

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

EDUCAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

**Um estudo das políticas da Secretaria Municipal de Educação de Campinas –
1983/1996.**

Ângela Ferraz

Orientador: Prof. Dr. José Roberto Rus Perez

2001

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

EDUCAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

**Um estudo das políticas da Secretaria Municipal de Educação de Campinas –
1983/1996.**

Ângela Ferraz

Orientador: Prof. Dr. José Roberto Rus Perez

Este exemplar corresponde à redação final da
dissertação defendida por Ângela Ferraz e
aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: ___ / ___ / ____

Assinatura: _____

Comissão Julgadora:

Agosto de 2001

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Gilденir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

Ferraz, Ângela.

F413e Educação continuada de professores: um estudo das políticas da
Secretaria Municipal de Educação de Campinas - 1983/1996 / Ângela
Ferraz. -- Campinas, SP: [s.n.], 2001.

Orientador : José Roberto Rus Perez.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.

1. Educação e Estado. 2. Políticas públicas. 3. Professores – Formação.
4. Educação permanente. I Rus Perez, José Roberto. II. Universidade
Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

01-0116-BFE

Os que lutam

Há aqueles que lutam um dia; e por isso são bons;
Há aqueles que lutam muitos dias; e por isso são muito bons;

Há aqueles que lutam anos; e são melhores ainda;
Porém há aqueles que lutam toda a vida; esses são os imprescindíveis.

Bertolt Brecht

Dedico este trabalho a todos os profissionais da educação
que, acreditando na construção da escola pública qualidade,
foram atores na construção desta história.

A eles a minha admiração.

AGRADECIMENTO

Os meus agradecimentos ao meu Orientador, Professor José Roberto Rus Perez, por acreditar que isto seria possível, até mesmo nos momentos em que eu mesma duvidei; a minha família e aos meus amigos, pelo apoio e por compreenderem as minhas “ausências”; ao amigo Álvaro J. Pereira Braga, meu incentivador; às amigas Marta Cereda e Sevane Cortijo Costa Pinheiro, pelas contribuições ao presente trabalho e a Deus, por eu existir.

RESUMO

Durante o período de 1983 a 1996, a Secretaria Municipal de Educação de Campinas implementou políticas de formação docente visando atingir a melhoria da qualidade do ensino, objetivo presente nas políticas educacionais formuladas no período.

Através de um resgate histórico, consultando documentos e realizando entrevistas com atores desse processo, efetivamos um estudo sobre o processo de implementação das políticas desenvolvidas neste intervalo de tempo.

Este trabalho teve como objetivo identificar quais os desenhos e o que norteou as políticas de educação continuada; como as transições de uma administração para a outra e as transições na mesma gestão afetaram a implementação das modalidades de formação e se as tendências teóricas produzidas, ao longo dos anos, sobre política de formação docente em serviço, estiveram presentes nas práticas desenvolvidas.

As dimensões de análise foram: a estrutura organizacional, onde buscou-se identificar o perfil institucional de apoio, assim como o fluxo das decisões- hierarquias e graus de autonomia; os recursos humanos e físicos , possibilitando verificar os atores do processo e a capacidade técnica, administrativa e gerencial dos órgãos envolvidos e o desempenho da implementação foi analisado com base em dados quantitativos, medindo a eficácia das ações desenvolvidas.

ABSTRACT

During the period from 1983 to 1996, the Municipal Education Secretariat of Campinas introduced politics of teaching graduation to reach a better quality of teaching, which is an target that is present in the teaching politics created during the period.

Through the historic recovery , consulting documents and making interviews to actors of this process, we've made a study about the process of introduction of politics developed during this period of time.

This work had, as target, to identify which are the drawings and what has guided the politics of continued education; how the transitions from one administration to the other and the transitions in the same administration affected the introduction of types of graduation and if the theoretical tendencies about politics of teaching graduation in work produced, by the years, were present at the practices developed.

The dimensions of analysis were the organization structure, in which ones it was tried to identify an institutional profile of support and the flow of decisions- hierarchies and grades of autonomy, the human and physical recourses, making it possible to notice the actors of the process and the technical, administrative and management capacity of the involved agencies and the performance of the introduction was analyzed based on quantitative data, measuring the efficacy of the actions that were developed.

SUMÁRIO

Introdução.....	01
Capítulo 1 – Cenário político e institucional.....	21
1.1- Gestão Magalhães Teixeira: 1983-1988.....	22
1.2- Gestão Jacó Bittar: 1989-1992.....	30
1.3- Segunda gestão Magalhães Teixeira: 1993-1996.....	38
Capítulo 2 – Esboço de um desenho: as condições reais de implementação das políticas de educação continuada.....	49
2.1- Estrutura institucional de 1983-1996.....	49
2.1.1 As Secretarias de Ação Regional-SARs.....	58
2.1.2 A Fundação Municipal de Educação Comunitária -FUMEC.....	59
2.1.3 Centro de Formação Continuada da Educação Municipal.....	61
2.2- A Rede Escolar Municipal.....	64
2.3- Quadro de ensino.....	67
Capítulo 3 – Práticas políticas de educação continuada: as estratégias gerais de implementação.....	75
Capítulo 4- As modalidades de formação docente.....	103
4.1- Grupos de estudo.....	103
4.1.1 Grupos de Estudo de 5ª a 8ª séries.....	104
4.1.2 Grupos de Estudo do Ensino Noturno.....	112
4.1.3 Grupos de Estudo de Alfabetização.....	114
4.1.4 Grupos de Estudo de 1ª a 4ª séries.....	121
4.1.5 Grupos de Estudo de Educação Infantil.....	123
4.2- Reuniões.....	127
4.2.1 Conselho de Representantes.....	127

2.2- Núcleo de Alfabetização.....	131
2.3- Assessoramento por área do Ensino Noturno.....	132
3- Oficinas Pedagógicas.....	133
4- Eventos.....	137
4.1 Momento Cultural.....	139
Capítulo V – Projetos das escolas, projetos e programas.....	143
Reflexões Finais.....	163
Bibliografia.....	169

FIGURAS, QUADRO E TABELAS

Figuras

1- Organograma da Secretaria Municipal de Educação de Campinas -1983.....	49
2- Organograma da Secretaria Municipal de Educação de Campinas - 1988.....	52
3- Organograma da Secretaria Municipal de Educação de Campinas - 1996.....	55
4- Organograma do CEFORMA- 1996.....	63

Tabelas

Tabela 1 - Evolução do número de alunos de Educação Infantil e Ensino Fundamental e Supletivo - Secretaria Municipal de Educação - Campinas-1983/1996.....	65
Tabela 2 - Número de escolas– Educação Infantil e Fundamental - Secretaria Municipal de Educação - Campinas-1983/1996.....	67
Tabela 3 - Quadro de ensino – Funcionários da Educação Infantil e Fundamental - Secretaria Municipal de Educação - Campinas-1983/1996.....	74
Tabela 4 - Grupos de Estudo/Formação do Ensino Fundamental e Supletivo –5ª a 8ª séries - Secretaria Municipal de Educação - Campinas-1987/1996.....	114
Tabela 5 - Grupos de Estudo/Formação do Ensino Fundamental –1ª a 4ª séries - Secretaria Municipal de Educação - Campinas-1992/1996.....	123
Tabela 6 - Grupos de Estudo/Formação da Educação Infantil- Secretaria Municipal de Educação - Campinas-1992/1996.....	127
Tabela 7 - Dados numéricos projetos/programa - Secretaria Municipal de Educação -Campinas-1993/1996.	159
Tabela 8 - Projetos/Programa - Secretaria Municipal de Educação – Campinas - 1996.....	161

Quadros

Quadro1–Prefeitos e Secretários Municipais de Educação – Campinas 1983/1996.	21
Quadro 2– Quadros de ensino-Secretaria Municipal de Educação -1983/1996.....	69
Quadro 3 – Modalidades - Secretaria Municipal de Educação -1983/1996.....	142
Quadro 4 – Projetos/Programas - Secretaria Municipal de Educação -1983/1996.	158

SIGLAS UTILIZADAS

AMAPAGE...Academia Municipal de Aperfeiçoamento Pedagógico e
Administração Geral

AP.....Assistente Pedagógico
APM.....Associação de Pais e Mestres
ATP.....Assessor Técnico Pedagógico
DIPPLA.....Departamento de Planejamento e Pesquisa
DITEPE.....Departamento Técnico Pedagógico
CEDI.....Coordenadoria de Educação Infantil
CEFORMA...Centro de Formação Continuada da Educação Municipal
CEFS.....Coordenadoria de Ensino Fundamental e Supletivo
CEMEI.....Centro Municipal de Educação Infantil
CLAE.....Coordenadoria de Legislação e Administração Escolar
COPE.....Coordenadoria de Projetos Especiais
CP.....Coordenador Pedagógico
DAE.....Divisão de Avaliação de Ensino
DOM.....Diário Oficial do Município
DOP.....Divisão de Orientação Pedagógica
EMEI.....Escola Municipal de Educação Infantil
EMPG.....Escola Municipal de Primeiro Grau
ERMEC.....Encontro da Rede Municipal de Ensino de Campinas
FUMEC.....Fundação Municipal para a Educação Comunitária
GT.....Grupo de Trabalho
NP.....Núcleo de Projetos
OP.....Orientador Pedagógico
OS.....Orientação Sexual
PAP.....Programa de Ação Político-Pedagógica
PMC.....Prefeitura Municipal de Campinas
PP.....Projeto Pedagógico
RME.....Rede Municipal de Ensino
SAR.....Secretaria de Ação Regional
SME.....Secretaria Municipal de Educação

TD.....Trabalho Docente

UEUnidade escolar

UNICAMP.....Universidade Estadual de Campinas

“... focalizar em conjunto aspectos do passado, utilizando os “óculos do presente”, o que nos leva a pensar em bases mais sólidas e realistas nossas futuras ações”

Olga Simpson

INTRODUÇÃO

1- A escolha do tema de estudo e o processo

A escolha do objeto desta investigação foi motivada por minha trajetória profissional junto à Secretaria Municipal de Educação de Campinas, desde 1982; primeiro como professora (do Ensino Fundamental, Infantil e Supletivo) e, em seguida, como técnica (Orientadora Pedagógica, Diretora Educacional, Coordenadora Pedagógica e Coordenadora de Projetos e Programas, sucessivamente), fazendo parte de equipes técnicas e grupos de trabalho para elaborar e implementar projetos na área de formação dos educadores.

Durante esse tempo, ações de formação em serviço desenvolvidas na/pela SME, voltadas ao corpo docente, foram desenhadas, estruturadas, implementadas, remodeladas e extintas, de acordo com as diferentes administrações, políticas, grupos de funcionários e demais fatores vigentes em cada período. Vivenciei projetos indo, vindo, nascendo, morrendo, renascendo e permanecendo na turbulência em que sempre se constituiu a SME/Campinas.

As minhas diferentes experiências profissionais, nesse contexto, foram dando corpo a algumas questões (Para quê ? Como? Por quê? Para quem?) que, repetidamente, instigavam em mim a necessidade de uma reflexão mais sistematizada e uma maior fundamentação teórica no campo de educação continuada dos profissionais da educação em serviço.

Decidi, então, estudar esse processo vivido, registrá-lo e analisá-lo com o intuito de aprofundar o meu conhecimento e de contribuir para o debate sobre a formulação/implementação de políticas educacionais comprometidas com a melhoria da

qualidade de ensino, pois, de acordo com o que apontam a literatura e investigações recentes, políticas de formação em serviço constituem-se num dos principais eixos para a concretização de uma política educacional comprometida com a democratização do ensino e a garantia do sucesso escolar.

O presente trabalho foi delimitado no campo da formação docente, por ter sido esse o campo para o qual mais se direcionaram as ações desencadeadas na Secretaria e pela necessidade de limitar o universo de estudo.

Desenvolvê-lo requereu um esforço na busca da construção de conhecimentos na área de políticas públicas e, mais especificamente, na área de políticas de educação continuada.

Através da epígrafe retirada do texto de Rios (1998), retrato o meu “debruçar” sobre este trabalho que foi “... *esforço de um exercício permanente de crítica, de um olhar que procura voltar-se para a realidade no sentido de vê-la com clareza, profundidade e abrangência. Ver claro, para evitar os elementos que prejudicam nosso olhar, evitar as armadilhas que se acham instaladas em nós e em torno de nós, nas situações que vivenciamos*”.

Esse processo não se concretizou de forma tranqüila em muitos momentos. Durante o caminho percorrido, deparei-me com sombras, lacunas, cortes que exigiram mudanças e acertos de rota e a busca de outros personagens. Com certeza, muitas coisas não puderam ser resgatadas e outras não apresentaram elementos suficientes que valessem a pena incluir neste estudo.

Foi um percurso permeado de memórias, histórias, vivências, medos, paixões, lutas, aspectos estes impossíveis de serem retratados nesta produção final.

As análises feitas correspondem ao conhecimento construído durante o desenvolvimento deste estudo, somado aos já existentes, oriundos da minha história pessoal e profissional.

Devido às minhas limitações, outras análises, com certeza, seriam e serão possíveis a partir de outros olhares e muitas, a partir deste trabalho.

De qualquer forma, vejo nele a possibilidade do registro de muitas vidas interligadas pelo mesmo propósito – a educação pública.

2- A Formação em serviço como eixo promotor da melhoria da qualidade de ensino.

O período determinado para a investigação e análise, 1983-1996, foi um período marcado por profundas transformações sociais, econômicas e políticas que ocorreram simultaneamente no contexto brasileiro.

Durante as décadas de 80 e 90, o Brasil deu passos significativos no sentido de universalizar o acesso ao ensino, melhorando o fluxo de matrículas e investindo na qualidade de aprendizagem, mas a escola pública, ainda hoje, apresenta desafios a serem superados.

Em busca de alternativas, os profissionais da educação vêm, há mais de vinte anos, desenvolvendo um esforço na busca de caminhos que levem à construção de uma nova escola, uma escola que venha realmente atender às necessidades da população.

Visando a este propósito, implementam-se algumas ações: busca-se prover as escolas com recursos materiais e didáticos; promover a valorização dos professores, entendendo-se como valorização do professor o investimento em políticas de formação, salários condignos, condições de trabalho, planejamento curricular, duração apropriada da jornada escolar, gestão do ensino com autonomia e participativa.

Cada uma dessas ações tem a sua importância, mas a implementação de políticas de educação continuada, objeto desta pesquisa, é considerado um dos principais eixos dessa mudança, pois, através dele, pode-se mobilizar e fortalecer os docentes para que transformem a escola.

Dessa forma, a melhoria da qualidade de ensino é resultado da somatória de várias ações articuladas que compõem as propostas políticas, das quais a formação em serviço é vista como uma das mais importantes.

Não que a formação do educador em serviço vá “(...) resolver, por si só, a questão da democratização do ensino, mas, certamente, terá uma função importante no processo de construção da Escola Pública brasileira. Uma nova escola, democrática, necessita de educadores mais competentes para que cumpra, de maneira diferenciada, para melhor, a sua função social” (Fusari, 1992, p.26). Entenda-se por democratização do ensino uma educação laica, gratuita e de qualidade para todos, elementos considerados fundamentais para a construção da cidadania da população.

Quando falamos em formação em serviço, não queremos associar sua necessidade à ineficiência da formação inicial, mas considerar também a importância de atualização constante diante do caráter altamente dinâmico do conhecimento e da própria constituição da sociedade contemporânea.

A importância de termos profissionais melhores preparados ante as exigências do cotidiano, faz com que, atualmente, seja consenso que a formação em serviço deve estar presente em todas as profissões, ou seja, ela é uma necessidade dos profissionais frente aos avanços do conhecimento universal, pois, não é possível atuar somente com a formação inicial concluída. Desse modo, nesse contexto, o professor é um dos focos da formação em serviço.

“Numa época da mais alta aceleração das descobertas científicas, a formação em serviço do professor é um processo que não pode ter fim, sem o que o professor corre o risco de ficar fora do seu tempo. Mesmo que a formação inicial dos profissionais do ensino fosse de melhor qualidade, ela não seria suficiente, pois o desenvolvimento profissional é um processo que se dá durante toda vida de trabalho” (CENPEC, 1995).

Novamente, vale a pena ressaltar, como afirma Kramer (2000), que uma política de formação permanente de professores não é o único aspecto determinante de um ensino de qualidade, mas é, sem dúvida, um dos mais relevantes.

A literatura e investigações recentes têm trazido esta afirmação como verdade, sugerindo caminhos a respeito dessa ação e visando ao processo qualitativo de práticas formativas e pedagógicas.

De acordo com Nóvoa (1992), *“a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma “nova” profissionalização docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas (...) A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola”.*

2.1-Termos e tendências

Uma retrospectiva histórica nos mostra que várias têm sido as terminologias usadas para designar a formação docente em serviço ao longo dos anos: reciclagem,

treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação continuada, formação continuada, educação permanente.

A cada termo subjaz uma concepção e, de acordo com Marin (1995), *“é com base nas concepções e conceitos subjacentes aos termos é que as decisões são tomadas e as ações são propostas, justificadas e realizadas”*.

Dessa forma, a formação docente em serviço é produzida e desenvolvida, *“a partir da forma como esta terminologia é entendida (compreensão) e utilizada (ação), no cotidiano das ações”*(Fusari,1987).

Apresento, aqui, de forma sucinta, reflexão sobre as diferentes terminologias :

Reciclagem

A denominação “reciclagem” tem nítida inspiração na reciclagem de materiais. Designa a transformação de objetos em outros objetos, sofrendo, até, mudanças radicais.

É termo usado nos processos industriais e, principalmente, referente à recuperação do lixo.

De acordo com Barbieri (1995), *traz a idéia da “possibilidade de se reciclar, reaproveitar o conhecimento”, dar forma diferente a um mesmo conteúdo”*.

É desenvolvida através de cursos rápidos, descontextualizados e superficiais, dessa forma, distantes da realidade escolar. Nesse espaço o professor recebe receitas prontas, que foram concebidas por outros profissionais, normalmente os técnicos, somente para aplicar.

Nessa concepção o professor não é visto como sujeito da própria formação, assim os seus saberes são desconsiderados e ele é, simplesmente, um receptor de “receitas prontas”. Acredita-se que pode ser moldado de acordo com as políticas públicas de educação.

Treinamento

Essa terminologia é usada durante muitos anos, e pode significar *“adquirir uma habilidade por repetição, utilizada para manipulação de máquinas em processos industriais”* (Prada, 1997, p. 89).

