretaria para os prefeitos, era de que ao municipalizar um grande número de alunos, levariam para o “município um grande volume de recursos (R\$ 770,00 por aluno, hoje)” (São Paulo. 1999, p. 5)<sup>5</sup>. A maioria dos municípios optava por assumir os alunos de 1ª a 4ª série e um número bem menor, os de 1ª a 8ª série.

No segundo semestre de 1997, ocorreu a discussão sobre a Carreira do Magistério que se concretizou com a aprovação da LC 836 de 30.12.97. Essa lei alterava substancialmente a carreira, principalmente, a jornada de trabalho do professor e a duração da hora-aula para uma hora em lugar dos 50 ou 45 minutos do noturno. Como consequência, ocorreu a mudança da matriz curricular com a diminuição do número de aulas por componente curricular.

Essas medidas foram recebidas pela rede com muita resistência. Para ter uma visão geral sobre ela, reportamo-nos a Cortina (2000) que analisou a atuação da APEOESP<sup>6</sup> diante da política educacional do Governo Covas. A entidade contestava as diretrizes apresentadas no Comunicado SE de 23.3.1995, principalmente, a municipalização, as parcerias, a diminuição das responsabilidades do Estado, a vinculação do aumento salarial à melhoria de desempenho e o tipo de avaliação que seria feita.

A luta do Magistério englobava o questionamento às diretrizes orçamentárias do Governo que não priorizavam os gastos com a educação. Utilizou várias formas de luta desde a elaboração de abaixo-assinados contra as demissões de funcionários e o não atendimento às reivindicações salariais da categoria até questionários para os professores para que dessem nota para o governo sendo que 80% deles mostraram que as escolas enfrentavam problemas (salas superlotadas, prédios abandonados, falta de livros, baixos salários, falta de negociação) e o pedido da “instituição de um debate público sobre os planos do governo para a educação, inclusive a reestruturação da rede e a municipalização”. (CORTINA. 2000, p.26)

Cortina (2000) afirma que, em agosto de 1997, foi realizada uma Jornada Estadual de Luta, de 3 a 5 de setembro, com 48 horas de paralisação de advertência. Os funcionários engrossaram o movimento. Foi realizada uma passeata e um ato público na Praça da República onde se localiza a sede da Secretaria da Educação. As publicações do Sindicato criticavam a ausência da prática democrática e a forma autoritária com que as mudanças estavam sendo implantadas pela Secretaria.

---

<sup>5</sup> Boletim *Escola Agora*, ano V, nº 20, dezembro de 1999: 4

<sup>6</sup> APEOESP- Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo. Em âmbito nacional ligava-se a CNTE- Confederação dos Trabalhadores em Educação e com ele participou das manifestações contra a Reforma da Previdência em Brasília e da apresentação de um Plano Nacional de Educação.

Mas as mudanças continuavam sendo implantadas a despeito das críticas da categoria. Com a legislação que instituiu o Regime de Progressão Continuada, o debate intensificou-se, pois os professores sentiam que o seu trabalho seria atingido diretamente com a instituição dos ciclos de aprendizagem. Em 1997, os professores da rede foram orientados pela APEOESP a prepararem-se para um “enfrentamento para garantir a qualidade do ensino”. (CORTINA, 2000, p. 28).

A oposição, também se fazia sentir, na Comissão de Educação da Assembléia Legislativa para a qual a Secretária da Educação fora convocada para prestar esclarecimentos sobre pontos polêmicos tais como o processo de municipalização do Ensino Fundamental, a reorganização com a separação das escolas de 1ª a 4ª série e as 5ª a 8ª série e Ensino Médio e o plano de carreira do magistério. A reunião foi tensa, como era a relação da Secretária com a Comissão.

Aprovado o Plano de Carreira, a reação da categoria foi muito negativa. A esse descontentamento, juntaram-se outros problemas tais como, a Reforma de Previdência no âmbito federal e as questões salariais. A Jornada de Luta incluía a discussão do Regimento Escolar que deveria ser elaborado por cada escola, os prejuízos com a diminuição da carga horária e a conseqüente demissão de professores. Foi o chamado de o Dia da Denúncia. O Sindicato desencadeou uma campanha pelo fortalecimento dos Conselhos de Escola, o que poderia trazer uma possibilidade de autonomia para as escolas que estavam se sentindo massacradas pela imposição de medidas reformistas que não respeitavam a sua autonomia e tumultuavam o seu cotidiano.

### **2.3- A Escola de Cara Nova: um projeto de múltiplas ações**

De acordo com as diretrizes apresentadas, o principal objetivo do conjunto das medidas implementadas a partir de 1995 era o “[...] de construir um novo modelo de escola. É a chamada *Escola de Cara Nova*, em que a cultura do fracasso dá lugar à cultura do sucesso, a fim de garantir a todos os alunos que sua trajetória escolar seja caracterizada por uma aprendizagem bem sucedida ” (SÃO PAULO, Educação Continuada, 1998).

Não se pode desvincular o Projeto Escola de Cara Nova do contexto apresentado no primeiro capítulo deste trabalho. Para a fundamentação desta posição, reportamo-nos a Vilela (2002) que analisa com muita clareza a ligação dos projetos com o contexto em que se originam:

*[...] as mudanças na área da educação, através das políticas educacionais e seus vários projetos, não devem ser consideradas como ações sem interesses implícitos ou até mesmo explícitos, faz-se necessário entender o sentido social e as conseqüências políticas do discurso que as originou (p.6).*

Tendo como ponto central o combate aos grandes índices de retenção da rede pública paulista, a “cultura do fracasso”, faziam parte da proposta política-educacional da gestão 1995/98 e depois da 1999/02, uma série de ações articuladas entre si e, também, ligadas ao PEC<sup>7</sup> (Programa de Educação Continuada) que tinha como objetivo capacitar os docentes e os gestores para atuarem nesse novo modelo de escola. O objetivo era instituir a “cultura do sucesso”. Para isso, foram tomadas medidas consideradas de impacto e causando, na época, grande repercussão na rede e muitos pontos de discórdia, pois muitas delas atingiram interesses pessoais e de grupos instituídos. “Merecem destaque as ações destinadas a elevar o patamar na prestação de serviços educacionais e a ênfase colocada na desconcentração administrativa e pedagógica” (SÃO PAULO (2000a, p.3).

As ações da Secretaria da Educação, durante o governo Covas, foram pesquisadas em publicações da Secretaria da Educação tais como o jornal *Escola Agora*, a publicação *A Escola de Cara Nova* de fevereiro de 1996 destinada aos Diretores de Escola e que orientava sobre o Início das Aulas da Coordenadoria de Ensino da Região da Grande São Paulo (COGSP), em *Inovações em educação pública, memórias, utopias e práticas* da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1998), na legislação relativa à Educação Básica de 1995 a 2002. Apropriamo-nos, também dos trabalhos de Cortina (2000), Messas (2002), Lyra (2003), Oliveira, S. (1999), Vilela (2002), Brito (2001), Polizel (2003), Furtado (2005) e os Anais do IV e V Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores.

As ações implantadas estão agrupadas em cada um dos três eixos norteadores da sua política educacional: a racionalização organizacional, a mudança nos padrões de gestão e a melhoria da qualidade de ensino. Muitas vezes uma mesma ação fazia parte de mais de um eixo.

Na racionalização organizacional, destacavam-se: o enxugamento da máquina e a eliminação de duplicidade, a informatização de dados gerenciais e educacionais e a reorganização da rede. Esses itens foram explicitados no documento *A Escola de Cara Nova: um único projeto com múltiplas ações- Proposta de ação articulada- 2º semestre de 1997*. Com relação ao enxugamento da máquina e eliminação da duplicidade, percebe-se uma

---

<sup>7</sup> O PEC será analisado no próximo capítulo deste trabalho.

política de contenção de gastos como a extinção de 18 Divisões Regionais de Ensino<sup>8</sup>, dispensa de 6057 funcionários do BANESER e 2000 funcionários da FDE<sup>9</sup>; a não instalação de novas Delegacias de Ensino e a diminuição dos funcionários afastados. O documento na página 3, assim, colocava a seguinte justificativa: “o conjunto de ações desencadeadas requer a construção e a implementação de uma proposta de articulação que atenda aos princípios de descentralização e desconcentração”.

No eixo Mudança nos Padrões de Gestão, foi dada ênfase à desconcentração e à descentralização. Na Melhoria da Qualidade de Ensino: reorganização, instalação de salas ambiente, escolha e distribuição do livro didático em consonância com o MEC, sistema de avaliação, classes de aceleração, reforço permanente, recuperação nas férias e capacitação.

Pela análise de um documento da Secretaria da Educação com o título *Novos rumos da Educação Paulista* (s.d.a, p.23) que foi apresentado aos Delegados de Ensino com a recomendação que fosse divulgado para a rede, percebe-se a ênfase que se dava à questão da maior autonomia das escolas com participação das Associações de Pais e Mestres (APMs), comparando-se o repasse de recursos de 1994 ao 1º quadrimestre de 1997, conforme o quadro constante na página 23 do referido documento, verificando-se que a maior quantidade de recursos foi gasta com a compra de material pedagógico e mobiliário, pois o item mais privilegiado pelo Banco Mundial era o de Melhoria da Qualidade de Ensino.

Com relação aos índices de evasão e retenção, apresentavam-se os primeiros resultados, tendo como base um período de 10 anos procurando mostrar que os resultados alcançados com a implantação das ações do projeto tinham propiciado uma variação de 3,1% em relação aos dados de 1986.

Acreditamos que um dos grandes nós do ensino seja a questão da avaliação, pois envolve uma noção de poder devido á cultura do fracasso que dominou por muito tempo as relações estabelecidas no processo de avaliação do rendimento escolar.

Apresentamos em fls 48 e 49, duas tabelas com os índices de aprovação, reprovação e evasão referente a um período de dez anos de 1986 a 1996 com dados do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

---

<sup>8</sup> As Divisões Regionais de Ensino que se constituíam num órgão intermediário entre as Coordenadorias de Ensino e as Delegacias de Ensino foram extintas pelo Decreto nº 39.902 de 1º de janeiro de 1995.

<sup>9</sup> BANESER-Banespa S/A Srvços Técnicos e Administrativos. Empresa do Grupo Banespa especializada na prestação de serviços técnicos e administrativos a órgãos do governo de São Paulo. Foi acusado de várias irregularidades nas contratações. FDE- Fundação do Desenvolvimento da Educação- responsável pelas construções escolares e pelos projetos especiais na área pedagógica. Na gestão da Profª Rose Neubauer teve sua atuação controlada diretamente pelo Gabinete da Secretaria.



Observe, na Tabela 1, que no ano de 1986, 30,6% dos alunos do Ensino Fundamental, ficavam no meio do caminho. Na década de 1990, várias medidas foram implantadas para a correção dessa distorção, chegando-se a 16,4% de perdas, mas foi uma conquista lenta e gradual e com diferenças nas diversas regiões do estado.

Tabela 1

**PRIMEIROS RESULTADOS- ENSINO FUNDAMENTAL-TAXAS DE APROVAÇÃO,  
REPROVAÇÃO E EVASÃO- 1986-1996**

Variação das taxas de aprovação	Ano	Aprovação	Reprovação	Evasão
	86	69,4	18,5	12,1
	87	69,8	18,7	11,5
	88	71,6	16,6	11,8
	89	71,0	15,8	13,2
+ 3,5%	90	72,9	16,2	10,9
	91	75,8	13,8	10,4
	92	76,2	13,7	10,1
	93	78,1	11,9	10,0
+ 4,1%	94	77,0	14,1	8,9
	95	79,2	11,7	9,1
+6,6%	96	83,6	8,8	7,6

Fonte: SÃO PAULO, s.d. a, p.47

Analisando a Tabela 1, constatamos que as taxas de evolução do rendimento escolar num intervalo de 10 anos, mostraram uma variação de 6,6%, acentuando-se a melhoria dos índices a partir de 1994 em decorrência das medidas implantadas pela melhoria da qualidade do ensino tais como Ciclo Básico, Jornada Única, Escola Padrão e, no governo Covas, o trabalho com indicadores educacionais feito em conjunto pela Supervisão de Ensino e Oficinas Pedagógicas.

Tabela 2

**PRIMEIROS RESULTADOS- ENSINO MÉDIO- TAXAS DE APROVAÇÃO,  
REPROVAÇÃO E EVASÃO- 1986- 96**

Variação das taxas de aprovação	Ano	Aprovação	Reprovação	Evasão
	86	61,0	12,5	26,5
	87	62,3	12,2	25,5
	88	64,9	10,8	24,3
	89	63,6	9,6	26,8
+4,3%	90	65,3	12,0	22,7
	91	67,6	9,7	22,7
	92	69,8	9,2	21,0
	93	72,7	6,8	20,5
+5,0%	94	70,3	10,8	18,9
	95	70,6	8,2	21,2
+4,9%	96	75,2	8,1	16,7

FONTE: SÃO PAULO, s.d.a, p.50

Analisando a Tabela 2 sobre o Ensino Médio, observa-se uma perda maior, em 1986, de 39% e que se manteve alta até 1993, com 29,7 e, em 1996, com 24,8%, com uma variação menor de melhoria do que a apresentada no Ensino Fundamental.

Diante desses dados, tornava-se necessário para os órgãos centrais o desenvolvimento de ações de formação continuada para o Magistério.

O trabalho com indicadores constituiu-se numa prática das Oficinas Pedagógicas das Delegacias de Ensino, sendo feito nas reuniões com os Delegados de Ensino nas reuniões na COGSP, na gestão da Prof<sup>a</sup> Sônia Penin, na linha das reformas de cunho neoliberal dos anos de 1990. Segundo Cortina (2000), a avaliação dos resultados escolares era vista como uma maneira de chamar as escolas à sua responsabilidade e compromisso e uma contrapartida à autonomia.

Como já foi acima explicitado, o grande desafio posto pela Administração Covas era a mudança dos dados referentes à retenção e à evasão e mostrar que nos dois primeiros anos de aplicação das medidas previstas na política educacional do Governo Covas, os resultados obtidos já poderiam ser considerados satisfatórios. O trabalho com indicadores era muito incentivado, orientando-se as Oficinas Pedagógicas e a Supervisão de Ensino para que os utilizassem como meio de incentivar as equipes escolares ao trabalho, mostrando as grandes distorções do ensino e a perda de recursos públicos e o congestionamento da rede, pois os alunos que permaneciam, na mesma série, impediam o atendimento da demanda existente.

A SEESP implantou o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar (SARESP)<sup>10</sup> como um meio de verificar a qualidade do ensino oferecido e como meio de subsidiar o direcionamento da política educacional. Já haviam sido aplicados outros instrumentos de avaliação externa pelas administrações anteriores, tais como o Programa de Avaliação Educacional da Rede Estadual, em 1992 e a partir de 1994, foi avaliado o rendimento dos alunos das 4ª e 8ª séries numa amostragem de 818 escolas. Em âmbito nacional, São Paulo participou do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que fazia uma amostragem de todo o país. As avaliações do SAEB foram realizadas em 1990, 1994 e 1995 (CORTINA, 2000).

O SARESP diferenciava-se dos programas anteriores por se constituir numa “política de avaliação” ligada à gestão do sistema e das escolas, pois não pretendia somente orientar os gestores em nível central sobre a condução da política educacional, mas, segundo Cortina (2000, p.105), “subsidiar cada escola com informações sobre desempenho dos alunos, dificuldades e ganhos e os aspectos curriculares que estavam a exigir maior atenção, ou seja, um programa que atingisse a rede inteira”.

Cortina (2000, p.105), apropriando-se das idéias de Licínio Lima que utilizou a expressão “controle remoto” para referir-se a certas medidas que possuem uma aparência democrática, mas permitindo a centralização e o controle, chama o SARESP de *controle a distância*.

Polizel (2003) relaciona com muita propriedade o SARESP à lógica empresarial que a SEESP estava tentando imprimir à rede pública de ensino:

*Numa clara demonstração da adesão à lógica empresarial e à política de resultados a Secretaria da Educação instituiu em 1996, o Sistema de Avaliação do Rendimento do Estado de São Paulo ( SARESP) como meio de aferição dos resultados das escolas. Por meio de provas, os alunos tiveram suas*

---

<sup>10</sup> Res. SE 27 de 29/3/1996- DOE de 02/04/1996- dispõe sobre o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

*habilidades e competências avaliadas, suas notas permitiram comprovar a média alcançada pelas escolas e, com base nos resultados obtidos em 2000, as unidades escolares foram classificadas em cores e premiadas (p.75).*

A primeira avaliação do SARESP ocorreu no dia 23 de abril de 1996. Foram avaliados os alunos de 3ª e 7ª série da rede estadual de ensino, sendo opcional para os da rede municipal e particular. Os alunos de 3ª série foram avaliados nos conteúdos de Português e Matemática da 2ª série e os de 7ª série nos conteúdos de Português, Matemática, História e Geografia de 6ª série. Procurou-se informar à comunidade sobre o significado da avaliação realizada cujos dados seriam utilizados para a elaboração do plano escolar, da definição e da correção dos rumos da política educacional, dentro da sistemática adotada de repasse de recursos para as Unidades Escolares, subsidiando a escolha de materiais didáticos e do direcionamento da capacitação dos professores (CORTINA, 2000).

A segunda avaliação do SARESP foi realizada no dia 23 de abril de 1997. Os alunos avaliados foram os da 4ª e 8ª série nos mesmos componentes do primeiro processo. A montagem das provas contou com a participação dos professores da rede estadual que fizeram testes que foram aplicados em algumas escolas e formaram um banco de testes. A capacitação foi bem operacionalizada. Com o objetivo de fazer um levantamento das condições sócio-econômicas dos alunos e da organização administrativa de suas escolas, foram aplicados um questionário do aluno e um questionário da escola. Os seus resultados e os da avaliação foram tabulados quantitativamente. Os dados serviram para a elaboração de Relatórios Globais que foram distribuídos para todo o estado. Para a sua discussão foram realizadas reuniões, nos pólos, com os Delegados e Supervisores de Ensino, chegando nas escolas através dos Assistentes Técnico-Pedagógicos das Oficinas Pedagógicas (CORTINA, 2000).

No dia três de junho de 1998, foi realizada avaliação para alunos da 5ª série e da 1ª série do Ensino Médio. A sua preparação foi montada através da discussão de manuais com as equipes das Delegacias de Ensino, envolvendo conteúdos e estratégias.

Os resultados segundo a revista *Escreva*<sup>11</sup>, citada por Cortina (2000) mostraram que política educacional implantada estava no caminho certo:

*[...] os resultados demonstraram o acerto da política educacional, diante da evolução do desempenho dos alunos das séries avaliadas tanto em português como em matemática. A avaliação estabeleceu cinco níveis de complexidade para os conhecimentos e habilidades avaliados; os alunos da 4ª série*

---

<sup>11</sup> Publicação oficial do Gabinete do Governo Estadual

*mostraram uma evolução em português, pois de 1996 para 1997, cresceu em 28% o número de alunos com capacidade de localizar informações em textos jornalísticos, estabelecendo causa e consequência entre fatos de uma notícia (habilidade nível 4 em complexidade); em matemática, nesta mesma série, a habilidade média cresceu de 50 para 62, numa escala de 0 a 100. Na 8ª série, a habilidade média em português passou de 56 para 64 e, em matemática, de 58 para 64 (p.108).*

Segundo Cortina (2000), a APEOESP fez severas críticas ao SARESP, pois acreditava que a SEESP procurava vincular os resultados do mesmo à política salarial adotada pela administração bem como culpar os professores e a escola pelo fracasso escolar.

Vilela (2002), ao analisar o SARESP, afirma que os primeiros documentos da SEESP vislumbravam uma possibilidade de avaliação diagnóstica e de acompanhamento da vida escolar dos alunos, com o intuito de auxiliar no processo pedagógico procurando atingir o aluno de maneira global e despertando o seu interesse pelos estudos. As avaliações eram preparadas com a participação de Docentes, Supervisores, Diretores e Coordenadores, sendo grande a possibilidade de abranger conteúdos condizentes com o cotidiano escolar. Mas, ao longo dos cinco anos, o SARESP foi sofrendo alterações que acabaram, praticamente, descaracterizando as idéias iniciais, resultando em uma certa resistência por parte dos docentes e aversão por parte dos alunos.

Vilela (2002) completa as suas considerações afirmando:

*E essa nova versão do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), só vem reforçar dentro da escola, a divisão social que já existe entre nós já que a sociedade brasileira é dividida por classes econômicas, tornando-se assim mais um instrumento de exclusão e manutenção da estratificação social (p.71).*

Na linha da busca da Qualidade de Ensino e da correção do fluxo escolar foram implantadas, em 1996, as Classes de Aceleração<sup>12</sup>, muito prestigiadas pela Administração. O seu objetivo era o de atender às necessidades dos alunos com idade avançada em relação ao seu grupo classe, com atraso de dois ou mais anos por causa das reprovações, perdido a auto-estima ou abandonado a escola.

Foram formadas as Classes de Aceleração I, constituídas por alunos com dez anos ou mais e destinadas ao Ciclo Básico e as de Aceleração II, com alunos com onze anos ou mais, matriculados na 3ª ou 4ª série. Os que freqüentavam a primeira, tinham a chance de serem promovidos para a 4ª ou 5ª série e, os da segunda, poderiam ir para a 5ª série. Para a

---

<sup>12</sup> Res.SE 77, de 3/7/1996- DOE 4/7/1996-dispõe sobre as Classes de Aceleração na rede Estadual de Ensino.

promoção, eram levados em conta o rendimento escolar e a idade. Se promovidos, receberiam um acompanhamento pedagógico.

O projeto teve início em 1996, em 160 escolas da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo (COGSP). Em 1997, o projeto foi ampliado. A capacitação dos profissionais envolvidos foi muito intensa. O material de apoio era muito grande, tendo sido adquiridos, segundo Cortina (2000, p.109), acervos de 100 títulos e 180 livros paradidáticos, fitas de vídeo e livros técnicos para professores e escolas. O Centro de Pesquisas para a Educação e Cultura (CENPEC) produziu os materiais contando com a supervisão da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) que foi órgão que se responsabilizou pelo planejamento e implantação do projeto. Para dar mais subsídios didáticos, foram providenciadas as assinaturas dos jornais *Folha de São Paulo* e *Estado de São Paulo*, revistas *Isto É*, *Veja*, *Nova Escola* e *Superinteressante*. Foram enviadas fitas de vídeos didáticos e livros técnicos.

Segundo Cortina (2000), o projeto expandiu-se muito e, em 1998, foram criadas 2.954 classes com 73.850 alunos, abrangendo 801 escolas. Foi implantado em outros estados como Maranhão e Minas Gerais e recebeu o apoio do Ministério da Educação e a parceria da iniciativa privada como a Fundação Ayrton Senna. Ganhou repercussão internacional, mas, internamente, recebeu críticas de estar tratando de forma diferente os alunos com defasagens de idade e série, sem considerar as origens das mesmas. Arelado à Melhoria da Qualidade do Ensino e ao combate aos altos índices de evasão e retenção, foi desenvolvido o projeto Escola nas Férias<sup>13</sup> destinado aos alunos do Ensino Fundamental que não tivessem obtido promoção. Em 1997, foi estendido aos alunos do Ensino Médio e, também aos alunos que não tivessem obtido 75% de frequência no ano letivo, o que foi considerado como reprovável pelas entidades ligadas ao Magistério.

Como, nos outros projetos, foi realizada capacitação para os docentes envolvidos nas Delegacias de Ensino e os seus resultados apresentados e discutidos. As escolas que não tinham o número suficiente de alunos eram agrupadas, por pólos regionais, o que dificultava a locomoção dos mesmos. Com a instituição do Regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental, a Recuperação de Férias ficou para os alunos das 4ª e 8ª séries e do Ensino Médio.

A Recuperação de Férias foi muito combatida pela APEOESP que acusava o governo estadual de estar buscando somente a economia de recursos em detrimento da qualidade de

---

<sup>13</sup> Res. SE 183 de 17/12/1996-DOE 18/12/1996- dispõe sobre Recuperação e Avaliação nas férias escolares.

ensino, o que Cortina (2000, p.111), tendo como fonte a Revista *Escriba*, na sua edição de março de 1997, afirma que:

*Foram ministradas 360 mil horas-aula por 12 mil professores, a um custo de R\$ 10 milhões, mas a economia de cada aluno aprovado foi de cerca de R\$ 700/ano (o Estado “ganhou” pelo que deixaria de gastar com os alunos que não teriam que cursar o mesmo ano letivo).*

A entidade não conseguiu que o governo acabasse com a Recuperação de Férias, mas que os Conselhos de Escola ganhassem a prerrogativa de referendar ou não as promoções obtidas no processo desenvolvido em janeiro.

A Merenda Escolar, sempre, se constituiu numa preocupação da administração Covas. Em 1995, logo ao assumir o poder foi divulgado que tinha sido encontrado um grande estoque de produtos comprado sem planejamento, nos últimos meses do governo anterior. O mesmo ocorria nas escolas onde havia produtos com o prazo de validade vencido e que não tinham sido recolhidos. Daí, a necessidade de se mudar os critérios de procedimentos de abastecimento e controle de estoques<sup>14</sup>, o que foi feito de forma rigorosa.

O Programa de Enriquecimento da Merenda Escolar (PEME)<sup>15</sup> foi colocado em prática em agosto de 1996. Foram beneficiadas escolas de Ensino Fundamental que optaram pela inclusão no Programa nos municípios da Grande São Paulo e de alguns municípios do interior.

As verbas para a aquisição dos gêneros in natura eram repassadas diretamente para as escolas que podiam adquiri-las em fornecedores da região. Os gêneros alimentícios não perecíveis eram comprados pela SEESP e enviados para as escolas conforme cardápio padrão.

Outros projetos foram implantados, como *Comunidade Presente e Parceiros do Futuro*, ligados à segurança nas escolas e à preservação do patrimônio público, questões que preocuparam muito a administração Covas.

No campo pedagógico, o Programa de Informática Educacional, dentro do Projeto de *Inovações do Ensino Básico*, foi destinado para escolas situadas em regiões carentes, voltados para os alunos de 5ª a 8ª séries. Em 1998, foram implementados os projetos: *Brasil 500 Anos*, *Direitos Humanos*, ligados ao uso das Salas de Informática Educacional e com capacitação realizada pelos NRTEs. Constavam das diretrizes da SEESP, a informatização pedagógica

<sup>14</sup> Res. SE 36 de 23/04/1996- DOE de 24/04/1996- altera procedimentos relativos à administração, controle de estoques e abastecimento do Sistema Centralizado de Merenda Escolar, fixados na Res..SE 237 de 5/10/1995;

Res.SE 53/00 dispõe sobre procedimentos relativos a administração e controle de estoques do Sistema Centralizado da Merenda Escolar.

<sup>15</sup> Comunicado DSE publicado no DOE de 31/07/1996- Comunica o repasse de verbas para o Enriquecimento da Merenda Escolar e treinamento para esta prática. DSE-Departamento de Suprimento Escolar.

ligada ao incentivo do uso de sala-ambiente, no Projeto *A Escola de Cara Nova na Era da Informática*, que envolveu a compra de equipamentos tais como microcomputadores multimídia, impressoras coloridas, câmera de vídeo, scanner e placa de fax.

No campo administrativo, a SEESP, desenvolveu um programa de informatização, pois a rede tinha uma informatização incipiente. A administração interligou as escolas com a PRODESP para a digitação das matrículas e enviou recursos para a compra direta de microcomputadores e recursos periféricos. Foram enviados softwares para as escolas e realizada a capacitação de dois funcionários por cada uma.

Tivemos acesso aos vídeos que foram enviados para as escolas dentro do Projeto *A Escola de Cara Nova* e destinados à capacitação de professores, diretores, supervisores funcionários, pais e alunos. Estavam divididos em duas séries: Gestão e Pedagógica. Os temas tratados na Gestão foram APM, Conselho de Escolar, Licitação: otimizar recursos, Redação Oficial, Escritura Escolar, Escola Pública, novas Oportunidades de Aprendizagem e Avaliação. Na série pedagógica, os temas foram dentre outros Grêmios Estudantis, Sala-Ambiente, Materiais Pedagógicos, Pesquisa Escolar e Laboratórios.

Dentro da política educacional do governo Covas, a capacitação teve um grande peso, principalmente por causa das reformas que atendiam aos ditames do Banco Mundial e que demandavam por resultados que indicassem a melhoria da qualidade do ensino.

### **CAPÍTULO 3- O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA DOS GESTORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO GOVERNO MARIO COVAS**

#### **3.1- As linhas gerais da Política de Capacitação da Secretaria de Estado da Educação**



As linhas gerais da política de capacitação da Secretaria de Estado da Educação obedeceram às diretrizes da política educacional do governo Covas explicitadas, no Comunicado S.E. publicado no DOE de 23/03/95, apontando para a necessidade da racionalização da estrutura administrativa com a descentralização de recursos destinados à educação e das competências dos órgãos que compõem a estrutura burocrática do sistema.

Para traçarmos as linhas gerais da capacitação, utilizamos como fonte um documento da Secretaria do Estado da Educação, com o título de *Capacitação* (São Paulo s.d.b) entregue numa reunião de Delegados de Ensino no primeiro semestre de 1995.

Para a Secretaria de Educação, o fortalecimento institucional das Delegacias de Ensino era de fundamental importância para o desenvolvimento de um novo padrão de gestão que lhes permitiria superar o fracasso escolar, buscando a melhoria da qualidade do ensino.

A Delegacia de Ensino era considerada como o “órgão gerenciador da capacitação”. As dificuldades das escolas sendo identificadas pelas equipes das DE passaram a nortear as demandas locais de capacitação, no referente à capacitação de quais escolas, em que séries e quais componentes. A partir desses dados, estabeleciam-se as metas de capacitação descentralizada a curto, médio e longo prazo.

As ações de capacitação descentralizada poderiam ser executadas diretamente pela Supervisão de Ensino e pela Oficina Pedagógica ou por instituições contratadas com os recursos repassados diretamente pela SEESP para as escolas, também, consideradas como “lugares de formação”.

Com o suporte da SEESP, seriam realizadas ações de capacitação para os Delegados de Ensino, Supervisores e Assistentes das Oficinas Pedagógicas objetivando a atuação articulada com os órgãos centrais e unidades escolares.

Os objetivos dessas ações seriam a discussão de aspectos gerenciais, administrativos e pedagógicos, a divulgação dos projetos prioritários da SEESP e a construção da competência e autonomia das Delegacias de Ensino na linha de descentralização e desconcentração da política educacional do Governo Covas.

Assim, as Universidades, os Centros de Pesquisas e as outras instituições que atuassem na área seriam os parceiros da SEESP. Falava-se, inclusive, na organização de um Guia com a relação de todos os serviços a serem oferecidos e distribuídos para as Delegacias de Ensino, orientando sobre a capacitação descentralizada.

Como afirma Cortina (2000), as práticas de capacitação que existiam se pautavam pelos conteúdos, pelas disciplinas escolares e não pela própria escola, apesar do estudo do seu

cotidiano mostrar a existência de diferenças entre os problemas específicos de cada uma delas.

Brito (2001) ao analisar a proposta geral do PEC, afirma que:

*Segundo a SEE, no decorrer dos últimos anos, foi implementado vários programas de desenvolvimento de seus recursos humanos: verificou-se, no entanto, que essa grande quantidade de ações, bem como os vultosos gastos investidos na educação não estavam se convertendo em melhorias significativas no ensino oferecido.*

*Verificava-se, também, que um conjunto de fatores havia sido apontado como justificativa para o baixo desempenho dos programas envolvidos em melhorar a qualidade de ensino e aprendizagem da rede:*

- *dificuldade de identificação das necessidades de aperfeiçoamento dos professores;*
- *falta de um sistema de informações dos problemas escolares e educacionais, com ampla integração, consistência e atualização;*
- *falta de análise que pudesse oferecer indicadores gerais e específicos por área geográfica e por componentes curriculares e as especificidades de cada escola;*
- *inexistência de uma sistemática de acompanhamento das ações e de avaliação do impacto das ações nas salas de aulas;*
- *formação com aplicação de cursos geralmente de 30 horas que muitas vezes abandonavam os temas pontuais, ou definidos a partir de critérios geralmente desvinculados das reais necessidades dos educadores;*
- *realização de cursos com aplicação de metodologias desvinculadas da realidade, impossibilitando sua vivência em salas de aulas;*
- *inadequação e/ou insuficiência de materiais de apoio ao trabalho dos educadores;*
- *desenvolvimento de ações individuais, impedindo o desenvolvimento do conjunto dos educadores da escola (SÃO PAULO, 1997, p.6,7) ( p.48).*

No *Relatório Parcial da Avaliação do Processo de Inovações no Ciclo Básico* e seu impacto sobre o ensino-aprendizagem na região metropolitana de São Paulo (São Paulo s.d c) que teve como pesquisadoras responsáveis Cláudia Davis, Rose Neubauer e Yara Lúcia Espósito com a etapa final das análises pontuais realizadas em 1994 foram analisados os impactos das principais medidas de cunho reformista implantadas na rede estadual de ensino, nos anos anteriores a 1995, ainda que nem todas tenham atingindo o seu todo e que não tinham resolvido o problema do baixo desempenho escolar e das perdas do sistema. As pesquisadoras responsáveis pelo trabalho apontavam para a relação entre gestão e melhoria do rendimento escolar.

Os resultados da pesquisa quando trata do ambiente escolar, como estimulador da aprendizagem do aluno, deixava claro que os fatores favoráveis seriam o trabalho coletivo e as expectativas positivas com relação à aprendizagem dos alunos. No Relatório, as conclusões se referiam à atuação dos coordenadores do Ciclo Básico.

Como a Prof<sup>a</sup> Rose Neubauer foi coordenadora da pesquisa, ao participar da elaboração da proposta de governo do candidato Mário Covas e depois como Secretária da Educação, deu muita importância à capacitação dos gestores das escolas públicas estaduais para promover a cultura do sucesso.

Assim, desde o início de sua gestão, às lideranças educacionais como um todo (Delegados de Ensino, Supervisores de Ensino, Diretores de Escola, Professores Coordenadores e Assistentes Técnico-Pedagógicos), foram oferecidas muitas ações de capacitação que tinham como objetivo fazer com que elas aderissem às diretrizes da política educacional e as disseminassem na rede.

Em outro documento sobre o Projeto Inovações no Ciclo Básico<sup>16</sup>, são apresentadas conclusões sobre variáveis intra-escolares que influenciaram no rendimento obtido entre as

---

<sup>16</sup> O documento citado é *Inovações no Ciclo Básico: Avaliações do Impacto*. Texto Síntese publicado pela Secretaria de Estado da Educação, contendo a síntese do Relatório da Avaliação do Processo de Inovações no Ciclo Básico e seu impacto sobre a situação de ensino-aprendizagem na Região Metropolitana de São Paulo, estudo feito pela Fundação Carlos Chagas para o Projeto Inovações no Ensino Básico (IEB) da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. O estudo foi elaborado por Rose Neubauer, como coordenadora, Cláudia Davis e Yara Espósito. Afirma que dentre as ações das diferentes administrações da Secretaria de Estado da Educação visando aprimorar a qualidade do ensino e reverter o quadro de evasão e retenção que atingia principalmente as séries iniciais do então 1º Grau. O Ciclo Básico da Alfabetização foi instituído em 1983 e atingiu toda a rede. Avaliações conduzidas pela SEE indicaram o acerto desta medida e, em 1988, surgiu a Jornada Única que assegurava o aumento do período de permanência diária dos alunos do Ciclo Básico na escola para 6 horas, com reforço alimentar, distribuição de material pedagógico e presença de um professor coordenador do Ciclo Básico com a atribuição de organizar o trabalho docente. A Jornada Única atingiu só 75% das escolas da rede, pois o restante 25% não tinha condições de implantá-la por contarem vários turnos de funcionamento. Em 1991, foi instituído o Programa Escola-Padrão que abrangeu, numa primeira etapa, aproximadamente 10% das escolas da Região Metropolitana de São Paulo e que já estivessem em Jornada Única, dando aos seus gestores e docentes condições diferenciadas de trabalho, melhor remuneração, como no Regime de Dedicção Exclusiva, maior autonomia pedagógica e administrativa, jornada diferenciada de trabalho docente. A natureza de suporte oferecido às escolas apresentava-se diferenciado, pois existiam quatro situações: a das Escolas-Padrão iniciadas em 92, a das Escolas –Padrão iniciadas em 93, a das escolas com Jornada Única e a das escolas que só tinham o Ciclo Básico. O objetivo deste trabalho foi a avaliação do impacto destas diferentes medidas decorrentes das macropolíticas. Ao longo de três anos, junto aos mesmos alunos foi feita a pesquisa tendo como meta compreender o impacto no rendimento escolar dos alunos em escolas onde foram implantadas essas inovações educacionais. As análises levaram em conta aspectos quantitativos e qualitativos nos seguintes componentes curriculares: Português e Matemática. O período de realização da pesquisa foi de setembro de 1992 a abril de 1995. Foram desenvolvidos dois projetos complementares, sendo um de natureza quantitativa que acompanhou 3.600 alunos ao

escolas com relação à melhoria do desempenho dos seus alunos e do muito que ainda teria que ser feito além das medidas implantadas pelas últimas administrações e das perdas que ocorreram, ao longo dos três anos da pesquisa.

Embora os resultados da avaliação do IEB, no que se refere ao impacto das medidas decorrentes da implantação do Ciclo Básico, da Jornada Única e da Escola-Padrão não façam parte direta do objeto deste trabalho, são importantes porque faziam parte do conjunto das reformas educacionais dos anos de 1990 que incidiram na educação pública paulista sob a égide do Banco Mundial de acordo com o contrato assinado pelo Governo do Estado com aquele organismo multilateral. Nas suas conclusões, se reafirmou a importância da gestão para a obtenção do sucesso que moldava a “cara” da escola e como a exclusão sócio-econômica, ainda, estava presente na rede apesar de toda a política de universalização do ensino destinada para as séries iniciais:

Em Redação, revelaram associação positiva e altamente significativa as seguintes variáveis:

- *a ação do diretor no exercício do cargo, expressa em termos do alcance das metas do plano diretor;*
- *os critérios definidos pela direção escolar na formação das turmas do Ciclo Básico;*
- *o tempo de experiência dos coordenadores pedagógicos*

Quanto às modalidades da capacitação, seguiam o princípio de que as demandas viriam do diagnóstico da situação das escolas com a formação de seus profissionais articulada aos objetivos das mesmas, considerando-se como fundamental a dos seus professores.

Segundo esse pressuposto, as seguintes ações foram elencadas, atendendo com prioridade as situações consideradas de risco (escolas com altos índices de evasão e retenção detectados através da análise dos indicadores de desempenho dos bimestres em curso e dos anos anteriores):

- *assessorias;*
- *divulgação e as trocas de experiências entre docentes de diferentes escolas;*
- *visitas ou estágios em instituições que ofereçam experiências de sucesso em gestão escolar e de realização de ações docentes;*

- *oficinas de trabalho com a troca e a socialização de experiências educacionais;*
- *cursos de duração variadas ou pontuais ou modulares.*

As linhas de Capacitação da SEESP pressupunham ações articuladas e que tinham como objetivo atingir todos os que atuavam nas escolas, dando muita ênfase para as lideranças, pois o importante era formar um modo de pensar que refletisse a própria reforma. Reportando-se a Cortina (2000), a política educacional de Covas pode ser vista como um projeto político articulado à reforma do Estado.

Os Delegados de Ensino, após a posse, foram submetidos a uma intensa capacitação voltada para a gestão administrativa e pedagógica e uma capacitação chamada de “gerencial”, bem ao gosto das empresas privadas, pois tinham que estar “moldados” às diretrizes da política educacional da SEESP e disseminá-las, não se esquecendo do novo papel atribuído às Delegacias de Ensino como “pólos gerenciadores” de todo processo de formação.

A Capacitação Gerencial foi realizada em parceria com a FUNDAÇÃO. O Projeto foi chamado de *Programa de Capacitação e Desenvolvimento de Recursos e Desenvolvimento de Recursos Humanos da Área Técnica-Administrativa da Secretaria da Educação* com o Sub-Projeto: Curso de Capacitação Gerencial para Delegados e Supervisores de Ensino. Os temas desenvolvidos mostravam a visão da gestão como a força impulsionadora das novas diretrizes educacionais propostas pelo governo. Participaram dos encontros 146 Delegados e 493 Supervisores de Ensino (SÃO PAULO, s.d.e).

Outra prática utilizada pela SEESP foi a dos grandes encontros, realizados em locais diferentes dos de trabalho, para o desenvolvimento de ações de Capacitação que enfatizassem a implementação das diretrizes da atual política educacional. O Hotel- Fazenda Vale do Sol, em Serra Negra, foi muito utilizado. Pensava-se em todos os detalhes; a recepção, as dinâmicas de sensibilização, o coffee break, o almoço, o jantar dançante, as conversas depois do jantar e a divisão prévia das pessoas pelos chalés.

A COGSP e a CEI estavam divididas em pólos que agrupavam Delegacias de Ensino, sob a coordenação de um Delegado escolhido pelo grupo, sendo que organizavam momentos de capacitação mais regionalizada. Essas ações continuaram ocorrendo, após a implantação do Programa de Educação Continuada, a partir de julho de 1996.

Cortina (2000, p.100) cita a Reunião realizada nos dias 3, 5 e 6 de fevereiro de 1997, em quinze pólos, com um universo de 1.500 supervisores e 6.000 diretores com o objetivo de orientar o planejamento escolar daquele ano, a aplicação de R\$25 mil para a aplicação em

material didático e equipamentos de informática (atual Ensino Médio). Nos dias 2, 3, 5 e 9 de junho de 1997, foi realizado o II encontro de Supervisores de Ensino da COGSP, dividido em quatro pólos, tendo como objetivos: a análise dos dados do rendimento escolar do 1º bimestre/97 e dos relatórios das visitas intensivas dos Supervisores de Ensino e equipes da COGSP às escolas; a reflexão sobre os espaços e tempos institucionalizados ou não da ação supervisora; a definição de ações para os próximos meses a fim de intervir no quadro analisado. Observa-se que, sempre, estava presente a análise de indicadores, a preocupação com a ação supervisora, inclusive este tema vai ser constante em toda a gestão da Profª Rose Neubauer, como mostra o IV Encontro de Supervisores de Ensino da COGSP realizado, em maio de 1998,<sup>17</sup> que tinha como tema principal as “Marcas da Ação Supervisora na Construção da Proposta Pedagógica da Escola”. Os participantes foram divididos nos quatro pólos da COGSP, coordenados pelos Dirigentes Regionais de Ensino a nova denominação dada aos Delegados de Ensino pela Lei 836, de 30/12/97.

Foram realizados dois Seminários Oficina *Facilitando Mudanças Educacionais*, no Hotel-Fazenda Vale do Sol, de 17 de fevereiro a 1º de março e de 3 a 13 de novembro de 1997<sup>18</sup>, com financiamento do Banco Mundial. Participaram Delegados de Ensino, Técnicos da SEESP, Supervisores de Ensino, Diretores de Escola, Assistentes Técnico-Pedagógicos, totalizando 800 participantes. Foi coordenado pelo Centro Nacional de Aperfeiçoamento das Escolas da Holanda (APS) e baseado nas idéias de Boudejwijn A M.van Velzen, no texto, *Pequenos Passos Rumo ao Êxito para Todos* (1997 b), de como as escolas poderiam se tornar eficazes.<sup>19</sup>

Segundo Cortina (2000), entre os dias 26 e 28 de janeiro de 1998, realizaram-se os Encontros Regionais de Supervisores de Ensino e Diretores de Escola em 16 pólos, sendo 11 no interior e 5 na Capital e Grande São Paulo sob a coordenação dos Dirigentes Regionais de Ensino com o objetivo de discutir a nova legislação e planejamento escolar de 1998, especialmente a Progressão Continuada e a divisão do Ensino Fundamental em dois ciclos, de 1ª a 4ª séries e de 5ª a 8ª séries, pois o impacto dessa nova legislação estava sendo muito grande entre os profissionais da rede.

### **3.2- As diretrizes do Programa de Educação Continuada de 1996 a 1998**

---

<sup>17</sup> Os dados do II Encontro foram retirados do Folder do mesmo

<sup>18</sup> Os dados do IV Encontro foram retirados do Folder do mesmo

<sup>19</sup> Os dados foram extraídos do Material dos dois Seminários-Oficina (SÃO PAULO,1997)

O Programa de Educação Continuada foi implantado a partir de julho de 1996 estendendo-se até 1998. Foi apresentado aos Delegados de Ensino pelo documento, *Projeto de Educação Continuada 1996-1998*, datado de julho de 1996, baseado nas ações e diretrizes já implementadas no primeiro mandato do Governo Covas. O Projeto de Educação Continuada foi elaborado pela CENP. Segundo Cortina (2000), a equipe era composta por nove membros e tinha a incumbência da coordenação geral, implementação, análise, acompanhamento e avaliação das ações a serem implementadas.

O Projeto de Educação Continuada pode ser considerado como mais uma das estratégias da Secretaria da Educação para maximizar e articular as ações voltadas para a melhoria da qualidade de ensino e de combate à cultura do fracasso. Foi constituído para se transformar num Programa que conseguisse integrar as outras ações de formação desenvolvidas pelas Oficinas Pedagógicas (SÃO PAULO, 1997a).

O Projeto Inicial foi apresentado como fazendo parte do conjunto de medidas implantadas pela administração Covas na Educação Básica a partir dos três grandes eixos de sua política educacional: reforma e racionalização da máquina administrativa, descentralização de recursos e competências e desconcentração da gestão administrativa e pedagógica.

O documento enumera todas as ações realizadas dentro de cada um dos eixos, justificando cada uma delas como imprescindível à consecução do objetivo maior que era o de substituir a “cultura do fracasso” pela do sucesso. Portanto a Educação Continuada era uma das medidas para se atingir a melhoria da qualidade de ensino dentro do Projeto *Escola de Cara Nova*, [...] “torna-se necessário, portanto, implementar o Projeto de Educação Continuada [...] como estratégia eficiente para maximizar e articular as ações já desencadeadas pela S.E.E., assegurando a construção da qualidade de ensino que o Estado de São Paulo merece” (SÃO PAULO, 1996, p.6).

A justificativa para o Projeto de Educação Continuada assentava-se na premissa que, por vários anos, a Secretaria de Estado da Educação vinha implementando programas de capacitação ou desenvolvimento profissional dos seus recursos humanos. No entender, dos órgãos centrais da Secretaria, esses não vinham atendendo às necessidades da rede, pois não tinham alcançado a melhoria do ensino.

Foram apresentadas as seguintes causas do fracasso da capacitação desenvolvida pelas administrações anteriores:

1. *A dificuldade de identificação das reais necessidades de aperfeiçoamento da rede, pois não existia um banco de dados educacionais e um trabalho efetivo com indicadores;*
2. *As ações realizadas não eram, sistematicamente, avaliadas e acompanhadas, não atingindo o todo da escola;*
3. *Os cursos predominavam na capacitação com a duração de 30 horas. Os temas abordados eram pontuais, amplos, teóricos e desligados da prática do professor com a utilização de material de apoio inadequado e em quantidade insuficiente (SÃO PAULO, 1996, p.6).*

Como objetivo básico do projeto foi colocado o de “promover o desenvolvimento profissional dos educadores da rede pública estadual, constituindo um corpo técnico capaz de implementar um novo modelo de escola com vistas a reverter o quadro atual de fracasso escolar, assegurando à clientela acesso, permanência e aprendizagem bem sucedida.” (SÃO PAULO, 1996, p.7).

Esse objetivo desdobrava-se em outros: a democratização da gestão escolar, a implementação de sistemática de trabalho coletivo com a participação de todos os níveis da SEESP, da equipe da Delegacia de Ensino e das escolas.

O trabalho coletivo objetivava trabalhar a escola como um todo para que os professores soubessem utilizar adequadamente os materiais pedagógicos, os que já existiam na escola e os que estavam sendo adquiridos com o repasse das verbas para as APMs.

Os materiais a serem utilizados nas ações de Educação Continuada teriam como fundamento os referenciais teórico-metodológicos e as publicações da SEESP com as diretrizes da política educacional, como documentos ligados à *Escola de Cara Nova, Raízes e Asas* dentre outros.

O processo de implementação deveria articular teoria e prática, num modelo circular de ação-reflexão-ação, para responder às questões emergentes da prática dos educadores. O objetivo era o rompimento com os tradicionais cursos de aperfeiçoamento. As ações seriam organizadas em dois níveis: o central e o descentralizado.

No nível central, a cargo das Universidades e outras instituições ligadas à área de formação e aperfeiçoamento profissional, seriam realizadas ações destinadas às lideranças educacionais da rede: Delegados de Ensino, Supervisores de Ensino, Assistentes- Técnicos- Pedagógicos, Diretores de Escola e Professores Coordenadores.

No nível descentralizado, as ações estariam voltadas para o conjunto dos professores das escolas que seriam realizadas pelas Delegacias de Ensino/Oficinas Pedagógicas em parceria com as Universidades e outras instituições com atuação na área de formação e aperfeiçoamento dos educadores.



Como se queria romper com as formas de capacitação centralizada, as Delegacias de Ensino teriam que exercer o seu novo papel diante da política de descentralização e desconcentração da atual administração.

Na fase da operacionalização a SEESP, faria o levantamento de Agências de Formação Continuada e dos seus serviços. A proposta aceita, faria parte de um Catálogo Informatizado com todos os dados das Agências e das ações a que se propunham desenvolver.

Cada Delegacia de Ensino contaria com um crédito de 96 horas de aperfeiçoamento para cada professor e que seriam distribuídas para a realização das ações escolhidas. O processo seria gerenciado pelas equipes das Delegacias de Ensino que:

- *identifica as ações a serem prioritariamente desenvolvidas, segundo o diagnóstico de suas necessidades;*
  - *coteja as demandas prioritárias com a oferta registrada no catálogo informativo;*
  - *seleciona as ações a serem contratadas, observado o limite de sua linha de crédito;*
  - *organiza a sua demanda;*
  - *negocia com as instituições componentes (se necessário) a serem introduzidas em suas propostas iniciais, de maneira a garantir o atendimento às suas necessidades;*
- 
- *encaminha à CENP /S.E.E.<sup>20</sup>, para homologação, uma ficha resumo com suas propostas de ação;*
  - *dá início às ações, após a contratação das instituições escolhidas pelo órgão responsável da S.E.E.;*
  - *acompanha e avalia as ações realizadas, elaborando um relatório analítico sobre o seu desenvolvimento e resultados;*
  - *encaminha o relatório à S.E.E ( SÃO PAULO, 1996, p.15).*

Para não incorrer no mesmo erro das administrações anteriores que não acompanhavam e avaliavam as suas ações de capacitação, a SEESP contrataria instituição especializada, principalmente, para saber se as ações tiveram reflexos nas Delegacias de Ensino, nas Unidades Escolares e nas salas de aula e se a sua política educacional estava sendo implementada pelos professores.

Como as demandas viriam das bases, para o desenvolvimento das ações da Educação Continuada foram formados pólos regionais, agrupando diversas Delegacias de Ensino, obedecendo a critérios geográficos com um público-alvo estimado nos seguintes números:

---

<sup>20</sup> CENP: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas é órgão da estrutura da SEESP responsável pela organização, montagem e implementação da capacitação dos recursos humanos da rede. Nas diretrizes do Projeto de Educação Continuada, caberia a ela homologar as propostas das Delegacias de Ensino e envia-las ao órgão responsável da SEESP para que fossem contratadas e as ações de capacitação pudessem ser iniciadas.

