

A RECONSTRUÇÃO DA ESCOLA (A Educação Municipal em São Paulo de 1989 a 1991)*

Mario Sergio Cortella **

"Quando a gente diz: 'a luta continua', significa que não dá para parar. O problema que a provoca está aí presente. É possível e normal um desalento. O que não é possível é que o desalento vire desencanto e passe a imobilizar.

A expressão 'a luta continua' sublinha a continuidade histórica. Quando estamos na luta, sentimos o gosto de ver a utopia encarnada, o prazer, a alegria fabulosa de fazer a escola pública popular.

A grande questão ao avaliarmos nossas ações é que não se faz o que se quer, mas o que se pode. Uma das condições fundamentais é tornar possível o que parece não ser possível. A gente tem que lutar para tornar possível o que ainda não é possível. Isto faz parte da tarefa histórica de redesenhar e reconstruir mundo.

Paulo Freire
Julho, 1991

Princípio Norteador: Por uma Escola Pública Popular e Democrática

A Prefeitura do Município de São Paulo é responsável por 10 milhões de habitantes, cifra que aumenta ao ritmo de cerca de 200.000 habitantes por ano. Cerca de um terço da população do município se encontra em situação crítica de pobreza, o que significa depender vitalmente dos serviços públicos para a sua sobrevivência e inserção social.

* Este texto é resultante de excertos retirados de um Balanço Geral da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo/Projeção Trienal publicado em dezembro de 1992 pela sua equipe dirigente no período 1989-1992.

** Doutorando em Educação, professor do Departamento de Teologia e Ciências da Religião da PUC/SP. Foi Secretário Municipal de Educação de São Paulo em 1991-1992.

Os problemas estruturais herdados pela Administração que assumiu em 1989 foram imensos: déficit de um milhão de habitações, marginalizando um milhão de pessoas em favelas e três milhões em cortiços; mancha urbana de 1.500 quilômetros quadrados, dos quais 950 impermeabilizados, criando uma gigantesca bacia de captação de águas pluviais; décadas de insuficientes investimentos em infra-estrutura, necessitando ser recuperada; uma cidade inundada por 4 milhões de veículos, resultado da crônica falta de investimentos nos transportes públicos, com sérias conseqüências em termos de poluição e de perda de qualidade de vida; 12.000 toneladas de lixo doméstico, recolhidos diariamente etc.

Não há soluções milagrosas para este tipo de problemas: eles exigem, durante várias gestões, a continuidade de esforços rumo à democratização, descentralização e modernização administrativa, bem como significativos investimentos sociais e de infra-estrutura.

Na área de Educação as carências não foram menores.

A situação da escola pública municipal de São Paulo expressava, apesar da resistência de muitos educadores e escolas, uma política que não houvera priorizado em anos anteriores (com rara exceção) as áreas sociais como condição de melhoria da qualidade de vida e do exercício da cidadania da população paulistana.

Em consonância com uma realidade nacional dramática no que se refere à educação, fruto das políticas educacionais dos últimos 30 anos no país, a escola municipal se apresentava como desaguadouro de políticas centralizadas, cujos princípios não levavam em conta as potencialidades de elaboração e criação de cada escola e condenavam a maioria dos educadores e educandos a repitirem um ritual inerte na sala de aula.

O processo educacional tinha como marcas, de forma geral: a reprodução de conteúdos fragmentados e compartimentalizados, o uso de livros didáticos como instrumentos únicos do fazer pedagógico, práticas autoritárias no que se refere às relações entre os vários segmentos da escola, a ausência do poder de interferência da comunidade escolar nos rumos de cada unidade, a não-incorporação da experiência social e

cultural dos educandos e da comunidade no processo de constituição e desenvolvimento do currículo.

O quadro por nós encontrado não poderia, evidentemente, ser revertido totalmente em quatro anos, uma vez que a Administração contou apenas com recursos orçamentários próprios. Quase nada foi conseguido em termos de recursos federais (por volta de 0,1 % de nosso orçamento para educação durante toda a gestão) e nada no âmbito estadual.

A gravidade da situação não impediu, contudo, que o governo municipal enfrentasse os vários problemas concomitantemente. Em educação não se pode tratar de forma isolada questões como o salário dos educadores, reforma de prédios, orientação pedagógica ou gestão da escola. É preciso que todos esses aspectos da vida educacional — que se inter-relacionam na escola e no sistema — mereçam ações sistemáticas e simultâneas, processo tanto mais necessário em função do legado encontrado em 1989.