Treinamento para uma resposta pré-determinada, busca-se destreza, desenvolvimento de aptidões e ter habilidades.

Volta-se para a modelagem de comportamentos, embora a metáfora dos moldes(algo pré-fixado) seja incompatível com a atividade educacional, pois pode tornar o indivíduo passivo, individualista, alienado, competitivo e mecanizar o trabalho docente.

De acordo com Borges(1998), na área de educação, não estamos somente modelando comportamentos ou esperando reações padronizadas, no caso dos professores, estes interagem com pessoas, construindo conhecimento. Portanto, podemos considerar o termo inadequado no processo de educação continuada.

Capacitação

De acordo com Prada (1997), capacitar significa *“proporcionar determinada capacidade a ser adquirida pelos professores, mediante um curso; concepção mecanicista que considera os docentes descapacitados ou incapacitados”*(p.88).

Há mais de uma forma de se conceber essa terminologia. Pode ser compreendida como forma de convencer ou persuadir, dessa forma, arrisca-se a promover atitudes acríicas do professor, pois estará ocorrendo inculcação de idéias, processos e atitudes como verdades a serem simplesmente aceitas(Marin, 1995); ou pode significar possibilidade de desenvolver-se, rompendo com a idéia de que as pessoas são incapazes, são limitadas(Araújo,2000).

Aperfeiçoamento

“Implica tornar os professores perfeitos, sendo que a natureza humana é imperfeita. É associado à maioria dos outros termos antepondo-se, entre outros a: permanente, cotidiano, da formação docente, da função docente”(Prada, 1997, p.88).

Tem o sentido de aprofundamento de algo, uma especialização em algum conteúdo específico dos componentes da prática docente. (Fusari/87)

Podemos considerar o termo pretensioso, significando a melhoria da prática com a idéia de divinizar.

De acordo com Araújo(2000), como consequência podemos ter *“um distanciamento entre o professor e os “homens comuns”, pois ele pode assumir uma postura de “dono do saber”, “deus do conhecimento”; como, pode contribuir para a aquisição de maior grau de esmero do trabalho do docente”*.

Atualmente a formação de professores é denominada de educação continuada e deve ocorrer durante todo o transcurso da vida do professor.

“A denominação educação continuada é hoje utilizada por pesquisadores e formadores com a intenção de enfatizar o contínuo relativo à formação exigida pelo ofício de ensinar, uma vez que os saberes necessários a esta prática se renovam sempre, na mesma dinâmica em que se transformam as realidades social e educacional” (Bruno, 1998, p.19).

De acordo com Marin (1995), **educação continuada, formação continuada e educação permanente** são termos que podem ser colocados no mesmo bloco pela similaridade entre si. *“Trata-se de colocar como eixo o conhecimento, centro da formação inicial ou básica, de formação continuada; de realizar e usar pesquisas que valorizem o conhecimento dos profissionais da educação e tudo aquilo que eles podem auxiliar a construir. É o conhecimento, ainda estabelecido como fulcro das novas dinâmicas interacionistas das instituições para a valorização da educação e a superação de seus problemas e dificuldades”*. Mas cada termo apresenta alguns aspectos específicos, talvez não excludentes, mas complementares.

Para ela, a educação permanente é a idéia de educação como processo prolongado pela vida toda, em contínuo desenvolvimento e a formação continuada, *“ guarda o significado fundamental de atividade conscientemente proposta, direcionada para mudança”*.

Sobre educação continuada coloca que a terminologia “educação continuada” parece poder ser utilizada para uma abordagem mais ampla, rica e potencial, uma vez que pode incorporar as noções anteriores (treinamento, capacitação, aperfeiçoamento), dependendo da perspectiva, do objetivo específico ou dos aspectos a serem focalizados no processo educativo, o que permite que se tenha uma visão menos fragmentária, mais inclusiva, menos maniqueísta ou polarizadora.

Então, optou-se por designar o presente trabalho como um estudo de educação continuada por ser esta a terminologia mais abrangente, de forma a poder incorporar todas as outras que estiveram presentes no período estudado.

3- Educação continuada: propostas e alternativas

Entendo que a transformação passa pela educação continuada dos professores; no entanto, ainda não se tem clareza das práticas mais adequadas para a obtenção desse objetivo. São diversos os fatores que concorrem para determinar os graus de êxito ou fracasso de um processo de implantação de um programa de formação.

Realizar uma análise sobre formação docente da Secretaria Municipal de Educação de Campinas me remeteu ao campo de políticas públicas/políticas de formação docente, campo que apresenta poucos estudos.

Os educadores brasileiros estão há mais de duas décadas envolvidos neste debate, mas ainda se tem muito que avançar, em termos práticos, na definição de políticas públicas para a consolidação da formação docente.

Hoje, avoluma-se o número de publicações nas quais a formação docente aparece como matéria central, porém ainda se pode considerar que *“a pesquisa educacional sobre formação de professores é um campo relativamente novo, e principalmente no Brasil, torna-se necessária, pois muitos são os programas de formação desenvolvidos e grande é a importância de se efetuar avaliações e análises para a construção de um corpo teórico que sirva de referência aos formadores no enfrentamento dos complexos problemas encontrados cotidianamente, nos diversos espaços de formação”* (Bruno, 1998, p.4).

Alguns estudiosos apontam que a má qualidade do ensino público se deve, entre outros fatores, à inexistência de uma política de capacitação docente.

Prefiro atentar sobre o que diz Fusari: *“quando denunciemos a falta de políticas públicas para as áreas sociais, incluindo aí a educação e valorização da escola pública, do magistério e de formação de professores, é preciso considerar que tal ausência não significa a inexistência de uma política. O longo descaso do Estado para com a Educação não deixa de ser, por exemplo, uma política”*(Fusari,1997, p.177).

De acordo com Fusari e Rios (1995), uma política para a educação do educador em serviço deverá estar pautada em alguns pressupostos coerentes com as exigências de democratização da educação escolar brasileira.

Os estudos sobre políticas públicas de educação continuada, desenvolvidos ao longo dos anos por pesquisadores e educadores envolvidos com o tema, têm apontado recomendações necessárias, visando à consolidação dessa prática.

Para percorrer o período determinado utilizei-me de algumas dessas recomendações como eixos teóricos, a fim de analisar as políticas de formação docente de cada gestão.

Os estudos já realizados apontam que, a consolidação de uma política de capacitação precisa dar-se através de levantamentos sistemáticos das necessidades de formação contínua, a partir da prática das escolas, dos pedidos dos professores e dos problemas enfrentados no dia-a-dia da sala de aula (Libâneo, 1998).

Dessa forma, o diagnóstico da Rede para a identificação de seus problemas e necessidades, é fundamental, nesse processo, para a definição dos programas de formação e das modalidades que serão implementadas.

As ações de formação continuada devem atender às necessidades identificadas nas escolas e estar a serviço de seus projetos educacionais, podem ser realizadas pela Secretaria ou, ainda, pela própria escola. De qualquer forma, é importante considerar que as ações envolvem diferentes escolas, que cada uma delas deve ter necessidades e questões específicas, que precisam ser contempladas pelo processo de formação.

De acordo com Lucarelli (1990), Reale (1995), Nóvoa (1992), Collares (1995) e Alves (1995) o lócus da formação a ser privilegiado é a própria escola. *“A formação continuada de educadores deve estar intimamente articulada com o projeto educativo da escola, incorporando à prática de trabalhos de investigação-ação-reflexão que possam de fato contribuir para melhoria da qualidade do ensino”* (Borges, 2000, p.58).

Dessa forma, a articulação do trabalho coletivo no interior da escola deve fazer a mediação entre a política educacional do sistema e o projeto pedagógico da escola; e as mudanças desejadas na prática dos educadores, assim como, o período de tempo que se prevê que ocorram precisam estar explicitados, tanto no programa quanto na política de educação.

Além disso, as diretrizes da política de formação devem estar explícitas e concretizadas nos programas formulados. *“Os objetivos propostos e perseguidos nos*

programas de formação contínua precisam refletir os compromissos da política de educação do educador em serviço”(Fusari, 1997, p.184).

Também é importante estabelecer parcerias com universidades e/ou outras instituições governamentais e não-governamentais de forma a contribuir para o planejamento e desenvolvimento dos programas de formação. De acordo com Fusari (1997), é imprescindível que se favoreça o desenvolvimento de redes de formação de educadores em serviço que congreguem diferentes instituições em torno da escola, como Secretaria de Educação (órgãos técnicos), sindicatos, universidades e demais instituições, que devem perceber e assumir a formação em serviço como aspecto essencial da conquista da profissionalização na educação.

O programa de formação deve estruturar-se em diferentes projetos ,visando atender os diferentes profissionais que atuam na escola, procurando dar conta das características diferenciadas na formação dos professores. Segundo Fusari (1997), Candau (1996) e Feldfeber (1998), a diversificação de projetos de Formação Continuada é importante porque, dessa forma, poderão ser atendidos os diferentes profissionais em seus diferentes estágios de desenvolvimento: os professores em início de carreira, outros que já construíram e acumularam experiências, e outros ainda que estão em fase de consolidação profissional.

Assim, desenvolver ações diversificadas de formação visando atingir todos os profissionais, de acordo com suas necessidades, dentro da política geral de educação, é outro ponto a considerar.

Mas as ações desenvolvidas pelos programas devem ser ações sistemáticas, articuladas e contínuas, tendo a prática docente como eixo de todo o processo de formação em serviço, ponto de partida e ponto de chegada. De acordo com Fusari e Rios (1995), há necessidade de se *“articular diferentes fases e meios, garantindo regularidade, continuidade e aprofundamento nos projetos, por meio de uma nova política”*.

Além disso, é importante tornar efetiva a participação dos professores na definição e desenho dos planos de formação. De acordo com Prada (1997), o planejamento a partir das necessidades expressas pelos docentes tem mostrado, em várias experiências, que incrementa o sucesso destas.

A política de formação deve ainda garantir, em cada escola, um profissional responsável pela coordenação dos trabalhos de formação. De acordo com Alves (1995), apesar de existir um acordo entre os educadores de que a capacitação, em última instância, deve se dar na escola, em serviço, como um processo, envolvendo uma interação entre os profissionais que nela atuam, as experiências com diferentes projetos têm demonstrado que a escola necessita de profissionais, da Secretaria da Educação e/ou do Ensino Superior, para atuar nesse coletivo, por isso a importância de se oferecerem elementos para desencadear e fortalecer a formação em serviço na escola.

A formação de quadro próprio de formadores, também, deve ser um dos investimentos. Isso significa valorizar as experiências do profissional da Rede Pública, como produtor e divulgador do conhecimento da escola; articular os diferentes profissionais (professores e os especialistas), promovendo um trabalho coletivo e cooperativo na escola.

O formador deve ser capaz de analisar as práticas de formação buscando constante revisão e desvelamento das crenças subjacentes às ações dos professores, de modo a intervir com sucesso no desenvolvimento de capacidades profissionais. Além disso, ele precisa conhecer e dominar a realidade da sala de aula e das escolas do ensino básico em que os professores atuam.

Dessa forma, há necessidade de desenvolver-se a formação contínua dos profissionais que atuarem como formadores. Isso representa um aspecto importante para o sucesso das práticas de formação, portanto deve ser uma prioridade.

Outro ponto relevante é a política de formação estar inter-relacionada com condições salariais e de trabalho(carreira, concurso público e ainda um estatuto com núcleo-base nacional), ou seja, ela deve constituir o quadro geral de condições de trabalho previsto no estatuto da carreira de magistério (Fusari, 1997).

E também deve-se considerar a *“alocação de recursos específicos para a formação contínua, para o financiamento de projetos dentro e fora das escolas e a garantia de articulação entre planejamento, execução e avaliação no processo de desenvolvimento da formação”* (Fusari, 1997:p.186).

A avaliação é fator importante. As propostas deverão ser definidas a partir de um processo de avaliação das ações já realizadas, pois, através da análise e avaliação dos

projetos e ações desenvolvidos por governos anteriores, é possível aproveitar os conhecimentos e as experiências já acumulados neste campo, e as novas demandas que justifiquem a sua realização.

Além disso, o programa de formação deve ser avaliado, permanentemente, em relação aos reflexos que produz na consolidação dos projetos da escola, na atuação dos professores e no desempenho dos alunos. Os resultados concretos são parâmetros para a continuidade e/ou reorientação do programa.

4- Políticas Públicas e Políticas de Educação Continuada

Um aspecto que considero importante nesta pesquisa é a sua inserção no campo de políticas públicas educacionais/políticas sociais, pois a Educação como necessidade básica da população faz parte do núcleo das políticas sociais.

A avaliação de políticas e programas sociais, uma subárea de políticas públicas, é tratada como procedimento estratégico imprescindível para conhecerem-se as políticas e compreenderem-se o modo de operar do Estado, melhorarem-se as políticas e a ação do Estado, recomendando, sugerindo modificações na formulação, na implementação e nos resultados e dar-se transparência às ações públicas, democratizando o Estado e a sociedade civil.

“A avaliação de política pública é um dos instrumentos de aperfeiçoamento da gestão do Estado que visam ao desenvolvimento de ações eficientes e eficazes em face das necessidades da população”(Belloni, 2000, p.14).

Segundo Azevedo (1997), o interesse acadêmico por esta temática é fruto da necessidade de se entender a realidade das políticas estatais oriundas de um período de regime autoritário.

“Os governos militares, como se sabe, ao mesmo tempo em que consolidaram uma área de atuação social do Estado, o fizeram nos moldes em que a privatização dos espaços públicos agudizara-se. A realidade, ao apontar para a presença de uma intricada e nebulosa teia de relações na definição e gestão das políticas estatais, suscitava a necessidade de se conhecer/desvelar as práticas aí subjacentes, na

perspectiva da construção de novos padrões de política com vistas à democratização substantiva do Estado e da sociedade” (Azevedo, 1997, p.01).

No Brasil, somente na década de 80 as produções teóricas sobre pesquisa de avaliação de políticas sociais passaram a ganhar centralidade, possibilitando a afirmação de um campo investigativo a respeito dessa temática. É a literatura americana que tem sido referência para os estudos nesta área.¹

De acordo com Belloni (2000), *“a avaliação institucional e de políticas públicas é uma área ainda incipiente do ponto de vista conceitual e metodológico. Existem poucas experiências e tradição de avaliação sistemática de desempenho e de resultados, seja do funcionamento das instituições, seja da implementação de políticas públicas...A escassez de literatura teórica e sobre experiências avaliativas recomenda criteriosa discussão conceitual e metodológica com vistas à construção de instrumentos úteis e substantivos para a consolidação”*.

Para esse teórico, avaliação institucional é a que se destina à avaliação de políticas, de planos ou projetos e de instituições.

Segundo Figueiredo e Figueiredo, a preocupação com esse tema desenvolveu-se de forma desigual entre as distintas políticas, não só no número de estudos produzidos e o número de programas que são objetos de avaliação, como também na utilização ou não de critérios explícitos de avaliação e de uma metodologia específica e apropriada ao critério empregado.

Estudos realizados por Figueiredo (NEPP, 1989), através de um levantamento realizado em pesquisas sobre políticas sociais no Estado de São Paulo, na década de 80, demonstram que apesar de os estudos sobre Educação se constituírem numa produção significativa, são poucos os trabalhos que tomam o exame da política educacional totalmente como objeto de suas investigações, como também são raros os estudos de diagnósticos das condições físicas de avaliação da eficiência dos programas, assim como são poucos os trabalhos sobre implementação, campo em que se insere este estudo; um

¹ Destacamos aqui os estudos realizados por Eugène Bardach e Richard Elmore, que de acordo com Vianna (1996), apresentam contribuições que já se tornaram clássicas nos estudos metodológicos sobre policy making; Laswell, pioneiro na identificação e no estudo das fases das políticas públicas.

estudo em que a implementação de políticas é vista como parte das diferentes fases ou etapas das políticas públicas: constituição da agenda, formulação, implementação e avaliação das políticas(grifos meus).

De acordo com balanço realizado sobre as produções no campo das políticas educacionais da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, são poucos os estudos que tomaram a política educacional ou parte dela como objeto de investigação.²

Todos esses aspectos enfatizam a importância da pesquisa que intenciona, portanto, trazer contribuições, principalmente para as temáticas supracitadas já que se constitui num trabalho com enfoque diferenciado das produções já existentes.

Esta pesquisa desenvolve um trabalho sobre a implementação de políticas seguindo a definição de Pressman e Wildavsky (1984³). Para eles o processo de implementação inicia-se no momento da transformação da política em programa, não se confundindo com o produto, enquanto para outros autores (Lester e outros), o processo de implementação corresponde ao período que vai desde o estabelecimento da política até o seu impacto.

De acordo com Cohen e Franco (1993), os estudos de avaliação de políticas ou projetos sociais compreendem a investigação avaliativa e a avaliação. Essa última pode abarcar dois tipos de estudo: a avaliação de processo, que estuda a fase de implementação de determinada política, e a de impacto, que estuda o efeito dos resultados de uma política. As duas podem ser avaliações ex-post, ocorrendo quando o projeto está em execução ou já está concluído, ou seja, durante sua implementação ou depois dela; ou ex-ant, ocorrendo ao começar o projeto, antecipando fatores considerados

² Destacamos aqui : A Educação no município de Campinas, José R.R. Perez(coord) et all, 1993 Campinas, Núcleo de Estudos de Políticas Públicas (NEPP)/UNICAMP, caderno de Pesquisa nº 27; ; A formação de Estruturas Participativas na Cidade de Campinas, Pedro Ganzelli, 1993, Campinas/SP, Faculdade Educação/UNICAMP, Dissertação de Mestrado; Projeto de Incentivo a Leitura- Uma experiência de formação do professor alfabetizador, Lila C. G. Vanzella, 1996, Campinas/SP, Faculdade Educação/UNICAMP, Dissertação de Mestrado; O Processo de Construção da Gestão Escolar no Município de Campinas: 1983/1996, Pedro Ganzelli, 2000, Campinas/SP, Faculdade Educação/UNICAMP, Tese de Doutorado; Financiamento da Educação Pública: análise da aplicação de recursos na educação no município de Campinas – 1986 a 1999, Carmen Lúcia F, Wagner, 2001, Campinas/SP, Faculdade Educação UNICAMP, Dissertação de Mestrado.

