

ENCARTE

EDUCAÇÃO
DEMOCRÁTICA

Nº 3 - Set. 83

Documento de Trabalho nº 2

RETORNO AO DOCUMENTO DE TRABALHO Nº 1

*Análises do levantamento de
problemas e de propostas de soluções
feito durante as discussões do
Documento de Trabalho nº 1*

1. Haverá retorno do material na íntegra, a curto prazo, para as Delegacias de Ensino, onde ficará à disposição de quem quiser consultá-lo.

2. Já foram iniciados estudos do material recebido para a fixação dos critérios de análise e aprovação dos projetos encaminhados pela Rede, referentes ao ano letivo de 1984.

3. O mesmo material está sendo utilizado para estudo da redefinição necessária das diretrizes da SE no atual Governo Democrático, procurando-se respeitar as prioridades identificadas nos relatórios.

Ao lado disso, já ocorreram:

1 — Divulgação no Fórum de Educação do Estado de São Paulo das análises da CEI e COGSP, garantindo que cada Delegacia de Ensino tenha, na íntegra, pelo menos 4 exemplares.

2 — Entrega de todo o material reunido pelas Coordenadorias para as 7 universidades que participaram do Fórum.

Com esta medida a Secretaria da Educação ofereceu a elas subsídios para um estudo sobre o momento histórico que atravessamos na Educação Pública, a partir de relatos preparados pelos profissionais formados tanto nestas Universidades como nas escolas de 2.º Grau.

Transcrevemos a seguir trechos das Análises Finais encaminhadas pela COGSP e CEI, com as alterações necessárias à sua edição pelo jornal Educação Democrática:

A solicitação contida na Resolução SE 118 de 06/06/83, a respeito do Documento Preliminar para Reorientação das Atividades da Secretaria foi atendida de inúmeras formas, variando desde a ausência da discussão em algumas escolas, onde uns poucos professores foram encarregados de redigir o relatório até a participação ampla em outras, que incluíram a comunidade e representantes da Câmara Municipal. Variação grande ocorreu também no tipo do relatório apresentado.

Na gigantesca estrutura da SE, comparável em tamanho à 4.ª empresa do mundo, estabeleceu-se um canal aberto entre órgãos centrais e a Rede de Ensino Estadual e criou-se uma forma de compromisso de cada um dos envolvidos com a mudança da situação geral do ensino.

COGSP e CEI trabalharam na linha da compilação dos relatórios produzidos após as discussões, apresentando quatro documentos básicos: relatórios das Escolas, das Delegacias de Ensino e das Divisões Regionais e Análise Final.

Na primeira semana de agosto, a sede da Secretaria da Educação recebeu o material resultante da discussão do Documento de Trabalho n.º 1, realizada em todos os níveis da estrutura.

Foram registrados muitos problemas e propostas de solução, que atingiram 340 páginas de papel sulfite somente nos relatórios das Escolas.

A documentação recebida está sendo assim trabalhada:

CAPITAL:

1 — ANÁLISE ELABORADA PELO GRUPO DE TRABALHO DA COGSP

1.1. PROBLEMAS MAIS EVIDENCIADOS NOS TRABALHOS ORIUNDOS DAS ESCOLAS, DELEGACIAS E DIVISÕES REGIONAIS.

Dentre os inúmeros obstáculos que embaraçam a ação educativa, dois parecem os mais importantes, como desencadeadores dos demais:

- a) A Política Educacional elitista e incoerente (prega a democratização e não a promove).
- b) A verba irrisória destinada à Educação e o emprego que dela tem sido feito.

No relato dos documentos examinados, destacam-se como problemas principais:

1. O desrespeito à figura do educador, partindo das próprias autoridades governamentais, traduzido já na péssima remuneração e na sobrecarga de trabalho que lhe é imposta. Os professores, além de realizar seu trabalho com uma grande quantidade de classes e alunos, são obrigados a uma paraferrália burocrática que envolve o vasto preenchimento de papéis que passam pelos diários de classe e atingem as reduzidas quadriculas para registro de concelho e frequência. Independente disto, são encarregados de promover as mais diversas campanhas e concursos que acabam por comprometer o real processo ensino-aprendizagem.
2. Necessidade de recorrer ao Poder Judiciário para conseguir a atualização de sua vida funcional;
3. Morosidade dos procedimentos administrativos na concessão de vantagens pessoais;
4. Critérios inadequados na avaliação de desempenho, gerando o desestímulo e o conflito nas unidades de trabalho;
5. Concursos de ingresso e remoção movimentando o pessoal em pleno ano letivo;
6. Desmoralização no processo de concessão de licença-saúde e afastamentos diversos;

7. Sistemática de atribuição de aulas e classes;

8. Insuficiência de classes e vagas de pré-escola e 1.º e 2.º graus; e principalmente no tocante às classes de Educação Especial;

9. Alto índice de repetência na 1.ª e na 5.ª séries do 1.º grau;

10. Falta de integração vertical e horizontal, no ensino de 1.ª a 8.ª séries;

11. Classes numerosas em todas as séries do 1.º e 2.º graus;

12. Inadequação do currículo no 1.º e 2.º graus;

13. Inadequação das habilitações profissionalizantes à realidade do mercado de trabalho;

14. Falta de equipamentos para as escolas que ministram o ensino profissionalizante;

15. Insuficiência de recursos materiais e humanos nas escolas, DEs e DREs;

16. Péssima qualidade do livro didático (descartáveis), inclusive os recomendados oficialmente;

17. Deficiência no sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do aluno;

18. "Farsa" do sistema de "recuperação" de final de ano;

19. Excesso de burocratização, impedindo uma atuação pedagógica do diretor e do supervisor (desvio de funções: "escriturários" de escolas particulares);

20. Inadequação curricular dos cursos de Habilitação para o Magistério;

21. Proliferação de faculdades de má qualidade (inclusive de "fins de semana");

22. Deficiência do Ensino Supletivo;

23. Resultados insatisfatórios do ensino ministrado pelo MOBREAL;

24. Impedimento de substituição de funcionário do SQC-III e de serviços SQF-II;

25. Legislação prolixa, complexa, falha e conflitante; desconhecida pela maioria dos funcionários e servidores;

26. Ingerências políticas na área de atuação da S.E.;

27. Inadequação da Grade Curricular dos Cursos Noturnos;

28. Má distribuição da merenda escolar, ausente no Período Noturno;

29. Falta de assistência psico-médico-odontológica do escolar.

30. Centralização da assistência médica concedida aos funcionários (IAMSPE);

31. Ausência de creches para os filhos dos funcionários.

Inúmeras, portanto, são as variáveis que influem na qualidade do Ensino Público deste Estado, qualidade esta que vem preocupando educadores, pais, comunidade e autoridades em geral, como comprova a discussão suscitada por este documento.

1.2. RELAÇÕES ENTRE AS CARACTERÍSTICAS DE ALGUMAS ESCOLAS DAS DIVERSAS REGIÕES DA GRANDE SÃO PAULO E SUAS PROPOSTAS.

De forma geral, observou-se uma concordância entre as características regionais e as propostas apresentadas. Assim, não são poucas as Escolas de Periferia que sugerem a formação de hortas, por que está implícito que estas, no geral, dispõem de mais espaço físico do que as centrais.

Outro exemplo a ser citado é a proposta de regionalização dos Concursos de Ingresso ao Magistério, defendida particularmente pelas DREs. 4-Norte, 5-Leste e 7-Oeste.

Essas DREs enfrentam problemas pelo fato de as escolas servirem, quase sempre, como "trampolim" para o início de carreira, caracterizando-se pela mobilidade constante do pessoal docente.

Ainda temos as escolas Rurais Isoladas e de Emergência, as quais sugerem que haja gratificação aos seus professores, o restabelecimento da vigência do quinto rural e programa de ensino adequado à sua realidade específica.

Nas escolas centrais, em que a falta de espaço físico é mais evidente, há propostas de maior espaço para a prática de Educação Física, centros de convivência, condução e ingressos gratuitos para eventos culturais.

Cumprir observar que, além dessas particularidades, persistem os problemas que são comuns às demais escolas.

1.3. APRESENTAÇÃO DE SUGESTÕES, TENDO EM VISTA AS PROPOSTAS RECEBIDAS E A PROMESSA DE OUTROS DOCUMENTOS.

As propostas apresentadas a nível de UEs, DEs e DREs estão colocadas no relatório de modo fidedigno.

Reconhece-se que há propostas discrepantes. Reconhece-se também que inúmeras só serão viáveis a médio ou longo prazo, porque dependem de mudanças fundamentais na legislação estadual e, até mesmo, federal.

Contudo, muitas das propostas apresentadas já estão previstas nos textos legais: há que cumpri-los. Por outro lado, a legislação que norteará a nova Política Educacional deverá ser redigida em linguagem clara, concisa e precisa, evitando assim a necessidade de normas adventícias e, principalmente, as costumeiras "interpretações".

1.4. RELAÇÕES ENTRE AS DIFERENTES PROPOSTAS ENVIADA A COGSP E A POSTURA DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO EXPRESSA NO DOCUMENTO N.º 1.

O documento n.º 1 parte da afirmação da inexistência de uma Política Educacional nos últimos anos.

A maioria dos trabalhos chegados das diversas Regionais demonstra uma diferença em relação a esta afirmação, concluindo pela existência, sim, de uma política educacional, porém voltada para interesses ligados ao projeto desenvolvimentista da década de 70, com uma legislação, geralmente, cópia de modelos do Exterior.

