

A CULTURA ESCOLAR NO PERÍODO DA REFORMA DO ENSINO DE 1º E 2º GRAUS: OS PROJETOS EDUCACIONAIS DOS GOVERNOS PAULISTAS¹

Eliane Mimesse
Universidade Tuiuti do Paraná

Este estudo tem a pretensão de identificar e comentar as práticas desenvolvidas nas escolas públicas estaduais paulistas, durante os anos de vigência da Reforma do Ensino de 1º e de 2º graus. Essa Reforma proporcionou aos governadores do Estado, durante o referido período, a criação de projetos educacionais derivados das instruções normativas. Os estudos sobre a cultura escolar nas últimas décadas apontam para a possibilidade das mais variadas análises sob essa perspectiva. Julia (2001, p.10) é um dos autores que reforça esse comentário, apresenta-nos a necessidade de se estudar a cultura escolar a partir “das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas”. Nesse sentido, faz-se necessário oferecer um breve contexto histórico aos leitores sobre as reformas da legislação educacional implantadas nos anos da ditadura militar.

A chamada Reforma do Ensino de 1º e de 2º graus foi oficialmente denominada de Lei Federal n.º 5692/71. Foi fruto das reformas que marcaram as décadas de 1960 e 1970 no período da ditadura militar. Houve, nesta época, a criação de convênios de cooperação e apoio técnico entre o Ministério da Educação e Cultura do Brasil e a *Agency for International Development* dos Estados Unidos, conhecidos pelas siglas MEC-USAID. A Reforma Universitária, ou Lei Federal de n. 5.540/68 e a Reforma do Ensino de 1º e de 2º graus, foram geridas em decorrência desses convênios de cooperação. Esses tinham a pretensão de reorganizar o sistema educacional brasileiro, desenvolvendo a área educacional de tal modo que ela fosse adequada ao modelo de modernização das indústrias, que requeriam mão-de-obra barata com um mínimo de qualificação. Instituíram o ensino profissional obrigatório nas

¹Foi publicado no livro *Cultura Escolar e História das Práticas Pedagógicas*, Editora Universidade Tuiuti do Paraná, ed. 1, 2008.

séries do ensino médio, criaram as Licenciaturas Curtas e, inseriram obrigatoriamente, novas matérias nas grades curriculares das séries do 1º e do 2º grau.

As reformas e reestruturações do ensino paulista ocorreram em decorrência das mudanças na legislação federal. Essas reestruturações aconteceram de acordo com os governadores do Estado de São Paulo e de quais projetos priorizavam para a área da educação. Entre os anos de vigência da Reforma de Ensino foram oito os governadores, como se pode visualizar no quadro abaixo. Desses, somente Marin teve o cargo de vice-governador alçado para o de governador, no período em que Maluf solicitou afastamento para concorrer a presidência da República.

QUADRO 1: Governadores do Estado de São Paulo.

Laudo Natel	1971-1974
Paulo Egydio Martins	1975-1978
Paulo Salim Maluf	1979-1982
José Maria Marin	1982-1983
André Franco Montoro	1983-1986
Orestes Quércia	1987-1990
Luiz Antonio Fleury Filho	1991-1994
Mário Covas Júnior	1995-1998

Fonte: www.galeriadosgovernadores.sp.gov.br

Todos os governadores apresentaram propostas para a área da educação, muitas delas não chegaram a ser implantadas ou mesmo efetivadas. Para as escolas estaduais os anos da década de 70 foram de adaptações e mudanças às inovações estipuladas pelos governadores. Nas décadas seguintes existiu a manutenção das ações instituídas e poucas alterações no cotidiano escolar, mas em contraponto no final da década de 80 e nos anos da de 90 uma nova gama de reestruturações atingiram as escolas.