Quadro 2

**NÚMERO DE PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS EM NÍVEL CENTRAL**

<b>Profissionais</b>	<b>Nº</b>
Supervisores de Ensino	1.637
Assistentes Técnicos da Área Pedagógica das Oficinas Pedagógicas	765
Diretores	3.545
Professores Coordenadores	6.712
<b>TOTAL</b>	<b>12.659</b>

Fonte: SÃO PAULO, 1996, p.16

Quadro 3

**NÚMERO DE PROFESSORES ENVOLVIDOS EM NÍVEL DESCENTRALIZADO**

<b>Coordenadoria</b>	<b>C.B.a 4ª</b>	<b>Port.</b>	<b>Geo.</b>	<b>Hist.</b>	<b>Ciên.</b>	<b>Mat.</b>	<b>Total</b>
COGSP	8815	9800	5423	5583	5632	8840	44093
CEI	16470	13266	7518	7709	8325	11932	65220
<b>TOTAL</b>	<b>25285</b>	<b>23066</b>	<b>12941</b>	<b>13292</b>	<b>13957</b>	<b>20772</b>	<b>109313</b>

Fonte: SÃO PAULO, 1996, p.16

O Projeto de Educação Continuada estava constituído por seis subprojetos:

Subprojeto 1- Supervisores de Ensino;

Subprojeto 2- Diretores de Escola;

Subprojeto 3- Assistentes da Área Pedagógica da Oficina Pedagógica;

Subprojeto 4- Professores Coordenadores de Escola;

Subprojeto 5- Professores do Ensino Fundamental;

Subprojeto 6- Avaliação da Educação Continuada.

Os subprojetos de 1 a 4 seriam desenvolvidos de forma centralizada e se referiam às lideranças. O de número 5 seria desenvolvido de forma descentralizada e atenderia ao conjunto dos professores das escolas. O número 6 destinava-se a avaliar as ações desenvolvidas pelo Projeto e o impacto no processo ensino-aprendizagem.

### **3.2.1- Subprojeto 1: Supervisores de Ensino**

A justificativa da necessidade de capacitar os 1.637 Supervisores de Ensino advinha da implementação das diretrizes da atual administração da SEESP que tinha como um dos seus principais objetivos o fortalecimento das Delegacias de Ensino, querendo torná-las pólos irradiadores da política educacional do governo.

Os Supervisores de Ensino responsabilizam-se, em seu setor de trabalho, por um grupo de escolas estaduais e particulares. Além disso, tem outras atribuições de cunho administrativo e pedagógico, com tendência a priorizar as primeiras.

Esperava-se que redirecionassem suas práticas em direção ao pedagógico para atuar em equipe, planejar a partir de indicadores educacionais, supervisionar e orientar a organização pedagógica e administrativa do espaço escolar, subsidiar as unidades escolares na identificação das necessidades de Educação Continuada de seus docentes, utilizando-se dos seus indicadores educacionais, planejar, implementar e avaliar um Programa de Educação Continuada para os professores a partir dos problemas das suas escolas, fazendo parceria com as instituições cadastradas pela SEESP, orientar e acompanhar o funcionamento dos Conselhos de Escolas, Grêmios Estudantis e Associações de Pais e Mestres, esclarecer e divulgar a participação das escolas nos projetos prioritários da Secretaria da Educação e promover a integração escola-comunidade.

O objetivo era desenvolver na Supervisão o trabalho coletivo, integrando-o com o das Oficinas Pedagógica<sup>21</sup> para propiciar o assessoramento à política de desconcentração e descentralização administrativa e financeira das Delegacias de Ensino e das Unidades Escolares. Queria, também, promover parcerias, orientar as escolas para que organizassem seu espaço escolar com vistas a torná-lo um espaço pedagógico favorável ao desenvolvimento do processo-ensino aprendizagem bem sucedido, acompanhar e avaliar a implementação das ações previstas nos planos diretores e escolares e planos de ensino<sup>22</sup>, acompanhar e estimular a utilização do material pedagógico distribuído e comprado pelas Unidades Escolares com o dinheiro repassado diretamente para as APMs.

Os conteúdos deveriam favorecer a reflexão sobre as condições concretas existentes nas escolas e nas Delegacias de Ensino e sobre as possíveis intervenções e foram os seguintes:

#### ***Gestão administrativo-pedagógica de ensino***

- *Mudanças no padrão de gestão educacional: as políticas de descentralização e desconcentração administrativa e financeira*
- *Municipalização do ensino fundamental: panorama e perspectivas.*
- *Gestão participativa: princípios e estratégias de implementação.*
- *Indicadores educacionais e planejamento das atividades da D.E.*
- *Ação supervisora numa perspectiva pedagógica: fundamentos e estratégias.*
- *Controle da qualidade do ensino: instrumentos e processos de acompanhamento e avaliação do trabalho escolar na rede de ensino.*
- *Outras experiências de supervisão: princípios, estratégias, resultados e aplicabilidade.*
- *O trabalho coletivo com referência para a organização das ações de supervisão.*

#### ***Gestão do currículo***

- *Organização pedagógica do espaço e do tempo escolar.*
- *Ação supervisora e inovação curricular: a implementação das Propostas Curriculares da S.E.E (SÃO PAULO, 1996, p. 21).*

O processo da Educação Continuada dos Supervisores de Ensino seria desenvolvido em módulos interdependentes de pesquisa-capacitação-ação. O importante era o planejamento de situações onde se faria a articulação entre teoria e prática, pois já se falava no *Novo Modelo de Supervisão*.

<sup>21</sup> A Oficina Pedagógica funciona nas Diretorias de Ensino, na época do PEC chamadas de Delegacias de Ensino. Foi criada pelo Decreto nº 26.978 de 1987. O seu módulo foi alterado pela RES. SE 57 de 10.4.95 contando com oito Assistentes -Técnico-Pedagógicos sendo um deles o coordenador. Eram contemplados os diferentes componentes curriculares. A RES. SE 8/98 alterou novamente o seu módulo.

<sup>22</sup> Plano Diretor da Delegacia de Ensino; Plano Escolar da escola; Plano de Ensino de cada um dos componentes curriculares.

Como o modelo de capacitação proposto fosse o circular, as ações seriam planejadas em etapas que garantissem que os Supervisores permanecessem em formação continuada entre os encontros presenciais.

O cronograma previsto para as ações era o seguinte:

Quadro 4

**CRONOGRAMA DE REALIZAÇÃO DOS ENCONTROS DOS SUPERVISORES DE ENSINO**

<b>ENCONTROS</b>	<b>DURAÇÃO/HORAS</b>	<b>ÉPOCA/REALIZAÇÃO</b>
1º	32	1º SEMESTRE/97
2º	32	2º SEMESTRE/97
3º	32	3º SEMESTRE/97
<b>TOTAL</b>	<b>96</b>	<b>03 SEMESTRES</b>

Fonte: SÃO PAULO, 1996, p.25

A Etapa 1 seria realizada em nível central, com um Encontro coletivo realizado pela Instituição Contratada. Os participantes fariam a capacitação nos seus respectivos pólos. A duração do Encontro teria a duração de 32 horas com quatro dias de duração. O objetivo desse encontro seria o de fazer com que fosse desenvolvida uma ação supervisora que atuasse frente às diretrizes da política educacional implantada pela SEESP.

Na análise do projeto, percebemos que, embora a tônica fosse a demanda antes da oferta e o modelo circular de ação-reflexão-ação, os objetivos voltavam-se para a aceitação das diretrizes da política educacional do governo. No caso da Supervisão, na ação com as Oficinas Pedagógicas e as escolas colocava-se a priorização do pedagógico, porém um pedagógico que deveria estar atrelado às ações da política educacional do governo, para o uso do material pedagógico adquirido, para a organização curricular oficial, para os espaços que deveriam refletir as modificações propostas. Para compreender essa política de convencimento, temos que entender a necessidade de que se tinha de se ocultar os reais interesses que estavam em jogo:

*[...] conceitos e categorias que se metamorfoseiam ou se re-significam operam no campo ideológico e dificultam a compreensão da profundidade e perversidade da crise econômico-social, ideológica e ético-política do capitalismo real neste fim de século.*

*[...] anunciam qualidade total, autonomia, flexibilidade e reeditam formas renovadas de exclusão, atomização dos sistemas educacionais e dos processos do*

*conhecimento e políticas autoritárias de descentralização (FRIGOTTO, 2001, p.77-78).*

A Etapa 2 previa atividades, nas Delegacias de Ensino, com grupos de estudos dos Supervisores para a análise do Plano Diretor /Plano Pedagógico das escolas e montar mecanismos de acompanhamento das mesmas, envolvendo toda a sua equipe.

A Etapa 3 seria realizada nas escolas com a realização do diagnóstico das suas condições administrativas e pedagógicas, comparando-o com as ações propostas em seus planos e propondo, se fosse o caso, a discussão e a elaboração de um novo projeto pela equipe escolar.

Na Etapa 4, que seria realizada pela Instituição Contratada, ocorreria um encontro coletivo com a duração de 32 horas em quatro dias para a socialização das experiências realizadas nas etapas 1 e 2.

Após a socialização das experiências, seriam realizados a sistematização das ações desenvolvidas nas escolas e o levantamento das instituições que pudessem oferecer Educação Continuada.

A Etapa 5 seria realizada nas Delegacias de Ensino pelos Supervisores e pela equipe da Oficina Pedagógica organizando a demanda de Educação Continuada, já identificada das escolas, e colocando-a em ação através da negociação com as Instituições Capacitadoras, promovendo a integração entre escolas, Oficinas Pedagógicas e organismos da sociedade civil. Todas as experiências deveriam ser registradas.

A Etapa 6 seria realizada, em nível central, com encontro coletivo realizado pela Instituição contratada, para a sistematização e análise crítica das experiências realizadas e registradas nos locais de trabalho (Delegacias de Ensino e escolas). A duração do encontro seria de 36 horas divididas em quatro dias.

### **3.2.2- Subprojeto 2: Diretores de Escola**

A justificativa do Subprojeto se assentava na necessidade de um novo perfil dos Diretores de Escola diante das mudanças implementadas pela Secretaria da Educação que romperia, segundo a visão dos seus gestores com o sistema educacional centralizado no qual as escolas só cumpriam as normas pedagógicas e administrativas. Com o processo de descentralização e desconcentração, novas atribuições foram dadas às escolas, inclusive a de gerir recursos que lhes eram repassados e novos materiais pedagógicos que chegavam. Pela prática centralizadora da Secretaria da Educação, os Diretores davam prioridade ao

administrativo em detrimento do pedagógico. Esse tipo de prática prejudicava o real objetivo da escola a que é o de assegurar aos alunos acesso, permanência e aprendizagem bem sucedida uma vez que o Relatório do Ministério da Educação relativo aos resultados do Sistema de Avaliação do Ensino Básico, publicado em 1996, mostrou que a aprendizagem bem sucedida está ligada a uma gestão participativa preocupada em equilibrar o administrativo e o pedagógico.

O trabalho de Educação Continuada teria como objetivo formar um perfil de profissional, que atuando nas escolas implementasse uma gestão participativa promovendo o trabalho coletivo, coordenando a equipe pedagógica (vice-diretor, coordenador e professores) para a utilização dos indicadores educacionais como diagnóstico com vistas à implementação de ações para melhoria do processo ensino-aprendizagem e gerenciando os funcionários administrativos, operacionais, zeladoria e merenda visando racionalização e eficiência na busca dos resultados esperados. Seriam priorizadas as escolas com 5ª série do Ensino Fundamental por causa dos altos índices de retenção que apresentavam.

Os conteúdos a serem desenvolvidos para os 6.712 diretores foram os seguintes:

***O contexto da escola brasileira***

- *A sociedade moderna e o seu reflexo na educação e no mundo do trabalho;*
- *A situação atual da escola brasileira e paulista: demandas e perspectivas;*
- *Poder público e a educação escolar: tendências e responsabilidades;*
- *Descentralização e construção da autonomia e responsabilidade da escola;*
- *A escola como serviço público: as expectativas dos usuários.*

***Organização e funcionamento da escola: estratégias básicas para elaboração e desenvolvimento do projeto pedagógico***

- *Gestão participativa;*
- *O diretor como incentivador e articulador do trabalho dos profissionais da escola: aperfeiçoamento de competências para o perfil adequado;*
- *Fortalecimento das instituições auxiliares;*
- *Integração escola-comunidade: responsabilidade partilhada e parcerias;*
- *A responsabilidade administrativo-pedagógica do trabalho escolar;*
- *Criação de mecanismos de comunicação e ação integrada intra e extra - escolar.*

***Gestão de recursos humanos, financeiros e infra-estrutura***

- *Novos modelos gerenciais e gestão escolar;*
- *Gerenciamento dos sistemas de apoio da U.E.: patrimônio, merenda, limpeza, segurança, aquisição e manutenção de bens;*
- *Gestão de RH: a escola como espaço de formação;*
- *Administração da burocracia como facilitadora de ações;*
- *Vivência de dinâmicas como suporte técnico para mudanças comportamentais.*

**Gestão de currículo**

- *Leitura do cotidiano: levantamento de indicadores;*
- *A organização do espaço pedagógico do espaço escolar;*
- *A consolidação do diagnóstico da escola e o estabelecimento de prioridades;*
- *Parâmetros curriculares do 1º grau (C.B. a 4ª série e 5ª a 8ª série) e 2º grau;*
- *Construção da identidade da escola: das representações individuais à proposta coletiva;*
- *A elaboração e execução do projeto pedagógico da escola;*
- *Avaliação dos resultados da gestão: análise dos indicadores de desempenho da escola;*
- *Fundamentos sobre o desenvolvimento psicológico, afetivo e social da criança e do adolescente (SÃO PAULO, 1996, p. 31-32).*

Comparando os dois temários, o do Supervisor de Ensino e o do Diretor, percebe-se a tentativa de dar às lideranças um caráter dinâmico e inovador sendo que nos dois há a forte presença da linha que embasou as reformas educacionais dos anos de 1990, nas quais a tônica da gestão participativa, da autonomia das escolas, do trabalho coletivo, da eficiência e da eficácia das medidas implementadas, do trabalho com indicadores, da descentralização e da desconcentração do poder. As ações teriam início no 2º semestre de 1996 até o final de 1998 com a duração de 120 horas divididos em módulos interdependentes em cinco semestres conforme segue:

Quadro 5

**CRONOGRAMA DE REALIZAÇÃO DOS ENCONTROS DOS DIRETORES DE ESCOLA**

<b>Encontros</b>	<b>Duração/Horas</b>	<b>Época de Realização</b>
1º	24	2º Semestre/96
2º	24	1º Semestre/97
3º	24	2º Semestre/97
4º e 5º	48	1º semestre/98



TOTAL	120	04 Semestres
-------	-----	--------------

Fonte: São Paulo, 1996, p.33

Os participantes realizariam as suas ações de capacitação nos seus respectivos pólos sendo a sua freqüência e aproveitamento acompanhados e encaminhados ao grupo técnico da SEESP.

### **3.2.3- Subprojeto 3: Assistentes Técnicos da Área Pedagógica das Oficinas Pedagógicas**

As Oficinas Pedagógicas foram criadas pelo Decreto nº 26.978 de 1987 e instituídas a partir de 1988, fazendo parte da estrutura das Delegacias de Ensino, contando com até cinco professores responsáveis pelo Ciclo Básico e, prioritariamente, os componentes curriculares: Português, Ciências e Matemática. A sua responsabilidade era subsidiar as ações didático-pedagógicas das escolas. Como nas administrações anteriores, a Capacitação seguia um modelo centralizado, pois os cursos eram definidos nos órgãos centrais e realizados por profissionais contratados, era pouca a interferência dos membros das Oficinas Pedagógicas.

No governo Covas, as Delegacias de Ensino ganharam mais poder e, na área pedagógica, às Oficinas caberia o papel de se tornar pólos de irradiação da política educacional com vistas à melhoria da qualidade do ensino. As Oficinas articuladas com a Equipe de Supervisão teriam que desenvolver um trabalho pedagógico, nas várias áreas do currículo e atividades de apoio pedagógico, que permitissem às escolas diagnosticar a sua situação de ensino-aprendizagem e diminuir os índices de evasão e retenção.

Para desempenhar esta tarefa articulada à ação Supervisora, o módulo da Oficina Pedagógica foi alterado, pela Resolução da Secretaria da Educação de nº 57 de 10 de abril de 1995, para oito Assistentes Técnicos da Área Pedagógica (ATPs). Eram responsáveis pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física, Educação Artística, Educação Especial e da Habilitação Específica para o Magistério. Outra alteração do seu módulo foi feita pela Resolução de nº 8 de 1998, estabelecendo que os Assistentes Técnicos tinham que ser habilitados no componente para o qual seriam designados e ter, no mínimo, três anos de exercício, no magistério público estadual.

Como o perfil desejado para o Assistente Técnico da Área Pedagógica extrapolava a sua formação específica, fazia-se necessária uma Educação Continuada que os auxiliassem a planejar e desenvolver as ações baseadas nos parâmetros curriculares do Ensino Fundamental

e nas diretrizes pedagógicas da política educacional da Secretaria da Educação; auxiliar na elaboração, acompanhamento e avaliação das atividades pedagógicas do Plano de Trabalho da Delegacia de Ensino; junto com a Supervisão de Ensino participar da elaboração do diagnóstico das escolas e das propostas de intervenção e da organização pedagógica do espaço escolar; realizar reuniões de estudo para a troca de experiências pedagógicas inovadoras; prestar assistência, em especial, aos Professores Coordenadores no processo de elaboração, implementação e avaliação do plano escolar; organizar, divulgar e facilitar o acesso aos materiais pedagógicos e auxiliar os professores na confecção de outros, acompanhar os programas de integração escola-comunidade e utilizar novas tecnologias na implementação das áreas de ensino do currículo.

As metas previam realizar, presencialmente, usando tecnologias da educação à distância, ações de aperfeiçoamento com 765 Assistentes Técnicos da Área Pedagógica de cada um dos componentes curriculares representados nas Oficinas Pedagógicas.

Os conteúdos seriam desenvolvidos, em conjunto, com a vivência de situações que permitissem a reflexão sobre a realidade vivida no cotidiano escolar, conforme segue:

***O papel do ATP na DE/UE: desenvolvimento de competências***

- *A organização do trabalho coletivo como estratégia básica para a implementação das ações;*
- *A construção de uma metodologia de trabalho do ATP: a importância do planejamento das atividades, a partir de indicadores; do registro das ações; do estabelecimento de rotinas de intervenção, acompanhamento e avaliação.*

***Subsídios teórico-práticos para desenvolvimento do trabalho pedagógico do ATP.***

- *A realidade da DE/UEs: levantamento e análise de indicadores externos e internos;*
- *A elaboração do diagnóstico e o estabelecimento de prioridades de atuação;*
- *A elaboração da proposta de trabalho da Oficina Pedagógica e sua integração ao plano da Delegacia;*
- *A definição de estratégias de acompanhamento e avaliação do plano de trabalho da Oficina Pedagógica e do processo da execução dos planos das escolas.*

***A implementação do Currículo do Ensino Fundamental da S.E.E.***

- *Os fundamentos e a organização do currículo de 1º grau;*
- *A organização pedagógica do espaço e do tempo escolar;*
- *A interdisciplinaridade no currículo de 1º grau;*
- *A utilização de materiais didático-pedagógicos no ensino dos diversos componentes do 1º grau;*
- *A avaliação do desempenho do aluno: concepção e instrumentos;*

- *A utilização dos resultados do sistema de avaliação educacional da S.E.E. e da avaliação do desempenho dos alunos para reorientar o desenvolvimento curricular na escola (SÃO PAULO, 1996, p.38).*

Estavam previstas para os Assistentes Técnicos 72 horas (9 dias) de capacitação de modo presencial em módulos interdependentes e de atividades realizadas nas suas respectivas Delegacias de Ensino num modelo circular, como segue:

Quadro 6

**CRONOGRAMA DE REALIZAÇÃO DOS ENCONTROS DOS ASSISTENTES-  
TÉCNICOS DA ÁREA PEDAGÓGICA**

<b>Encontros</b>	<b>Época de realização</b>	<b>Duração/horas</b>
1º	1º semestre /97	24
2º	2º semestre/97	24
3º	1ºSemestre/98	24
<b>Total de horas</b>		<b>72</b>

Fonte: SÃO PAULO, 1996, p.39

### **3.2.4- Subprojeto 4: Professores Coordenadores**

Tendo como meta a autonomia administrativa financeira e pedagógica com vistas à construção coletiva do Projeto Pedagógico e a garantia do oferecimento de um ensino de qualidade, foram instituídas duas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs) e a possibilidade de atribuição de mais três horas para o desenvolvimento de Projetos de Reforço e de Recuperação. Para que essas conquistas, realmente, se efetivassem a SEESP entendeu que seria necessária a figura de um articulador no interior da Unidade Escolar que ajudasse o Diretor na condução do processo.

Foi criado o Posto de Trabalho de Professor Coordenador pela Resolução SE nº 28 de 4/4/1996-DOE de 5/4/1996. A exigência era ter uma experiência docente mínima de três anos

ser aprovado em prova seletiva realizada pelas Delegacias de Ensino. Se aprovados, apresentariam sua Proposta de Trabalho que seria submetida aos professores e, depois, ratificada pelo Conselho de Escola.

Com relação às Horas de Trabalho Pedagógico e o posto de trabalho de Professor-Coordenador, já tinham sido utilizados no Projeto Escola-Padrão, na administração anterior, com outras características. Durante a gestão da Secretária da Educação Prof<sup>a</sup> Rose Neubauer, foi ampliado para toda a rede com modificações, pois o número de Escolas-Padrão era reduzido, inclusive tendo sido considerado como um projeto que discriminava as escolas.

Em síntese, o perfil que a SEESP desejava atingir para o Professor-Coordenador era o de um profissional que:

- *Coordenasse a equipe escolar em conjunto com o diretor para o levantamento e análise dos indicadores educacionais para elaborar o diagnóstico da situação da escola e implementasse um trabalho coletivo na construção do plano escolar, acompanhando e avaliando, sistematicamente, as metas estabelecidas nos planos de ensino, objetivando a diminuição dos índices de evasão e retenção;*
- *Orientasse junto com a Direção da escola, a equipe escolar para a adequada utilização dos espaços escolares;*
- *Favorecesse o desenvolvimento de experiências inovadoras na Unidade Escolar, estimulando, divulgando e facilitando o acesso dos docentes ao material didático-pedagógico disponível na UE e na DE (SÃO PAULO, 1996, p. 41).*

Como meta foi colocado o desenvolvimento de ações de Educação Continuada presenciais e a distância para 6.712 Professores-Coordenadores, sendo desenvolvidos os seguintes conteúdos:

#### ***O contexto da escola brasileira***

- *A função social da escola;*
- *A situação atual da escola brasileira: dilemas e perspectivas;*
- *Autonomia e responsabilidade da escola;*
- *As expectativas das famílias e dos jovens quanto ao papel da escola na atualidade;*

#### ***O Coordenador como articulador do trabalho pedagógico da Unidade Escolar***

- *Organização da escola enquanto um espaço de vivência cultural e social;*
- *Organização do trabalho coletivo como estratégia básica para implementação das ações;*

- *Formação continuada dos professores: identificação das demandas e estabelecimento de prioridades.*

***Subsídios teórico-práticos para a construção coletiva do plano da escola***

- *A construção de uma metodologia de trabalho do professor coordenador: a importância do planejamento das atividades, do registro das ações, do estabelecimento de rotinas e de formas de intervenção;*
- *A realidade da escola: levantamento e análise de indicadores externos e internos;*
- *A elaboração do plano de escola: integração do plano de curso e de ensino;*
- *Parâmetros curriculares para o ensino fundamental: Propostas Curriculares da CENP/S.E.E;*
- *O desenvolvimento psicológico, afetivo e social da criança e do adolescente: fundamentos;*
- *O papel do plano de curso na orientação do planejamento de cada professor;*
- *Elementos básicos do plano de curso: metas, parâmetros curriculares, linha metodológica, diretrizes do processo de avaliação, atividades gerais a serem indicadas para o conjunto das séries;*
- *O currículo formal e o currículo oculto na elaboração do plano de ensino;*
- *As grandes áreas curriculares e a formação do cidadão;*
- *Elementos do currículo por que ensinar, o que ensinar, como ensinar, o quê e como avaliar;*
- *O trabalho diversificado nas classes heterogêneas;*
- *A interdisciplinaridade;*
- *O problema da (in)disciplina nas escolas;*
- *A definição de estratégias de acompanhamento e avaliação do processo de execução do plano da escola (SÃO PAULO, 1996, p. 42-43).*

As ações seriam desenvolvidas de modo presencial a partir do 2º semestre de 1996 até o final de 1998 com a duração de 120 horas (8 horas/ dia, 3 dias por semestre) para cada participante em grupos de 4, conforme o seguinte quadro:

Quadro 7

**CRONOGRAMA DE REALIZAÇÃO DOS ENCONTROS DOS PROFESSORES COORDENADORES**

<b>ENCONTROS</b>	<b>Duração/Horas</b>	<b>Época de realização</b>
1º	24	2º semestre/96
2º	24	1º semestre/97
3º	24	2º semestre/97
4º e 5º	48	1º semestre/98

<b>Total</b>	<b>120</b>	<b>04 semestres</b>
--------------	------------	---------------------

Fonte: SÃO PAULO, 1996, p.45

### **3.2.5-Subprojeto 5- Professores do Ensino Fundamental**

A justificativa desse Subprojeto assentava-se na premissa de que os índices de evasão e retenção diminuíram ao longo dos anos, em decorrência da implementação de várias medidas ligadas às reformas dos anos de 1990 e patrocinadas com recursos do Banco Mundial como o Ciclo Básico, a Jornada Única e a Escola Padrão. Mas as avaliações externas apontavam para a necessidade de implementação de reformas qualitativas mais abrangentes e que atingissem o processo de ensino-aprendizagem.

Uma das medidas apontadas nessa direção, era a do aperfeiçoamento constante e sistemático dos professores em consonância com as medidas já implementadas como a distribuição de livros didáticos e as HTPCs. Assim, esse subprojeto propunha ações descentralizadas e diversificadas selecionadas a partir de um diagnóstico da situação das UEs.

O perfil a que se queria chegar era de um profissional que definisse e desenvolvesse seu plano de ensino tendo como base os indicadores educacionais e os parâmetros curriculares da SEESP, participasse no coletivo das discussões das HTPCs, estabelecesse um processo de avaliação para garantir a superação do fracasso escolar, implementando projetos de reforço e de recuperação, organizando e utilizando adequadamente os espaços da escola e os materiais didático-pedagógicos disponíveis.

As metas estabelecidas queriam atingir, presencialmente e a distância, 25.285 professores das classes de C.B. a 4ª série e 84.287 de 5ª a 8ª série com conteúdos que visassem a vivência de situações que levassem à reflexão das condições do cotidiano escolar.

### **3.2.6- Subprojeto 6: Avaliação do Projeto de Educação Continuada**

O IEB foi financiado, parcialmente, pelo Banco Mundial através do Contrato de Empréstimo nº 3375BR. No Projeto havia a previsão para a realização de estudos avaliativos

com a finalidade de acompanhar e avaliar a execução das inovações através do Componente D-Avaliação e Divulgação.

O Projeto de Educação Continuada buscava a melhoria de Qualidade de Ensino atuando nas ações de capacitação para a gestão escolar e para a prática pedagógica. Pretendia ser um processo dinâmico, interativo e participativo partindo da realidade das escolas a partir de referenciais teóricos, não formando multiplicadores, mas buscando o desenvolvimento profissional crítico e criativo.

Os níveis de capacitação eram o centralizado e o descentralizado. As lideranças educacionais seriam os sujeitos da Educação Continuada em nível centralizado, pois caberiam a elas, a articulação com as Unidades Escolares.

Há vários anos a SEESP, vinha implementando projetos, mas a sistemática de avaliação das ações era uma novidade metodológica de natureza quantitativa e qualitativa, objetivando estabelecer de forma clara as relações entre o desempenho escolar e as ações da Educação Continuada.

As metas visavam a avaliação de todas as modalidades e sujeitos do Programa de Educação Continuada através da amostragem e realizar, pelo menos um estudo de caso, para cada Subprojeto, com uma metodologia de avaliação na forma de pesquisa-ação.

Num primeiro momento, deverão ser observados os níveis de eficiência do profissional que desenvolveu a ação de capacitação e, depois, os de eficácia. Nesse último aspecto, seriam avaliadas:

1. Alterações que ocorreram onde o profissional participante atua;
2. Atuação do profissional participante no seu ambiente de trabalho;
3. Alterações decorrentes das ações de capacitação, apontadas pelo profissional participante, em seu trabalho.

As ações ligadas à avaliação estavam programadas para serem desenvolvidas a partir do início da primeira atividade de capacitação, tendo como apoio os mesmos referenciais teóricos das ações da Educação Continuada, as diretrizes da política educacional do Estado de São Paulo, o novo modelo pedagógico das escolas conforme o quadro abaixo:

#### Quadro 8

### **OPERACIONALIZAÇÃO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DAS AÇÕES DO PEC**

<b>Instrumento</b>	<b>Tipo de Avaliação</b>	<b>Estratégia</b>	<b>Indicadores</b>
Documentos	Produto	Análise documental	2-3-12-13
Fichas de Observação	Processo e Produto	In loco	1-5-6-7-9-11-12
Questionários informativos	Processo e Produto	Á distância	3-4-8-11-12-13
Entrevistas	Produto	In loco	3-8-10-11-12-13-15
Fichas de movimentação escolar	Produto	Levantamento de dados	16
Fichas de resultados de rendimento dos alunos	Produto	Levantamento de dados	17

Fonte: SÃO PAULO, 1996, p.60

Os níveis de eficiência possibilitariam a indicação da qualidade da Educação Continuada com vistas ao prosseguimento das ações ou ao seu redimensionamento. Os seus indicadores poderiam ser:

- *Adequação da modalidade às diretrizes da SEESP;*
- *Conteúdo do curso: aplicabilidade e adequação às necessidades dos cursistas;*
- *Organização geral do curso: infra-estrutura, estratégias utilizadas, material de apoio, bibliografia, utilização de recursos audio-visuais etc;*
- *Características dos responsáveis pela ação;*
- *Competência do professor: conhecimento do tema da formação continuada, habilidade e capacidade de comunicação, didática, clareza na exposição e objetividade;*
- *Cumprimento efetivo do projeto de capacitação aprovado pela S.E.E.;*
- *Perfil do participante (SÃO PAULO, 1996, p.58).*

### **3.3- O PEC de 1996 a 1998**

O Programa de Educação Continuada começou a ser planejado no início do ano de 1996, constando as suas diretrizes do Projeto Inicial elaborado pela CENP e estruturado de



forma minuciosa e articulado às outras ações da Secretaria de Estado da Educação. A partir de agosto de 1996, foi divulgado para a rede pública paulista que contava com profissionais alocadas em 145 Delegacias de Ensino.

Para o desenvolvimento das ações de Educação Continuada foram criados 19 pólos regionais que correspondiam, com poucas alterações, às regiões administrativas do Estado, objetivando ter em cada pólo, uma instituição com tradição de ensino superior para desenvolver projetos específicos para a região. A relação dos pólos e das Delegacias que o formavam constam do Quadro nº 9 e do mapa do estado de São Paulo que segue como Anexo 1.

Quadro 9

**RELAÇÃO DOS 19 PÓLOS E RESPECTIVAS DELEGACIAS DE ENSINO**

<b>Pólo 1-São Paulo I</b>	<b>Pólo 2-São Paulo II</b>	<b>Pólo 3- Mogi das Cruzes</b>	<b>Pólo 4- Guarulhos</b>
1ª DE	12ªDE	11ª DE	3ª DE
2ªDE	13ªDE	10ªDE	4ª DE
5ªDE	14ªDE	21ªDE	1ª Guarulhos
6ªDE	16ªDE	Mogi das Cruzes	2ª Guarulhos
7ªDE	17ªDE	Suzano	Caieiras
8ªDE	18ªDE	Itaquacetuba	
9ªDE	19ªDE		
	20ªDE		
<b>TOTAL: 7 DEs</b>	<b>TOTAL: 8 DEs</b>	<b>TOTAL: 6 DEs</b>	<b>TOTAL: 5 DEs</b>
<b>Pólo 5-São Bernardo</b>	<b>Pólo 6- Osasco</b>	<b>Pólo 7- Vale do Paraíba</b>	<b>Pólo 8- Litoral</b>

1ª São Bernardo	1ª Osasco	1ª S.J.Campos	Guarujá
2ª São Bernardo	2ª Osasco	2ª S.J. Campos	Itanhaém
1ª Santo André	Barueri	Cruzeiro	Santos
2ª Santo André	Carapicuíba	Guaratinguetá	São Vicente
São Caetano do Sul	Itapevi	Taubaté	Registro
Diadema	Cotia	Lorena	Miracatu
Ribeirão Pires	Itapeçerica da Serra	Pindamonhangaba	
Mauá	Taboão da Serra	Jacareí	
		Caraguatatuba	
<b>TOTAL: 8DEs</b>	<b>TOTAL: 8DEs</b>	<b>TOTAL:9DEs</b>	<b>TOTAL: 6DEs</b>
<b>Pólo 9-Sorocaba</b>	<b>Pólo10-Campinas</b>	<b>Pólo 11- Piracicaba</b>	<b>Pólo 12-Rio Claro</b>
1ª Sorocaba	1ªCampinas	Piracicaba	Rio Claro
2ª Sorocaba	2ª Campinas	Itu	Limeira
Tatuí	3ª Campinas	Capivari	Americana
Votorantim	4ª Campinas	Sumaré	Araras
São Roque	1ª Jundiaí	Mogi-Mirim	
Itapetininga	2ª Jundiaí	Amparo	
Itapeva	Bragança Paulista		
Apiáí			
<b>TOTAL: 8DEs</b>	<b>TOTAL: 7DEs</b>	<b>TOTAL: 6DES</b>	<b>TOTAL: 4DEs</b>
<b>Pólo 13- Ribeirão Preto</b>	<b>Pólo 14- São Carlos</b>	<b>Pólo 15- Bauru</b>	<b>Pólo 16- Marília</b>
1ª Rib.Preto	São Carlos	Bauru	Marília
2ª Rib.Preto	Pirassununga	Botucatu	Lins
S.J.Boa Vista	Porto Ferreira	Lençóis Paulista	Assis
Casa Branca	Araraquara	Avaré	Paraguaçu Paulista
Sta R. Viterbo	Itápolis	Piraju	Tupã
Batatais	Taquaritinga	Sta. C. do Rio Pardo	Garça
Sertãozinho	Novo Horizonte	Itararé	Penápolis
Franca	Jaboticabal		Ourinhos
Ituverava	Jaú		

S. Joaquim da Barra			
Bebedouro			
Olímpia			
Barretos			
<b>TOTAL: 13 DEs</b>	<b>TOTAL: 9DEs</b>	<b>TOTAL: 7DEs</b>	<b>TOTAL: 8DEs</b>
<b>Pólo 17-S.J.Rio Preto</b>	<b>Pólo 18- Araçatuba</b>	<b>Pólo19- Presidente Prudente</b>	
1ª S.J.Rio Preto	Araçatuba	Presidente Prudente	
2ª S.J.Rio Preto	Birigüi	Rancharia	
Catanduva	Andradina	Osvaldo Cruz	
Monte Aprazível	Pereira Barreto	Regente Feijó	
Mirassol	José Barreto	Presidente Venceslau	
Nova Granada	Nhandeara	Sto.Anastácio	
Votuporanga	General Salgado	Mirante do Paranapanema	
Fernandópolis		Dracena	
Jales		Adamantina	
Sta.Fé do Sul			
<b>TOTAL: 10 DEs</b>	<b>TOTAL: 7 DEs</b>	<b>TOTAL: 9DEs</b>	

Fonte: SÃO PAULO 1997a, p. 12-13

As Instituições Capacitadoras se prepararam para o início do processo, em outubro, a sua participação na implantação do PEC foi em duas etapas. Foram feitos contatos com as Reitorias das Universidades que formaram o conjunto das instituições da 1ª etapa com contratação direta, as públicas: a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) e Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e a particular a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Foram elaboradas as propostas de ação para os pólos que iriam atender. Essas instituições tiveram a liberdade de montar suas equipes de trabalho de acordo com o seu projeto e o desenvolvendo num ou vários de seus departamentos (SÃO PAULO, 1997a).

A 2ª etapa de contratações foi feita por meio de licitação por carta-convite para atender os outros pólos. Foram contratadas as seguintes instituições: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), Cooperativa Técnico-Educacional (CTE), Escola da Vila, Fundação de Amparo ao Ensino e a Pesquisa da Universidade de Mogi

das Cruzes (FAEP-Mogi), Instituto Paulo Freire, Megatrends e a Universidade de Taubaté (UNITAU) (SÃO PAULO, 1997a).

Na 3ª etapa, haveria a oferta para todos os pólos das ações em desenvolvimento pelas instituições capacitadoras através de um catálogo impresso e informatizado.

As três etapas da capacitação tinham como grandes objetivos: fazer com que a demanda viesse das escolas, proporcionar a formação continuada aos educadores da Rede Pública e garantir a descentralização da capacitação num movimento dinâmico em todo o processo.

Na busca de soluções para problemas encontrados pelos Órgãos Centrais, DEs, UEs e Instituições Capacitadoras, foram respeitados os ritmos de cada parceria e sentido o amadurecimento das ações (SÃO PAULO, 1998a).

Segundo a publicação da Secretaria de Estado da Educação (1998b), na qual foi apresentada uma *Avaliação do Processo das Ações Implementadas*, consta na página 8, uma relação de pólos e respectivas Agências Capacitadoras como segue:

Pólo 1- CTE

Pólo 2- USP/SP

Pólo 3- UMC

Pólo 4- PUC-SP

Pólo 5- Escola da Vila/ CENPEC

Pólo 6- CTE

Pólo 7- UNITAU

Pólo 8- MEGATRENDS

Pólo 9- Instituto Paulo Freire

Pólo 10- UNICAMP

Pólo 11- UNICAMP

Pólo 12- UNESP-Rio Claro

Pólo 13- Instituto Paulo Freire/UNESP (Franca, Jaboticabal)/USP (Ribeirão Preto)

Pólo 14- UFSCAR/UNESP(Araraquara,Jaboticabal)/USP (São Carlos)

Pólo 15- UNESP (Bauru, Botucatu)

Pólo 16 –UNESP ( Marília)/UNESP (Assis)

Pólo 17- UNESP (São José do Rio Preto) / UNESP (Ilha Solteira)

Pólo 18- UNESP (Ilha Solteira)

Pólo 19- UNESP ( Presidente Prudente) /UNESP (Assis)

Com relação às Delegacias de Ensino, foram realizadas fusões por critérios administrativos. No Pólo 1, a 6ª Delegacia de Ensino foi fundida com São Caetano, no Pólo 4, deixou de existir a 3ª Delegacia de Ensino cujas escolas e pessoal técnico-administrativo foram divididos entre a 4ª Delegacia de Ensino, a 2ª Delegacia, 5ª Delegacia e a 1ª Delegacia. Com relação à Educação Continuada, continuou sendo realizada no Pólo 4, junto com a 4ª Delegacia de Ensino. A 3ª Delegacia de Ensino da Capital foi extinta pelo Decreto nº 42.592 de 4/12/1997, publicado no DOE de 5/12/1997.

De acordo com o *Relatório Final da Avaliação Geral do PEC*, elaborado pela Fundação Carlos Chagas (1998c), a negociação com as Instituições Capacitadoras mostrou que nem todos os projetos tinham condições de desenvolvimento com a qualidade mínima que se esperava, resultando que outras instituições educacionais apresentaram propostas para o desenvolvimento do projeto em pólos que ficaram a descoberto, assim:

*Com as negociações havidas nos vários níveis, e, com o envolvimento de doze instituições capacitadoras, cada qual com potenciais, interesses e vocações diferenciadas, originaram-se modelos bem heterogêneos de atuação. O PEC foi assumindo formas variadas de tal modo que fica difícil falar no geral, pois há um PEC/USP, diferente do PEC/PUCSP, diferente do PEC/UNICAMP, do PEC/UNESP-Marília, do PEC/UNESP-Bauru, do PEC/UNITAU, etc., e, internamente a cada instituição houve uma gama variada de tipos de ações não redutíveis a um rótulo geral. Ao discutir questões ligadas a este programa temos que ter em mente esta diversidade, o papel das Delegacias de Ensino e das instituições que desenvolveram as ações de educação continuada, na conjunção com o projeto de gestão em que está inserido (p.6.)*

As ações desenvolvidas foram diversificadas, pois foram negociadas pelas Delegacias de Ensino com as Agências Capacitadoras sendo que não houve uma distribuição homogênea de ofertas de ações por Delegacias ou Pólos. Inclusive o universo atendido variou, pois em alguns lugares atuava-se mais com professores de CB (Ciclo Básico) à 4ª série, ou de uma determinada disciplina, em outros, com Diretores, Assistentes Técnicos da Área Pedagógica, Professores Coordenadores e Supervisores.

As ações desenvolvidas pelo PEC foram de quatro tipos: centralizadas, descentralizadas, mistas que se dirigiam aos gestores e professores e as que envolviam toda a equipe escolar. A distribuição dos participantes por ação foi a seguinte:

#### Quadro 10

**DISTRIBUIÇÃO DO Nº DE PARTICIPANTES QUE RESPONDERAM AOS  
INSTRUMENTOS POR TIPO DE AÇÃO. AMOSTRA PARA AVALIAÇÃO:  
INÍCIO/1997-FINAL/1998**

Tipo De Ação	Capital Grande São Paulo	Capital Grande São Paulo	Interior	Interior	Total	Total
	Início/1997	Final/1998	Início/1997	Final/1998	Início/1997	Final/1998
Centralizada	690	698	896	1.080	1.586	1.778
Descentralizada	3.902	3.631	2.513	3.221	6.415	6.852
Mista			62		62	
Equipe Escolar			520	694	520	695
<b>TOTAL</b>	<b>4.592</b>	<b>4.329</b>	<b>3.991</b>	<b>4.995</b>	<b>8.583</b>	<b>9.325</b>

Fonte: SÃO PAULO, 1998c, p.17

Boa parte dos capacitadores, segundo o *Relatório Final da Avaliação Geral do PEC* (SÃO PAULO, 1998c), tinha boa experiência de trabalho na rede pública ou privada com o Ensino Básico. Com relação ao envolvimento com o PEC, a maior parte trabalhou em quatro ou cinco módulos num total de 64% e 10% trabalhou em um ou dois módulos. Portanto ocorreu o envolvimento da maioria dos capacitadores com todo o processo de trabalho dentro do plano das instituições que desenvolveram as ações do projeto com certa continuidade dos mesmos capacitadores no Programa. Os problemas mais importantes enfrentados no todo da ação de capacitação foram:

- *Postura do capacitando que não acredita no trabalho (32%);*
  - *Dificuldades dos capacitandos (32%);*
  - *Falta de infra-estrutura no local da realização do trabalho (21%)*
- (p.25).

Quanto às temáticas desenvolvidas nas ações do PEC, coerentes com os objetivos propostos, o grau de profundidade do seu desenvolvimento e o pólo em que mais se desenvolveram foram as seguintes:

- a. *Democratização da gestão escolar: promoção do desenvolvimento de práticas do trabalho coletivo. Não abordaram-4%; pouca profundidade-*

43%; com profundidade-41%. Este tópico foi mais enfatizado no Pólo 9 (Instituto Paulo Freire) e no Pólo 1 (CTE).

b. *Organização da escola: melhor atendimento aos alunos, implicando em modificações na escola e na sala de aula.*

não abordaram- 6%; pouca profundidade-46%; com profundidade-34%.Este aspecto, segundo os capacitadores, foi enfatizado, sobretudo no Pólo 9 ( Instituto Paulo Freire).

c. *Atualização de diagnósticos com informações educacionais precisas sobre a realidade local. Não abordaram- 9%; pouca profundidade- 50%; com profundidade-25%.No Pólo 9 (Instituto Paulo Freire) e Pólo 15 ( UNESP/Bauru) este quesito aparece como tendo sido abordado com profundidade num grau superior aos demais pólos.*

d. *Promoção e priorização da sala de aula como espaço onde o currículo ganha vida: sistematização, aprofundamento e ampliação do conhecimento teórico e metodológico.*

Não abordaram-4%; pouca profundidade-26%; com profundidade- 62% abordou-se em maior profundidade este tópico no Pólo 5 (CENPEC/Escola da Vila), Pólo 7 ( UNITAU) e Pólo 10 ( UNICAMP).

e. *Ampliação do espaço da sala de aula: a biblioteca e o laboratório, como recursos importantes no processo de ensino. Não abordaram- 6%; pouca profundidade-52%; com profundidade-27%. Este quesito foi abordado em maior profundidade no Pólo 12 (UNESP/Rio Claro) e Pólo 6 (CTE).*

f. *Implementação de uma cultura avaliativa: acompanhamento contínuo da aprendizagem. Não abordaram- 3%; pouca profundidade-38%; com profundidade- 51%. Os pólos em que se abordou esta questão com maior profundidade foram: Pólo 12 ( UNESP/Rio Claro) e Pólo 6 (CTE).*

g. *Criação e organização de espaço adequado para colocar o material pedagógico: instalação de salas-ambiente. Não abordaram-14%; pouca profundidade-50%; com profundidade-19%.*

*Este aspecto foi tratado em maior profundidade no Pólo 12 (UNESP/ Rio Claro), Pólo 8 ( Megatrends) e Pólo 6 (CTE).*

h. *Questões de integração escola-comunidade. Não abordaram-4%; pouca profundidade-45%; com profundidade-36%.*

i. *Questões sobre procedimentos avaliativos permanentes na rede pública de ensino. Não abordaram-5%; pouca profundidade-50%; com profundidade- 29%. Abordado bem no Pólo 9 (Instituto Paulo Freire) (p.26,27).*

Percebe-se que os temas mais desenvolvidos diziam respeito a aspectos pedagógicos, principalmente, os relativos à avaliação, uma vez que o grande problema a ser atacado pelas diretrizes estabelecidas pela administração era o de combate aos altos índices de retenção e desistência que tinham se tornado uma prática regular na rede caracterizando a chamada “cultura do fracasso” bem como a utilização dos espaços escolares e dos materiais pedagógicos adquiridos com as verbas repassadas diretamente para as escolas na política de descentralização de recursos.

Segundo o *Relatório Final da Avaliação Geral do PEC* (SÃO PAULO, 1998c, p.34 -38), as ações e conteúdos pouco compreendidos que foram trabalhados com os participantes, 68% dos mesmos concordaram com a afirmação do item, 18% mais ou menos e, 14% discordando com variação das respostas por Delegacia de Ensino. Sobre se o “clima de trabalho no PEC, em geral, foi agradável, a concordância dos respondentes é de 91%, 7% “mais ou menos. Assinala-se no Pólo 3, nessa categoria, 15% das respostas, no Pólo 12, 12% nos Pólos 1 e 8 com 10% e no 14 com 9%. No Pólo da UMC/FAEP, o índice de concordância foi de 15% em “mais ou menos” e o da UFSCAR foi de 10%.

Se os trabalhos realizados mostraram a importância das informações educacionais para a definição de políticas, 62% concordaram com esta afirmação e 23% posicionaram-se com “mais ou menos”. O índice de concordância variou muito, daí pode se reafirmar a hipótese de que houve muitos PECs como se pode perceber pelos dados apresentados: Instituto Paulo Freire (85%), CENPEC (75%), UNESP (71%). As maiores porcentagens de “mais ou menos” e as discordâncias”, verificaram-se os seguintes percentuais, por pólo: Pólos 12 e 16 (50%), Pólo 3 (49%), Pólo 2 (48%), Pólos 5 e 8 (42%). O maior índice de “concordância” neste item acha-se entre os participantes do Instituto Paulo Freire (85%), CENPEC (75%) e UNESP (71%). As maiores porcentagens de “mais ou menos” agregada à “discordância” aparecem entre os participantes das ações da UMC/FAEP (49%), Escola da Vila (46%), PUC-SP (46%), CTE (42%) e Megatrends (42%).

Outro item que deve ser ressaltado é de que se as atividades do PEC estimularam o trabalhar coletivamente na Escola. No geral, concordam com a afirmação 81% dos respondentes, havendo 13% que respondeu “mais ou menos”. As discordâncias apareceram em alguns Pólos: UMC/FAEP (30%), MEGATRENDS (27%) e CTE (25%).

Se os participantes perceberam que os professores capacitadores demonstraram desconhecer a realidade da rede estadual de ensino, estabelecendo relações entre os assuntos por eles tratados e os problemas do cotidiano escolar, sendo que, neste último item, 71% concordaram e 16% responderam “mais ou menos”. Mas em alguns pólos ao se juntar as respostas “mais ou menos” com as “discordâncias”, os índices atingiram 51% no pólo 12, 42% no pólo 3, 40% no 15 e 32% no 10.

A tabela III do *Relatório Final da Avaliação Geral do PEC* e as considerações feitas sobre os dados que dele constam nos dão a visão que se deve ter do mesmo e como poderia ter influenciado um novo direcionamento da Política de Capacitação no segundo mandato do Governo Covas. Seguem como Anexos as Tabelas constantes na *Avaliação Geral do*



*Processo de Implementação e do Impacto do Projeto de Educação Continuada*. Fundação Carlos Chagas. Relatório Final (SÃO PAULO, 1998c, p.43-47).

Na análise de respostas à escala de questões educacionais que se referiam ao processo de aprendizagem, à disciplina escolar, ao currículo, os pesquisadores concluíram que pelas discordâncias assinaladas, o papel da escola e do professor para a vida social do aluno é valorizado, deixando perceber que há entre os docentes a tendência de responsabilizar o próprio aluno pelas suas dificuldades na escola, pelo seu fracasso. A questão colocada foi a seguinte: "A responsabilidade pelo fracasso escolar é dos próprios alunos e não da escola", teve 56% de discordância com 44% de respostas "mais ou menos e discordantes". As conclusões apontam que as ações de capacitação não conseguiram acabar com a visão distorcida de que o fracasso está nas condições do aluno, não se refletindo sobre o papel do professor neste processo. Comparando as respostas dos participantes no início e no fim do PEC, os pesquisadores afirmaram que o aumento da discordância sobre itens como: "Os alunos necessitam de mais orientação e disciplina do que usualmente têm", "o que se ensina na escola é de muita pouca ajuda para se enfrentar os problemas da vida real", sinalizavam para algumas ponderações que mudaram no universo de reflexão dos participantes (SÃO PAULO, 1998c, p.52-59).

Daí se dar muita importância ao papel dos gestores na articulação do processo de reflexão. Para reverter o quadro de fracasso escolar as concepções dos professores sobre ele teriam que ser trabalhadas. Por tudo que puderam apreender da avaliação no processo da Capacitação, os órgãos centrais perceberam que um trabalho intenso e persistente com as lideranças era fundamental para atingir as ações nas salas de aula. Observe-se a quantidade de ações elencadas, no primeiro tópico deste capítulo, e que procuravam atingir as lideranças como um todo: Delegados de Ensino, Supervisores, Diretores de Escola, Professores Coordenadores e Assistentes Técnicos das Oficinas Pedagógicas.

Destacamos a posição dos docentes participantes do PEC na avaliação para mostrar que todas as capacitações realizadas pela SEESP não conseguiram mudar a posição com relação à retenção dos alunos. Assim, a instituição da Progressão Continuada apresentou-se com uma imagem muito negativa para a rede, pois o respeito ao ritmo de aprendizagem do aluno, não colocando nele o problema do seu fracasso pressupunha uma mudança de concepções sobre a avaliação como uma demonstração de poder. Não podemos esquecer que os dados apresentados não refletem uma pesquisa de opinião, mas que foram retirados de avaliações realizadas durante as capacitações.'

Com relação, se “a relevância das atividades e cursos vai além de sua utilização prática imediata” a concordância foi 58% mas houve um aumento na proporção das respostas “mais ou menos” (26%) e diminuição das discordâncias (de 19% para 15%). As respostas dependeram dos objetivos das atividades desenvolvidas para a instrumentalização na sala de aula (SÃO PAULO, 1998 c, p.57).