³ “O mérito do estudo de Pressman e Wildavsky foi demonstrar o quanto, apesar da decisão do nível central, a operacionalização do programa apresentava inúmeros percalços no nível local” (Pressman, L. J. e Wildavsky, A. Implementation. 3ª ed.,Bekerley, Univ.of Califórnia Press, 1984, apud Rus, 2000).

no processo decisório. Dessa forma, o presente trabalho se constitui numa avaliação de processo e ex-post.

Partindo dessa concepção buscou-se, então, captar o padrão das políticas de formação docente desenvolvidas. O trabalho consistiu no acompanhamento dos processos responsáveis por seu desempenho, considerando: a forma de execução das atividades analisando sua expansão e seu modo de funcionamento, sua variação através do tempo, das agências que a implementaram (características e quantidade dos profissionais responsáveis pela implementação, graus de hierarquia e sistemas de controle, autonomia); os recursos envolvidos e a participação dos implementadores na fase de formulação, pois o conhecimento destes sobre *“as atividades pertinentes a cada fase e sobre o projeto são fundamentais para o êxito da política”* (Vianna, 1996), ou seja, a pesquisa buscou analisar e interpretar as informações e dados que permitiram acompanhar a implementação.

Não se trata, portanto, de avaliação de conteúdo de política ou impacto das ações; o objetivo é a coleta de informações sobre características do processo de implementação.

A literatura da área apresenta três dimensões nos modelos de análise do processo de implementação de políticas educacionais, a saber:

-a primeira dimensão trata do estudo das relações entre a formulação da política e os resultados apresentados pelos programas no final do processo de implementação;

-a segunda, a dimensão temporal, é a que interessa no presente trabalho: trata do processo e seus efeitos diferenciados no tempo, da organização em que se processam, dos atores que implementam a política e das modificações das condições iniciais;

-a terceira dimensão trata das condições que propiciam ou entram o processo de implementação: prioriza identificar as condições que podem beneficiar ou dificultar as implantações dos programas priorizados na política educacional.

Assim, levando-se em conta a segunda dimensão, desenvolvi um modelo de pesquisa de processo de implementação, buscando identificar as variáveis dependentes (graus e formas da implementação) e as variáveis independentes (estrutura de operação da rede envolvendo as dimensões organizacionais, jurídicas e de apoio logístico).

As dimensões de análise foram: objetivos do programa, analisados através da documentação existente sobre os programas; a estrutura organizacional, em que se buscou identificar o perfil institucional de apoio, assim como o fluxo das decisões, hierarquias e graus de autonomia; os recursos humanos e físicos, possibilitando verificar os atores do processo e a capacidade técnica, administrativa e gerencial dos órgãos envolvidos; e o desempenho da implementação, que foi analisado com base em dados quantitativos, sob o ponto de vista de um dos critérios básicos de avaliação, comumente propostos para a avaliação de política pública: eficácia.

A ação pública pode ser mensurada através da dimensão financeira, um critério importante de análise, pois o exame das práticas de destinação de recursos possibilita conhecer dimensões relevantes da política educacional, mas, no presente trabalho, esse critério de análise não foi contemplado em virtude da forma como são organizados os dados financeiros (Wagner, 2001).

Os instrumentos disponíveis para este estudo seriam os balanços gerais, que trazem dados agregados e genéricos que dificultam a análise das finanças públicas. Os dados estão agregados em dotações definidas através de códigos que não permitem saber com precisão o que, de fato, foi adquirido e o destino do bem ou serviço. Para tanto, seria necessário verificar cada processo de compra.

Por sua vez, os gastos com o pagamento dos professores pela participação nas atividades de formação, apesar de serem lançados em folha de pagamento, não puderam ser determinados, pois as diferentes atividades não possuíam um código específico para tal lançamento; muitas delas eram lançadas como “dobras” (aulas de substituição).

Então, com o objetivo de identificar qual (is) o(s) desenho(s) das políticas de educação continuada entre 1983 e 1996 e o que as norteou, de como as transições de uma administração para outra e as transições na mesma gestão afetaram a implementação das modalidades de formação e se as tendências teóricas produzidas, ao longo dos anos, sobre política de formação docente em serviço foram incorporadas às práticas, desenvolvi um trabalho que buscou reconstituir a dinâmica da implementação: desenho e estratégias, comparando estágios e situações entre as gestões.

Para a coleta de dados, primeiramente fiz um levantamento e análise documental. Utilizei diferentes fontes: documentos oficiais e legislação, publicações e reportagens de jornais locais.

Numa tentativa de reconstruir as experiências e ir registrando, deparei-me com uma variedade e quantidade de documentos que necessitaram de ser compilados, organizados e analisados. Por muitas vezes dei-me conta de que não tinha em mãos todo o material necessário para que esse processo fosse recuperado, detectando algumas lacunas em alguns períodos, decorrentes da informalidade com que foram tratados os documentos escritos.

Mesmo nas gestões mais atuais, como se poderá observar, apesar de a produção e organização dos documentos serem efetivas, o que facilitou a reconstituição, elas apresentaram a ausência de dados relevantes; acredito que isso seja fruto do não reconhecimento da importância dos registros pelos profissionais.

Além disso, vários foram os entraves para a coleta de dados referentes aos períodos 83/88 e 89/92. Primeiramente, a indisponibilidade dos mesmos: todos os documentos referentes a este período, que ainda existem⁴, foram armazenados em almoxarifados, de forma não adequada e não organizada, dificultando e até impossibilitando o acesso a eles.

Um aspecto interessante a observar é a divergência entre os dados numéricos encontrados nos diversos documentos oficiais da SME. Encontrei divergências entre diferentes documentos da própria Secretaria e entre os documentos da Secretaria e os dados oficiais fornecidos pelos documentos da Secretaria do Estado de São Paulo, o que me levou a confirmar com a SME, em 2000, quais eram os dados considerados oficiais para a instituição.

Esses aspectos demonstram a informalidade e a intencionalidade do não-registro presentes no período.

⁴ De acordo com uma das profissionais entrevistadas, era prática comum de uma gestão para a outra, a solicitação por parte dos dirigentes de que documentos de gestões anteriores fossem descartados, principalmente os referentes às propostas pedagógicas.

Num segundo momento, realizei entrevistas. Elas foram necessárias, principalmente, para reproduzir a primeira gestão, 1983-1988, suprimindo a ausência de documentação sobre esse período.

Foram entrevistados nove profissionais, e a opção foi identificar e entrevistar os que estiveram diretamente ligados à implementação das políticas de educação continuada e que permaneceram nas três gestões ou, pelo menos, em quase todo o período estudado. Por se tratar de um período longo, todos os profissionais entrevistados participaram das duas primeiras gestões, mas na terceira gestão só dois profissionais atuaram durante todo o período, e os demais, parcialmente, por terem se aposentado. Este fato não prejudicou a análise da terceira gestão graças à grande quantidade de documentação existente.

Entrevistei seis profissionais que atuaram no período como Assistentes Pedagógicos/Orientadores Pedagógicos e Assessores Técnico-Pedagógicos, sendo que um deles ocupou cargo de dirigente nas três gestões; dois professores que atuaram como formadores e um profissional que trabalhou como consultor e, posteriormente, como assessor na SME, em diferentes gestões.

As entrevistas, feitas em forma de depoimentos, aconteceram a partir de um roteiro semi-estruturado, sem que as perguntas fossem apresentadas em uma ordem rígida. A opção pelo roteiro aberto foi pelo fato de tratar-se de diferentes profissionais, com trajetórias específicas na SME junto às ações de formação em serviço do professor, e que, portanto, necessitaram de uma dinâmica que permitisse fazer as necessárias adaptações para que pudessem discorrer sobre temas específicos ou comum a todos.

De acordo com Lüdke e André(1986) “*o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer , em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível*” (p.34).

As entrevistas foram gravadas e transcritas, permitindo o aprofundamento de tópicos coletados através da análise documental e uma aproximação maior da realidade analisada.

De acordo com Figueiredo (1986), cerca de um terço dos autores, que realizaram pesquisas de avaliação de políticas sociais no Brasil, fazem restrições explícitas às

informações utilizadas na pesquisa. Essas restrições referem-se, principalmente à inexistência, escassez, dispersão ou precariedade das informações a respeito dos programas estudados. Assim, usar diferentes fontes para o desencadeamento do trabalho visou suprir a precariedade das informações disponíveis.

A nomenclatura usada no texto foi a encontrada nos documentos utilizados.

Optei por apresentar parte das conclusões ao longo do trabalho, deixando para o final algumas considerações sobre o tema analisado.

O presente estudo está organizado em 4 capítulos.

O exame das propostas de governo para o município, os contextos sócio-políticos, destacando a política educacional de cada período deu formato a uma abordagem introdutória, Capítulo I.

No Capítulo II apresentei as características da Rede Municipal de Ensino de Campinas, em que se concretizou todo o processo.

Busquei visualizar a presença de uma política explícita e estruturada para a Educação Continuada de professores no Capítulo III.

No Capítulo IV apresentei as diferentes modalidades de formação docente desenvolvidas no período estudado.

No período estudado, encontrei o trabalho com projetos, como estratégia da Secretaria que visava desencadear ações pedagógicas inovadoras nas escolas.

No Capítulo V delineei essas diferentes propostas que faziam parte da política de educação continuada.

Acredito serem esses aspectos que fazem do presente estudo uma contribuição importante para o campo de Políticas Públicas, pois ele se constituiu a partir do mapeamento e análise das ações que foram implementadas como parte das políticas de educação continuada presentes no período demarcado. São quatorze anos de história.

Considerando os limites deste trabalho, espero que ele venha contribuir para a formulação e implementação de futuras políticas de educação continuada a serem realizadas junto às políticas educacionais, no município de Campinas, visto que se trata de um processo histórico que, como tal, deve subsidiar as futuras implementações, pois,

segundo Kramer (2000), é importante nunca esquecer a história, e sempre lembrar o esquecido, para que se torne possível, mais do que nunca, mudar a história.

CAPÍTULO 1 - CENÁRIO POLÍTICO-INSTITUCIONAL

No corpo da introdução pude constatar que, nas últimas décadas, uma das preocupações presentes nas políticas educacionais foi a formulação e implementação de políticas de formação docente, como um dos fatores de investimento para a concretização da democratização do ensino público. Ver-se-á, neste capítulo, como esta temática esteve presente nas políticas educacionais implementadas pela Secretaria Municipal de Educação de 1983 a 1996.

Será apresentado, primeiramente, um breve relato sobre as propostas de governos para o município que foram formuladas pelos diferentes partidos eleitos nas três gestões, conforme exposto no Quadro 1. Em seguida, há o desenho da política educacional de cada período e seu percurso, para, dessa forma, conhecerem-se suas principais características e diretrizes, destacando pontos do processo de formação docente em serviço.

Quadro 1 – Prefeitos e Secretários Municipais de Educação – Campinas 1983/1996

Período	Prefeito	Partido	Secretários
1983/1988	José Roberto Magalhães Teixeira	PMDB	Enildo Galvão Pessoa –02/1983 a 08/1988 Maria José de L. e Carvalho – 08/1988 a 12/1988
1989/1992	Jacó Bittar	PT – 01/1989 a 03/1991 Sem partido – 03/1989 a 12/1992	Newton Antonio P. Bryan - 01/1989 a 03/1991 Iara Lúcia Dias da Silva – 03/1991 a 09/1991 Solange Villon Kohn Pelicer – 10/1991 a 12/1992
1993/1996	José Roberto Magalhães Teixeira-01/1993 a 02/1996 Edvaldo Orsi – 02/1996 a 12/1996	PSDB PSDB	Maria Helena Guimarães de Castro – 01/1993 a 01/1995 Ezequiel Theodoro da Silva – 02/1995 a 12/1996

1.1 Gestão Magalhães Teixeira - 1983/1988

José Roberto Magalhães Teixeira, integrante do PMDB e, posteriormente, do PSDB (julho de 1988), iniciou seu governo num momento em que a instabilidade política constituía a característica básica da situação nacional.

De acordo com o Relatório de Governo (1988) *“O descontentamento com as práticas autoritárias e com o fechamento dos espaços democráticos atingia grandes parcelas dos movimentos políticos e, conseqüentemente, facilitava o trabalho das correntes que se colocavam contra o retrocesso da vida no país. As lutas políticas, refletindo o descontentamento popular, assumem duas formas básicas: de um lado, colocavam-se as forças que serviram de sustentação ao regime antidemocrático, antipopular e antinacional e que defendiam a auto-reforma, sem mudanças concretas de estruturas vigentes; de outro, levantavam-se as forças democráticas ou progressistas, exigindo mudanças profundas no modus vivendi do país e da sociedade”*.

As eleições de 1982 representaram um avanço significativo das forças democráticas. Nesse ano, também, ocorreu eleição direta para governador. Após 20 anos de menoridade política, o povo estaria elegendo os governadores. Em boa parte dos mais importantes Estados brasileiros foram eleitos políticos do PMDB. A vitória desses governantes confirmava a força da oposição. De acordo com Souza (1988), só no Estado de São Paulo, em 1983, o partido passou a contar com 307 prefeitos, contra 253 do partido que apoiava o governo autoritário.

Iniciando a gestão, saindo de um turbulento processo político - da ditadura à democracia, Magalhães demonstrava querer exercer em seu governo a democracia e marcá-lo não só como o governo que propiciou o “BEM-ESTAR DAS PESSOAS e DAS FAMÍLIAS”, através do atendimento às suas necessidades básicas, mas também, como aquele que investiu em práticas de participação popular.

Em sua proposta de governo encontra-se: *“Esta proposta de governo compromete-se com os interesses da maioria da população. Por isso mesmo, não basta corrigir, há que se transformar; há que se contar com a mais ampla participação popular, aproximando a Administração das famílias; há que se democratizar a*

informação e perseguir com afinco a mobilização, a organização e a conscientização da população, buscando a decisão conjunta Governo-Sociedade”.

Então, muito mais que atender à necessidade da população, Magalhães trouxe a intencionalidade de transformação consciente da população e, para tanto, uma de suas ações foi a de estimular, promover e garantir a participação da comunidade nas decisões da Administração que lhe diziam respeito. Magalhães declarou que, em seu governo abriria espaço para que a população se organizasse e ganhasse consciência de suas necessidades, tornando, assim, mais próximo o ideal de libertação social.

Para atingir o objetivo maior do governo proposto, “BEM-ESTAR DAS PESSOAS e DAS FAMÍLIAS”, foram estabelecidas as seguintes diretrizes básicas: participação, descentralização, austeridade, atendimento das necessidades da maioria, modernização da administração municipal, defesa da qualidade de vida urbana.

Visando concretizar uma política educacional comprometida com a democratização do ensino, seguindo a linha definida para seu governo, a educação foi vista como um direito de todos e que, portanto, deveria *“possibilitar o acesso da maioria à escola pública, em especial a população de baixa renda, garantindo-se, também efetivas condições de permanência nos bancos escolares, evitando-se ou diminuindo-se a evasão escolar”* (Proposta de Governo, 1982, p.12).

O mote da política educacional era: “Nenhuma criança fora da escola”.

Sua proposta apresentou os seguintes pontos básicos:

- valorizar o Ensino Supletivo e contemplá-lo com ações que este ensino exige;
- atender à Educação Básica num trabalho conjunto e coordenado com o Estado, de forma a definir competências;
- ampliar o número de matrículas na Educação Infantil, uma prioridade nessa gestão, visando, principalmente aos filhos de mães trabalhadoras;
- redefinir o papel da Associação de Pais e Mestres (APM) e institucionalizar um canal fundamental no movimento de organização dos pais nos processos de gestão das escolas e de organização das comunidades a que a escola pertence;
- descentralizar, gradativamente, o poder decisório da SME.

Além dessas formas de organização, propôs o debate de outras, como Conselho de Pais, Conselho de bairro, além da APM.

Em relação a transformações no campo educacional, Magalhães comprometeu-se a *“propiciar condições de aperfeiçoamento para professores (grifos meus) e outros profissionais de Educação, garantindo, o respeito e a valorização de responsabilidade e competência dos profissionais que compõem a Secretaria Municipal de Educação (SME)”*(Proposta de Governo,1982, p.13).

Para gerenciar a SME Magalhães convidou o Professor Enildo Pessoa, que exerceu o cargo de Secretário de Educação no período de 01 de fevereiro de 1983 a agosto de 1988, quando se afastou para concorrer às eleições de 88. Em seu lugar assumiu a Secretaria a Professora Maria José de Lima e Carvalho, ficando no cargo de 17 de agosto de 1988 a 31 de dezembro de 1988.

A proposta do PMDB para a Educação era a “Escola do Povo”, que representava o compromisso do governo Magalhães Teixeira com a democracia e com os interesses históricos dos grupos majoritários de nossa formação social.

Pessoa (1999)⁵ apontou que, no exercício dessa função, teve oportunidade de aplicar idéias que eram motivos permanentes das suas reflexões sobre o movimento da sociedade: *“busca de caminhos para uma administração pública que se oriente de acordo com os interesses da sociedade, ou seja, com os interesses das classes dominadas, numa realidade democrática burguesa, com as características do nosso país”*(p.114).

De acordo com ele, a proposta de governo, principalmente pelo seu caráter democrático e popular, criava condições para que fossem desenvolvidas as atividades educacionais que buscassem caminhos para a transformação democrática, popular e consciente da sociedade. Dessa forma, os encaminhamentos propostos buscaram reorientar o processo educativo no interior das unidades escolares, objetivando conquistar transformações democráticas, com a participação de todos que dela faziam parte, e conquistar uma escola que exercesse influência significativa no processo de libertação humana.

⁵ Devido à escassez de documentação do período 83/88, foram utilizadas as produções teóricas feitas pelo Professor Enildo Pessoa, baseadas nas experiências vividas por ele como Secretário de Educação, para apontar os princípios que foram “panos de fundo” de sua gestão.

Libertação autêntica não é algo que se transmite ao homem, mas é práxis, que implica na ação e reflexão do homem sobre o mundo para transformá-lo.

Para tanto, a educação, visando a esse fim, deve *“compreender o homem como um ser historicamente determinado, integrante de um contexto social e cultural preciso; ajudá-lo a ser sujeito, através da reflexão sobre a realidade, sobre sua situação concreta, para intervir na realidade e muda-la; entender a educação em sua dimensão política, considerando-a como uma prática naturalmente ligada à história, à estrutura social, às relações do poder; procurar desenvolver a consciência crítica do homem, o que resultaria na sua inserção no mundo como sujeito transformador dele; crer profundamente no homem em seu poder criador, facilitando uma atitude de companheirismo e diálogo em relação aos educandos; buscar no diálogo e na reflexão crítica uma prática de educação humanista onde o educador e educando se educam num processo conjunto de crescimento”*(SME/ Princípios Filosóficos,1983, p.1).