Trabalhamos naqueles quatro anos para concretizar uma escola onde a participação é entendida como imprescindível à formação do sujeito social e a relação de parceria entre escola e comunidade é considerada fundamental. Empenhamos-nos em construir uma escola onde o educador seja sujeito de sua ação, capaz de refletir e alterar programas e métodos, capaz de compreender sua comunidade e os processos de transformação de sua sociedade.

Com base nos três princípios que orientaram a nossa proposta político-pedagógica — **participação, descentralização e autonomia** — avançamos na transformação da escola pública, cuja concretização aponta para prática avançadas de difícil, mas não impossível, realização.

As propostas fixadas e os resultados obtidos significaram uma alternativa concreta ao descaso com o qual a educação pública no município de São Paulo vinha sendo tratada. Essas propostas visavam construir uma educação pública popular, democrática e de qualidade; os resultados indicaram que **uma escola pública de qualidade não é só necessária, é, também, possível.**

Diretrizes Fundamentais: Processo e Resultados

O trabalho desenvolvido na educação municipal da cidade de São Paulo entre os anos de 1989 e 1992 foi pautado por quatro diretrizes fundamentais que, como tal, transformaram-se em prioridades: **democratização da gestão, democratização do acesso, nova qualidade de ensino e educação de jovens e adultos.**

A Democratização da Gestão

Com o objetivo de estimular a participação popular nas decisões da política educacional, investiu-se na democratização das relações de poder na sala de aula, na participação da comunidade escolar no conselho da escola com caráter deliberativo e na elaboração coletiva do orçamento educacional, tendo por base os planos elaborados nas escolas, pelos representantes de pais, alunos, professores e funcionários reunidos paritariamente nos conselhos.

Durante os quatro anos, os Núcleos de Ação Educativa (NAE)¹ incentivaram o envolvimento de toda a comunidade, através dos conselhos de escolas, na elaboração, acompanhamento e avaliação do plano escolar. Com isso, maiores foram as chances de que a escola aumentasse sua eficiência e melhorasse sua qualidade.

Ao conselho — e não mais ao diretor, isoladamente — competiu tomar as medidas necessárias para que a escola desempenhasse as funções que justificavam a sua existência, ou seja: atender a demanda por educação, desenvolver um processo de ensino/aprendizagem através do qual os alunos possam apropriar-se dos conhecimentos necessários à vida em sociedade e, finalmente, prestar conta de suas ações à comunidade e à administração. Em outras palavras, coube ao conselho tomar decisões e deflagrar ações objetivando a consecução das quatro prioridades antes apontadas.

¹ Até 1988, a rede Municipal de Ensino contava com delegacias de ensino, com função basicamente inspetora e supervisora; a partir de 1989 foram substituídas por 10 NAE's que passaram a funcionar como pólos regionais de ação pedagógica, orientação e apoio às escolas.

Aos poucos, os pais, alunos, professores e funcionários da rede municipal foram se apropriando das informações básicas sobre os conselhos e começaram a participar mais ativamente de seu funcionamento (consignado em lei municipal):

- . entre março e abril de cada ano, em todas as unidades escolares, há eleição para renovar o conselho de escola;

- . o conselho é o responsável pela direção da escola e pelas decisões que são tomadas; por isso, elabora, acompanha e avalia o plano escolar;

- . o conselho é formado por representantes eleitos de pais, alunos de 1º ano do ciclo intermediário (antiga 4ª série do 1º grau) em diante, serventes escolares e vigias, pessoal da secretaria escolar, professores, especialistas em educação. O diretor da escola é o único membro nato do conselho;

- . qualquer membro efetivo do conselho pode ser eleito o seu presidente; sendo um aluno, deve ter mais de 18 anos;

- . o conselho tem entre 16 e 40 membros (dependendo do tamanho da escola) e é paritário na representação dos segmentos;

- . o conselho reúne-se, ordinariamente, uma vez por mês; essas reuniões estão previstas no cronograma que faz parte do plano escolar e nelas se delibera, inclusive, sobre a aplicação de recursos financeiros;

- . o tempo de duração de uma gestão do conselho é de .1 ano.

De 1989 a 1992 as decisões dos conselhos foram registradas nos planos escolares e estes estiveram na base da elaboração do Plano Geral e Orçamentário da Secretaria Municipal da Educação (SME). Das prioridades definidas coletivamente e indicadas nos planos é que foram confeccionados os planos regionais (correspondentes a cada um dos 10 Núcleos de Ação Educativa).