É impossível, a partir da perspectiva da cultura escolar, tratar de reformas e reestruturações de ensino sem pensarmos no que ocorreu na prática com as escolas estaduais, seus professores e alunos. Muitas das inovações propostas por esses governadores não levaram em conta a participação dos professores. Mesmo as que incluíram especificamente as disciplinas por eles ministradas, como a elaboração de guias curriculares, ou a alteração da carga horária de sua jornada de trabalho. Como explicitado por Julia (2001) a cultura escolar pode ser descrita como:

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas. Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, [...]. Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização. (JULIA, 2001, p.10)

Para compor este estudo foram utilizados como fontes os relatórios de estágios de observações e de regências, produzidos pelos alunos-estagiários para a disciplina Prática de Ensino, ministrada no curso de Licenciatura em História da Universidade de São Paulo, nos anos entre 1972 e 1996; documentos publicados e difundidos pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e a legislação educacional federal. Em verdade, os relatórios de estágios foram considerados como fontes por esta pesquisadora, mas, existem algumas controvérsias sobre a utilização dos mesmos em decorrência da veracidade em sua produção. Apesar de, segundo Julia (2001), existir a necessidade de se recontextualizar as fontes das quais dispomos por:

[...] estar(mos) conscientes de que a grande inércia que percebemos em um nível global pode estar acompanhada de mudanças muito pequenas que insensivelmente transformam o interior do sistema; convém ainda não nos deixarmos enganar inteiramente pelas fontes, mais frequentemente normativas, que lemos. A história das práticas culturais é, com efeito, a mais difícil de se reconstruir porque ela não deixa traço: o que é evidente em um dado momento tem necessidade de ser dito ou escrito? (JULIA, 2001, p. 15)

Após esse prólogo convém, aos pesquisadores, aguçarem seus olhares para os traços da cultura escolar diluídos no espaço cotidiano das escolas. Traços esses que podem ser encontrados nas mais variadas fontes para as pesquisas em história da educação.

Nos próximos parágrafos serão apresentadas as propostas dos governadores de modo cronológico, da gestão de Laudo Natel com início em 1971 até a primeira gestão de Mário Covas com término em 1998.

GOVERNADORES DO ESTADO E SEUS PROJETOS EDUCACIONAIS

Durante o governo de Natel foi publicada a Reforma do Ensino, e com essa ação decorreu a necessidade de se adaptar a estrutura física das escolas a nova legislação. Um documento da Secretaria Estadual da Educação apresentou sua proposta de ação perante as diretrizes estipuladas pela Reforma:

Dentro da linha de atendimento prioritário aos problemas educacionais, definida pelo Governador Laudo Natel, a Secretaria da Educação deseja imprimir, aquele processo contínuo de ajustamento do sistema de ensino, segura orientação renovadora, concretizada em providências capazes de nos garantir, por aproximações sucessivas, a implantação de um modelo que corresponda ao da concepção prevista na Lei e reclamada pelo estágio de desenvolvimento desta unidade da Federação. Para isso toda uma programação deverá ser estabelecida de molde a que a rede de escolas venha a ser devidamente ampliada e equipada; que as autoridades tenham clara consciência quanto as suas responsabilidades no cumprimento do cronograma estabelecido para as várias fases do processo gradual da lista de implantação; que os professores se assenforeiem seguramente das inovações a serem implementadas no ensino; que as famílias fiquem esclarecidas sobre o que lhes diz respeito no assunto; que finalmente os alunos possam ser orientados com acerto ante as novas perspectivas que a reforma lhes proporciona quanto ao preparo para a cidadania consciente numa sociedade aberta onde imperem a justiça, a liberdade e a ordem. (FERRAZ, 1971, p.1)

Percebe-se neste trecho do documento a ênfase na idéia da educação como meio para se atingir o progresso e a cidadania consciente em uma sociedade justa. Esses conceitos soam deslocados em um período de opressão e de ditadura militar. A Secretaria da Educação como órgão do governo do Estado, neste momento histórico, obviamente iria seguir as prerrogativas interpostas pela legislação federal. Todos os esforços da área da educação foram direcionados neste sentido.

O texto da Reforma do Ensino, dentre outros pontos, previa o aproveitamento dos edifícios escolares para a implantação da nova escola de 1º e 2º graus. Essa ação foi criada para evitar os conflitos pedagógicos, como por exemplo, entre diferentes diretores numa mesma unidade escolar.

Art. 2º - O ensino de 1º e 2º graus será ministrado em estabelecimentos criados ou reorganizados sob critérios que assegurem a plena utilização dos seus recursos materiais e humanos, sem duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes. (BRASIL, 1971)

No trecho do artigo que trata da “plena utilização dos seus recursos materiais e humanos”, como especificado acima, foi possível identificar nos relatos de um dos estagiários o que ocorria em um Colégio Estadual localizado na capital paulista, no ano seguinte ao da publicação da Reforma. O Colégio citado contava com quatro turnos, dois para o ensino das séries iniciais e dois para o ensino de 5ª série até o 3º ano do colegial.

