

**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: Lílian 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.

Vejamos, 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 condizentes 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 prevaletentes 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 grau 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"<sup>(1)</sup>.

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

1. Embora o magistério de 1.<sup>o</sup> e 2.<sup>o</sup> 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 frustradoramente 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).