“As atividades e cursos foram oferecidos em ambientes e condições adequados”, os resultados mostraram que em alguns casos (12%), as condições de trabalho para as atividades do PEC eram e continuaram pouco adequadas. As maiores discordâncias foram encontradas nos Pólos 1, 10, 6, 4, 8 e 9, nos quais, respectivamente atuaram a CTE, UNICAMP, PUC-SP, Megatrends e Instituto Paulo Freire . A conclusão foi que, talvez, não tivesse havido um envolvimento satisfatório dos Diretores de Escola o que mostra mais uma vez a importância das lideranças num processo de mudança e o porquê de tanto investimento em sua Educação Continuada (SÃO PAULO, 1998c, p. 58).

Os pesquisadores citaram como exemplo: relativizar a busca do culpado e da punição em situações problemáticas, levar em consideração os interesses dos alunos e não confundir isto com o chamamento à indisciplina e, mostrar ênfase no valor da frequência à escola e das atividades desenvolvidas como fator de ajuda aos alunos no enfrentamento de seu futuro e de seus problemas de existência como cidadão e ser humano (SÃO PAULO, 1998c, p.60).

É importante para o objeto deste trabalho, analisar o tópico X (Respostas dos Participantes ao Questionário Específico Relativo à Função Exercida) da *Avaliação Geral do Processo de Implementação e do Impacto do Projeto de Educação Continuada*. Fundação Carlos Chagas. Relatório Final (SÃO PAULO, 1998c, p.63-71) cujas tabelas constarão como Anexos, pois mostram a divergência ou a convergência entre os segmentos dos participantes do PEC com relação a questões consideradas fundamentais para os órgãos centrais da SEESP com relação à implementação das diretrizes da política educacional. Por exemplo, o uso de salas ambiente, para o qual um universo de 28% de Professores assinala que não acontece. Os Supervisores de Ensino, numa média de 27%, assinalam para o não uso de materiais e ambientes pedagógicos e pela não prática do trabalho coletivo nas Delegacias de Ensino e com a assinalação “pouca ou nenhuma influência”, respectivamente, de 33% e 37% dos Assistentes Técnico-Pedagógicos.

Os dados constantes nas tabelas demonstram uma “certa convergência de opinião entre Professores e os Coordenadores Pedagógicos [...] nos itens mais valorizados [...] “há um esforço conjunto dos Professores e Coordenação Pedagógica para estudarem as razões do fracasso escolar”, apontam “ pouca ou nenhuma influência” , 26% no Pólo 17 e 20% no Pólo

11; no Pólo 12, 25% assinalam” nenhuma influência” para este item.(SÃO PAULO, 1998c, p.64).

Nas respostas dos Diretores de Escola, há convergência com as dos Professores e Coordenadores Pedagógicos nos itens: 17- “Orienta-se os professores na utilização dos dados de avaliação do rendimento escolar”, e, item 18-“ Busca-se favorecer o trabalho conjunto dos professores na Escola”, sendo que , no Pólo 11, quanto às duas questões, 45% assinalam ‘ pouca ou nenhuma influência”; 44% no Pólo 12 e 22% no 6 (SÃO PAULO, 1998c, p.66).

O tópico XI (Finalizando) *da Avaliação Geral do Processo de Implementação e do Impacto do Projeto de Educação Continuada*. Fundação Carlos Chagas. Relatório Final (SÃO PAULO, 1998c, p.73) afirma que:

*De modo geral pode-se dizer que o PEC 96/98 atingiu seus objetivos, claro que não de forma homogênea em todos os Pólos e Delegacias de Ensino.*

*Os dados gerais levantados em todo o estado nos permitem afirmar que á medida que as ações dos projetos de trabalho das diferentes agências capacitadoras foram sendo desenvolvidos e foram se aproximando de seu término, as avaliações dos participantes tenderam a uma sinalização muito positiva em relação aos ganhos com esse processo.*

*[...] sinalizam uma relativização quanto a itens reveladores de atitudes de culpabilização, punição e excessivo disciplinamento com relação aos alunos, ao lado de ênfase na compreensão de características pessoais e emocionais dos alunos e do seu contexto de vida.*

### **3.4- O PEC do Pólo 4: o Cenário, a Trajetória e o Compromisso**

#### **3.4.1- Linhas gerais**

O Programa de Educação Continuada da SEESP (1996 a 1998) foi muito amplo e de acordo com a dinâmica de sua montagem apresentou-se de formas variadas segundo a Instituição ou Agência Capacitadora que se responsabilizou pelo Pólo onde ocorreu. Já foi analisado o projeto inicial, a implantação, o processo de avaliação realizado por quatro Agências Avaliadoras e os dados apresentados.

Como seria impossível analisar detalhadamente as ações desenvolvidas nos 19 Pólos, fizemos um recorte e nos detivemos mais sobre o Pólo 4, por termos maior identidade com o trabalho do mesmo. Participamos das suas ações de capacitação destinadas às lideranças e acompanhamos as dos professores.

Foi contratada a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). O *Projeto de Educação Continuada. Inovações no Ensino Básico* foi enviado para ser submetido à

consideração da Sr<sup>a</sup> Secretária da Educação, em 8 de novembro de 1996, pelo reitor Antônio Carlos Caruso Ronca.

Na sua apresentação, foram colocadas as linhas do projeto educacional da Universidade voltado para a busca de solução para os problemas da realidade brasileira, a formação de parcerias, procurando abandonar a concepção escolar como algo fechado e isolado do seu conteúdo mais amplo, pretendendo ser dinâmico e articulador.

Como a Educação Continuada era vista como a ampliação da competência dos educadores, via-se a possibilidade de se somar aos inúmeros programas que a PUC-SP vinha desenvolvendo como a formação de professores, de educação popular, de alfabetização de adultos, de capacitação de gestores de políticas públicas, de atenção à criança e ao adolescente.

Pelo contido na apresentação do Projeto, a PUC-SP procurava vincular o PEC da SEESP ao seu trabalho e a sua experiência de formação. O Projeto apresentava a execução de ações de Educação Continuada para Supervisores de Ensino, Assistentes Técnicos Pedagógicos, Diretores de Escola, Professores Coordenadores, Professores de Língua Portuguesa e de Matemática de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série do Pólo 4 que abrangia a 3<sup>a</sup> e a 4<sup>a</sup> Delegacia da Capital, 1<sup>a</sup> DE de Guarulhos e DE de Caieiras seguindo o novo modelo de escola preconizado pela SEESP.

O primeiro Projeto Executivo previa a duração de seis meses de 5/11/1996 a 15/05/1997. O seu Coordenador Geral foi o Prof<sup>o</sup> Dr. Fernando José de Almeida. Os temas privilegiados foram:

1. Gestão democrática e fluxo decisório mais participativo;
2. Utilização criativa do espaço escolar;
3. Avaliação como processo contínuo de identificação de conquistas e dificuldades na construção do conhecimento;
4. Planejamento de trabalho eficaz;
5. Fluxo escolar, com menor índice de evasão, retenção e defasagem série-idade.

### **3.4.2- Subprojeto B: as Lideranças**

Dentro das ações desenvolvidas pela PUC-SP para o Pólo 4, faremos um recorte em direção às oferecidas para as Lideranças que atuavam nas Diretorias de Ensino e nas Unidades Escolares. Constituíu o Subprojeto B que tinha como unidade executora a Faculdade de Educação.

Para analisar a atuação do PEC da SEESP em termos de capacitação das Lideranças, realizamos um levantamento das ações realizadas em todos os Pólos e montamos um quadro que constitui o Anexo 2 e que teve como fonte a Amostra do Programa de Educação Continuada (SÃO PAULO, 1998c) e que segue como Anexo 3.

A análise dos dados do quadro que consta como Anexo 2 mostrou que somente um pólo não desenvolveu nenhuma ação destinada às Lideranças, foi o Pólo 18; dos pólos que desenvolveram ações isoladas para cada tipo de liderança foram os seguintes: para Diretor: Pólo 1, 5, 6, 7 num total de 4 pólos, para ATP: Pólo 1, 2, 3, 5, 6, 7, totalizando 5 pólos; Supervisor: Pólo 1, 3, 5, 7 num total 6 pólos; o maior número de ações foi para o Professor Coordenador: Pólo 1, 3, 5, 6, 7, 14, 17, 19, totalizando 7 Pólos.

Os Pólos que desenvolveram ações conjuntas para Supervisor de Ensino, Diretor, Assistente Técnico Pedagógico, Professor Coordenador, com o nome de ações para Especialistas e Lideranças: 4, 7, 8, 9, 10, 13, 14, 15, 17, abrangendo 8 Pólos. O Pólo 14, também, desenvolveu ações conjuntas para Especialistas, só que incluiu os Vice-Diretores. Os Pólos que desenvolveram ações conjuntas para a Equipe Escolar foram os 7, 14, 15, 16, totalizando 5 Pólos. O Pólo 11 desenvolveu ação conjunta para Professor III, Coordenador, Supervisor, Assistente Técnico Pedagógico. Nesse mesmo pólo foi desenvolvida uma ação conjunta para Diretor e Supervisor.

Para as Lideranças, foram desenvolvidas as seguintes ações:

1. Pólo 4: Ação para “Lideranças” envolvendo Supervisor, ATP, Diretor, Coordenador-DEs : 4ª DE Cap. e Caieiras- PUC-SP;
2. Pólo 7: “Ação Centralizada”- Especialistas- Todas as DEs do Pólo- UNITAU;
3. Pólo 8:Ações: “Instrumentalização quanto ao trabalho de gerenciamento”- envolvendo os Especialistas- DE: Registro- Megatrends;“Vivendo valores na Escola”-envolvendo Especialistas-DE: Itanhaém- Megatrends;“Organizando Projeto Educacional”-envolvendo Especialistas-DE: Itanhaém- Megatrends; “Projeto Escolar. Competência Gerencial intra e inter-pessoais- envolvendo Especialistas. DEs: Guarujá e Megatrends; “Estar Diretor, Ler Diretor, Caminhos e Descobertas”- envolvendo Especialistas-DE: Santos- Megatrends; “Analisando Projetos em busca de soluções”- envolvendo Especialistas- DE: Santos- Megatrends; “ A identidade do Supervisor”- envolvendo Especialistas -DE: Santos- Megatrends;
4. Pólo 9- Ação: “Cenário e Perspectivas Atuais da Educação- Projeto da Escola Cidadã” Supervisor, Diretor, Professor Coordenador, ATP- DEs: Votorantim, São Roque, 1ª e 2ª Sorocaba, Itapetininga, Tatuí, Apiaí- IPAULOF;

5. Pólo 10- Ação: “Temas Transversais”- envolvendo Especialistas- DE: 1ª de Campinas- UNICAMP;
6. Pólo 13- Ação: “Cenário e Perspectivas Atuais da Educação-Projeto de Escola Cidadã” envolvendo Supervisor, Diretor, Professor Coordenador, ATP- DEs: Olímpia, Bebedouro, Barretos, Franca, São Joaquim da Barra, Ituverava, 1ª e 2ª de Ribeirão Preto, Batatais, Santa Rosa do Viterbo, São João da Boa Vista, Casa Branca- IPAULOF;
7. Pólo 14- Ações: “Gestão Escolar para a Proposta Educacional”- envolvendo Especialistas- DE: Pirassununga- UFSCAR; UFSCAR; “Gestão Escolar para a Proposta Educacional”- envolvendo Supervisor, Diretor, Professor Coordenador, Vice-Diretor, ATP- Porto Ferreira- UFSCAR; “Gestão Escolar para a Proposta Educacional”-envolvendo Especialistas- Jaboticabal
8. Pólo 15- “Lideranças”- envolvendo Especialistas- DE: Lençóis Paulista- UNESP; Pólo 17- “A Disciplina na Escola”- envolvendo Especialistas- DE: São José do Rio Preto, Monte Aprazível, Nova Granada- UNESP; “A Escola necessária”- envolvendo Especialistas- DEs: 1ª e 2ª de São José do Rio Preto- UNESP.

Para designar os docentes e os responsáveis pela administração das escolas públicas da rede estadual foram usados, no PEC, os termos: Professor I, Professor II, Professor III e Especialistas da Educação. O fundamento legal dessa denominação está na Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985-Estatuto do Magistério (SÃO PAULO, 1994)

Com a Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997, as denominações foram alteradas sendo que a classe de Especialistas de Educação passou a ser denominada de Suporte Pedagógico constituída por Diretor de Escola, Supervisor de Ensino e Dirigente Regional de Ensino. As classes de docentes ficaram constituídas por Professor de Educação Básica I e II.

Já a Lei Complementar nº 970 de 28/12/2000 instituiu o chamado Bônus Gestão destinado aos ocupantes de cargos ou funções no Quadro do Magistério referentes às classes de suporte pedagógico, ou seja, Dirigentes Regionais de Ensino, Supervisores de Ensino, Diretores de Escola ou posto de trabalho como os Vice-Diretores de Escola. A referida lei usou o termo pelo qual passou a ser denominado aquele que exerce funções de direção.

Retomando a análise das ações do PEC da PUC-SP, tratamos do Subprojeto A que englobava a capacitação de professores de Língua Portuguesa e de Matemática de 5ª a 8ª série partindo da sensibilização para a capacitação dos profissionais e levantamento de dados para a análise das necessidades e interesses e, no caso de Matemática, da caracterização do público-

alvo: dados referentes à formação, necessidades, expectativas, representações dos professores frente ao ensino dessa disciplina.

O Subprojeto B teve como coordenadora a Prof<sup>a</sup> Cleide Rita Silvério de Almeida, professora do Departamento de Teologia e Ciências da Religião da PUC-SP. Como justificativa desse projeto foi colocado que a *Escola de Cara Nova* e o Projeto *Inovações no Ensino Básico* referiam-se a um esforço coletivo para a definição da direção e do movimento das escolas da Rede Pública do Estado de São Paulo e dos seus educadores, objetivando as condições de acesso, permanência e aprendizagem bem sucedida de todos os seus alunos (PUC, 1996).

E mais, o papel das Lideranças no desenvolvimento do trabalho coletivo das escolas foi considerado fundamental como podemos perceber pelo texto abaixo transcrito:

*As lideranças precisam recorrer a novos instrumentos e ajudar a criar condições para o desenvolvimento desses instrumentos para gerar ações de impacto na sala de aula [...] Ajudar a criar condições para o desenvolvimento desses instrumentos tem sido o foco do PEC-Lideranças em sua atuação junto às Delegacias de Ensino do Pólo 4 (PUC, 1998, p.61).*

Os temas previstos foram: relação teoria e prática, planejamento participativo, trabalho coletivo, conteúdos curriculares, organização pedagógica, avaliação do desenvolvimento da aprendizagem e do desempenho profissional bem como de todos os problemas de exclusão social que atingem os alunos da rede pública.

A proposta da PUC-SP privilegiava o Projeto Pedagógico das escolas, considerando-o de fundamental importância para orientar a escolha das ações e a articulação com os outros elementos da realidade escolar. Promovendo a articulação de trabalho entre as lideranças das Delegacias de Ensino e das Unidades Escolares de forma a resultar em impactos nas salas de aula visando a melhoria da qualidade de ensino.

A metodologia utilizada baseava-se no trabalho coletivo e na gestão participativa devendo atingir em seus módulos e fases, todas as lideranças das Delegacias de Ensino e das Unidades Escolares do Pólo. O seu objetivo era o de instrumentalizar as lideranças das cinco Delegacias de Ensino em suas 374 escolas visando a implantação do *novo modelo de escola* proposto pela SEESP privilegiando o Projeto Pedagógico e usando uma metodologia que vivenciasse a gestão democrática como processo coletivo de tomada de decisão e acompanhamento de ações.

Os conteúdos previam a articulação do Projeto Pedagógico das escolas através do desenvolvimento de três módulos:

### **Módulo 1- O cenário**

*Compreensão e análise do contexto sócio-econômico-político-cultural que dá moldura para a ação educacional, de suas tendências e perspectivas, enfocando o sistema educacional brasileiro.*

### **Módulo 2- A Trajetória**

*Compreensão e análise do movimento de construção da rede Pública de Ensino das possibilidades e dos limites para a ação dos educadores, privilegiando a história das Unidades Escolares e Delegacias de Ensino e, nesse contexto, dos educadores que estão atuando nos cargos de liderança.*

### **Módulo 3- O Compromisso**

*Escolha a definição, a partir do módulo 1 e 2, de princípios pedagógicos norteadores e de decisões-ações que impulsionam a atuação dos educadores que estão ocupando cargos de liderança, visando a melhoria das etapas dos processos de ensino e de aprendizagem nas salas de aula, com destaque par aos cursos e para a passagem da 4ª para a 5ª série (PUC, 1996, p.31).*

Segundo a proposta de trabalho da PUC-SP, os Especialistas, totalizando 738 e envolvendo Delegados de Ensino, Supervisores, Diretores de Escola, Professores Coordenadores, Assistentes Técnicos Pedagógicos, seriam atendidos em três grandes grupos:

*Conjunto 1- 3ª e 4ª Delegacias de Ensino;*

*Conjunto 2- Delegacia de Ensino de Caieiras;*

*Conjunto 3- 1ª e 2ª Delegacia de Ensino de Guarulhos.*

Em cada grupo, seriam trabalhados os três módulos como segue:

*Módulo 1- O Cenário: O projeto Pedagógico está inserido em...*

*Módulo 2- A Trajetória: O Projeto Pedagógico tem uma história de...*

*Módulo 3- O Compromisso: O Projeto Pedagógico está empenhado em...*

A duração de cada módulo seria de, aproximadamente, 60 dias com o cronograma a ser definido com os Delegados de Ensino e dividido nas seguintes fases:

1ª fase: (4 horas) Abertura e colocação abrangente do conteúdo dirigido a todos os educadores do Pólo que ocupavam cargos de Liderança;

2ª fase: (8 horas) Detalhamento do conteúdo em nível de Delegacia de Ensino-discussão da realidade da região acompanhada por docentes da PUC-SP;

3ª fase: Detalhamento do conteúdo em nível do conjunto de escolas (24 horas por grupo). Em cada Delegacia de Ensino, serão organizados 22 grupos acompanhados de um docente da PUC-SP. Os membros dos grupos poderiam fazer questões, apresentar dúvidas e encaminhar contribuições para a fase seguinte;



4ª fase: Ampliação do conteúdo (2 horas). As questões, dúvidas e contribuições elaboradas na 3ª fase e recolhidas seriam encaminhadas a três especialistas para uma abordagem ampliada do conteúdo transmitida numa teleconferência, capacitando e depois, elaborados posters com as idéias-chave sobre o projeto pedagógico para toda a rede.

5ª fase: Síntese do conteúdo em nível do conjunto. Seriam elaborados painéis, a partir das discussões das 3ª e 4ª fases com o acompanhamento por dois docentes da PUC-SP, num mesmo local ordenando as diretrizes e os compromissos dos Projetos Pedagógicos das escolas elaboradas, participativamente, para a sua utilização nas ações de Educação Continuada dentro do *Projeto Inovações no Ensino Básico*.

A bibliografia proposta pela PUC-SP segue como Anexo 4.

### **3.4.3- A implantação das ações de Educação Continuada do PEC-Lideranças do Pólo 4**

Para tratar da implementação do PEC do Pólo 4 focado no Subprojeto B- Lideranças, utilizamos os dados constantes no Relatório Final da Avaliação do Processo de Implementação e do Impacto das Ações do Projeto de Educação Continuada da Secretaria da Educação. Projeto PEC (PNUD-SEE/SP) de 4 de dezembro de 1998 elaborado pelo Centro de Avaliação-Fundação CESGRANRIO que já foi já foi detalhado neste trabalho com a análise do Pólo 4 (Guarulhos), 6 (Osasco), 7 (Vale do Paraíba), 8 (Litoral) e 9 (Sorocaba). As questões colocadas para nortear o processo de avaliação foram as seguintes:

- 1- *O Projeto de Educação Continuada da Secretaria de estado da Educação está sendo implementado de modo a atender às necessidades identificadas?*
- 2- *Os cursos de capacitação têm provocado mudanças nas práticas educacionais (relacionadas à unidade escolar, aos profissionais do ensino e aos alunos) em sintonia com o novo modelo de escola preconizado pela SEESP?*
- 3- *Que aspectos da eficiência do Programa de Educação Continuada estariam relacionados às evidências de mudanças observadas? (SÃO PAULO, 1998d, p. 4)*

Segundo o documento acima citado, as principais diretrizes ou metas do PEC tiveram como referenciais as mudanças na rede pública estadual:

- 1- Democratização da gestão escolar: destacando-se o papel do diretor como o de articulador das ações pedagógicas de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem na colocação do administrativo a serviço do pedagógico e no

- envolvimento de todos os segmentos que participam da vida escolar: professores, funcionários, alunos e pais visando a construção coletiva do projeto pedagógico;
- 2- Organização da escola: do espaço físico, a montagem e a distribuição das turmas de alunos e os critérios para o seu agrupamento, considerado fundamental para o adequado desenvolvimento do trabalho pedagógico;
  - 3- Elaboração do Plano Escolar: o espaço da sala de aula é o local onde o currículo cria vida e o professor deve dominar o conteúdo e a sua metodologia e fazer da educação uma prática social transformadora e democrática;
  - 4- Ampliação pedagógica da sala de aula: a utilização de todos os espaços disponíveis, tais como biblioteca, laboratório, devem ser vistos como continuação do trabalho desenvolvido em sala de aula e incorporado ao cotidiano da escola;
  - 5- Cultura avaliativa: para a avaliação do 1º e 2º módulo, as atividades realizadas até o mês de dezembro de 1997 abordando os seguintes temas: 1) Relação DE/ Instituição Capacitadora; 2) Frequência (assiduidade dos professores capacitadores); 3) Projeto Pedagógico e Trabalho; 4) Avaliação escolar (novas concepções; 5) Sintonia da capacitação com Propostas Curriculares da CENP; 6) transformações metodológicas já observadas em decorrência da capacitação; 7) Integração entre administrativo e pedagógico.

Foram selecionadas algumas Delegacias de Ensino para participarem do Grupo Focal com o objetivo de aprofundar as informações levantadas no sentido de encontrar fatores e explicações para as insatisfações registradas.

No Pólo 4, foram selecionadas a 1ª Delegacia de Guarulhos, a 3ª e a 4ª Delegacias da Capital sendo que a 3ª já tinha sido extinta e o seu grupo permaneceu no PEC junto com a 4ª DE.

Os pesquisadores da Fundação CESGRANRIO faziam o convite para participar do Grupo Focal para o Supervisor de Ensino responsável pelo PEC na Delegacia que seria visitada e, na sua ausência, para o Dirigente Regional de Ensino. Deveriam sondar voluntários entre Supervisores de Ensino, Diretores de Escola, Assistentes Técnicos Pedagógicos e Professores Coordenadores que desejassem relatar suas experiências com as ações descentralizadas. Em média, os grupos de participantes totalizaram 15 pessoas e os depoimentos foram gravados e reproduzidos na íntegra, o que contribuiria para compreender como transcorreu o PEC na região do Pólo 4.

Inicialmente, a PUC-SP desenvolveu ações de Educação Continuada para Professores de Língua Portuguesa e de Matemática de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental, a sua Proposta de Trabalho apresentada em novembro de 1996. Ampliou seu Projeto, incluindo Subprojetos de História, Geografia, Matemática, Informática para a Educação, Informática Executiva para Professores de Matemática e de CB á 4ª série (Subprojeto Ensinar e Construir) de acordo com as necessidades e reivindicações feitas pelas Delegacias de Ensino do Pólo.

Foi realizada uma entrevista, no dia 17/10/1997, estando presente o Coordenador-Geral do PEC da PUC-SP, o Profº Fernando José de Almeida, que fez várias considerações que foram sintetizadas abaixo (SÃO PAULO, 1998d).

Foi enfatizada a importância do PEC para a PUC-SP como instituição que se dedica à formação docente. Foi realizada uma articulação com as outras quatro Universidades que estavam participando do Programa. A PUC-SP dava importância às ações pelo envolvimento dos seus alunos de licenciatura e, no setor da Pós-Graduação, com duas teses de doutoramento sobre ele, e a participação dos alunos mestrados do Núcleo de Pesquisa “Novas Tecnologias da Educação”.

Explicou que a instituição escolheu para o desenvolvimento do seu trabalho o menor Pólo. Inicialmente, só foram aceitas as áreas onde a PUC-SP já tinha experiência em formação. A SEESP solicitou que assumissem, também, as ações centralizadas. Os cinco Delegados de Ensino do Pólo 4 reuniram-se para a discussão sobre as demandas das suas áreas de abrangência. No caso do componente curricular Ciências, embora fosse uma das demandas das Delegacias, não pode ser atendida a solicitação.

Todas as Faculdades pertencentes a PUC-SP foram convidadas, segundo o interesse e as condições de cada uma. As propostas foram elaboradas e as equipes montadas, sendo a negociação direta com as Delegacias de Ensino.

Formadas as turmas, as capacitações foram realizadas em grandes espaços, como, no TUCA (teatro da PUC-SP) na própria Universidade, nos laboratórios da PUC ou nas próprias escolas. Quase todas as ações de capacitação iniciaram-se com uma conferência.

A maioria dos professores capacitadores era formada por alunos da pós-graduação e professores da própria PUC e, ainda, foram utilizados os monitores (alunos da pós-graduação) que tinham bolsa. O PEC estava vinculado à Vice-Reitoria Acadêmica da PUC-SP, pois o seu trabalho envolvia diversas Faculdades. As relações com os professores capacitadores apresentavam alguns preconceitos, principalmente, na questão salarial, pois quando os capacitandos, principalmente, os Supervisores de Ensino, em final de carreira, souberam quanto ganhavam por hora, não aceitaram a sua condição de aluno.

Já a Instituição Capacitadora CTE, que tinha como Coordenador-Geral, o Prof<sup>o</sup> João Cardoso Palma Filho e que se responsabilizou pelo Pólo 6 (Osasco), afirmou que os conteúdos saíram das propostas curriculares e dos resultados do SARESP. Considerava que as Delegacias de Ensino não tinham “muita intimidade” com as escolas daí terem preparado e detalhado o primeiro módulo, executá-lo para depois preparar os outros.

Afirmou, também, que houve muita dificuldade com as ações centralizadas, por causa da resistência dos Supervisores, Diretores e Professores Coordenadores que não aceitavam fazer as tarefas e que havia muita resistência dos professores em aceitar propostas vindas da SEESP (SÃO PAULO, 1998d).

Já a UNITAU (Universidade de Taubaté), responsável pelo Pólo 7, Vale do Paraíba, sobre a primeira fase, afirmou que a proposta foi elaborada a partir das demandas das escolas que foram adequadas e daí saíram os temas principais, inclusive, realizando encontros por escola. Mostrou, também, a resistência dos capacitandos que consideravam as ações reformistas impostas pela SEESP, principalmente, os Supervisores de Ensino que diziam que não recebiam as informações que deveriam ter.

Segundo o constante no Relatório da CESGRANRIO (SÃO PAULO, 1998d, p.3), “os professores valorizam a gente estar indo nas escolas deles, assim temos que ir, inclusive, nas escolas menores. O depoimento deles é que nunca houve um projeto que fosse à escola diretamente”.

A Megatrends, Instituição Capacitadora responsável pelo Pólo 8- Litoral e Vale do Ribeira, apresentou uma posição diferente ao tratar das demandas, pois primeiro se reuniram com os Supervisores para a “apresentação da proposta geral feita a partir da solicitação da SEESP e que já tinha sido aprovada. Foi solicitado que fossem encaminhadas suas demandas específicas por escrito e a partir disso concluiu-se que: “As necessidades da rede e o diagnóstico da SEESP são muito gerais e o que eles pedem, às vezes, são conteúdos muito específicos de uma disciplina específica que não se enquadra na idéia de Educação Continuada. Queríamos que eles mesmos fossem buscar, preencher as lacunas de sua formação específica quando fosse o caso, pois em um ano não vai suprir tudo (SÃO PAULO, 1998d, p.11).

O depoimento dos coordenadores da Megatrends referia-se, também, aos problemas que aconteceram em algumas Delegacias de Ensino:

*[...] São Vicente é muito grande, tem tantos problemas interferindo[...] Santos como já municipalizou tem um grande número de supervisores esperando a aposentadoria, muito complicado[...] Guarujá, mas tem tantos problemas que vocês nem poderão saber que não funcionou. Em Guarujá, não convocaram*

*peessoas, não sensibilizaram os professores que chegam mal humorados nas capacitações. Além disso, são muito autoritários (SÃO PAULO, 1998d, p.12-13).*

A Agência Capacitadora, Instituto Paulo Freire, capacitou o Pólo 9 (Sorocaba), nas suas colocações sobre a 1ª fase, a sua Coordenação afirmou, em 6/10/1997, que: “O Instituto Paulo Freire hesitou em aceitar a demanda, mesmo para o centralizado porque não concordaram com a estrutura da capacitação por segmentos. Queriam quebrar essa segmentação e trabalhar com os quatro segmentos juntos, integrados e sem crachá” (SÃO PAULO, 1998d, p.14).

O nosso objetivo ao fazer comparações entre as agências capacitadoras que atuaram no PEC dos pólos avaliados pela Fundação CESGRANRIO é o de mostrar que não se pode falar de um único PEC, mas sim de vários PECs e das diferenças entre as regiões.

Sobre a 2ª fase, a Coordenação da PUC-SP manifestou-se, em 25/08/1998, colocando que a SEESP solicitou que fossem abertas outras áreas: História, Geografia e, principalmente, Lideranças porque se estas não estivessem e acordo com as inovações que estavam ocorrendo, não deixariam que avançassem ou as boicotariam.

A PUC-SP continuou com o seu propósito de construir a proposta a partir das demandas dos professores como segue:

*Nós chamamos esse pessoal para estar sentando conosco, para estar colocando na mesa as dificuldades que nós havíamos tido e que eles, por sua vez, tinham de estar elaborando a continuidade dessa proposta em conjunto, porque nós começamos efetivamente a trabalhar juntos. Juntos que eu digo, representantes da Delegacia de Ensino, supervisores como a nossa equipe. Ao invés de uma única pessoa pensando, nós sentávamos em grupo, inicialmente de quatro pessoas, depois nós chamávamos o pessoal para estar discutindo se estava bom ou não se eles entendiam se poderia ser melhor e se estava de acordo com a realidade que eles estavam passando. Essas discussões também eram feitas com os professores capacitadores.*

*Nós fizemos questão de visitar escolas, ver o que estava acontecendo e quem visitou as escolas foi um coordenador, um assessor com o professor capacitador, para ver o que estava acontecendo na escola (SÃO PAULO, 1998d, p.17).*

Foi montado, também, um Subprojeto para Informática na Educação envolvendo as Lideranças. Foi realizada uma oficina teórica e prática de 20 horas, envolvendo Delegados de Ensino, Supervisores, Diretores de Escola, Vice-Diretores, Assistentes Técnico-Pedagógicos das Oficinas Pedagógicas. Com os professores, foram montadas 31 Oficinas de Informática com 990 professores e depois atingindo 1200 professores de 5ª a 8ª série e no decorrer do trabalho formaram-se turmas especiais para trabalharem com o computador e softwares. Foi um enfoque diferente do que se tinha feito na SEESP, onde tradicionalmente, se investiu no

professor de CB a 4ª série e deixando abandonados os de 5ª a 8ª série. Mas, a pedido das Delegacias de Ensino, foram montadas oficinas para professores de CB a 4ª série sobre operações geométricas. Os professores começaram a trabalhar com metas de prioridades para que a ação chegasse na sala de aula.

Como a procura pelo Curso de Informática foi muito grande, decidiu-se que só poderia ser feito quando não coincidissem com o horário de aulas do professor. A continuidade das ações de Informática solicitada pela rede foi montada de maneira diferente totalizando 32 horas sendo uma parte desenvolvida na escola e outra no NRTE.

Todos os cursos foram montados a partir das necessidades da clientela. Os cursos de Matemática foram um exemplo típico. Começaram com um levantamento do perfil dos professores que fariam a capacitação. Inicialmente, foram 990 professores de Matemática de 5ª a 8ª série e foi feito por meio de questionários e de entrevistas, um levantamento sobre a formação desses professores e das representações que tinham sobre a Matemática. Esse levantamento foi importante porque direcionou o trabalho que contou com 32 grupos de oficinas.

Já, em História, os professores apresentaram menor experiência de capacitação. As demandas eram muitas e havia um campo a ser preparado. Optou-se por construir um painel coletivo num projeto de pesquisa da memória de cada um, coletiva e centrada na escola.

No relato da Coordenação da PUC-SP sobre o PEC-Lideranças, consta que o mesmo contou com três módulos: Cenário, Trajetória e Compromisso. No primeiro módulo, não se tinha idéia efetiva do que seria esse PEC, pois capacitar lideranças é bem diferente do que capacitar professores como demonstra o texto:

*A resistência se fez presente se quando começamos a ter sob nossa responsabilidade aproximadamente 800 lideranças sendo eles delegados, supervisores, professores-coordenadores e ATPs.*

*Uma das primeiras providências foi que a Educação Continuada não se dá e não deve se dar, como a formação inicial, jogando teoria, mas ao contrário, fazer esse pessoal refletir sobre sua prática, estar colocando a mão na massa lá na prática, nas unidades escolares. Dizem que o projeto que a gente desenvolveu, nosso objetivo era desencadear a proposta pedagógica das unidades escolares. Então, nós tínhamos que fazer com que as lideranças percebessem que a proposta pedagógica não é construída de forma técnica, é mais uma reflexão de toda a comunidade em torno dessa escola [...] que dificuldades essa escola encontra é um dos aspectos que nós deveríamos estar enfatizando era o trabalho coletivo, a importância da autonomia, a importância do trabalho cooperativo, a importância de estar se trabalhando em parceria e a importância da gestão democrática, que é muito difícil estar se tocando nesse aspecto de gestão democrática, principalmente com um pessoal que está muito sofrido (SÃO PAULO, 1998 d, p. 20).*

As linguagens utilizadas foram a oral, a cênica e a corporal. Quando foi tratada a questão do poder, as lideranças foram ao TUCA assistir a peça teatral *Antígona*. Percebeu-se que as lideranças tinham dificuldades no tocante às relações interpessoais. Para tratar essa dificuldade, foram feitas várias dinâmicas de grupo com música e vídeo. Todas as semanas, a Coordenação reunia-se com os capacitadores para saber o que estava acontecendo.

Foi percebido, também, que as Lideranças apresentavam muita dificuldade em administrar o tempo, dando ênfase ao trabalho burocrático e deixando de lado o pedagógico. Foi trazido um grupo de fora, o IDORT para trabalhar a administração do tempo na escola. Esse grupo seria no 2º mandato de Covas, o responsável por um dos módulos do Circuito Gestão que será tratado, ainda, neste capítulo.

Foram levantados os diagnósticos de várias escolas, o que foi uma ação complicada, pois se tratou com as lideranças de 375 escolas, o que apresentou uma grande diversidade. Procurou-se unir todos no TUCA com palestras como a do Miguel Arroyo sobre o projeto macro. Houve, também, o apoio do pessoal do Núcleo de Trabalhos Comunitários (NTC) para tratar com as lideranças sobre a importância da comunidade e estar percebendo a linguagem dessa comunidade, foi trazido um grupo de RAP com as reivindicações da comunidade e que poderia ser trabalhado dentro da proposta pedagógica. Foi projetado o vídeo de Gene Kelly, *A Escola que não ouve, mas fala*, de Liza Minelli com o Pavarotti para se ter idéia de como é importante a diversidade, como se pode construir algo novo com a diversidade que existe na escola. Foi projetado, também, o vídeo de Cida Marques, *A Guerra das Cores*.

O importante para o PEC da PUC-SP era que:

*[...] Todas as nossas ações convergiam para a importância da parceria, para a importância da figuração, para a importância da gestão.*

*[...] Os professores foram até as escolas, diagnosticaram a escola (aproximadamente 20 hs para diagnosticar a escola) e agora nos chamamos a escola, ela traz o seu esboço da proposta pedagógica e a equipe de direção senta conosco, com o professor capacitador, o supervisor, se o delegado quiser vir, venha, e a equipe de coordenação para estar subsidiando a direção dessa escola. E a gente tem mais condições de dar um suporte. E a gente tem mais condições de dar um suporte mais consistente não é ó uma equipe opinando.*

*Só um delegado que não tem esse comprometimento (de estar vindo às reuniões) mas sempre teve um representante desse delegado. Os delegados fizeram questão de sempre estar presentes. É a nossa relação Delegacia-Universidade, foi muito legal (SÃO PAULO, 1998d, p. 21-22).*

A PUC-SP preocupou-se muito em que o trabalho chegasse na sala de aula. Quando apresentou e discutiu as oficinas que foram realizadas em Informática da Educação. Mostrou que muito pouco chegou e que só estaria disposta a continuar desde que as coisas, também, acontecessem na sala de aula. Foram para as escolas. A primeira dificuldade foi de ordem material, pois as escolas só tinham recebido cinco computadores e era com isso que tinham que contar. Mas, mais do que as limitações materiais havia o problema da atuação das lideranças como o descrito no texto abaixo:

*No projeto eu faço oficinas... é desgastante. Eu vou lá em Mairiporã sexta-feira. É desgastante, mas nos temos que acompanhar, temos que ver o que o vai acontecer... porque é uma metodologia diferente, nós não temos multiplicadores [...] Nós tínhamos lá na escola e aqui nos percebemos o seguinte: o Diretor leva o laboratório para casa, o professor tem que continuar usando com autonomia de deixar a máquina e acontece mil problemas com esse laboratório e normalmente eles podem estar utilizando toda a hora. Então nós entendemos que precisávamos trabalhar com as lideranças das escolas. Houve um evento que nós fomos lá e deixamos muito claro, essa mensagem que tudo dependeria das lideranças. Escolas, onde diretores e vice-diretores estão participando, estão lá na frente. Já, na prática, as outras onde há a resistência ainda estão se arrastando para achar a chave do laboratório (SÃO PAULO, 1998d, p.22).*

Os relatos da PUC-SP mostram que as reformas da SEESP incomodavam. Principalmente, a Progressão Continuada que atingia o poder de avaliar do professor. Foi chamado o Professor Ubiratan D'Ambrósio para tratar do assunto.

Foram colocadas pela PUC-SP como uma das grandes vantagens do PEC, os cursos terem duração extensiva. O trabalho de capacitação como projeto que tem que ser elaborado de acordo com a realidade local. As visitas às escolas trouxeram surpresas muito grandes, pois entraram em contato com experiências que não eram divulgadas. Foram filmadas e trazidas para serem mostradas demonstrando que era possível a mudança na Educação.

A PUC-SP procurou fazer a articulação com os outros PECs, através de um encontro de todos os coordenadores sobre a concepção de educação, o ensino e a aprendizagem pois a Formação Continuada tem que fazer parte da proposta pedagógica.

Na montagem do PEC para o Pólo 4, a PUC-SP teve como fundamento a reflexão, reflexão na ação e a depuração que se constitui num ciclo. Assumiu a idéia de continuidade que considerava a necessidade do trabalho educativo. Articulou-se com o PEC na ação sobre Informática na Educação. No caso da disciplina Matemática, foi montado um curso de licenciatura plena para os professores cuja formação ainda não estava completa. Trazer a escola não significava para a PUC-SP trazê-la para a Universidade-banco, mas sim para o



teatro, para o show. Por exemplo, um ato ecumênico marcou o término de algumas ações e, em Serra Negra, alunos e professores mostraram o que tinham produzido durante as ações de Educação Continuada. Foi publicado um livro de 10.000 exemplares que recebeu o título de *Inovações em educação pública: Memórias, utopias e práticas*.

Para a coordenação da PUC-SP a importância do PEC foi a seguinte:

*[...] Nesse sentido o que eu queria insistir é que essa profunda integração que aconteceu entre Delegacias, Supervisores, Diretores, PUC, monitores e capacitadores, eu não imaginava acontecer em outros lugares. Se o projeto era um projeto de Educação Continuada e inovações que nem foram intencionais. O que caracterizou esse trabalho que a gente tem tentado até registrar, porque é uma coisa importante na formação de professores é que nenhuma dessas oficinas foi tipo um curso, mas sempre a gente colocava algumas idéias em cheque e os convidamos para trabalhar numa linha de pesquisa (SÃO PAULO, 1998d, p.27).*

Quanto ao impacto do PEC percebido pelos capacitadores:

*Na última ação, quem participou, quem trabalhou efetivamente, forma eles. Eles trouxeram para nós, cada delegacia trouxe a representação, como e o que foi o PEC-Lideranças, o que mudou?*

*Eles trouxeram o que mudou na comunidade. A comunidade resgatou a capoeira, a música rap, a arte está muito mais inserida com muito mais propriedade, sensibilidade. A nível de conversa no senso comum, nós podemos dizer que algumas escolas efetivamente começaram a sentar junto para dar essa proposta pedagógica e algumas escolas chamam a comunidade para dentro, para estar ouvindo a comunidade. Só o fato de ouvir a comunidade já é bastante significativo. A troca entre escolas, por exemplo, uma escola percebeu que há um trabalho diferenciado sobre drogas, a outra escola está com dificuldades com drogas, então uma começou a ouvir a outra, daí há troca. Nesse sentido, mas eu não posso estar afirmando efetivamente se houve mudança (SÃO PAULO, 1998d, p.30).*

Na 1ª fase do Programa, analisamos as considerações das outras Agências Capacitadoras que fizeram parte do conjunto avaliado pela Fundação CESGRANRIO, com a finalidade de comparar com as posições assumidas pela PUC-SP e encontramos posições bem contraditórias.

Nas relações com a SEESP, a CTE, responsável pelo Pólo 6, fez algumas considerações que nos apontam para os motivos que teriam levado à inflexão da Capacitação dos gestores no segundo mandato do Governo Covas que voltou a ser centralizada e com temas iguais para todos no contraponto dos princípios da política educacional implementada por esse governo que tinha como um dos seus pilares a descentralização:

*O PEC foi um soco na boca do estômago de alguns órgãos da Secretaria. Primeiro a gente jogou tudo em baixo, terceirizou, colocou no paralelo os*

*órgãos da Secretaria que, tradicionalmente faziam esse tipo de trabalho, marginalizou a CENP, a PRODESP, a CEI, delegacias de ensino. Mas ou menos as DEs não tiveram participação na hora do projeto executivo. Quem fez esse projeto? Alguém da Secretaria não vinculado a órgão nenhum. Foi um grupo que desenhou e aí fez uma licitação, chama as Universidades públicas, primeiro, depois chama as particulares e instituições que não são universitárias, como é o nosso caso. Eles vêm com a primeira aposta. Isso não vai dar certo, eles vão quebrar a cara e vão voltar atrás. Isso não acontece. De um modo todo mundo consegue realizar 80% no mínimo do estava relacionado pela Secretaria. Aí começa ter problemas de boicote, de atrapalhar... (SÃO PAULO, 1998 d, p.37).*

A CTE vai além, questiona a autonomia da escola que a Secretaria da Educação colocava como sendo a sua conquista. Rebateu afirmando que foi “detonada” por José Mario Pires Azanha. Apresentou o Projeto Escola Padrão e reafirmou o boicote à terceirização:

*Quem toma essa decisão lá em cima obviamente é a Secretária com o seu staff e quem é? O coordenador da CEI...O que é de se estranhar é o seguinte: a decisão de terceirizar foi da chefe, ela decidiu quando chegou essa proposta dos órgãos para fazer esse tipo de política. Isso aí interfere e não houve esse tipo de bloqueio. A coisa foi adiante (SÃO PAULO, 1998 d, p.37).*

Para a CTE, a importância do PEC era vista como:

*O que percebi, em termos de projeto, é que nós conseguimos desenvolver aqui, um projeto inédito na Secretaria da Educação que talvez nem ela tenha percebido ainda (SÃO PAULO, 1998d, p.40).*

Mas mostrou o grave problema da descontinuidade que marcou e continua marcando a política educacional da SEESP como um todo:

*Nenhum relatório da administração anterior serve para orientar o trabalho que chega, isso é seriíssimo. Há uma política de descontinuidade do projeto pedagógico que interfere no cotidiano dos seus alunos na escola (SÃO PAULO, 1998d, p.40).*

A UNITAU foi responsável pela capacitação do Pólo 7 e, também, registrou as dificuldades em capacitar as Lideranças:

*O supervisor é convidado sempre em algumas delegacias. Eles vão. Às vezes a gente faz um encontro junto com o diretor e coordenador. O ano passado foi uma das coisas que eu mudei. A gente fazia tudo junto, tinha um grupo grande, diretores, coordenadores, supervisores, mas ia ficar muita gente, tumultuava muito. Esse ano, passei a fazer grupos menores. Eles também começaram a pedir grupos específicos com o supervisor, coordenador, diretor. Esse ano eu separei e acho que eles estão gostando mais.*

*[...] o maior dificultador quando o trabalho na escola não ocorre de um modo muito satisfatório é o diretor[...]*

*[...] Na verdade eu acho que o trabalho mais difícil da gente foi com o grupo de diretores e talvez supervisores. O mais engraçado que eu notei, de 97 para 98 foi uma diferença boa em relação aos diretores.[...] Você tira um diretor, ele vem, participa com o grupo, depois volta sozinho para estar trabalhando (SÃO PAULO, 1998d, p.49-54).*

A coordenadora da Agência Capacitadora Megatrends, na avaliação sobre a 2ª fase do PEC, colocou o fato de não se ter o conhecimento da proposta como um todo, segundo ela, nem o pessoal da Delegacia de Ensino, como ATPs e Supervisores envolvidos, na realidade, só detinha as informações quem foi definido para acompanhar o Projeto. No final de cada módulo, se fez um encontro de avaliação com a Delegacia e aí se tem a necessidade de se reportar ao Projeto da SEESP. O fluxo das informações varia de Delegacia para Delegacia.

A Megatrends, ao contrário da PUC-SP e da CTE, não teve uma parceria efetiva dos Delegados de Ensino no acompanhamento das ações do PEC ao afirmar: “A coordenadora lamenta que os Delegados não acompanhem o curso mais de perto. Eles só vêm à reunião de avaliação, com o supervisor responsável pelo PEC.” (SÃO PAULO, 1998d, p.61)

Com relação à importância do PEC, a Coordenação da Megatrends destacou a necessidade de se justificar a implementação das reformas, pois elas significavam muitas mudanças. Afirmou que o PEC salvou o trabalho da Secretaria que intensificou as ações sobre as Lideranças, em paralelo com o mesmo, como afirmamos no primeiro item deste capítulo:

*Inclusive eu tenho uma visão do PEC, que se não fosse feito pelo PEC, as Delegacias ficaram perdidas nos seus papéis burocráticos... Porque com muitas mudanças...eles não têm uma proposta de trabalho.. então eles ficam só nos papeizinhos...Atendendo a tudo o que é urgente...nem cuidaria do pedagógico...Acho que o PEC salvou o trabalho da Secretaria da Educação porque reclamando ou não... a gente tem de trabalhar com o professor especialista em cima da capacitação...como gerir a escola...como o professor trabalha com os alunos dentro desta nova postura. Bem ou mal eles conseguiram segurar essa barra ( SÃO PAULO, 1998d, p.61).*

E o problema da descontinuidade da política educacional que muda e desestrutura o trabalho educacional foi enfocada com muita propriedade pela Coordenação da Megatrends:

*Então com esta mudança, você teve que fazer algumas adaptações de monitor...essa queda de vínculo pode até ter ocasionado algum...Fora isso...O estado de São Paulo tem tido tanta mudança...que não dá tempo de assimilar uma já vem outra...que o pessoal fica desestruturado lá na ponta... (SÃO PAULO, 1998d, p. 61)*

### **3.4.4- O conteúdo e a metodologia do PEC-Lideranças do Pólo 4**

Para reconstruirmos o PEC-Lideranças do Pólo 4 que teve como Agência Capacitadora a PUC-SP, utilizamos como fontes o livro, *Inovações em Educação Pública: Memórias e Utopias*, os documentos utilizados nas ações de capacitação bem como as fichas descritivas das escolas onde foram realizadas as ações na então 4ª Delegacia de Ensino da Capital.

#### **3.4.4.1- Módulo 1- O cenário: compreensão do contexto sócio-econômico**

No primeiro semestre de 1997, teve início o Módulo Cenário que focou o contexto sócio-econômico, político e cultural dos anos de 1990 e de suas perspectivas e tendências. Tratou da responsabilidade e compromisso do líder nas instituições, das novas formas de gestão que são exigidas pela sociedade atual e de que como a escola atuaria nesse contexto.

Nesse módulo, ocorreu de forma centralizada a palestra do Profº Dr. Ladislau Dowbors da PUC-SP com o tema “Cenário Mundial, Novas Tecnologias e Mudança”. Foi projetado o vídeo “Cenário, Trajetória, Compromisso”. O objetivo era o de provocar uma reflexão sobre a necessidade de uma educação voltada para a formação do homem do século XXI que tem que se deparar com uma série de transformações rápidas e aceleradas.

As ações descentralizadas foram desenvolvidas em 23 grupos, formados por 35 membros cada. Foram utilizados textos e artigos de revistas e jornais com o objetivo de analisar o cenário nacional e internacional, chegando-se, depois, ao estado e ao bairro onde se localizavam as Unidades Escolares.

Os textos utilizados foram os seguintes: Excerto do capítulo Educação, Tecnologia e Desenvolvimento de Ladislau Dawbor, Excertos extraídos do livro *Metrópole Corporativa Fragmentada: o caso de São Paulo*<sup>23</sup> e América Latina: Presente, Passado e Futuro<sup>24</sup>.

Nesse primeiro momento, a Agência Capacitadora teve que enfrentar a resistência das Lideranças que duvidavam da parceria com a Universidade e enfatizavam a distância entre teoria e prática.

#### **3.4.4.2- Módulo 2: “A Escola diz, a Universidade escuta”**

---

<sup>23</sup> Livro de autoria de Milton Santos, editado em São Paulo: Nobel- Secretaria Estadual da Cultura: 1990.

<sup>24</sup> Capítulo 5 do livro Uma Geografia para o século XX de Manuel Correia de Andrade. Papyrus, Campinas/SP 1994

As ações referentes ao Módulo 2 tiveram início, no segundo semestre de 1997, sob a responsabilidade da Faculdade de Educação, passando a ter coordenação e assessoria de planejamento. Ocorreu uma diminuição no número de professores capacitadores que foram selecionados a partir da avaliação de seus trabalhos.

O objetivo do 2º Módulo (Trajetória) era o trabalho participativo e a união entre Escola e Universidade na elaboração dos projetos pedagógicos das escolas.

As ações desencadeadas partiam do movimento: *A Escola diz do seu fazer e a Universidade se põe na escuta*. Os Delegados de Ensino foram orientados para que junto com sua equipe diagnosticassem as necessidades e os problemas do cotidiano das Unidades Escolares sob sua responsabilidade. A síntese dos problemas foi repassada para a Agência Capacitadora numa ficha, cujo modelo, que segue como Anexo 5.

A equipe de capacitação analisou, estudou e produziu estratégias para o atendimento das demandas do grupo a ser capacitado. O diálogo tornou-se mais forte com a participação de dois Supervisores de Ensino que foram indicados pelos Delegados de Ensino.

O módulo contou com seis ações sendo que duas foram centralizadas e quatro descentralizadas em 23 grupos nas escolas indicadas pelas Delegacias de Ensino e que eram consideradas difíceis. Muitas ficavam em lugares de difícil acesso, causando dificuldades para o trabalho com elas.

Repassados os dados, foi realizada a análise pela Agência Capacitadora e montado para cada uma das Delegacias de Ensino um esquema para o PEC-Lideranças. Cada uma das Delegacias tinha a liberdade de montar o seu. Como exemplo, vamos apresentar o da 4ª Delegacia de Ensino da Capital.