O tempo de utilização diária do prédio é praticamente total [...] são 22 classes, 10 no primeiro turno e 12 no segundo. Na parte da manhã até às 16h funciona com o antigo primário. O horário vespertino e noturno é ocupado pelo ginásio e colegial. O primeiro turno vai das 16h30min. até às 19h30min., das 19h30min. até às 22h30min. o segundo horário. (RELATÓRIO 2, 1972)

Verifica-se, deste modo, que na prática as escolas adaptaram-se rapidamente a nova legislação, não existiam mais salas ociosas e o mesmo edifício abrigava alunos que estudavam desde a 1ª série do 1º grau até o 3º ano do 2º grau. O estabelecido no artigo da

Reforma previa a progressão das séries do primário e a expansão das séries do ginásio, visando a complementação das oito séries, não necessariamente a união de todas as séries e alunos em um único edifício, como efetuado pela Secretaria de Educação. Como se verifica na citação:

Art. 75. Na implantação do regime instituído pela presente Lei, observar-se-ão as seguintes prescrições em relação a estabelecimentos oficiais e particulares de 1º grau:

I - as atuais escolas primárias deverão instituir, progressivamente, as séries que lhes faltam para alcançar o ensino completo de 1º grau;

II - os atuais estabelecimentos que mantenham ensino ginásial poderão continuar a ministrar apenas as séries que lhes correspondem, redefinidas quanto à ordenação e à composição curricular, até que alcancem as oito da escola completa de 1º grau; (BRASIL, 1971)

Mas, coexistiam com esse novo modelo algumas questões de cunho técnico-administrativo. Cada edifício escolar contava com um quadro de funcionários fixos, muitas vezes concursados, quando da união das escolas primárias com os ginásios e algumas vezes com o colegial, todos esses funcionários tiveram seus cargos transferidos para uma única escola. De acordo com Rus Perez (2000) a decorrência de tal fato foi o remanejamento dos funcionários excedentes, para outras unidades escolares ou departamentos da Secretaria de Educação.

A demora para a implantação da Reforma do Ensino contribuiu para a manutenção das antigas denominações dos anos escolares, que ainda perduram até os dias de hoje. Os Grupos Escolares e os Ginásios Públicos tornaram-se com a Reforma o 1º grau, contando com séries de 1ª a 8ª. Já os Cursos Secundários, situados nos edifícios denominados de Colégios e conhecidos como colegial, tornaram-se 2º grau, com anos de 1º a 3º ou 4º, caso o curso de 2º grau contasse com as modalidades profissionalizantes.

Esse foi um período de assimilação das mudanças e adequação dos espaços físicos aos prédios escolares. Sobremaneira com relação aos materiais escolares, temos como exemplo as carteiras escolares das salas de aulas. Essas carteiras poderiam ser individuais ou

duplas, normalmente fixadas ao piso da sala de aula, para evitar alterações de sua disposição. Mas, com a união do primário com o ginásio as salas passaram a receber alunos com idades e estaturas diferentes, sendo que muitos deles não conseguiam se acomodar nas carteiras fixas. O estagiário relata como a escola adaptou-se a essa nova realidade.

[...] As salas de aula são grandes e comportam 40 alunos, há lousas, duas grandes, as carteiras são de modelo antigo, porém não fixas ao chão e distribuídas em quatro a cinco filas conforme a classe. As classes são bem equipadas, nunca faltando giz ou lousa. (RELATÓRIO 2, 1972)

Além destas questões apresentadas tem-se outro fator considerado relevante para a história da escola paulista, a Reforma do Ensino extinguiu o exame de admissão. O teste que selecionava os melhores alunos do primário ao ingresso no ginásio, foi suprimido, como também os cursinhos preparatórios, com duração de um ano, para a realização desse teste. Muitos dos professores dos antigos Ginásios Públicos se colocaram contra a sua extinção, a princípio, alegando que essa ação causaria uma queda no nível intelectual geral. Essa era a crítica ao acesso das camadas menos favorecidas a educação.