No que se refere à questão da quantidade x qualidade do ensino, o documento inicia, apresentando uma postura que define como comum, a da correlação entre a má qualidade atestada no ensino brasileiro e a expansão de vagas dos últimos anos. A seguir, contrasta esta colocação, afirmando a má qualidade do ensino em momentos anteriores à própria expansão de vagas que trouxe para aquele que não possuía qualquer escola algo a nível de ensino, mesmo que qualitativamente deficiente. Dentre os documentos analisados apontou-se uma concordância com esta proposição, salientando-se que a expansão quantitativa não precisa ser necessariamente determinante de má qualidade. Entretanto, apontou-se também que a expansão de vagas apresentava, sob o pretexto de "democratização do ensino", uma intenção real de "nivelar por baixo", sufocar possíveis lideranças, descaracterizar o aluno e, conseqüentemente, formar cidadãos incapazes de se pronunciar sobre o seu destino e, portanto, facilmente manipuláveis.

Independentemente de se concordar com o aspecto "necessidade antes de mais nada, de garantir vagas para todos" e daí, apontar-se como positiva a expansão quantitativa dos últimos anos, é necessário pensar-se a que propósitos políticos serviu esta expansão e quais os valores desenvolvidos por esta escola pretensamente democratizante, considerações que o documento n.º 1 não faz.

No momento em que o documento n.º 1 passa para os planos de melhoria do ensino, remete a questão da qualidade do ensino à da autonomia, afirmando que somente a própria escola e sua comunidade têm condições de conhecer os seus problemas e, portanto, detectar as possíveis soluções para os mesmos.

Surge uma preocupação com a amplitude desta autonomia e com sua conceituação. Há temor de que se confunda uma autonomia pedagógica-administrativa, vista como necessária, com a autonomia no aspecto financeiro. Esta representaria sobrecarregar ainda mais do que tem sido nos últimos anos, a escola tão carente, obrigando-a a arcar através inclusive das festas promovidas pelas A.P.Ms., com a responsabilidade econômica que deve ser exclusiva do Estado. É necessário que se defina com clareza a autonomia e que se instaure uma responsabilidade efetiva do Estado no que tange à Educação.

No que se refere à postura do documento quanto à situação do Magistério, observá-se: numa colocação inicial, a preocupação (inerente a um governo democrático) com a revalorização e restabelecimento da dignidade ao professor. Porém, logo a seguir, o documento amplia o restabelecimento da dignidade para o plano de um não cliëntelismo no que se refere à evolução funcional; de um desestímulo à bajulação e ao servilismo; da valorização das entidades representadas do Magistério, como interlocutora no diálogo necessário com a SE, deixando de abordar os aspectos da questão salarial.

De uma forma geral, os trabalhos manifestaram-se favoravelmente, em concordância, com estes últimos problemas privilegiados pela SE. Porém, é tónica geral a ênfase sobre a necessária reposição salarial e reestruturação da carreira do magistério, das jornadas de trabalho e dos critérios de avaliação do desempenho, como pontos fundamentais e primordiais na necessária revalorização do professor, enquanto profissional.

Quanto ao ensino de 1.º e 2.º graus o documento n.º 1 enfatiza, principalmente, dois pontos: a) no 1.º grau, a questão da inexistência de uma integração entre as 8 séries, bem como a inadequação de uma escola que trate indiscriminadamente alunos em fases de desenvolvimento distintas; b) No 2.º grau, a tónica refere-se à deformação do curso de ensino profissionalizante, bem como, de formação geral, derivada da Lei n.º 5.692/71. A seguir, uma referência específica é feita quanto ao descaracterizado curso de "habilitação para o Magistério".

Mais uma vez, as propostas apresentadas demonstram, ao mesmo tempo, concordância e divergência quanto às ideias propostas pelo documento. Há concordância unânime quanto ao ponto da não-integração nas 8 séries do 1.º grau, surgindo propostas as mais diversas para solucionar esse ponto. Quanto ao 2.º grau, as propostas, em concordância à inadequação do ensino profissionalizante, atualmente ministrado, geralmente, são acordes quanto à necessidade de um curso profissionalizante bem equipado, distribuído por regiões com profissionais (educadores) realmente habilitados para tal e relacionado com as necessidades do mercado de trabalho. Porém, de uma forma geral, as propostas referem-se a um Curso Profissionalizante separado de um Acadêmico (semelhante aos antigos Cursos Clássico e Científico), segundo alguns, voltado para uma formação mais geral do indivíduo. Tornou-se patente, na leitura dos trabalhos apresentados, a necessidade de uma reformulação urgente dos Cursos de Habilitação para o Magistério. Este ponto nós remete a uma questão que não é explicitada no documento: a da necessidade premente de uma reformulação dos currículos, tanto no que se refere ao 1.º como ao 2.º grau.

Quanto à autonomia, o documento apresenta-a de certa forma como uma solução para a detectada má qualidade de ensino. A seguir, estabelece o relacionamento da autonomia da escola com uma necessária democratização das relações escolares para que, graças a uma convivência democrática, formem-se homens livres, críticos e criativos.

A questão da autonomia da escola despertou um sem número de propostas de grande variedade e intensidade. Inicialmente, podemos partir da des-

confiança que a mesma desperta, no sentido de uma possível retirada de responsabilidade da SE quanto ao ensino de 1.º e 2.º graus, escondida atrás da proposta.

Pelo estudo realizado, deduziu-se que há, principalmente, duas maneiras de entender autonomia:

- a) - autonomia centralizada num pequeno grupo de pessoas, considerado hierarquicamente superior à maioria constituinte da comunidade escolar. Nesse caso, a autonomia seria fator de reforço de determinadas instâncias do poder;
- b) - autonomia fundada na divisão das responsabilidades de decisão e de atuação, por todos os componentes da comunidade escolar (alunos, professores, pais, diretor, funcionários etc.).

Se considerarmos o primeiro sentido, a metodologia, os conteúdos, os currículos, a escola, enfim, deverão se incumbir de continuar contribuindo para a formação de homens que vivem numa sociedade dividida em grupos de decisão e grupos de execução.

Se considerarmos o segundo significado, a metodologia, os conteúdos, os currículos, a escola, enfim, ajudarão formar homens para uma sociedade em que a nação e, portanto, a educação sejam construídas pela decisão e atuação da maioria das pessoas, sem a divisão entre os que pensam, os que decidem e os que fazem.

Fica, então, um pouco mais clara a relação autonomia-qualidade de ensino. Surge a questão: o que é bom no ensino? Dependendo de como se entende a importância da participação das pessoas, na construção de uma sociedade, pode-se começar a definir o que aprender e como aprender para se construir essa sociedade. Das propostas relativas à autonomia há as que tratam da avaliação, conselhos de classe, conselhos de escolas, conselhos comunitários, conselhos municipais, para que seja definida a escola que se quer, o que se aprender, para que aprender. Como avaliar o fato educacional que ocorre entre professor e aluno, escola e comunidade; escola e sociedade. Como as pessoas interagem nessas relações.

Tais propostas são sintomas de uma concepção de ensino em que não mais se imponha à escola os valores de determinado segmento da sociedade, nem tampouco os ensinamentos imediatistas que garantem apenas os interesses econômicos desse mesmo segmento.

A reformulação do conselho de classe, da avaliação do desempenho do professor, da constituição e funções do conselho da escola, a criação de conselhos comunitários e municipais, serão medidas que não dependerão unicamente de verbas. Poderiam ocorrer, de imediato.

Porém, significariam que a Secretaria da Educação teria assumido o caminho de alteração das relações de poder. Mas, sobre essa possibilidade o documento n.º 1 da SE não se pronuncia.

O Governo do Estado de São Paulo, tendo-se pronunciado, através da Secretaria da Educação, a favor de uma educação democrática, enfrenta, agora, os seguintes desafios:

De um lado, o compromisso de fornecer escola para todos e a melhor possível, esbarrando nas contradições entre esse compromisso e o poder centralizado e autoritário do Governo federal. De outro, a necessidade de repensar todo o processo educacional, porque o momento histórico está gerando uma redefinição do poder, com formas de participação. Entretanto, à medida que a crise econômica se acentua, por decretos federais, agravando-se a situação das classes trabalhadoras, como se dará essa "educação para todos", com participação?

Se autonomia e democracia interna da escola constituem alternativas indispensáveis de solução para a má qualidade do ensino público, como afastar as barreiras ainda existentes no quadro atual do ensino que restringem seu livre exercício?

Impõe-se ao Governo estadual outro desafio: responder aos entraves criados à autonomia e democracia interna da escola, pela legislação não só estadual, como federal, através de amplas consultas aos interessados e abolindo o deplorável estigma "Cumpra-se".

Diante de todas essas contradições apontadas diante das propostas, há o grande desafio no trabalho da educação hoje, na escola: a solução da angústia do professor na sala de aula, com o aluno.

Para aquele que tem procurado caminhos, os resultados são penosos, pequenos, difíceis. Para os que não têm perspectivas e se acomodaram devido a constantes frustrações os resultados alimentam morbidamente sua inércia.

Porém, o aluno está na sala de aula, diante do professor. O aluno não é só uma pessoa a aprender; é todo o conflito, todos os problemas sociais que se desnudam para o professor diariamente.

O aluno existe.