Segundo Pessoa (1999), no momento histórico em que se iniciou a administração, as escolas *“estavam sob forte influência de normas e regras provenientes do longo período autoritário que viveu o país a partir de 1964”* com os procedimentos antidemocráticos que orientavam o fenômeno burocrático, no sentido de comprometer o aparato estatal com os interesses das minorias dominantes.

Apesar disso, as idéias que atendessem ao funcionamento democrático e popular da Secretaria, em todos os níveis, tiveram expressivo apoio do conjunto significativo de pessoas pertencentes ao quadro de servidores dessa instituição. A quase totalidade dessas pessoas eram trabalhadores da educação, exercendo, há muito tempo, suas funções na Secretaria.

Para o então Secretário, foram importantes os papéis dessas pessoas nas transformações introduzidas na Secretaria, para a promoção de políticas que estivessem voltadas ao desenvolvimento de uma escola pública de qualidade e que atendessem aos interesses das classes populares.

Foi a atuação desses profissionais que *“permitiu avanços significativos visando ao funcionamento de instâncias pedagógicas, administrativas e ideológicas, que formam a estrutura da escola de acordo com políticas democráticas e populares”* (Pessoa, 1999, p.10).

Segundo Enildo, o ponto de vista das classes oprimidas exigia, necessariamente, que as atividades da escola se orientassem pela conquista da transformação democrática, popular e consciente das relações sociais da nossa sociedade, buscando eliminar os desníveis que privilegiam as minorias dominantes, em detrimento das condições básicas de vida da maioria da população.

Para o desenvolvimento do processo, o Secretário contou com três referenciais básicos:

- a descentralização, e conseqüente aumento de autonomia da escola, com decisão conjunta de todos os envolvidos no seu funcionamento. Descentralização que não poderia e nem deveria eliminar as decisões centralizadas e coordenadas;

- o centralismo democrático, de maneira que as decisões centralizadas, necessárias à orientação unitária do processo, acontecessem com a participação dos segmentos envolvidos, ponderando a realidade em sua totalidade. Segundo Pessoa (1999) “*a existência de um centro, que promova a orientação unitária do sistema educacional, é condição necessária para que o conjunto caminhe de acordo com o ponto de vista político que se adota*”;

- a formação continuada dos agentes, que contemplasse a dimensão política e técnica do profissional da educação, visando ao crescimento da competência técnica e, sobretudo, “*à educação política sob todas as formas*” (Lênin).

A formação dos agentes foi uma tônica da gestão Enildo Pessoa, atendendo tanto às dimensões técnicas, como as dimensões políticas, sendo que a formação em serviço dos profissionais que compunham o quadro central da SME foi uma de suas prioridades.

Como apontou umas das entrevistadas, “*na parte da dimensão técnica era toda aquela coisa: especialistas para embasar os professores, as leituras, os materiais que a gente fazia e encaminhava para as escolas, e na parte política era a discussão da proposta da libertação humana, da participação do homem como indivíduo da construção da sua própria história, o homem como agente dessa história*”.

Para se alcançarem mudanças significativas na escola, é preciso considerar que tais mudanças somente ocorrem se forem resultados de conquistas de grandes massas e portanto, que essa opção exige caminhos capazes de ampliar as condições para o avanço político de todos os envolvidos na escola.

A possibilidade de funcionamento da escola com base em princípios que atendam aos interesses da classe dominada necessita de que as atividades do aparelho organizativo tenham por fundamento o processo democrático, no seu sentido mais profundo, e provoque a consciência política de classe dos agentes envolvidos no processo educativo. Dessa forma, necessita de que o educador tenha uma atitude de reflexão e crítica contínua, tanto em relação à sua própria prática educacional quanto em relação ao mundo a ser transformado (Pessoa, 1999).

O Secretário defendeu mudanças significativas no processo ensino-aprendizagem e, para isso, implementou uma série de ações com princípios diferenciados.

Uma de suas primeiras medidas foi *“reformatar substancialmente a fisionomia e a filosofia do funcionamento interno da Secretaria, enquanto realizava em conjunto com todos os seus funcionários e professores o diagnóstico completo da situação do ensino municipal”* (Correio Popular - 03/02/83).

Buscou-se uma nova forma de funcionamento das instâncias que, segundo ele, caracterizavam a estrutura escolar (o pedagógico, o administrativo e o ideológico – strictu sensu).

Através do diagnóstico elaborado a partir de dados fornecidos pelas unidades escolares, a Secretaria Municipal de Educação elaborou um documento denominado “Princípios Filosóficos”. Este documento apresentava três grandes diretrizes norteadoras do trabalho pedagógico a ser desenvolvido pelos profissionais da Rede: o processo de construção conjunto do conhecimento com educador, aluno e família; o conhecimento da dimensão política do ato educativo, e consciência da posição assumida em relação às classes sociais e a participação ativa no funcionamento do pedagógico de todos os envolvidos no processo educativo, bem como as diretrizes operacionais para viabilizar a implementação.

Os “Princípios Filosóficos” nortearam o trabalho desenvolvido pelos profissionais da Secretaria Municipal de Educação – especialistas e docentes.

Dois eventos tiveram um maior grau de importância nesta gestão: o I Seminário de Educação “A Escola do Povo”, em setembro de 1983, quando foram apresentados à Rede Municipal as diretrizes e princípios filosóficos da gestão, e o I Fórum de Debates, que consistiu num momento de avaliação de toda a gestão.

O I Seminário de Educação “A Escola do Povo” objetivou discutir junto aos profissionais da Rede Municipal os princípios filosóficos norteadores do processo. Todos os educadores do ensino municipal participaram do evento. Com este seminário, o professor Enildo queria oferecer elementos teóricos para que os profissionais da educação tomassem consciência da necessidade da mudança.

No período de 25 a 29 de Julho de 1988 foi realizado o I Fórum de Debates sobre a Educação da Secretaria Municipal de Educação, que teve o objetivo de “*caracterizar e aprofundar o conhecimento das unidades escolares no seu dia a dia, a partir das diversidades, das necessidades e dos pontos comuns, viabilizando um ensino democrático e de melhor qualidade numa reflexão sobre: currículo, método, conteúdo, avaliação, infraestrutura, relação de poder, disciplina, administração, tendo o aluno como centro do processo*”(Jornal da Educação, ano I, n° 0, abril/89).

Esse foi um importante momento de reflexão e análise da Rede Municipal de Ensino. Da sistematização do conteúdo do fórum de discussões, estudos e reflexões resultou o documento “Democratização do Ensino Público: Conflitos e Caminhos” em que foram abordados, entre outros tópicos, conteúdo, currículo e avaliação.

Uma análise superficial do documento leva a crer que, das ações desencadeadas pela Secretaria, poucos foram os êxitos. No documento, constatou-se que são muitas as opiniões negativas dos educadores em relação às temáticas trabalhadas. Nele se encontram apresentadas as dificuldades e necessidades referentes às questões das condições físicas de funcionamento da escola, de pessoal, do trabalho pedagógico, administrativo.

Esse resultado levou-me a ver que muito ainda se tinha por fazer para a conquista da melhoria da qualidade do ensino, mas a teoria presente em seu conteúdo demonstra que havia consciência, por parte dos educadores, de que esta situação não era resultado somente do trabalho da SME, mas sim de “*um contexto mais amplo, de uma política educacional, em nível nacional*”(Democratização do Ensino Público: Conflitos e Caminhos, 1988, p.20).

Acredito que este resultado reflete a crença do professor Enildo Pessoa de que importante, num primeiro momento, é despertar a formação política do educador que, depois, vai em busca das condições necessárias para o desencadeamento de sua ação.

Esse documento retrata a Rede Municipal de Ensino no final da gestão, após um longo período de mudanças e foi importante para a realização do diagnóstico da Rede Municipal no início da gestão 89/92.

O professor Enildo Pessoa foi presença constante em reuniões nas escolas e com a comunidade. Buscava garantir a discussão de uma nova mensagem política junto a todos os funcionários, professores e especialistas da SME e, com certeza, reafirmar os argumentos contra-ideologia. Para ele, esses argumentos deveriam ser reafirmados quantas vezes fosse necessário, para que se desmistificasse a ideologia das classes dominantes.

Segundo ele, sua posição consciente era *“segundo as observações de Gramsci, para situações análogas: 1º- não se cansar jamais de repetir os próprios argumentos (variando literariamente a sua forma): repetição é o meio didático mais eficaz para agir sobre a mentalidade popular; 2º- trabalhar incessantemente para elevar intelectualmente camadas populares cada vez mais vastas, isto é, para dar personalidade ao amorfo elemento de massa, o que significa trabalhar na criação de elites de intelectuais de novo tipo, que surjam diretamente da massa e que permaneça em contato com ela pra tornarem-se os seus sustentáculos”*.

Dessa forma, *“para que isso aconteça a participação deve, necessariamente, ultrapassar os limites da imediatidade, e avançar no sentido da consciência de classe”*(Pessoa, 1999, p.14).

Ao analisar a proposta desencadeada na SME, pode-se constatar que ela seguiu a linha da proposta maior de governo.

Foi consenso junto aos profissionais entrevistados que a proposta desenvolvida no período trouxe grandes mudanças para a Rede Municipal.

O próprio Secretário, como desencadeador e mantenedor do processo, conseguiu ser fator de mudança na prática educacional de profissionais da Rede.

O grande investimento da política educacional na gestão 83/88 foi na busca de mudança de visão de todos os envolvidos no processo, em relação ao papel da escola para as classes populares.

Essa gestão é considerada um marco na história da Rede Municipal de Ensino de Campinas. De acordo com os depoimentos, as transformações ocorridas nela, no campo pedagógico, foram importantes para o desencadeamento das propostas da gestão seguinte.

1.2 Gestão Jacó Bittar 1989/1992

Jacó Bittar - Partido dos Trabalhadores (PT)⁶ - também trouxe no seu programa de governo a democratização da administração pública através da implantação de estruturas participativas. O documento intitulado “Teses: Programa do PT para Governar Campinas, 89/92” trazia como cerne a participação da comunidade no governo.

A participação popular no governo petista seria realizada através da criação de espaços específicos para isso: criação dos Conselhos Populares, que seriam os canais de comunicação entre a Prefeitura e a população.

No Programa do PT encontra-se uma crítica à gestão Magalhães Teixeira pela maneira como a administração tratava a participação popular. Para o partido, os espaços de participação dessa gestão eram mantidos sob controle, servindo, na realidade, como instrumento de manipulação.

A proposta do partido, divulgada em campanha, tinha como objetivos, além de abrir o governo para a participação popular, reorientar a aplicação dos recursos municipais para o desenvolvimento social da população e democratizar o aparelho administrativo do município.

O PT assumiu Campinas e, em seu Programa de Governo, a Educação também foi colocada como questão prioritária.

O título tópico da Educação, na proposta de governo era “Educação: Resgatar a qualidade da escola pública”, com o objetivo básico de “*implementar uma política capaz de resgatar a qualidade da escola pública e criar condição para combater a evasão escolar e a repetência*”.⁷

6 O prefeito Jacó Bittar desfilia-se do partido em março de 1991.

7 Teses do PT para governar Campinas, 89/92. Campinas, 1982, p.41.

A Educação para os petistas era vista como *“um modo de vida, uma forma de percepção do mundo, uma maneira de pessoas se relacionarem, um jeito de situar-se num ambiente, um posicionamento político perante a realidade”*(idem nota 7).

A Secretaria de Educação passou a ser gerenciada pelo Professor Newton Antonio Pacciuli Bryan, que permaneceu no cargo de 1989 até março de 1991.

De acordo com Bryan, o programa de governo para a Educação organizava-se em torno de dois eixos: a democratização do acesso à Escola Pública e da gestão do conjunto da Secretaria da Educação e a construção de uma escola de qualidade(Bryan, 1997). Eram eixos que poderiam se efetivar *“através da autonomia DA ESCOLA, DO PROFESSOR, DO ALUNO”*(Projeto Pedagógico da Escola, SME, mimeo, 1989).

A política educacional trazia a defesa da democratização da estrutura escolar (relações entre escola X comunidade X sociedade). Para eles a escola deveria ser *“o local de mais ampla participação da comunidade na busca e discussão dos direitos, na manifestação de sua cultura”* (idem nota 7).

Para o PT, as discussões e decisões tinham que sair do gabinete e ir para a escola e o bairro. Participação era a *“ocupação do espaço pelos envolvidos direta ou indiretamente no processo – pais, alunos, professores, funcionários, especialistas, associações de bairro, etc”*.

Só consideravam possível surgir novos tipos de relação, de participação, se as pessoas se colocassem, de fato, como sujeitos (com poder de decisão) e não como objetos de manipulação.

Para o Secretário, qualidade e participação estavam intimamente relacionadas, explicando que *“a qualidade da educação se obtém de um processo participativo”* (Ganzelli, 2000, p.114).

Então, foi meta do PT, durante a gestão, a implementação de uma política que fosse capaz de resgatar a qualidade da Escola Pública. Dessa forma, buscaram promover a democratização do poder no interior da escola, investindo no espaço escolar como local de discussões e tomada de decisões, criando, inclusive, o Conselho de Escola⁸; a

8 A SME realizou um trabalho no sentido de estruturar e ter aprovada a lei 6.662 de 10/10/91, que regulamentou o Conselho de Escola nas Unidades Educacionais do Município de Campinas. Para saber mais a respeito consultar Ganzelli, 1993

valorização dos profissionais de ensino, em nível salarial e de aperfeiçoamento profissional; o combate à evasão e a repetência escolar, garantindo o direito de acesso à escola, permanência nela e sua autonomia.

A realização de uma política de formação em serviço foi uma das preocupações da SME. Buscou-se criar na Secretaria uma estrutura que lhe possibilitasse a formação de seus próprios quadros.

Para o PT, o alto rendimento pedagógico e metodológico do profissional de ensino estava profundamente relacionado, entre outros fatores, com seus vencimentos, sua carreira, com seu ambiente de trabalho *“Dessa forma é proposto melhorar o salário dos professores; discutir com os profissionais de ensino sua proposta para o Estatuto do Magistério Municipal enfatizando a questão do plano de cargos e carreira; admitir professores somente através de concursos”*(Bryan,1997).

Estas medidas vinham ao encontro da preocupação que havia com a estabilidade do corpo docente. De acordo com o Secretário, *“não seria possível investir em um professor, sem a certeza que este permaneceria na rede”* (Ganzelli, 1993, p.119).

Em sua opinião, os professores, tendo maior segurança na Rede de Ensino Municipal, passariam a ter um maior compromisso com o seu trabalho, bem como maior envolvimento com a população que freqüentava as escolas municipais.

Nessa gestão, também, foi proposto o deslocamento do centro do processo educativo para a escola. A escola agia com liberdade para elaborar o seu Projeto Pedagógico, a partir dos princípios e/ou diretrizes básicas (didáticas, pedagógicas, administrativas e financeiras) da SME. Isso por se acreditar que somente quando a escola tiver uma fisionomia própria é que ela poderá superar a situação dos projetos que vêm e vão, ou seja, quando ela assumir o próprio processo pedagógico, tiver autonomia.

*Autonomia significava “a escola ter coragem e a responsabilidade de assumir coletivamente sua caminhada: direção, professores, funcionários e pais, para o benefício dos alunos, que são em primeira instância, a finalidade e o motivo da existência da escola e, em especial da escola pública”.*⁹

9 SME/DME/ Projeto Pedagógico da Escola 02/1989.

Ainda visando resgatar a qualidade da educação pública propuseram reformular o conteúdo escolar, com mudanças de enfoque, com vistas à formação de uma consciência crítica nos alunos; revisão de métodos e práticas pedagógicas; redução do número de alunos por sala(25 alunos nas classes de alfabetização).

Além do já exposto, também visavam à incorporação das creches ao sistema educacional e ao atendimento educacional das crianças com deficiências físicas e mentais. As duas propostas foram efetivadas.

Declarou Bryan (1997) que as diretrizes político-pedagógicas da SME e FUMEC, *“desenvolvidas a partir dos principais eixos do programa de governo, ganharam sua forma definitiva através de um intenso e rico diálogo constante com a população e com o conjunto dos profissionais de educação”*.

Todo o processo de discussão coletiva iniciou-se com a proposta de continuidade da realização de outros eventos similares ao I Fórum de Debates, ocorrido em 1988.

A SME, em fevereiro de 1989, propôs um roteiro de elaboração do Projeto Pedagógico da Escola, carro-chefe da Educação na cidade no primeiro ano da gestão petista. Esse documento foi sistematizado em conjunto pela equipe pedagógica da SME e a comissão organizadora do I Fórum/1988, para ser utilizado no planejamento daquele ano nas unidades escolares, que aconteceria no formato de um encontro de todos os educadores da Rede Municipal.

O Encontro aconteceu de 13 a 17 de fevereiro de 1989, composto por diferentes momentos: dois encontros com todos os profissionais da Rede (início e encerramento comum para todos os participantes); reuniões nas unidades. Os professores que trabalhavam em EMPGs e em EMEIs ficaram em suas unidades escolares e, em virtude da inserção dos Centros Infantis na estrutura da SME, os professores pertencentes a esse quadro e os das entidades ficaram num único local .

Nesse Encontro foi proposta a realização de um Congresso como estratégia de avaliação do Projeto Pedagógico que estava sendo elaborado e que seria concretizado no ano de 1989.

Durante o ano de 1989, para a organização do Congresso, foram ouvidas as sugestões e propostas junto ao Conselho de Representantes dos Professores e só então a

SME realizou o I Congresso Municipal de Educação, que ocorreu nos dias 12, 13 e 14 de fevereiro de 1990.

No espaço do I Congresso Municipal as trocas de experiências, discussões, estudo e aprofundamento sobre temas relativos à Educação subsidiaram os participantes, dentro de uma visão de gestão democrática, e apontaram caminhos para decisões, além de dar início às discussões sobre currículo.

Os profissionais de ensino: funcionários, especialistas, professores da Rede, juntos, analisaram o Projeto Pedagógico que havia sido desenvolvido, discutiram-no, refletiram sobre ele e fizeram propostas, o que forneceu subsídios para sua elaboração para o ano de 1990.