Assim, a escolaridade obrigatória dos jovens de 7 a 14 anos deixava de ficar restrita ao ensino primário. Dobrava o tempo de escolaridade obrigatória: de quatro para oito anos. O Brasil deixava assim de ter uma das mais baixas exigências de escolaridade obrigatória, para ter uma das mais altas do mundo. (CUNHA; GÓES, 1994, p. 56)

Na prática o exame de admissão foi extinto, mas as altas taxas de evasão e repetência tenderam a permanecer e aumentar, com o ingresso de um número maior de alunos. As práticas pedagógicas dos professores não se adaptaram aos alunos que ingressaram sem submeterem-se ao exame de admissão. Segundo Cunha e Góes (1994), o meio para deter essas taxas de repetência foi a instituição da promoção automática. "Mesmo que os estudantes não tivessem

aprendido coisa alguma, eram promovidos para a série seguinte". Prática cotidiana existente até os dias de hoje, altera-se apenas a sua denominação, dependendo do programa de governo para área da educação.

Ainda no governo de Natel ocorreu a redação e divulgação dos *Guias Curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino de 1º grau*. Um dos principais objetivos desses *Guias* foi garantir a continuidade dos conteúdos das áreas de ensino, exatamente em função da instituição da escola básica com duração de oito anos. Pretendia instituir a continuidade no ensino dos conteúdos das disciplinas, mas como podemos verificar essa propalada continuidade é muitas vezes improfícua, na prática as críticas dos professores com relação a defasagem dos alunos recaía nos conteúdos trabalhados nas séries iniciais. Porque ainda persistia uma diferença concreta no número de professores e de disciplinas ministradas para os alunos das 4ª séries e os alunos das 5ª séries.

O governador Martins estabeleceu um programa que tratava principalmente da necessidade da implantação da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus. Desde sua publicação apenas algumas adaptações nas escolas foram efetuadas. Era necessária uma reorganização administrativa, que envolveria a regularização dos docentes, dos funcionários técnicos e administrativos, e de uma adequação dos recursos físicos das escolas, entre outros. De acordo com Rus Perez (2000) a meta principal do programa foi colocar em prática o *Projeto de Redistribuição da Rede Física*, na tentativa de efetivar a implantação das diretrizes da Reforma de Ensino, para evitar que as escolas continuassem a mudar somente a sua denominação e, mantivessem as segmentações entre o primário e o ginásio.

Mas, o projeto de redistribuição implantado pelo governo causou outro agravante, a falta de vagas para todos os alunos. Não existiam edifícios escolares construídos em grande quantidade nos bairros ou nas periferias das grandes cidades. Os antigos Grupos Escolares e os Ginásios Públicos abrigaram seus alunos em prédios vistosos, sempre no centro ou próximos ao centro das cidades, a importância desses edifícios escolares era comparada ao dos edifícios da Prefeitura Municipal, ao da Câmara Municipal ou mesmo da Igreja.²

2 A localização privilegiada foi explicada por Souza (1998, p.103), quando refere-se a origem da construção dos grupos escolares no final do século XIX. "A expansão dos grupos escolares na cidade de São Paulo exemplifica um processo verificado décadas mais tarde, em muitas cidades do interior, isto é, uma expansão que parte do centro para os bairros."

Nesta gestão teve início a setorização, ou seja, as matrículas passaram a ser condicionadas ao local de residências dos alunos. Era mais uma das maneiras de tentar extinguir o estigma de que algumas escolas da rede pública estadual eram melhores que outras. Esse estigma surgiu em função da boa localização da escola, como já exposto, em regiões mais centrais, o que garantia fácil acesso e um quadro de professores mais completo.

Foram criados nesta gestão os *Subsídios para implementação do guia curricular*. Compostos por volumes específicos, para cada disciplina da grade curricular, para supostamente sanar as dificuldades dos professores colocarem em prática os preceitos estabelecidos pelos *Guias Curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino de 1º grau*. Os *Subsídios* continham sugestões de atividades e de materiais didáticos para a elaboração das aulas.