Participaram do processo de montagem dos planos regionais representantes de todos os conselhos de escola, agrupados em 10 Conselhos Regionais de Conselhos de Escola (CRECE); dos planos

regionais originou-se, a cada ano, o plano orçamentário da SME e, assim, as comunidades puderam acompanhar sua tramitação na Câmara Municipal dos Vereadores.

A partir de 1989 os encontros de conselhos, os grupos de formação de pais (organizados em cada NAE para formação permanente) e as reuniões dos CRECE's favoreceram a entrada cada vez maior dos pais nas escolas. Do I Encontro de Pais realizado em 1991 para o II Encontro ocorrido em 1992, verificou-se um salto qualitativo tanto no que se refere ao envolvimento dos pais quanto na organização e encaminhamento coletivo dos trabalhos. Se, no I Encontro, as resoluções apontavam genericamente para a necessidade de novos encontros, já no II Encontro foram encaminhadas ações que concretizavam a proposta de defesa da escola pública de qualidade, com a presença contínua de pais junto ao Legislativo Municipal e, desde janeiro de 1993, com a fundação do Fórum Municipal de Educação (organismo da sociedade civil que acompanha cotidianamente a atuação do Executivo na área educacional).

A Democratização do Acesso

Quando assumimos a gestão da SME em 1989, não existiam dados a respeito do número preciso de escolas municipais; oscilavam entre 640 e 652. Foi difícil obter, naquelas circunstâncias, uma caracterização geral da situação da rede de ensino. Depois de muitas pesquisas, conseguimos estabelecer que, em janeiro de 1989, a rede municipal de ensino contava com 650 escolas. Destas, 639 funcionavam em prédios da Prefeitura, dos quais 60% necessitavam de algum tipo de intervenção física mais ampla, isto é, reformas e, em muitos casos, de substituições (por serem barracões ou estarem em precaríssima situação, a ponto de termos interditado 14 escolas já de início, por padecerem de risco iminente de desabamento). As outras 11 escolas ocupavam espaços alternativos cedidos pela comunidade, como: salões paroquiais ou de sociedades de amigos de bairro e até mesmo casas alugadas.

A impossibilidade de se indicar com precisão a quantidade de escolas advinha, principalmente, da não coincidência entre o número de prédios e o número de escolas; a Administração anterior havia se utilizado do

artifício de criar mais de uma escola no mesmo prédio, desdobrando as turmas e diversificando o tipo de atendimento, com aumento do número de alunos por classe. Além disso, havia 14 escolas criadas por decreto cujos prédios não estavam concluídos, alguns dos quais com obras paralisadas.

Nossa primeira providência em relação à rede física foi mapear as condições físicas de todas as escolas, através de um levantamento realizado diretamente junto às unidades escolares. Ademais, introduzimos o conceito e a expressão "intervenções na rede física" para denominar o seguinte conjunto de procedimentos; reformas, construções e manutenção. Isto tornou possível quantificar de forma globalizada todas essas ações, o que até então era inviável.

Passamos também a considerar "reformas" as intervenções que demandam elaboração e reelaboração de projetos de engenharia e arquitetura. O atendimento destinado a resolver problemas imediatos dos prédios, antes também consignado como "reforma", foi caracterizado como "manutenção".

Estabelecemos articulação com os órgãos responsáveis pelas construções, reformas etc..., de tal forma que estes passaram a agir levando em conta esta dimensão política. Por outro lado, foram indicadas pessoas junto aos Núcleos de Ação Educativa no nível regional para rastrear os problemas relativos a estes processos em cada área. Essas pessoas, os assessores de prédios, indicavam as prioridades de intervenções e canalizavam as solicitações da comunidade, o que tornou possível compor um plano comum, contemplando as especificidades de cada região.

Outro aspecto dessa orientação é que as observações e sugestões da comunidade relativas à inadequação dos prédios às necessidades em curso foram sendo ouvidas e consideradas. Um exemplo: grande parte das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI's) contava apenas com quatro salas de aula e dois espaços para administração, obrigando os alunos a terem aulas no pátio, em esquema de rodízio; em muitas não havia espaço para cozinha e refeitório, entre outros problemas. Os novos projetos de construção e reforma de EMEI's incorporam imediatamente essas necessidades.

Embora as expectativas de intervenções na rede física tenham ficado aquém do necessário para a cidade, os dados que indicamos a seguir

revelam que, em função dos limites orçamentários colocados, houve importante melhoria nas condições estruturais.