O Secretário, posteriormente, comentou sobre este momento em artigo publicado em jornal da cidade:

“Em fevereiro de 1990 promovemos o 1º. Congresso Municipal de Campinas congregando mais de 1500 professores, funcionários e especialistas em Educação que discutiram o projeto pedagógico das várias unidades educacionais. O resultado desse trabalho conjunto que resgatou também avanços na área educacional já conquistados durante a gestão do meu antecessor, o valoroso professor Enildo Pessoa, foi publicado no Jornal da Educação (Ano I, abril, 1990)” (Bryan,1997).

Então, em assembléia no I Congresso Municipal de Educação, como resultado das deliberações entre os participantes, foram aprovadas as Diretrizes do Projeto Pedagógico da SME, as quais, posteriormente, resultaram na Portaria SME n ° 1.163/90 que “Dispõe sobre as Diretrizes do Projeto Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação” (D.O.M. 14/11/90).

Dessa forma, as diretrizes político-pedagógicas da SME foram frutos de um trabalho coletivo. Com base nestas diretrizes, *“cada U.E. municipal deveria articular as suas peculiaridades e (re)elaborar, democraticamente, o seu Projeto Pedagógico”* (Braga, 1996, p.30).

Os objetivos básicos do Projeto Pedagógico eram a autonomia e a integração, e o documento foi elaborado com propostas ligadas a uma linha construcionista-interacionista.

Uma das diretrizes do Projeto afirma: *“Projeto Pedagógico é a construção e reconstrução coletiva, solidária, com autonomia e objetivos comuns. Significa a unidade de idéias e de trabalho. Visa integrar os diferentes segmentos da Unidade Educacional na busca de uma linha norteadora para que, através das diversidades, se consiga uma unidade de propósitos sem que cada Unidade Educacional perca sua autonomia”*.

A implantação das propostas, por tratar-se de uma mudança cultural-pedagógica nas relações professor-aluno, demandou longo tempo de formação e discussões democráticas entre todos os envolvidos no processo educacional.

Bryan (1997) apontou que a concretização das diretrizes político- pedagógicas deu-se através do Estatuto do Magistério e de uma política salarial de formação continuada visando valorizar o profissional de Educação e aprimorar a qualidade do seu trabalho¹⁰. Além disso, propôs um plano de obras para recuperar instalações existentes e construir novas; a reorganização da SME e FUMEC criando um sistema integrado de Educação Infantil para crianças de 0 a 6 anos pioneiro no Brasil; a melhoria da alimentação fornecida aos alunos; colocou material didático à disposição de alunos e professores; incentivou projetos educacionais nas escolas (Campinas foi pioneira no uso de computadores na pré-escola, decorrente de projetos conjunto da SME e UNICAMP); desencadeou mudança no relacionamento, enquanto governo, com os pais e alunos, com os funcionários e professores, com os sindicatos, com o movimento popular e com outras esferas de governo.

Para Braga (1996), a maior virtude dessas propostas foi, justamente, a própria forma de sua elaboração. De acordo com ele, as propostas foram democraticamente discutida pelos profissionais de educação. A organização de espaços que garantiram a participação democrática de todos, constituindo-se em espaços político-pedagógicos essenciais de formação em serviço, foi fator importante: reuniões de professores, alunos, funcionários, grupos de estudo, discussão do Projeto Pedagógico etc.

Os grandes eventos foram estratégias para o desencadeamento de propostas e decisões coletivas. Esses espaços (encontros, fóruns, congressos), durante os dois primeiros anos de trabalho da gestão em que se buscava discutir a “rica experiência da implantação desse projeto nas escolas de Campinas e sistematizar os seus resultados”,

¹⁰ A partir desta gestão os professores passam a ser remunerados pela sua participação nas diferentes modalidades de formação docente desenvolvidas.

foram locais de reivindicação de ações sistematizadas voltadas à formação continuada dos profissionais de educação.

No decorrer dos dois primeiros anos da gestão, surgiram conflitos internos entre as propostas do partido e a administração do prefeito Jacó Bittar.

De acordo com Ganzelli (1993), o distanciamento do prefeito das propostas do partido refletia-se no acirramento das diferenças entre as duas posições, além de ações descontínuas e desconexas, interrupções de propostas com substituições no Secretariado e prejuízos para a população.

Configurada essa situação e acrescentando o desgaste político do prefeito, a alternativa encontrada foi a desfiliação de Jacó Bittar, no dia 07/03/91 da Executiva Estadual do partido, embora continuasse no governo até o fim do seu mandato - 1992.

Com a ruptura entre o Prefeito e o partido, em 1991, houve mudanças na SME. O próprio PT conclamou seus militantes a deixarem seus cargos na Administração Municipal. Dessa forma, o Secretário e sua equipe, Diretores e Assessores, deixaram a administração em março de 1991.

A nova Secretária de Educação passou a ser a professora Iara Lúcia Dias da Silva, nome negociado entre o Prefeito e a equipe demissionária. Ela era funcionária de carreira e ex-Diretora do Departamento Municipal de Ensino da SME, portanto, ex-integrante da equipe do prof. Bryan, mas sem vínculos com o partido.

A professora Iara declarou no *Jornal da Educação*¹¹ que, quando recebeu o convite para ocupar o cargo, a princípio relutou, chegou até a sentir “medo” diante do desafio, porém aceitou diante da possibilidade da continuidade de um trabalho em equipe, que até então existia, e também em função da *“garantia do prefeito Jacó Bittar de continuar colocando a Educação como prioridade desta administração”*.

De acordo com ela, a proposta político-pedagógica se manteria pautada nos princípios básicos de diminuir o déficit de vagas e melhorar a qualidade do Ensino Público.

¹¹ *Jornal da Educação* ano 1, nº 06/91, p.02

Em junho de 1991 a Secretaria apresentou os princípios que norteariam os trabalhos, o que confirmava a afirmativa e a intencionalidade da professora Iara. Foram eles:

-Democratização do acesso e permanência da criança na Rede Escolar Municipal;

-Democratização das relações de poder nas UEs favorecendo a participação nas decisões de funcionários, professores, pais e alunos;

-Construção de uma nova qualidade de ensino que promovesse a cidadania dos alunos das camadas populares, através da elaboração de Projeto Pedagógico em cada unidade, que permitisse aos alunos a construção do conhecimento com base na realidade em que vivem para compreendê-la e transformá-la;

-Fortalecimento do Professor como trabalhador intelectual e sujeito do seu processo de trabalho, através da melhoria salarial, condições de trabalho adequadas e aperfeiçoamento permanente;

-Direcionamento dos Centros Infantis como unidade educacional;

-Valorização da Fundação Municipal de Educação Comunitária - FUMEC - como prestação de serviços à Pré-escola e o Supletivo de 1^a. a 4^a. série e sua integração pedagógica aos serviços e projetos específicos da Secretaria Municipal de Educação.

A Professora Iara Silva assumiu a Secretaria com o compromisso de dar andamento ao programa desenvolvido até aquele momento, porém permaneceu um curto período de tempo no cargo.

Em outubro de 1991, assumiu a professora Solange Villon Kohn Pelicer. Também profissional de carreira da Rede, tinha sido Diretora Educacional. Os cargos de chefia dos Departamentos também foram ocupados por profissionais do quadro da Secretaria.

Essa mudança representou uma alteração nos trabalhos em desenvolvimento.

Nesse último período da gestão diminuíram os espaços que promoviam a participação democrática dos profissionais. Eventos como o Fórum e o Congresso não foram realizados até o fim da gestão.

Afirma Braga (1996) que o próprio texto do Projeto Pedagógico de 1992 foi praticamente uma cópia do texto de 1991, permitindo inferir que não houve discussão posterior para avaliá-lo, discuti-lo e reformulá-lo.

Isso me levou a concluir que não foi expressivo o investimento da Secretaria na fomentação das propostas que estavam sendo implementadas.

Uma ação relevante desse terceiro período foi, finalmente, a aprovação do Estatuto do Magistério.

Digo finalmente, porque as discussões sobre o Estatuto já estavam presentes na Rede Municipal desde 1984, através de uma comissão composta por profissionais da Educação que promoveram, num processo participativo e democrático, discussões com os diferentes segmentos, procurando, em seguida, elaborar uma minuta que refletisse os anseios do magistério municipal, ganhando força nessa gestão.

Em 24 de dezembro de 1991, foi publicada a Lei n ° 6.894 dispoendo sobre o Estatuto do Magistério Público, cuja finalidade foi de incentivar, coordenar e orientar o processo educacional na Rede Municipal de Campinas, objetivando o mais amplo desenvolvimento do educando, preparando-o para o exercício da cidadania. O Estatuto também visava valorizar o profissional de educação, garantindo-lhe bem estar e condições de desenvolver seu trabalho, no campo da Educação. Teve um papel fundamental junto às ações de formação dos educadores. O primeiro da história da Rede Municipal de Ensino, ainda vigorava em 1996.

O Estatuto veio legitimar várias ações que já estavam sendo desencadeadas pela SME.

1.3 Segunda Gestão Magalhães Teixeira 1993/1996

A proposta do governo Magalhães Teixeira saiu em nome da Frente Campinas, formada pelo PSDB, PL, PPS, PSC e PST, a quem o candidato representava. A Frente Campinas era liderada pelo PSDB.

Como princípios básicos ela apontava política democrática, ética, honestidade (como princípio norteador), respeito pela coisa pública e a participação democrática da população.

Magalhães enfatizou, em seu discurso de posse, o quadro de dificuldades pelo qual o país passava e o aumento das desigualdades sociais.

“Assumo a Prefeitura, num quadro de recessão e de desemprego tão ou mais grave do que aquele que se registrava dez anos atrás. Vejo, com preocupação, que as distâncias sociais se mantiveram, se é que não se agravaram ainda mais” (Discurso de Posse - 01/01/1993 - Assessoria de Imprensa-Gabinete do Prefeito).

Em seu discurso e procedimentos encontra-se pontos presentes na administração 1983-1988: participação popular, trabalho e democracia.

A sua gestão foi marcada por várias mudanças estruturais. Já no seu plano de governo Magalhães apontava a necessidade da implantação de um novo modelo de gestão que fosse capaz de dar conta do diagnóstico que se valeu de um quadro de referências apresentado, como:

-Incapacidade de a Prefeitura de Campinas, em conjunto com a sociedade, organizar e operar um projeto para a cidade;

-Excessiva centralização do poder decisório e dos procedimentos operacionais, restringindo a melhoria dos serviços prestados à população e dificultando ou inviabilizando a participação da sociedade;

-Fragmentação na definição de políticas e diretrizes, com baixa interação entre as áreas, gerando pulverização ou duplicação dos esforços da administração, aumentando o custo e reduzindo sua efetividade;

-Desvalorização e desmotivação do funcionalismo municipal, no campo profissional e pessoal, que não assumiu seu papel de agente do serviço público, reduzindo ainda mais a efetividade da máquina pública.

No novo modelo de Gestão elaborado, cinco características foram destacadas, constituindo-se em seus elementos centrais: descentralização; integração das políticas municipais; parcerias com a sociedade; participação popular; capacitação e participação dos servidores.

Desses elementos, a descentralização constituiu-se numa estratégia importante no processo, levando a Prefeitura a reformular toda a sua estrutura administrativa, fato que promoveu alterações no fluxo decisório nos diferentes órgãos já existentes.

Com a implantação da reforma administrativa e a criação das quatro Secretarias de Ação Regional (SAR - instâncias de poder referentes a regiões do município e marca dessa gestão), em janeiro de 1993, iniciou-se um processo de descentralização, cujo principal objetivo era fortalecer um modelo de gestão alicerçado em três pilares: a integração das ações na ponta dos serviços, visando à implementação de políticas e programas intersetoriais que promovessem a cidadania; a participação da população, facilitada pela maior proximidade entre o poder público e os problemas específicos de cada região da cidade, e a flexibilização organizacional, que buscava imprimir maior leveza e racionalidade à máquina administrativa, através da otimização dos recursos disponíveis e redução dos níveis hierárquicos da estrutura, criando, assim, condições propícias ao surgimento de uma nova cultura de trabalho, mais solidária e cooperativa.

Magalhães foi eleito com uma agenda educacional que trazia como referencial os debates que vinham acontecendo sobre educação pública nos últimos anos, uma agenda definida e detalhada em seus objetivos, justificativas e diagnósticos político-pedagógicos.

Na nova gestão, Magalhães Teixeira retomou o princípio de universalização da Educação, “nenhuma criança sem escola”, já trabalhado na gestão 1983/1988.

A Educação, novamente, foi colocada como prioridade de seu governo e somaram-se a esse compromisso as duas premissas básicas: a qualidade do ensino público e a busca de equidade.

As metas prioritárias da Secretaria Municipal de Educação propostas no Plano de Governo foram:

- Nenhuma criança fora da escola, a melhoria das condições de funcionamento visando à maior permanência na escola; programas integrados de complementação do horário escolar, ocupando o tempo livre das crianças na escola com atividades educativas;

- Qualidade de ensino, envolvendo todos os atores na definição de um plano pedagógico; a criação de um Banco de dados, o planejamento conjunto com a Divisão Regional de Ensino e a definição de uma política de capacitação permanente dos educadores (grifos meus);

- Estímulo à participação, envolvendo todos os segmentos da SME, família, comunidade, sociedade civil, em todas as atividades educacionais;

- Recuperação física dos prédios escolares e melhoria da infra-estrutura;
- Reorganização administrativa, técnica e funcional da SME; valorização e otimização dos recursos físicos, materiais e humanos;
- Ampliação de vagas em creche, pré-escola e supletivo;
- Definição de uma política específica para o setor de creches;
- Descentralização da Merenda, integrada ao sistema de abastecimento, garantindo a qualidade e a melhoria do atendimento;
- Integração com outras Secretarias da Área Social e autarquias para o desenvolvimento do Programa de Complementação do Horário Escolar;
- Regulamentação do Conselho Municipal de Educação e dos Conselhos das Escolas Municipais;
- Busca de parcerias com o governo federal, estadual, universidades, empresas, associações culturais, clubes de serviços, SENAI, SENAC, SESI, escolas técnicas, conservatórios, entidades filantrópicas e organismos de cooperação internacional. Através da atuação em parceria, será possível obter suporte para várias atividades e programas como: capacitação de profissionais; programas de Educação Especial; transporte escolar; material didático; montagem e manutenção de laboratórios e bibliotecas; manutenção de creches; estágios de formação profissionalizante etc.

Assumi a Secretaria de Educação a profissional Maria Helena Guimarães de Castro, que permaneceu no cargo de janeiro de 1993 até março de 1995.

Em 1993, a equipe que assumiu a Secretaria realizou um diagnóstico sobre a educação municipal nos seus aspectos quantitativos e qualitativos.

Esse diagnóstico apontava que as escolas da Rede Municipal tinham grandes dificuldades para oferecer um ensino de qualidade voltado para os interesses das comunidades a que atendiam e apontava como dificuldades tanto as infra-estruturais, como as didáticas, e a ausência de orientação pedagógica clara e definida.

Como resultado desse primeiro estudo foi apresentada à Rede Municipal, em maio de 1993, a primeira versão do Programa de Ação Político-Pedagógica (PAP) que trazia as idéias para a organização e funcionamento da Rede Municipal.¹²

De acordo com PAP/93, o estabelecimento de um padrão de ensino, adequado à realidade da comunidade assistida e com perspectivas claras, não se faz sem a participação consciente e deliberada dos profissionais da Rede, nem se define de um dia para outro.

Então, considerando, naquele momento, que os currículos, programas, sistemas de avaliação e dinâmica escolar eram mal estabelecidos e pouco fundamentados, a SME destacou como importante que, além do trabalho estar voltado à garantia de vagas para todas as crianças e da melhoria e ampliação da infra-estrutura física da Rede, ele deveria desencadear em toda a Rede um processo de reformulação curricular e de formação permanente que oferecesse um padrão de ensino definido, de qualidade e adequado à realidade de Campinas.

No final do ano de 1993, a Secretaria apresentou o documento intitulado “SME: Definindo uma política de educação”, cujo conteúdo consistiu na avaliação dos trabalhos realizados em 1993 e nas propostas para 1994. Estruturados a partir da análise das ações que estavam sendo desenvolvidas, estes documentos direcionaram os trabalhos que já existiam em busca de maior efetividade, principalmente no campo da formação continuada.

No início de 1994, foram elaboradas mais duas versões do PAP que traziam com maiores detalhes as estratégias que deveriam ser executadas para a concretização dos objetivos traçados para a SME.

Partindo do princípio de que a gestão da educação pública exige trabalho contínuo e comprometido, a Secretaria declarou que procurava manter as ações positivas que já se desenvolviam na SME desde os anos 80, ao mesmo tempo em que,

¹² Em entrevista um dos idealizadores desse documento declarou que para ele os Programas de Ação Político-Pedagógica eram semi estratégicos na medida em que eles pensavam uma estruturação de rede a curto prazo, no mínimo um período de um ou dois anos. Analisou-os como documentos que tinham alguma organização estratégica, um desenho, mas não tinham uma visão a longo prazo, uma concepção da Educação que queriam ou que programa de formação de professores. Enfatizou também que para definir o desenho baseou-se no que restava da política desenhada pela equipe petista na gestão anterior.

paulatinamente implementava um novo modelo administrativo(PAP, SME, 2º. versão, 1994).

A última versão do PAP apresentava como objetivos gerais a melhoria da qualidade do ensino, redução dos índices de insucesso escolar, melhoria das condições e das relações de trabalho, maior integração escola-sociedade, fortalecimento da política de capacitação permanente; estabelecimento e implementação de uma política de Educação Infantil e de uma política de Educação Especial.

A valorização e incentivo aos profissionais da Rede para a participação no processo de formulação e implementação da ação político-pedagógica constavam dos programas elaborados.

Ainda em 1994, a SME elaborou e publicou o documento **“A Educação em Campinas: equidade com qualidade”**, que se constituiu no registro das ações desenvolvidas de janeiro de 1993 a junho de 1994. Ele estabelecia como eixo central do projeto político- pedagógico da SME a autonomia da escola (entendida como foco fundamental das ações educacionais) e três pontos de sustentação - a ação docente no nível de unidade de ensino, os projetos de extensão pedagógica e o programa de capacitação dos docentes e especialistas de educação.

Esse documento também compilou todos os dados quantitativos existentes na Secretaria, de gestões anteriores e dessa gestão, de forma a buscar subsidiar futuras ações.