Ainda no governo de Martins houve a implantação do ensino profissional nas escolas de 2º grau. A Reforma do Ensino previa essa instalação:

[...] todos os estabelecimentos de ensino de 2º grau, públicos ou privados, deveriam, a partir de 1972, oferecer o ensino profissional. Esta obrigatoriedade foi uma forma de conter o número de alunos que ingressariam no ensino superior, porque, com a união do primário ao ginásio, a tendência seria a ampliação do número de estudantes nas séries subseqüentes e, conseqüentemente, muitos destes tentariam cursar o ensino superior, que, por sua vez, não dispunha de vagas suficientes para todos. A profissionalização já existia, em algumas escolas técnicas de 1º grau, profissionalizavam seus alunos nas duas últimas séries e nas séries do 2º grau. Com a obrigatoriedade, o ensino profissional tornou-se a única opção. (MIMESSE, 2007. p.107).

Com a obrigatoriedade do ensino profissional no 2º grau ocorreu a adaptação das instalações físicas de algumas escolas, a inevitável redução da carga horária de várias disciplinas, do núcleo comum da grade curricular, como a inclusão de disciplinas específicas e houve, ainda, a contratação de novos professores para essas disciplinas. Tendo esse quadro do 2º grau adaptado ao

ensino profissional o governador Maluf recém empossado, passou a centrar seus projetos no ensino de 1º grau e, na ampliação de cursos pré-profissionalizantes nesse nível de ensino. Esse foi o mesmo programa seguido pelo vice-governador, Marins nos meses em que esteve no governo em substituição a Maluf. Mas, todos os projetos criados nesses governos foram extintos no governo seguinte, estes foram os últimos governadores eleitos indiretamente.

Montoro foi eleito por via direta, apresentou um programa que visava grandes reorganizações. Na educação, como descrito por Rus Perez (2000), tinha como diretrizes a descentralização das funções, a elaboração de programas que visassem o processo de municipalização do ensino pré-escolar e de 1º grau, a ampliação da participação da comunidade na escola e a revalorização do professor. Apesar de constar em suas metas a referida revalorização, identificava-se pelo relato do estagiário como eram as condições do trabalho dos professores.

O corpo docente é jovem, existe um professor para cada matéria, que se ocupa de todas as séries, classes dos dois períodos. Assim sendo há acúmulo de aulas, fora aqueles que trabalham em outros locais nos períodos da manhã e da tarde. Isto explica as aulas mal dadas, o eterno cansaço e esgotamento de que tanto se queixam. (RELATÓRIO 8, 1982) .

Nesse governo e durante essa e a década de 90, as paralisações e as greves de professores tornaram-se freqüentes. As reivindicações por uma escola pública de qualidade foram crescendo, sustentadas por greves de longa duração que atraíram a atenção da mídia. Os professores, paulatinamente, foram conquistando algumas de suas reivindicações, depois de muitos protestos.

Foi lançado por Montoro o *Programa Ciclo Básico*, visando a redução da evasão e da repetência na 1ª e na 2ª série do 1º grau, meses após a sua implantação foi criada por uma resolução a *Ficha Descritiva do Rendimento do Aluno*, era uma ficha individual com a função de acompanhar todos os passos do aluno. Rus Perez (2000) comenta sobre a criação do *Programa de Formação Integral da Criança*, que pretendia melhorar o processo ensino-aprendizagem,

ampliar o acesso das crianças a escola e o envolvimento da comunidade. Foi ampliado o número de dias letivos de 180 para 200 dias e teve início a gratificação para os professores pelo trabalho noturno.

No ano de 1983 iniciou-se o processo de reelaboração dos *Guias Curriculares* e dos *Subsídios*, estes documentos deram espaço a novas propostas de trabalho, denominadas de *Propostas Curriculares de 1º grau*. Essas *Propostas* foram elaboradas por equipes compostas por professores e especialistas de cada respectiva área. Foram publicadas por completo em 1988, após várias versões preliminares de cada uma delas, no governo de Quércia. Segundo o texto introdutório da *Proposta Curricular de Geografia*, tem-se a falsa impressão da participação efetiva dos professores da rede na elaboração das sugestões, as críticas dos professores recaíam sobre a arbitrariedade do governo em decidir quais os conteúdos a serem trabalhados sem consultar abertamente os professores.³

As propostas curriculares que estão sendo entregues, neste momento, às equipes da rede estadual de ensino são produto de um longo processo de construção que foi se forjando, em sucessivas versões, através da colaboração decisiva de inúmeros educadores. Debatendo, discordando e encaminhando sugestões, professores especialistas, das mais diferentes regiões do Estado de São Paulo, em diferentes momentos, forneceram às equipes técnicas da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas os subsídios necessários à modificação e ao aprimoramento deste conjunto de documentos norteadores do trabalho docente. (SÃO PAULO, 1988, p.3).