Para a organização das ações foram utilizados os dados de evasão e retenção do SARESP 96/97, as características gerais das UEs e principais problemas, na ótica da Direção e Supervisão. A equipe da 4ª Delegacia de Ensino colocou como condição que o capacitador fosse previamente conhecido bem como sua fala.

Os temas sugeridos foram: Disciplina: Construção da disciplina do aluno; Trabalho com a comunidade; Relações interpessoais na escola; Medidas de Avaliação (elaboração de instrumentos diante da nova realidade); Interdisciplinaridade; Trabalho com dados; Organização de sala-ambiente; Construindo um projeto pedagógico; Planejamento participativo e trabalho coletivo; Discriminação explícita e implícita; Avaliação e os ciclos e Corporativismo.

O cronograma previa duas fases, totalizando 36 horas, sendo 28 horas na 1ª fase com ações nas escolas-sede, escolhidas segundo os indicadores de desempenho repassados para a Agência Capacitadora, cujo modelo segue como anexo 5. Pelo que pudemos concluir do trabalho dos documentos encontrados é que foi uma análise superficial, podemos dizer até ingênua e que não dava dados suficientes para uma ação que realmente focasse o cerne do problema. E as ações desenvolvidas, atenderam as demandas? Conseguiram atingir a sala de aula? Acreditamos que não, embora os seus resultados não sejam o foco do nosso trabalho porque a própria descontinuidade imposta pelos órgãos centrais colocou fim a qualquer sonho de autonomia.

Entendemos que o grande mérito desse tipo de capacitação foi focar, embora com grandes limitações, a escola com seus problemas reais.

Na 2ª fase de 8 horas, foram escolhidas três escolas mais centrais que funcionariam como pólos e onde seria realizado o fechamento das ações. Os Supervisores de Ensino e os Assistentes Técnico-Pedagógicos foram distribuídos equitativamente pelos três pólos. As escolas estavam representadas por todos os seus gestores.

Essa ação descentralizada de Educação Continuada, na escola, permitiu um convívio bem intenso. Como o PEC variava de Delegacia para Delegacia, conforme a proposta de cada uma, foram utilizados vários tipos de linguagens, além das tradicionais: teatro, vivências, expressão corporal, vídeo, música e dança. Foram trabalhadas as músicas: *Sampa* de Caetano Veloso, *Saudosa Maloca* de Adoniran Barbosa, *São São Paulo* de Tom Zé, *Ensueño* de Freddie Mercury.

Foi realizada uma palestra sobre o tema “*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira: análise crítica*” pelos professores da PUC-SP: Artur Costa Neto e Carlos Luiz Martins. Naquele momento, a rede encontrava-se muito ansiosa com relação às reformas que estavam sendo implementadas a partir da promulgação da Lei 9394/96. O ano de 1997 pode ser considerado como o de transição da organização escolar estruturada a partir da Lei 5692/71 e a nova LDB.

Para o trabalho com o tema, “*Ação Participativa na Escola: Construindo as Bases para o Diálogo*” foi utilizado o texto de Vitória Helena Cunha Espósito: “*Construindo um trabalho participativo: Escola-Universidade*” que foi elaborado conforme afirma a própria autora:

*[...] após leitura cuidadosa dos relatos de ações e das descrições de como as escolas se situam em face de uma proposta ou gestão participativa[...] as convergências encontradas foram, a busca de:*

- *Diálogo;*
- *Decisões de consenso e garantia de consonância;*

- *Participação;*
- *Autonomia com algo dado ao professor;*
- *Identificação e identidade quanto a visão de mundo e de perspectivas de ação;*
- *Oportunidade de atuação democrática como algo dado ou desenvolvido (ESPÓSITO, 1997).*

No seu trabalho, Espósito (1997) destacou a fala de uma Diretora de Escola que mostrou a dificuldade em colocar em prática a gestão participativa: “encontramos dificuldades nesse tipo de gestão, a maior delas consiste na dificuldade das pessoas em conviver com a democracia, com a Liberdade”.

Espósito (1997) concluiu afirmando que:

*Nesse movimento primeiro, procuro mostrar que a Universidade está atenta ao dito pela escola, destacando, entretanto, ser este trabalho delicado, que exige o apuramento da sensibilidade, e o estar próximo ao outro, rompendo distâncias, construindo pontes, e, assim, aproximando lugares.*

O objetivo central do texto era o de estabelecimento de diálogo com as escolas envolvidas a partir da análise e das descrições de diretores e professores. Foram destacadas as questões de trabalho compartilhado e da prática da educação democrática, exigências para o aperfeiçoamento profissional dos educadores.

No Módulo 2, a gestão democrática foi tratada sob o aspecto teórico, legal e político através de textos acadêmicos e outros criados a partir de vivências da Universidade e das escolas.

Para a discussão do conflito, fundamental quando se trata do papel exercido pelas Lideranças Educacionais nos seus locais de trabalho, os recursos utilizados foram expressão corporal, música e vídeo.

No exercício da liderança, não se pode esquecer a conotação do poder e da autoridade e para discuti-los, utilizou-se a linguagem cênica com a apresentação da peça *Antígona* de Sófocles, pelo grupo Trupite da PUC-SP, no palco do TUCA. Foi uma ação centralizada e que reuniu todas as lideranças do Pólo 4. Após a apresentação do espetáculo, os atores e os professores da PUC-SP abriram o espaço para o debate com o público presente, refletindo sobre a relação entre poder e liderança.

Como o foco do trabalho com as Lideranças, voltava-se para a construção do Projeto Pedagógico foi dada importância para a análise sobre as relações entre a Educação e Gestão Democrática, a PUC- SP tratou do assunto como demonstra o texto:

*[...] Utilizamos os textos: “Por que Educação e gestão Democrática”, que trata da autonomia escolar e da importância das relações institucional e pessoal na gestão democrática e a “A ação do administrador escolar para uma escola inserida numa sociedade em mudança” que mostra a necessidade de deslocar o administrador da gerência de planejamento para a posição de mediador, com a missão de estimular o auto-desenvolvimento do corpo docente a partir do processo de reflexão [...]*

*Juntamos, à discussão dos textos, os trabalhos com elementos lúdicos, como montagens com sucatas para refletir sobre a escola que temos e a escola que queremos. A partir daí, pudemos fazer o diagnóstico da realidade local a fim de desencadear a construção do projeto. Foram de grande ajuda as diversas formas de expressão que estimularam além do diálogo entre Universidade/Escola, a aprendizagem em relação a recursos disponíveis e nem sempre explorados no cotidiano dos professores (PUC, 1998, p.63-64).*

No 2º Módulo, foram analisadas as parcerias e a importância do fator humano nas relações de trabalho. Para enfatizar o tema foi realizada uma ação centralizada envolvendo cerca de 800 gestores com a palestra do Profº Miguel Arroyo, “*Políticas educacionais centradas e projetos participativos*”, apresentando exemplos de projetos aplicados em Minas Gerais.

### **3.4.4.3- Módulo 3: Compromisso: Qualidade da Educação**

Esse módulo foi desenvolvido em oito ações. Quatro delas foram centralizadas no auditório da PUC-SP e as outras nas escolas. Nos outros dois módulos, já tinha sido tratada a escola inserida no mundo pós-moderno e na comunidade.

Foram utilizados vídeos e a apresentação de um grupo de Rap para despertar e sensibilizar as Lideranças, do quanto se deve entender o papel da linguagem popular na educação.

A partir desse debate, foi proposta para cada uma das escolas envolvida a construção da sua proposta pedagógica. Os outros temas discutidos foram os ligados aos recursos econômicos da Unidade Escolar, ao melhor aproveitamento do tempo e à diminuição da burocracia. Foram realizadas palestras e troca de experiências com a apresentação de uma escola onde a Diretora obteve êxito em superar as dificuldades.



O material, *A organização do Tempo*, foi elaborado por Cirati Gomes-Desenvolvimento Profissional S/C Ltda. Na apresentação, foi transcrito o poema *Instantes* de Jorge Luís Borges. O material continha os seguintes tópicos:

- *O que estamos fazendo com tempo;*
- *Cronos e Kairos;*
- *Conceitos básicos de administração do tempo: importância e urgência;*
- *As questões-chave;*
- *As respostas essenciais;*
- *As atitudes positivas: dedicação, determinação, disciplina, delegação e desapego;*
  - *Como lidar com a papelada ( real ou virtual);*
  - *Não deixe para depois o que pode fazer...já!*
  - *Questionário de avaliação dos impulsos ;*
  - *Minha folha de auto-contrastes.*

Esse material seguia um estilo mecanicista e, mais tarde, no Circuito Gestão, foi utilizado, no mesmo estilo, no Módulo de Gestão de Pessoas. Ficou deslocado do conteúdo da capacitação da PUC-SP que procurou contextualizar a escola no seu mundo e tratar o ato educativo ligado ao seu contexto, respeitando a cultura escolar.

Os outros textos utilizados foram:

1. A escola dos meus sonhos de autoria de Frei Beto, retirado do jornal O Estado de São Paulo de 14/05/1997;
2. As salas-ambiente como Oficina de Construção do Saber
3. A História do Barômetro;
4. O novo educador, a nova educadora de Terezinha Azeredo Rios.

A última fase das ações da PUC-SP visava apresentar uma síntese sobre a Formação Continuada dos Professores no processo de capacitação, e informando as Lideranças sobre as mudanças que tinham ocorrido na sala de aula.

O PEC-Lideranças foi finalizado com uma ação com o seguinte título: *Escola e Universidade-Parceria no Trabalho em Construção* que uniu as Lideranças, Capacitadores e a Coordenação do Programa em nível de Agência Capacitadora.

### **3.5- Avaliação do Programa de Educação Continuada**

O Programa de Educação Continuada contou com um instrumento de fundamental importância que, no seu projeto inicial constou como Subprojeto 6, que se destinava à avaliação do mesmo. A proposta de avaliação externa do Processo de Implementação e do

Impacto das Ações do PEC foi colocada não só para medir os resultados alcançados pelo mesmo, mas para estar dentro do processo, fornecendo informações, encaminhando problemas e consolidando os acertos.

Esse processo foi sendo realizado pela coordenação do projeto de avaliação bem como pelos responsáveis nos diversos Pólos. Periodicamente, foram elaborados relatórios e encaminhados para a equipe responsável na SEESP e, em fevereiro de 1998, foi publicado um Relatório sobre a Avaliação das Ações com dados de 131 Delegacias de Ensino e nove Instituições Capacitadoras que tiveram conhecimento dos instrumentos de avaliação enviados, como segue:

*As ações de capacitação do PEC, conforme previsto no projeto que o originou, incluem avaliação contínua do processo e resultados, realizada em momentos diversos do seu desenvolvimento, por agentes externos (subprojeto 6) e internos (agências capacitadoras, delegacias, escolas, capacitandos e órgão gerenciador). Nesse sentido e na qualidade de órgão gerenciador central do Programa, a Coordenação do PEC, além do acompanhamento realizado na implementação das ações através de reuniões com os demais agentes, visitas aos pólos de capacitação descentralizado, e da leitura e análise dos relatórios técnico-financeiros mensalmente enviados pelas agências capacitadoras, houve por bem realizar a avaliação do PEC, objeto do presente relatório, considerando a particularidade estratégica do momento-dezembro de 97 e janeiro de 98- no qual a maior parte dos projetos de capacitação encontra-se no encerramento do segundo dos quatro módulos previsto (24 horas cada um), assim como a concomitância com o final do período letivo e início de nova etapa de replanejamento escolar e de capacitação (SÃO PAULO, 1998b, p.3).*

O documento citado mostra, também, que não havia a menor possibilidade de comparação:

*[...] dos resultados entre as diferentes regiões e Instituições Capacitadoras, dada a diversidade existente quanto:*

- *Natureza e direcionamento das ações propostas;*
  - *Questões e prioridades a serem enfrentadas;*
  - *Expectativas em relação ao trabalho;*
  - *Profissionais envolvidos no processo;*
  - *Nº de participantes;*
  - *Nº de D.Es envolvidas;*
  - *Relação entre as D.Es enquanto pólo;*
  - *Integração e organização da Oficina Pedagógica/Supervisão;*
  - *Possibilidades de acompanhamento desenvolvidas pela Delegacia*
- (SÃO PAULO, 1998b, p.3).*

As dificuldades já foram sentidas desde a 1ª etapa do programa:

*Algumas Instituições da 1ª etapa do programa, por exemplo, tiveram um longo tempo de negociação no qual foram apresentadas para as D.Es. cursos pontuais e isolados, desvinculados de um projeto articulado, cursos estes que,*

*por não atenderem às necessidades das D.Es, foram de pronto avaliados e não demandados (SÃO PAULO, 1998b, p. 3).*

Como instrumento de avaliação utilizado para as doze Instituições Capacitadoras foi solicitado um relato global referente ao desenvolvimento dos dois primeiros módulos envolvendo os seguintes pontos:

1. *a participação do público alvo nas ações desenvolvidas, verificando o significado da média de frequência em relação às expectativas iniciais;*
2. *o papel da coordenação da Instituição Capacitadora na organização das ações, na relação de negociação com as D.Es, no acompanhamento, articulação e integração do trabalho dos capacitadores;*
3. *o nível de aproximação do trabalho empreendido em relação aos pontos principais do PEC, ao atendimento das expectativas das D.Es e a efetiva implementação de projetos nas escolas (SÃO PAULO, 1998b, p. 89).*

*As quatro alternativas a, b, c, d tinham a seguinte leitura:*

*Alternativa “a”- grau de atendimento excelente, representado pela cor azul; Alternativa “b”- grau de atendimento muito bom, representado pela cor verde; Alternativa “c”- grau de atendimento indicando necessidade de adequação, representado pela cor amarelo; Alternativa “d”- grau de atendimento indicando necessidade de reformulação, representado pela cor vermelho Sem informação- referente às D.Es que deixaram de avaliar alguns itens em Caso de ações que tiveram seu início postergado, representado pela cor cinza (SÃO PAULO, 1998b, p.15).*

Seguem como Anexo 6, os gráficos referentes ao Desempenho Global- totalização dos 19 Pólos- COGSP e CEI (131 DEs) e a Totalização dos 19 Pólos por item avaliado (131 DEs) e um Quadro Geral de Atendimento por Pólo/ Instituição com data base em 31/12/97.

Na Apreciação Geral, segundo as avaliações enviadas por 131 Delegacias de Ensino, o *Relatório (SÃO PAULO, 1998b, p.19), apresenta as seguintes conclusões:*

- a. *A implantação do PEC enquanto programa de capacitação inovador- ocorreu de forma pois apresenta resultado global altamente satisfatório-71% de incidência entre excelente e bom.*
- b. *Os oito itens avaliados apontam a seguinte seqüência quanto aos graus de desempenho:*
  - 2.1 *Propostas Curriculares da CENP-87% entre excelente e bom [...]. Ainda que esta articulação não esteja ocorrendo plenamente por 55% dos docentes.[...]*
  - 2.2 *Projeto Pedagógico e Trabalho Coletivo-80% entre excelente e bom. Indicando que as capacitações contribuíram para implementação, aperfeiçoamento ou potencialização dos mesmos, o que pode ser intensificado nas HTPCs [...]*
  - 2.3 *Frequência dos Capacitandos-74% entre excelente e bom. Indicando que as turmas mantiveram a frequência inicial com o mesmo grupo (25%) ou com algumas substituições (49%), otimizando assim os recursos aplicados[...]*

- 2.4 *Transformações Metodológicas-71% entre excelente e bom. Indicando que mudanças na prática docente foram desencadeadas a partir das capacitações (12%) que contribuíram adicionalmente (59%) para essas mesmas mudanças[...] o resultado indica a importância da continuidade[...]*
- 2.5 *Relação D.E./ Instituição Capacitadora- 62% entre excelente e bom- indicando que para 13% essa relação foi excelente em todos os momentos e para 49% evoluiu favoravelmente e é boa. Considerando o processo de descentralização- na atual política da SEE- para as Delegacias de Ensino e a negociação direta das mesma com as Instituições Capacitadoras que ocorre pela primeira vez, é compreensível que as partes, no caminhar desse processo, estejam “aprendendo” e tenham evoluído no mesmo, assim como 35% ainda se encontram na fase de “conciliar problemas entre as partes.”*
- 2.6 *Avaliação Escolar-60% entre excelente e bom- Indicando que 59% dos docentes foram sensibilizados para uma nova concepção de avaliação e começam a alterar suas práticas avaliativas, porém para 27% esse impacto ainda foi pequeno. Percebe-se nos dados apresentados que se faz necessário intervenções mais contundentes, tanto por meio das ações das Instituições Capacitadoras, como também via acompanhamento Oficina Pedagógica/Supervisão com o intuito de aprofundar a questão da concepção de avaliação, dado que a partir deste ano (1998) todos os profissionais de educação terão que enfrentar as questões pertinentes ao processo de avaliação, pois com o regime de progressão continuada temos como foco de reflexão esta questão [...]*
- 2.7 *-56% entre excelente e bom- Indicando que as mudanças nas relações ensino aprendizagem, com reflexo na melhoria do desempenho dos alunos, começa~m a ocorrer, ainda que não com forte impacto. Para 48% as capacitações apenas contribuíram parcialmente para o início da mudança [...]*
- 2.8 *Integração Administrativo/ Pedagógico e Áreas Diversas- 42% entre excelente e bom [...] 48% abordam a questão de integração de forma teórica com pouco desdobramento na prática escolar [...]*

Foram contratadas instituições externas cada uma elaborando o seu relatório final de avaliação com a divisão por Pólos de Capacitação sob a responsabilidade de avaliação de cada agência (Anexo 7):

- 1 – **Fundação João Pinheiro** (Minas Gerais) que trabalhou com os Pólos 13, 14, 15, 16;
- 2 – **Fundação de Apoio à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul** Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação. Núcleo de Estudos de Políticas e Gestão da Educação trabalhou com o Pólo1- Capital, Pólo 2 -Capital Pólo 3- Mogi das Cruzes, Pólo 5 -São Bernardo, Pólo 6 -Campinas;

3 – **Fundação Carlos Chagas** trabalhou com o Pólo 11 (Piracicaba), Pólo 12 (Rio Claro), Pólo 17 (São José do Rio Preto), Pólo 18 (Araçatuba), Pólo 19 (Presidente Prudente);

4 – **Fundação CESGRANRIO**, realizou a avaliação do Pólo 4, Pólo 6, Pólo 7, Pólo 8, Pólo 9.

Em setembro de 1998, foi feita uma reunião das equipes de avaliação do PEC. A coordenação geral ficou a cargo da Fundação Carlos Chagas que fez a avaliação geral do processo da implementação e do impacto das ações do projeto de Educação Continuada e elaborou o seu Relatório Final.

Houve um modelo geral de avaliação que foi discutido e aceito pelas quatro Instituições, procurando, sempre, se aproximar da qualidade. A avaliação foi realizada através da análise da proposta geral do PEC/SEESP e das propostas específicas das Agências Capacitadoras e das suas transformações durante o processo; aplicação de um conjunto de instrumentos comuns a uma amostra estratificada dos participantes; instrumentos específicos; aplicação de instrumentos de caracterização/opinião aos capacitadores; entrevistas com os envolvidos nas negociações dos diferentes projetos com participantes de diferentes funções, capacitadores, etc.; observações de ações; estudos de caso delineados para a aproximação do ocorrido em escolas.

Os instrumentos comuns aplicados foram: um Questionário de Opiniões, Escala sobre Comportamentos e Questões Educacionais, especialmente elaborada e pré-testada para este estudo; Questionário aos capacitadores, acompanhado de uma ficha informativa sobre o capacitador. A sua aplicação foi feita em uma amostra de participantes

Como as ações foram negociadas pelas Delegacias de Ensino com as Agências Capacitadoras, não houve uma oferta homogênea nos diferentes Pólos. Os quadros anexados (Anexo2) mostram que:

*[...] Em algumas áreas atua-se mais com professores, em outras mais com diretores, ATPs, Coordenadores Pedagógicos, Supervisores. A variabilidade de ações e a heterogeneidade de trabalhos por pólo evidencia o processo de negociação havido, pelo menos com as Delegacias de Ensino (SÃO PAULO, 1998c, p.14).*

A amostra para a avaliação iniciou-se em 1997 e terminou em 1998. O número total de participantes que respondeu aos instrumentos por tipo de ação foi num total de 8.583, no início de 1997, e 9.325 no final de 1998 (SÃO PAULO, 1998c, p.17).

Como conclusão o Relatório Final da Fundação Carlos Chagas (SÃO PAULO, 1998c, p.73) colocou que, de um modo geral, o PEC 96/98 atingiu os objetivos propostos, não de modo homogêneo em todos os Pólos e Delegacias de Ensino sendo que os seus dados finais seguem como Anexo 8. À medida que as ações foram se aproximando do seu término, as avaliações foram se tornando mais positivas e nas suas indicações gerais, com alto grau de concordância, aponta-se que as ações do PEC foram úteis ao trabalho escolar e que:

*[...] Com alta concordância, ainda, colocam ter sido possível desenvolver conceitos mais claros sobre avaliação da aprendizagem e também introduzir novas práticas no cotidiano profissional em função das orientações recebidas, e que, as atividades desenvolvidas, em geral, estimularam a permanência no PEC (SÃO PAULO, 1998c, p.73).*

Mas mesmo com esses resultados, o segundo momento do Programa de Educação Continuada seguiu uma orientação diferente: modelo centralizado e com temas mais gerais.

### **3.6-Circuito Gestão**

#### **3.6.1- A gestão da educação no segundo mandato do Governo Covas (1999-2002)**

O segundo mandato do Governo Covas não foi, integralmente, cumprido, pois o governador eleito foi acometido de um câncer, afastou-se para tratamento de saúde sendo substituído pelo vice-governador, Geraldo Alckmin que, em março de 2001, assumiu o governo, definitivamente, após o falecimento do governador.

A reeleição de Covas tinha sido conseguida com muita dificuldade porque muitas das suas medidas administrativas tinham gerado descontentamento porque atingiam interesses solidamente estabelecidos. Na Educação, as medidas reformistas não tinham sido bem aceitas pela rede. O problema salarial do Magistério, ludibriado pelos órgãos centrais há muito tempo, não tinha sido resolvido e a promulgação da Lei Complementar 836 de 30 de dezembro de 1997 que aprovou o novo Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para o Quadro do Magistério, alterando o estabelecido pela Lei Complementar 444 de 27 de dezembro de 1985, Estatuto do Magistério, gerou muito descontentamento.

As alterações estabelecidas pela LC 836/97 adequavam a carreira à reestruturação do sistema de ensino paulista que tinha sido feita com fundamento legal no artigo 8º e 10 da Lei

9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A citada lei previa, no seu artigo 67, que os sistemas de ensino promoveriam a valorização dos profissionais da educação. Na realidade, a LC 836/97 gerou uma grande reação de revolta no magistério paulista, pois instituiu a hora-aula com uma hora de duração ao invés dos 50 minutos para o diurno, na escola em dois turnos e dos 40 minutos para o noturno. Com o aumento da duração da aula para 60 minutos, houve uma diminuição da carga horária de 6 aulas para 5 aulas no diurno e de 5 para 4 no noturno e mudança na matriz curricular. Esta diminuição levou à dispensa de muitos professores não Titulares de Cargo, os Ocupantes de Função Atividade (OFAs) e à reação da APEOESP.

Com o enquadramento decorrente da nova lei, a Carreira do Magistério perdeu muitas vantagens, principalmente os que pertenciam às classes de Suporte Pedagógico, pois passavam a receber pelo inicial da classe mesmo que já tivesse vantagens como docentes.

O Decreto 43.948 de 9 de abril de 1999 extinguiu 57 Delegacias de Ensino e criou 89 Diretorias Regionais de Ensino, ou seja 61 no interior subordinadas à CEI e 28 na Capital e Grande São Paulo subordinadas à COGSP. Segundo Lyra (2003), foi mais uma etapa do processo de reestruturação e racionalização do sistema de ensino paulista. Não pode ser esquecida a política de contenção de gastos públicos e de ajuste fiscal presentes no Governo Covas.

No primeiro mandato do Governo Covas, a reorganização da rede física com a separação das escolas de 1ª a 4ª série das de 5ª a 8ª série e Ensino Médio, a avaliação qualitativa externa com o SARESP, as Horas de Trabalho Pedagógico, o Professor-Coordenador, a instituição da Progressão Continuada no Ensino Fundamental, a promulgação da LC 836/97 sobre a Carreira do Magistério tinham sido medidas de muito impacto na rede e levado a muita resistência à figura da Secretária que foi mantida no segundo mandato.

O contexto internacional e nacional apresentava-se diferente. O Real tinha sido desvalorizado. Fernando Henrique Cardoso que, também, fora reeleito, perdera muito da popularidade do primeiro mandato. O Capitalismo Internacional sofrera os efeitos da crise que se abatera sobre os Tigres Asiáticos. Segundo Sallum Júnior (2003), Cardoso manteve a estabilidade da moeda e, depois da estagnação de 1999, houve um crescimento de 4% do PIB, em 2000, com o apoio do FMI e que foi dado em troca do compromisso do governo em buscar um superávit anual nas contas públicas através de um severo ajuste fiscal tudo, sem considerar os juros devidos. A dependência externa e a fragilidade econômica do Brasil continuaram grandes numa política econômica, agora de câmbio flutuante. Acrescente-se a essa situação, a crise da Argentina, a estagnação internacional de 2001 a 2002 e a redução dos

fluxos de investimentos externos diretos para o Brasil para a rolagem das dívidas externa e interna. A política econômica de câmbio flutuante não conseguiu proteger o Brasil das enormes dívidas internas e externas decorrentes da política de estabilização do primeiro mandato do Governo Cardoso e do déficit crônico das transações com o exterior. O ajuste fiscal, o aumento das taxas de juros e os novos acordos com o Fundo Monetário Internacional (FMI) reduziram o crescimento do PIB, em 2001 e 2002, a menos de 2% anuais.

Com relação à gestão macroeconômica, a partir da crise cambial de 1999, a equipe econômica do Governo de Fernando Henrique Cardoso tendeu a dar maior importância às atividades não financeiras. Sallum Júnior. (2003) afirma que as decisões governamentais foram lentas e não sistemáticas. O alto prestígio popular do presidente, no primeiro mandato, facilitou a ação com a coalizão de partidos governistas para pôr em prática o programa reformista liberal. Já, no segundo mandato, o governo perdeu muito prestígio popular porque não manteve as promessas de campanha, desvalorizando a moeda em janeiro de 1999, não retomando, em curto prazo, o crescimento econômico. A inflação alta não voltou e, um ano depois, foi retomado o crescimento econômico, mas o presidente não adquiriu o antigo prestígio popular.

Ocorreu, em 1999, um período de estagnação. O Fundo Monetário Internacional (FMI) foi renovado com o compromisso do governo em fazer um severo ajuste fiscal. De 2001 a 2002, ocorreu uma estagnação internacional e a crise da Argentina causou uma redução dos fluxos de investimentos externos diretos para ao Brasil e dificuldades com a rolagem da dívida externa e interna.

O foco maior nas políticas voltadas para a educação de 1995 a 1998 foi o acesso ao Ensino Fundamental e o combate às perdas decorrentes da evasão e retenção. Neste segundo mandato, tomou o centro da cena o Ensino Médio. Em São Paulo, o chamado “vestibulinho”, prova seletiva para o ingresso na 1ª série do Ensino Médio, realizada onde o número de candidatos fosse maior do que as vagas oferecidas, foi substituído pelos grandes sorteios públicos que reuniam milhares de pessoas.

Com a informatização da matrícula e o trabalho conjunto do Estado com a Prefeitura, conseguiu-se acabar com os sorteios e encaminhar, via Setor de Planejamento das Diretorias de Ensino, os alunos concluintes das 8ª séries para a 1ª série do Ensino Médio.

No âmbito Federal, a publicação dos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio colocou em discussão o Novo Ensino Médio e como adequá-lo à nova realidade econômica e social.

Segundo Lyra (2003), foi importante, no segundo mandato de Covas, a instituição do Bônus Mérito pela LC 891 de 28 de dezembro de 2000 e do Bônus Gestão pela LC



890/2000. O de Mérito destinava-se às classes de docentes do Quadro do Magistério tanto aos Titulares de Cargo como aos Ocupantes de Função-Atividade: PEB I e II, vinculando-se diretamente à aferição da frequência dos mesmos. Com a LC 909 de 28 de dezembro de 2001, o Bônus Mérito continuou a ser uma vantagem pecuniária a ser concedida uma única vez, vinculando-se à aferição da frequência mais avaliação de desempenho durante o exercício de 2001, tendo sido ratificada pela LC 928 de 12 de setembro de 2002.

Para o recebimento do Bônus Mérito, os docentes deveriam estar em exercício em 1º de dezembro de 2000 e contar com no mínimo 90 (noventa) dias consecutivos de exercício o que foi ampliado para 200 (duzentos) dias consecutivos ou não no exercício dos cargos ou funções. Os valores mínimos fixados foram de R\$ 750,00 (setecentos e cinquenta reais) pela LC 891/2000 e aumentado para R\$ 1.000,00 (hum mil reais) pelas Leis Complementares 909 de 28/12/2001 e 928 de 12/09/2002 para os docentes com carga horária de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho.

O Bônus Gestão foi instituído pela LC 890/2000. Constituiu-se numa vantagem pecuniária concedida aos Dirigentes Regionais de Ensino e os que pertenciam às classes de Suporte Pedagógico: Supervisor de Ensino, Diretor de Escola e os ocupantes de postos de trabalho de Vice-Diretor de Escola e de Professor-Coordenador em exercício nas Unidades Escolares e órgãos da Secretaria da Educação. Era concedido por uma única vez ao ano e os critérios estavam vinculados à avaliação de desempenho apresentada pelo interessado no ano anterior, considerando-se a do próprio servidor e a da escola e devendo estar em exercício em 1º de dezembro de 2001. As Leis Complementares 910 de 28 de dezembro de 2001 e 927 de 12 de setembro de 2002 alteraram o período mínimo e estabeleceram 180 (cento e oitenta) dias de exercício consecutivos, em cargo ou posto de trabalho, especificado no artigo 1º, em período fixado em regulamento.

O valor mínimo estipulado foi R\$ 1.000,00 (hum mil reais). Este valor poderá corresponder a valores superiores a este em proporção ao mínimo de pontos aferidos na avaliação de desempenho, respeitando-se a hierarquia da carreira. Pelas LCs 910/2001 e 927/2002, há alteração do valor do Bônus Gestão que assegurava o valor fixado a partir de R\$ 1.500,00 (hum mil e quinhentos reais).

A LC 935 de 6 de dezembro de 2002 instituiu o Bônus Merecimento concedido aos servidores do Quadro da secretaria da Educação- QSE- e do Quadro do Apoio Escolar-QAE. A data-base, como na legislação sobre Bônus Mérito e gestão, é de 1º de dezembro, e os servidores deveriam estar em exercício há pelo menos 90 (noventa) dias.

Lyra (2003) analisa com muita clareza a “política” de Bônus da SEESP o que é importante para este trabalho que busca apreender e identificar as diferenças entre o Programa de Educação Continuada (PEC) que ocorreu de 1996 a 1998 e o Circuito Gestão realizado no período de 2000 a 2002, procurando estabelecer os nexos de cada momento do Programa Capacitação de Gestores com o contexto mais amplo das políticas e reformas que se processam no âmbito do Estado:

*Aposentados, sim. Inativos, NUNCA!*

*Esta frase aparece numa faixa durante uma manifestação organizada pela APEOESP (Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo). Neste mesmo boletim (Boletim “aposentados”, Ano III. Nº 07, agosto de 2002) está que o Governo estadual concedeu um reajuste de apenas 5% para o magistério. Ainda que dessa vez, o índice de aumento seja extensivo aos aposentados, os problemas principais persistem: a manutenção da política de bônus e gratificações corrói o plano de carreira do pessoal da ativa e diminui sensivelmente a verba das aposentadorias, embora a Constituição Federal diga expressamente que não haverá diferença entre os vencimentos dos ativos e os proventos dos aposentados.*

*Observa também que, para o pessoal da ativa, por efeito dos famigerados bônus e gratificações, o índice de aumento na remuneração nem chega aos ínfimos 5%- fica entre os aviltantes 3,9% e os míseros 4,3% (p. 91).*

Lyra (2003,p 91-92) aprofunda sua análise e se identifica com as idéias de Fusari et al (2001, p. 13-14) sobre as reformas da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo:

*Estas informações nos revelam que a instituição do Bônus Mérito e do Bônus Gestão é o “coroamento” do Governo do Estado de São Paulo enquanto uma organização que visa a racionalidade no seu sistema de gestão. Além do que, o sistema de Bônus representa uma contrapartida que o Estado “oferece” aos seus quadros visando conter possíveis manifestações devido à queda do poder aquisitivo dos salários.*

*[...] observando sobre a avaliação externa, dizem que isto tem se concretizado por meio da avaliação do rendimento do aluno, mensurado através de notas obtidas em provas nacionais e que, o Banco Mundial, ao proporcionar parte dos recursos destinados aos programas educacionais acaba impondo diretrizes para a definição das políticas educativas em direção oposta à da superação da escola que exclui.*

*Argumentou, também, que a orientação emanada deste órgão, é a da prevalência da abordagem quantitativa e da lógica financeira, sobrepondo-se às necessidades sociais e educacionais.*

*A última inovação proposta pela Secretaria de Estado da Educação foi a institucionalização do bônus como meio para premiar individualmente os educadores que apesar das precárias condições de trabalho obtiveram “bons resultados” no ensino. E aqui cabe indagar: quem fica com o ônus do bônus? (FUSARI, et al, 2001, p.14)*

E aí entra a questão, o Estado continua como provedor como no modelo do Welfare State, remetendo-nos às colocações do Capítulo 1 deste trabalho, ou se minimiza o seu papel para controlador de gastos públicos numa política favorável ao ajuste fiscal mascarada na busca de resultados, de valorização de indicadores que demonstrem que a tão proclamada “qualidade” no ensino. Lyra (2003), sobre esta questão, coloca o seguinte:

*Disseram ainda que tal lógica leva-nos a afirmar que uma função histórica do Estado- a de ser provedor dos serviços públicos e, entre eles, o serviço educacional- que está sendo substituída pelo do Estado avaliador, controlador e punitivo. Trata-se de uma orientação política falaciosa que não assume o compromisso com a elevação da qualidade do ensino. Ao contrário, essas políticas implementam a redução dos gastos públicos com a educação e se mantêm indiferentes a questões tão relevantes como a carreira e o salário do magistério.*

*Na dimensão das micro-relações, parece que faz parte deste Modelo de Organização Numa “Perspectiva Contemporânea” permitir que os integrantes de uma mesma classe se cobrem mutuamente devido aos “valores” e “interesses” que circunscrevem a “teia” das relações (p.92).*

Lyra (2003) vai além e questiona a autonomia uma vez que a grande maioria dos profissionais que atuam na educação pública paulista tinham “estabilidade” no emprego, acarretando o controle de um sobre o outro e vamos além prejudicando o sentido de pertencimento a uma determinada categoria profissional, prejudicando as ações de suas entidades representativas na busca de seus direitos. A instituição dos Bônus está dentro de uma lógica capitalista que visa o controle sobre a mão-de-obra. E os seus reflexos sobre o Sistema de Ensino? Como fica a reflexão? E o conflito? Reportemo-nos ao texto de Lyra (2003, p.93):

*Na medida em que grande parte destes profissionais da educação goza de “estabilidade” no emprego, pois eles são concursados e não poderão ser dispensados, por seus superiores imediatos, caso estes considerem necessário. Em outras palavras, se diz sobre “autonomia”, “flexibilidade”, mas de fato o que ocorre é o controle de si e um controle mútuo se acentuando a partir da instauração dos Bônus. Enfim, parece que o modelo de relação horizontalizada no interior das organizações públicas de ensino do Estado de São Paulo recentemente pode provocar cobranças recíprocas e constantes “Vigiar e Punir” (p.93).*

Nesse contexto, o modelo de capacitação escolhido não foi o do Programa de Educação Continuada de 1996 a 1998. Essa propagada “liberdade de escolha”, baseada na defesa da

descentralização e autonomia foi um dos pilares da Proposta de Governo do então candidato Covas e, depois da sua política educacional. Onde ficaram as críticas às antigas administrações pelo seu centralismo, pelos seus cursos prontos e acabados que não atendiam às demandas das escolas?

### 3.6.2-As ações do Circuito Gestão

Para o estudo do Circuito Gestão, utilizamos o Relatório de Avaliação Externa (quantitativo) da UNESP de agosto de 2002 e o material utilizado nos cinco módulos que foram realizados. O projeto inicial previa a realização de nove módulos, mas com a mudança de Secretário da Educação ocorreu a interrupção do mesmo. Reportamo-nos, também, a Lyra (2003), a Messas (2002).

Do material analisado, pudemos apreender que o objetivo do Circuito Gestão era a Formação Continuada dos Gestores da Rede Estadual da Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo objetivando o desenvolvimento das lideranças de forma democrática:

*[...] garantindo a compreensão e a perfeita implantação das mudanças presentes na LDBEN, dos modernos princípios da Administração Pública vigente da SEE com vistas à melhoria contínua da qualidade da escola e ao sucesso do aluno (UNESP, 2002, p.4).*

A primeira diferença em relação ao Programa de Educação Continuada de 1996-1998 foi que o Circuito Gestão atingiu, prioritariamente, os gestores pertencentes ao Quadro do Magistério da Secretaria Estadual de Educação.

A segunda diferença está em relação à seleção do conteúdo dos módulos. No primeiro momento do PEC, a demanda vinha antes da ação, traduzindo-se num movimento circular de ação-reflexão-ação, sempre, desencadeado a partir das necessidades detectadas pelas equipes das escolas e das Delegacias de Ensino, já no Circuito:

*Cada programa busca compatibilizar o desenvolvimento de competências relativas ao cumprimento das finalidades e diretrizes educacionais com o atendimento das demandas e expectativas da clientela em termos de sua formação continuada. Para tal, foram concebidos módulos integrados por atividades adequadas ao desenvolvimento das competências necessárias.*

*Após reuniões com consultores, especialistas da SEE e professores das Universidades foram definidos módulos iniciais e temas do Circuito Gestão na seguinte composição:*

*Módulo I- Gestão de Pessoas: Gestão de pessoas, desenvolvimento de Lideranças, Organização de Equipes;*

*Módulo II- Gestão Pedagógica: LDBEN e a Reorganização da Educação Brasileira, Novos desafios da Administração Pública da Escola: Projeto*

*Pedagógico/Progressão Continuada- “Da Exclusão Social à Escola de Sucesso”, Ação Supervisora num Processo de Descentralização, Ensino Médio e a Proposta Pedagógica de Terminalidade na Educação Básica;*

*Módulo III- Liderança e Tomada de Decisões: Reuniões, Comunicação, Conflitos, Negociação, Análise e Tomada de Decisão, Motivação;*

*Módulo I e III- Liderando Equipe de Decisão: Liderança, Auto-Conhecimento, Processo de Comunicação, Conflitos, Assertividade, Negociação, Trabalho em Equipe, Análise e Tomada de Decisão, Motivação e Reuniões;*

*Módulo IV- Gestão Educacional e o Cotidiano nas Escolas: Autonomia e gestão de recursos financeiros nas escolas, Desafios da Convivência na Escola, Recuperação da aprendizagem pelo uso do trabalho diversificado: caminhos para progressão continuada, Potencializando a Gestão Escolar: Indicadores educacionais, Potencializando a Gestão Escolar: Ensino a Distância, Oficina de Sensibilização, Oficina “ Como nós fazemos ?”;*

*Módulo V- Gestão do Projeto Pedagógico: alavancando o sucesso da Escola-Oficina 1: “ Em direção à Escola de Sucesso : estabelecendo metas”;Oficina 2: “ Em direção à Escola de Sucesso: priorizando os fatores para a mudança”, Oficina 3: “ Em direção à Escola de Sucesso: definindo ações”, Oficina de Sensibilização.*

**ENCONTRO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS : A leitura como Ato-**  
*Oficina 1: “O que é ler?”, Oficina 2: “ Conhecimento prévio, inferência, intencionalidade, Oficina 3: Interdisciplinaridade e Processo Intertextual”, Oficina 4: “ A função da pontuação”, Oficina 5: “ Leitura de mundo, Avaliação de Leitura “, Oficina de Sensibilização;*

*Módulo V- Gestão do Projeto Pedagógico: 2º Encontro- Confirmando as rotas: Atividade I: Discutindo o Processo, Vídeo-Conferência: Enfoque das Competências, Oficina 1: Atividade II: Apresentando o Produto, Oficina 2: Plenária I: Apresentação das Sínteses, Atividade III: Reavaliando os Rumos, Plenária II: Apresentação das Propostas (UNESP, 2002 p. 45).*

O Programa foi lançado em Botucatu onde estava localizado o pólo-sede situado na Rodovia Gastão Dall Farra- KM 6. A coordenação-geral foi de responsabilidade de Raquel Volpato Serbino, professora da UNESP e Coordenadora da CEI no primeiro mandato do Governo Covas.

### **3.6.3- Os temas, as oficinas, as atividades culturais**

As atividades eram minuciosamente detalhadas como mostra o exemplo da Pauta de 23/08 a 25/08/2000 que segue como Anexo 9:

O Projeto era abrangente. A quantidade de vagas disponíveis, por pólo, era mandada para as Diretorias de Ensino bem como a verba para o custeio das viagens e hospedagens

repassada aos participantes pela Seção de Finanças das Diretorias. Cada grupo era composto por um determinado número de Supervisores de Ensino, Diretores de Escola, Vice-diretores, Professores Coordenadores, Assistentes Técnico-Pedagógicos. Em cada pólo, misturavam-se várias Diretorias de Ensino. Os hotéis eram escolhidos pelos cursistas que de lá se dirigiam aos locais de capacitação.

O IDORT foi responsável pelos Módulos I e III. A bibliografia utilizada, nos Módulos, tinha muito a ver com a ideologia da empresa privada e segue como Anexo 10. As idéias difundidas demonstravam o interesse da homogeneização do pensamento e da atuação dos gestores. Tratava a liderança como circunstancial, a importância das relações pessoais e interpessoais. Em toda a ação, procurava-se estimular as palavras e frases positivas como num manual de auto-ajuda: “Eu sou capaz”, “Eu posso”, “Eu quero”. O processo de escolha tinha recaído na “Análise Transacional” definida como uma filosofia de vida baseada na autenticidade.

Através da análise do material utilizado, podemos relacionar como objetivos do Circuito Gestão:

- *Intensificar ações de fortalecimento da gestão educacional por meio da formação continuada de suas lideranças.*
- *Atingir 12.000 participantes: Dirigentes Regionais, Supervisores de Ensino, Diretores de Escola e pessoal de apoio das Diretorias regionais e Escolas.*
- *Encontros em pólos regionais, no 2º semestre de 2000, durante 15 semanas.*
- *Discussão de temas relevantes para a Educação: LDB, Progressão Continuada, Ensino Médio, Ação Supervisora.*
- *Gestão Educacional sintonizada no compromisso de assegurar a qualidade da escola e o sucesso do aluno.*

Essas colocações nos fazem refletir para a distância com o primeiro momento do PEC, quando em 1996, a própria Secretaria de Educação criticava os cursos prontos e acabados das outras administrações. No recorte, que fizemos do Pólo 4 sob a responsabilidade da PUC-SP, especialmente no Subprojeto B voltado para as lideranças, percebe-se que procurou fazer uso de todas as linguagens, a partir do levantamento da situação real das escolas, levando a Universidade até elas e realizando as ações de capacitação no seu próprio espaço.

No temário desenvolvido no Circuito Gestão, foi dado destaque ao assunto administração de materiais, uma vez que as Diretorias de Ensino constituíam-se em unidades de despesa em decorrência da política de desconcentração do Governo Covas. A sua Seção de

Finanças empenhava o dinheiro, diretamente, para as unidades escolares bem como recebia, analisava e controlava os processos de prestação de contas e estava sujeita à fiscalização do Tribunal de Contas do Estado de São Paulo.

O que a administração queria dos seus gestores era a capacidade de bem adquirir os materiais, bem armazená-los, enfim saber planejar. O governo Covas tinha como uma das diretrizes centrais o controle a transparência dos gastos públicos. Era importante que a escola soubesse se auto-administrar porque o dinheiro chegava diretamente, através dos repasses das Diretorias de Ensino e da verba MEC-FNDE.

Dessas considerações, infere-se a diferença de propósitos dos dois momentos do PEC. No primeiro momento, praticamente, não existiu um PEC, mas um para cada pólo, pois partiu-se de um Projeto Inicial, apresentado em agosto de 1996, mas que tomou rumos muito diferentes e do Circuito Gestão que perseguia a unicidade, um discurso único.

Como já foi tratado no plano federal e no estadual a partir de 1998, coincidindo com o segundo mandato de Cardoso e de Covas, o Ensino Médio passou a ocupar uma posição importante. No Ensino Médio, a SEESP, manteve a organização por disciplina, mas era preciso assegurar uma redefinição das competências em cada uma delas. O Novo Ensino Médio foi colocado como tema de discussão no Circuito Gestão o mesmo aconteceu com a Progressão Continuada da Aprendizagem..

As metas colocadas eram pretensiosas. Até dezembro de 2000, pretendia-se atingir 12.000 gestores de modo presencial e a distância, sendo 40 horas para o conteúdo de Gestão de Pessoas e Gestão Pedagógica e 20 horas a distância, mantendo-se o contato com esses profissionais.

Os temas foram: Lei de Diretrizes e Bases Educação Nacional, Progressão Continuada, Modelo de Supervisão, Gestão Financeira e de Materiais, Projeto Pedagógico, Progressão Continuada da Aprendizagem, Ensino Médio.

O público-alvo do Circuito Gestão foram os Supervisores de Ensino, Diretores de Escola, Vice-Diretores de Escola, Professores Coordenadores, Assistentes Técnico-Pedagógicos e 40.000 Professores a serem capacitados em Informática Educacional.

Segundo o material do Circuito analisado, as idéias centrais eram as de encontro de lideranças educacionais sintonizadas com o compromisso com o sucesso do aluno, atendendo o universo de gestores, fortalecendo a liderança local que tomava decisões com base em indicadores. Segundo o Relatório da UNESP (2002), foram instalados nove pólos de Capacitação em vários pontos do Estado: Bebedouro, Botucatu, Monte Aprazível, Osvaldo Cruz, Santa Cruz do Rio Pardo, São Vicente, Ilha Solteira, Porto Ferreira. O Pólo de Avaré foi

desativado, ainda, em 2000. Os pólos foram chamados de Centros de formação de Gestores (CENFORGEST), distribuídos conforme o mapa que segue como Anexo 11.

O último pólo a ser instalado foi o de Registro, em fevereiro de 2002, no chamado Ka Ka Ka que tinha sido sede de um antigo armazém para beneficiamento de arroz dos imigrantes japoneses.

O número de participantes e o cronograma podem ser reproduzidos por dois quadros apresentados no *Relatório de Avaliação Externa* (Quantitativa):

### Quadro 11

#### CRONOGRAMA DE REALIZAÇÃO DOS MÓDULOS DO CIRCUITO GESTÃO

<i>Módulo</i>	<i>Período</i>	<i>Segmentação/Observação</i>	<i>Total de sujeitos</i>
MI	17/08/00	Dirigentes Regionais	74
MI	23/08/00	Dirigentes Regionais	74
MI	13/09/00 a 19/02/00	Outros segmentos	19.403
MIII	25/10/00	Inicial III	302
MII	30/10/00 a 08/11/00	Inicial MII	910
MIII	06/12/00 a 03/09/01	Outras turmas Reinício em 18/07/02 a 25/07/02	17.335
MIII	02/05/01 a 18/07/01	Módulo III básico	15.000
MIII	22/08/01 a 27/08/01	Integrados Módulos I e III	2.584
MI-IV	22/10/01 a 08/04/02	Todas as turmas	19.881
MI-III	08/05/01 a 25/09/02	Integrados Módulos I e III	2.266
MV	08/05/01 a 25/09/02	Todas as turmas	11.080
MV	10/06/02 a 25/09/02	Professores de Português	7081
MV	26/06/02 a 25/09/02	2º Encontro	6093

Fonte: UNESP, 2002, p.6-12



O Circuito Gestão foi um programa integrado de capacitação de gestores, caracterizando-se como um instrumento para realização de políticas públicas na Educação Paulista. Os seus diferentes módulos foram articulados objetivando o desenvolvimento de um papel adequado aos novos paradigmas de gestão.

#### **3.6.4- A Avaliação do Circuito Gestão**

Como no PEC de 1996-1998, a avaliação acompanhou o desenvolvimento do processo, sendo considerada como imprescindível para o estabelecimento dos padrões de desempenho e aceitação do programa, inclusive de sua utilidade para o estabelecimento das competências que se requer para os gestores (UNESP, 2002, p.6 ).

Em todos os módulos, os indicadores de qualidade do programa foram agrupados em diferentes categorias: CENÁRIO (CE), PROCESSO (PR), RECURSOS HUMANOS (RH), TEMAS DO PROGRAMA (TP) e RESULTADOS (RS). A avaliação quantitativa estabeleceu índices para cada fator considerado. A qualitativa foi feita ao longo do processo, permitindo a identificação dos aspectos críticos e modificações para se obter melhorias (UNESP, 2002). Não tivemos acesso a esta avaliação. Os arquivos do Circuito Gestão foram mandados para a FDE e só nos foi disponibilizada a quantitativa pela Gerência de Projetos Especiais. Mantivemos contato com essa Gerencia e obtivemos a resposta de que lá não se encontrava. O mesmo nos foi informado pela CENP.

Os resultados gerais desde o início do programa foram consolidados com a utilização do Sistema de Desenvolvimento de Banco de Dados- SBD- aplicativo.

Quadro 12

### **SISTEMA DE DESENVOLVIMENTO DE BANCO DE DADOS**

Módulo	Formulário	Cenário	Processo	Recursos Humanos	Temas do Programa	Resultados	Total de Sujeitos
M1	FA01	0,80	0,89	*	0,85	0,88	74
	FA02	0,85	0,90	*	0,91	0,93	77
	FA03	0,86	0,93	*	0,92	0,92	19403
M2	FA04	0,77	0,85	0,80	0,82	0,87	302
	FA05	0,80	0,86	0,86	0,85	0,89	910
	FA06	0,81	0,89	0,89	0,87	0,81	17335
M3	FA07	0,78	0,90	0,89	0,90	0,90	15000
	FA08	0,80	0,92	0,93	0,94	0,93	2584
M4	FA09	0,80	0,89	0,88	0,87	0,89	19881
M1-3	FA10	0,77	0,90	0,91	0,92	0,91	2266
M5	FA11	0,76	0,85	0,86	0,87	0,88	11080
	FA12	0,81	0,88	0,91	0,92	0,92	7081
	FA13	0,79	0,85	0,88	0,83	0,84	6093

Fonte: UNESP, 2002, p.6

Quadro 13

### RESULTADOS DOS ÍNDICES OBSERVADOS NA AVALIAÇÃO QUANTITATIVA DO CIRCUITO GESTÃO

Índices observados					Resultado		
0,20	IA	IDF	<	0,36		→	Péssimo
0,36	IA	IDF	<	0,52		→	Ruim
0,52	IA	IDF	<	0,68		→	Regular
0,68	IA	IDF	<	0,84		→	Bom
0,84	IA	IDF	<	1,00		→	Ótimo

Fonte: UNESP, 2002, p.6

Na interpretação dos quadros, segundo o Relatório Final (UNESP, 2002), a amplitude total observada entre as médias dos grupos dos fatores considerados é de 0,77-0,95. Foram considerados 62 valores sendo que 15 ficaram na faixa “bom” e 47 na faixa “ótimo” não

tendo sido assinalados os das outras categorias. Os valores mais baixos referiam-se ao “cenário” (informações sobre evento, recepção, café, etc...) que poderiam ter influenciado os resultados, mas que não estavam diretamente relacionados ao processo de capacitação, sendo que os fatores de resultado referiam-se à avaliação do módulo como um todo, à utilidade que teve para a atuação profissional, à conveniência da oferta de novos módulos e possibilitando a introdução de melhorias correspondentes levando ao aumento dos índices. Os índices correspondentes a amplitude do Módulo de 0.84 e de 0.94 no final do Módulo III.