A Secretária de Educação apontou a falta de dados sobre a Rede como um dos maiores problemas do seu mandato, fato constatado por mim por ocasião da realização do levantamento documental do período. Os dados quantitativos usados neste estudo tiveram como principal fonte os documentos elaborados nessa gestão.

Nesse período, ocorreram várias crises entre a Secretária e os profissionais da Rede Municipal de Ensino.

De acordo com ela, as principais ocorreram quando a Secretaria reformulou os Projetos remunerados que compunham o Projeto Pedagógico das escolas e os grupos de formação, por avaliá-los como ações que não se integravam ao Projeto Pedagógico da escola, pertencendo a grupos fechados de educadores. Ao propor a implementação da progressão continuada, que não encontrou eco na Rede, a Secretária explicou que isso

ocorreu devido à cultura da repetência ainda muito presente entre os professores. Por fim, ao propor a discussão da reformulação do Estatuto do Magistério, visando garantir as mudanças institucionais necessárias para a implantação de um “Novo Modelo de Gestão”, a resistência foi ainda maior. Segundo ela, o Estatuto permitia “coisas”, como a rotatividade excessiva dos diferentes profissionais, em vários períodos do ano, em função de substituições, que prejudicavam o processo pedagógico(Ganzelli,2000).

Diferentemente das outras gestões, a Secretária da Educação permaneceu distanciada das discussões pedagógicas, principalmente junto aos profissionais de ensino nas unidades escolares. Sua postura foi lida pelos profissionais como de “*constante ausência à frente da Secretaria e do processo educacional, preocupando-se sobretudo com sua projeção pessoal em detrimento da realidade das Escolas Municipais*”.¹³

A Secretária retirou-se do cargo em janeiro de 1995, e seguiu-se a ela o professor Ezequiel Theodoro da Silva.

O professor Ezequiel assumiu a Secretaria, a princípio, interinamente, pois era, na ocasião, Secretário da pasta da Secretaria de Cultura, Esportes e Turismo. Ele permaneceu acumulando as duas pastas por 05 meses, quando, então, optou pela pasta da Educação.

Naquele ano, a SME sistematizou um documento denominado “Subsídios para o desenvolvimento dos Projetos Pedagógicos nas Escolas Municipais de Campinas - Educação e Cidadania”. Nele estava sintetizado e organizado, para todos os profissionais de educação da RME e para as comunidades, um conjunto de diretrizes e orientações voltadas à elaboração de Projetos Pedagógicos das escolas.

O seu conteúdo foi constituído a partir das experiências da Rede, e é “*importante ressaltar que esse documento nasce do estudo pessoal de outros textos existentes na Secretaria de Educação, orientados para o mesmo objetivo*” (Silva, mimeo, 1995). E que, “*subjacente a todos os pilares deste documento, está a virtude do orgulho pelo trabalho. Quer dizer: existe uma história solidamente construída no âmbito da RME, que representa um serviço público de qualidade e digno de todos os educadores*” (SME, 1995, p.1).

¹³ O Caos da Educação em Campinas – Documento Denúncia, CODEM (Conselho dos Diretores e Vice-Diretores Municipais) e COMESE(Conselho Municipal dos Especialistas Educacionais), Comissão do Concurso de Acesso dos Especialistas da Educação da PMC, mimeo, s/d.

Todas as ações tinham como pressuposto básico a relação escola-sociedade, em que a escola é cidadã, democrática, saudável e hodierna.

Nesse documento encontra-se, além dos pressupostos para o trabalho pedagógico, as concepções teóricas, os eixos e as diretrizes de trabalho para a SME, no período 1995/1996.

Os eixos gerais de trabalho da Secretaria Municipal de Educação eram: equipamentos da SEED; corpo docente e técnico-administrativo; Projeto Pedagógico da Rede; corpo discente; consolidação da participação. O eixo corpo docente trazia como uma das propostas de ação a sistematização, avaliação e institucionalização dos programas de capacitação dos educadores (monitores, professores e especialistas).

O conteúdo desse documento foi apresentado e discutido num evento intitulado II Semana da Educação, realizado pela SME, em maio de 1995 e voltado para todos os especialistas e professores da Rede, em conferência desenvolvida pelo Secretário da Educação.

Um ponto forte desse período foi o investimento junto às unidades escolares, com o objetivo de torná-las “Centro de Vivência Cultural e de Integração da Comunidade na Cultura”. Especiais esforços foram realizados no sentido de multiplicar as ações culturais através de festas populares e cívicas, exposições e oficinas de arte, exposições artísticas etc. Era a SME assumindo um compromisso com a Cultura Brasileira.

As publicações também foram uma das marcas desse período. Várias revistas e informativos foram elaborados para que se disseminassem os trabalhos desenvolvidos e/ou se subsidiasse a Rede com textos teóricos sobre temas atuais. Os textos publicados, em sua maioria, foram produções dos profissionais da Secretaria.

O secretário buscou desenvolver um trabalho mais próximo das escolas e reconheceu o Conselho de Diretores como instância representativa da categoria, realizando reuniões periódicas com esse grupo, para possibilitar a sua participação na política educacional.

Como apresentado anteriormente, o período estudado foi de grandes transformações no cenário político, econômico e social brasileiro, gerando demandas para a realidade educacional.

Nesse rápido esboço foi possível observar que as propostas governamentais municipais apresentadas apontavam a Educação como questão prioritária, traçando como diretriz geral a democratização do ensino com qualidade. As diretrizes educacionais refletiam a linha das propostas governamentais, e a maneira como foram desencadeadas buscou concretizá-las.

A elaboração dos princípios para nortear as ações educacionais na gestão 83/88 deu-se em nível central a partir do diagnóstico realizado no início da gestão, somado à nova proposta filosófica. Esse processo não se constituiu numa dinâmica participativa incluindo os educadores das escolas, o que exigiu um esforço da equipe central no sentido de disseminar o seu conteúdo ao coletivo de educadores. Dessa forma, pode-se considerar que a proposta educacional foi direcionada do centro para as bases.

Diferentemente da gestão 89/92 que construiu com o coletivo de educadores as diretrizes gerais da SME, o documento Projeto Pedagógico foi elaborado a partir da movimentação das bases e pelas bases, o que torna o processo importante para os educadores, fazendo-os sentirem responsáveis pela implementação das propostas. A implementação das reformas educacionais foi prejudicada pelas rupturas que ocorreram na Secretaria.

De forma centralizada, também, foram traçadas as diretrizes da proposta educacional da gestão 93/96, em forma de Programas de Ação Político-Pedagógica (PAP) e elas foram elaboradas sem a participação efetiva dos educadores. Em seguida, nesta mesma gestão, o documento “Subsídios para o Desenvolvimento dos Projetos Pedagógicos nas Escolas Municipais de Campinas”, que apresenta orientações para a segunda etapa dessa gestão, foi elaborado a partir dos documentos já existentes na SME, nesse período, cuja maioria foi produzida centralizadamente. A não-participação da Rede nesse processo dificultou a implementação das propostas.

As rupturas nas gestões municipais foram ponto comum. A gestão 83/88 e a gestão 93/96 tiveram, cada uma, 02 secretários, enquanto que na gestão 89/92 foram três.

Na primeira gestão, a alteração não ocasionou significativas vicissitudes, pois Enildo Pessoa saiu 06 meses antes do término de seu mandato. Na segunda gestão, foram três Secretários, o que significou um processo repetitivo de rupturas e a estagnação do processo pedagógico; nenhuma inovação foi proposta após a saída da equipe petista da Secretaria. Na terceira gestão, tivemos dois Secretários, o que significou algumas alterações de rota, principalmente no campo teórico. A proposta do segundo Secretário apresentou alguns princípios diferenciados, mas, ao se analisar o caminhar da Rede Municipal de Ensino, percebe-se que esse não se alterou significativamente diante das novas demandas educacionais.

Todos os programas governamentais inseriram na sua política educacional a formação dos profissionais de educação como uma das suas ações. A formação docente foi tratada com maior ênfase em relação a dos outros profissionais. Constatamos que estava presente nas propostas o reconhecimento de que era necessário investir na formação em serviço como um dos pontos básicos para a melhoria da qualidade de ensino.

A gestão 83/88 iniciou um processo inovador na área de formação em serviço, buscou superar o modelo tecnicista que até então imperava na Rede Municipal, desenhando sua proposta no processo. Nas gestões 89/92 e 93/96, encontra-se, nos documentos, um esboço do que se pretendia nessa área, não chegando, porém, a se constituir num programa pré- definido em que se explicitasse “para que”, “como”, “para quem”, “quando”, ou seja, um todo articulado. Mas aparece a intencionalidade de se continuar com as ações relevantes desenvolvidas nas gestões anteriores.

Após uma breve análise do processo educacional das diferentes gestões estarei, no próximo capítulo, visualizando como foi organizada a estrutura da Rede Municipal de Ensino para a viabilização das propostas definidas.

CAPÍTULO 2 – ESBOÇO DE UM DESENHO: AS CONDIÇÕES REAIS DE IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO CONTINUADA

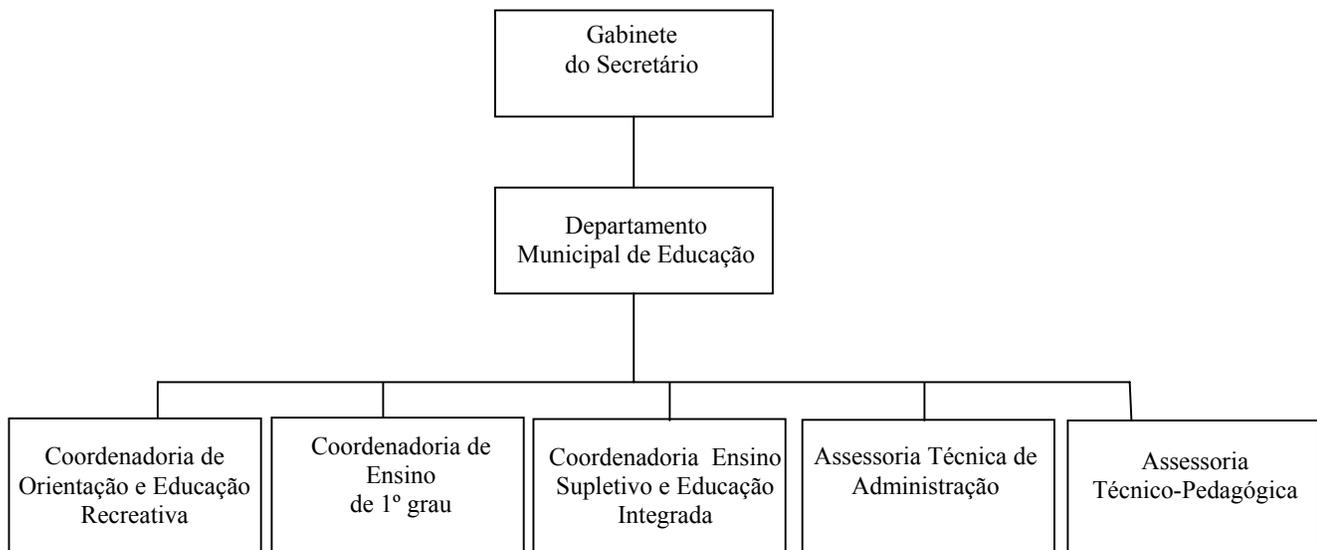
Neste capítulo, estarei recuperando o desenho da estrutura institucional da Secretaria Municipal de Educação das três gestões, identificando os níveis hierárquicos, as características e as vicissitudes, a fim de identificar a estrutura de operação das ações de formação docente. Em seguida, estarei delineando a abrangência da Rede Municipal (escolas/alunos/ profissionais), identificando seus recursos humanos e suas dimensões organizacionais.

2.1 Estrutura institucional

A gestão 83/88 iniciou-se e, apesar de vir com uma proposta inovadora, não realizou mudanças na estrutura administrativa da SME. Em 1983 a Secretaria estava organizada de acordo com a lei 4261, de 21/02/73, e sua estrutura só foi alterada no último ano da gestão, em 1988.

A Secretaria de Educação era formada pelos seguintes setores: Gabinete do Secretário, Departamento Municipal de Educação, composto pela Assessoria Técnico-Pedagógica, Assessoria Técnica de Administração Escolar, Coordenadoria de Orientação e Educação Recreativa, Coordenadoria de Ensino de 1º. Grau e a de Ensino Supletivo.

Figura 01- Organograma da Secretaria Municipal de Educação de Campinas/1983



Fonte: Lei nº 4.261 de 21 de fevereiro de 1973, decreto nº 6.751 de 04 de novembro de 1981.

Nesse período, a Assessoria Técnico-Pedagógica (ATP) era a responsável pela linha pedagógica da Rede Municipal de Ensino e pela orientação no trabalho do professor. Então, os profissionais inseridos nesse setor participavam, em conjunto com o Secretário de Educação, da formulação e implementação das ações desencadeadas visando à formação docente, através de estratégias centralizadas e descentralizadas. Essa Assessoria era constituída pela chefia e pelos Assistentes Pedagógicos. Em 1987, criou-se, através do plano de cargos da Prefeitura Municipal, o cargo de Assistentes Técnico-Pedagógicos (ATPs)¹⁴; eram profissionais que ficaram com a responsabilidade da formulação e implementação das ações da Assessoria Técnico-Pedagógica, em nível central. Os Assistentes Pedagógicos, a partir deste ano, foram denominados Orientadores Pedagógicos e responsabilizaram-se pelas ações descentralizadas de formação docente, passando a ter uma atuação mais direta na escola.

Em 1987, foi acrescida à estrutura da SME a Fundação Municipal para a Educação Comunitária (FUMEC)¹⁵.

A estrutura administrativa foi alterada através do decreto nº 9.761 de 30 de dezembro de 1988 e a estrutura passou a ter a seguinte composição: Conselho Municipal de Merenda Escolar; Assessoria Administrativa; Assessoria Técnica; Setor de Expediente; Divisão de Administração, composta pela seção de expediente e pessoal, seção de suprimentos e transportes, seção de contabilidade; o Departamento de Ensino (com atribuições de caráter administrativo da rede física), composto pela Assistência Administrativa, Assistência Técnica, Divisão de Administração Escolar, a Divisão de Ensino I e a Divisão de Ensino II¹⁶; o Departamento Pedagógico (com atribuições de planejamento, controle e avaliação da Educação Escolar), composto pela Assistência Administrativa, Assistência Técnica, Divisão de Apoio, Divisão de Avaliação de Ensino e a Divisão de Planejamento de Ensino (Figura 2).

14 Este cargo é criado na mesma classe salarial do Diretor Escolar, o que, de acordo com um dos profissionais entrevistados, vem atender a uma antiga solicitação dos profissionais inseridos na carreira que gostariam de ascender na carreira sem ir para o cargo de direção das escolas, vista como função basicamente administrativa pelos profissionais.

15 Lei nº 5.830 de 16 de setembro de 1987. Atuava nesse período nos programas de Educação de Jovens e Adultos e na Educação Infantil.

16 A Divisão de Ensino II foi a responsável pelo caráter administrativo da rede física do Ensino Fundamental e Supletivo; a Divisão de Ensino I da Educação Infantil e a Divisão de Administração Escolar foi a responsável pelo caráter legislativo dos dois níveis de ensino.

Com este novo organograma, as ações que eram desenvolvidas pela Assessoria Técnico-Pedagógica passaram a ser desenvolvidas pela Divisão de Planejamento de Ensino¹⁷, junto ao Departamento Pedagógico. Tanto os profissionais alocados no setor, como as ações desenvolvidas, permaneceram os mesmos.

De acordo com o relatório de governo, a reestruturação organizacional, funcional e administrativa da SME visou à modernização da máquina administrativa, buscando a sua eficiência e eficácia. O trabalho foi racionalizado através das várias divisões e seções.

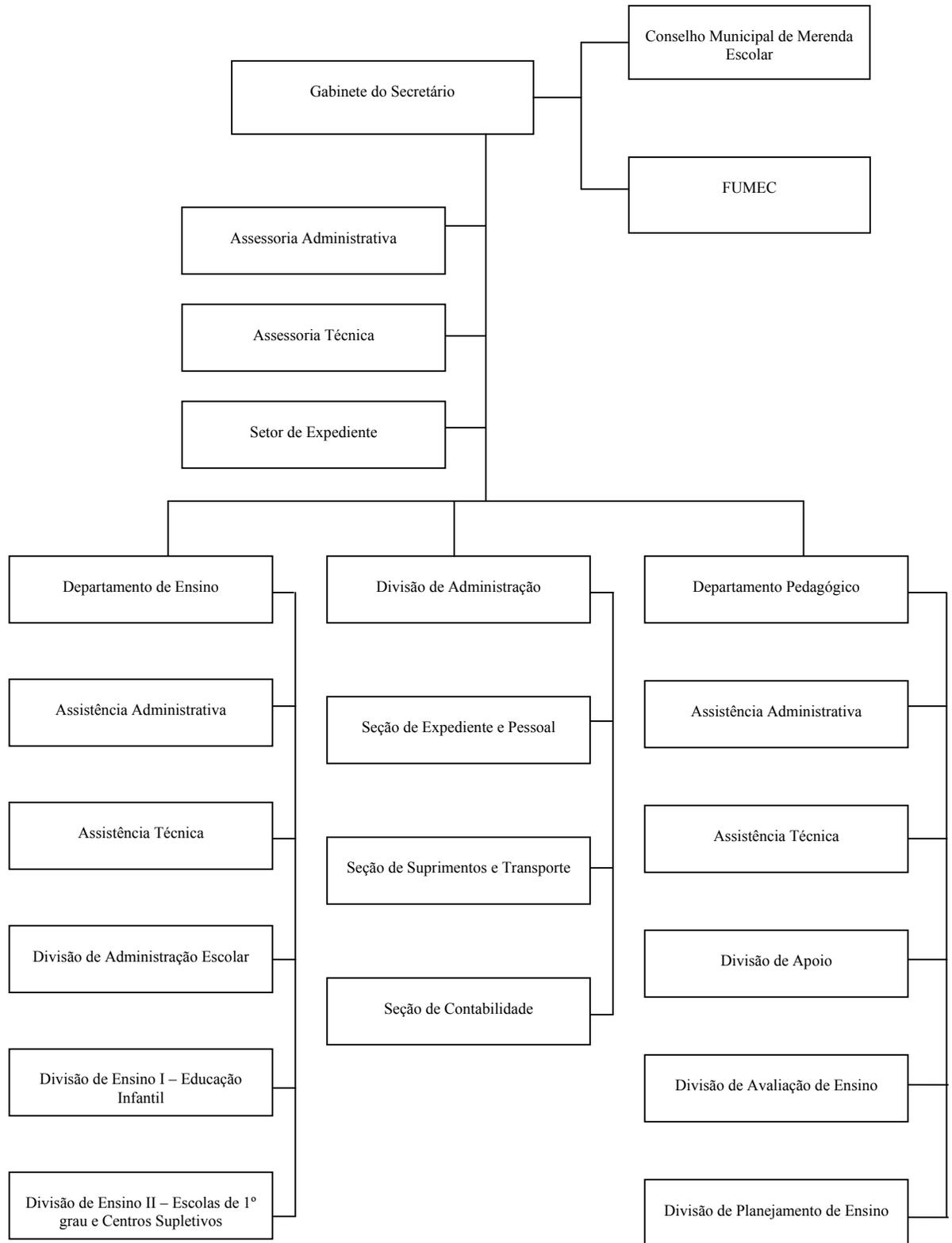
Essa estrutura manteve-se durante toda a gestão 89/92, inclusive os profissionais que atuavam na condição de “chefias” das divisões do Departamento Pedagógico.