Vejamos uma síntese das intervenções na rede física, até dezembro de 1992;

a) Construções

. 70 construções de prédios escolares (sendo 12 substituições de prédios de madeirite e 47 prédios novos), além de 3 quadras poliesportivas. Do total de 70 prédios, 16 foram construídos via convênio com o Estado em permuta de terrenos municipais;

. 20 construções de prédios de prédios escolares, além de uma quadra poliesportiva encontravam-se em andamento;

. 3 construções de prédios novos estavam em licitação imediata e 32 novas construções consignadas no orçamento para 1993.

b) Reformas Completas

. 189 reformas concluídas, sendo 18 com ampliação;

. 40 reformas em andamento, sendo 21 com ampliação;

. 10 reformas em licitação e 25 contempladas no orçamento de 1993.

Essas 259 obras concluídas (afora as 60 em andamento) permitiram uma expressiva ampliação da oferta de vagas, principalmente no ensino fundamental (regular e supletivo), constitucionalmente obrigatório.

Na Educação Infantil decidimos investir menos e, também, diminuir o número de alunos por classe, aumentando a qualidade do atendimento. A oferta de vagas nas EMEI's ocorreu da seguinte maneira; em 1989, 108.721 vagas; em 1990, 118.649 vagas; em 1991, 184.803 vagas e em 1992, 200.704 vagas.

No ensino fundamental (regular e supletivo) é que mais se fez sentir o esforço para democratizar o acesso à escola. Em 1988 havia um total de 443.344 alunos nessa modalidade;

concluímos 1992 com 592.660, isto é, com quase 150.000 vagas a mais.

A expansão da oferta verificada nessa modalidade de ensino durante a Gestão Luiza Erundina justifica-se, além das construções e reformas, pelos seguintes motivos:

a) investimento na abertura de classes e vagas no período noturno, aproveitando-se a estrutura já existente;

b) transferência para a SME do Ensino Fundamental Supletivo I (primeiras quatro séries do regular) que estavam, nos governos anteriores, sob a responsabilidade da Secretaria de Bem-Estar Social, com aumento de 60% das vagas até 1992;

c) opção política de diminuir progressivamente os investimentos no ensino supletivo de 2º grau (responsabilidade do Governo Estadual) de forma a crescer vagas no ensino fundamental.

Uma outra modalidade que passou por expansão foi a educação especial; iniciamos a gestão atendendo diretamente a 589 alunos e concluímos com um total de 1.044.

No conjunto das modalidades de ensino oferecidas pela Rede Municipal de São Paulo, os números globais atestam os investimentos que foram concretizados para se incrementar a democratização do acesso à escola. Se tomarmos a gestão 1986/1988 como termo de comparação, veremos que em 1988 havia 651.313 alunos atendidos e, em 1992, 796.551 atendimentos.

Devemos, também, considerar a importância de uma política de manutenção continuada dos prédios e seu abastecimento. Logo em 1989, efetivamos a transferência de uma oficina de manutenção da Secretaria de Serviços e Obras para a SME; essa oficina foi alocada na Coordenadoria dos Núcleos de Ação Educativa (CONAE) e totalmente aparelhada, passando a ter condições de oferecer atendimento mais ágil e eficiente. Os gastos com essa manutenção cotidiana cresceram 164% em relação a 1988 e as escolas foram abastecidas com material permanente e de consumo em níveis 635% e 329% superiores aos de 1988, respectivamente nas EMPG's e EMEI's.

Apesar de todas as ações desenvolvidas no sentido de ampliar as vagas no ensino fundamental e educação infantil (259 grandes obras e 704 intervenções de manutenção média), o número de crianças e jovens que ainda não são atendidos por nenhuma das redes de ensino na cidade de São Paulo é preocupante: por volta de 340.000 no fundamental e 440.000 na infantil, sendo que 2/3 da responsabilidade no fundamental são do Governo Estadual.

São necessárias ações coordenadas das três esferas de Governo, sustentadas por uma ampla mobilização em defesa da escola pública, para que os investimentos em educação sejam priorizados, resgatando-se uma dívida histórica com a cidadania.

A Nova Qualidade de Ensino

A melhoria qualitativa do trabalho desenvolvido ao final de 1992, pelas quase 700 escolas municipais de São Paulo foi buscada a partir de três grandes eixos: **Movimento de Reorientação Curricular, interdisciplinaridade e Formação Permanente**, apoiados nos princípios de garantia da autonomia das escolas e parceria com os movimentos populares na educação de adultos, na participação efetiva da comunidade escolar na construção da proposta pedagógica pela valorização do trabalho coletivo e, por fim, pela descentralização das ações de planejamento e formação.