Com relação às considerações contidas no Relatório Final (UNESP, 2002) sobre a importância do Cenário para a capacitação no Circuito Gestão, não concordamos com elas, pois o Cenário foi o ponto chave do processo. Segundo Messas (2002), tudo estava previsto, os “coffe-break“, as caminhadas, os jantares dançantes. Constitua-se numa política de convencimento e de cooptação. Os temas eram gerais e enfocavam os meios necessários à continuidade na implementação das diretrizes da política educacional de Covas. Quando foi analisado o PEC, percebeu-se pelas considerações das Agências Capacitadoras que a resistência na rede com relação às medidas implantadas pelos órgãos centrais era muito grande, mais ainda contra a Secretária considerada muito autoritária. Essa resistência era muito acentuada entre as lideranças, isto é, entre os gestores. Pois, segundo Sallum Junior (2003), a conjuntura internacional e nacional, no segundo mandato do governo de Fernando Henrique Cardoso, era outra. O mesmo acontecia com a organização da rede estadual pública paulista que tinha mudado muito: as Delegacias de Ensino tinham sido substituídas pelas Diretorias Regionais de Ensino com uma área de abrangência maior e mesclando uma ou mais Delegacias de Ensino, aumentando a resistência da rede.

Assim, a avaliação durante o processo permitia a adequação dos procedimentos e materiais utilizados para a escolha de competências requeridas para o atendimento das finalidades e diretrizes da rede pública estadual.

Segundo UNESP (2002), o Circuito Gestão estabeleceu uma metodologia adequada para o desenvolvimento das competências requeridas para o exercício da gestão em função do atendimento das finalidades e diretrizes da política educacional vigente. Será que isto, realmente, ocorreu? Na realidade esta informação está em desacordo com que se afirma no mesmo Relatório:

*“Após reuniões com consultores, especialistas da SEESP e professores das Universidades, foram definidos os módulos iniciais e temas do Circuito Gestão na seguinte composição [...]” (UNESP, 2002, p.4).*

Pelo que se pode concluir pelo material analisado, os temas desenvolvidos, no Circuito, constituíram-se num pacote pronto e acabado, o que ocorreu com os resultados da avaliação realizada no processo foram algumas correções no percurso, mas que não atingiram o seu alvo principal que era o de formar lideranças que ajudassem na aceitação pela rede das medidas reformistas implantadas pela SEESP.

As modernas abordagens, em avaliação institucional, tendem a superar as dicotomias entre enfoques quantitativos e qualitativos sendo que a metodologia proposta e desenvolvida foi montada a partir dos seguintes pressupostos:

**Abrangência:** grande área a ser trabalhada tendo em vista que o programa seria desenvolvido simultaneamente em diferentes Pólos de Capacitação em regiões distantes uma das outras mesclando participantes de diferentes Diretorias de Ensino, com diferentes linhas de atuação mesmo pertencendo a um único Sistema de Ensino. Embora o Circuito Gestão tivesse uma coordenação centralizada no Pólo de Botucatu, os outros pólos que tinham cada um o seu coordenador, desenvolveram uma dinâmica própria, o que gerou uma prática descentralizada num propósito centralizador.

**Desenvolvimento:** o objetivo da avaliação era o de fornecer informações para a melhoria contínua das etapas seguintes.

**Consistência:** os relatórios parciais quantitativos deveriam ser complementados pelos qualitativos que continham respostas abertas e outras fontes de informação que eram consultados pelos coordenadores dos Pólos.

A metodologia adotada foi a utilização de indicadores relativos ao Cenário (CE), aos Processos (PR), aos Recursos Humanos (RH), aos Temas de Programa (TP) e aos Resultados (RS). Foram adotados formulários com itens referentes à avaliação quantitativa e questões abertas para a avaliação qualitativa.

A avaliação apresentou as seguintes etapas:

1. **Coleta de dados:** com a aplicação dos formulários de avaliação em todos os participantes. As respostas das questões fechadas foram digitadas e os dados enviados por e-mail para processamento;
2. **Processamento:** os dados são processados no SPA- Sistema de Apoio à Pesquisa e Avaliação. Através dos dados foram elaborados gráficos que permitiam ver o desempenho geral e identificar os fatores críticos;
3. **Análise:** os coordenadores de Pólos recebiam os dados quantitativos, as questões abertas, as observações feitas durante a capacitação e outras fontes de informação e a

partir deles interpretavam os resultados e adotavam as providências relativas à continuidade do programa e à sua melhoria;

4. **Consolidação:** o consultor fazia os relatórios cumulativos e comparativos dos quais surgia o perfil geral de desempenho, identificando os pontos críticos e fornecendo subsídios para o planejamento mostrando o padrão geral de aceitação do programa e no que deveria melhorar.

A escala adotada foi a do padrão (“default”) do software de apoio usado na pesquisa, consistindo num padrão de comparação que representa os valores possíveis de serem assumidos por uma variável, fator ou característica, com a seguinte correspondência:

Quadro 14

#### VALORES DA ESCALA ADOTADA NA AVALIAÇÃO DO CIRCUITO GESTÃO

<i>RESPOSTA</i>	<i>PONTOS</i>
(1) Péssimo	1
(2) Ruim	2
(3)Regular	3
(4)Bom	4
(5)Ótimo	5

Fonte: UNESP, 2002, p. 10

Para cada fator era possível obter o correspondente IDF (Índice de Desempenho no Fator) calculado pelos pontos atribuídos, em termos das frequências de respostas observadas a cada pergunta feita no formulário, obedecendo a seguinte fórmula:

$$IDF = (1R1 + 2R2 + 3R3 + 4R4 + 5R5) / 5R$$

R1, R2, R3, R4, R5 são as frequências observadas de respostas nas respectivas categorias de escala.

R é o número de respostas significativas, ou seja a somatória das respostas dadas nas cinco categorias de escala.

### **3.7- PEC de 1996 a 1998 e Circuito Gestão: descentralização e centralização, as duas faces da política educacional do Governo Covas**

Lyra (2003, p.93-97) fez uma reprodução fiel dos trechos do Caderno de Gestão Pedagógica relativo ao 2º encontro. Enfatiza que o seu conteúdo é trabalhado de forma resumida, compondo-se só de itens e apresentados em forma de transparências. Segundo as transparências apresentadas, o Circuito Gestão é associado a caminho, energia, sintonia, choque, ação, dinamismo, ação, envolvimento, responsabilidade, transformação, um novo olhar sobre o mesmo trajeto tantas vezes percorrido e foi definido como o encontro de lideranças educacionais sintonizadas pelo compromisso de assegurar a qualidade da escola e o sucesso do aluno.

Segundo Lyra (2003, p.93-97), foi colocada como meta do Circuito Gestão o envolvimento de 20,5 mil gestores da rede estadual até dezembro de 2000. O público-alvo era de 89 Dirigentes de Ensino, 1556 Supervisores de Ensino, 5100 Diretores de Escola, 4935 Vice-Diretores de Escola, 6921 PCPs, 889 ATPs, 89 Aps e 280 Chefes de Seção. Os temas desenvolvidos foram: LDB, Ensino Médio, Gestão Financeira e de Materiais, Progressão Continuada, Desenvolvimento de Lideranças e Trabalho em Equipe, Administração Pública e Informática.

As transparências apresentadas por Lyra (2003, p.93-97) mostram, também, como os profissionais deveriam agir para obter resultados em seu trabalho, a implementação das ações do Circuito Gestão, os objetivos do Programa e a rotina dos cursos:

***Para obter resultados os profissionais devem:***

*Participar da análise do próprio perfil;*

*Observar criticamente o cotidiano para diagnosticar necessidades;*

*Buscar soluções criativas para problemas concretos;*

*Compromissar-se com a instituição;*

*Orientar suas ações para atender às necessidades do aluno;*

*Agir proativamente na construção de seu desenvolvimento pessoal e profissional.*

***Implementação:***

*Gestão Pedagógica e Gestão de Pessoas nas cidades de Ilha Solteira, Monte Aprazível, Bebedouro, Porto Ferreira, Botucatu, São Vicente, Avaré, Santa Cruz do Rio Pardo e Osvaldo Cruz.*

**Objetivos do Circuito Gestão**

*Envolver os grupos responsáveis pela gestão das escolas públicas da rede estadual*

*Na implementação dos princípios de gestão democrática, autonomia e participação presentes*

*Na LDB e no fortalecimento de propostas de avaliação qualitativa do ensino por Meio de Progressão continuada e do Projeto do Ensino Médio*

**Rotina do Curso**

*Conferências*

*Oficinas de trabalho*

*Oficinas de Sensibilização ( música, pintura e dança)*

*Apresentações culturais*

*Alongamentos e exercícios*

*Enfim, os Circuitos Gestão visam a Formação Continuada de Gestores sabendo que para a SEESP, formação continuada não é atualização nem acumulação: é uma construção permanente de conhecimento, de resignificação de prática, resultando em desenvolvimento Profissional e pessoal. Também, confirma na Introdução do Módulo (Gestão do Projeto Pedagógico: alavancando o sucesso da escola), os Módulos I e III trataram de Gestão de Pessoas, os Módulos II e IV, de Gestão Educacional.*

Lyra (2003, p.97) questiona essa apresentação esquemática do Projeto, sua descontextualização e sua desarticulação com o dinamismo presente no cotidiano das escolas. Nesse sentido, o Circuito Gestão constitui-se num retrocesso da SEESP no sentido de articular formação em serviço com os problemas existentes nas UEs, pois não se pode esquecer que a gestão educacional tem um sentido amplo e se associa com a dimensão política, social e econômica onde foi formada.

Analisando o material inicial do Circuito Gestão, base para a elaboração do que seria entregue aos participantes, percebemos a fragilidade das colocações do ponto de vista de uma visão macro da educação e a presença de idéias de racionalização que estavam presentes nos princípios da política implementada pelo Governo Covas, a defesa da qualidade e a comparação da Educação a um negócio:

*Há duas maneiras distintas de se compreender e de se discutir a liderança. Uma delas é enfocando o processo, em cujo desenrolar há um papel a ser cumprido e uma responsabilidade a ser assumida. Nesse caso, são importantes o conhecimento do negócio e do ambiente onde se opera e uma razoável experiência. Mas também não se prescinde da capacidade de*

*convencimento com relação aos superiores e habilidades políticas para cooptar parcerias (SÃO PAULO, 2000b, p. 3)*

O Caderno de Transparências (SÃO PAULO, 2000d) tratou sobre As Diretrizes da Educação Nacional sob a Ótica do Processo de sua Construção; Gestão de Ensino: Ação Supervisora em um Processo de Descentralização; A Dimensão Pedagógica da Gestão Educacional revendo o Planejamento e a Avaliação Educacional, Revendo o Planejamento e a Avaliação Educacional: Progressão Continuada em Ciclos; o Novo Ensino Médio: O que muda? O que já avançamos? O que vamos fazer? Ficou bem explicitado como os órgãos centrais do Sistema Educacional paulista estavam tratando alunos e escolas como clientes, esquecendo, inclusive, o dinamismo da organização escolar e da necessidade de reflexão e da formação para a cidadania:

***Exigências do Novo Cenário para a Escola.***

- *Aluno é o cliente*
- *Mudança no modelo de atuação:*
- *De reativa para proativa*
- *Compromisso com a qualidade e a eficácia*
- *Disposição para*
  - *Diagnosticar seus problemas*
  - *Definir e implementar estratégias para superá-lo*
  - *Realizar sua auto-avaliação*
  - *Prestar contas de sua atuação e de seus resultados*

***Exigências do novo cenário***

***Para os órgãos da Administração da Educação***

- *Escola é o cliente*
- *Mudança no modelo atuação: de contratadores do poder de decisão e dos recursos para definidores de objetivos, avaliadores de resultados e promotores da equidade*
- *Compromisso como provimento de condições adequadas para que a escola realize seu Trabalho*
- *Disposição para apoiar a escola no diagnóstico e implementação de estratégias para superá-lo*
- *Capacidade para definir normas básicas que garantam a integração do sistema e criar mecanismos de controle eficientes (p.20).*

A bibliografia utilizada pelo IDORT (Anexo 7), base teórica no Módulo I que trata sobre Lideranças, foram as idéias de Peter Drucker, consultor de grandes multinacionais; Harper Collins, estudioso do futuro da administração numa sociedade de informações onde o recurso será o conhecimento; John P. Kotter, considerado o maior especialista em liderança da atualidade que atua nos programas de formação de executivos e John Kao, considerado uma das maiores autoridades em criatividade empresarial.



No Módulo I, também foram utilizados os conceitos da Análise Transacional criada por Eric Berne com a seguinte justificativa: “cujos conceitos vêm sendo aplicados com crescente frequência tanto no campo da Psicoterapia como no mundo das empresas em trabalhos de crescimento pessoal e profissional” (São Paulo, 2000c, p.25).

Messas (2002) ao se referir ao *Novo Modelo de Supervisão* proposto pela SEESP e que foi tema do Circuito Gestão e do qual trataremos ainda neste capítulo, com muita propriedade, reflete sobre as práticas adotadas, o uso de conceitos e métodos da empresa privada, inclusive, não procurando mascarar” o seu uso e se aproxima das idéias de Enguita (1993) que foram citadas no início deste trabalho quando trata da mercantilização da educação, da penetração no sistema educacional da própria lógica do capitalismo:

*[...] Integra a grande “massa” de trabalhadores da educação que devem se preparar para fazer a grande “fábrica” que é a escola, produzir resultados com eficiência, eficácia e com qualidade. É preciso “líderes” em todos os setores da área da administração do sistema que saibam manipular toda essa gente, sensibilizando-os através de dinâmicas, de atividades culturais, agarrando-os até pelo estômago se for preciso ( p. 176).*

Reportamo-nos a São Paulo (2000c) quando é tratado pelo Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT) no Módulo I do Circuito sobre as aptidões exigidas de um líder, segundo a visão de John P. Kotter:

*[...] É difícil ter uma visão da empresa quando não se entende o que está acontecendo no mercado e no ambiente competitivo, ou quando não se entende em termos gerais, o que está acontecendo na organização e quais são os seus pontos fortes e fracos. [...]*  
*A capacidade de se expressar bem e de forma articulada, de falar a respeito de suas várias visões é vital para o líder, porque uma faz coisas que os grandes líderes fazem é gastar muito tempo transmitindo suas idéias a outras pessoas. [...] Eles ficam tão envolvidos e acreditam tão profundamente em sua visão que seu entusiasmo natural ajuda a inspirar outras pessoas ( p.5).*

A capacidade do líder de inspirar outras pessoas, segundo Messas (2002) tornava-se mais fácil entre os educadores devido à *crise de formação* existente entre eles, inclusive tema que já foi abordado por muitos estudiosos e se tornou justificativa até da necessidade da formação continuada. As deficiências encontradas na formação inicial dos docentes levam à falta de crítica e a uma rápida absorção de:

*Idéias fundamentadas numa “racionalidade política e técnica” (Lima. 2000), que não respeitam as práticas do diálogo, da discussão e da negociação, não contribuem para a transformação do ensino nem da escola e nem conduzem a posicionamentos democráticos e participativos.*

*Acrescente-se, ainda que a falta de criticidade que deve revestir toda prática pedagógica e administrativa afeta a essência da práxis educacional, destruindo-a à medida que anula a reflexão.*

*[...] Os profissionais da educação encontram-se presos em uma grande teia que não lhes permite exercer a autonomia, nem a relativa. Teia tecida pela má-formação profissional e pela degradação de formação profissional seja esta em sua origem má ou boa, o que leva à falta de criticidade pela dificuldade de análise apresentada não só em relação ao seu trabalho, mas em relação às propostas oriundas da Administração Central ( p.193-194).*

Messas (2002) completa as suas colocações e discute a prática imediata que era solicitada aos participantes do Circuito que, segundo ela, coloca em cheque a reflexão que cada vez mais ocupa lugar nas agendas educativas em autores como Nóvoa, Shön, Alarcão:

*[...] as informações e as técnicas aprendidas nos cursos do projeto Circuito Gestão, devem ser imediatamente veiculadas e colocadas em prática na escola, pois a própria sistemática do projeto de formação, com intervalos entre os cursos, é estrategicamente adotada para possibilitar que isso aconteça. [...] a maioria deseja “receitas” prontas faz com que esses profissionais da educação sirvam ao sistema como elementos multiplicadores, atuando para a reprodução de suas concepções e dos interesses que permeiam suas políticas educacionais.*

*As influências do Projeto Circuito Gestão, em primeiro lugar, ocorrem no campo administrativo, trazem conseqüências para os profissionais da Educação que estão sendo formados, pois saem dos encontros com as cabeças cheias das idéias veiculadas pelos capacitadores e extraídas dos textos utilizados nos cursos. Nesses são manipulados, pois que envolvidos por estratégias de sensibilização, passam por uma espécie de lavagem cerebral. Devido a intensidade dos cursos, terminando por ser reduzidos a meros tarefeiros a serviço do sistema [...] Em segundo lugar, podem ocorrer no campo pedagógico, pois as idéias e programas são repassados pelos profissionais capacitados aos professores mal formados, que na sua maioria os assimilam sem nenhuma criticidade [...] (p.194-195*

Tanto no Programa de Educação Continuada de 1996-1998 quanto no Circuito Gestão, foi utilizado o modelo “ação-reflexão-ação” que Messas (2002) traduz como “curso, trabalho, curso”, não à reflexão sobre as práticas que nos referimos acima que a SEESP se refere, mas sim procura dar intervalos entre os cursos para que os conteúdos desenvolvidos fossem colocados em prática a serviço dos que defendiam as ideais neoliberais e privatistas na educação. Messas (2002) coloca que os saberes profissionais aprendidos nos cursos de capacitação referiam-se às técnicas de gestão empresarial, às idéias de reforma gerencial e projetos da SEESP, trocando *discursos de qualidade, de democracia, de cidadania de participação por promoção automática, insucesso e despolitização.*

Messas (2002) defende a hipótese de que, no Circuito Gestão, *gestão e liderança* se interrelacionavam. Este posicionamento objetivava a extensão da administração e gestão da escola da figura do Diretor e do Vice-Diretor aos Dirigentes Regionais de Ensino, aos Supervisores, aos Assistentes Técnico-Pedagógicos, aos Professores Coordenadores e aos Chefes de Seção. Com essa pulverização, se pretendia formar líderes para a satisfação dos interesses do sistema e neutralizar a atuação de um sobre o outro e ao mesmo tempo "fica clara a *ingerência* do sistema, através desses profissionais *estratégicos* como forma de manter o controle sobre as escolas e todos os seus trabalhadores (MESSAS, 2002, p.177).

Messas (2002) usa o termo "liderança situacional" para referir-se à atuação desses outros atores educacionais sobre as escolas e da "representatividade de liderança" que os órgãos centrais da SEESP lhes outorgaram através do processo de formação continuada para atuarem na implementação da política educacional.

A autora acima citada mostra o aumento do "dirigismo estatal" numa política que dizia defender a autonomia das escolas e a descentralização e desconcentração e a despeito de todo um discurso em defesa da construção no coletivo das Normas Regimentais Básicas e da Proposta Pedagógica por cada uma das escolas. Esse "dirigismo estatal" enfraqueceu o diretor e os colegiados da escola nas opções e decisões ao nível administrativo e pedagógico, embora, legalmente, nada tenha sido alterado. Com a informatização da rede aumentou o controle, pois as informações on-line, os gráficos, as planilhas, o acompanhamento dos projetos tornaram-se diretos, o que esse pode apreender da análise de Messas (2002):

*O dirigismo do sistema se manifesta, não só através da legislação permanente e recente que expressa suas políticas educacionais, mas também através das idéias veiculadas nos cursos de capacitação promovidos, das diretrizes passadas através dos Assistentes Técnico-Pedagógicos, dos Supervisores da escola e de outros agentes educacionais da Diretoria Regional de Ensino com a escola, envolvendo os que estão mais próximos como o Secretário de escola, o diretor, o vice-diretor e o professor coordenador-pedagógico. O cotidiano da escola é invadido por essas idéias que acabam ganhando vida ao serem semeadas no terreno fértil da má-formação dos profissionais de educação. Essas idéias chapas brancas dos órgãos oficiais e vêm imbricadas nos projetos que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo está implantando na rede de ensino.*

*[...] Dentro da pouca margem de autonomia que resta à escola, bem poucos projetos, mais pertinentes aos conteúdos trabalhados em classe e do interesse dos alunos, dos professores, da comunidade e da escola como um todo, podem ser desenvolvidos ( p.186).*

Um outro tema abordado no Circuito Gestão com os Dirigentes Regionais e Supervisores de Ensino foi o Novo Modelo de Supervisão. No Caderno de Textos de Apoio

(2000a) havia a proposta de discussão e reflexão sobre os mesmos com os seguintes textos de autoria de Neide Cruz, Cleide Bauab Bochixio, Sérgio Edgard da Luz, responsáveis pela coordenação dos trabalhos:

1. *Gestão de Ensino: Ação Supervisora em um processo de descentralização;*
2. *Oficina: Ação Supervisora em um processo de descentralização;*
3. *Consolidado. Ação supervisora em um processo de descentralização:* Proposta para novo modelo de ação Supervisora. Síntese dos Relatórios enviados pelas Diretorias de Ensino (julho de 2000). O documento apresentava a síntese dos relatórios elaborados pelas equipes de Supervisores das Diretorias de Ensino, referentes à análise da proposta de *Novo Modelo de Supervisão* apresentado para discussão entre os profissionais da rede, em reunião realizada com os Dirigentes Regionais de Ensino, no dia 11/05/2000, em observações encaminhadas em relatórios por 22 Diretorias de Ensino;
4. *Ação Supervisora em um processo de descentralização.* Trabalho para o lar. Plano de auto-desenvolvimento;
5. *Ação Supervisora em um processo de descentralização.* Avaliação. Proposta de Roteiro Didático para Oficina. .

O Novo Modelo de Supervisão faz parte do Caderno de Transparências (2000d, p.18-27). Usamos algumas delas para apresentá-lo, embora sem profundidade, uma vez que o tratamento que era dado pelos órgãos centrais da SEESP para as Lideranças interessa ao objeto de pesquisa deste trabalho. As primeiras transparências referiam-se ao novo contexto em que estava inserida a escola e o papel ocupado pela Supervisão na LDB (Lei 9394/96).

O Novo Modelo de Supervisão tinha como pressupostos: a ação da supervisão nas escolas públicas e privadas, sem deixar de cumprir as responsabilidades do Poder Público; direcionar a atuação das Diretorias de Ensino, criando condições para um trabalho comprometido com a gestão da escola pública de qualidade e instituir como instrumento básico de Supervisão de Ensino, o processo de avaliação institucional.

O processo de avaliação institucional teria as seguintes dimensões: a avaliação do desempenho dos alunos através do SARESP, a avaliação de adequação às normas do sistema através da fiscalização e a avaliação da gestão.

A ação da Supervisão de Ensino atuaria sobre as escolas particulares através da avaliação do desempenho do aluno e da adequação às normas do sistema. As escolas públicas receberiam a ação supervisora, através da análise do desempenho do aluno, da avaliação da

adequação às normas do sistema e avaliação da gestão através das categorias e indicadores de desempenho, dos resultados do Plano de Gestão da Escola e da Diretoria de Ensino.

Messas (2002) analisando o Novo Modelo de Supervisão afirma que o mesmo deixava muito a desejar, pois não trazia nada de novo que interessasse aos projetos educativos elaborados pela escola, mas estava, também, a serviço dos “novos projetos” da SEESP dos quais estariam encarregados os Diretores de Escola, Vice-Diretores, Professores Coordenadores e Docentes, considerando que:

*Embora a prática da supervisão atualmente esteja sendo realizada no interior dos gabinetes das Diretorias Regionais de Ensino, e esteja voltada para o atendimento de questões administrativas e burocráticas da escola, mais que nunca elas se encontram descaracterizadas, pois os supervisores foram “rebaixados” a serem meros técnicos do serviço dos interesses burocráticos do sistema (p.176).*

Com relação à Supervisão de Ensino, os órgãos centrais da Secretaria da Educação afirmavam que suas atividades administrativas superavam as pedagógicas e que não estavam a serviço da qualidade de ensino. A proposta de um Novo Modelo de Supervisão tinha como objetivo, no entendimento dos gestores do sistema, voltar o seu “olhar” para o pedagógico e limitar sua ação sobre as escolas particulares, intensificando-a sobre as públicas. Porém, reportando-nos a Messas (2002) percebe-se que a intenção era outra, fazê-la trabalhar a serviço dos interesses do sistema.

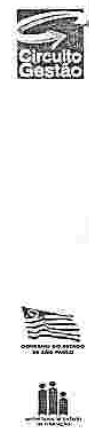
No Circuito Gestão, outro tema debatido foi o da Progressão Continuada da Aprendizagem com o objetivo de sua aceitação pelos participantes, tendo como justificativa para a sua implantação a necessária mudança da escola diante da chegada do Novo Milênio e das práticas de exclusão social mantidas por ela com ritos imutáveis e disciplinadores que mantinham a permanência do fracasso escolar que levava a um círculo vicioso: repetência, sentimento de incapacidade, rebaixamento da auto-estima, falta de motivação para estudar, evasão escolar com prejuízos para toda a sociedade. A Progressão Continuada no Ensino Fundamental foi uma das medidas mais contestadas durante a implantação das medidas reformistas do Governo Covas. Segundo Cortina (2000) foi muito questionada pelos docentes e pelas entidades representativas do Magistério que, tornava-se necessária uma clara compreensão da mesma. No Caderno de Transparências (2000d, p.35-49), foi dada a palavra ao Diretor:

Quadro 15

**O DIRETOR E A PROGRESSÃO CONTINUADA DA APRENDIZAGEM**

**Isto envolve ter uma  
compreensão clara da  
Progressão Contínua da  
Aprendizagem.**

**Com a palavra, o diretor:**




**1** SER DIRETOR É AGUENTAR TODAS AS PRESSÕES DO SISTEMA.


**2** É SER UM BOM ADMINISTRADOR E UM BOM PEDAGOGO.

**3** É SER UM BOM ARTICULADOR DE TODAS AS AÇÕES DA ESCOLA.

**4** É TER SOLUÇÕES MÁGICAS A TODA HORA.

**5** É TER A HABILIDADE DE DELEGAR PODERES.

**6** DE APAGAR DIVERGÊNCIAS.

**7** DE ESTABELECEER UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA.

**8** É SABER GARANTIR O PERFEITO FUNCIONAMENTO DA ESCOLA.

**9** É SER TIMONEIRO E CAPITÃO.

**10** SER DIRETOR TAMBÉM É TER HUMILDADE SUFICIENTE.

**11** PARA DIZER, POR EXEMPLO: **SOCORRO!**



Fonte: São Paulo, 2000s, p.38

Analisando as figuras e os textos, observa-se que se queria mostrar o Diretor sendo pressionado pelo sistema para atuar na área pedagógica e administrativa, sendo democrata, e trabalhando com o conflito. Mas que não estava preparado para o desempenho dessas tarefas, pedindo socorro, daí a necessidade da Educação Continuada. Realmente, com todas as novas

tarefas que se impunha ao Diretor por conta das reformas implantadas, era extremamente, necessária a sua formação continuada.

O questionamento sobre a Progressão Continuada da Aprendizagem continuava nas outras transparências? Não significaria a necessidade da formação de outros líderes dentro do sistema que o ajudassem a fazer com que tudo isso fosse aceito pelos docentes, pais e alunos?

*Afinal, o que é Progressão Continuada da Aprendizagem?*

*Há fundamento científico para esta prática tão diversa do que toda uma cultura está acostumada?*

*E por que a Secretaria de Estado da Educação inventou isso agora?*

As respostas encontradas nas outras transparências procuram mostrar que a idéia não foi da atual gestão da SEESP, inclusive em termos legais, remontando a 1965 com Lourenço Leda, à Lei 5692/71 e à Lei 9394/96 (São Paulo, 2001) no seu artigo 32, & 2º que afirma:

*Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no Ensino Fundamental o regime de progressão continuada sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino( p.51).*

E no seu artigo 23:

*A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos [...], sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim recomendar (p.48).*

As outras transparências mostram toda uma defesa pedagógica da Progressão Continuada da Aprendizagem concentrando-se em três bases: avaliação continuada, reprogramação continuada e recuperação continuada, explicitando a necessidade da capacitação das Lideranças para a implantação das medidas reformistas.

Nas Considerações Finais, analisamos as diferenças entre o PEC de 1996 a 1998 e o Circuito Gestão, principalmente, levando em conta os nexos com o contexto onde atuaram e as temáticas desenvolvidas.

### **3.8- Discussão**

O objetivo estabelecido para este estudo foi a identificação das diferenças entre o Programa de Educação Continuada de 1996 a 1998, com foco no destinado aos gestores da



rede pública estadual, e o Circuito Gestão, estabelecendo os nexos de cada momento do Programa de Educação Continuada com o contexto mais amplo das políticas educacionais e das reformas que se processaram no âmbito do Estado nos anos de 1990. A questão central foi assim formulada: quais as diferenças entre o Programa de Educação Continuada de 1996-1998 e o Circuito Gestão em termos de contexto, organização, propósitos, público-alvo, temática, ações e avaliação?

Com a finalidade de facilitar a identificação daquelas diferenças, foi construído o seguinte quadro comparativo:

Quadro 16

**QUADRO COMPARATIVO ENTRE OS DOIS MOMENTOS DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA (PEC-LIDERANÇAS) DE 1996 A 1998 E O CIRCUITO GESTÃO DE 2000 A 2002**

<b>PEC ( PEC-Liderança) (1996- 1998)</b>	<b>Circuito Gestão (2000-2002)</b>
<p style="text-align: center;"><b>CONTEXTO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Foi desenvolvido no primeiro mandato do Governo Covas;</li> <li>• Implantadas as primeiras medidas reformistas consideradas de impacto pela rede tais como a reorganização da rede física, Criação dos ciclos, o Regime de Progressão Continuada e a Municipalização, entre outras;</li> <li>• 1996: promulgação da nova LDB e a necessidade de implantar as modificações por ela estabelecidas;</li> <li>• 1997: Lei Complementar 836 que alterou o Estatuto do Magistério (Lei Complementar 444/85) com relação à Carreira do Magistério) gerando muito</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>CONTEXTO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Foi desenvolvido no 2º mandato do Governo Covas, concluído pelo Vice-Governador, Geraldo Alckimin, devido ao falecimento de Mario Covas em 2001;</li> <li>• Consolidação das medidas reformistas implantadas no primeiro mandato;</li> <li>• Fernando Henrique Cardoso tinha sido reeleito, mas perdera muito da popularidade do primeiro mandato;</li> <li>• Efeitos da crise dos Tigres Asiáticos sobre o Capitalismo Internacional;</li> <li>• Foco no Ensino Médio, discussão sobre o Novo Ensino Médio;</li> <li>• 1999: extinção das Delegacias de</li> </ul>

<p>descontentamento entre os docentes;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O foco maior nas políticas públicas foi o acesso a Ensino Fundamental e o combate aos altos índices de evasão e retenção.</li> </ul>	<p>Ensino e criação das Diretorias Regionais de Ensino;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Instituição do Bônus Mérito e do Bônus Gestão.</li> </ul>
--	--

<b>ORGANIZAÇÃO</b>	<b>ORGANIZAÇÃO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planejamento das ações desenvolvidas com a participação dos sujeitos interessados;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planejamento centralizado nos órgãos superiores da administração da SEESP;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Foram organizados 19 Pólos, agrupando várias Delegacias de Ensino, seguindo as Divisões Administrativas do Estado;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Foram instalados 9 Pólos de capacitação em vários pontos do Estado: Bebedouro, Botucatu, Monte Aprazível, Osvaldo Cruz, Santa Cruz do Rio Pardo, São Vicente, Ilha Solteira e Porto Ferreira. O Pólo de Avaré foi desativado, ainda, em 2000. Em fevereiro de 2002, foi instalado o de Registro. Os Pólos passaram a ser denominados CENFORGEST (Centros de Formação de Gestores) (UNESP, 2002, p.6).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• - As demandas eram diferentes entre os Pólos e mesmo dentro do próprio Pólo;</li> <li>• Cada Pólo ficou sob a responsabilidade de uma Instituição Capacitadora diferente: USP, UNICAMP, UNESP, UFSCAR, PUC-SP, CENPEC, CTE, Escola da Vila, FAEP-Mogi, Instituto Paulo Freire,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O projeto previa 9 Módulos, foram realizados 5, pois o Programa foi interrompido com a mudança de Secretário de Educação:</li> <li>• I- Gestão de Pessoas: Gestão de pessoas, Desenvolvimento de Lideranças e Organização de Equipes;</li> <li>• II- Gestão Pedagógica: LDBEN e a Reorganização da Educação Brasileira:</li> </ul>

<p>Megatrends, UNITAU</p>	<p>LDBEN e a Reorganização da Educação Brasileira, Novos desafios da Administração Pública da Escola: Projeto Pedagógico/Progressão continuada- “ Da exclusão Social à Escola de Sucesso”, Ação Supervisora num Processo de Descentralização, Ensino Médio e a Proposta Pedagógica de Terminalidade na Educação Básica;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• III- Liderança e Tomada de Decisões: Reuniões, Comunicação, Conflitos, Negociação, Análise e Tomada de Decisão, Motivação.</li> <li>• I e III- Liderando Equipe com Decisão: Liderança, Auto Conhecimento, Processo de Comunicação, Conflitos, Assertividade, Negociação, Trabalho em Equipe, Análise e Tomada de Decisão, Motivação, Reuniões.</li> <li>• IV- Gestão Educacional e o Cotidiano das Escolas: Autonomia e gestão de recursos financeiros nas escolas, Desafios da Convivência na Escola, Recuperação da aprendizagem pelo uso do trabalho diversificado: caminhos para progressão continuada, Potencializando a gestão Escolar: indicadores educacionais, Potencializando a Gestão Escolar: Ensino a Distância, Oficina de Sensibilização, Oficina “ Como nós fazemos?”</li> <li>• V- Gestão do Projeto Pedagógico: alavancando o sucesso da escola: Oficina 1; “ Em direção à Escola de Sucesso</li> </ul>
---------------------------	---

	<p>estabelecendo metas”, Oficina 2: “Em direção à Escola de Sucesso: priorizando os fatores para a mudança”, Oficina 3: “ Em direção à Escola de Sucesso: definindo ações”, Oficina de Sensibilização.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Encontro de Professores de Português: A leitura como Ato: Oficina 1: “O que é ler?” Oficina 2: “ Conhecimento prévio, Inferência, Intencionalidade, Oficina 3: “ Interdisciplinaridade e Processo Intertextual”, Oficina 4: “A função da pontuação”, Oficina 5: “Leitura de Mundo.Avaliação de Leitura”, Oficina de Sensibilização;</li> <li>• Módulo V: Gestão do Projeto Pedagógico: 2º Encontro- confirmando as rotas: Atividade I: Discutindo o Processo, Vídeo-Conferência: Enfoque das Competências, Oficina 1: Atividade II: Apresentando o Produto, Oficina 2: Plenária I: Apresentação das Sínteses, Atividade III: Reavaliando os Rumos, Apresentação das Propostas (UNESP, 2002, p.4-5)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A estratégia pedagógica das propostas era a do Modelo Circular: ação-reflexão-ação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cada programa buscava compatibilizar o desenvolvimento de competências relativas ao cumprimento das finalidades e diretrizes educacionais com o atendimento das demandas e expectativas da clientela em termos de sua formação continuada. Após reuniões com consultores, especialistas da SEESP e professores das</li> </ul>

	Universidades foi definido o desenvolvimento do Programa (UNESP, 2002, p.4).
<b>PROPÓSITOS</b>	<b>PROPÓSITOS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover o desenvolvimento profissional dos educadores da rede pública estadual, constituindo um corpo técnico capaz de implementar um novo modelo de escola, revertendo o quadro de fracasso escolar, assegurando o acesso, a permanência e a aprendizagem bem sucedida do aluno (SÃO PAULO, 1996, p.7);</li> <li>• Implementação do trabalho coletivo, envolvendo a escola como um todo, articulando teoria e prática e respondendo às questões emergentes da prática dos educadores;</li> <li>• Rompimento com os tradicionais cursos de aperfeiçoamento;</li> <li>• Novo papel para as Delegacias de Ensino diante da política de descentralização e desconcentração da administração Covas;</li> <li>• Garantir a descentralização da capacitação num movimento dinâmico em todo o processo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O Circuito Gestão visava implementar o Programa de Formação Continuada, destinado aos gestores da Rede Estadual de Ensino de São Paulo, objetivando o desenvolvimento de liderança democrática, a perfeita compreensão e implantação das mudanças presentes na LDB, dos modernos princípios da Administração Pública e da Política Educacional vigente, com vistas à melhoria contínua da qualidade da escola e o sucesso do aluno (SÃO PAULO, 2002, p.4).</li> </ul>
<b>PÚBLICO-ALVO</b>	<b>PÚBLICO-ALVO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Delegados de Ensino/Dirigentes Regionais de Ensino;</li> <li>• Supervisores de Ensino;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dirigentes de Ensino;</li> <li>• Supervisores de Ensino;</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diretores de Escola;</li> <li>• Professores Coordenadores;</li> <li>• Assistentes Técnico-Pedagógicos;</li> <li>• Professores do Ciclo Básico à 4ª série 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (SÃO PAULO, 1996).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diretores de Escola;</li> <li>• Vice-Diretores de Escola;</li> <li>• Professores Coordenadores;</li> <li>• Assistentes Técnico-Pedagógicos;</li> <li>• Assistentes de Planejamento;</li> <li>• Chefes de Seção (LYRA, 2003, p. 95);</li> <li>• Professores de Português de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (UNESP, 2002, p.5)</li> </ul>
<b>TEMÁTICAS</b>	<b>TEMÁTICAS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Democratização da gestão escolar: promoção do desenvolvimento de práticas do trabalho coletivo;</li> <li>• Organização da escola: melhor atendimento aos alunos, implicando em modificações na escola e na sala de aula;</li> <li>• Atualização de diagnósticos com informações educacionais precisas sobre a realidade local;</li> <li>• Promoção e priorização a sala de aula como espaço onde o currículo ganha vida: sistematização, aprofundamento e ampliação do conhecimento teórico e metodológico;</li> <li>• Ampliação do espaço da sala de aula: a biblioteca e o laboratório como recursos importantes no processo de ensino;</li> <li>• Implementação de uma cultura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• LDB;</li> <li>• O Novo Ensino Médio;</li> <li>• Gestão Financeira e de Materiais;</li> <li>• Progressão Continuada;</li> <li>• Desenvolvimento de Lideranças e Trabalho em Equipe;</li> <li>• Administração Pública e Informática. (LYRA, 2003, p.95)</li> <li>• Novo modelo de Supervisão;</li> <li>• A Convivência escolar;</li> <li>• O uso de indicadores educacionais</li> </ul>

<p>avaliativa: acompanhamento contínuo da aprendizagem;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Criação e organização de espaço adequado para colocar o material pedagógico: instalação de salas-ambiente;</li> <li>• Questões de integração escola-comunidade;</li> <li>• Questões sobre procedimentos avaliativos permanentes na rede pública de ensino (SÃO PAULO, 1998c, p. 26, 27).</li> </ul> <p>(a abordagem variou de Pólo para Pólo)</p> <p>Temas do Pólo 4 da COGSP sob a responsabilidade da PUC/SP para as Lideranças:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestão democrática e fluxo decisório mais participativo;</li> <li>• Utilização criativa do espaço escolar;</li> <li>• Avaliação como processo contínuo de identificação de conquistas e dificuldades na construção do conhecimento;</li> <li>• Planejamento de trabalho eficaz (PUC,1996, p.5).</li> </ul>	
<b>AÇÕES</b>	<b>AÇÕES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• As ações desenvolvidas foram dos seguintes tipos: centralizada, descentralizada, mista e envolvendo toda</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sobre temas como: O processo de comunicação, Conflitos, Negociação, Liderança e tomada de decisão, Reuniões,</li> </ul>

<p>a equipe escolar (SÃO PAULO,1998c, p. 17)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pela Amostra das Capacitações do Educação Continuada (SÃO PAULO,1998c), percebe-se a variedade das ações e de público-alvo: Ensino de História, Ensino de Matemática, Ensino de Ciências, Ensino de Geografia, Ensino de Português, Psicologia e Educação, Estação Ciências, Escola do Futuro, Professor-leitor crítico de sua prática, Informática na Educação, Ensino de CB à 4ª série, Ensino de 3ª e 4ª série, Projeto de Parceria, Reiventando nossa História de Educador, Matemática reaprender pelo fazer, Ensino de Geografia caminhos para a Cidadania, Vivendo valores na escola, Física Laboratorial; Abordagem com o Ensino de Inglês, Novas Mídias na Comunicação e Educação, Leitura e Produção de Texto, Leitura e Interpretação de Texto</li> <li>• No agrupamento das ações para as Lideranças, contatou-se, também, uma diversidade entre os pólos. Variaram de ações envolvendo Supervisor, ATP, Diretor, Professor-Coordenador para ações envolvendo somente Supervisor, Diretor, Professor-Coordenador, outras incluindo o Vice-Diretor ou toda a equipe escolar.</li> </ul>	<p>Motivação, Liderança e tipos de equipes, Vírus do Comportamento, Análise estrutural e funcional da personalidade, Fluxo da energia e poder executivo dos estados de ego, Diagnóstico dos estados de ego, Comunicação interpessoal, Eficácia interpessoal, Para ser bom ouvinte, Assertividade.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) e a reorganização da educação brasileira; Gestão Educacional: Novos desafios na Administração da Escola Pública; Gestão de Ensino: Ação supervisora em um processo de descentralização; A Dimensão Pedagógica da Gestão Educacional; Revendo o Planejamento e a Avaliação Educacional: a Progressão Continuada em Ciclos; O Novo Ensino Médio. O que Muda? O que já avançamos? O que vamos fazer? O Sucesso do Aluno é o sucesso da Escola: discutindo o Projeto Pedagógico e a Progressão da Aprendizagem;</li> <li>• Desafios da Convivência na escola: disciplina e indisciplina, Violência no contexto escolar, Protagonismo Juvenil;</li> <li>• Potencializando a Gestão Escolar: uso de indicadores e ensino a distância, Avaliação Institucional e o Indicador; Educação a Distância;</li> <li>• Recuperação e Trabalho Diversificado: caminhos para a aprendizagem;</li> </ul>
---	--



<ul style="list-style-type: none"> <li>• No Pólo 4, que ficou sob a responsabilidade da PUC-SP, foi desenvolvido um trabalho privilegiando o Projeto Pedagógico das escolas. Foi realizado um trabalho com o seguinte tema: “A Escola diz, a Universidade escuta” tendo como fonte os problemas apresentados pelas escolas através do levantamento dos seus problemas;</li> <li>• A capacitação, montada por uma equipe composta por Supervisores de Ensino das Delegacias de Ensino e representantes da Instituição Capacitadora era realizada na própria escola atingindo toda a equipe escolar.</li> <li>• Os módulos dos cursos e as ações não tiveram um desenvolvimento linear, tendo havido suspensão de cursos/ações, substituição de cursos/ações, novas ações iniciadas, alterações de participantes pelo processo de atribuição de aulas no início do ano de 1998 ou por interferência de algumas Delegacias de Ensino, ou Diretores, além de ausências ocasionais no dia das aplicações das avaliações.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestão Democrática e Participativa nas escolas e suas implicações no uso de recursos financeiros.</li> <li>• Trabalho para o Lar: “Ação supervisora em um processo de descentralização”;</li> <li>• Palestras sobre os temas acima elencados, Leitura e interpretação de textos, Oficinas envolvendo dinâmica de acolhimento, trabalho em grupo, socialização da produção dos grupos, Estudos de caso, Oficinas de dança, Músicas (SÃO PAULO, 2000a, 2000b, 2000c, 2000d, 2001)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• As ações desenvolvidas foram dos seguintes tipos: centralizada, descentralizada, mista e envolvendo toda a equipe escolar (SÃO PAULO, 1998c, p. 17)</li> <li>• Pela Amostra das Capacitações do</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sobre temas como: O processo de comunicação, Conflitos, Negociação, Liderança e tomada de decisão, Reuniões, Motivação, Liderança e tipos de equipes, Vírus do Comportamento, Análise estrutural e funcional da personalidade,</li> </ul>

<p>Programa de Educação Continuada (SÃO PAULO,1998c), percebe-se a variedade das ações e de público-alvo: Ensino de História, Ensino de Matemática, Ensino de Ciências, Ensino de Geografia, Ensino de Português, Psicologia e Educação, Estação Ciências, Escola do Futuro, Professor-leitor crítico de sua prática, Informática na Educação, Ensino de CB à 4ª série, Ensino de 3ª e 4ª série, Projeto de Parceria, Reiventando nossa História de Educador, Matemática reaprender pelo fazer, Ensino de Geografia caminhos para a Cidadania, Vivendo valores na escola, Física Laboratorial; Abordagem com o Ensino de Inglês, Novas Mídias na Comunicação e Educação, Leitura e Produção de Texto, Leitura e Interpretação de Texto</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• No agrupamento das ações para as Lideranças, contatou-se, também, uma diversidade entre os pólos. Variaram de ações envolvendo Supervisor, ATP, Diretor, Professor-Coordenador para ações envolvendo somente Supervisor, Diretor, Professor-Coordenador, outras incluindo o Vice-Diretor ou toda a equipe escolar.</li> <li>• No Pólo 4, que ficou sob a responsabilidade da PUC-SP, foi desenvolvido um trabalho privilegiando o Projeto Pedagógico das escolas. Foi</li> </ul>	<p>Fluxo da energia e poder executivo dos estados de ego, Diagnóstico dos estados de ego, Comunicação interpessoal, Eficácia interpessoal, Para ser bom ouvinte, Assertividade.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) e a reorganização da educação brasileira; Gestão Educacional: Novos desafios na Administração da Escola Pública; Gestão de Ensino: Ação supervisora em um processo de descentralização; A Dimensão Pedagógica da Gestão Educacional; Revendo o Planejamento e a Avaliação Educacional: a Progressão Continuada em Ciclos; O Novo Ensino Médio. O que Muda? O que já avançamos? O que vamos fazer? O Sucesso do Aluno é o sucesso da Escola: discutindo o Projeto Pedagógico e a Progressão da Aprendizagem;</li> <li>• Desafios da Convivência na escola: disciplina e indisciplina, Violência no contexto escolar, Protagonismo Juvenil;</li> <li>• Potencializando a Gestão Escolar: uso de indicadores e ensino a distância, Avaliação Institucional e o Indicador; Educação a Distância;</li> <li>• Recuperação e Trabalho Diversificado: caminhos para a aprendizagem;</li> <li>• Gestão Democrática e Participativa nas escolas e suas implicações no uso de</li> </ul>
--	---

<p>realizado um trabalho com o seguinte tema: “A Escola diz, a Universidade escuta” tendo como fonte os problemas apresentados pelas escolas através do levantamento dos seus problemas;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A capacitação, montada por uma equipe composta por Supervisores de Ensino das Delegacias de Ensino e representantes da Instituição Capacitadora era realizada na própria escola atingindo toda a equipe escolar.</li> <li>• Os módulos dos cursos e as ações não tiveram um desenvolvimento linear, tendo havido suspensão de cursos/ações, substituição de cursos/ações, novas ações iniciadas, alterações de participantes pelo processo de atribuição de aulas no início do ano de 1998 ou por interferência de algumas Delegacias de Ensino, ou Diretores, além de ausências ocasionais no dia das aplicações das avaliações.</li> </ul>	<p>recursos financeiros.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho para o Lar: “Ação supervisora em um processo de descentralização”;</li> <li>• Palestras sobre os temas acima elencados, Leitura e interpretação de textos, Oficinas envolvendo dinâmica de acolhimento, trabalho em grupo, socialização da produção dos grupos, Estudos de caso, Oficinas de dança, Músicas (SÃO PAULO, 2000a, 2000b, 2000c, 2000d, 2001)</li> </ul>
<b>AVALIAÇÃO</b>	<b>AVALIAÇÃO</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A avaliação acompanhou o desenvolvimento do processo;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A Avaliação constou desde o Projeto Inicial como Subprojeto 6</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalidades da Avaliação: estabelecimento dos padrões de desempenho e aceitação do programa;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalidades da Avaliação: medir os resultados alcançados, estar dentro do processo, fornecendo informações, encaminhando problemas e consolidando</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A avaliação do Programa foi feita pela Universidade Estadual Paulista- Faculdade de Ciências e Letras Campus de</li> </ul>

<p>acertos;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboração periódica de relatórios encaminhados para a equipe responsável da SEESP;</li> </ul>	<p>Araraquara;</p>
<p>A metodologia da Avaliação compreendeu:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• estudo da proposta geral do PEC/SEESP e das propostas específicas das agências capacitadoras e acompanhamento de suas transformações;</li> <li>• aplicação de um conjunto de instrumentos comuns a uma amostra estratificada dos participantes;</li> <li>• instrumentos específicos aplicados aos participantes de acordo com o tipo de função;</li> <li>• aplicação de instrumentos de caracterização/opinião aos capacitadores;</li> <li>• entrevistas com os envolvidos nas negociações dos diferentes projetos propostos, com participantes de diferentes funções, capacitadores, etc.;</li> <li>• observações de ações;</li> <li>• estudos de caso delineados para a aproximação o ocorrido em escolas.</li> <li>• Os instrumentos comuns aplicados foram:</li> <li>• Questionário de Opiniões respondido por amostra de participantes: Parte I: relativa aos aspectos comuns a qualquer</li> </ul>	<p>Os indicadores de qualidade do programa foram agrupados em diferentes categorias: Cenário, Processo, Recursos Humanos, Temas do Programa e Resultados. Metodologia consistiu no estabelecimento e operacionalização de indicadores relativos às categorias acima elencadas. Foram desenvolvidos formulários contendo itens para avaliação quantitativa e questões para abordagem qualitativa. O procedimento envolveu as seguintes etapas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Coleta de dados: aplicação dos formulários para todos os participantes, digitação das respostas relativas aos itens fechados e envio por e-mail dos dados para processamento;</li> <li>2. Processamento: dados são processados no SPA- Sistema de Apoio à Pesquisa e Avaliação, gerando índices e gráficos, permitindo verificar o desempenho global e a existência de pontos críticos;</li> <li>3. Análise: com base nos relatórios quantitativos, nas respostas às questões abertas, observações e outras fontes de informação, os Coordenadores de Pólos interpretam os resultados e adotam providências relativas à melhoria do</li> </ol>

<p>curso ou ação; Parte II: com questões particularizadas por segmento envolvido no curso/ação.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escala sobre comportamentos e Questões Educacionais, especialmente elaborada e pré-testada para este estudo;</li> <li>• Questionário aos capacitadores respondido pelos professores que trabalharam no desenvolvimento das ações (SÃO PAULO, 1998c, p.11-13)</li> <li>• Coordenação Geral da Avaliação ficou com a Fundação Carlos Chagas.</li> </ul>	<p>programa;</p> <p>4. Consolidação: o consultor gera relatórios acumulados e comparativos para estabelecer o perfil geral de desempenho, identificar pontos críticos e fornecer subsídios para o planejamento (UNESP, 2002, p.9-10)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Não tivemos acesso à avaliação qualitativa, só a quantitativa. Entramos em contato com a FDE e com a CENP, mas não foi localizada.</li> </ul>
--	---

Em termos de **contexto**, o PEC de 1996 a 1998, desenvolveu-se, no primeiro mandato do Governo de Mario Covas quando foram implantadas as primeiras medidas reformistas. A primeira delas foi uma medida de impacto, mas necessária, a extinção das Divisões Regionais de Ensino, eliminando os órgãos intermediários, facilitando as decisões e fortalecendo os órgãos de poder locais, no caso, as Delegacias de Ensino.