2. ANÁLISE PRELIMINAR DOS DADOS ELABORADA PELA CEI

2.1. CONSIDERAÇÕES GERAIS

Da análise dos procedimentos adotados pelas DREs, DEs e UEs, bem como das formas de apresentação dos resultados, constatou-se a impossibilidade de se chegar a uma análise conclusiva sobre as questões propostas pela discussão do Documento 01/83. A grande diversidade no encaminhamento dos trabalhos, a composição dos grupos, nem sempre procurando garantir a representatividade dos elementos dos diferentes setores dentro da UE, DE e DRE, aliados ao registro não sistematizado das informações, impossibilitaram um tratamento mais científico dos trabalhos encaminhados. A nível de DRE foi possível discutir-se a frequência dos problemas e/ou sugestões; a nível de DEs e UEs porém, tornou-se impossível, pois:

1 - três DREs tabularam os resultados sem discriminar as DEs;

2 - pouquíssimas DEs registraram a frequência dos problemas e/ou sugestões encaminhados pelas escolas, o que levou a um desvio muito grande — uma DE que tenha a jurisdição sobre vinte UEs pode ter registrado uma sugestão decorrente da indicação de uma escola, ou de vinte escolas, por exemplo.

A impossibilidade de um tratamento estatístico porém, não invalida o trabalho exaustivo de compilação e tabulação dos dados. A síntese dos resultados das discussões sobre o Documento 01/83, permitiu identificar as necessidades e os problemas da Rede de Ensino, sua visão de Educação, suas propostas de solução, algumas simples, outras eminentemente técnicas, algumas delas possíveis de atendimento a curto prazo.

O conhecimento das necessidades da Rede permitirá à Administração Central elaborar um programa de trabalho individualizado por DRE e DE. É isto, aliás, o que se espera.

"A análise do Documento 01/83 proporcionou verdadeiros debates em torno de assuntos fundamentais em Educação e um número enorme de sugestões que, sabemos, não poderão todas, nem de imediato, ser postas em prática. Esperamos porém que o processo desencadeado não seja frustrador e que o estudo do Documento 01/83 não seja mais um dos inúmeros já elaborados para o magistério paulista, mas que realmente justifique em projetos que venham de encontro à desesperança e ao desalento do magistério". (DRE/SO).

"O nível de credibilidade do magistério nas intenções dos órgãos centrais nunca esteve tão baixo. Duvida-se, inclusive, que os resultados do estudo sobre o Documento 01/83 tenham acesso e receptividade junto à cúpula da SE" (DRE/B).

2.2. A nível de DRE.

Sugestões, propostas e/ou reivindicações sobre Política Educacional apareceram em maior número nas DREs de Marília, São José do Rio Preto e Vale do Paraíba. Sobre melhoria do Ensino, apareceram com maior frequência nas DREs do Litoral, Campinas, Marília e São José do Rio Preto. Sobre Autonomia, o maior número de sugestões foi registrado por Marília, Vale do Paraíba e Campinas.

Situação do magistério foi a categoria que abrangeu maior concentração de problemas e/ou sugestões, em todas as DREs.

Considerando-se as sugestões sobre Política Educacional, verificou-se que o maior número delas se encontra no item Participação:

Participação da comunidade na escola, da escola na comunidade, dos integrantes da escola, de associações de classe, etc.

"Garantir a contribuição da comunidade, considerando-se a vivência democrática, no sentido de que esta explicita as expectativas em relação ao processo educativo e à possibilidade de sua participação na solução de problemas de ordem material e cultural". (DRE/PP).

Há o registro entre outras, da preocupação com o planejamento a nível central e que seja flexível, que tenha prazos razoáveis; com a Política Educacional de forma integrada, com a definição de uma Política em função de Filosofia resultante das condições econômicas, sociais e políticas, com a política de Recursos Humanos, com a adequação na distribuição e aplicação de verbas.

Quanto à Melhoria do Ensino foi possível destacar com maior frequência problemas e propostas quanto à:

- reestruturação do 1.º grau: no sentido de medidas que propiciem a real integração entre 1.ª a 4.ª série e 5.ª a 8.ª série: a maioria das DREs apontou a necessidade da substituição de alguns componentes curriculares e da adequação de Programas e métodos, sugerindo que devam ser introduzidos especialistas desde as primeiras séries, em alguns componentes curriculares.

- pré-escola: algumas DREs entenderam que deveria ser considerada obrigatória como o 1.º grau.

- educação na zona rural: apontaram preocupação mais voltada para construção, reformas e equipamentos, bem como para o problema de transporte; adequação de calendário também foi focalizada.

2.º grau: a maioria solicitou um retorno ao Colégio Acadêmico e extinção ou modificação da Formação Profissionalizante Básica; os cursos profissionalizantes foram propostos apenas para as escolas que tiverem condição.

Deu-se ênfase à reestruturação da Habilitação para o Magistério, com solicitações de revisão do currículo, critérios iguais para instalação de cursos na rede estadual e particular, destaque à alfabetização.

Dentre os aspectos comuns ao 1.º e 2.º graus, a maioria das DREs propôs:

- revisão do processo de avaliação do aluno: substituição de recuperação final por exame de 2.ª época; recuperação paralela; substituição de conceitos por notas.

- diminuição do número de alunos por classe.

- revisão do curso noturno: diminuição de carga horária.

Ao lado do registro dos problemas e/ou sugestões mais freqüentes, cumpre destacar algumas propostas minoritárias que merecem reflexão: por exemplo, uma DRE propôs Centro de Recursos Didáticos a nível de DRE, com aproveitamento de oficinas desativadas.

A preocupação das DREs com a Melhoria do Ensino pode ser avaliada através das análises feitas pelas DREs.

"A escola de 8 anos constituiu apenas um acoplamento do grupo escolar ao ginásio, uma soma de problemas sem nenhuma integração ou providência no sentido de constituírem realmente uma escola única". (DRE/M).

"O ensino de 2.º grau, dada a profissionalização compulsória adotada em nome de uma falaz necessidade de mão-de-obra de nível médio, constituiu-se na vítima mais sacrificada da reforma de ensino. Instituiu-se na maioria das escolas, através de grades curriculares uniformes, decididas a nível central, a profissionalização acadêmica, que provocou o descrédito das escolas oficiais". (DRE/M).

"O produto da escolaridade de 1.º e 2.º graus são a criança e o adolescente munidos de um certificado ou um diploma, mas sem a bagagem essencial para posicionar-se como cidadão crítico e atuante na sociedade". (DRE/SJRP).

"A preocupação básica em relação à nova política deve ser a formação dos educadores" (DRE/SJRP).

SEMANAS DE COOPERAÇÃO TÉCNICA COM AS DRES E DES

- Objetivos:
- a) Mobilizar e constituir a nível de DRES e DES, um grupo de profissionais do magistério capaz de constituir numa força impulsionadora de novas ações educacionais. (Diretores Regionais, Delegados de Ensino, Assistentes Técnicos de DRES, Supervisores de Ensino, Diretores de Escola e Professores representantes das Delegacias de Ensino)
 - b) Envolver os profissionais do magistério no plano de melhoria educacional da SE, visando o desenvolvimento de planos de ação a nível de DRES e DES.
 - c) Dar retorno à análise do Documento nº 1, feita pelas bases, através da divulgação dos "projetos prioritários da SE".

Organização: - 1ª fase

- 1) Constituição de uma Comissão Especial (3 pessoas no máximo) encarregada de articulação com os órgãos centrais visando uma maior especificação dos conteúdos que serão desenvolvidos nessas semanas.
- 2) A Comissão Especial ficará responsável pela indicação de Grupos de Trabalho encarregados da execução das "Semanas de Cooperação Técnica" e constituídas por profissionais ligados aos órgãos da administração da SE, inclusive escolas..

2ª fase

- 3) Os Grupos de Trabalho visitarão a DRE onde irão atuar, bem como uma ou duas das Delegacias da região, onde permanecerão por 5 dias visando conhecer melhor o pessoal e os problemas locais, além de estabelecerem os contactos necessários visando a organização da semana de cooperação técnica.

3ª fase

- 4) Serão realizadas 18 semanas de Cooperação Técnica, no período de 22 de agosto a 12 de novembro.

Participantes: O Diretor da DRE, os Delegados de Ensino da Região, 2 supervisores p/ Delegacia, o Assistente Técnico da DRE, um diretor de escola e 1 professor

por Delegacia, 1 profissional da Delegacia por livre escolha do Delegado de Ensino e 1 profissional da DRE por livre escolha do Diretor da DRE.

RECURSOS FINANCEIROS PARA A 3ª FASE

- a) Deliberação CEE nº 1/83-QESE - Projeto 4.2.1-
Treinamento e Desenvolvimento de Recursos Hu-
manos - Cr\$54.687.050,00.
- b) Deliberação CEE nº 2/83-QESE - Projeto
4.2.1-10 Treinamento e Desenvolvimento de Re-
cursos Humanos - Cr\$38.917.360,00
- Total Cr\$93.614.410,00

4ª fase

CONTINUIDADE DAS SEMANAS DE COOPERAÇÃO TÉCNICA:

- 1) Como resultado das semanas de Cooperação Técnica, novos re-
cursos poderão ser destinados às Delegacias de Ensino e esco-
las que apresentarem solicitação de complementação financei-
ra para projetos de ação educacional, visando a melhoria do
ensino.
- 2) Quando as DREs, Delegacias e Escolas estiverem desenvolvendo os seus "planos de ação educacional para a melhoria do ensino", poderão, desde que solicitem com antecedência, receberem a colaboração dos Grupos de Trabalho e dos órgãos da SE (CEI, COGSP, CENP) ^{DRHU} que dão assistência técnica direta às ações previstas.