Nem todas as áreas foram contempladas com o volume referente, no caso da disciplina História o debate sobre a relevância

³ Essa prática é comumente utilizada, tem-se o mesmo exemplo quando da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Como citado por Mimesse (2005, p.98) “[...] cerca de 3.500 pessoas, envolvidas nos encontros promovidos pelas delegacias do ministério [...] as educadoras que compuseram a equipe consideraram que este número de debatedores fosse suficiente para prover um grau de autenticidade aos Parâmetros, na verdade foi a forma encontrada para tentar demonstrar a participação dos educadores no processo.”

dos conteúdos estendeu-se por vários anos. Decorre desta situação inusitada o momento histórico de transição política pela qual o país se inseria. No programa de Quêrcia identificou-se um item referente a recuperação da qualidade do ensino público, envolvendo neste a ordenação dos novos currículos, a valorização do professor, a ampliação do acesso e permanência dos alunos nas escolas.

Com a manutenção de alguns programas do governo anterior existiu a possibilidade de criar-se o *Programa de Jornada Única Docente e Discente no Ciclo Básico*. Com esse programa o aluno permaneceria seis horas por dia na escola, na 1ª e na 2ª série do 1º grau, evitaria a retenção e ainda, manteria o professor em uma única escola, a partir da ampliação da carga horária de trabalho. Rus Perez (2000) refere-se a *Jornada Única* como sendo bem recebida pelos professores. Mas, em muitas escolas não existia o professor-coordenador e os professores especialistas de Educação Física e de Educação Artística. Criou-se também a possibilidade das escolas de ensino fundamental tornarem-se municipais. Essa municipalização poderia ocorrer a partir da adesão voluntária dos municípios, mas, o interesse foi mínimo.

Neste governo houve a criação dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, conhecidos como CEFAM⁴, que pretendiam: dar prioridade a formação dos professores de pré-escola a 4ª série do 1º grau e aprimorar a formação dos professores que atuavam na Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério. Segundo Cavalcante (1994) o curso tinha a duração de quatro anos, em período integral, mantinha a concessão de bolsas de estudos aos alunos, no valor de um salário mínimo, valor esse condicionado a freqüência mensal nas aulas, de modo a evitar a evasão. Em 1988, foram criados 43 Centros no Estado de São Paulo entre os meses de janeiro e agosto. Mas, o decreto de criação não previa a construção de prédios próprios, deste modo os CEFAM(s) foram vinculados a escolas estaduais de 1º e 2º graus, fazendo uso das salas de aulas e dos espaços físicos existentes.

É prática no Estado de São Paulo a criação de escolas sem a existência de edifícios apropriados para tanto, desde meados do

4 Como relata Cavalcante (1994) o projeto dos CEFAMs foi criado pela Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus do MEC, no início dos anos 80. Em 1983, foram implantados como parte de um projeto-piloto, nos Estados de Alagoas, Bahia, Minas Gerais, Pernambuco, Piauí e Rio Grande do Sul, perfazendo um total de 55.

século XIX.⁵ A construção de prédios para os CEFAM(s), concretizou-se parcialmente a partir do próximo governador.

E, quando Fleury assumiu, após o governo de Quéricia, além de manter ações do governo anterior criou o *Programa de Reforma do Ensino do Estado de São Paulo*, que entre outras inovações instituiu a Escola-Padrão. Essas escolas foram criadas a partir das existentes, poucas foram selecionadas, a idéia era ampliar o número de escolas envolvidas a cada ano da gestão. E, o que foi uma Escola-Padrão? Talvez uma ação para retomar os antigos Grupos Escolares do século XIX, porque essas escolas tiveram edifícios amplamente reformados, acervos inomináveis nas bibliotecas, equipamentos audiovisuais e materiais para os laboratórios. Os professores dessas Escolas cumpririam uma carga horária de trabalho diferenciada, com horários remunerados para reuniões e estudos, como já ocorria com os professores dos CEFAM(s). Em muitos casos a escola de 1º e 2º graus que abrigava um CEFAM tornou-se uma Escola-Padrão.