Era parte da política do PSDB, partido que chegava ao poder em São Paulo, realizar o enxugamento da máquina, pois ligava a crise da educação à do Estado, segundo Mello (1990):

*[...] a crise da educação no Brasil é parte inseparável da crise do Estado, seu crescimento desordenado e segmentado; a alta concentração de poder nos órgãos centrais; o excesso de gente nesses órgãos e a sua ausência na unidade prestadora de serviço- a escola; a total falta de autonomia desta última; a desarticulação entre governos da União, Estado e Município*  
*O inchamento da máquina pública, o excesso de burocratização, o loteamento político dos postos de decisão fazem com que, na gestão do ensino, se manifestem de forma aguda algumas das mazelas do Estado, agravadas pelo fato de se tratar de um serviço público que envolve milhões de usuários e centenas de milhares de servidores ( p. 23-24).*

Ao contextualizar os dois momentos de capacitação, procurou-se destacar a reestruturação do Capitalismo e as novas correlações de forças que surgiram diante de um mundo globalizado.

Segundo Boneti (2001) o grande problema posto nesta fase do Capitalismo é que na sociedade de classes existem grandes desigualdades enquanto a economia globalizada busca uma modalidade homogênea entre os indivíduos, as empresas, os trabalhadores e os agentes políticos ao assumirem uma materialização de acumulação que toma a forma de hábitos que garanta a unidade do processo.

As tendências das Políticas Educacionais, segundo Boneti (2001), são determinadas pelos organismos internacionais representantes do Capitalismo Mundial, como o Banco Mundial, o FMI, que têm como metas: a formação do sujeito útil em termos de mercado e consumo, propiciar um conteúdo mínimo e homogêneo para toda a população, buscar a eficácia do sistema na relação custo e benefício, buscar a eficiência nas escolas públicas passando de um padrão burocrático para um padrão gerencial, elevação do nível geral de escolaridade da população e fazer investimentos nos jovens através da educação (compra de livros, gestão, formação de professores).

Gentili (1995) analisa com muita clareza a crise que tinha se abatido sobre o Capitalismo a partir do fim dos anos 60 e início dos 70 que foi uma crise global que atingiu todos os setores da sociedade:

*[...] o neoliberalismo expressa uma saída política, econômica, jurídica e cultural específica para a crise hegemônica que começa a atravessar a economia do mundo capitalista como produto do esgotamento do regime de acumulação fordista iniciado a partir do fim dos anos 60 e começo dos 70. O(s) neoliberalismo(s) expressa(m) a necessidade de restabelecer a hegemonia burguesa no quadro desta nova configuração do capitalismo em um sentido global[...]*

*A crise, neste sentido, é sempre uma crise global que causa impacto não somente sobre a vida econômica, mas também sobre a política, as relações jurídicas, a cultura, etc. E no contexto mais amplo da crise do fordismo ( e da necessidade estrutural de estabelecer e construir um novo modo de dominação) que as estratégias políticas e culturais do neoliberalismo adquirem sentido[...]*

*O pós-fordismo também se caracteriza pela cristalização de um modelo social fundado na dualização e na marginalidade crescente de setores cada vez mais amplos da população[...]* ( GENTILI, 1995, p. 231-233)

Mas não se pode esquecer da correlação de forças locais e dos interesses em jogo que entram em cena na conformação das conseqüências da reestruturação capitalista no Brasil bem como da aplicação dos ditames do Banco Mundial e das idéias do neoliberalismo.

O papel do Instituto Liberal, criado por Donald Stewart Jr, no Rio de Janeiro em 1983, foi muito importante para a divulgação das idéias liberais no Brasil. O Instituto expandiu-se com a criação de unidades análogas em diversas capitais brasileiras e com a constituição de núcleos municipais no interior de diferentes estados, núcleos esses filiados aos respectivos institutos das capitais estaduais. Desenvolvia atividades autônomas coordenadas por um Conselho Nacional, mas mantendo relações de fidelidade e uma declaração de princípios.

O seu trabalho inicial foi de tradução, edição e publicação de livros e panfletos sobre liberalismo sem fins lucrativos dizendo-se sem qualquer vinculação político-partidária. Simultaneamente, promoveu palestras, colóquios e seminários. Quer atingir os seus objetivos através de uma ação permanente e de longo prazo no campo da idéias, realizando estudos e pesquisas e divulgando seus resultados, publicando livros e panfletos, recorrendo aos meios de comunicação para a difusão de suas idéias, promovendo cursos, colóquios, debates, seminários, conferências, conversando diretamente com as pessoas.

Silva (2001) trata da edição pelo Instituto Liberal de um gibi de uma história de quadrinhos da Turma da Mônica destinado a divulgar o liberalismo nas escolas de rede pública de São Paulo:

*“Gibi divulga liberalismo nas escolas”. Com esta manchete a Folha de São Paulo ( 15/3/94) noticia a distribuição, nas escolas da rede pública da cidade de São Paulo, de uma história em quadrinhos da Turma da Mônica destinada a ensinar às crianças os “ fundamentos do liberalismo”l.O jornal ilustra a matéria com alguns dos quadros dessa cartilha em forma de gibi que, segundo a notícia, é editada por um certo Instituto Liberal. Numa dessas seqüências, com o suposto objetivo d mostrar às crianças as causas da inflação, lê-se: “Antigamente o governo era responsável somente pela segurança interna e externa... Depois, pegou outras atribuições...Educação...Saúde...Previdência” [...] no quadrinho encimado pela palavra “Educação” uma mulher de vestido justo e curto e sapato alto aponta com uma vara par ao quadro-negro onde está escrita a expressão “4x2”[...]*

*A notícia é importante porque ilustra diversas das características do presente ataque conservador e liberal à educação pública e a outros elementos da esfera pública da (frágil) democracia capitalista em que vivemos. [...] atribui à intervenção do estado e à esfera pública todos os males sociais e econômicos de nossa atual situação e à livre iniciativa todas as virtudes que podem conduzir à regeneração e recuperação da democracia, da economia e da sociedade ( p.11).*

Neste cenário, estruturou-se o Programa Político do PSDB que assumiu o Governo Federal com Fernando Henrique Cardoso e do Estado de São Paulo com Mario Covas. No Capítulo 1 deste trabalho, analisou-se a reforma da educação do Brasil no quadro geral das reformas que se processaram no âmbito do estado, enfatizando-se as suas ligações com o estabelecido pela Conferência de Jomtien e os princípios da Educação Para Todos.

Sobre a importância da Conferência de Jomtien, Ramos(2005) fez as seguintes considerações:

*A Conferência de Educação para Todos, realizada em março de 1990 em Jomtien, Tailândia, constitui-se num marco reordenador das políticas de educação básica nos países do Terceiro Mundo. [...] Esta conferência iria inaugurar a política patrocinada pelo Banco, de priorização sistemática do ensino fundamental em detrimento dos demais níveis de ensino, e de defesa da relativização do dever do Estado para com a educação, tendo como base o postulado de que a tarefa de assegurar a educação é de todos os setores da sociedade (p.36).*

No primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso e de Mario Covas, as políticas públicas para a educação definiram com prioridade a universalização do ensino fundamental. Já, no segundo mandato, a expansão do ensino médio tornou-se prioritária.

A promulgação da Lei 9495/96, a nova LDB, e a necessidade de regulamentar as mudanças introduzidas embasaram a elaboração de grande parte e da legislação produzida nos anos de 1997 e 1998, dando a base legal para as reformas implantadas. Assim, o trabalho do PEC de 1996 a 1998 desenvolveu-se sob o impacto das medidas de implantação da nova LDB (Lei 9394/96) que:

*[...] com transformações de inúmeras ordens, envolvendo diferentes instâncias do sistema educacional e gerando instabilidade, ansiedade, conflitos e multiplicação de encargos e responsabilidades (SPRENGER & SCAVAZZA.1998, p.15).*

Os problemas econômicos gerados pela crise que atingiu os Tigres Asiáticos, a estagnação internacional de 2001 e 2002 e a crise Argentina afetaram o capitalismo internacional refletindo-se nos problemas internos ligados à gestão econômica do segundo mandato do Governo Cardoso com reflexos no Estado de São Paulo onde a implantação das



primeiras medidas reformistas tinham causado muito descontentamento na rede pública paulista, o que se manifestou nos Pólos de capacitação, principalmente entre as Lideranças, durante a realização das ações do PEC, pois segundo Russo (2004):

*[...] a irracionalidade observada na escola decorre dos conflitos e contradições entre os pressupostos da administração capitalista e a natureza do processo de produção pedagógica”(p.37)*

Segundo Sallum Júnior (2003), o extraordinário conjunto de reformas liberalizantes efetuadas nos anos de 1990 definiu o quadro institucional básico que regulou as relações entre o Estado e o mercado e entre o sistema econômico nacional e o capitalismo mundial no começo do século XXI. Esse quadro constituiu-se na “materialização de uma nova perspectiva hegemônica na sociedade”.

O presidente reeleito Fernando Henrique Cardoso tinha perdido muito prestígio, pois devido à crise do câmbio, não tinha sido retomado o crescimento econômico. Mesmo que a inflação alta não tivesse voltado e o crescimento econômico fosse retomado cerca de um ano depois, o presidente não readquiriu o prestígio que desfrutou no primeiro mandato.

Em São Paulo, Covas tinha sido reeleito com dificuldade. A Secretária da Educação era, segundo Cortina (2000) considerada autoritária e as medidas reformistas implantadas, no primeiro mandato, tinham alterado o cotidiano das escolas e feito com que o debate entre órgãos centrais e a rede se acirrasse.

No Capítulo 2, foram apresentados os princípios da Política Educacional do Governo Covas e como um dos seus principais pontos o Programa de Educação Continuada e da importância que assumiu diante do impacto das primeiras medidas de reforma sobre a escola pública estadual de São Paulo.

Na **organização** do PEC de 1996 a 1998 foi enfatizada a descentralização das ações, o respeito à autonomia das escolas, a crítica à capacitação feita pelas administrações anteriores que privilegiava aos cursos considerados distantes da realidade das escolas. Destacou-se a participação dos sujeitos interessados e da variedade de ações desenvolvidas como se pode inferir a partir do constante da Amostra das Capacitações que segue como Anexo 3. No Projeto Inicial do PEC, foram apresentados os seis Subprojetos de forma minuciosa e detalhada, sempre, ressaltando a necessidade de respeitar a demanda vinda das escolas. Foi dada bastante importância às ações destinadas à Capacitação das Lideranças, que procuravam envolver a Equipe Escolar como um todo como mostra o Anexo 2.

Como as demandas de cada Pólo fossem diferentes e cada um deles ficasse sob a responsabilidade de Instituições Capacitadoras, também, diferentes, na realidade, existiram vários PECs nos 19 Pólos organizados. Mesmo dentro de cada Pólo, as demandas eram diferentes.

As Instituições Capacitadoras foram a USP, UNICAMP, UNESP, UFSCAR, PUC-SP, CENPEC, CTE, Escola da Vila, FAEP-Mogi, Instituto Paulo Freire, UNITAU. Foram contratadas por contratação direta ou por meio de licitação e carta-convite.

O Projeto Inicial previa 6 Subprojetos envolvendo os Supervisores de Ensino, Diretores de Escola, Assistentes Técnico-Pedagógicos, Professores Coordenadores, Professores do Ensino Fundamental e a Avaliação do Programa. Foram implementados e a importância dada a cada um deles variou de Pólo para Pólo. A avaliação do Programa foi feita no processo e por quatro Instituições contratadas tendo sob a sua responsabilidade um grupo de Pólos.

O modelo adotado no PEC foi o circular: ação-reflexão-ação. Analisamos com maior intensidade as ações desenvolvidas pela PUC-SP no Pólo 4 da capital formado pela 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> Delegacias de Ensino, 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> Delegacia de Ensino de Guarulhos e Delegacia de Ensino de Caieiras, onde destacamos o Subprojeto B destinado às Lideranças (PEC-Lideranças). A organização das ações foi feita a partir do diagnóstico das escolas com trabalho realizado no espaço escolar envolvendo toda a sua equipe, privilegiando o seu Projeto Pedagógico. As linguagens utilizadas foram a oral, cênica e a corporal. As ações foram organizadas em três módulos: Cenário, Trajetória e Compromisso.

Consideramos, embora sem ter os resultados concretos dos efeitos sobre o processo ensino-aprendizagem, que o modelo de capacitação desenvolvido pela PUC-SP mostra o que deve ser uma formação continuada que atenda às necessidades da educação num mundo em constante mudança, voltada para os problemas da escola e realizada com o seu todo e no seu próprio espaço. Pois, não podemos esquecer que cada escola é única ainda que pertencente a um sistema que a massifica e burocratiza.

O modelo descentralizado implantado, no PEC de 1996 a 1998, tinha levado a uma grande diversidade de ações que, embora respeitassem a demanda das escolas e a sua autonomia, levaram a muitos dificultadores como reflete a fala da UNITAU em 19/06/98:

*Nós tivemos ação descentralizada no dia 18/06, em Jacaré. Vamos supor o dia que tenho que ir para a PUC/SP e vou numa escola, eles me ligam dizendo que querem ela (outra capacitadora), que mudaram a data. Aí eles*

*falam assim: “Tal dia é tal encontro” “Quem vem?” “Não sei!” “Ah!, mas queria aquela capacitadora”. “Tudo bem, mas só se for em outro dia, porque nesse dia o professor não está disponível.” É uma loucura para agendar tudo isso. Eu trabalho com 5 pólos na ação centralizada. Trabalhamos um tema numa delegacia, outro tema em outra. Por outro lado, você vai e trata daquilo que eles querem ouvir.”*

*Eu trabalho em cima daquilo que eles querem. Não dá para atender tudo” ( SÃO PAULO, 1998d, p.47).*

A própria Secretaria no final do primeiro mandato do governador Covas e diante da eleição que se aproximava, começou um desinvestimento no Programa, vislumbrando a nova realidade que seria o segundo mandato, mesmo que Covas fosse o vitorioso e permanecesse a mesma Secretária com mostra análise da Coordenação do CTE, em 08/07/1998, responsável pela Capacitação do Pólo 6:

*Quando o PEC começou, havia um investimento da Secretaria, você percebia que na reunião de quinta-feira isto era cobrado do delegado. Em 98, a gente sentiu um desinvestimento nessas reuniões, no sentido de perguntar pelo delegado, conversar com ele. Você critica porque cai de cima e dela vem o estímulo para essa contradição. O que desacelera a frequência com todos os feriados, acúmulo de convocação, além disso o principal fator foi o desinvestimento. Nós tivemos a diminuição de turmas nas nossas aulas.*

*[...] Eleição de outubro muda todo o staff, ele vai fazer acordo para se reeleger e esses acordos querendo participação de cargos e há uma tendência que uma administração não dá seqüência a outra. Há uma descontinuidade muito grande, de um governo para outro, e muitas vezes isso não ocorreu nesse governo, que manteve a mesma Secretaria do início ao fim. Em S.P. só ocorreu isso duas vezes, 75/79 e 95/98. Temos uma descontinuidade dentro no próprio governo com a mudança de 3 a 4 Secretarias no mesmo governo. Todos eles do mesmo governo e do mesmo partido. Foi o caso da Escola Padrão. Quem chegou sabia que era um bom projeto, entretanto não continuou. Era um projeto do Fleury[...] (SÃO PAULO, 1998d, p.46).*

Porém o Circuito Gestão, realizado no período de 2000 a 2002, portanto no segundo mandato do Governo Covas com a mesma Secretária de Educação, e em um momento que se poderia chamar de consolidação das políticas implantadas no período inicial daquele governo, apresentou uma **organização** diferente. Realizou-se através de um planejamento centralizado, com ações montadas pelo Sistema e que se realizavam nos Centros Regionais de Formação Continuada para Gestores de Educação (CENFORGEST) localizados em diversos pontos do Estado: Bebedouro, Botucatu, Monte Aprazível, Osvaldo Cruz, Santa Cruz do Rio Pardo, São Vicente, Ilha Solteira, Porto Ferreira, Avaré (desativado em 2000) e Registro (inaugurado em 2002) (UNESP, 2002, p.6).

Tanto no Programa de Educação Continuada de 1996-1998 (PEC) quanto no Circuito Gestão, foi utilizado o modelo “ação-reflexão-ação” que Messas (2002) traduz como “curso, trabalho, curso”. A SEESP procurava dar intervalos entre os cursos para que os conteúdos desenvolvidos fossem colocados em prática a serviço dos interesses de sua política educacional, como afirma Messas (2002):

*Ainda que, em seu discurso, a SEESP se refira a essa alternância “curso, trabalho, curso” como sendo um momento para reflexão, este na realidade não é o tipo de reflexão que deva ser adotada na formação continuada de profissionais de educação. Muito menos ser considerada como uma simples “metodologia”, pois a reflexão sobre as práticas tem outra dimensão no contexto educativo (p.199).*

O Circuito Gestão teve suas ações montadas pelos órgãos centrais que definiram os módulos com temas e conteúdos iguais para todos os Centros de Capacitação, após reuniões com consultores, especialistas da SEESP e professores das Universidades (UNESP, 2002, p.4).

Ao contrário do PEC de 1996 a 1998, o Projeto do Circuito Gestão não foi concluído. Previa nove Módulos, mas com a mudança de Secretário da Educação foi interrompido. Foram desenvolvidos os Módulos: Gestão de Pessoas, Gestão Pedagógica, Liderança e Tomada de Decisões, Gestão Educacional e o Cotidiano das Escolas, Gestão do Projeto Pedagógico: alavancando o sucesso das Escolas e, no 2º encontro: confirmando as rotas. No Encontro com Professores de Português foi destacada a importância do trabalho com o texto (UNESP, 2002, p.4).

Com relação aos **propósitos**, o PEC de 1996-1998, colocava horizontes mais amplos ao visar o desenvolvimento profissional dos educadores da rede pública estadual num corpo técnico para implementar um novo modelo de escola (*Escola de Cara Nova*), revertendo o quadro de fracasso escolar assegurando o acesso, a permanência e a aprendizagem bem sucedida (SÃO PAULO, 1996, p.7).

Os propósitos do PEC estavam ligados ao contexto do primeiro mandato do governo Covas, que, como na esfera federal, colocou como prioridade na sua política educacional, o acesso e a permanência no Ensino Fundamental, revertendo os altos índices de evasão e retenção existentes na rede pública que represavam o fluxo da demanda escolar.

Envolver a escola como um todo, privilegiando o trabalho coletivo, também se constituiu num propósito do PEC. No recorte que fizemos em direção ao Subprojeto B (PEC-Lideranças) da PUC-SP para o Pólo 4 da capital, destacamos a importância do trabalho

envolvendo a escola como um todo na construção do seu Projeto Pedagógico, bem caracterizado no Módulo 2 do Subprojeto B (PEC-Lideranças): “A Escola diz, a Universidade escuta”.

Não se pode esquecer do novo papel desempenhado pelas Delegacias de Ensino em face da extinção das Divisões Regionais de Ensino e das críticas aos cursos prontos e acabados que caracterizaram a capacitação das administrações anteriores.

O Circuito Gestão, como Programa de Formação Continuada, destinava-se aos gestores, objetivando prepará-los como liderança democrática. Visava, também a sua perfeita compreensão das medidas preconizadas e implantadas pela nova LDB, dos princípios da Administração Pública e da Política Educacional vigente, visando a melhoria da escola e o sucesso do aluno (UNESP, 2002, p.4).

O contexto em que se desenvolveu o Circuito Gestão apresentava-se diferente: as Delegacias de Ensino tinham sido reorganizadas e passaram a ser denominadas de Diretorias Regionais de Ensino, havia um grande descontentamento da rede com o Regime de Progressão Continuada e com as alterações da Carreira do Magistério promovidas pela Lei 936/97.

Com as medidas implantadas, no primeiro mandato de Covas, a organização das escolas tinha mudado muito, o que demandava da gestão mais agilidade na tomada de decisões, a aplicação das verbas repassadas diretamente pelo governo federal e estadual, a prestação de contas da aplicação do dinheiro recebido, conhecimentos de informática, a informatização levava a um maior controle sobre os projetos e ações da escola e do atendimento à demanda, pois segundo Furtado (2005):

*O processo de descentralização em curso pode ser relacionado com a gestão da escola, uma vez que o núcleo de várias decisões passam a ser geridos na própria escola. Esta situação tem exigido da organização escolar o domínio de diversas áreas: contabilidade, compras, pagamentos, entre outras [...] ( p.70)*

Com relação às Lideranças, desde o início do governo Covas, a Secretaria da Educação enfatizara a sua capacitação realizando grandes encontros dos quais participaram Diretores de Escola, Vice-Diretores de Escola e Supervisores de Ensino. Durante o PEC de 1996 a 1998, as maiores resistências foram encontradas entre eles, como mostra o texto abaixo:

*No caso das lideranças, especialmente o diretor, observou-se nas diversas avaliações dificuldade em levar esses profissionais a uma participação efetiva e contínua na capacitação, o que merece atenção principalmente por*

*entendermos que supervisores e diretores são lideranças que têm o papel de organizar, implementar e acompanhar todo o trabalho na escola. A transformação da tarefa escolar que seguramente vem sendo buscada também por essas lideranças, há algum tempo, não deve prescindir da participação e envolvimento dos mesmos nas ações de capacitação (SÃO PAULO, 1998c, p. 102).*

Capacitar as lideranças, como objetivo do Circuito Gestão e seguindo um caminho diferente do Programa de Educação Continuada de 1996 a 1998, como já vimos, destinava-se, principalmente, a instrumentalizá-las para atuar junto aos docentes, alunos e pais com o objetivo de que as medidas reformistas implantadas pela SEESP fossem aceitas, diminuindo a resistência, principalmente, sobre o Plano de Carreira instituído pela LC 836/97 pelo Regime a Progressão Continuada da Aprendizagem que além do seu objetivo pedagógico, segundo a Indicação CEE nº 8/97, apontava para a economia de recursos:

*Uma mudança dessa natureza deve trazer, sem dúvida alguma, benefícios tanto do ponto de vista pedagógico como econômico. [...] Por outro lado, a eliminação da retenção escolar e decorrente redução da evasão deve representar uma sensível otimização dos recursos para um maior e melhor atendimento de toda a população. A repetência constitui um pernicioso “ralo” por onde são desperdiçados preciosos recursos financeiros da educação. O custo correspondente a um ano de escolaridade de um aluno reprovado é simplesmente um dinheiro perdido. Desperdício financeiro que, sem dúvida, afeta os investimentos em educação, seja na base física (prédios, salas de aula e equipamentos), seja, principalmente, nos salários dos trabalhadores do ensino. Sem falar do custo material e psicológico por parte do próprio aluno e de sua família (SÃO PAULO, 2001, p. 825).*

Com relação ao **público-alvo**, o PEC de 1996 a 1998 foi mais abrangente, envolvendo os Delegados de Ensino que passaram a ser denominados Dirigentes Regionais de Ensino, a partir da promulgação da LC 836 de 30 de dezembro de 1997 que instituiu Plano de Carreira, Vencimento e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, os Supervisores de Ensino, os Diretores de Escola, os Professores Coordenadores, os Assistentes Técnico-Pedagógicos e os Professores do Ensino Fundamental do Ciclo Básico à 4ª série (antes da LC 836/97, denominados Professores I), dos componentes curriculares da 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental do Médio (antes da LC 836/97 denominados Professores III), preferencialmente, dos que os alunos estivessem apresentando um baixo rendimento na avaliação institucional.

Como as ações oferecidas pelo PEC variaram muito de Pólo para Pólo e mesmo dentro do próprio Pólo, o atendimento dos segmentos acima relacionados, também foi muito variado,

conforme as demandas da região o que pode ser constatado, no Anexo 3 (Amostra das Capacitações). No geral, Os professores dos componentes curriculares mais atendidos foram os de Matemática, Ciências, Português, História e Geografia. Com muito menor intensidade, foram atendidos os de Educação Artística, Educação Física, Física, Química e Psicologia da Educação. Foram desenvolvidas ações para Professores III com temas específicos dos componentes curriculares citados como em Anatomia e Fisiologia, Informática, Corpo Humano, Artes Visuais e Musicalização, Leitura e Produção de Texto, Biblioteca, Cartografia, Geometria e Álgebra.

Com relação às Lideranças, o segmento de participantes, também, variou de Pólo para Pólo e dentro do próprio Pólo conforme o Anexo 2. Essas ações ou foram para Supervisores de Ensino, para Diretores de Escola, ATPs, Professores Coordenadores, ou conjunta, envolvendo dois ou mais segmentos, ou , incluindo Professor III e Vice-Diretores de Escola ou destinadas às Lideranças (como eram denominados os cargos ou funções do suporte pedagógico antes da promulgação da LC 836/97).

No caso do Pólo 4 da capital, as ações para as Lideranças envolveram o Supervisor, ATP, Diretor e Professor Coordenador.

Com relação ao número de participantes, o Projeto Inicial do PEC de 1996 a 1998 previa 12.659 para as ações centralizadas, envolvendo Supervisores de Ensino, Diretores de Escola, ATPs e Professores Coordenadores. As ações descentralizadas destinadas a Professores de CB à 4ª série e dos componentes curriculares de 5ª a 8ª série (Português, Geografia, História, Ciências e Matemática) previam um total de 109.313 participantes (SÃO PAULO, 1996, p.16).

Segundo o Relatório Final de Avaliação do PEC (São Paulo, 1998c, p.19-20) responderam aos instrumentos 9.325 participantes, correspondendo a 10% do total, portanto 93.250 participantes dos quais 78.840 professores sendo o maior número de professores de 5ª à 8ª serie do Ensino Fundamental.

O público-alvo do Circuito Gestão abrangeu os Dirigentes Regionais de Ensino, Supervisores de Ensino, Diretores de Escola, Vice-Diretores de Escola, ATPs, Professores Coordenadores, Assistentes de Planejamento (APs) que eram os responsáveis pela demanda escolar em nível de Diretoria de Ensino e Chefes de Seção (LYRA, 2003, p.95) e Professores de Português com encontros em de 10/06/02 a 25/09/02 e de 22/06/02 a 25/09/02 ( UNESP, 2002, p.12).

Segundo UNESP (2002, p.13), a estimativa de participantes foi de 77 Dirigentes Regionais de Ensino, 19.403 dos outros segmentos (Supervisores de Ensino, Diretores de

Escola, Vice-Diretores de Escola, ATPs, Professores Coordenadores, APs e Chefes de Seção) e de 7.081 Professores de Português.

Com relação às **temáticas**, no PEC de 1996 a 1998 foram desenvolvidas as seguintes: Democratização da gestão escolar: promoção do desenvolvimento de práticas do trabalho coletivo, Organização da escola: melhor atendimento aos alunos, implicando em modificações na escola e na sala de aula; Atualização de diagnósticos com informações educacionais precisas sobre a realidade local; Promoção e priorização da sala de aula como espaço onde o currículo ganha vida: sistematização, aprofundamento e ampliação do conhecimento teórico e metodológico, Ampliação do espaço da sala de aula: a biblioteca e o laboratório como recursos importantes no processo de ensino, Implementação de uma cultura avaliativa: acompanhamento contínuo da aprendizagem; Criação e organização de espaço adequado para colocar o material pedagógico: instalação de salas-ambiente; Questões de integração escola-comunidade e Questões sobre procedimentos avaliativos permanentes na rede pública de ensino (SÃO PAULO, 1998c, p.26-27).

Como a responsabilidade de cada Pólo ficou com Instituições Capacitadoras diferentes, o enfoque e a intensidade com que cada um deles foi trabalhado variou de Pólo para Pólo e mesmo no próprio Pólo.

No Pólo 4 da COGSP, sob a responsabilidade da PUC-SP, a temática proposta para as Lideranças foi: Gestão democrática e fluxo decisório mais participativo; Utilização criativa do espaço escolar; Avaliação como processo contínuo de identificação de conquistas e dificuldades na construção do conhecimento e Planejamento de trabalho eficaz (PUC, 1996, p. 5).

No Circuito Gestão, a temática desenvolvida foi a LDB; O Novo Ensino Médio; Gestão Financeira e de Materiais; Progressão Continuada; Desenvolvimento de Lideranças e Trabalho em Equipe; Administração Pública e Informática (LYRA, 2003, p.95); Novo Modelo de Supervisão; A convivência escolar e o uso de indicadores educacionais.

Os temas do PEC estavam mais ligados ao processo de ensino-aprendizagem, à utilização mais eficaz do espaço escolar (lembrar a reorganização física da rede e o Projeto *Escola de Cara Nova*), a avaliação uma vez que o grande desafio era o da reversão dos altos índices de evasão e retenção existentes na rede com foco no Ensino Fundamental.

Já, no Circuito Gestão, os temas estavam mais ligados à implantação das medidas propostas pela nova LDB, de aceitação do Regime de Progressão Continuada da Aprendizagem e, principalmente, de um administrador que soubesse gerir uma escola que tinha recebido equipamentos de informática e recebia verbas diretas para aplicação. Com



relação ao trabalho em equipe e desenvolvimento da liderança, a responsabilidade ficou para o IDORT (Módulos I e III) que utilizou conceitos da empresa privada.

Com relação às **ações** desenvolvidas, os dois momentos de capacitação apresentaram diferenças significativas.

No PEC de 1996 a 1998, as ações desenvolvidas foram de quatro tipos: centralizada, descentralizada, mista e envolvendo toda a equipe escolar. Segundo o Relatório Final de Avaliação do PEC (São Paulo, 1998c, p.17) a descentralizada envolveu um maior número de participantes, seguida pela centralizada, pela envolvendo toda a equipe escolar e pela mista.

As ações foram variadas com relação aos temas e ao público-alvo, como pode ser concluído pela análise da Amostra de Capacitações do Programa de Educação Continuada (Anexo 3): Ensino de História, Ensino de Matemática, Ensino de Ciências, Escola do Futuro, Professor-leitor crítico de sua prática, Informática na Educação, Projeto de Parceria, dentre outras.

No Anexo 2 onde constam as Ações destinadas às Lideranças desenvolvidas nos Pólos de Capacitação, constatou-se, também uma grande diversidade entre os Pólos. Ou foram destinadas somente para um segmento, como por exemplo, os Professores Coordenadores, ou incluíram Supervisores de Ensino, ATPs, Diretores de Escola, Vice-Diretores de Escola e outras a equipe escolar como um todo, incluindo professores. Os temas, também, foram diversos tais como a Identidade do Supervisor; Analisando projetos em busca de soluções; Projeto-escolar: competência intra e inter pessoas; Cenário e Perspectivas atuais- projeto da escola-cidadã; Desenvolvimento Moral Infantil; A escola necessária. Novas mídias na comunicação e na educação; Gestão de recursos humanos, financeiros e infra-estruturais, dentre outros.

Especificamente, no Pólo 4 que ficou sob a responsabilidade da PUC-SP, foi desenvolvido um trabalho privilegiando o Projeto Pedagógico das escolas. O subprojeto B “Lideranças” foi dividido em três módulos: O Cenário: compreensão do contexto sócio-econômico, A Escola diz, a Universidade escuta e Compromisso: Qualidade da Educação (PUC, 1998).

No Módulo 2 do Pólo 4, foi realizado um trabalho tendo como fonte os problemas apresentados pelas escolas, principalmente os ligados aos índices de evasão e retenção, módulo de funcionários, condições físicas dos prédios escolares e relações com a comunidade. O interessante foi que a capacitação foi feita na própria escola com a participação de toda a equipe escolar (PUC, 1998).

Com relação, à organização das ações, relação e negociação, acompanhamento e articulação e integração entre capacitadores e participantes, a PUC-SP destacou a montagem conjunta com as Delegacias de Ensino, o atendimento à demanda centralizada e descentralizada com reajustes contínuos quando se fizeram necessários.

Os módulos dos cursos e das ações não tiveram um desenvolvimento linear, tendo havido suspensão de cursos e ações, substituição novas ações iniciadas, alterações de participantes pelo processo de atribuição de aulas no início do ano de 1998 ou por interferência de algumas Delegacias de Ensino de alguns Diretores de Escola, além de ausências ocasionais no dia das aplicações das avaliações.

Na Avaliação feita dentro do processo feita pela Secretaria da Educação já se colocava a importância de capacitar as lideranças tendo em vista que:

*No caso das lideranças, especialmente o diretor, observou-se nas diversas avaliações dificuldade em levar esses profissionais a uma participação efetiva e contínua na capacitação, o que merece atenção principalmente por entendermos que supervisores e diretores são lideranças que têm o papel de organizar, implementar e acompanhar todo o trabalho na escola (SÃO PAULO, 1998b, p. 102).*

Com relação ao Circuito Gestão, as ações propostas foram diversificadas, seguindo um projeto único, mas ganhavam dinamismo próprio em cada um dos CENFORGESTs, mas não atendendo às demandas de cada Pólo ou mesmo das escolas como aconteceu no PEC de 1996 a 1998. Foram realizadas palestras, leituras e interpretação de textos sobre temas como: O processo de comunicação, Conflitos, Negociação, Liderança e Tomada de decisão, Reuniões, Motivação, Liderança e tipos de equipes, Vírus do Comportamento, Análise estrutural e funcional da personalidade, Fluxo de energia e poder executivo dos estados de ego, Diagnóstico dos estados de ego, Comunicação interpessoal, Eficácia interpessoal para ser bom ouvinte, Assertividade, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) e a reorganização da educação brasileira; Gestão Educacional: Novos Desafios na Administração da Escola Pública; Gestão de Ensino: Ação supervisora em um processo de descentralização; A Dimensão Pedagógica da Gestão Educacional; Revendo o Planejamento e a Avaliação Educacional: a Progressão Continuada em Ciclos; O Novo Ensino Médio. O que Muda? O que já avançamos? O que vamos fazer? O Sucesso do Aluno é o sucesso da Escola: discutindo o Projeto Pedagógico e a Progressão da Aprendizagem, Desafios da Convivência na escola: disciplina e indisciplina, Violência no contexto escolar, Protagonismo Juvenil, Potencializando a Gestão Escolar: uso de indicadores e ensino a

distância, Avaliação Institucional e o Indicador; Educação a Distância, Recuperação e Trabalho Diversificado: caminhos para a aprendizagem, Gestão Democrática e Participativa nas escolas e suas implicações no uso de recursos financeiros.

Foram realizadas oficinas envolvendo dinâmica de acolhimento, trabalho em grupo, socialização da produção dos grupos, estudos de caso, oficinas de dança, músicas e proposto um chamado trabalho para o lar (SÃO PAULO, 2000a, 2000b, 2000c, 2000d, 2001).

No Circuito Gestão, dava-se muita importância às atividades relacionadas com o acolhimento, onde se trabalhava o afeto e as emoções dos participantes. No PEC de 1996 a 1998, variava conforme o Pólo.

A Avaliação no PEC de 1996 a 1998 constou desde o Projeto Inicial como Subprojeto 6. As finalidades da avaliação eram medir os resultados alcançados, estar dentro do processo, fornecendo informações, encaminhando problemas e consolidando acertos. Nesse sentido, foram elaborados, periodicamente, relatórios que foram encaminhados para a equipe responsável da SEESP. Em fevereiro de 1998, foi organizada pela SEESP/CENP, a consolidação desses relatórios, apresentando dos dados de 131 Delegacias de Ensino e 9 Instituições Capacitadoras e já colocando a dificuldade de comparar, pois as avaliações referiam-se a “ações que tiveram processos diferenciados desde a negociação da demanda até a abrangência de atendimento” (SÃO PAULO, 1998c, p.3).

A avaliação final, no Circuito Gestão, foi feita por uma só instituição. No PEC de 1996 a 1998, cada grupo de Pólos foi avaliado por uma instituição: a CESGRANRIO, a Fundação João Pinheiro de Minas Gerais, a Fundação de Apoio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a Fundação Carlos Chagas que exerceu a coordenação geral do processo.

A fala da Coordenação da Megatrends, reproduzida no Relatório da Avaliação feita pela CESGRANRIO (SÃO PAULO, 1998d), mostra o problema de uma capacitação baseada nas demandas de cada um dos Pólos não seguindo um referencial comum pode acarretar para a imensa rede de escolas públicas em que se constitui o Sistema de Ensino de São Paulo:

*A rede estadual é uma rede “monstra”, segundo a Coordenadora. Por isso que paralelamente existe esse movimento pela municipalização. É impossível trabalhar com uma rede tão grande. É preciso então se ter clareza...” qual é o eixo do nosso trabalho”... para não se desfocar a cada problema, senão as questões e os movimentos tendem a se misturar, segundo a Coordenadora Pedagógica ( p.63).*

A metodologia compreendeu o estudo da proposta geral do PEC/SEESP e das propostas específicas das agências capacitadoras e acompanhamento de suas transformações, a aplicação de um conjunto de instrumentos comuns a uma amostra estratificada dos participantes, instrumentos específicos aplicados aos participantes de acordo com o tipo de função, aplicação de instrumentos para caracterização dos capacitadores e para refletir a sua opinião, entrevistas com os envolvidos nas negociações dos diferentes projetos propostos, com os participantes de diferentes funções e, também, com os capacitadores e observações das ações e estudos de caso ocorridos nas escolas. Os instrumentos comuns aplicados foram questionários de opiniões respondidos pela amostra de participantes, escala sobre comportamentos e questões educacionais pré-testadas e pré-elaboradas e questionário aos capacitadores (SÃO PAULO, 1998c, p.11-13).

Para se ter um retrato do que aconteceu no PEC, foi muito importante para a nossa pesquisa, a transcrição de entrevistas com os participantes, capacitadores e coordenadores.

No Circuito Gestão, a avaliação, também, acompanhou o desenvolvimento do processo. Mas não foi tão sistematizada e elaborada quanto a do PEC de 1996 a 1998. Em primeiro lugar, só tivemos acesso à quantitativa que foi realizada por uma única instituição a UNESP, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara.

Como finalidades da avaliação foram colocados o estabelecimento dos padrões de desempenho e a aceitação do programa. Como o planejamento das ações foi centralizado, a avaliação baseou-se em indicadores de qualidade agrupados em diferentes categorias: Cenário, Processo, Recursos Humanos, Temas do Programa e Resultados. O mesmo já não pôde ser feito no PEC por causa da diversidade das ações.

A metodologia utilizada referiu-se à operacionalização de indicadores relativos às categorias citadas acima através da elaboração de formulários com itens para a avaliação quantitativa e questões para a abordagem qualitativa. O procedimento envolveu as seguintes etapas: coleta de dados, processamento e análise (UNESP, 2002, p.9-10).

A análise que Messas (2002) fez da importância das práticas docentes no sucesso ou insucesso das reformas educacionais, através da implantação e efetivação dos projetos e propostas na sala de aula o que pressupõe a aceitação das mesmas, é uma das respostas. Para Messas (2002) isto se faz através da imposição pela legislação que disciplina e impõe o cumprimento do que está proposta e pela aceitação através da Formação Continuada.

*[...] A importância da reflexão sobre a formação e construção das práticas dos profissionais educadores é ressaltada quando se volta, também, para as práticas dos professores em nível de sala de aula, pois é aqui que acabam por efetivar-se ou não, todos os projetos e propostas de reforma. A implantação das políticas educativas e a aceitação das idéias que as norteiam, pelos educadores da rede de ensino, se efetivam através da legislação e dos programas de formação continuada promovidos pelas agências oficiais de formação (p.182).*

Como as medidas implantadas, no primeiro mandato, tivessem tido uma grande rejeição da rede e o PEC de 1996 a 1998, com a sua variedade de ações, não tinha conseguido essa unidade, no entender dos órgãos centrais da Secretária da Educação:

*[...] integra a reflexão sobre as funções dos administradores que estão sendo capacitados no projeto de formação continuada Circuito Gestão, escolhidos que são como “instrumento” de irradiação e efetivação das idéias veiculadas pelo projeto nas escolas que administram. O sentido da formação continuada se esclarece, também, ao se analisar suas influências e implicações para as práticas autônomas dos profissionais que exercem a “docência” na escola, professores ou aqueles que ocupam postos de trabalho, bem como os que ocupam funções na administração em nível da Diretoria de Ensino (MESSAS, 2002, p.183).*

Na avaliação de fevereiro de 1998 feita pela SEESP (São Paulo, 1998c), na síntese das avaliações, já aparecem divergências acentuadas entre os Pólos como, por exemplo a USP, no item participação/ frequência; elevado número de faltas; UMC: frequência / participação de todos os componentes da demanda centralizada e descentralizada com índices superiores a 80% e a Megatrends com 90%. A USP sugeriu, inclusive, campanha de conscientização. A CENPEC, a UNITAU, também, registraram queda de frequência. O CENPEC, também, sugeriu a diminuição da carga horária de 8 horas por causa dos problemas de frequência.

Porém a capacitação era um dos itens mais importantes da política educacional do governo Covas, e era necessário dar continuidade ao processo mesmo que seguindo um outro modelo sendo que Lyra (2003) questiona a apresentação esquemática do Projeto Circuito Gestão, sua descontextualização e a sua desarticulação com o dinamismo do cotidiano das escolas. Na realidade, o Circuito Gestão é um retrocesso da SEESP no sentido de articular Formação em Serviço com os problemas existentes nas UEs, pois não se pode esquecer que a gestão educacional tem um sentido amplo e se associa com a dimensão política, social e econômica do seu contexto.

Ao se tratar da Gestão de Pessoas (Módulos I e III) em parceria com o Instituto de Organização Racional de Trabalho (IDORT) como já foi explicitado a conceituação e o modelo de líder utilizados, foram o da empresa privada. Messas (2002) coloca que os saberes profissionais aprendidos nos cursos de capacitação referiam-se às técnicas de gestão empresarial, às idéias de reforma gerencial e projetos da SEESP, trocando *discursos de qualidade, de democracia, de cidadania de participação por promoção automática, insucesso e despolitização*:

*O Projeto Circuito Gestão, enquanto processo de formação continuada, deveria encontrar sua razão de ser na prática cotidiana dos profissionais da educação. Por mais que as teorias sobre formação, em todos os ramos de produção, possam iluminar a prática profissional de cada ator educativo ou dar-lhe diretrizes e nortear seus caminhos, é no cotidiano das organizações escolares que a formação se efetiva e completa continuamente ao longo da carreira daqueles profissionais educadores.*

*A prática norteadada pela teoria fundamenta a práxis dos profissionais de educação que, independentemente das funções que ocupam na administração do ensino trabalham nas e pelas escolas [...]*

*[...] É na prática, na urgência de tomada de decisões em relação aos problemas e dificuldades que se apresentam, que as capacidades intelectuais e intuitivas dos profissionais educadores se manifestam através de ações competentes, uma vez que resultam de experiências pessoais, da troca de experiências com outros colegas educadores e conhecimentos adquiridos ao longo da vida, sabiamente utilizados nas ações de decisão (p.182-183).*

A explicação do afeto, do calor humano que os organizadores do Circuito Gestão procuravam demonstrar no coffee break, nas frases de pensamento positivo pregadas nos locais das capacitações, nos jantares dançantes, pode ser entendida como uma espécie de pedagogia mais ampla que tira vantagem da compreensão que a nova direita tem das tecnologias de manipulação do afeto, do desejo e da cognição, como Silva (2001) analisa no texto abaixo:

*Se quisermos compreender as estratégias que o projeto neoliberal no Brasil tem reservadas para a educação, é importante também compreender que esse processo é parte de um processo internacional mais amplo. Numa era de globalização e de internacionalização, esses projetos nacionais não podem ser compreendidos fora de sua dinâmica internacional. A presente tentativa nacional de conquista hegemônica apenas segue, talvez de forma atrasada, um processo que se inaugurou em países centrais como os Estados Unidos e Inglaterra com os primeiros governos de Ronald Reagan e Margaret Thatcher. A construção da política como manipulação do afeto e do sentimento; a transformação do espaço de discussão política em estratégias de convencimento publicitários; a celebração da suposta eficiência e produtividade da iniciativa privada em oposição à ineficiência e ao desperdício dos serviços públicos; a redefinição da cidadania pela qual o*

*agente político se transforma em agente econômico e o cidadão em consumidor são todos elementos centrais importantes do projeto neoliberal global. É nesse projeto global que se insere a redefinição da educação em termos de mercado [...] ( p.14)*

A ofensiva neoliberal precisa ser vista não apenas como uma luta em torno da distribuição de recursos materiais e econômicas nem como uma luta entre visões alternativas de sociedade (pois são ambas), mas uma luta para criar as próprias categorias, noções e termos através dos quais se pode nomear a sociedade e o mundo. Identificar e tornar visível o processo pelo discurso liberal, como afirma Silva (2001):

*A aliança neoconservadorismo/neoliberalismo não dispensa o controle e a regulamentação central da vida das populações[...] a educação institucionalizada é justamente um desses mecanismos de normalização e controle que embora estatal e estatalmente regulamentada não opera fundamentalmente através de mecanismos diretos de controle social .Assim, a estratégia liberal de retirar a educação institucionalizada da esfera pública e submetê-la às regras do mercado significa não mais liberdade (a palavra-fetice da retórica neoliberal) e menos regulação, mas precisamente mais controle e governo”da vida cotidiana na exata medida em que a transforma num objeto de consumo individual em não de discussão pública e coletiva (p.18).*

A implantação pelo PEC de 1996 a 1998 de uma sistemática de acompanhamento e avaliação pensada e discutida em conjunto pela Delegacia de Ensino e Instituição Capacitadora a partir das demandas vindas das escolas, embora com ritmos diferentes em cada um dos Pólos, procurou valorizar o processo educativo e o que se realiza na escola e na sala de aula. Com relação à gestão escolar deve voltar-se para o processo que nela se desenvolve, valorizando o trabalho coletivo e a reflexão, como esclarece a análise que Russo (2004) fez da sua especificidade:

*A administração escolar, ao privilegiar o enfoque da organização do trabalho na escola para obter o máximo de eficácia e eficiência do processo pedagógico, apresenta-se como um dos importantes fatores no combate ao fracasso escolar. Ela não trata e, portanto, não dá conta das questões de natureza didático-metodológicas e seus fundamentos, cerne do processo pedagógico. Preocupa-se com a gestão daquele processo e a superação dos entraves à sua realização. Para tanto, é mediadora entre os meios e os fins educacionais. Para que a administração escolar possa contribuir na realização dos fins educacionais e consecução dos objetivos pedagógicos na escola, é crucial que ela seja concebida a partir dos pressupostos teórico-metodológicos que incorporam a natureza e especificidade da educação e do processo escolar. Assim, a administração escolar tem com grande desafio a*

*formulação de propostas e estratégias que garantam que as ações desenvolvidas na escola não violem a natureza do processo pedagógico [...]*

*Somente a reflexão permitirá apreender o significado das ações administrativas e dar-lhes o adequado valor na ordem das questões cruciais e substantivas da gestão escolar democrática ( p.35-36).*

A reflexão a que se refere Russo (2004), não pode ser conseguida com cursos prontos e de temáticas pré-definidas, nem com um modelo de ação-reflexão-ação que não se traduz em mudança efetiva da prática escolar e nem leva à discussão no coletivo da escola superando o isolamento e a alienação.

Messas (2002) enfatiza a necessidade de formação do educador para que não se torne um mero instrumento dos interesses do sistema, quando afirma:

*Educar é preciso. Formar o educador também. Ajudar os profissionais de educação em formação é valorizar a experimentação e a reflexão que promovem sua autoformação com vistas a práticas autônomas, emancipatórias e de desenvolvimento do seu potencial humano. É preciso desenvolver neles uma postura investigativa para que não sejam apenas consumidores dos saberes profissionais e se transformem em meros instrumentos nas mãos ou a serviço daqueles que defendem princípios privatistas e neoliberais em educação, que querem fazer das escolas verdadeiros “mercados de educação”, onde se trocam discursos de qualidade, de sucesso, de democracia, de cidadania e de participação, por promoção automática, insucesso e despolitização (p.199).*

A prática reflexiva não se impõe ou não está no bojo de projetos racionalmente elaborados e avaliados por técnicas que procuram ser precisas, mas que não avaliam os seus resultados num tempo maior, pois a reflexão que deve ser a base de todo processo de educação continuada, se faz num processo contínuo de construção cujos resultados demoram a aparecer e muitas vezes não podem ser mensuráveis.

A descontinuidade dos projetos que se colocam para a rede pública sem que, produzam seus efeitos sobre a escola e sobre a sala de aula contribui para o sucesso das Políticas Educacionais impostas pelos Organismos Multilaterais atreladas à reestruturação capitalista, visando a eficiência, a produtividade, a privatização, a qualidade total, a elevação dos níveis de desempenho para a inserção na sociedade do consumo e do conhecimento, sem contribuir para a superação das injustiças sociais e da exclusão dos menos favorecidos, mantendo a dependência e a submissão.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relatório de pesquisa é resultado de um projeto de mestrado que se alterou ao longo de sua realização em face da dinâmica própria do processo de pesquisa. Assim, como anunciado na introdução, seu objetivo central foi o estudo do Programa de Educação Continuada do Governo Covas, com foco nos projetos dirigidos aos gestores da rede estadual de ensino de São Paulo: o PEC-Lideranças, realizado entre 1996 e 1998 e o Circuito Gestão, realizado entre 2000 e 2002.

O programa aqui estudado fez parte de um conjunto de ações desenvolvidas pelo governo do Estado de São Paulo para introduzir no ensino público as idéias dominantes na reforma educacional dos anos de 1990 que, no Brasil, foi parte da reforma do Estado produzida com vistas a adequar o país ao novo cenário internacional resultante da reestruturação por que passou o capitalismo e pelo avanço do modelo neoliberal.

As reformas educacionais ocorridas em grande parte do mundo, especialmente nos países em desenvolvimento, na década de 1990, foram inspiradas nas conclusões e recomendações da Conferência Mundial de Educação para Todos, organizada pela UNESCO e Banco Mundial, ocorrida em Jomtien, na Tailândia.

Pela documentação analisada neste estudo, o Programa de Educação Continuada constituiu-se num dos pilares da política educacional do Governo Covas e visava garantir a aceitação, pelos educadores, do projeto educacional proposto pela reforma, então em curso. Esta seguia em muitos aspectos o contido na Reforma Gerencial Brasileira de 1995 que buscava um novo modelo de gestão para a administração pública. O temário desenvolvido no Circuito Gestão, com relação à Gestão de Pessoas e ao Trabalho em Equipe (Módulos I e III) inspirado nas teorias da Administração Empresarial, é um indicador daquela orientação e intencionalidade.

Um dos principais objetivos da reforma da educação pública paulista foi o combate aos elevados índices de evasão e retenção e a melhoria da qualidade do ensino. Em face do próprio projeto implantado, que se caracterizava por ser bem articulado, com avaliações técnicas e de grande racionalidade, ainda que distante das reais necessidades das escolas, outra mudança introduzida foi o aumento do controle dos órgãos centrais sobre as escolas. Para garantir a implantação de tais mudanças era necessário o envolvimento dos educadores que atuavam na rede escolar. A capacitação tornava-se fundamental como instrumento de persuasão com vistas a superar as resistências e oposição dos educadores que, ao longo do tempo, tinham solidificado práticas conservadoras como, por exemplo, a questão da avaliação

como instrumento de poder, abalada pela instituição do Regime de Progressão Continuada da Aprendizagem.