Conteúdos: (Proposta inicial a ser repensada pela Comissão Especial)

1. A crise social econômica e educacional brasileira.
2. O impasse político e a utopia educacional: desafios para os educadores.
3. A mobilização dos profissionais da educação como alternati

va para a superação do impasse.

4. As principais propostas e reivindicações do magistério (análise do documento nº 1).
5. Os projetos prioritários da SE (face à análise do doc. nº 1 pela rede).
6. A elaboração de planos de ação educacional pelas DREs e DEs como parte do compromisso que esses órgãos assumem com o plano de melhoria do ensino da SE.

Obs: Estas semanas de Orientação Técnica, com a demissão do professor José Mário, não foram realizadas como previsto.

A PROPÓSITO DO “RELATÓRIO DO DOCUMENTO PRELIMINAR PARA A REORIENTAÇÃO DAS ATIVIDADES DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO” — C.O.G.S.P.

Carmen Sylvia Vidigal MORAES
Elza NADAI
Marília Pontes SPOSITO

RESUMO: Este trabalho, apresentado como contribuição de alguns docentes da Faculdade de Educação/USP ao III Fórum de Debates realizado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em dezembro de 1983, é fruto de uma primeira tentativa de análise das propostas elaboradas pelos professores de todas as Unidades Escolares da Grande São Paulo. Procurando respeitar a pluralidade das propostas e a diversidade de pontos de vista que elas expressam busca-se, ao mesmo tempo, captar as tendências marcantes, dar ênfase à unanimidade de posições para a qual convergem as reivindicações fundamentais dos professores no que diz respeito à política educacional, desde as relações político-ideológicas mais abrangentes até a prática pedagógica do dia-a-dia na sala de aula. Em seguida, elabora-se uma apreciação crítica final visando apreender o significado das principais divergências e contradições presentes no diagnóstico da escola pública realizado pelos professores.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Público. Descentralização. Desburocratização. Autonomia da Escola. Participação. Democratização do Ensino.

INTRODUÇÃO

Este trabalho, realizado por docentes da FEUSP*, retrata um esforço de reflexão em torno do documento que contém as propostas feitas pelos professores de todas as Unidades Escolares (UEs) da grande São Paulo, elaboradas a partir do estudo que fizeram do “Documento Preliminar para Reorientação das Atividades da Secretaria” (Resolução SE 118, de 6/6/83, publicada no “Diário Oficial” de 7/6/83, Secretaria do Estado da Educação — Documento n.º 1).

* Um estudo preliminar do documento da COGSP foi realizado pelos professores também da FEUSP: Lilian de Abreu Pessoa, Gláucia d'Olim Marote Ferro, Nimpha Aparecida Alvarenga Sipavicius, Belmira Amélia de Barros Oliveira Bueno e Moacyr Ribeiro do Valle Filho, para analisarem e apresentarem conclusões acerca do v. 2 — COGSP-U.E., da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Os resultados apresentados, produto de uma primeira tentativa de análise, não procuram dar conta, de modo exaustivo, de todos os ângulos que comportariam um estudo minucioso realizado a longo prazo. Contudo, ainda que sob a forma de considerações preliminares, é possível apontar alguns eixos a partir dos quais possam ocorrer alguns debates e, eventualmente, o desenvolvimento de futuras investigações.

O material, objeto de estudo, apresenta propostas de natureza diversa, com diferentes significados e valores, focalizando a escola em diversos contextos que vão desde as relações político-ideológicas mais abrangentes, até a prática pedagógica do dia-a-dia, na sala de aula. Prolixo em alguns momentos, repetitivo e sintético demais em outros, não permite avaliar de modo direto e quantitativo a representatividade das questões trabalhadas nas UEs, bem como o teor das propostas elaboradas. Em outras palavras, torna-se difícil apreender a relação, por exemplo, entre a reivindicação concreta e a extensão dessa reivindicação em termos de rede.

Essas observações reforçam também as dificuldades sentidas pela COGSP no momento da compilação e tratamento dos dados, quando apontou a grande diversidade no encaminhamento dos trabalhos e discussão do Documento n.º 1:

"De acordo com a orientação que prevaleceu aqui e alí, a composição dos grupos foi variada, constando-se a presença maior ou menor, mesmo a ausência de pais, alunos e pessoal administrativo. Mesmo a categoria dos professores, em algumas unidades escolares, não esteve adequadamente representada".

Por outro lado, o conjunto de características já descritas, que torna o documento n.º 2 complexo e de difícil análise constitui, ao mesmo tempo, o elenco de suas qualidades mais positivas e virtualidades. Apesar das limitações, os estudos empreendidos pelas UEs representam momento importante no processo de conhecimento das condições de funcionamento da rede pública em São Paulo. Na realidade, ele esboça uma radiografia bastante sugestiva das experiências vivenciadas pelos agentes principais da escola — professores, alunos e comunidade — transformando-se em indicador relevante das insatisfações, expectativas e propostas de tais agentes. As ambigüidades e contradições desse documento retratam, de modo exemplar, as mesmas contradições e ambigüidades que caracterizam a escola pública em São Paulo, submetida a um tipo de tratamento autoritário e a uma legislação anti-democrática que ceifaram qualquer possibilidade de reflexão orgânica e qualquer tentativa de participação mais substantiva oriunda das UEs nos últimos 15 anos.

Nesse sentido, nossa análise deve captar a pluralidade de tais propostas sem enveredar nos meandros de uma avaliação meramente maniqueísta que rotularia, "a priori", as representações dos agentes (professores, alunos e pais), considerando-as boas ou más, conservadoras ou revolucionárias.

A exigüidade do tempo que tivemos para exame e a natureza do Documento n.º 2 nos encaminharam no sentido de respeitar sua forma

inicial sem recorrer a qualquer tipo de tratamento estatístico devido a sua impossibilidade. Optamos, assim, por realizar uma análise qualitativa em dois níveis. Em primeiro lugar, procuramos captar os consensos, consubstanciados nas *tendências mais marcantes* em cada uma das partes que compõem o documento, ou seja: as questões da política educacional, da qualidade de ensino, do ensino de 1.º grau, do ensino de 2.º grau e da autonomia da escola. Não nos prendemos, portanto, à análise particular de cada sub-item.

Em seguida, elaboramos uma *apreciação crítica final* procurando apreender as principais contradições, divergências e os significados das propostas, visando a reencontrar a totalidade na qual são elucidadas as representações dos principais agentes da educação brasileira comprometidos com a escola pública.

A possibilidade de contatos com os estudos realizados pelas UEs, que mais sugestivos se tornam quanto mais próximos dos dados brutos eles estão, significa evento importante para as Instituições de Ensino Superior, sob vários pontos de vista. Os dados colhidos a partir das discussões realizadas nas escolas sugerem temas que poderão fomentar conjunto relevante de pesquisas nos cursos de pós-graduação. Além do mais, a Universidade tem sido responsável pela formação dos profissionais que estão atuando na rede de ensino e o conhecimento de suas representações, dificuldades e reivindicações certamente realimentará a reflexão que temos feito em torno da reestruturação de nossos cursos e a formação de pessoal condizente com os desafios que a escola pública hoje propõe. Em último lugar, é importante assinalar que a possibilidade de uma análise crítica de todo esse material, acrescida do relativo distanciamento que as universidades mantêm com as esferas de poder decisório dos órgãos centrais da Administração Pública, compõe um elemento importante para o revigoramento da reflexão e da participação da sociedade civil brasileira tendo em vista sua efetiva democratização.

Tendências do Documento

Ao anotarmos as propostas, tivemos presente a riqueza de sua diversidade, a multiplicidade dos pontos de vista, que expressam, mas buscamos ao mesmo tempo, salientar as tendências marcantes, e darmos ênfase à unanimidade de posições para a qual convergem as reivindicações fundamentais dos professores.

Não descartando o fato de que o documento que nos foi apresentado pela SE, já com um primeiro esforço de ordenação e categorização das propostas das unidades escolares, tenha facilitado nosso trabalho de análise, gostaríamos de salientar a importância do acesso aos dados brutos, que não tivemos, e que poderia ter proporcionado um contato mais amplo, uma apreensão mais densa e matizada de como a realidade escolar é representada pelo professor.

A presença desse tópico em nosso Relatório tem, por objetivo principal, fornecer suporte empírico, isto é, dar consistência às nossas análises e possíveis conclusões.

Em todo o documento, a questão da maior autonomia da Escola aparece de forma constante, sob diferentes enfoques, porém sempre insistindo enfaticamente na responsabilidade do Estado perante a Educação, devendo financiá-la amplamente, em todos os graus, da pré-escola à universidade.

Há recomendações expressas no sentido de se renunciar aos modelos importados, nos quais se baseiam os planos, planejamentos e decisões tanto a nível administrativo como pedagógico e, confiando nos nossos técnicos e especialistas, construir uma política educacional realmente comprometida com os problemas da educação brasileira.

Segundo os professores, essa política educacional "deve visar a *formação do aluno*, tendo como meta não só a expansão da rede escolar, mas também e especialmente a qualidade e a continuidade do ensino de sua clientela a austeridade na aplicação de verbas dentro da SE, direcionando maior volume para a atividade-fim da Educação, evitando, dessa forma, desvios e desperdícios". (pg. 1 e 2).