Em 24 de agosto de 1989, incluiu-se nessa estrutura os Serviços de Centros Infantis, através do decreto nº 9904 de 24 de agosto de 1989, que transferiu os Centros Infantis da Divisão do Menor do Departamento de Promoção Social para a SME, o que representou um avanço histórico para a Educação Infantil e trouxe novas demandas para o processo de formação dos profissionais; demandas específicas dessa realidade.

Os Centros Infantis passaram a integrar a estrutura administrativa da Secretaria de Educação e houve alteração em sua nomenclatura: de Centros Infantis para Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI). Essa transferência justificou-se por uma política que visava valorizar o papel educacional (de 0 a 6 anos), substituindo a visão tradicional que reservava para a creche uma função apenas de “guarda” da criança. Nesse momento, o maior desafio era integrar realmente as unidades à Secretaria, já que em termos de estrutura elas ainda funcionavam independentes. Com essa ação, a Secretaria de Educação estava atendendo à Constituição Federal: nela, tanto as creches como as pré-escolas ficaram incluídas na seção sobre Educação, já que seu Capítulo III da Educação, da Cultura e do Desporto, artigo 208, afirma que o *“dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de (...) IV - atendimento em creche e pré-escola as crianças de zero a seis anos de idade.”*

17 A Divisão de Planejamento de Ensino, responsável pelo desencadeamento da proposta pedagógica da SME era denominada de Divisão de Orientação Pedagógica. Nem os documentos analisados e nem os profissionais entrevistados conseguiram explicar quando, como e porquê isto ocorreu. Por se tratar da terminologia conhecida e usada nos documentos e nas diferentes falas, a partir de agora a usaremos para designar este setor.

Figura 02-Organograma da Secretaria Municipal de Educação de Campinas/1988



Fonte: Decreto nº 9.761 de 31 de dezembro de 1988 e lei nº 5.830 de 16 de setembro de 1987.

No início da segunda gestão 93/96, a estrutura da gestão anterior foi mantida e, em janeiro de 1993, a Secretaria realizou eleições de chefia de acordo com o art. 14 do Estatuto do Magistério¹⁸, para o preenchimento dos cargos das quatro Divisões - Divisão de Orientação Pedagógica (DOP), pertencente ao Departamento Pedagógico; Divisão de Administração Escolar (DAE), Divisão de Ensino I (DI) e Divisão de Ensino II (DII), pertencentes ao Departamento de Ensino.

Uma nova reorganização da estrutura da Secretaria ocorreu, primeiro, em conjunto com a reorganização da estrutura administrativa da Prefeitura Municipal de Campinas, através da lei 7721, de 15 de dezembro de 1993, quando foram alterados os Departamentos, porém manteve--se a estrutura complementar, que foi modificada após estudos, análises e planejamentos da nova equipe dirigente da SME. Os departamentos passaram a ser: Departamento Técnico- Pedagógico, com a responsabilidade de elaborar e coordenar o Projeto Pedagógico da SME, acompanhar, controlar e avaliar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e Supletivo, desenvolver a política de formação continuada do educador; dar suporte legal e administrativo em concursos, atribuições de aulas, calendário escolar, regimentos, alterações curriculares e outras atividades técnicas; Departamento de Pesquisa e Planejamento e Assessoria de Planejamento e Gestão.

Nesse período, junto à estrutura complementar, através do PAP, estruturou-se o Núcleo de Coordenação de Projetos.

O Núcleo de Projetos (NP), composto por Supervisores e Coordenadores Pedagógicos, foi instituído em 1993, junto à Divisão de Avaliação e Ensino(DAE), com a função de revisar as estratégias adotadas na organização do trabalho e determinar diretrizes claras e únicas para a formulação e implementação das propostas dos Projetos e Programas, além de avaliar, acompanhar e assessorar os trabalhos desenvolvidos, no sentido de orientar o trabalho em nível de unidade escolar e dirimir dúvidas quanto à forma de encaminhamento, acompanhamento e avaliação dos trabalhos.

Nesse momento os projetos e programas estavam ligados a setores e profissionais diferenciados (DOP/Assessoria) e, de acordo com a avaliação da SME, esse trabalho

¹⁸ Os cargos de chefias de Divisão da estrutura administrativa da SME de provimento em comissão, serão providos por indicação de uma lista tríplice, eleitos entre os especialistas com mais de dez anos de experiência na Rede Municipal de Educação de Campinas e nomeados pelo Secretário Municipal de Educação (Artigo 14 Estatuto do Magistério).

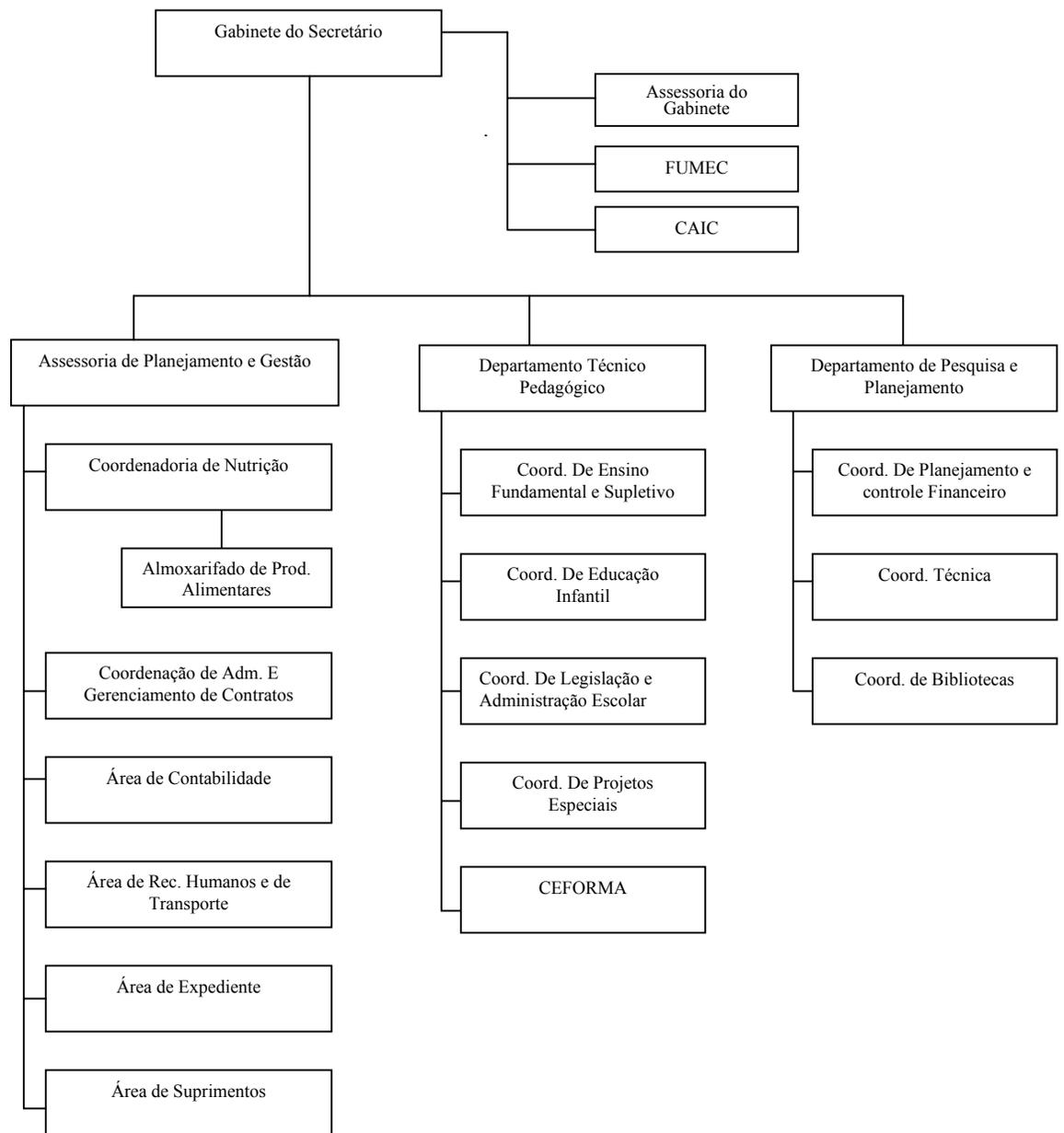
encontrava-se desarticulado dos Projetos Pedagógicos das escolas, sem uma orientação, o que dificultava o acompanhamento e a avaliação.

Durante os dois primeiros anos da gestão, o Núcleo permaneceu ligado à Divisão de Avaliação e Ensino. Em 1995, com a criação da Coordenadoria de Projetos Especiais, ele foi compor a estrutura dessa coordenadoria.

Posteriormente, a estrutura administrativa complementar foi alterada pelo decreto n° 11.860 de 03 de julho de 1995, passando a SME a ser constituída por: Gabinete do Secretário; Assessoria de Planejamento e Gestão, composta pela Coordenadoria de Nutrição, Coordenadoria de Administração e Gerenciamento de Contratos, Área de Contabilidade, Área de Recursos Humanos e de Transportes, Área de Expediente e Área de Suprimentos; Departamento Técnico-Pedagógico, composto pelas Coordenadorias de Ensino Fundamental e Supletivo, Educação Infantil, Legislação Escolar e de Projetos Especiais; Departamento de Pesquisa e Planejamento, composto pelas Coordenadorias de Planejamento e Controle Financeiro e pela Coordenadoria Técnica. Também ligado ao gabinete tem-se a FUMEC e o Centro de Ação Integrada a Criança (CAIC), criado pelo decreto n° 12.156 de 23 de fevereiro de 1995.

Em 1996, ainda houve a institucionalização do CEFORMA - Centro de Formação Continuada da Educação Municipal, decreto n° 12204 de 14 de maio de 1996, núcleo aglutinador das ações de capacitação, e a incorporação das quatro bibliotecas públicas municipais à SME, com o objetivo de prestar maior apoio pedagógico aos professores, medida que buscava permitir a integração concreta com as bibliotecas escolares, abrindo caminho para o sistema municipal de bibliotecas (Figura 3).

Figura 03-Organograma da Secretaria Municipal de Educação de Campinas/1996



Fonte: Lei nº 7.721 de 15 de dezembro de 1993, decreto nº 11.860 de 03 de Julho de 1995, decreto nº 12.156 de 23 de fevereiro de 1995, decreto nº 12.204 de 14 de maio de 1996.

O redimensionamento das seções dos extintos Departamentos de Ensino e do Departamento Pedagógico, uma das alterações realizadas pelo novo organograma, muito interessou para o trabalho que ora desenvolvo.

Em março de 1995, antes mesmo da aprovação do novo organograma, que aconteceu em julho desse mesmo ano, a SME começou a desenvolver seus trabalhos seguindo a estrutura que estava prevista nele. Sem a possibilidade de promover as eleições de chefia para preencher os cargos das novas Coordenadorias, essas começaram a funcionar tendo à frente profissionais indicados pelo Departamento Técnico-Pedagógico (DITEPE) da SME, que permaneceram em caráter provisório até a eleição.

As atividades desenvolvidas pelas Divisões de Ensino I e II e pela Divisão de Orientação Pedagógica foram reagrupadas, utilizando-se como critério os níveis de atuação da SME; o Ensino Fundamental e Supletivo e a Educação Infantil constituíram as novas coordenadorias: Coordenadoria de Educação Infantil (CEDI) assumindo as ações da Divisão de Ensino I, que era a responsável pelos aspectos administrativos da Educação Infantil e as ações da DOP, destinadas a este nível de ensino, assim como toda a estrutura - recursos humanos e materiais; a Coordenadoria do Ensino Fundamental e Supletivo (CEFS), assumindo as ações da Divisão de Ensino II, a responsável pelos aspectos administrativos do Ensino Fundamental e as ações da DOP destinadas a este nível de ensino, assim como os recursos humanos e materiais; a Coordenadoria de Projetos Especiais (COPE), assumindo todos os Programas /Projetos que faziam parte, até então, da Divisão de Orientação Pedagógica e Departamento Pedagógico, o que lhe deu visibilidade frente às ações inovadoras da SME.

A antiga Divisão de Administração Escolar somente teve sua nomenclatura alterada para Coordenadoria de Legislação e Administração Escolar (CLAE).

De acordo com o Informativo da Educação de 10/95, as principais atribuições e funções das novas Coordenadorias do Departamento Técnico-Pedagógico propunham a eliminação da dicotomia existente entre o administrativo e o pedagógico, buscando uma integração das ações educacionais da S.M.E., e foi sob a responsabilidade direta dos profissionais das Coordenadorias que se formularam e se implementaram as ações de formação dos educadores até o final da gestão.

Essa nova dimensão foi responsável por um novo desenho na ação pedagógica da Secretaria. As ações dos diferentes níveis de ensino começaram a ser organizadas pelas suas respectivas coordenadorias, assim como as atividades denominadas de projetos e programas.

Essa nova estrutura pode ser considerada um dos fatores promotores da aparente desintegração das ações desenvolvidas pela Secretaria para os diferentes níveis. As propostas eram elaboradas e implementadas separadamente e, apesar de estarem pautadas nas diretrizes gerais da SME, isto dificultava o desencadeamento de um Projeto Político Pedagógico articulado e integrado, visto que o processo de formulação e implementação deu-se nesse nível hierárquico. No campo da formação docente tem-se como uma das conseqüências o desenho de modalidades de formação que, com a mesma terminologia, apresentavam diferenças em seus desenhos, de acordo com o nível de ensino em que eram implementadas.

No segundo semestre de 1995, com a legalização do novo organograma, foram realizadas as eleições para os cargos de coordenação das Coordenadorias do Departamento Técnico-Pedagógico.

Para ocuparem tais cargos inscreveram-se os especialistas que se interessaram e que atendiam ao disposto no Estatuto do Magistério. O Colégio eleitoral foi constituído pelos especialistas estáveis, efetivos e substitutos, composto por 419 eleitores. Após o resultado da eleição, coube ao Secretário de Educação a indicação das profissionais para cada cargo. Foram indicadas as mais votadas, legitimando a representatividade.

Cada candidata apresentou, como uma das exigências para a participação no processo, uma proposta de trabalho para a Coordenadoria a que concorria. Analisando as propostas das candidatas vencedoras, vê-se que todas elas apresentavam a formação e a valorização docente como promotora de mudanças na qualidade da educação e traçavam, baseadas nas diretrizes da SME, propostas a serem desencadeadas nesse sentido. Além desse tópico, também foi comum a abordagem sobre a necessidade da atuação conjunta das Coordenadorias e SARs, através de um Projeto Pedagógico articulado e integrado.

2.1.1 As Secretarias de Ação Regional (SARs) : a Secretaria de Educação e a política de Educação Continuada.

O processo de descentralização da Prefeitura Municipal de Campinas, com a criação das SARs, em 1993, promoveu, de acordo com documento da SME, mudanças significativas no setor de Educação. Todas as unidades escolares vinculadas à Secretaria de Educação passaram a ser gerenciadas regionalmente pelas SARs, no que se referia às atividades de rotina, como a manutenção de prédios, controle de pessoal, distribuição de merenda escolar, compra de material de consumo, transporte escolar etc. Como cada região tinha características próprias, a descentralização buscava possibilitar iniciativas diferenciadas, como o investimento em parcerias com o setor privado para a manutenção de equipamentos, cessão de espaços da comunidade para desenvolvimento de atividades etc.

O objetivo final desta descentralização era “... *promover maior autonomia da escola, a partir de um modelo de gestão em que as coordenadorias regionais de educação tivessem funções de acompanhamento e avaliação das escolas, respeitada a identidade do Projeto Pedagógico de cada uma, e segundo as diretrizes e normas emanadas da SME*”. (PMC/SME, 1994: p.24).

A novidade era subsidiar a formulação da política educacional com base nas necessidades de cada região, uma vez que a definição de prioridades seria fruto de uma ação pactuada entre a SME e as SARs, porém as funções de planejamento global da política educacional, o programa de formação dos profissionais, avaliação e acompanhamento das ações e a definição das normas e diretrizes político-pedagógicas competiam à Secretaria de Educação.

Esse processo não foi tranquilo. Através dos depoimentos, pude constatar que as SARs dificultavam o entendimento da política educacional da SME, pois serviam como um filtro. No início do processo, as unidades educacionais não sabiam qual era a responsabilidade de cada um. Com as SARs passaram a existir as Coordenadoras das Secretarias Regionais, mas a SME manteve as Coordenadoras em nível central; essa dinâmica dificultou o encaminhamento das ações, pois um alto grau de integração que deveria ser desencadeado não ocorreu.

As SARs tiveram uma ação insipiente no que diz respeito à formulação e implementação da política de educação continuada do professor. Somente na modalidade denominada oficina pedagógica é que encontramos esses setores com uma atuação mais definida e, mesmo assim, ligada à infra-estrutura do trabalho.

2.1.2 A Fundação Municipal de Educação Comunitária: um breve olhar em seu caminhar.

Em 1982, em conjunto com o MEC, que apresentava um programa de diretrizes para o estabelecimento de uma política de implantação nacional de pré-escolas, o MOBREAL inseriu em seu programa o atendimento a crianças de 04 a 06 anos, sem deixar seu caráter original de educação para adultos.