Como revelaram os documentos analisados neste estudo, ocorreu uma mudança de orientação política e técnica entre os dois momentos de Capacitação do Programa de Educação Continuada. No primeiro momento analisado, de 1996 a 1998, a tônica foi a descentralização, inclusive com experiências que levaram a capacitação até as escolas, envolvendo a totalidade da sua equipe, com temas que partiam das demandas locais como se verificou no caso estudado, o Pólo 4 desenvolvido pela PUC-SP. Esse modelo de capacitação, segundo a Secretaria da Educação, corrigia as distorções de uma capacitação centralizada, de cursos prontos, utilizada pelas administrações anteriores. Essa orientação não teve continuidade e, em certos aspectos, abalou a Secretaria da Educação, conforme o relato de coordenadores de Instituições Capacitadoras.

O segundo momento do Programa de Educação Continuada, o do Circuito Gestão, entre 2000 e 2002, analisado neste estudo, concentrou os seus esforços nos gestores que atuavam na escola e para a escola. O diagnóstico realizado para fundamentar essa etapa revelou que a estrutura burocratizada em que se assenta a rede estadual de ensino continuava intacta, o que não deveria ter ocorrido se, realmente, tivesse sido desenvolvida uma sistemática de trabalho coletivo, de práticas reflexivas e participativas, com o fortalecimento dos colegiados, como o Conselho de Escola, e de interação com a comunidade.

Assim, como já exposto ao longo do estudo, a nova orientação para o PEC foi dirigida para a instrumentação dos gestores com vistas a implementação das políticas de interesse do governo, aparentemente preocupado com a apresentação de resultados quantitativos assumidos nos compromissos com as agências multinacionais de financiamento.

A análise comparativa das temáticas que compuseram os dois momentos escolhidos como foco deste estudo revela diferenças que refletem a inflexão ocorrida entre uma e outra. No PEC de 1996 a 1998, os temas foram bem variados e determinados em atendimento às demandas locais. Já no Circuito Gestão, enfatizou-se a Progressão Continuada da Aprendizagem, a Avaliação e o Novo Ensino Médio. Temas centrais ligados às medidas implantadas no primeiro mandato e que necessitavam reforço e correção com vistas a melhorar os índices educacionais da rede escolar, não se levando em conta as demandas locais.

A pesquisa revelou, também, que os instrumentos utilizados para avaliar os dois momentos de capacitação denotam que o PEC de 1996 a 1998, foi melhor articulado, na medida em que ao se distribuir um grupo de Pólos por Instituições Avaliadoras diferentes

garantiu-se um trabalho de maior profundidade. Já, no caso do Circuito, a avaliação excessivamente técnica, acarretou dificuldades para um olhar mais profundo do pesquisador.

Refletindo sobre os resultados práticos daqueles dois programas é forçoso concluir que ou eles não ocorreram ou eles se perderam na descontinuidade que historicamente se observa nas políticas educacionais dirigidas à rede estadual de ensino de São Paulo. No caso do PEC iniciado em 1996, o desinvestimento se fez sentir já em 1998, como apontaram os documentos consultados, anulando, assim, os eventuais efeitos positivos. No caso do Circuito Gestão ele não se completou em decorrência da mudança de Secretário da Educação e conseqüente alteração nos rumos das políticas do setor.

Ainda que não tenha sido objeto deste estudo, concluiria afirmando que as discrepâncias entre os dois momentos do PEC, aqui analisados, que se revelaram antagônicos e contraditórios indicam uma inflexão na orientação das políticas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, associada às mudanças mais gerais no contexto político e econômico ocorridas na passagem do primeiro para o segundo mandato do Governo Covas. Desde, então, algumas mudanças ocorreram na orientação das políticas de educação continuada dos profissionais da rede estadual, bem como algumas ações foram realizadas com esse objetivo, justificando outros estudos que possam ampliar e atualizar as contribuições deste estudo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Ana Cíntia Amorim de. *A Política Educacional no Estado de São Paulo: a implementação de medidas para contenção da evasão e repetência no Ensino Fundamental (1983-1992)*. São Paulo: 2000 (Dissertação de Mestrado-Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo).

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. IN: GENTILI, Pablo & SADER, Emir (orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

Boneti, Lindomar Wessler. As políticas educacionais, a gestão da escola e a exclusão in FERREIRA, Naura Syria Carapetto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (orgs.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. *Reforma do Estado para a Cidadania. A Reforma Gerencial Brasileira na Perspectiva Internacional*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1998.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Reflexões sobre a reforma gerencial brasileira de 1995. IN: *Revista do Serviço Público*. Brasília: ENAP, 1999. Ano 50, nº 4, out-dez.

BRITO, Agostinho Nunes. *O Regime de Progressão Continuada e a formação de Professores: um estudo sobre as iniciativas da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo*. São Paulo: 2001 (Dissertação de Mestrado-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo).

CEPAL/UNESCO. *Educacion y conocimiento; eje de la transformacion productiva con Equidad*. Santiago de Chile: 1992.

COGGIOLA, Osvaldo. *O capital contra a História: gênese e estrutura da crise Contemporânea*. São Paulo: Xamã, Edições Pulsar, 2002.

CORAGGIO, José Luís. Proposta do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problema de concepção? In: TOMMASI, Livia de, WARDE, Mirian Jorge, HADDAD, Sérgio (orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CORTINA, Roseana Leite. *Política Educacional Paulista no Governo Covas (1995-1998): uma avaliação política sob a perspectiva da modernização*. São Paulo: 2000 (Tese de Doutorado-Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo).

COSTA, Márcio da. A Educação em tempos de conservadorismo. IN: APPLE, Michel e GENTILI, Pablo. *Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 9ª ed.. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001 (Coleção Estudos Culturais em Educação).

ENGUITA, Mariano F. *Trabalho, escola e ideologia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha. *Construindo as Bases para um Trabalho*

*Participativo: Escola e Universidade: 1997 (mimeo).*

FUSARI, José Cerchi et al. Reformas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo: Considerações críticas. IN: *Revista da Educação*. APEOESP. São Paulo: 2001, p.4-14.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da Razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. IN: APPLE, Michel W. e GENTILI, Pablo. *Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001 (Coleção Estudos Culturais em Educação).

FURTADO, Érica Luísa Matos. *Políticas Educacionais e Gestão Democrática na Escola*. Marília, SP, 2005 (Dissertação de Mestrado- Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília, UNESP).

GALERA, Joscely Maria Basseto. *A implementação de políticas educacionais e a gestão como um processo de inovação: a experiência na região sudoeste do Paraná, sul do Brasil*, São Paulo: 2002 (Tese de Doutorado- Universidade Estadual de Campinas- Faculdade de Educação).

HOBSBAWM, E. J. *Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

LYRA, Zilda Aparecida. *A Gestão e o Gestor da Educação do Estado de São Paulo: um estudo de caso sobre a conformação após 1995*. Campinas, SP: 2003 (Dissertação de Mestrado-Faculdade de Educação da UNICAMP-SP).

MESSAS, Júlia Cristina Alves e. *Circuito Gestão: seus sentidos e implicações para a formação e as práticas dos profissionais da educação*, Marília, SP: 2002 (Dissertação de Mestrado- FFCLetras da UNESP- Campus de Marília) .

MELLO, Guiomar Namó de. *Social-democracia e educação: teses para discussão*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990 ( Polêmicas do Nosso Tempo: v.35)

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Educação Básica e Reestruturação Capitalista: gestão, trabalho e pobreza*, São Paulo, 1999 (Tese de Doutorado- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo).

OLIVEIRA, Francisco. Globalização e antivalor: uma anti-introdução ao antivalor. IN: FREITAS, Marco Cezar (org.) *A reinvenção do futuro*. São Paulo: Cortez Editora e EDUSP, 1996.

OLIVEIRA, Sônia Regina Ferreira. *Formulação de políticas Educacionais: um estudo sobre a Secretaria da Educação do estado de São Paulo (1995-1998)*, Campinas, SP: 1999 (Dissertação de Mestrado- Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas).

POLIZEL, Fátima Aparecida Palotti. *Práticas Pedagógicas do/a Professor/a Coordenador/a no contexto da Política Educacional Paulista- 1995 a 2002*, Presidente Prudente, São Paulo:

2003 ( Dissertação de Mestrado- Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP, campus de Presidente Prudente).

POPKEWITZ, Thomaz S. *Reforma Educacional. Uma Política Sociológica. Poder e Conhecimento em Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RAMOS, Marise Nogueira. O público e o privado na educação profissional: as políticas do MEC in ADRIÃO, Theresa e PERONI, Vera (orgs). *O público e o privado na educação*. São Paulo: Xamã, 2005.

RUSSO, Miguel Henrique. Escola e Paradigmas de Gestão .*Eccos – Revista Científica*. v.6.n.1.São Paulo: Centro Universitário Nove de Julho ( UNINOVE), jun. 2004.

SADER, Emir. A hegemonia neoliberal na América Latina. IN: GENTILI, Pablo A A & SADER, Emir (orgs.). *Pós- neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SALLUM JÚNIOR, Brasília. Metamorfoses do Estado Brasileiro no final do século XX. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. São Paulo, junho de 2003, V.18, nº 52.

SANDER, Benno. *Políticas públicas e gestão democrática da educação*. Brasília: Líber Livro, 2005.

SCHNECKENBERG, Marisa. A relação entre política pública de reforma educacional e O cotidiano escolar. *Em Aberto*. Brasília: MEC/INEP, v. 17, n. 72, jun.2000.

SILVA Jr., João dos Reis. *Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC*. São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA Jr., João dos Reis e FERRETI, Celso João. *O Institucional, a organização e a cultura da escola*. São Paulo: Xamã, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da . A “nova” direita e as transformações na pedagogia e na política da pedagogia .In : GENTILI, Pablo A A & SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs) *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação. Visões Críticas*. Petrópolis: 2001.

SPRENGER, Ângela & SCAVAZZA, Beatriz Leonel in Educação Continuada- a experiência do Pólo 3/ organização de Cleide do Amaral Terzi- Mogi das Cruzes, São Paulo: UMC/FAEP/LITTERIS, 1998, 2ª ed.

TOMMASI, Livia De. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: Os projetos em fase de implementação. IN: TOMMASI, Livia De, WARDE, Mirian Jorge, HADDAD, Sérgio (orgs). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TORRES, Carlos Alberto . Estado, Privatização e Política Educacional. Elementos para uma crítica ao neoliberalismo.IN:APPLE, Michel W. e GENTILI, Pablo. *Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001 (Coleção Estudos Culturais em Educação).

VILELA, Luciane Ribeiro. *Uma análise de Políticas Educacionais no Ensino Paulista na década de 90*, Campinas, São Paulo: 2002 (Dissertação de Mestrado- Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas).

## DOCUMENTOS

BRASIL. *Plano Decenal de educação para todos*. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental*. Introdução dos Parâmetros Curriculares. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental- Introdução dos Parâmetros Curriculares*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio, Bases Legais*: Brasília: Mec/SEMTEC, 1999.

PUC (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). *Projeto de Educação Continuada. Inovações no Ensino Básico*. Secretaria de Estado da Educação-SP. Proposta de Trabalho , São Paulo, 1996.

PUC (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). *A organização do tempo*: s/d. (mimeo).

PUC (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). *Inovações em Educação Pública: memórias, utopias e práticas*. São Paulo: Estação Palavra, 1998.

SÃO PAULO (Secretaria de Estado da Educação). *Lei Complementar nº 444 de 27 de dezembro de 1985*: dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas: 1994.

SÃO PAULO (Diário Oficial do Estado). *Diretrizes Educacionais do Governo Covas*. Comunicado da Secretaria de Estado da Educação de 22, publicado no DOE de 23/03/1995, p.8.

SÃO PAULO (Secretaria de Estado da Educação) *Projeto de Educação Continuada 1996-1998*. julho de 1996 ( mimeo).

SÃO PAULO (Secretaria de Estado da Educação). *Novos Rumos da Educação Paulista* s.d.a, ( mimeo)

SÃO PAULO (Secretaria de Estado da Educação). *Capacitação*. s.d.b (mimeo).

SÃO PAULO (Secretaria de Estado da Educação. Fundação Carlos Chagas) *Avaliação do Processo de Inovações no Ciclo Básico e seu impacto sobre o Ensino-Aprendizagem na Região Metropolitana de São Paulo*.s.d.c (mimeo).

SÃO PAULO (Secretaria de Estado da Educação) *Inovações no Ciclo Básico: Avaliações do impacto*. Texto Síntese.s.d.d.

SÃO PAULO (Fundação do Desenvolvimento Administrativo. FUNDAP e Secretaria de Estado da Educação). *Planos da SEE para o período de 1995-1998*. Material Didático do Curso de Capacitação Gerencial para Delegados e Supervisores de Ensino, s.d.e (mimeo).

SÃO PAULO (Secretaria de Estado da Educação). Circuito Gestão. *Módulo III- Liderança e Tomada de Decisão*. São Paulo, s.d .f.

SÃO PAULO (Secretaria de Estado da Educação). *A Escola de Cara Nova*. Educação Paulista Corrigindo Rumos. Programa de Educação Continuada.1997 a.

SÃO PAULO (Secretaria de Estado da Educação). *Pequenos Passos Rumo ao Êxito de Todos* (versão ampliada, aperfeiçoada e editada). Texto base do II Seminário Oficina “Facilitando Mudanças Educacionais” promovido pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo-Brasil, 1997b.

SÃO PAULO (Secretaria de Estado da Educação). *Educação Continuada*, 1998a.

SÃO PAULO (Secretaria de Estado da Educação). *Avaliação das Ações. Programa de Educação Continuada*,1998b.

SÃO PAULO (Secretaria de Estado da Educação/Fundação Carlos Chagas). *Avaliação Geral do Processo de Implementação e do Impacto das ações do Projeto de Educação Continuada*. Relatório Final. Coordenação Geral, 1998c.

SÃO PAULO (Secretaria de Estado da Educação). Centro de Avaliação da Fundação CESGRANRIO. *Avaliação do Processo de Implementação e do Impacto das Ações do Projeto de Educação Continuada da Secretaria de Estado da Educação*. Projeto PEC ( PNUD-SE/SP). Vol1. Apresentação.Capítulos 1-3,1998d

SÃO PAULO (Secretaria de Estado da Educação). *Escola Agora: aprendendo sempre* (Edição Especial). Ano III, nº 19, outubro de 1998 e.

SÃO PAULO (Secretaria de Estado da Educação). *Escola Agora*. Ano V, nº20, dezembro de 1999.

SÃO PAULO (Secretaria de Estado da Educação). *Circuito Gestão*. Textos de Apoio. 2000a.

SÃO PAULO (Secretaria de estado da Educação). *Liderança e trabalho em equipe*. Botucatu-SP 16 a 19/agosto/ 2000b, (mimeo).



SÃO PAULO (Secretaria de Estado de Educação). *Circuito Gestão. Módulo I-Gestão de Pessoas. Desenvolvimento de lideranças e organização de equipes*. São Paulo, 2000c.

SÃO PAULO (Secretaria de Estado da Educação). *Circuito Gestão. Caderno de Transparências*. São Paulo, 2000d.

SÃO PAULO (Secretaria de Estado de Educação). *Módulo IV- Gestão educacional e o cotidiano das escolas* ( versão preliminar). São Paulo: 2001

SÃO PAULO (Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) *Diretrizes e Bases da Educação Nacional: legislação e normas básicas para sua implementação*. Compilação e organização de Leslie Maria José da Silva Rama. São Paulo: SE/CENP, 2001.

UNESP (Universidade Estadual Paulista- Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara). *Relatório de Avaliação Externa* (Quantitativa). Relatório Final, 2002

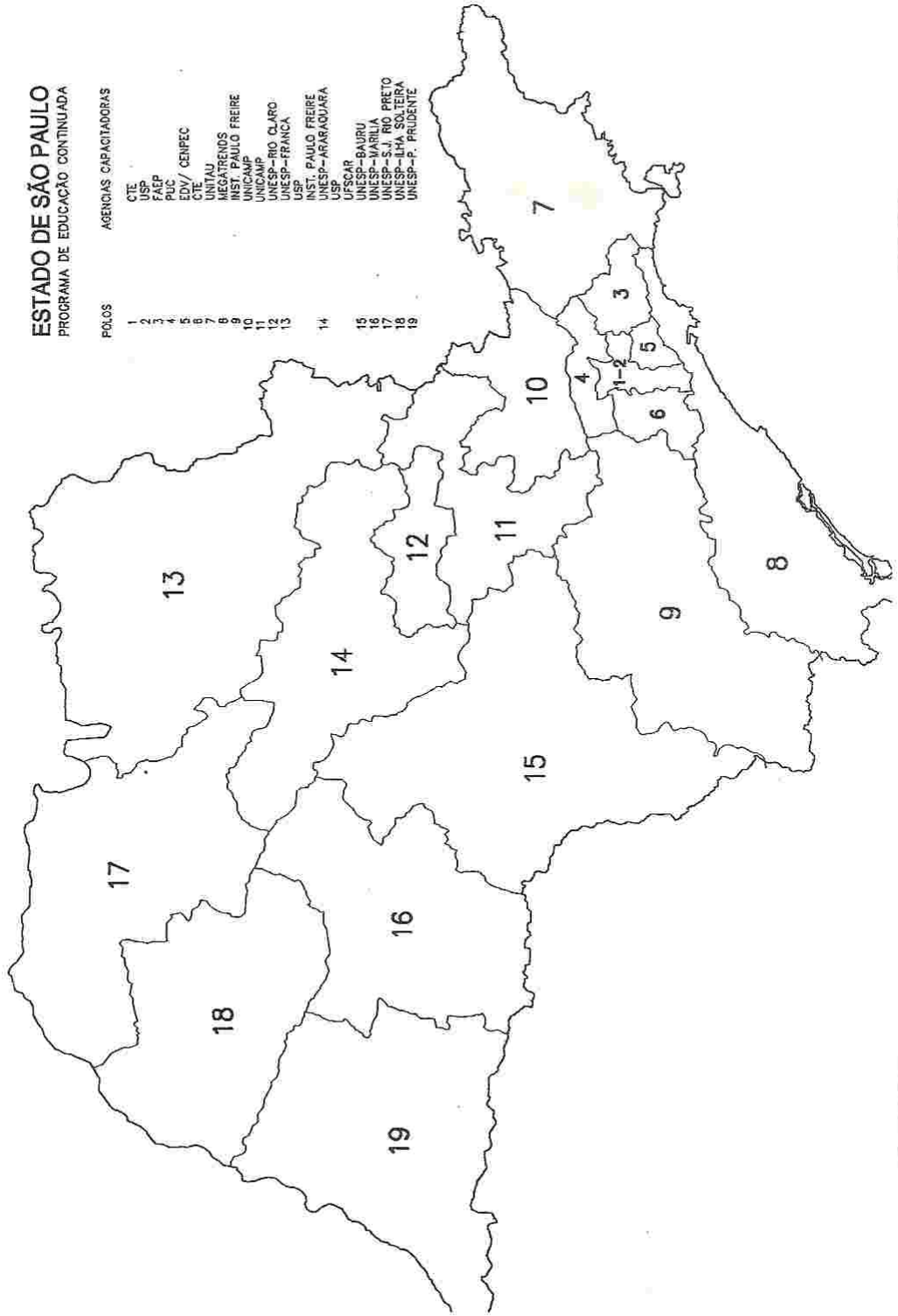
**ANEXO 1-**

Mapa do Estado de São Paulo  
Programa de Educação Continuada:  
Pólos e Agências Capacitadoras

Fonte: SÃO PAULO, 1998c

**ESTADO DE SÃO PAULO**  
PROGRAMA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA

POLOS	AGÊNCIAS CAPACITADORAS
1	CTE
2	USP
3	FAEP
4	PLC
5	EDV/ CENPEC
6	CTE
7	UNITAU
8	MEGATRENDS
9	INST. PAULO FREIRE
10	UNICAMP
11	UNESP-RIO CLARO
12	UNESP-FRANCA
13	USP
14	INST. PAULO FREIRE UNESP-ARARAQUARA USP
15	UFSCAR
16	UNESP-BAURURU
17	UNESP-MARILIA
18	UNESP-SÃO JOSE DO RIO PRETO
19	UNESP-SÃO CARLOS
	UNESP-P. PRUDENTE



## ANEXO 2

Ações destinadas às Lideranças desenvolvidas nos Pólos de Capacitação

Quadro construído a partir da Amostra das Capacitações desenvolvidas no Programa de Educação Continuada

Fonte: SÃO PAULO, 1998c

### Ações destinadas às Lideranças desenvolvidas nos Pólos

<b>Pólo</b>	<b>Agência</b>	<b>Delegacia de Ensino</b>	<b>Ação</b>	<b>Público-Alvo</b>	<b>Nº de 1ª fase</b>	<b>Participantes 2ª fase</b>
1	CTE	8ª 2ª Cap.	Ação para a	Diretor	24	35

			Direção		41	28
					30	31
		2ª 1ªCap.	Ação para Coordenação	Prof.Coord.	44	35
		Todas as DEs	Ação para ATP	ATP	–	27
		Todas as DEs	Ação para Supervisor	Supervisor	–	23

<b>Pólo</b>	<b>Agência</b>	<b>Delegacia de Ensino</b>	<b>Ação</b>	<b>Público- Alvo</b>	<b>Nº de 1ª fase</b>	<b>Participantes 2ª fase</b>
2	USP	12,14,16,17,19 Cap.	Ação de Aperfeiçoamento junto aos....	ATPs	16	15
<b>Pólo</b>	<b>Agência</b>	<b>Delegacia de Ensino</b>	<b>Ação</b>	<b>Público- Alvo</b>	<b>Nº de 1ª fase</b>	<b>Participantes 2ª fase</b>
3	FAEP	Mogi das Cruzes	Ação para Professor Coordenador	Prof. Coord.	---	31
		Itaquacetuba	Ação para Supervisores	Superv.	----	6
		10ª 11ªDE	Ação para ATPs	ATPS	-----	13
<b>Pólo</b>	<b>Agência</b>	<b>Delegacia de Ensino</b>	<b>Ação</b>	<b>Público- Alvo</b>	<b>Nº de 1ª fase</b>	<b>Participantes 2ª fase</b>
4	PUC	4ªDE –Cap. Caieras	Ação para Lideranças	Supervisor ATP Diretor Coorden.	41 32 31 23	26 26 28 ---
<b>Pólo</b>	<b>Agência</b>	<b>Delegacia de Ensino</b>	<b>Ação</b>	<b>Público- Alvo</b>	<b>Nº de 1ª fase</b>	<b>Participantes 2ª fase</b>
5	CENPEC	Todas do Pólo	Ação para Supervisão	ATP Superv.	19 21	16 18
		Todas do Pólo	Ação para Diretor	Diretor	23 ----	26 21

		Todas do Pólo	Ação para Professores	Prof. Coord.	29 20	23 22
--	--	---------------	--------------------------	-----------------	----------	----------

<b>Pólo</b>	<b>Agência</b>	<b>Delegacia de Ensino</b>	<b>Ação</b>	<b>Público-Alvo</b>	<b>Nº de 1ª fase</b>	<b>Participantes 2ª fase</b>
6	CTE	Itap. da Serra	Ação para a Direção	Diretor	37 22 33	15 19 27
		Carapicuíba Taboão da Serra Itap. da Serra	Ação para a Coordenação	Prof. Coord.	32 26 -- 33	34 30 45 34
		Todas do Pólo	Ação para ATP	ATP	33 ----	34 35
<b>Pólo</b>	<b>Agência</b>	<b>Delegacia de Ensino</b>	<b>Ação</b>	<b>Público-Alvo</b>	<b>Nº de 1ª fase</b>	<b>Participantes 2ª fase</b>
7	UNITAU	Todas as DEs	Ação Centralizada	Especialistas	35 35 22 18 24 33 27 25	-- -- -- -- -- -- -- --
		Todas as DEs	O papel do ATP na Educação Continuada	ATPs	-- --	26 27
		Todas as DEs	Ação para Supervisão	Superv.	-- --	17 26
		Cruzeiro Lorena Guaratinguetá	Ação para Coordenadores	Prof. Coord.	-- -- -- --	36 25 22 13

					--	23
					--	19
		Jacareí	Ação junto às	Equipe	--	19
		1ª São José dos	Unidades	Escolar	--	7
		Campos	Escolares		--	27
		Caraguatatuba			--	11
		2ª São José dos			--	12
		Campos				
		Cruzeiro				
		Lorena				
<b>Pólo</b>	<b>Agência</b>	<b>Delegacia</b>	<b>Ação</b>	<b>Público-alvo</b>	<b>Nº de</b>	<b>Participantes</b>
	<b>Capacitadora</b>	<b>de Ensino</b>			<b>1ª fase</b>	<b>2ª fase</b>
8	Megatrends	Registro	Instrumentalização quanto ao trabalho de gerenciamento	Especialistas	26 24 25	22 24 20
		Itanhaém	Vivendo valores na Escola	Especialistas	35	28
		Itanhaém	Organizando o Projeto Educativo	Especialistas	29	34
		Guarujá	Projeto escolar Competência Gerencial Intra e Inter-pessoas	Especialistas	17 19	37 26
		Santos	Estar Diretor, Ler Diretor, Caminhos e Descobertas	Especialistas	14	19
		Santos	Analisando Projetos em busca de soluções	Especialistas	20	23
		Santos	A identidade do Supervisor	Especialistas	19	16
<b>Pólo</b>	<b>Agência</b>	<b>Delegacia de</b>	<b>Ação</b>	<b>Público-</b>	<b>Nº de</b>	<b>Participantes</b>

	<b>Capacitadora</b>	<b>Ensino</b>		<b>Alvo</b>	<b>1ª fase</b>	<b>2ª fase</b>
9	IPAULOF	Votorantim São Roque 1ª e 2ª Sorocaba Itapetininga Tatuí Itapeva Apiáí	Cenário e Perspectivas Atuais- Projeto da Escola Cidadã	Superv. Diretores Prof. Coord. ATP.	71 72	57 21 33 31
<b>Pólo</b>	<b>Agência Capacitadora</b>	<b>Delegacia de Ensino</b>	<b>Ação</b>	<b>Público- Alvo</b>	<b>Nº de 1ª fase</b>	<b>Participantes 2ª fase</b>
10	UNICAMP	1ª DE/ Campinas	Temas Transversais	Especialistas	---	22

<b>Pólo</b>	<b>Agência Capacitadora</b>	<b>Delegacia de Ensino</b>	<b>Ação</b>	<b>Público- Alvo</b>	<b>Nº de 1ª fase</b>	<b>Participantes 2ª fase</b>
11	UNICAMP	Amparo	Desenvolvimento Moral Infantil: Disciplina e Indisciplina na sala de aula	Prof. III Coord. Superv. ATP	--	36
		Capivari	Papel da Gestão na promoção da Qualidade de Ensino	Prof. Coord. Superv. ATP		27
<b>Pólo</b>	<b>Agência</b>	<b>Delegacia de Ensino</b>	<b>Ação</b>	<b>Público- Alvo</b>	<b>Nº de 1ª fase</b>	<b>Participantes 2ª fase</b>
12	UNESP	Rio Claro	Desafio da sala de Aula	Equipe Escolar	43	
<b>Pólo</b>	<b>Agência Capacitadora</b>	<b>Delegacia de Ensino</b>	<b>Ação</b>	<b>Público- Alvo</b>	<b>Nº de 1ª fase</b>	<b>Participantes 2ª fase</b>
13	IPAULOF	Olímpia Bebedouro	Cenário e Perspectivas Atuais	Superv. Diretor		



		Barretos	da Educação- Projeto da Escola Cidadã	Prof.Coord ATP	57	31
		Franca São Joaquim da Barra Ituverava	idem	idem	67	28
		1ª e 2ª DE Ribeirão Preto Batatais	idem	idem	51	31
		Santa Rosa do Viterbo São João da Boa Vista Casa Branca	idem	idem	64	28
<b>Pólo</b>	<b>Agência Capacitadora</b>	<b>Delegacia de Ensino</b>	<b>Ação</b>	<b>Público-Alvo</b>	<b>Nº de 1ª fase</b>	<b>Participantes 2ª fase</b>
14	UFSCAR	Taquaritinga	Gestão Escolar para a Proposta Educativa	Equipe Escolar	30 39 33	32 39 45 25 25
		Pirassununga	Idem	Especialistas	22	---
		Porto Ferreira	Idem	Superv/Diretor Prof. Coord./Vice- Diretor/ATP	29	25
		Jaboticabal	Idem	Especialistas	24	---
		Jaú	Planejamento. Gestão e o Desenvolvimento da Proposta	Superv. Diretor PC	47	---

			Educacional			
	UNESP	Araraquara	A Escola enquanto espaço cultural	Prof. Coord.	---	19
		Araraquara	Pesquisa e avaliação de indicadores de Qualidade	Diretor Superv.	---	29
		Itápolis	Gestão de recursos Humanos, Financeiros e Infra-estrutura	Equipe escolar	19	----
		Itápolis	Gestão Escolar para a proposta educacional	Prof. Coord.		
<b>Pólo</b>	<b>Agência Capacitadora</b>	<b>Delegacia de Ensino</b>	<b>Ação</b>	<b>Público-Alvo</b>	<b>Nº de 1ª fase</b>	<b>Participantes 2ª fase</b>
15	UNESP	Lençóis Paulista	Lideranças	Especialistas	---	35
		Piraju	O conhecimento em cada área	Equipe Escolar	---	30
		Piraju	Ação para a equipe escolar	Equipe Escolar	---	37
		Piraju	Sala de aula. Espaço Físico	Equipe Escolar	35	---
<b>Pólo</b>	<b>Agência Capacitadora</b>	<b>Delegacia de Ensino</b>	<b>Ação</b>	<b>Público-Alvo</b>	<b>Nº de 1ª fase</b>	<b>Participantes 2ª fase</b>
16	UNESP	Assis	O Prof. sua função na construção do conhecimento	Equipe Escolar	35	---
<b>Pólo</b>	<b>Agência Capacitadora</b>	<b>Delegacia de Ensino</b>	<b>Ação</b>	<b>Público-Alvo</b>	<b>Nº de 1ª fase</b>	<b>Participantes 2ª fase</b>

17	UNESP	São José do Rio Preto Monte Aprazível Nova Granada	A Disciplina e a escola	Especialistas	30	37
		Fernandópolis Jales	A escola necessária	Prof. Coord. Prof. I		30 28
		1ª DE e 2ª DE de São José do Rio Preto	A Escola necessária Novas mídias na com. e educ.	Especialistas Especialistas	23 20	-- --
		Fernandópolis Jales Santa Fé do Sul 3ª DE de Campinas	A Disciplina e a Escola	Especialistas	--	17
<b>Pólo</b>	<b>Agência Capacitadora</b>	<b>Delegacia de Ensino</b>	<b>Ação</b>	<b>Público-Alvo</b>	<b>Nº de 1ª fase</b>	<b>Participantes 2ª fase</b>
19	UNESP	Dracena Santo Anastácio Presidente Prudente	O Dia –a – Dia do Professor Coordenador	Profº Coordenador	22 32 33	34 24 19
		Adamantina Oswaldo Cruz	O Dia-Dia do Professor Coordenador	Profº Coordenador	-- --	13 08
		Rancharia	O trabalho do Profº Coordenador	Profº Coordenador	29	---

Fonte: SÃO PAULO (1998c)

### **ANEXO 3**

Programa de Educação Continuada:  
Amostra das Capacitações

Fonte: SÃO PAULO, 1998c



**PROGRAMA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA**  
**AMOSTRA**

POLO	AGÊNCIA	DELEGACIA DE ENSINO	AÇÃO	PÚBLICO ALVO	Nº DE PARTICIPANTES	
					1ª FASE	2ª FASE
1	CTE	2ª D.E. CAPITAL	ENSINO DE HISTÓRIA	PROF. III	41	23
		6ª D.E. CAPITAL			20	19
1	CTE	5ª D.E. CAPITAL	ENSINO DE MATEMÁTICA	PROF. III	36	21
		7ª D.E. CAPITAL			34	22
		8ª D.E. CAPITAL			28	23
		9ª D.E. CAPITAL			17	29
1	CTE	5ª D.E. CAPITAL	ENSINO DE CIÊNCIAS	PROF. III	42	12
		7ª D.E. CAPITAL			13	14
		9ª D.E. CAPITAL			28	26
1	CTE	8ª D.E. CAPITAL	AÇÃO PARA A DIREÇÃO	DIRETOR	24	35
		2ª D.E. CAPITAL			41	28
1	CTE	9ª D.E. CAPITAL	ENSINO DE GEOGRAFIA	PROF. III	24	21
		9ª D.E. CAPITAL			16	16
1	CTE	2ª D.E. CAPITAL	AÇÃO PARA COORDENAÇÃO	PROF. COORD.	30	31
		1ª D.E. CAPITAL			44	35
1	CTE	8ª D.E. CAPITAL	ENSINO DE CB À 4ª SÉRIE	PROF. I	32	27
		8ª D.E. CAPITAL				29
		8ª D.E. CAPITAL				28
		2ª D.E. CAPITAL			33	46
		5ª D.E. CAPITAL			36	32
1	CTE	2ª D.E. CAPITAL	ENSINO DE PORTUGUÊS	PROF. III	20	32
		2ª D.E. CAPITAL			17	26
		6ª D.E. CAPITAL			26	51
		7ª D.E. CAPITAL			39	18
1	CTE	TODAS AS DE's	AÇÃO PARA ATP	ATP		27
1	CTE	TODAS AS DE's	AÇÃO PARA SUPERVISOR	SUPERVISOR		23

2.	USP	12ª,14,16,17ª,19ª D.E CAPITAL	AÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO JUNTO AOS...	ATPs	16	15
2	USP	20ª DE	PORTUGUÊS	CB a 4ª		24
2	USP	13ª D.E. CAPITAL	PALAVRAS ENCONTROS POÉTICOS	CP/PIII PORT/ CB À 4ª S.	25	33
2	USP	13ª E 19ª D.E. CAPITAL	PROFESSOR-LEITOR CRÍTICO DE SUA PRÁTICA	PROF. I PROF. II	18	30
2	USP	TODAS AS D.Es	ESTAÇÃO CIÊNCIAS	PROF. III	22	
2	USP	20ª D.E. CAPITAL	O CONHECIMENTO FÍSICO NAS SÉRIE INICIAIS	PROF. III		25
2	USP	19ª D.E. CAPITAL	ESCOLA DO FUTURO	PROF. III	18	
2	USP	14ª D.E. CAPITAL	CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM	PROF. I E III	30	
		19ª D.E. CAPITAL				33
2	USP	18ª D.E. CAPITAL	HISTÓRIA	PROF. III		25
2	USP	14ª D.E. CAPITAL	PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO	PROF. I	33	32

POLO	AGÊNCIA	DELEGACIA DE ENSINO	AÇÃO	PÚBLICO ALVO	Nº DE PARTICIPANTES	
					1ª FASE	2ª FASE
3	FAEP	SUZANO	ENSINO DE CIÊNCIAS	PROF. III	33	22
					23	33
			ENSINO DE PORTUGUÊS		33	15
					25	25
			ENSINO DE HISTÓRIA		30	17
					29	23
3	FAEP	MOGI DAS CRUZES	ENSINO DE MATEMÁTICA	PROF. III	21	32
			AÇÃO PARA PROFESSOR-COORDENADOR	PROF. COORD.	26	33
3	FAEP	ITAQUAQUECETUBA	ENSINO DE CIÊNCIAS	PROF. III	34	23
					28	33
			ENSINO DE PORTUGUÊS	PROF. III	30	23
					44	32
					16	32
		37	25			
		AÇÃO PARA SUPERVISORES	SUPERV.		6	
3	FAEP	ITAQUERA	ENSINO DE MATEMÁTICA	PROF. III	25	21
			ENSINO DE GEOGRAFIA	PROF. III	31	28
3	FAEP	SÃO MIGUEL PAULISTA	ENSINO DE MATEMÁTICA	PROF. III	29	23
			ENSINO DE GEOGRAFIA		36	28
			ENSINO DE CIÊNCIAS		35	22
			ENSINO DE PORTUGUÊS		23	26
			ENSINO DE HISTÓRIA		36	23
				29	20	
3	FAEP	10ª E 11ª D.E.	AÇÃO PARA ATPs	ATPs		13
3	FAEP	GUAIANAZES (21ª)	ENSINO DE MATEMÁTICA	PROF. III	36	20
					36	21
3	FAEP	GUAIANAZES (21ª)	ENSINO DE GEOGRAFIA	PROF. III	33	16



POLO	AGÊNCIA	DELEGACIA DE ENSINO	AÇÃO	PÚBLICO ALVO	Nº DE PARTICIPANTES	
					1ª FASE	2ª FASE
4	PUC	4ª D.E. CAPITAL	AÇÃO PARA LIDERANÇAS	SUPERV. ATP DIRETOR COORD.	41	26
		CAIEIRAS			32	36
					31	28
					23	
4	PUC	2ª D.E. GUARULHOS	AÇÃO PARA PROFESSOR DE PORTUGUÊS	PROF. III	32	21
		1ª D.E. GUARULHOS			29	29
					30	27
					32	42
		4ª D.E. CAPITAL			29	38
					37	46
		30			41	
34	37					
4	PUC	1ª D.E. GUARULHOS	AÇÃO PARA PROFESSOR DE MATEMÁTICA	PROF. III	30	33
		4ª D.E. CAPITAL			23	36
					25	30
		3ª D.E. CAPITAL			43	42
					34	33
		28			29	
29	33					
4	PUC	2ª D.E. GUARULHOS	AÇÃO PARA PROFESSOR DE HISTÓRIA	PROF. III		19
		4ª D.E. CAPITAL			32	
4	PUC	4ª D.E. CAPITAL	AÇÃO PARA PROFESSOR DE GEOGRAFIA	PROF. III	43	26
4	PUC	2ª D.E. GUARULHOS	ENSINAR É CONSTRUIR	PROF. CB À 4ª SÉRIE PROF III	31	15
		4ª D.E. CAPITAL			30	13
4	PUC	CAIEIRAS	INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO	PROF. II PROF. III	15	14

POLO	AGÊNCIA	DELEGACIA DE ENSINO	AÇÃO	PÚBLICO ALVO	Nº DE PARTICIPANTES	
					1ª FASE	2ª FASE
5	CENPEC	TODAS DO POLO	AÇÃO PARA SUPERVISÃO	SUPERV.		16
				ATP	19	
				SUPERV.	21	18
5	CENPEC	TODAS DO POLO	AÇÃO PARA DIREÇÃO	DIRETOR	20	19
					23	26
						21
5	CENPEC	TODAS DO POLO	AÇÃO PARA PROFESSORES	PROF. COORD.	29	23
					20	22
5	EDV	1ª D.E. SÃO BERNARDO	ENSINO DE CB À 4ª SÉRIE	PROF. I	36	25
		2ª D.E. SÃO BERNARDO			45	37
5	EDV	SÃO CAETANO	ENSINO DE 3ª E 4ª SÉRIE	PROF. I	38	38
5	EDV	2ª DE SÃO BERNARDO	ENSINO DE CB À 4ª SÉRIE	PROF. I	52	25
		RIBEIRÃO PIRES			38	34
5	EDV	2ª D.E. SANTO ANDRÉ	ENSINO DE PORTUGUÊS	PROF. III	46	35
		2ª D.E. SÃO BERNARDO			44	44
5	EDV	2ª SANTO ANDRÉ	AÇÃO PARA PROFESSORES DE MATEMÁTICA	PROF. III	43	32
		1ª D.E. SÃO BERNARDO			35	
		SÃO CAETANO			30	33
		MAUÁ			46	41
5	EDV	DIADEMA	ENSINO DE HISTÓRIA	PROF. III	35	27
		SÃO CAETANO			28	25
5	EDV	2ª SANTO ANDRÉ	ENSINO DE GEOGRAFIA	PROF. III	36	26
5	EDV	RIBEIRÃO PIRES	ENSINO DE CIÊNCIAS	PROF. III	38	40
		MAUÁ			44	30

POLO	AGÊNCIA	DELEGACIA DE ENSINO	AÇÃO	PÚBLICO ALVO	Nº DE PARTICIPANTES	
					1ª FASE	2ª FASE
6	CTE	TABOÃO DA SERRA	ENSINO DE HISTÓRIA	PROF. III		35
		2ª D.E. OSASCO			22	24
6	CTE	ITAPEVI	ENSINO DE MATEMÁTICA	PROF. III	123	12
		1ª D.E. OSASCO			27	28
6	CTE	2ª D.E. OSASCO	ENSINO DE CIÊNCIAS	PROF. III	41	33
		TABOÃO DA SERRA				25
		ITAPEVI			37	31
6	CTE	ITAP.DA SERRA	AÇÃO PARA A DIREÇÃO	DIRETOR	37	15
		COTIA			22	19
6	CTE	1ª D.E. OSASCO	ENSINO DE GEOGRAFIA	PROF. III	33	27
		2ª D.E. OSASCO			27	19
6	CTE	CARAPICUIBA	AÇÃO PARA COORDENAÇÃO	PROF. COORD.	32	34
		TABOÃO DA SERRA			26	30
		ITAP. DA SERRA			33	34
6	CTE	1ª D.E. OSASCO	ENSINO DE CB À 4ª SÉRIE	PROF. I	29	22
					33	25
					37	27
		BARUERI			38	31
					26	30
6	CTE	2ª D.E. OSASCO	ENSINO DE CB A 4ª SÉRIE - EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	PROF. I	26	19
		TABOÃO DA SERRA			32	73
6	CTE	2ª D.E. OSASCO	ENSINO DE PORTUGUÊS	PROF. III	36	35
		1ª D.E. OSASCO			30	33
6	CTE	TODAS DO POLO	AÇÃO PARA ATP	ATP		35

POLO	AGÊNCIA	DELEGACIA DE ENSINO	AÇÃO	PÚBLICO ALVO	Nº DE PARTICIPANTES	
					1ª FASE	2ª FASE
7	UNITAU	TODAS AS D.Es.	AÇÃO CENTRALIZADA	ESPECIALISTAS	35	
					35	
					22	
					18	
					24	
					33	
					27	
7	UNITAU	TODAS AS D.Es.	O PAPEL DO ATP NA EDUCAÇÃO CONTINUADA	ATPs		26
7	UNITAU	TODAS AS D.Es.	AÇÃO PARA SUPERVISÃO	SUPERV.		27
7	UNITAU	TODAS AS D.Es.	AÇÃO PARA SUPERVISÃO	SUPERV.		17
7	UNITAU	CRUZEIRO LORENA GUARATINGUETÁ	AÇÃO PARA DIRETORES	DIRETORES		14
						13
7	UNITAU	1ª E 2ª D.E. SÃO JOSÉ DOS CAMPOS e JACAREÍ	AÇÃO PARA COORDENADORES	PROF. COORD.		26
						28
7	UNITAU	PINDAMONHANGABA	ENSINO DE PORTUGUÊS	PROF. III	24	
		TAUBATÉ			50	
						25
						26
7	UNITAU	PINDAMONHANGABA	ENSINO DE MATEMÁTICA	PROF. III	13	
		TAUBATÉ			50	
						24
						19
7	UNITAU	JACAREÍ	AÇÃO JUNTO AS UNIDADES ESCOLARES	EQUIPE ESCOLAR		25
		1ª SÃO JOSÉ DOS CAMPOS				22
		CARAGUATATUBA				13
		2ª SÃO JOSÉ DOS CAMPOS				23
		CRUZEIRO				19
						19
						7
		27				
		LORENA			11	
					12	
7	UNITAU	GUARATINGUETÁ	PROJETO DE PARCERIA	PROF. III	21	13
					22	28

POLO	AGÊNCIA	DELEGACIA DE ENSINO	AÇÃO	PÚBLICO ALVO	Nº DE PARTICIPANTES	
					1ª FASE	2ª FASE
8	MEGA-TRENDS	REGISTRO	REINVENTANDO NOSSA HISTÓRIA DE EDUCADOR	PROF. CB À 4ª SÉRIE	37	29
		REGISTRO			44	33
		ITANHAEM			38	35
		SANTOS			27	22
8	MEGA-TRENDS	REGISTRO	MATEMÁTICA REAPRENDER PELO FAZER	PROF. III	35	36
		ITANHAEM			34	32
		SANTOS			23	33
		GUARUJÁ				31
8	MEGA-TRENDS	REGISTRO	ENSINO DE GEOGRAFIA CAMINHOS PARA A CIDADANIA	PROF. III	41	30
		MIRACATU				32
		ITANHAEM			41	33
		SANTOS			21	29
8	MEGA-TRENDS	REGISTRO	INSTRUMENTALIZAÇÃO QUANTO AO TRABALHO DE GERENCIAMENTO	ESPECIALISTAS	26	22
					24	24
					25	20
8	MEGA-TRENDS	ITANHAEM	VIVENDO VALORES NA ESCOLA	ESPECIALISTAS	35	28
		ITANHAEM	ORGANIZANDO O PROJETO EDUCACIONAL	ESPECIALISTAS	29	34
8	MEGA-TRENDS	GUARUJÁ	PROJETO ESCOLAR COMPETÊNCIA GERENCIAL INTRA E INTER-PESSOAIS	ESPECIALISTAS	17	37
					19	26
8	MEGA-TRENDS	SANTOS	ESTAR DIRETOR, LER DIRETOR, CAMINHOS E DESCOBERTAS	ESPECIALISTAS	14	19
8	MEGA-TRENDS	SANTOS	ANALISANDO PROJETOS EM BUSCA DE SOLUÇÕES	ESPECIALISTAS	20	23
8	MEGA-TRENDS	SANTOS	A IDENTIDADE DO SUPERVISOR	ESPECIALISTAS	19	16
8	MEGA-TRENDS	MIRACATU	AULA DE PORTUGUÊS QUESTÃO DE PALAVRAS	PROF. III	39	46
		SÃO VICENTE			30	33
		SÃO VICENTE			24	31
		SÃO VICENTE			30	28
		GUARUJÁ			19	33
8	MEGA-TRENDS	MIRACATU	A HISTÓRIA NA FORMAÇÃO DO CIDADÃO	PROF. III	32	27
		SÃO VICENTE			28	34
		GUARUJÁ			32	31
8	MEGA-TRENDS	MIRACATU	O ENSINO DE CIÊNCIAS - REFLEXÃO E VIVÊNCIA PARA UMA PRÁTICA ENGAJADA	PROF. III	23	30
		SÃO VICENTE			22	40
		GUARUJÁ			19	40

POLO	AGÊNCIA	DELEGACIA DE ENSINO	AÇÃO	PÚBLICO ALVO	Nº DE PARTICIPANTES	
					1ª FASE	2ª FASE
9	IPAULOF	VOTORANTIM SÃO ROQUE	CENÁRIO E PERSPECTIVAS ATUAIS DA EDUCAÇÃO - PROJETO DA ESCOLA CIDADÃ	SUPERV. DIRETORES PROF.COORD ATP	71 72	57
		1ª e 2ª SOROCABA				21
		ITAPETININGA TATUI				33
		ITAPEVA APIAI				31

POLO	AGÊNCIA	DELEGACIA DE ENSINO	AÇÃO	PÚBLICO ALVO	Nº DE PARTICIPANTES	
					1ª FASE	2ª FASE
10	UNICAMP	1º D.E. CAMPINAS	MATEMÁTICA COMO RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS	PROF. III		19
			TEMAS TRANSVERSAIS	ESPECIALISTAS		22
10	UNICAMP	1º, 2º E 4º D.E. CAMPINAS	FÍSICA LABORATORIAL	PROF. III		7
10	UNICAMP	3º DE CAMPINAS	HISTÓRIA É VIDA	PROF. III		23
			ENSINO DE CIÊNCIAS: REFLEXÃO E TRANSFORMAÇÕES NA PRÁTICA COTIDIANA	PROF. III		16
			ENSINO DE PORTUGUÊS	PROF. III		23
10	UNICAMP	1º, 2º E 4º DE CAMPINAS	CAPACITAÇÃO EM GEOGRAFIA: PRODUÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DO ESPAÇO	PROF. III		26

POLO	AGÊNCIA	DELEGACIA DE ENSINO	AÇÃO	PÚBLICO ALVO	Nº DE PARTICIPANTES	
					1ª FASE	2ª FASE
11	UNICAMP	AMPARO	DESENVOLVIMENTO MORAL INFANTIL: DISCIPLINA E INDISCIPLINA NA SALA DE AULA	PROF. III COORD. SUPERV. ATP		36
			ENSINO DE PORTUGUÊS	PROF. III		39
			FORMAÇÃO INTEGRADA EM CIÊNCIAS	PROF. III		35
			ENSINO DE HISTÓRIA	PROF. III		32
			PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	PROF. III		37
11	UNICAMP	CAPIVARI	PAPEL DA GESTÃO NA PROMOÇÃO DA QUALIDADE DO ENSINO	PROF. COORD. SUPERV. ATP		27
			ENSINO DE HISTÓRIA	PROF. III		20
			ENSINO DE GEOGRAFIA	PROF. III		16
11	UNICAMP	ITU	APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA	PROF. III		47
			ENSINO DE PORTUGUÊS INOVAÇÃO NO ENSINO BÁSICO	PROF. III		33
11	UNICAMP	MOGI MIRIM	ENSINO DE PORTUGUÊS INOVAÇÃO NO ENSINO BÁSICO	PROF. III		34
						32
			ENSINO DE QUÍMICA	PROF. III		19
			ENSINO DE HISTÓRIA	PROF. III		28
11	UNICAMP	SUMARÉ	ENSINO DE GEOGRAFIA	PROF. III		37
			MELHORIA DA QUALIDADE DE ENSINO	PROF. III		12
			ENSINO DE HISTÓRIA	PROF. III		50
11	UNICAMP	PIRACICABA	PROJETO INTERDISCIPLINAR: UMA ESCOLA DIFERENTE	PROF. III		21
			INFORMÁTICA	PROF. III		23
11	UNICAMP	1ª D.E. JUNDIAÍ	PROJETO INTERDISCIPLINAR: UMA ESCOLA DIFERENTE	PROF. III		34
						43
		2ª D.E. JUNDIAÍ				37
						45



POLO	AGÊNCIA	DELEGACIA DE ENSINO	AÇÃO	PÚBLICO ALVO	Nº DE PARTICIPANTES	
					1ª FASE	2ª FASE
12	UNESP	RIO CLARO	GEOMETRIA PLANA E SUA RELAÇÃO COM ÁLGEBRA	PROF. III	35	
			REPRESENTAÇÃO DO ESPAÇO E A CONSTRUÇÃO MAPAS	PROF. III	26	
			DESAFIO DA SALA DE AULA - AVALIAÇÃO	EQUIPE ESCOLAR	43	
12	UNESP	AMERICANA	AÇÃO NA ESCOLA PLANEJAMENTO EDUCACIONAL	EQUIPE ESCOLAR	47	
			ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR E PROCESSO EDUCATIVO	EQUIPE ESCOLAR	39	
12	UNESP	ARARAS	ENSINO DE MATEMÁTICA - DESENVOLVENDO CRIATIVIDADE COM GEOMETRIA ATRAVÉS DO CALEIDOSCÓPIO	PROF. III	23	51
12	UNESP	ARARAS	ENSINO DE CIÊNCIAS: FUNÇÕES VITAIS DOS SERES VIVOS - UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR	PROF. III	26	
			CONTEÚDO DE EDUCAÇÃO FÍSICA	PROF. III		15
12	UNESP	LIMEIRA	APOIO TÉCNICO-PEDAGÓGICO À U.E.	EQUIPE ESCOLAR	30	25
					30	23
					31	14
					22	30