Existe unanimidade com relação à ânsia de *participação do magistério nas decisões educacionais* e à exigência de que o governo de São Paulo cumpra suas promessas eleitorais; de que a SE, *sem mais demora*, assuma o compromisso da realização de uma política educacional traduzida em *providências concretas* garantidoras dessa participação: é imperativa "a reformulação das diretrizes que norteiam a Educação Brasileira com ampla consulta às bases... A Comunidade se auto-gerindo, sem falsos paternalismos". (pg. 2).

Há uma manifestação clara e precisa dos professores no sentido de que a participação tem como pré-requisito a recuperação de sua dignidade profissional, processo esse que deve ser iniciado tanto pela recomposição do poder aquisitivo da categoria quanto pela melhoria das condições internas de trabalho na Escola.

A questão das injustiças administrativas é outro entrave à viabilização das propostas ligadas à maior participação e consulta às bases. É preciso estabelecer maior rigor quanto à concessão de licenças, afastamentos, transferências etc. ..., evitando ingerências políticas, o pernicioso clientelismo, no sentido de moralizar amplamente o ensino.

Apesar de todas essas limitações impostas a sua prática educativa será possível observar no decorrer deste trabalho, que o quadro geral das críticas, reivindicações e propostas do professorado, vai aos poucos, se delineando como um lúcido e detalhado diagnóstico da nossa realidade educacional.

Identificamos, na construção desse diagnóstico, dois momentos claramente diferenciados. No primeiro, a análise trata das *relações de poder* presentes na organização escolar, entendida como burocrática, centralizadora e portanto, autoritária. Em um segundo momento, os professores constatarem o descompasso entre os procedimentos teórico-pedagógicos que prevalecem na escola e as condições reais de sua clientela.

Quanto à organização do poder decisório na escola propõem medidas concretas para a *desburocratização* das instâncias centrais de poder, no caso a Secretaria da Educação, e para a *descentralização* das decisões tanto a nível administrativo como pedagógico.

Os professores estão conscientes de que se hoje a escola, especificamente a de 1.º Grau, abriu suas portas a grandes contingentes da população antes impossibilitados de frequentá-la, de que se houve *democratização das oportunidades* de ensino, é preciso agora, urgentemente, democratizar a escola transformando suas relações internas.

Vejam, a título de ilustração, algumas das manifestações mais incisivas dos professores a esse respeito: “eliminação do autoritarismo nas escolas”. (p. 8), “elaboração da prévia orçamentária pela Unidade Escolar que deverá gerenciar os recursos financeiros destinados pelo Estado” (p. 9); “extinção da CENP, do DHRU” (p. 18) (p. 9) “com reversão das verbas destinadas, a esses órgãos, às escolas” (p. 18); “unidades escolares como centro gerador de normas pedagógicas em substituição à CENP” (p. 9), “afastamento do tecnocrata de gabinete” (p. 22); “apoio aos pedagogos com real vivência do ensino” (p. 22); “desburocratização da máquina administrativa das escolas, evitando o cerceamento das atividades pedagógicas decorrente do excesso de exigências administrativas” (p. 13).

A aspiração de uma educação democrática confunde-se, neste momento, com a exigência da autonomia administrativa e didática da escola como *meio de viabilizar* a democracia, o único caminho possível para o alcance da melhoria do ensino. Uma organização escolar democrática que garanta a participação em todos os níveis de decisão da comunidade escolar, ou seja, os professores, pais, alunos e funcionários, é, portanto, a resposta alternativa do magistério paulista ao sistema de ensino atualmente constituído.

Mais uma vez torna-se oportuno voltarmos às manifestações expressas no Documento:

“que a autonomia da escola seja compreendida no sentido didático-pedagógico e administrativo e não no sentido financeiro, para não eximir de responsabilidades a Secretaria da Educação”. (Item V - Autonomia);

Dito de outra forma, reivindica-se maior autonomia nos aspectos didáticos e administrativos sem contudo isso implicar na minimização da responsabilidade do Estado pela Educação sem onerar ainda mais as coletividades com despesas que deveriam ser atribuídas precipuamente ao governo;

“A autonomia da Escola fundamentada na soberania do Conselho de Escola, que deve ser deliberativo com a ampliação da participação de toda a comunidade escolar”;

“O plano educacional não deve ser único. Planos diferentes de acordo com a realidade de cada região, elaborados pelos que vivem o dia a dia da escola”;

“Que o Conselho da Escola venha a adquirir autonomia para deliberar sobre os critérios da avaliação e desempenho”. (item V)

Em um segundo momento, o diagnóstico caminha em direção à prática da sala de aula e surgem propostas visando "recuperar" a qualidade do ensino. É justamente neste segundo momento, que a angústia e a perplexidade dos professores transparecem na disparidade das análises, nas soluções contraditórias, incoerentes e até conservadoras que negam, aparentemente, a escola de maioria. A marca de sua impotência reside, principalmente, na incapacidade de inovar as práticas educativas, de propor novas metodologias de ensino capazes de darem conta do aluno específico que constitui a maioria da clientela de nossas escolas públicas.

Realmente, quando o professor é convidado a sugerir currículos condescendentes a essa nova realidade, suas reivindicações caminham no sentido de um arrolamento de diferentes disciplinas que, em épocas diversas, já constituíram a estrutura curricular de nossas escolas. A expressiva solicitação de inclusão de disciplinas novas, nos faz perceber de um lado, que o professor está a relacionar "qualidade de ensino" com enciclopedismo — um possível resquício da tradição do nosso ensino secundário — e, de outro, certos interesses corporativos — não declarados — e por isso mesmo, não ultrapassados, que permeiam ainda nossa prática docente. Assim, tanto a questão curricular como a própria transformação da escola em "centro irradiador" da comunidade que a utiliza, não são esgotadas em todas suas possibilidades pelas limitações da própria ação pedagógica.

O mesmo pode-se dizer dos diferentes mecanismos de exclusão lembrados pelos professores — o retorno desde o admissão até os diferentes tipos de exames e o jubramento —, bem como das dificuldades em concretizar o ensino de oito anos. Em função de tais desafios, parte dos professores tende a seguir o caminho mais fácil e menos espinhoso ao desdobrar o ensino de 1.º grau em dois ciclos de 4 anos ou em viabilizá-lo em uma escola de 6 anos — obrigatória e gratuita —, anexando simplesmente os outros dois anos à escola de 2.º grau.

Observa-se, também, um saudosismo acentuado das experiências pedagógicas bem sucedidas, embora não totalmente avaliadas, da década de 50/60. Quando solicitado a propor alterações que subsidiassem a superação dessa escola — sobretudo a de 1.º grau — os professores conseguem concretizar somente ações que remontam àquelas experiências. Rejeitam ainda a profissionalização proposta no 2.º grau, embora isso não signifique rejeição ao ensino técnico desde que esse seja dado em condições de propalada eficiência e competência, preferencialmente em tempo integral.

A maior parte das propostas sugere, portanto, que o professor, de maneira geral, apresenta dificuldades no sentido de propor uma "escola alternativa" à existente. Todas as suas proposições ao se vincularem às experiências do passado sugerem, inequivocamente, um desejo de volta ao período em que eram aceitáveis as suas condições de trabalho e, ao mesmo tempo, a recusa das condições de aviltamento profissional a que foram submetidos nos anos mais recentes.

Mas se os professores demonstraram incapacidade de formular novas propostas pedagógicas, eles não deixaram de enfatizar a inadequação do

currículo de 1.º e 2.º graus e a ausência de procedimentos didáticos e metodológicos compatíveis com o processo de ensino-aprendizagem de nosso corpo discente. E foram ainda mais longe ao colocarem as dificuldades inerentes aos métodos tradicionais de avaliação do desempenho escolar. De fato, como *avaliar*, quando se ignora o *desempenho* a ser alcançado pelos alunos, quando não se conhece o próprio aluno em sua realidade sócio-cultural? Desconhecendo-se o processo de socialização dessas crianças como se pode apreender a estruturação lógica de seu pensamento e da sua linguagem e, portanto, como é possível identificar conteúdos e metodologias de ensino que lhes sejam apropriados?

Estas indagações trazem em seu bojo a grande questão norteadora de qualquer postura educacional: qual a função social cumprida pela escola hoje? a quem ela presta serviços e a quem deveria prestar? Como já foi observado no Relatório da COGSP, é preciso definir a escola *que se quer* na mesma medida em que se opta pela construção da sociedade na qual se deseja viver.

Grande parte dos professores parece ainda não ter encontrado respostas claras e objetivas a algumas dessas perguntas. No entanto, existe clareza e firmeza com relação a um aspecto fundamental: alternativas concretas para a *melhoria da qualidade do ensino* somente surgirão na vigência de uma organização escolar democrática que possibilite a existência de uma escola autônoma, baseada “na divisão das responsabilidades de decisão e atuação, por todos os componentes da comunidade escolar: alunos, professores, pais, funcionários, etc.” (Relatório Cogesp p. 20).

É neste ponto que se esclarece a *relação entre autonomia da escola e qualidade de ensino*: apenas a participação dos envolvidos diretamente com o processo escolar levará a superação de suas deficiências através da elaboração de novas práticas pedagógicas.

Conclusão

A apreensão das principais tendências até aqui explicitadas nos permite tecer as seguintes ponderações finais a título de enfatizar a compreensão deste trabalho.

I — Quanto à condição do professor

Os professores da COGSP compreendem que é necessário superar as degradantes condições pelas quais o magistério se viu forçado a viver, por razões bem conhecidas de todos. Assim, pensar em qualidade da escola pública é primeiro pensar em uma qualidade de vida e de condições de trabalho do professor, viabilizadas por uma política salarial adequada e por urgente regulamentação da situação funcional do magistério.