O quadro de referência teórico-metodológico norteador da política pedagógica privilegiou a valorização da relação teoria/prática, a introdução da interdisciplinaridade, a concepção da relação dialógica para a qual o resgate da realidade social e cultural dos educandos é indispensável e o desenvolvimento das programações das escolas a partir do estudo da realidade local.

O Movimento de Reorientação Curricular e Formação Permanente dos educadores envolveu o coletivo das unidades escolares e a comunidade em um trabalho de reflexão conjunta, desde a problematização da realidade até a elaboração de propostas pedagógicas.

. Reorientação Curricular e Interdisciplinaridade

A "problematização da escola", realizada pelos educadores, foi um indicador importante para todas as ações da SME em relação à qualidade de ensino. O texto que sintetizou a problematização chegou às escolas ao final de 1989 e foi subsídio para o planejamento do ano de 1990, sendo objeto de discussão e análise pelas equipes escolares.

A "visão dos educandos" sobre a escola também foi consolidada em um documento distribuído a todas as unidades, mostrando pontos fundamentais que ultrapassaram de muito o "gostar ou não gostar" da escola; essa perspectiva levantada junto aos educandos acenou para aspectos significativos da relação "escola/trabalho" ou "escola/vida", fazendo com que as equipes escolares refletissem sobre as práticas existentes.

A necessidade de novas ações — refazer o currículo, privilegiar a formação dos educadores, elaborar documentos de registro e fundamentação — surgiu em decorrência do trabalho de problematização.

Dentre estas ações vale destacar a atuação das escolas na linha da elaboração de projetos pedagógicos próprios, concretizando o princípio da autonomia das unidades; ao final de 1992 contávamos com 1.563 projetos próprios, elaborados a partir da análise das realidades locais.

Destaca-se, também, o projeto "Ação Pedagógica pela Via da Interdisciplinaridade", gestado como decorrência da problematização mencionada e que deu ênfase ao estudo da realidade local, à busca de superação da fragmentação entre as disciplinas e à identificação de temas geradores. Ademais, houve a execução de projetos pedagógicos próprios para o ensino noturno organizados por 70 escolas.

A problematização levantou também a necessidade de elaborar e discutir a concepção das áreas do conhecimento subjacentes ao trabalho das diferentes disciplinas; os documentos resultantes daí foram discutidos com todos os educadores da rede municipal e, após análise crítica, passaram a subsidiar as escolas ao nível de planejamento ou aprofundamento.

. Formação dos Educadores

O Programa de Formação Permanente — outra face do Movimento de Reorientação Curricular — foi pautado pelo princípio da ação/reflexão/ação. Os educadores partiram da discussão de sua própria prática, expressando seus pressupostos teóricos, aprofundando fundamentos e reconstruindo a prática na perspectiva de uma educação transformadora.

Esse programa foi concretizado através de múltiplas modalidades de formação permanente: seminários, encontros, palestras, oficinas, cursos, assessorias das universidades (USP, UNICAMP, UNESP, PUCSP) em diferentes áreas do conhecimento e trabalho coletivo nas escolas. No entanto, a modalidade privilegiada foram os Grupos de Formação Permanente; esses grupos foram organizados nas escolas, NAE's ou Centrais, com assessoria e presença das universidades, em todas as áreas. A participação dos educadores foi voluntária e a periodicidade variou sempre entre semanal, quinzenal e mensal.

Os grupos de formação ofereciam ao educador momentos de troca, nos quais foi valorizado enquanto ser social, afetivo e cognitivo, resgatando-se, assim, sua identidade pessoal e profissional, ao mesmo tempo em que lhe foi oferecida a oportunidade de encontrar-se no grupo e fora dele.

Os temas que emergiram da discussão dos momentos de troca foram estudados na perspectiva da construção coletiva do conhecimento, buscando-se a socialização do heterogêneo, seu confronto e a possibilidade de romper com posturas cristalizadas.

Os instrumentos metodológicos utilizados no grupos de formação foram observação, registro, reflexão, síntese e elaboração de planos e a parceria com as universidades resultou em mudanças significativas de postura de ambas as partes, inclusive com a produção conjunta de novas metodologias e material didático.