POLO	AGÊNCIA	DELEGACIA DE ENSINO	AÇÃO	PÚBLICO ALVO	Nº DE PARTICIPANTES	
					1ª FASE	2ª FASE
13	UNESP	FRANCA	A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA E DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DO EDUCANDO	PROF. I	30	31
		RIBEIRÃO PRETO			34	29
13	UNESP	ITUVERAVA	A ALFABETIZAÇÃO ATRAVÉS DAS HISTÓRIAS RELACIONADAS ÀS ÉPOCAS DO ANO	PROF. III		36
			AMÉRICA LATINA	PROF. III		42
13	UNESP	BATATAIS	A PERCEPÇÃO E A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE ESPAÇO	PROF. III	22	
			GEOMETRIA NAS SÉRIES FINAIS	PROF. III		36
13	UNESP	S. JOAQUIM DA BARRA	A POESIA RECURSO PARA AMPLIAÇÃO DO UNIVERSO CULTURAL DA CRIANÇA	PROF. III E CB À 4ª SÉRIE		38
		ITUVERAVA			39	
13	UNESP	1ª D.E. RIBEIRÃO PRETO	HISTÓRIA DO BRASIL CONTEMPORÂNEO	PROF. III	27	26
13	USP	SERTÃOZINHO	O "LEC" E O ENSINO DE CIÊNCIAS	PROF. III	30	34
			CONTEÚDO DE CARTOGRAFIA	PROF. III	38	
13	PAULO F	OLÍMPIA BEBEDOURO BARRETOS	CENÁRIO E PERSPECTIVAS ATUAIS DA EDUCAÇÃO - PROJETO DA ESCOLA CIDADÃ	SUPERV. DIRETOR PROF. COORD. ATP	57	31
		FRANCA SÃO JOAQUIM DA BARRA ITUVERAVA			67	28
		1ª E 2ª DE RIBEIRÃO PRETO BATATAIS			51	31
		SANTA ROSA DO VITERBO SÃO JOÃO DA BOA VISTA CASA BRANCA			64	28

POLO	AGÊNCIA	DELEGACIA DE ENSINO	AÇÃO	PÚBLICO ALVO	Nº DE PARTICIPANTES	
					1ª FASE	2ª FASE
14	USP	ITÁPOLIS	EXPERIMENTAÇÃO PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS	PROF. III	31	28
		PIRASSUNUNGA			31	30
14	USP	PIRASSUNUNGA	AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM	PROF. III	27	42
14	USP	JAÚ	ATUALIZAÇÃO NA CIÊNCIA	PROF. CB À 4ª SÉRIE	40	35
14	USP	NOVO HORIZONTE	ORIENTAÇÃO SISTEMÁTICA AO USO DA BIBLIOTECA: AÇÕES INTEGRADORAS	PROF. CB À 4ª SÉRIE	37	36
14	USP	NOVO HORIZONTE	LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO	PROF. III	41	
14	USP	SÃO CARLOS	EDUCAÇÃO AMBIENTAL ATRAVÉS DE VISÃO INTEGRADA DA BACIA HIDROGRÁFICA	PIII HIST/GEO/CIÊNCIAS	34	32
14	USP	PORTO FERREIRA	AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM DA EXPERIÊNCIA FÍSICA À EXPERIÊNCIA LÓGICA	PROF. III	21	14
14	UFSCAR	SÃO CARLOS	MATERIAIS DIDÁTICOS P/PRODUÇÃO DE TEXTOS	PROF. I	30	28
14	UFSCAR	SÃO CARLOS	PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO DO ENSINO	PROF. I	21	32
14	UFSCAR	SÃO CARLOS	DESENVOLVIMENTO DE EIXOS TEMÁTICOS COM HISTÓRIA	PROF. III	33	38
14	UFSCAR	TAQUARITINGA	GESTÃO ESCOLAR PARA A PROPOSTA EDUCACIONAL	EQUIPE ESCOLAR	30	32
					39	39
					33	45
						25
						25
14	UFSCAR	TAQUARITINGA	PRODUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO: UMA ABORDAGEM DISCURSIVA	EQUIPE ESCOLAR	27	
14	UFSCAR	PIRASSUNUNGA	LEITURA E CONSTRUÇÃO DO TEXTO POÉTICO PARA RECONSTRUÇÃO DA SOCIEDADE	PROF. III	36	37
14	UFSCAR	PIRASSUNUNGA	GESTÃO ESCOLAR PARA A PROPOSTA EDUCACIONAL	ESPECIALISTAS	22	
14	UFSCAR	PIRASSUNUNGA	AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM	PROF. III		42
14	UFSCAR	PORTO FERREIRA	ENSINO DAS ARTES VISUAIS E MUSICALIZAÇÃO	PROF. III	38	26
			GESTÃO ESCOLAR PARA A PROPOSTA EDUCACIONAL	SUPERV./DIR/PROF.COORD./VICE DIR./ATP	29	25
14	UFSCAR	JABOTICABAL	PRODUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO: UMA ABORDAGEM DISCURSIVA	PROF. III	35	36
14	UFSCAR	JABOTICABAL	CORPO HUMANO	PROF. III	31	

14	UFSCAR	JABOTICABAL	CONTEÚDO DE CARTOGRAFIA	PROF. III	31	
14	UFSCAR	JABOTICABAL	GESTÃO ESCOLAR PARA A PROPOSTA EDUCACIONAL	ESPECIALIS TAS	24	
14	UFSCAR	JAÚ	PLANEJAMENTO A GESTÃO E O DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA EDUCACIONAL	SUP/DIR/PC	47	
14	UNESP	JAÚ	LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO	PROF. III	26	34
14	UNESP	ARARAQUARA	ENSINO DE CIÊNCIAS NO 1º GRAU	PROF. III	29	
		JABOTICABAL			27	
14	UNESP	ARARAQUARA	REFLETINDO SOBRE O ENSINO DA LEITURA E ESCRITA	PROF. III	32	
14	UNESP	ARARAQUARA	A ESCOLA ENQUANTO ESPAÇO CULTURAL	PROF. III		36
						34
14	UNESP	ARARAQUARA	A ESCOLA ENQUANTO ESPAÇO CULTURAL	PROF. COORD.		19
14	UNESP	ARARAQUARA	GEOMETRIA NAS SÉRIES FINAIS	PROF. III		32
14	UNESP	ARARAQUARA	PESQUISA E AVALIAÇÃO DE INDICADORES DE QUALIDADE	DIRETOR SUPERVIS.		29
14	UNESP	ITAPOLIS	GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS, FINANCEIROS E INFRA-ESTRUTURA	EQUIPE ESCOLAR	19	
14	UNESP	ITAPOLIS	GESTÃO ESCOLAR PARA A PROPOSTA EDUCACIONAL*	PROF. COORD.	27	
14	UNESP	SÃO CARLOS	PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO	PROF. III		33

POLO	AGÊNCIA	DELEGACIA DE ENSINO	AÇÃO	PÚBLICO ALVO	Nº DE PARTICIPANTES	
					1ª FASE	2ª FASE
15	UNESP	SANTA CRUZ DO RIO PARDO	ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DA EQUIPE ESCOLAR	PROFESSOR	32	
15	UNESP	BOTUCATU	O LABORATÓRIO NO ENSINO DE CIÊNCIAS	PROF. III	18	
					12	
15	UNESP	LENÇÓIS PAULISTA	LIDERANÇAS *	ESPECIALISTAS		35
15	UNESP	PIRAJU	O CONHECIMENTO EM CADA ÁREA	EQUIPE ESCOLAR		30
15	UNESP	PIRAJU	O CONHECIMENTO EM CADA ÁREA - PORTUGUÊS	PROF. III		36
15	UNESP	PIRAJU	AÇÃO PARA EQUIPE ESCOLAR *	EQUIPE ESCOLAR		37
15	UNESP	PIRAJU	SALA DE AULA ESPAÇO FÍSICO	EQUIPE ESCOLAR	35	

POLO	AGÊNCIA	DELEGACIA DE ENSINO	AÇÃO	PÚBLICO ALVO	Nº DE PARTICIPANTES	
					1ª FASE	2ª FASE
16	UNESP	MARILIA	ENSINO DE CIÊNCIAS	PROF. III	21	20
16	UNESP	ASSIS	O PROFESSOR E SUA FUNÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO	EQUIPE ESCOLAR	35	

POLO	AGÊNCIA	DELEGACIA DE ENSINO	AÇÃO	PÚBLICO ALVO	Nº DE PARTICIPANTES	
					1ª FASE	2ª FASE
17	UNESP	SÃO JOSÉ DO RIO PRETO MONTE APRAZÍVEL NOVA GRANADA	A DISCIPLINA E A ESCOLA *	ESPECIALISTAS	30	27
17	UNESP	FERNANDÓPOLIS JALES	A ESCOLA NECESSÁRIA *	PROF. COORD.		30
				PROF. I		31
17	UNESP	FERNANDÓPOLIS JALES	NOVAS MÍDIAS NA COM. E EDUC.	PROF. I		28
17	UNESP	FERNANDÓPOLIS	O ENSINO DE CIÊNCIAS - UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR	PROF. II		37
17	UNESP	SÃO JOSÉ DO RIO PRETO MONTE APRAZÍVEL	MATEMÁTICA ELEMENTAR II	PROF. II	31	21
17	UNESP	SÃO JOSÉ DO RIO PRETO MONTE APRAZÍVEL NOVA GRANADA	ABORDAGEM COM O ENSINO DE INGLÊS	PROF. III	25	22
17	UNESP	VOTUPORANGA FERNANDÓPOLIS JALES	A INFORMÁTICA NA ESCOLA	PROF. III		33
17	UNESP	FERNANDÓPOLIS	MATEMÁTICA ELEMENTAR II	PROF. III		32
17	UNESP	JALES	EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS DE LABORATÓRIO EM CIÊNCIAS	PROF. III	39	36
		SANTA FÉ DO SUL			33	27
17	UNESP	1ª D.E. e 2ª D.E. DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO	A ESCOLA NECESSÁRIA *	ESPECIALISTAS	23	
			O ENSINO DE CIÊNCIAS - UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR	PROF. III	27	
			NOVAS MÍDIAS NA COM. E EDUC.**	ESPECIALISTAS	20	
			ANATOMIA E FISILOGIA HUMANA	PROF. III	28	
17	UNESP	VOTUPORANGA	UM TRABALHO COM MATEMÁTICA SIGNIFICATIVA	PROF. III	35	
		FERNANDÓPOLIS		PROF. III	34	
17	UNESP	FERNANDÓPOLIS JALES	LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO	PROF. III		40

17	UNESP	FERNANDÓPOLIS JALES SANTA FÉ DO SUL 3º D.E. CAMPINAS	A DISCIPLINA E A ESCOLA ✓	ESPECIALISTAS		17
17	UNESP	FERNANDÓPOLIS JALES VOTUPORANGA	LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO	PROF. I		27



POLO	AGÊNCIA	DELEGACIA DE ENSINO	AÇÃO	PÚBLICO ALVO	Nº DE PARTICIPANTES	
					1ª FASE	2ª FASE
18	UNESP	NHANDEARA	UM TRABALHO COM MATEMÁTICA SIGNIFICATIVA	PROF. III	25	21
		PEREIRA BARRETO			26	33
18	UNESP	GENERAL SALGADO	UM TRABALHO SIGNIFICATIVO EM GEOMETRIA CONJUGADO AOS OBJETIVOS DA PROPOSTA CURRICULAR DE MATEMÁTICA	PROF. III	32	
		ANDRADINA			37	36
18	UNESP	PEREIRA BARRETO	EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS DE LABORATÓRIO	PROF. III		20
		ANDRADINA				29
18	UNESP	PENÁPOLIS	CONSTRUINDO A IDENTIDADE DO CONHECIMENTO	PROF. III		26

POLO	AGÊNCIA	DELEGACIA DE ENSINO	AÇÃO	PÚBLICO ALVO	Nº DE PARTICIPANTES	
					1ª FASE	2ª FASE
19	UNESP	DRACENA	O DIA-A-DIA DO PROFESSOR COORDENADOR	PROF. COORD.	22	34
		SANTO ANASTÁCIO			32	24
		PRESIDENTE PRUDENTE			33	19
19	UNESP	REGENTE FEIJÓ	ENSINO DE MATEMÁTICA	PROF. III	15	
		REGENTE FEIJÓ	O PROFESSOR E SUA ATUAÇÃO EM SALA DE AULA	PROF. III		24
19	UNESP	MIRANTE DO PARANAPANEMA	AValiação DO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS	PROF. III	40	28
19	UNESP	DRACENA	TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO	PROF. III	39	
		REGENTE FEIJÓ				45
19	UNESP	REGENTE FEIJÓ	ATIVIDADES HUMANAS E MEIO AMBIENTE	PROF. III DE CIÊNCIAS	32	32
19	UNESP	DRACENA	ENSINO DE CIÊNCIAS	PROF. III		33
19	UNESP	PRESIDENTE PRUDENTE	NOÇÕES BÁSICAS DE GEOGRAFIA FÍSICA PARA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	PROF. III	16	
19	UNESP	ADAMANTINA	O DIA-A-DIA DO PROFESSOR COORDENADOR	PROF. COORD.		13
		OSWALDO CRUZ				8
19	UNESP	RANCHARIA	O TRABALHO DO PROFESSOR COORDENADOR	PROF. COORD.	29	
19	UNESP	PRESIDENTE PRUDENTE	O ENSINO DE FÍSICA E QUÍMICA	PROF. III	17	
19	UNESP	PRESIDENTE PRUDENTE	ORGANIZAÇÃO E EXPERIÊNCIAS DE LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS	PROF. III	32	
19	UNESP	MIRANTE DO PARANAPANEMA	O PROFESSOR E SUA ATUAÇÃO EM SALA DE AULA	PROF. III		39
		REGENTE FEIJÓ				24
19	UNESP	MIRANTE DO PARANAPANEMA	ATIVIDADES HUMANAS E MEIO AMBIENTE	PROF. III		33
19	UNESP	RANCHARIA	METODOLOGIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS C/ ÊNFASE EM EXPERIÊNCIA	PROF. III		27
		DRACENA				33

**ANEXO 4**

Bibliografia proposta para o PEC da PUC-SP

Fonte: PUC, 1996, p.34-37

**BIBLIOGRAFIA**

- ALVES, Nilda (org.) Formação de professores - pensar e fazer. S. Paulo, Cortez, 1992.
- BANCO MUNDIAL. Priorities and strategies for education: a World Bank sector review. Washington DC. mimeo. 1995.
- BRASIL. MEC. Plano decenal de educação para todos. Brasília, MEC, 1993.
- CANDAU, V.M. (org.). A didática em questão. Rio de Janeiro, Vozes, 1984.
- \_\_\_\_\_. Rumo a uma nova didática. Rio de Janeiro, Vozes, 1988.
- CUNHA, Maria Isabel. O bom professor e sua prática. Campinas, Papirus, 2a. ed., 1992.
- CURY, C.J. Educação e contradição. São Paulo, Cortez, 1985.
- DE TOMMASI, Livia, WARDE, Mirian J. e HADDAD, Sergio (orgs). O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. São Paulo, Cortez/PUC-SP/Ação Educativa. 1996.
- DEMO, Pedro. Educação e Qualidade. Campinas. Papirus. 1994.
- ENGUITA, M.F. A face oculta da escola. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.
- FELDMANN, Marina Graziela. A dimensão Trabalho na escola de 2º grau pública paulista: da história ao cotidiano. Tese de doutorado. PUC/SPm 1995.
- FONSECA, D. M. da (Org.) Administração educacional: um compromisso democrático. Campinas, Papirus, 1994.
- FORQUIN, Jean-Claude. Escola e Cultura - As Bases Sociais e Epistemológicas do Conhecimento Escolar. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.



- FREINET, C. Pedagogia do bom senso. São Paulo, Martins Fontes.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. São Paulo, Papirus, 1995.
- FUSARI, José C. e RIOS, Terezinha A. Formação Continuada dos Profissionais do Ensino. UNESP, III Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. Águas de S. Pedro, 1994.
- GARCIA, W. E. A administração em crise. São Paulo, Cortez, 1991.
- HIED, The Forum. Teacher Training for Teacher Learning. Vol. 2. n.1. 1993.
- KRAMER, Sonia e JOBIM e SOUZA, Solange. Experiência Humana. História de Vida e Pesquisa. Um Estudo da Narrativa, Leitura e Escrita de Professores. ANPED, 1994.
- LUCKESI, C. C. A prática docente e avaliação. Rio de Janeiro, ABT, 1990.
- LUDKE, M. L. e MEDIANO, Z. (coords). Avaliação na escola de 1º grau. Campinas, Papirus, 1992.
- LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo, E. P. U., 1986.
- MOREIRA, A. Flávio B. (org.). Conhecimento Educacional e Formação do Professor. Campinas, Papirus, 1993.
- MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Romaz Tadeu da. (Orgs.). Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo, Cortez, 1994.
- NÓVOA, A. (Org.). As organizações escolares em análise. Lisboa, Dom Quixote, 1992.
- \_\_\_\_\_. (Org.). Avaliações em educação: novas perspectivas. Lisboa, Dom Quixote, 1993.
- \_\_\_\_\_. (Org.). Profissão professor. Lisboa, Dom Quixote, 1993.
- \_\_\_\_\_. (coord.). Os Professores e sua Formação. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992. Col. Temas de Educação 1.
- \_\_\_\_\_. (org.). Profissão Professor. Porto, Porto Editora, 1991. Col. Ciências da Educação 3.
- \_\_\_\_\_. (org.). Vidas de Professores. Porto, Porto Editora, 1992. Col. Ciências da Educação 4.

- PENIN, S. Cotidiano e escola: A obra em construção. São Paulo, Cortez, 1989.
- PERRENOUD, Philippe. Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação - Perspectivas Sociológicas. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1993.
- PIMENTA, Selma G. O Estágio na Formação de Professores - Unidade Teoria e Prática? São Paulo, Cortez, 1994.
- REVISTA IDÉIAS. Nº 12. São Paulo, FDE/Diretoria Técnica, 1992.
- RIBEIRO, A. C. Formar professores - Elementos para uma teoria e prática da formação. Lisboa, Texto Editora, 1993.
- RIOS, Terezinha A. De qualidade e subjetividade em educação: um diálogo com Sonia Kramer e Marli André. São Paulo, 1995. (mimeo).
- \_\_\_\_\_. Limites e possibilidades de construção do projeto pedagógico numa perspectiva de alteridade, in CASALI, A. TOZZI, D.A. e NOGUEIRA, S., A Relação Universidade/Rede Pública de Ensino. S. Paulo, FDE/EDUC, 1994.
- \_\_\_\_\_. Ética e Competência. São Paulo, Cortez, 3ª ed., 1995.
- RONCA, P. A. C. e TERZI, C. A. A prova operatória. 5ª ed., São Paulo, Esplan, 1993.
- SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. A direção e a questão pedagógica. São Paulo, SE/CENP, 1990.
- SAVIANI, Demerval. Sobre a natureza e especificidade da educação. Em Aberto nº 22, 1984.
- \_\_\_\_\_. Escola e democracia. São Paulo, Cortez, 1988.
- SCHON, Donald A. Formar Professores como Profissionais Reflexivos, in NÓVOA, A. Os professores e sua Formação. Lisboa. Publ. Dom Quixote, 1992.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo, SE/CENP, 1992.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. A Formação Profissional do Educador: Pressupostos Filosóficos e Implicações Curriculares. Revista ANDE. São Paulo, Cortez 29-40, 1991.
- SILVA, J. F. da. Situação e estratégia de modernização técnico-gerencial da administração da educação. In Ministério da Educação: Gestão do Setor Educacional. Brasília, MEC/SAG, 1991.
- SILVA, J. M. da. Democracia e educação. A alternativa da participação popular na administração escolar. São Paulo, FEUSP, 1989. Tese de doutorado.

SPINK, Mary Jane P. (org.). A Cidadania em Construção - Uma Reflexão Transdisciplinar. São Paulo, Cortez, 1994.

VASCONCELLOS, C. dos Santos. Planejamento - Plano de Ensino - Aprendizagem e Projeto Educativo. São Paulo, Libertad, 1995.

ZEICHNER, Kenneth. A Formação Reflexiva de Professores: Idéias e Práticas. Lisboa, Educa, 1993.



**ANEXO 5**

Ficha de dados das UEs a serem trabalhadas no PEC-Lideranças da 4ª DE



- 6<sup>a</sup>  
 - 7<sup>a</sup>  
 - 8<sup>a</sup>  
 Ensino Médio - 1<sup>a</sup>  
 - 2<sup>a</sup>  
 - 3<sup>a</sup>

#### **IV- SARESP/96**

-3<sup>a</sup>  
 -7<sup>a</sup>

#### **V- SARESP/97**

-4<sup>a</sup>  
 -8<sup>a</sup>

#### **VI- Principais problemas apresentados pela UE na ótica da Direção e Supervisão**

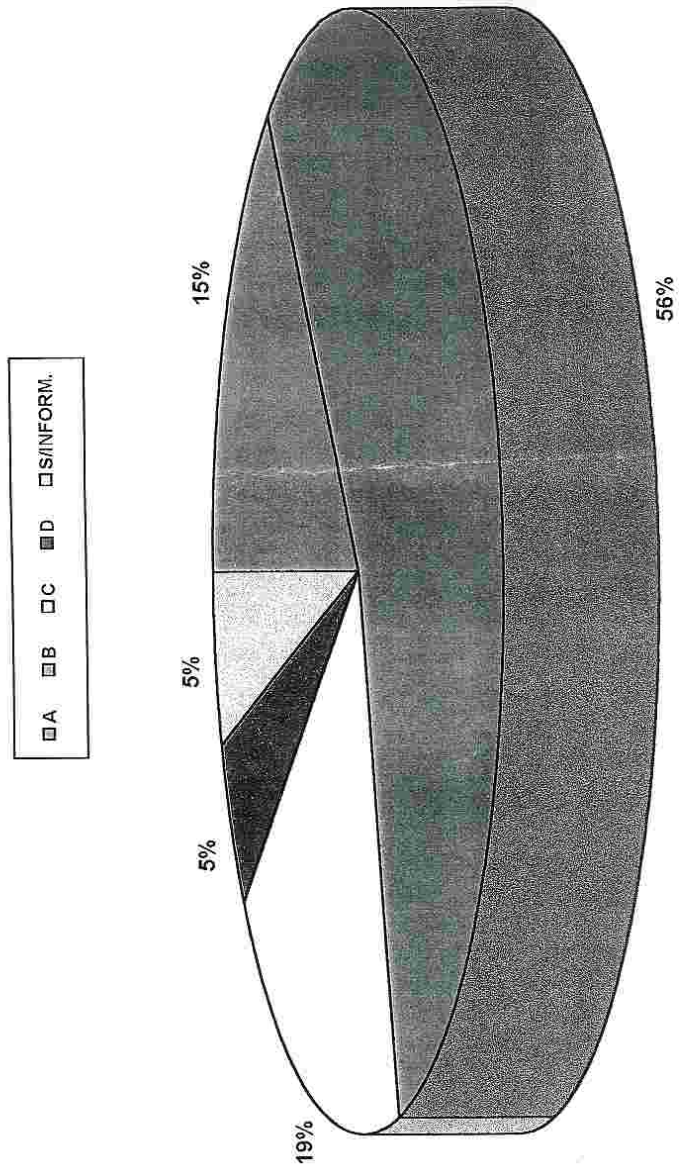
### **ANEXO 6**

Gráfico do Desempenho Global-  
 Totalização dos 19 Pólos- COGSP e CEI (131 DEs)  
 Totalização dos 19 Pólos por item avaliado (131 DEs)-  
 Data-base: 31/12/1997

Fonte: SÃO PAULO, 1998 a, p.60-63

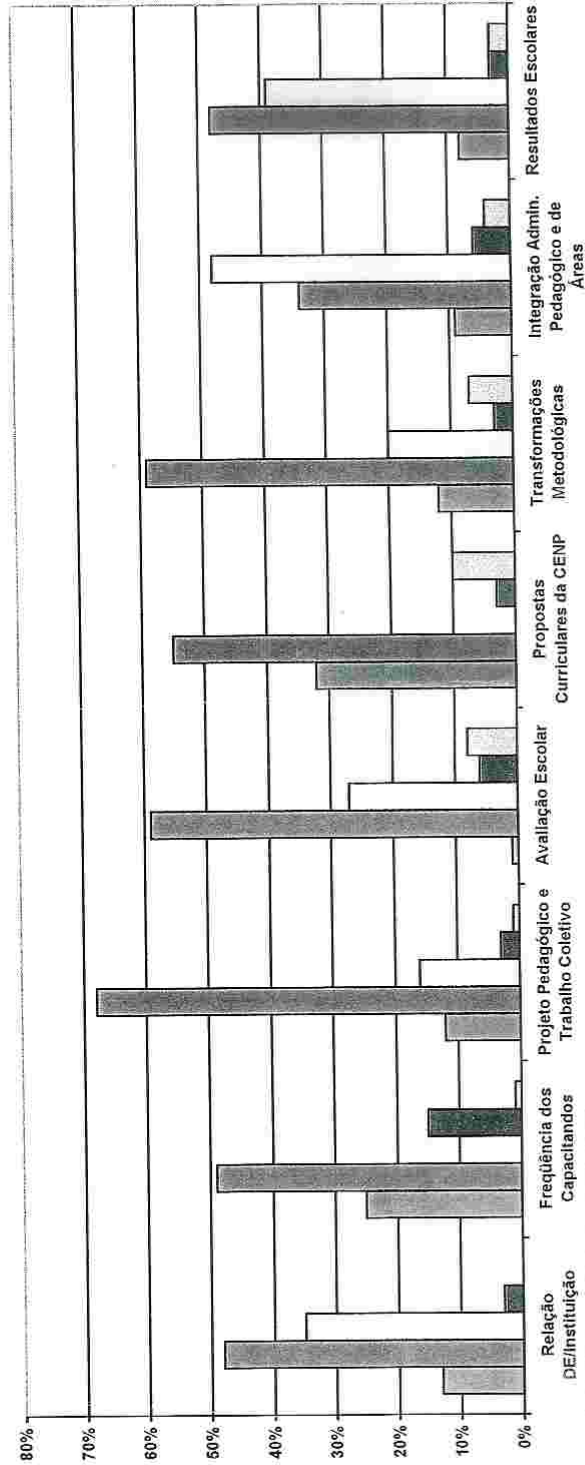


### 2.3 DESEMPENHO GLOBAL TOTALIZAÇÃO DOS 19 PÓLOS – COGSP e CEI (131 DEs)



## 2.4 TOTALIZAÇÃO DOS 19 PÓLOS POR ITEM AVALIADO (131 DES)

Nº	ITENS	INCIDÊNCIA DOS GRAUS DE DESEMPENHO*				S/INFORM.	TOTAL
		A	B	C	D		
1	Relação DE/Instituição	13%	49%	35%	3%	0%	100%
2	Frequência dos Capacitandos	25%	49%	10%	15%	1%	100%
3	Projeto Pedagógico e Trabalho Coletivo	12%	68%	16%	3%	1%	100%
4	Avaliação Escolar	1%	59%	27%	5%	8%	100%
5	Propostas Curriculares da CENP	32%	55%	0%	3%	10%	100%
6	Transformações Metodológicas	12%	59%	20%	2%	7%	100%
7	Integração Administrativo Pedagógico e de Áreas	9%	33%	48%	6%	4%	100%
8	Resultados Escolares	8%	48%	38%	3%	3%	100%



\* O índice dos graus de desempenho encontra-se com seus valores aproximado.

## 2.5 QUADRO GERAL DE ATENDIMENTO POR PÓLO/INSTITUIÇÃO – DATA BASE: 31/12/97

Os dados abaixo propiciam uma visão da quantidade de ações em desenvolvimento, bem como abrangência numérica de turmas e participantes atendidos pelas diversas Instituições Capacitadoras

INSTITUIÇÃO	AÇÕES	TURMAS	PARTICIPANTES
CTE – Pólo 1	10	215	7.362
FUSP – Pólo 2	31	211	7.453
FAEP/MOGL – Pólo 3	6	187	5.691
PUC/SP – Pólo 4	9	185	5.974
ESCOLA DA VILA – Pólo 5	6	60	2.780
CENPEC – Pólo 5	4	133	4.329
CTE – Pólo 6	10	265	9.621
UNITAU – Pólo 7	5	93	2.890
MEGATRENDS – Pólo 8	11	152	5.219
I. PAULO FREIRE – Pólo 9	4	22	1.159
FUNDUNESP – Pólos 9 – 12 a 19	89	423	16.449
FUNCAMP – Pólos 10 e 11	27	152	5.880
I. PAULO FREIRE – Pólo 13	4	25	1.111
FAUFGSCAR – Pólo 14	12	45	1.755
<b>TOTAL</b>	<b>228</b>	<b>2168</b>	<b>77.673</b>

**ANEXO 7**

Mapa do Estado de São Paulo  
Programa de Educação Continuada  
Regiões de Avaliação

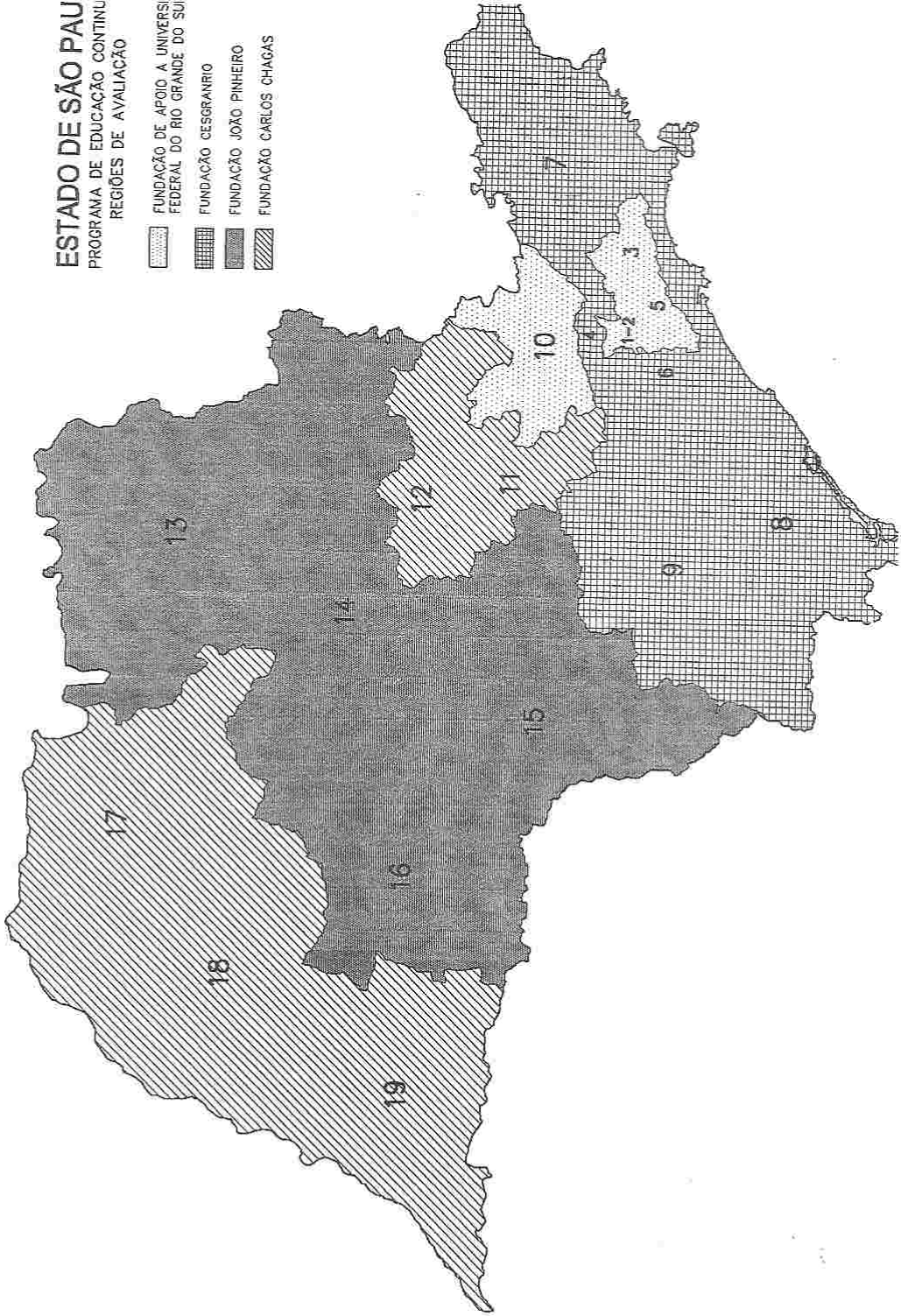
Fonte: SÃO PAULO, 1998c





**ESTADO DE SÃO PAU**  
PROGRAMA DE EDUCAÇÃO CONTÍNUA  
REGIÕES DE AVALIAÇÃO

- FUNDAÇÃO DE APOIO A UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
- FUNDAÇÃO CESGRANRIO
- FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS



## ANEXO 8

Perspectivas gerais dos participantes relativas às ações por Pólos:  
Delegacias de Ensino e Instituições Capacitadoras

Fonte: SÃO PAULO, 1998c, p. 43-47



**B. PERSPECTIVAS GERAIS DOS PARTICIPANTES RELATIVAS ÀS AÇÕES, POR PÓLOS/DELEGACIAS DE ENSINO E INSTITUIÇÕES CAPACITADORAS.**

A tabela a seguir nos dá uma visão sintética das porcentagens de resposta, por item, para toda a amostra, nos momentos finais de desenvolvimento das ações do PEC.

**TABELA III**

**QUESTIONÁRIOS DE OPINIÃO**

**Porcentagens de Resposta**

Itens	Concordância	Mais ou Menos Discordância
1. As ações e conteúdos desenvolvidos durante o Projeto de Educação Continuada - PEC são úteis ao trabalho dos participantes.	86%	14%
2. No desenvolvimento das atividades e cursos foram aproveitados os conhecimentos e experiências dos participantes.	85%	15%
3. Os professores capacitadores procuraram verificar como os participantes pensam aplicar o que aprenderam.	77%	23%
4. A maioria dos professores capacitadores despertou o interesse do grupo.	77%	23%
5. As ações do PEC foram planejadas tendo em vista as necessidades de cada Delegacia de Ensino.	62%	38%
6. O clima e as relações estabelecidos nas atividades e cursos permitiram a livre manifestação de idéias.	91%	9%
7. Os participantes ficaram à vontade para fazer perguntas durante as atividades do PEC	94%	6%
8. As ações e conteúdos pouco compreendidos foram retrabalhados com os participantes.	68%	32%
9. O clima de trabalho no PEC, em geral, foi agradável.	91%	9%
10. A maioria dos professores capacitadores foi assídua e pontual.	93%	7%
11. Minhas atividades profissionais cotidianas prejudicaram meu aproveitamento no PEC.	24%	76%
12. A relevância das atividades e cursos vai além de sua utilização prática imediata.	60%	40%
13. Os trabalhos realizados no PEC mostraram a importância das informações educacionais para a definição de políticas.	62%	38%
14. Valeria a pena participar de outras atividades com estes professores capacitadores.	87%	13%
15. Nos cursos e ações do PEC houve seqüência no tratamento dos conceitos e princípios.	86%	14%

## Projeto de Educação Continuada

Itens	Concordância	Mais ou Menos Discordância
16. Os professores capacitadores apresentaram propostas e materiais organizados.	90%	10%
17. As atividades e cursos foram oferecidos em ambientes e condições adequados.	75%	25%
18. As atividades do PEC me estimularam a trabalhar coletivamente na Escola.	81%	19%
19. Durante o PEC, pôde-se aprender com a vivência dos outros participantes, a partir da orientação dos professores capacitadores.	85%	15%
20. Nos cursos e ações estabeleceram-se relações entre os conhecimentos anteriores e os novos conhecimentos apresentados.	85%	15%
21. Os professores capacitadores demonstraram conhecer a realidade da Rede Estadual de Ensino, estabelecendo relações entre os assuntos por eles tratados e os problemas do cotidiano escolar.	71%	29%
22. Os professores capacitadores apresentaram com clareza os objetivos dos módulos/encontros.	85%	15%
23. Os professores capacitadores encaminharam discussões sem perder o foco no assunto.	86%	14%
24. Os participantes puderam avaliar individual e coletivamente os trabalhos desenvolvidos em cada encontro/ módulo.	80%	20%
25. A consulta e utilização dos textos indicados foi importante para adquirir novas idéias.	86%	14%
26. A partir dos trabalhos do PEC, pude desenvolver conceitos mais claros sobre avaliação de aprendizagem.	79%	21%
27. Durante os intervalos entre os encontros/ módulos do PEC, consegui introduzir novas práticas em meu cotidiano profissional em função das orientações recebidas.	77%	13%
28. As atividades desenvolvidas, em geral, estimularam a minha permanência no PEC.	83%	17%

Quando consideramos estes resultados por pólos, como já vimos, temos alguns diferenciais que nos parecem precisam ser apontados. Passaremos a apresentar os pontos principais que cremos merecem ser considerados.

O Polo no qual encontramos, para a maioria dos itens, percentuais de "mais ou menos e discordância", embora não tão altos em geral, mas, assinaláveis, foi o Polo12 que abrange as Delegacias de Ensino de Americana, Limeira, Rio Claro, Araras, e onde as ações do PEC foram desenvolvidas pela UNESP/Rio Claro. Dentre os itens que merecem consideração neste polo, com percentuais de "mais ou menos e discordância" entre 30 % e 50% estão: itens 1, 2, 3, 4, 13, 14, 15, 16, 20, 21, 22, 24, 26 e 27. Neste polo, mesmo considerando que as avaliações positivas, em

percentuais, sejam maiores que as negativas, em comparação com os outros pólos manifesta-se um certo grau de insatisfação com o programa de educação continuada como um todo.

Também no *Polo 3* (S.Paulo: 10<sup>a</sup>, 11<sup>a</sup>, 21<sup>a</sup>, Mogi das Cruzes, Suzano, Itaquaquecetuba), encontramos muitos itens com percentuais que sinalizam alguma insatisfação; com percentuais entre 20% e 30% de “*mais ou menos e discordância*” temos os itens 2, 8, 14, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26 e 27. Com percentuais mais altos nestas alternativas acham-se, neste polo, os itens 5 (58%), 13 (49%), 21 (42%), 4 (38%) e 3 (36%). Neste Polo atuou a UMC/FAEP como agência capacitadora.

No *Polo 8* ( Delegacias de Ensino de Miracatu, Registro, Guarujá, Santos, S.Vicente, Itanhaem), encontramos percentuais de “*mais ou menos e discordância*” entre 20 e 30% nos itens 2, 3, 4, 15, 19, 20, 24, 25, 26 e 27. Para os itens 5, 13 e 17 esses percentuais foram, respectivamente, 48%, 42% e 36%. Neste Polo atuou a Megatrends.

No *Polo 1* (área de abrangência: S.Paulo, 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup>, 8<sup>a</sup>, 9<sup>a</sup> ), encontramos percentuais em torno de 20 a 30% de “*mais ou menos e discordância*” nos itens 3, 4, 8, 9, 17, 22, 24 e 26. Destaca-se o item 5, no qual se afirma que as ações do PEC foram planejadas tendo em vista as necessidades da Delegacia de Ensino, no qual, neste polo, 58% assinalaram “*mais ou menos ou discordância*”.

No *Polo 2* ( São Paulo: 12<sup>a</sup>, 13<sup>a</sup>, 14<sup>a</sup>, 16<sup>a</sup>, 17<sup>a</sup>, 18<sup>a</sup>, 19<sup>a</sup>, 20<sup>a</sup>), apenas o item 13 obteve percentual de “*mais ou menos e discordância*” a assinalar, com 48%; este item refere-se à demonstração nas ações do PEC na área, da importância das informações educacionais para a definição de políticas. Neste Polo atuaram como capacitadoras a USP e a UNESP/SP. Cabe verificar os objetivos específicos das ações aqui desenvolvidas por essas agências. Isso também ocorreu com as avaliações no *Polo 4* (São Paulo: 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup>, Caieiras, 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> de Guarulhos) onde este item obteve 45% de “*mais ou menos e discordância*”. Neste Polo desenvolveram-se as ações da PUC-SP.

No *Polo 5* (Diadema, Mauá, 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> de Sto. André, 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> de S. Bernardo, São Caetano do Sul, Ribeirão Pires) ocorreu o mesmo que nos Pólos 2 e 4 quanto ao item 13 (45% de “*mais ou menos e discordância*”), observando-se ainda que para o item 24 (“Os participantes puderam avaliar individual e coletivamente os trabalhos

desenvolvidos em cada encontro/módulo”) 21% assinalam “mais ou menos e discordância”. Atuaram neste Polo como capacitadoras o CENPEC e a Escola da Vila. Também no *Polo 16* (Lins, Assis, Garça, Marília, Ourinhos, Santa Cruz do do Rio Pardo, Tupã, Paraguaçu Paulista) o item 13 obteve percentagem assinalável de “mais ou menos e discordância” (50%), e, no item 3, 20%. Neste Polo atuou a UNESP/Marília e Assis.

No *Polo 6*, abrangendo as Delegacias de Ensino de: Carapicuíba, Itapeverica da Serra, Itapevi, Cotia, Taboão da Serra, Barueri, 1ª e 2ª de Osasco, verifica-se avaliações “mais ou menos e discordantes” a assinalar nos itens 4 (27%), 5 ( 52%) , 17 (36%) e 26 (22%). O Polo 6 teve atividades do PEC desenvolvidas pela CTE.

Para o *Polo 7* (Cruzeiro, Guaratinguetá, Lorena, Pindamonhangaba, Taubaté, Jacareí, Caraguatatuba, 1ª e 2ª de S.José dos Campos) observamos avaliações “mais ou menos e discordantes” assinaláveis apenas no item 3 (28%), Este item refere-se ao fato de os professores capacitadores procurarem verificar como os participantes pensam aplicar o que aprenderam. Neste Polo as ações do PEC estiveram sob a responsabilidade da UNITAU.

Quanto ao *Polo 9* que abrangia as Delegacias de Ensino de Apiaí, Itapetininga, Itapeva, S.Roque, Tatuí, Votorantim, Itararé, 1ª e 2ª de Sorocaba, apontamos percentuais de “mais ou menos e discordância” entre 25 e 35% nos itens 3, 4, 8 e 17. Neste Polo as ações foram desenvolvidas pelo Instituto Paulo Freire.

No *Polo 10* ( Bragança Paulista, 1ª, 2ª, 3ª e 4ª de Campinas, 1ª e 2ª de Jundiaí) destacam-se com percentuais de “mais ou menos e discordância” , a considerar os itens 5 (57%), 17 (41%) e 21 (32%). A UNICAMP foi a agência que desenvolveu ações de educação continuada neste Polo.

No que se refere ao *Polo 14* ( Pirassununga, Araraquara, Jaboticabal, S.Carlos, Taquaritinga, Itápolis, Porto Ferreira, Jaú, Novo Horizonte) apenas o item 4. mereceu algum percentual assinalável de “mais ou menos e discordância”, com 22% (“A maioria dos professores capacitadores despertou o interesse do grupo”). Neste Polo desenvolveram atividades a USP, UFSCAR e UNESP/Araraquara.

No *Polo 15* (Pirajú, Avaré, Botucatu, Bauru, Lençóis Paulista, Santa Cruz do Rio Pardo) a observar o item 21 com 40% de “mais ou menos e discordância” (“Os



---

*Projeto de Educação Continuada*

professores capacitadores demonstraram conhecer a realidade da Rede Estadual de Ensino, estabelecendo relações entre os assuntos por eles tratados e os problemas do cotidiano escolar.) Neste Polo as ações de educação continuada foram desenvolvidas pela UNESP/Bauru.

Para os Pólos 11, 13, 17, 18 e 19 nada de peculiar tem-se a assinalar quanto a insatisfações.

## **ANEXO 9**

Pauta da Capacitação dos Dirigentes Regionais de Ensino realizada em Botucatu

**FORMAÇÃO CONTINUADA: DIRIGENTES REGIONAIS DE ENSINO**  
**COORDENAÇÃO GERAL: PROFESSORA RAQUEL VOLPATO SERBINO**

**Local: Pólo de Botucatu****CURSO- Gestão Pedagógica**

<b>23/08/00 horário</b>	<b>Programa</b>	<b>Responsável</b>
17:00 17:30 às 18:30 19:30 às 21:00 21:00	Recepção Oficina de Dança Jantar Atividades Culturais	Marielza Fernandes de Bona
<b>24/08/00/horário</b> 06:00 às 7:30	Caminhada	Perseu Gomes Pacheco Emília Márcia Lúcio José Carlos de Andrade Ana Cândida Melo
06:00 á 08:00 08:00 às 09:00 09:00 às 10:00  10:00 às 10:30 10:30 às 11:00 11:00 às 12:00  12:00 às 13:00  13:00 às 14:30 14:30 às 17:30  17:30 às 19:00  19:30 às 21:00 21:00	Café da manhã Atividades Físicas As Diretrizes da Educação Nacional e o sucesso do Aluno  LDB: processo de sua construção Café Gestão Educacional: novos desafios na administração pública Ação Supervisora em um processo de descentralização  Almoço Oficina-Ação Supervisora Café A dimensão Pedagógica da Gestão Educacional SEE/SP  Jantar Atividades Culturais	Profª Raquel Volpato Serbino   Lúcia Helena Lodi  José Roberto Heloani Neide Cruz  Neide Cruz  Marta Wolak Grosbaum
<b>25/08/00/horário</b> 06:00 às 07:30 06:00 às 8:00 08:00 às 10:45  10:45 às 11:00 11:00 às 12:30  12:30 às 14:00	Caminhada Café da Manhã Reverendo o planejamento e a avaliação educacional: a progressão continuada em ciclos Café Ensino Médio e Terminalidade na Educação Básica  Almoço	Vera Lúcia Wey  Ghisleine Trigo Silveira

14:00 às 14:30	Apresentação – Projeto Círculo Gestão	Raquel Volpato Serbino
14:30 às 17:30	Percepção dos Dirigentes Regionais sobre o Círculo Gestão ( trabalho em sub- grupos rotativos e relato final)	Equipe de Coordenação
17:30	Encerramento	Profª Rose Neubauer

## ANEXO 10

Bibliografia proposta pelo IDORT para o Módulo I:  
Gestão de Pessoas, Desenvolvimento de Lideranças e  
Organização de Equipes

Fonte: SÃO PAULO, 2000c, p. 67

**BIBLIOGRAFIA**

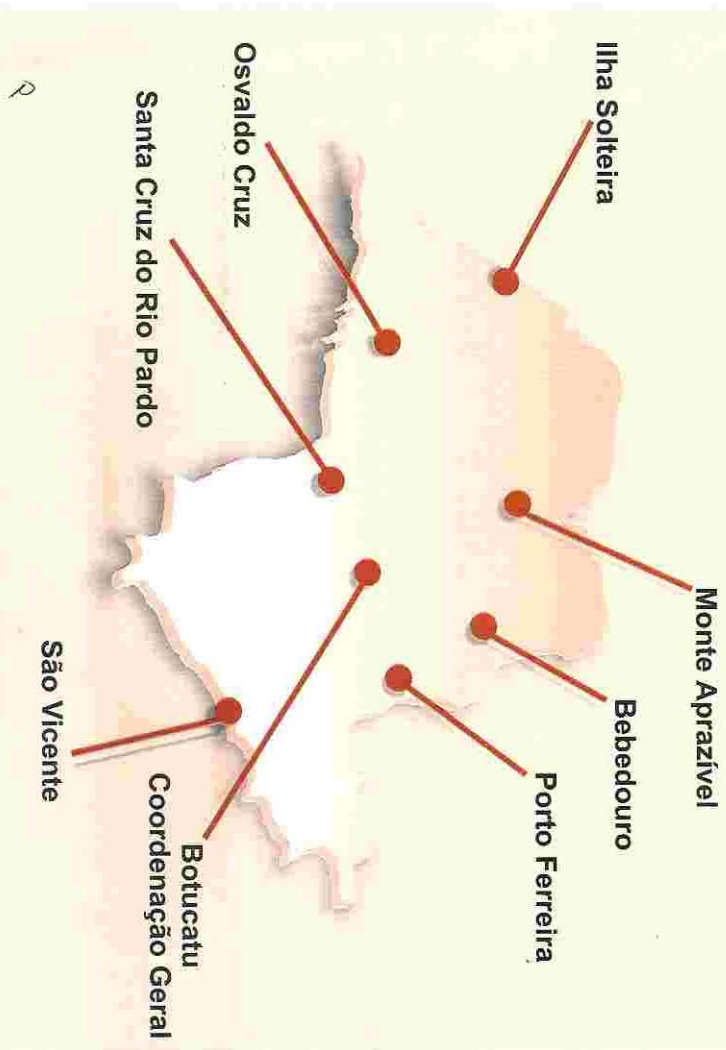
<b>LIVRO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>EDITORA</b>
Jamming, a arte e a disciplina da criatividade na empresa.	John Kao	Campos
Nascido para vencer (Análise Transacional- AT)	Muriel James	Brasiliense
Quando digo não me sinto culpado.	Manoel J. Smith	Record
Os sete hábitos das pessoas muito eficazes.	Stephen Covey	Best Seller
Quando um homem ama uma mulher. Os papéis que vivemos na vida	Claude Steiner Claude Steiner	Gente-(AT) Artenova
Sem medo de vencer Ser	Roberto Shinyashiki	Gente
Inteligência Emocional	Daniel Goleman	Objetiva
Sois Chapéus	Edward De Bono	R. Tribunais Criatividade
De Líder para Líder	Peter Drucker	Futura
Revista- HSM Management – No. 08	Editora Savana	
O que você diz depois de dizer ola	Eric Berne	Nobel (AT)
Análise transacional centrada na pessoa...e mais além	Roberto Crema	A`gora
A Quinta disciplina (Administração)	Peter Senge	Best Seller
Livro das Virtudes	William J. Bennett	Nova Fronteira

## ANEXO 11

Mapa com a localização dos Centros Regionais de Formação  
Continuada para Gestores de Educação

Fonte: SÃO PAULO, 2001

# Centros Regionais de Formação Continuada para Gestores da Educação



## Pólos do Circuito Gestão

**Coordenação Geral**  
Centro de Formação e Aperfeiçoamento  
Profissional para Gestores Educacionais  
Rod. Gestão Dall'Ferra, km 6  
Tel. (14) 6821-3268 / 6821-3278  
e-mail: [cgc@coordenacao@circulogestao.com.br](mailto:cgc@coordenacao@circulogestao.com.br)

**Bebedouro**  
Rua Lucas Evangelista, 1670  
Tel. (17) / 3345-2282 / 3452283  
e-mail: [cqbes@circulogestao.com.br](mailto:cqbes@circulogestao.com.br)

**Botucatu (Centro Gerador)**  
Centro de Formação e Aperfeiçoamento  
Profissional para Gestores Educacionais  
Rod. Gestão Dall'Ferra, km 6  
Tel. (14) 6821-2411  
e-mail: [cqbos@circulogestao.com.br](mailto:cqbos@circulogestao.com.br)

**Ilha Solteira**  
Passo Caxambu, 205  
Tel. (18) 3742-3711 / 3742-5205  
e-mail: [cqjis@circulogestao.com.br](mailto:cqjis@circulogestao.com.br)

**Monte Aprazível**  
Rua Duque de Caxias, 763  
Tel. (17) 275-1530 / 275-1501  
e-mail: [cqmas@circulogestao.com.br](mailto:cqmas@circulogestao.com.br)

**Oswaldo Cruz**  
Rua Rodolfo Zarus, 795  
Tel. (18) 561-7603  
e-mail: [cqocs@circulogestao.com.br](mailto:cqocs@circulogestao.com.br)

**Porto Ferreira**  
Av. Dr. José Ferreira Azambuja, 22  
Tel. (19) 589-1370  
e-mail: [cqpts@circulogestao.com.br](mailto:cqpts@circulogestao.com.br)

**Santa Cruz do Rio Pardo**  
Rua Benjamin Constant, 261  
Tel. (14) 372-1777  
e-mail: [cqscs@circulogestao.com.br](mailto:cqscs@circulogestao.com.br)

**São Vicente**  
Praça do Infante D. Henrique, s/nº  
Tel. (13) 3467-5240 / 3467-5561  
e-mail: [cqsvs@circulogestao.com.br](mailto:cqsvs@circulogestao.com.br)

Visite nosso Site:  
<http://circulogestao.edunet.sp.gov.br>