Observa-se também a rejeição total de tudo que possa recordar ao professor esses anos de exceção que vivemos, consubstanciados nas reformas educacionais da década de 70 e em medidas discricionárias que atingiram de modo indiscriminado os setores mais combativos da educação

brasileira. Dá-nos a impressão que o professor quer, de uma penada, esquecer o que viveu e as condições degradantes a que foi relegado.

II — *A reivindicação de maior participação*

Os professores reivindicam maior autonomia para as escolas tanto sob o ponto de vista administrativo como sob o ponto de vista pedagógico. Contudo, tal proposta não significa ausência ou omissão do Estado, do qual exigem diretrizes seguras e claras que permitam viabilizar e sustentar a própria autonomia da instituição escolar.

Por essas razões, ao exigir a participação, os professores sabem que ela é indissociável do processo de descentralização e desburocratização. Não se democratiza a escola apenas por meio de consultas formais às Unidades Escolares. É preciso criar os caminhos, institucionalizar canais que garantam novas orientações e flexibilidade nas diretrizes dos órgãos centrais. Apontam, também, no documento, a incompatibilidade entre um projeto de escola democrática e autônoma e as excessivas atribuições dos órgãos centrais da Secretaria da Educação. Propõem, assim, a reordenação das estruturas administrativas seja pela extinção de órgãos como a CENP, e o DHRU ou sua regionalização.

III — *O modelo pedagógico*

Quanto ao modelo pedagógico, os professores também rejeitam, de modo geral, as orientações prevalentes durante a década de 70.

Se esta primeira conclusão parece fundamentar certo consenso de todos os envolvidos, a escola que se pretende construir — tanto de 1.º quanto de segundo grau — não se configura de forma precisa.

O professor sabe o que recusa: as orientações verticais, a impossibilidade de participação, a escola domesticada, classes superlotadas, o crescimento e o poder excessivo dos órgãos centrais. Assim, apesar de não estar claramente definido o projeto pedagógico de uma escola democrática, seus agentes sabem que ele só poderá ser concebido a partir de algumas condições mínimas entre as quais figura a garantia de sua participação viabilizada por medidas concretas da Secretaria da Educação. De modo expressivo, enfatizam a necessidade de uma estrutura administrativa democratizada capaz de garantir a existência de Unidades Escolares autônomas, a necessária discussão para a execução de projetos que caminhem na busca de alternativas pedagógicas adequadas.

É verdade que há disparidades nas análises e contradições nas propostas. As soluções apontadas, muitas vezes, indicam a incapacidade para propor o novo, principalmente no que diz respeito aos aspectos didáticos e metodológicos do processo de ensino-aprendizagem. Os professores percebem a inadequação do currículo, a ausência de metodologias apropriadas ao tipo de aluno majoritário em nossas escolas.

Assim, as sugestões endereçadas no sentido de se melhorar o padrão da escola de 1.º ou 2.º graus esbarram nesse limite. Algumas propostas caminham, aparentemente, em direção à anulação do possível ganho das

camadas populares — pelo menos enquanto oportunidade de acesso à escola, devendo ser vistos nesse sentido os diferentes mecanismos de exclusão já apontados neste estudo.

Mas a perplexidade e ausência de propostas claras, é de justiça lembrar, não se constitui privilégio do magistério. Percebe-se hoje nos vários níveis da administração pública e nos setores mais combativos e representativos da sociedade o mesmo clima de perplexidade e de busca de soluções.

O professor tem consciência, também, que a estrutura escolar atual, impede a reflexão sobre sua prática, mas sabe que ela precisa ser ultrapassada. Pois ele vive diariamente as mais acirradas contradições sociais presentes na realidade brasileira e não pode ignorá-las. Por isso mesmo, sua saída, com todo o desconforto que isso possa gerar, tem sido individual. Contudo, anseia o professor por superá-la.

Os professores em suas propostas e reivindicações deixaram claro, mais de uma vez, que aqueles que vivem o dia-a-dia da escola, são os que conhecem seus problemas concretos e, portanto, são os interlocutores indicados para apontar problemas e soluções. Tornam-se oportunas, neste momento, as reflexões contidas no Documento n.º 1:

“Pode-se argumentar contra essa visão, ponderando que ela não é realista e que as escolas não serão capazes de se organizar para perceber e superar as próprias deficiências. Se isso for verdade, é também ilusão imaginar que tal escola — incapaz de auto-consciência e de auto esforço — venha a se beneficiar efetivamente pela imposição de qualquer plano regional ou central de melhoria do ensino”.

A produção de uma alternativa democrática para a escola pública só será efetivada tendo como princípio a discussão e a participação de todas as instâncias interessadas: acreditamos que os pais e o restante da comunidade escolar precisam ser ouvidos mais intensamente. Compete à Secretaria criar os canais reivindicados pelos professores e dar continuidade às discussões já sugeridas no Documento n.º 1.

À guisa de conclusão gostaríamos de evocar a reflexão recente de um dos educadores que esteve diretamente empenhado no processo de democratização da escola pública em São Paulo, professor José M. P. Azanha. São claras e precisas suas observações quando aponta os reais obstáculos que entram, na atual conjuntura, a democratização do ensino:

“A estrutura básica da Secretaria de Estado da Educação, instituída pelo Decreto n.º 7.510/76, foi concebida por tecnocratas a serviço do regime de força em que se estava então. A permanência dessa estrutura é obstáculo intransponível a um autêntico esforço democratizante. Há uma contradição entre a ação possível a partir da estrutura existente e a verdadeira autonomia da escola. Sem o desmantelamento da atual estrutura administrativa

o discurso do Governo Democrático de São Paulo é semanticamente vazio. A pretensão de que a simples substituição de pessoas assegurará o trânsito de uma escola domesticada para uma escola autônoma e democratizada é, na melhor das hipóteses, uma ilusão. Na pior, uma impostura política. A tese de que a vitória nas urnas criou o direito à ocupação dos cargos é, no mínimo, cínica. Ao magistério pouco importa quem exerça o mandonismo autocrático e a atual estrutura é incompatível com outra forma de exercício do poder. O pior estilo de clientelismo não é o exercido pela ação de um ou outro político "fisiológico", mas aquele que consiste na preservação de uma estrutura para usufruto das oportunidades empregatícias que ela propicia, e isso está sendo feito"⁽¹⁾.

Ao concluir esta breve análise dois pontos nos parecem muito claros:

1. Embora o magistério de 1.º e 2.º graus não tenha propostas concretas de como empreender a reformulação da situação educacional paulista, tem o vivo sentimento de que é urgente e indispensável que a escola ganhe autonomia didática e administrativa que dê substância educativa ao processo de democratização do ensino.

2. A Universidade, neste momento de reflexão do magistério sobre a sua própria situação e sobre o ensino paulista, não pretende situar-se numa posição abstraída de suas próprias responsabilidades. Temos consciência de que a atual situação do ensino não se gerou por culpa deste ou daquele indivíduo ou órgão. Todos contribuimos agindo ou nos omitindo para criar a atual situação. Porém, a Universidade tem a clara consciência de que deve colaborar para superar as deficiências que marcam hoje o sistema educacional paulista.

Por isso, e em face da identificação da aspiração dominante do magistério no sentido de obtenção de uma autonomia da escola como o único caminho para a sua autêntica democratização, cabe indagar da Secretaria da Educação, de que modo essa autonomia poderá ser concretizada. Que decisões políticas estão sendo empreendidas com esse propósito? Que medidas administrativas e legais estão sendo cogitadas para remoção dos entraves à democratização do ensino?

Sem claras respostas a essas indagações, torna-se difícil, senão impossível, à Universidade preparar-se para colaborar mais ativamente no processo de renovação do ensino paulista. Sendo para nós clara a responsabilidade dessa colaboração, é também clara a responsabilidade dos órgãos centrais em não deixar que se perca frustradamente a oportunidade de uma reorientação educacional com a efetiva participação do magistério.

(1) AZANHA, J.M.P. Obstáculos institucionais à democratização do ensino em São Paulo. Documento enviado à Comissão de Educação da Assembléia Legislativa do Estado (p. 138 desta Revista).

A PROPÓSITO DO “RELATÓRIO DO DOCUMENTO PRELIMINAR PARA A REORIENTAÇÃO DAS ATIVIDADES DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO” — C.E.I.

(Análise das Universidades — UNESP, UFSCAR e UNIMEP — sobre o Documento n.º 4 — CEI — UEs — Relatório do Documento Preliminar para a Reorientação da S.E.)

Celestino Alves da SILVA JR.

Heudo BORGHI

Maria Aparecida Rodrigues de Lima GRANDE

Maria Aparecida VEGATTO

1. Algumas observações preliminares

Se tivéssemos que identificar a palavra mais constante nas manifestações dos professores esta seria, com certeza, a palavra “volta”. Pedem os professores, por exemplo, a volta de disciplinas ao currículo (latim, filosofia, francês, sociologia, trabalhos manuais, economia doméstica, desenho, música, história, geografia); a “volta às escolas vocacionais”; a “volta ao programa único para todo o Estado”; a “volta ao ensino de caligrafia” e até mesmo a “volta à prova de seleção para ingresso na 5.^a série”. Em uma de nossas reuniões foi levantada a hipótese de que tamanha nostalgia significaria muito provavelmente a manifestação diversificada de um único grande desejo: *a volta ao tempo em que o professor dispunha de condições para desenvolver com tranquilidade o seu trabalho.*

Mais plausível ainda se torna a hipótese levantada quando continuando a percorrer o vol. 4 do Relatório observamos a grande frequência das expressões “efetivar” e “realizar concursos”. Parece-nos claro que a primeira grande questão a ser enfrentada é a da *regularização da situação funcional do pessoal do magistério*. Não vemos como possa se estabelecer um projeto pedagógico identificador de uma escola que não tem condições, ela própria, de identificar seu corpo docente. Quando os professores solicitam a possibilidade de “completar jornada de trabalho em outro município” encontramos aí a manifestação expressiva da precariedade atual de suas condições de trabalho e remuneração.