Até meados de 1992 (antes da promulgação do Estatuto do Magistério Municipal de São Paulo, sobre o qual depois discorreremos, apontando as novas condições de trabalho criadas), a participação voluntária dos educadores no grupos de formação deu-se na seguinte proporção: diretores

(68%), coordenadores pedagógicos (98%), professores de educação infantil (22%), professores do fundamental regular (48%), professores de suplência (38%) e encarregados de sala de leitura (84%). A menor presença de professores nos grupos deveu-se, fundamentalmente, à composição de sua jornada de trabalho que, naquele momento, ainda não contava com uma jornada de tempo integral, com horas para trabalho coletivo.

. Projetos Especiais

Das reflexões das escolas surgiram propostas que, devido à sua dimensão, foram incorporadas pela Administração e viabilizadas para o conjunto da rede; também, muitas propostas da equipe dirigente foram assumidas pelas unidades escolares, resultando nos seguintes projetos:

. Atendimento aos professores de 5ª série: com o objetivo de propiciar a reflexão sobre a problemática da passagem das antigas 4ª para 5ª séries, buscando propostas de intervenção e redução dos índices de retenção. Envolveu 1.813 professores de 346 escolas e conseguiu baixar a reprovação de 31,24% em 1988 para 16,2% em 1991. A partir de 1992, com a introdução do 1º grau em ciclos, com o novo Regimento Comum, ocorreu modificações mais substantivas.

. Gênese (informática educacional): criação de um laboratório com 15 microcomputadores e duas impressoras em 50 escolas (45 delas na periferia), envolvendo 30.000 alunos e 2.000 professores, com a finalidade de permitir o acesso crítico ao conhecimento e aos recursos da informática para o processo ensino/aprendizagem. Até 1991 eram utilizados por alunos da 5ª série em diante; em 1992 algumas escolas introduziram os computadores também para a alfabetização.

. Atendimento aos portadores de necessidades especiais: com o objetivo de integrar efetivamente o portador de deficiência (motora, visual, audio-comunicação, mental) na rede comum, superando a dicotomia entre comum e especial, foram criados 18 Centros Municipais de Apoio e Projetos (CAP's) em unidades escolares; cada NAE possuía uma equipe regional formada por profissionais das secretarias municipais de Educação, de Saúde e de Bem-Estar Social. Além disso, a SME já contava com cinco

Escolas Municipais de Educação de Deficientes Auditivos (EMEDA's) e atendia, por intermédio de convênios com entidades especializadas, centenas de alunos.

. Prevenção à AIDS: desenvolvida nas escolas, em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde e Organizações Não-Governamentais, fez todo um trabalho de prevenção à doença e combate à discriminação do portador do HIV nas escolas municipais, estendendo sua consultoria inclusive à rede estadual e particular; permitiu, entre outras coisas, a matrícula e assimilação de crianças e jovens portadores do vírus nas unidades escolares municipais, em função do trabalho com mais de 400 escolas e a formação de 2.000 multiplicadores (entre as equipes docentes, administrativas e operacionais das escolas).

. Orientação sexual: organizado de forma optativa tanto para o aluno quanto para a escola, procurou oferecer aos alunos a oportunidade de discutir emoções e valores, estabelecendo idéias próprias sobre a vida sexual; as atividades envolviam, para cada escola optante, um curso inicial de 16 horas, palestras de aprofundamento (14 horas), 3 horas/aula semanais de supervisão com os educadores e 1 hora/aula semanal para encontros com alunos. Todas essas atividades ocorriam fora do horário regular dos professores e alunos.

. Pela vida, não à violência: com o propósito de fazer cumprir o Estatuto da Criança e do Adolescente, foi organizado um grupo nuclear que desenvolvia ações junto às escolas, comunidades e seu "entorno"; articulado com os conselhos tutelares, o grupo nuclear era composto por educadores, advogados, psicólogos, assistentes sociais, clérigos, sociólogos e educadores de rua, somados a entidades da sociedade civil como a Pastoral do Menor, Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua, Centro de Defesa dos Direitos Humanos, Casa Eliane de Gramont, Conselho de Cidadania da Praça da Sé, Movimento Negro e Centro Acadêmico XI de Agosto (Direito/USP).

. RAP/discriminação racial: utilizando o rithm and Poetry (RAP), com sua música e linguagem próprias que passam ao largo da cultura oficial ou televisiva e são um forte componente de expressão na periferia da cidade, foi encaminhado um trabalho interdisciplinar de discussão de questões do cotidiano como preconceito, moradia, violência, saúde, educação etc.