Mas, essa situação ideal não chegou a atingir todas as escolas da rede estadual, ou mesmo os CEFAM(s), a permanência dessas ações, infelizmente, foi efêmera como pode ser observado pelo estagiário:

A Escola Estadual de 1º e 2º Graus é uma Escola-Padrão e sofreu uma reforma há dois anos atrás porém, não demonstra os efeitos da mesma. As salas são pequenas para o número de alunos (cerca de 41 por sala), as paredes estão sujas, as carteiras estão quebradas e há poucas carteiras disponíveis para os alunos.

Apesar dos funcionários da limpeza estarem sempre presentes, os banheiros são sujos e há falta de higiene. A Escola esta cercada de muros altos e grades contra os assaltos.

A sala dos professores é pequena, cheia de livros, cadernos, revistas espalhadas pela mesa, cadeiras. Os armários são desorganizados, não se encontra nem mesmo giz para iniciar a aula. Não há uma campainha para orientar os professores quanto ao sinal. Há uma

5 A inexistência de edifícios escolares já foi constatada por Mimesse (2001) quando relata a criação das escolas: feminina e masculina no núcleo colonial de São Caetano. No ano de 1883 duas cadeiras de primeiras letras foram criadas, mas a construção do primeiro edifício escolar só foi concretizada no ano de 1921, contando com a contribuição da comunidade italiana.

A cultura escolar desvendada... - *Eliane Mimesse*

geladeira desligada e os professores a utilizam como armário.

A biblioteca é desorganizada, com poucas prateleiras, possuindo poucos exemplares de cada obra. Há uma mesa para estudos cheia de materiais utilizados pelos professores, enfim, não há a menor condição para uso da mesma por parte dos alunos.

Os corredores são estreitos, dificultando a locomoção dos alunos e professores. Por ser uma escola-padrão recebeu televisão, videocassete, projetor de eslaides, mas foram todos roubados. Enfim, as condições da escola surpreenderam-me por ser uma Escola-Padrão, é como falam uma Escola-Podrão. (RELATÓRIO 7, 1995).

A gestão de Covas retomou o período anterior ao da Reforma do Ensino, quando as escolas voltaram a ser separadas em escolas de 1ª a 4ª séries e escolas de 5ª série a 3º ano do 2º grau. Algumas escolas permaneceram apenas com o ensino de 2º grau. A justificativa recaiu no número de salas ociosas, de tal modo que muitos edifícios foram desativados, tendo professores, diretores e funcionários remanejados, como ocorreu no início da década de 70. O estagiário relatou o cotidiano da escola:

[...] o controle da diretoria sobre toda a escola pareceu bastante efetivo, o prédio da escola é bem pintado e conservado, a entrada e saída dos alunos é controlada, assim como sua vida escolar e o procedimento dos professores também é controlado pela direção. Esta situação, - como informou a diretora - inverteu-se por ocasião da reforma promovida pelo governo Covas, a escola perdeu as séries iniciais e teve de receber populações de variados locais. Muitos dentre os adventícios vem de escolas desestruturadas, sendo extremamente difícil habituá-los ao regime 'certinho' da escola, que possui um quadro completo de professores, em regime de seis aulas por período, com um determinado nível de exigência. A par disto, o número de alunos que tiveram de receber é superior a capacidade do prédio, ocasionando classes superlotadas, e dificuldades por parte da direção e dos bedéis em controlar os alunos. (RELATÓRIO 6, 1996).