Outra constante facilmente observável é a grande dissensão em relação ao teor das sugestões formuladas. Propõe-se a volta e a supressão de disciplinas; redução e ampliação de cargas horárias; a reunião e a separação de

curso; as mais diversas formas de regulamentação para a jornada de trabalho; a redução e a ampliação dos períodos de recuperação; a supressão pura e simples da recuperação; a volta dos exames de 2.^a época; a redução e a ampliação da escolaridade obrigatória; a contratação dos mais diferentes especialistas para a composição da equipe escolar e, inclusive, a extinção das entidades de classe do magistério. Aqui nossa hipótese é a de que uma tal discrepância se funda, de um lado, na própria heterogeneidade e nas significativas diferenças observáveis no processo de formação do pessoal do magistério e, de outro, traduz um estado generalizado de insatisfação com as práticas atualmente vigentes nas estruturas didática e administrativa do sistema escolar.

Acreditamos assim que um esforço de reorientação do funcionamento desse sistema deverá se iniciar necessariamente pela consideração especial das questões relativas à sua política de pessoal, aí incluindo-se a própria revisão do organograma geral da Secretaria, em que se localizam redundâncias e conflitos entre os órgãos destinados à mesma função. Também os critérios pouco nítidos de seleção e recrutamento de pessoal para a composição desses órgãos constituem-se em fatores de tensão, na medida em que se apresentam como alternativas privilegiadas em relação ao trabalho habitual nas salas de aula. Por acreditar também que a Secretaria da Educação efetivamente se empenhará na solução dessas questões básicas que dizem respeito à própria salubridade do chamado "clima organizacional" é que nos permitimos os comentários que se seguem.

2. *Esboço inicial de algumas sugestões*

Aproximar a Universidade da rede de ensino de 1.^o e 2.^o graus constitui-se em tarefa obrigatória nas atuais circunstâncias. Enquanto agência de formação de professores cabe à Universidade revisar os critérios e os esquemas de que tem se utilizado na condução desse processo. Queixam-se, no entanto, os professores, de algo ainda mais grave e perturbador: a fraude ostensiva (cursos fantasmas, certificados irregulares etc.) e o aparente alheamento, ou mesmo a impotência da Secretaria diante da situação. Fica muito difícil sensibilizar o professor para a continuidade de seu processo de aperfeiçoamento profissional quando grassa a seu redor uma caricatura grotesca desse processo sem que providências efetivas sejam tomadas para obstar sua ação. Cremos que a Secretaria pode e deve interferir de forma mais incisiva junto ao C.E.E. e ao M.E.C. de modo a obrigar a consideração do problema pelo C.F.E., sob cuja guarda protetora abriga-se a grande maioria dessas irregularidades.

Há, por outro lado, estímulos positivos ao aperfeiçoamento profissional que a própria legislação já configura, mas que, por diversas razões, dificilmente se colocam ao alcance do professor, em especial do professor do interior. O afastamento com vencimentos para freqüência a cursos de pós-graduação credenciados é uma dessas possibilidades interditas pelas práticas administrativas atuais. É muito pequeno o número de cursos de pós-graduação credenciados para que sua realização por alguns professo-

res da rede possa representar, como se imagina, um abalo para o orçamento do Estado.

Se é necessário construir formas de integração eficientes entre as atividades da S.E. e das Universidades Estaduais, pelo menos, não é menos necessário integrar as atividades da S.E. com as das demais Secretarias de Estado, em especial com a da Saúde. Parece-nos muito mais racional que convênios, esquemas articulados de atendimento e outros mecanismos viáveis se estabeleçam do que insistir em fazer das escolas instituições multivariadas dedicadas à saúde, à alimentação, à assistência social e apenas eventualmente à sua função precípua de ensinar. Nesse sentido somos contrários, admitindo-se que as carências orçamentárias sejam significativas, à multiplicação de pessoal para a chamada equipe escolar. Atendimento médico, odontológico, psicológico e de assistência social são necessários ao conjunto da população e não apenas aos alunos de nossas escolas. É preciso assegurar o acesso dos alunos a esses benefícios, que por natureza devem ser providos por outros setores da administração. Parece-nos, entretanto, que a maneira mais eficiente de assegurar esse atendimento reside no fortalecimento institucional e na ampliação dos serviços dos órgãos especializados e diretamente responsáveis por ele.

Ao mesmo tempo em que se pleiteia a reordenação dos critérios gerais da administração pública neste Estado, de modo a desafogar a S.E. de tarefas que não dizem respeito especificamente à situação de ensino, também se espera da S.E. um esforço interior no sentido de aliviar suas escolas e seus profissionais de tarefas burocrático-formais que atravessam e dificultam o desenvolvimento da situação de ensino. Solicita-se, por exemplo, que as escolas possam contar com Coordenadores Pedagógicos. A insistência nessa solicitação tem suas raízes na constatação da absoluta inviabilidade do exercício da função de coordenação pedagógica pelos próprios diretores, absorvidos que estão estes na tentativa de dar conta da multiplicidade de tarefas formais que lhe são atribuídas. Um outro coordenador pedagógico que não o diretor da escola sugere de forma inquestionável o divórcio entre a administração e a entidade administrada. Parece-nos, pois, importante considerar a sugestão apresentada em uma das Delegacias de Ensino no sentido de fazer do secretário da escola o responsável imediato pelo funcionamento de sua administração, liberando, conseqüentemente, o diretor para se dedicar preferencialmente às atividades que dizem respeito ao objetivo básico da organização que dirige. As escolas não existem, afinal, para serem administradas ou para serem supervisionadas; elas existem para que os alunos aprendam e esta tem que ser a preocupação principal de seus diretores.

A mesma linha de preocupação com o aproveitamento efetivo de sua passagem pela escola pelos alunos de nossas escolas públicas nos leva a destacar outras das sugestões apresentadas pelos professores. Assim é que recomenda-se uma preparação especial para os professores que atuam ao nível das 4.^{as} e 5.^{as} séries e que efetivamente os capacite a trabalhar gradualmente a passagem do primeiro bloco de atividades escolares, caracte-

rizado pela presença do professor "da turma", para a situação muito mais complexa da presença dos professores "das matérias". Para o aluno, a passagem é fundamental e significa a sua entrada em contato com a divisão técnica e a divisão social do saber. Trata-se de algo muito especial, que, como tal, precisa ser especialmente considerado. Pré-escola e classes especiais poderão favorecer essa passagem mas são também, em si mesmas, importantes questões a serem consideradas.

Estágios remunerados para quem está completando sua formação inicial de educador são também solicitados. Sugere-se, por exemplo, que enquanto intensificam sua preparação, sejam os estagiários aproveitados como auxiliares participantes nas classes de alfabetização. A remuneração, pelo compromisso profissional que encerra, pode representar uma melhor aplicação orçamentária que custosos programas posteriores de reciclagem ou atualização. Esta é, aliás, outra questão destacada. Julga-se necessária a existência de uma periodicidade no trabalho de reciclagem ou atualização, de modo que, de um lado se assegure a continuidade do aperfeiçoamento profissional e, de outro, se previna a regularidade do exercício profissional. Isso significa não sujeitar o professor e seus alunos a interrupções e percalços decorrentes de empreendimentos especiais que interrompem o fluxo habitual das atividades escolares e nem sempre acrescentam elementos positivos ao potencial de trabalho do professor.

Também o plano escolar, cuja simplificação igualmente se postula, seria beneficiado com uma previsão mais objetiva e com uma divisão mais coerente das atividades. Entre as muitas "voltas" solicitadas está, por exemplo, a dos "cursos de férias", e esta parece ser a solução mais racional para a atualização dos professores e a continuidade de trabalho dos alunos.

Ainda no plano das preocupações com a qualidade do ensino oferecido em nossas escolas inserem-se três conjuntos de sugestões que dizem respeito aos Cursos Normais, noturnos e supletivo. Na verdade, essas sugestões se interpenetram, de vez que ao mesmo tempo em que se pleiteia a "volta" do antigo Curso Normal, recomenda-se também o impedimento de seu acesso a alunos provenientes de cursos supletivos. Da mesma forma, sugere-se ainda o não funcionamento de Cursos Normais no período noturno. Para este período propõe-se o aumento dos anos de duração do curso para contrabalançar a necessária redução da jornada semanal. Nesse pequeno resumo temos a síntese do conflito essencial: de um lado, a preocupação com um ensino de qualidade; de outro, as condições de vida da população a que esse ensino é destinado.

Na busca de soluções que pelo menos reduzam a significação do conflito assinalado é importante reconhecer que os próprios integrantes do magistério se incluem hoje entre aquelas camadas da população cujas condições de vida e de trabalho devem merecer consideração especial das autoridades. Algumas das sugestões apresentadas pelos professores constituem-se em realidade em pré-requisitos indispensáveis à sua própria permanência como profissionais da educação. Muito justamente, a nosso ver, solicita-se ajuda de custo para transporte a escolas de difícil acesso. Mais

justamente ainda se reclama pelo atendimento hospitalar do IAMSPE no interior e pela inexistência de creches para os filhos de docentes e funcionários.