. Valorização Profissional dos Educadores

Uma nova qualidade de ensino não se constrói sem verbas e sem um forte investimento em pessoal; assim, os recursos destinados ao pagamento de pessoal foram elevados em 40% em relação ao período 1986/1988. Ademais, os educadores conquistaram o direito à profissionalização, através da promulgação do Estatuto do Magistério, não existente antes na cidade.

Após mais de dois anos de elaboração, discussão com as entidades sindicais e busca de condições econômicas mais favoráveis, o Projeto de Lei para o estatuto foi para a Câmara Municipal dos Vereadores ao final de 1991; a partir daí foram realizadas 112 rodadas de negociação envolvendo sindicatos, vereadores e executivo municipal, possibilitando sua aprovação em junho de 1992 pela totalidade dos membros da Câmara, de todos os partidos.

A implantação do Estatuto do Magistério Público Municipal permite a continuidade dos projetos de Formação Permanente, de Reorientação Curricular e do Trabalho Coletivo na Escola em bases muito mais avançadas. Por isso, o estatuto assegura; piso salarial profissional que não pode ser menor do que a média real dos últimos doze meses (data-base 1º de maio), corrigidos mês a mês por índice oficial de inflação; jornada de tempo integral (30 horas), sendo 20 em sala de aula e 10 dedicadas ao trabalho coletivo, preparação de aulas, correção de atividades etc, com remuneração dobrada em relação à jornada de tempo parcial (20 horas); garantia de estabilidade no emprego para professores ocupantes de cargos docentes não-concursados que estivessem em exercício e tivessem cinco anos ininterruptos até a data de promulgação da atual Constituição Federal; criação do cargo concursado de Professor Adjunto que substituirá o Titular quando de suas licenças, afastamento e faltas, em todos os componentes curriculares, de modo a garantir a continuidade do processo pedagógico; adicional noturno de 30% a partir da 19:00 horas; gratificação de difícil acesso de 30% nas áreas intermediárias e de 50% nas periféricas (assim, um educador que trabalhe à noite na periferia tem um acréscimo de 80% no seu salário) etc.

. Novo Regimento Comum das Escolas Municipais

De 1989 a 1991 estivemos criando condições estruturais mais amplas

para uma alteração profunda no ensino fundamental no que se refere à sua organização curricular; embora já tivéssemos convicções prévias quanto à necessidade de romper com a seriação estanque no 1º grau, não queríamos implantar uma mudança que fosse feita sem uma recuperação das escolas, um trabalho forte com as comunidades, a valorização profissional dos educadores e sua formação permanente.

Por isso, criadas as condições satisfatórias (ainda não ótimas, que só vieram com o Estatuto do Magistério), submetemos o novo Regimento à aprovação do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, que o fez, provisoriamente, em dezembro de 1991 e, definitivamente, em julho de 1992. Assim, iniciamos o ano letivo de 1992 com a nova estrutura.

O novo Regimento, apoiado na concepção de uma escola flexível, democrática e autônoma, propôs uma organização escolar regida pelos princípios da continuidade, flexibilidade e articulação, sobretudo na transição das séries iniciais, garantindo-se um regime de ciclos para todo o Ensino Fundamental.

A proposta de organização em ciclos visa à construção de uma escola que rompe com as práticas de seletividade, exclusão social e autoritarismo; a ruptura com o regime de seriação (um dos fatores básicos para o elevado índice de reprovação, evasão e fracasso escolar em nosso país) não buscava diminuir artificialmente nossos índices de retenção e evasão pois, se não por outras razões, tínhamos já conseguido reduzi-los, entre 1989 e 1991, aos mais baixos patamares das últimas décadas (em 1991, média de 12% de retenção e 5% de evasão).

Dessa forma, a partir de 1992, o ensino fundamental foi estruturado em três ciclos: ciclo inicial (antigas 1ª, 2ª e 3ª séries), ciclo intermediário (antigas 4ª, 5ª e 6ª séries) e ciclo final (antigas 7ª e 8ª séries); a avaliação passou a ser contínua e qualitativa, com relatórios semestrais que devem ser discutidos com os educandos e seus responsáveis (quando for o caso), as notas foram substituídas por três conceitos (plenamente satisfatório, satisfatório, insatisfatório); e, finalmente, a retenção só ocorre ao final de cada ciclo (se retido, o educando refaz somente o último ano do ciclo correspondente).

Educação de Jovens e Adultos

São Paulo, o maior centro urbano produtor de riquezas do país, conta com um número estimado de 1 milhão de analfabetos e 2,5 milhões de pessoas com menos de quatro anos de escolaridade.