As alterações físicas possibilitaram a criação da flexibilização e semestralização do currículo. O aluno entre 5ª série e 3º ano poderia ficar em *dependência* quando reprovado em até duas disciplinas e o ano letivo foi dividido em dois semestres, determinando que em cada um fosse ministrada 50% das disciplinas de cada série. Nas séries de 1ª a 4ª foram instituídas as *Classes de Aceleração*, compostas por alunos de 1ª e 2ª ou de 3ª e 4ª séries, cada ano calendário equivalia a dois anos de escolaridade. Era uma nova forma de reduzir os índices de repetência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificou-se que todos os governadores do período da Reforma de Ensino focaram suas preocupações nos índices de repetência e de evasão, implantando programas para tentar reduzi-las. Identificou-se também que muitas iniciativas eram coerentes e agradaram professores, alunos e comunidade, mas mesmo assim não foram mantidas pelos governos que se seguiram, como foi o caso dos CEFAM(s). Foi-nos alertado por Julia (2001) sobre a devida precaução quanto ao uso e interpretação dos textos normativos por que:

[...] os historiadores da pedagogia tenderam sempre a superestimar modelos e projetos e a constituir, no mesmo lance, a cultura escolar como um isolamento, contra o qual as restrições e as contradições do mundo exterior viriam se chocar. [...] Esta visão um pouco idílica da potência absoluta dos projetos pedagógicos conforma talvez uma utopia contemporânea. Ela tem muito pouco a ver com a história sociocultural da escola e despreza as resistências, as tensões e os apoios que os projetos têm encontrado no curso de sua execução. De fato, para evitar a ilusão de um total poder da escola, convém voltar ao funcionamento interno dela. (JULIA, 2001, p.12).

Este estudo contou com a possibilidade de se considerar a verificação e a implantação dos projetos educativos dos governadores, tendo como fontes os relatórios de estágios e conseqüentemente o acesso aos comentários gerados dentro da escola. Foi notória neste

percurso a permanência das práticas e a retomada, por parte dos projetos dos governadores de ações ditas renovadas. Em 1996 foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, essa substituiu a Reforma do Ensino, e entre outras mudanças, instituiu a renomeação das séries da educação básica, como ocorreu na década de 70. Houve a reeleição, foi na segunda gestão de Covas que as escolas começam, com vagar, a adaptarem-se as mudanças e inovações da nova legislação.

Concluo, concordando com Julia (2001), quando aponta para a possibilidade de trabalharmos com textos normativos e tendermos para a análise das práticas, como segue:

Gostaria de insistir somente sobre dois pontos: os textos normativos devem sempre nos reenviar às práticas, mais que nos tempos de calma, é nos tempos de crise e de conflitos que podemos captar melhor o funcionamento real das finalidades atribuídas à escola. (JULIA, 2001, p. 19).

Reitero, neste sentido, a necessidade de se efetuar uma revisão das fontes de pesquisa utilizadas para a história da educação, como também chamo a atenção para as novas fontes que se descortinam no nosso cotidiano escolar, como os relatórios de estágios.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei Federal n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

CAVALCANTE, M.J. *CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor*. São Paulo: Cortez, 1994.

CUNHA, L.A. & GÓES, M. de. *O golpe na educação*. 8 ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1994.

FERRAZ, E. de F. *Perspectivas da rede educacional paulista*. São Paulo: Secretaria de Educação, 1971.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas/SP, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

MIMESSE, E. *A educação e os imigrantes italianos: da escola de primeiras letras ao grupo escolar*. São Caetano do Sul: Fundação Pró-Memória, 2001.

A cultura escolar desvendada... - Eliane Mimesse

_____. O ensino profissional obrigatório de 2º grau nas décadas de 70 e 80 e as aulas dos professores de História. *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas/SP, n. 26, p. 105-113, jun. 2007.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais e Plano Nacional de Educação: quando a ordem dos fatores altera o resultado. *Vidya*, Santa Maria/RS, v. 25, n.1, p. 95-114, jan./jun. 2005.

RELATÓRIOS DE ESTÁGIOS: de observações e de regências, datados entre 1972 e 1996. Laboratório de Prática de Ensino de Ciências Humanas da Faculdade de Educação da USP.

RUS PEREZ, J.R. *Avaliação, impasses e desafios da educação básica*. Campinas/SP: Editora da UNICAMP/Annablume, 2000.

SÃO PAULO. *Proposta curricular para o ensino de Geografia – 1º grau*. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação/CENP, 1988.

_____. Galeria dos governadores do Estado de São Paulo. Disponível em: www.galeriadosgovernadores.sp.gov.br, acesso em junho de 2008.

SOUZA, R.F. de. *Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

Recebido em 10/5/2008

Aceito em 15/6/2008