É longa a lista das sugestões relativas à situação funcional do professores. Extinguir a problemática avaliação de desempenho atualmente existente concentra muitas dessas sugestões. No entanto, há quem considere também que não se pode deixar simplesmente de lado aquilo que, sob critérios adequados de aplicação, pode se constituir numa efetiva conquista profissional. As posições tendem à unanimidade na questão da velocidade evolutiva, que se pretende única para todos os cargos. Regionalizar os concursos de ingresso também se constitui em elemento relativamente freqüente no conjunto das sugestões apresentadas.

As muitas sugestões relativas a concurso incluem ainda a perspectiva da utilização desse critério até mesmo para os chamados cargos de confiança da administração (Delegados de Ensino e Diretores de Divisões Regionais) que assim se apresentariam como o coroamento possível da carreira do magistério. Sugere-se, finalmente, que os concursos, quaisquer que sejam, realizem-se fora dos períodos letivos.

Preocupados com suas dificuldades funcionais, pretendem, ainda assim, os professores, evitar que a solução dessas questões implique em novas dificuldades no plano didático. Essa mesma preocupação volta a se manifestar com relação à questão do 2.º grau, para o qual reclama-se uma nova atenção da S.E. e a definição de uma política efetiva para as escolas técnicas, em especial as agrícolas.

Salários, inflação e aposentadoria constituem os reclamos finais. Pretende-se que a aposentadoria aos 25 anos se aplique igualmente a ambos os sexos e que se dificulte, pelo menos, a volta dos aposentados à concorrência no mercado de trabalho do magistério. Ainda com relação à aposentadoria, espera-se a simplificação dos procedimentos necessários à sua obtenção.

A inadiável recuperação dos níveis salariais deve ser conhecida quando da elaboração da proposta orçamentária. É sonho tão distante quanto justo — os atrasados a receber devem ser pagos com a devida correção monetária. O mesmo se diga do pagamento automático das vantagens funcionais.

3. *Para encaminhar uma interpretação*

Falamos pelo que lemos no vol. 4 do Relatório e também pelo que vimos e ouvimos em encontros especiais e nos contatos do cotidiano com o pessoal do ensino de 1.º e 2.º graus. A constatação é inquestionável e seu registro, indispensável: os professores desconfiam da administração. E se perguntam: haverá alguma conseqüência das discussões que nos propõem? Até onde os debates que se sucedem não constituem apenas uma forma simpática de angariar nossa adesão a uma ação político-administrativa já delineada? Que mudanças efetivamente podem ser esperadas? Estas são também, em parte, nossas perguntas. Achamos difícil encaminhar uma interpretação significativa do material posto à nossa disposição. As difi-

culdades decorrem da própria forma do material apresentado aos professores e da forma não diretiva adotada nas discussões que processaram. Poderíamos perguntar, com Snyders, "para onde vão as pedagogias não diretivas?" e responder, talvez, com Saviani: "quando mais se falou em democracia no interior da escola menos democrática foi a escola e, quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática". Citações à parte, o que nos parece importante ressaltar é que a possibilidade de discussão tem provocado algumas esperanças que não podem mais se converter em novas frustrações, sob pena de sepultarmos definitivamente a própria disponibilidade para discussão. Se queremos realmente avançar no processo de democratização devemos acelerar, ainda que os meios disponíveis sejam precários, a construção do nosso projeto pedagógico.

4. *Uma questão especial: a autonomia da escola*

Analisando o item autonomia na respostas/sugestões compiladas pela CEI, de uma forma geral constatamos:

- a) Um certo temor de que autonomia possa representar a eliminação de responsabilidade dos órgãos superiores, ou seja, "ser um simples repasse de responsabilidade para se furtar à dificuldade".
- b) Reafirma-se (esse dado também encontramos no item "política educacional") a responsabilidade do Estado perante a educação; "*não é na comunidade que os recursos devem ser captados*".
- c) Reivindica-se uma maior autonomia nos aspectos administrativos: mais liberdade para aplicação de verbas da CONESP; possibilidade da própria unidade escolar comprar material de consumo, didático-pedagógico, alimento para merenda; decisão sobre o número de classes a serem criadas; decisão sobre o uso do prédio escolar; uso de uniforme, etc., apenas para citarmos algumas.
- d) Reivindica-se maior autonomia nos aspectos pedagógicos: suspender aula para realização de Conselho de Classe; organizar currículo atendendo às necessidades da escola; elaborar calendário, conteúdo programático; reformulação de grades curriculares, etc.
- e) Reivindica-se uma maior autonomia e possibilidade de participação a nível de reformulação do Regimento Comum, Estatuto da APM, Conselho de Escola e Conselho de Classe.

Diante das respostas/sugestões, consideramos:

- a) Há um despreparo histórico com relação à autonomia; o sistema centralizador, burocrático e altamente hierarquizado contribuiu para isso. O discurso em prol da autonomia torna-se vazio quando desligado das condições concretas que a geram. Quando se fala em autonomia mas não são dadas as condições para que ela se realize, a propalada autonomia pode resultar no seu contrário.
- b) Subtraiu-se dos profissionais da educação e da própria comunidade o direito e a possibilidade de pensar e criar a educação, transfor-

gados que foram em meros cumpridores de ordens e pacotes educacionais, vindos dos que "pensam e criam a educação".

- c) Houve uma descaracterização histórica da escola: — primeiro, pela via burocrática (ex.: Colégio Pedro II, exame de admissão, supletivo etc.) — depois, uma descaracterização, da própria instituição, desde a sua aparência física até o trabalho do educador e as péssimas condições salariais (profissão tipicamente feminina, salário visto como complementar da renda familiar).
- d) Há necessidade de discutir autonomia no contexto em que houve o seu esvaziamento deliberado, a partir das condições que geram a falta de autonomia historicamente determinada.
- e) A autonomia vai aparecer no momento em que ocorrerem melhores condições de ensino e aprendizagem. As próprias condições em que se encontram os profissionais da educação é que lhes roubam autonomia de serem criadores no trabalho da educação.

5. *Propostas para uma nova situação*

5. 1 — Até o 1.º bimestre de 1984, a Administração Central deve decidir formalmente a respeito de suas coordenadas (decisões, tipo e grau de abrangência) e o que pretende em cada grau de ensino.
5. 2 — Até o final do 1.º trimestre de 1984, a Administração Central deve explicitar quais condições técnicas, financeiras e administrativas pode oferecer, de imediato, ao auto-esforço de melhoria das escolas; e, até o final do 3.º trimestre de 1984, o que prevê possa oferecer até o final da atual gestão.
5. 3 — Estabelecer prazo e reserva de dias para a rede escolar — a exemplo do que foi feito quando da discussão do Documento n.º 1 — ao longo do 1.º semestre de 1984 para discussão e elaboração de seu Regimento Interno. As UEs que não pretenderem modificar seu atual Regimento devem comunicar o fato à DE a que estão subordinadas até o final do 1.º bimestre letivo.
5. 4 — Elaborar e propor à discussão, como contribuição, modelos de uma escola integrada de oito anos.
5. 5 — Especialmente com relação às escolas com cursos técnicos, fixar, até o 1.º bimestre de 1984, dotação e fluxo de caixa diferenciado, conforme os cursos oferecidos, a partir do dispêndio de 1983, corrigido monetariamente, inclusive dispêndio das APMs, não aplicado diretamente em assistência ao escolar (pessoal contratado por APMs, reparo de equipamentos, combustível, sementes, adubos, etc.).
5. 6 — Providenciar, até o final do 1.º semestre de 1984, as medidas legais no sentido de que as UEs possam contratar pessoal substituto para tarefas não docentes, em caso de licença, de-

missão e aposentadoria, até retorno do substituído, ou provimento efetivo do cargo.

5. 7 — Até o 1.º semestre de 1984, a Secretaria da Educação deve explicitar sua posição quanto aos cursos técnicos: extinção, manutenção, expansão, diversificação.
5. 8 — Rever a situação da escola rural: estabelecer gratificação ao docente conforme a área geográfica; projeto arquitetônico específico e material de construção não padronizado, aluguel e reforma de prédio com verba repassada à DE ou Prefeitura; construção repassada à Prefeitura; assistência ao escolar de zona rural para que chegue à oitava série; transporte, biblioteca, projeto pedagógico específico.
5. 9 — Determinar revisão permanente do material informativo solicitado à rede durante o restante da gestão, suprimindo o material desnecessário, ou cujo custo não seja justificado pelo benefício informativo.
- 5.10 — Propor seja alterado o Decreto 7.709, de 18/03/76, na parte referente ao Art. 3.º, inciso X, reduzindo o número de aulas semanais exigido (mais de 200 por área), e o inciso II do Art. 18, passando a admitir que, no caso de cursos técnicos, o docente com mais de 10 anos de efetivo exercício possa ser professor Coordenador, mesmo não tendo licenciatura plena em uma das disciplinas da área.
- 5.11 — Formalizar decisão no sentido de que o calendário escolar seja estabelecido a nível de DE (Delegado, Supervisor, Diretores), admitindo-se que o calendário possa variar entre zona urbana e zona rural, e entre escolas com cursos técnicos, agrícolas e outras.
- 5.12 — Propor ao CEE que delibere no sentido de estabelecer regime especial de vida escolar a estudantes de 1.º grau, filhos de trabalhadores volantes.