Em 1989, quando assumiu a SME, o educador Paulo Freire², duas propostas começaram a se efetivar: transferir (como já foi mencionado) o Programa de Educação de Adultos (EDA) da Secretaria Municipal de Bem-Estar Social para a SME e organizar uma parceria com os movimentos populares de modo a estruturar um trabalho de alfabetização de jovens e adultos que fosse além de uma mera "campanha".

Da primeira proposta desenvolveu-se, a partir da rede regular de escolas, o EDA que, em 1989, já na SME, iniciou um processo de formação especial para o magistério dirigido àqueles monitores que, ao se transferirem da SEBES (muitos oriundos do antigo Mobral), não tinham habilitação específica. Também, com a expansão de mais 60% de novas vagas para suplência (indicadas anteriormente, quando abordamos a Democratização do Acesso), foi necessário investir fortemente em um Movimento de Reorientação Curricular do Ensino Noturno. E, a partir de 1990, desencadeamos uma frente do funcionalismo para a formação de servidores públicos sem o 1º grau de diferentes Secretarias, atendendo a mais de 2.000 servidores na Saúde, Cultura, Bem-Estar Social, Administrações Regionais, Companhia Municipal de Transportes Coletivos e Serviço Funerário (com salas de alfabetização no interior de oito cemitérios públicos da cidade). No EDA, ao final de 1992, estavam sendo atendidos quase 100.000 cidadãos.

Da segunda proposta (parceria com movimentos populares) surgiu o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), mantido através de convênios entre os movimentos populares organizados e a SME. Cada movimento que se dispôs a atuar nesse projeto teve que organizar núcleos

² Paulo Freire foi Secretário Municipal de Educação de São Paulo entre 1º de janeiro de 1989 e 27 de maio de 1991; nesse período, o autor deste texto era seu Chefe de Gabinete ("secretário adjunto").

de alfabetização em equipamentos da sociedade civil (salões, garagens, sedes de associações, igrejas etc) e selecionar seus monitores (que devem pertencer à comunidade e estarem comprometidos com as lutas que lá se desenvolvem); os monitores foram sendo capacitados através de cursos de formação promovidos pela SME (que também, pelo convênio, destinava recursos financeiros para o pagamento de despesas de água, luz, instalação, material pedagógico, pessoal). Dentre os monitores foram escolhidos supervisores que organizavam o trabalho e as reuniões semanais com os monitores e assessores técnicos da SME para formação permanente. Foi constituído um Fórum/MOVA, composto por representantes dos Movimentos e da SME para garantir a lisura, democracia e transparência do projeto, procurando preservar a autonomia, especificidade e independência política dos parceiros. O MOVA, em dezembro de 1991, contava com 1.000 núcleos pela cidade e atendia a 20.000 alfabetizando, em convênios com mais de 80 entidades.

É evidente que ainda se está longe de solucionar a questão do analfabetismo e da reduzida escolarização em nossa cidade; no entanto, ambos os programas (EDA e MOVA) indicam uma grande possibilidade, desde que haja, de fato, integração entre os três níveis de Governo e maior envolvimento da sociedade civil.

A Reconstrução da Escola Pública de Qualidade É Possível

Estamos certos de que o processo aqui descrito não esteve isento de equívocos, mas acreditamos que eles não podem ser tomados isoladamente pois se situam nos marcos de uma política que busca a valorização da educação pública. Tal processo jamais seria desenvolvido sem a parceria e a contribuição de cada um dos 45.000 (36.000 docentes e 9.000 operacionais/administrativos) participantes que, junto com as comunidades de nossos quase 800.000 educandos, acreditaram nessa reconstrução.

Ao lembrarmos um pouco da história daqueles quatro anos, temos a convicção de que não serão alguns *slogans* ociosos, apresentados de forma mágica e paternalista, que transformarão a dura realidade de nosso povo. O processo de transformação das condições de vida e cidadania em São

Paulo e em todo o país exige vontade política, seriedade e um projeto que inclua, como um de seus eixos norteadores, o poder de interferência e decisão da população.

Dividir o poder de pensar, elaborar e decidir requer sistematicamente a socialização de informações e a capacidade de conviver e experimentar as tensões e contradições inerentes à democracia. Isto só não acontece

quando o autoritarismo impera e mata a riqueza e as dificuldades próprias de qualquer processo que tenha a participação como pressuposto.

A solução e a transformação dependem da vontade, das propostas, da honestidade e da competência dos governantes, mas também do quanto a sociedade, a partir de sua auto-organização, toma nas próprias mãos o seu destino.