Esse trabalho era realizado por monitores (sem formação no magistério) que tinham como função o trabalho com a criança e a família. Não havia exigência quanto ao espaço físico, e as pré-escolas funcionavam em espaços cedidos pela comunidade, como igrejas, casas alugadas.

A partir de 1983 houve ampliação do número de núcleos, num total de duzentos, com as mesmas características anteriores, procurando solucionar a insuficiência do número de vagas na pré-escola e a preocupação que havia com o nível de repetência e evasão escolar no 1º grau.

Com a extinção do MOBREAL, em 1985, foi criada a fundação EDUCAR com o compromisso de dar apoio às pré-escolas. Os professores do antigo MOBREAL não tinham vínculo empregatício com a Prefeitura, gerando um problema quanto a sua situação funcional, pois não poderiam ser absorvidos pela SME. Então, em 16 de Setembro de 1987, foi criada a Fundação Municipal para a Educação Comunitária - FUMEC - através da Lei n.º 5.830, com o objetivo de assumir as funções que o Movimento Brasileiro da Alfabetização - MOBREAL e o Educar preencheram, sucessivamente, nesses últimos 30 anos em Campinas.¹⁹

¹⁹ Funcionou como Mobral no período de 15/12/67 a 31/10/85. Como Fundação Educar sua existência foi de 01/11/85 a 02/11/87). Em 1983 existiam 09 salas com 360 vagas e, em 1988, já existiam 230 salas com 8000 vagas.

Desde a sua fundação, seu presidente é o Secretário Municipal de Educação; é ele quem preside o Conselho Deliberativo, órgão normativo, deliberativo e de controle da Fundação.

De acordo com o Estatuto da FUMEC, seu principal objetivo é o *“desenvolvimento das atividades educacionais básicas, segundo orientação comunitária relativa a Programas de Alfabetização e Educação Básica de Jovens e Adultos e Pré-escola, a implantação de cursos profissionalizantes, atendendo a situações emergenciais da SME”*.

Em 1991, na gestão petista, a lei de criação foi alterada pela Lei Municipal 6422/91, em que se lê *“quanto ao atendimento a situações emergenciais da Secretaria Municipal de Educação, a Fundação se encarrega de reformas das escolas municipais, manutenção física dos prédios escolares, conserto de eletrodomésticos, transporte de alunos da Rede Municipal residentes na zona rural, aluguéis de imóveis para atender a clientela do curso de suplência I.* (FUMEC, mimeo, s.d - in Braga, 1996: p.24).

Esse foi um papel importante no cotidiano da SME, pois agilizava processos burocráticos que poderiam emperrar, atrasar ou mesmo inviabilizar as ações educacionais.

De acordo com Braga, na gestão petista, a FUMEC passou por algumas modificações: as classes da pré-escola foram integradas à estrutura da SME, como já foi colocado; aconteceu a equiparação salarial entre os professores da FUMEC e da Rede Municipal; realizou-se o 1º. Concurso público para seleção de professores para a Fundação (1990); criou-se a função do Professor-Coordenador; promoveu-se a integração com a Rede Municipal, em especial, através das discussões do seu Projeto Pedagógico com o da SME; houve a transformação de fundação mista em fundação pública, o que permitiu uma maior equiparação de benefícios entre os seus funcionários e os da Prefeitura.

A FUMEC também desempenhou um papel importante junto ao desenvolvimento do programa de formação docente da SME, realizando as contratações de profissionais que não podiam ser feitas pela SME ou fazendo-as de maneira mais ágil, em função da praticidade dos processos na sua estrutura interna. Isso ocorreu mais efetivamente, na gestão 93/96.

Nesse período, o seu orçamento era garantido principalmente pela própria PMC e por alguns convênios externos.

Seu quadro de funcionários era regido, desde 1991, pelo Estatuto do Funcionalismo Público Municipal de Campinas.

Em relação ao setor pedagógico de Jovens e Adulto, este tinha a seguinte estrutura: Presidente da FUMEC, Diretora Executiva, Diretora Geral dos Núcleos, Coordenadores de Setor (responsáveis pelo gerenciamento administrativo e pedagógico de cada um dos quatro setores em que se dividia a cidade), Coordenador de Unidades (responsável por agrupamentos de classe/núcleo numa região geográfica), docentes, equipe auxiliar (agente de apoio, secretário dos núcleos).

A política de formação docente da FUMEC não será objeto de estudo deste trabalho, por se tratar de ação independente da estrutura de formação da Rede Municipal e por merecer ser fruto de um estudo específico.

2.1.3 Centro de Formação Continuada da Educação Municipal - CEFORMA

A Secretaria Municipal de Educação, visando criar condições consideradas adequadas para o prosseguimento das ações e o desenvolvimento de novas ações de formação continuada, instituiu o Centro de Formação Continuada da Educação Municipal.

O CEFORMA foi organizado em função de um dos grandes eixos de atuação da SME/Campinas - a preocupação com a melhoria do ensino e com a inovação educacional.²⁰

Constituiu-se em uma inovação de caráter estrutural, ligado ao Departamento Técnico Pedagógico que, apesar do curto período entre sua inauguração e o final da gestão, provocou modificações substantivas junto às ações de formação docente.

O CEFORMA trazia como objetivo principal criar condições adequadas no âmbito da educação municipal para a institucionalização e o gerenciamento das práticas

²⁰ Experiências educacionais inovadoras são aquelas que introduzem algum tipo de mudança numa determinada cultura e/ou prática escolar, através de uma intervenção intencional. (INEP, 1994)

de capacitação e formação continuada dos profissionais da área; o desenvolvimento das ações dirigidas à pesquisa educacional e à formação do professor para o desempenho das mesmas; a recuperação dos principais aspectos da história da educação em Campinas; o registro sistemático das propostas e dos projetos educacionais desenvolvidos no âmbito da educação municipal; a elaboração de material pedagógico relacionado aos projetos em desenvolvimento, com ênfase naqueles que se referiam ao patrimônio histórico, artístico e cultural de Campinas e a implementação de propostas de interação com a sociedade civil organizada, particularmente com as universidades.

As diversas ações desenvolvidas pelo CEFORMA aglutinavam-se nos seguintes setores:

- Setor de Programas de Formação Continuada - Avaliar e otimizar as ações na esfera da capacitação continuada, criando condições para a formação do professor-pesquisador e produtor de conhecimento;

- Setor de Memória da Educação em Campinas - Recuperar, compilar e difundir aspectos históricos da evolução educacional em Campinas, estimulando o desenvolvimento da consciência voltada à defesa do patrimônio cultural;

- Setor de Referência de Educação Especial - Produzir alternativas de material pedagógico visando um melhor desempenho escolar dos alunos com necessidades especiais;

- Setor de Referência Educacional - Sistematizar recursos de bibliografia educacional e divulgá-los junto à Rede de Ensino através de diferentes meios e procedimentos;

- Setor de Informação e Divulgação Educacional - Divulgar e fazer circular as informações produzidas pelos demais setores do centro, editando todas as publicações da Secretaria Municipal de Educação;

- Assessoria de Eventos - Fornecer apoio técnico e infra-estrutura para os eventos da Secretaria de Educação, garantindo a qualidade de sua operacionalização na prática;

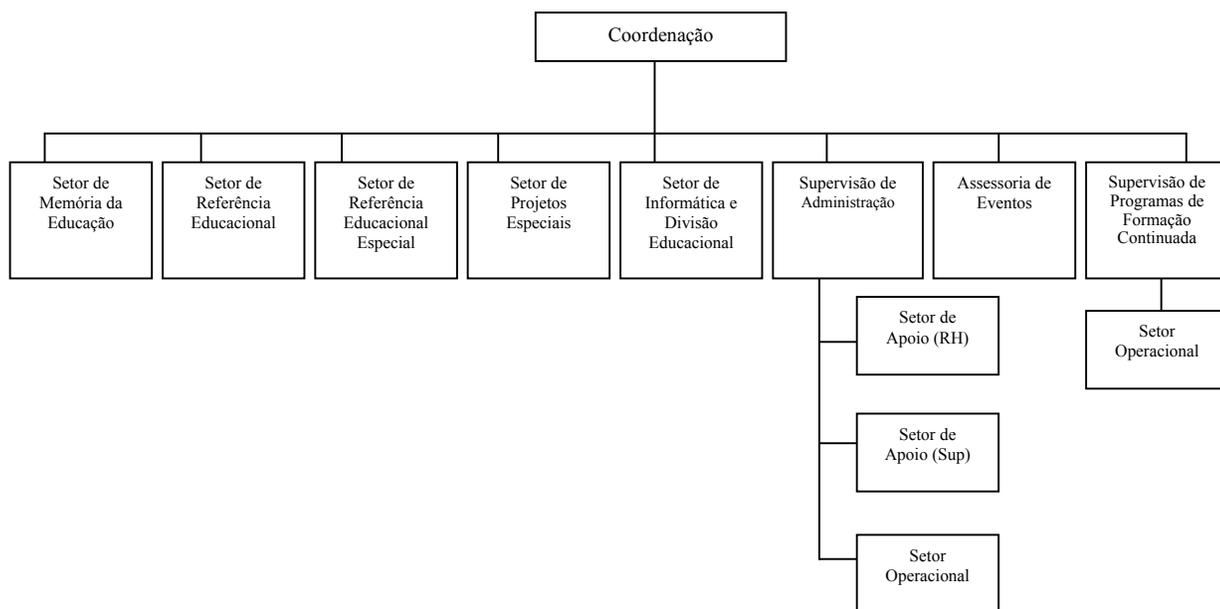
- Setor de Projetos Especiais - Envolver os coletivos escolares e os estudantes visando à elaboração e execução de projetos e programas, principalmente os de cunho interdisciplinar;

- Setor Administrativo - Visando ao gerenciamento adequado das várias ações de Formação Continuada dos profissionais.(Figura 4)

O CEFORMA se caracterizou como a primeira iniciativa de sistematização e integração das diferentes modalidades presentes na política de educação continuada dos profissionais da educação, na história da SME/Campinas, de maneira efetiva. Como foi inaugurado seis meses antes do término da gestão 93/96, não conseguiu se institucionalizar devido ao início de uma nova gestão.

O CEFORMA foi instalado em dois prédios localizados em regiões de fácil acesso. Em um prédio foram instalados a Coordenadoria de Projetos Especiais e os diferentes setores e um outro foi estruturado para a realização das ações relacionadas aos cursos e eventos.

Figura 4 - Organograma do CEFORMA



Fonte: Decreto nº 12.204 de 14 de maio de 1996.

2.2- A Rede Escolar Municipal

2.2.1 Educação Infantil

A Secretaria Municipal de Educação, na gestão 83/88, buscando concretizar o mote de sua política educacional que era “Nenhuma criança fora da escola”, e a proposta da educação pré-escolar como prioridade absoluta no governo, com o compromisso de *“ampliar significativamente a Rede Municipal de pré-escola, prevendo maior flexibilidade na oferta de vagas para crianças cujas mães trabalhem fora”*, centralizou esforços no sentido de ampliar o número de matrículas desse nível de ensino (Proposta de Governo, 1982).

No início da gestão, havia 19 escolas de Educação Infantil (EMEI) , com 176 classes e professores atendendo a 5.635 alunos; alguns em período parcial e outros em período integral. Mas havia também, como alternativa de atendimento da demanda por pré-escola, os convênios com o MOBREAL, realizados desde 1989, a que a nova administração deu continuidade, oferecendo vagas em entidades do bairro e entidades assistenciais (NEPP/UNICAMP, 1993, no. 27:24).

No final da gestão Magalhães Teixeira, em 1988, as crianças de zero a seis anos eram atendidas em três Redes Municipais distintas: 21 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) atendendo 6.084 crianças de 04 a 06 anos; 33 Centros Infantis (CIs), creches, subordinados à Secretaria Municipal de Promoção e Bem Estar Social²¹, atendendo a 4.839 crianças com idade entre 3 meses e 3 anos e 11 meses ; 80 unidades de pré escolas comunitárias²² subordinadas à Fundação Municipal para Educação comunitária (FUMEC), que atendeu a 5.292 crianças em 80 salas de pré-escola . No final dessa gestão eram atendidas 16.215 crianças na Educação Infantil(Tabela 2).

A Educação Infantil, no período de 1988 a 1996, teve uma variação crescente no número de alunos (Tabela 1).

Esse acréscimo foi decorrente da inserção oficial dos Centros Infantis, em 1989, e das salas da FUMEC, em 1990, no quadro da SME, como também devido às ampliações e novas construções realizadas no período.

²¹ Apesar de as creches, neste período, pertencerem à Divisão do Menor do Departamento de Promoção Social, a SME mantinha professores e um Assistente Técnico Pedagógico prestando serviço nessas unidades.

²² As classes de pré-escolas comunitárias eram organizadas em locais cedidos pela comunidade ou casas alugadas administradas por Comissões de Mães.

Em 1996, a Rede Municipal de Campinas contava com 143 unidades sócio-educacionais de Educação Infantil, atingindo uma população de aproximadamente 19.548 crianças na faixa etária de três meses a seis anos. De 1988 a 1996, a Secretaria expandiu o atendimento em cerca de 3.000 vagas, um índice de crescimento de 15%.

Tabela 1

Evolução do número de alunos Educação Infantil e Ensino Fundamental e Supletivo.
Secretaria Municipal de Educação de Campinas – 1983/1996

Níveis	1983***	1988	1989	1992	1993	1996
Educação Infantil *						
Creche	4839	4839	5159	6962	8168	4427
Pré-Escola	5635	6084	6145	11090	10246	15121
FUMEC**	-	5292	5367	-	-	-
Total	10474	16215	16671	18052	18414	19548
Ensino						
1ª a 4ª.	16154	13060	13322	14283	14502	15422
5ª. a 8ª.	4036	4929	5846	7547	8390	10648
Supletivo 5ª /8ª.	-	980	920	1615	2090	3986
Total	19214	18969	20088	23445	24982	30056
Total Geral	29688	35184	36759	41497	43396	49604

Fonte: PMC/SME/Diretoria de Pesquisa e Planejamento. Até 1994 as matrículas foram contabilizadas por tipo de escola, a partir de 1995 passaram a ser contabilizadas por faixa etária.

*Matrícula final no intervalo de 1988 a 1994; matrícula inicial em 1995 e 1996.

** Não encontramos dados referentes a 1983 e a partir de 1991, as classes de Educação Infantil da FUMEC foram incorporadas à Rede.

***Matrícula final no intervalo de 1988 a 1996. Os totais de alunos de 5ª. a 8ª. séries compreendem alunos dos períodos diurno e noturno.

**** A fonte para esses dados foi: Raio X da Educação, 1992, NEPP/UNICAMP, 1993, n.º 27: 24.

2.2.2 Ensino Fundamental e Supletivo

Na gestão 83/89, no que diz respeito ao Ensino Fundamental, o governo delegou ao governo estadual a resolução do problema.

“(...) através de Convênios entre o Governo do Estado e a Prefeitura Municipal, são construídas 201 novas salas de aulas, com 21.465 vagas em diferentes bairros da cidade; várias escolas são ampliadas, sendo construídas 92 salas de aulas para atender 10.360 alunos, todas são escolas da Rede Estadual de ensino” (Plano de Ação do Governo, 1983; p.28).

Com essa proposta, a SME, que em 1983 tinha 34 escolas municipais de Ensino Fundamental, atendendo a 19.214 matrículas (iniciais), em 1988, final do governo, atendeu a 17.989 crianças de 07 a 14 anos em 35 escolas (EMPG) de 1^a. a 8^a série, 980 alunos 03 Centros Supletivos de 5^a. a 8^a. série.

Os dados demonstram que não houve aumento significativo no número de escolas e houve uma redução no número de alunos (tabelas 1 e 2).

Na gestão Bittar, 89/92, o Ensino Fundamental também manteve-se com uma pequena variação no número de escolas. As EMPGs de 1^a. a 8^a. séries mantiveram-se em número de 35 escolas, passando para 36 unidades com a criação, em 1994, do Centro de Ação Integrada à Criança (CAIC).

Ampliações no número de salas de aula nos prédios escolares e de novas matrículas no Ensino Supletivo foram os fatores que proporcionaram um aumento real no atendimento, passando de 18.969 alunos em 1988 para 23.445 alunos, em 1992.

Comparando-se o último ano da gestão 83/88 com o último ano da gestão 93/96, visualiza-se um acréscimo aproximado de 58 % no número de alunos de 1988 para 1996, passando de 18.969 para 30.056 alunos, com um acréscimo significativo no número de alunos do Ensino Supletivo.

O Ensino Supletivo apresentou um aumento de 267 % no número de unidades, no período estudado, passando de 03 unidades, em 1988, para 05 em 1991, depois para 08 unidades em 1992 e chegou a 11 Centros Supletivos e 01 Modular, fruto de convênio firmado entre a Prefeitura Municipal de Campinas e o Espaço Integrado de Desenvolvimento Sócio- Cultural Pierre Bonhomme, no primeiro semestre de 1996.

Esta expansão de unidades visava atender à demanda de alunos que solicitavam atendimento escolar. No último ano da gestão 83/88 foram atendidos 980 alunos no Supletivo e, no último ano da gestão 93/96, 3986 alunos. Houve um acréscimo de 307% comparando-se esses dois últimos anos das referidas gestões.

Em 1996, a Rede de Ensino Fundamental era composta por 48 escolas de Ensino Fundamental e Centros Supletivos.

Tabela 2

Educação Infantil e Ensino Fundamental – Número de escolas
Secretaria Municipal de Educação de Campinas – 1983/1996

Níveis	1983	1988	1989	1992	1993	1996
Ensino Fundamental	34	35	35	35	35	36
Centro Supletivo	03	03	03	08	08	12
EMEI	19	21	21	93	95	88
CEMEI(creche)	-	89	43	52	52	55
FUMEC*(EI)	-	80	78	-	-	-

Fontes: SME/ Departamento de Pesquisa e Planejamento, 1994; Anuário Estatístico de Educação do Estado de São Paulo 1984 a 1988 e Documento da Coordenadoria de Educação Infantil.

* As classes da Educação Infantil da FUMEC foram incorporadas à Rede em 1991.

2.3- Quadro de ensino

A composição do corpo de profissionais que compunha o Magistério Municipal era regulamentada por lei e foi se modificando durante as diferentes gestões.

No início da gestão/83-88, o quadro era regulamentado de acordo com a lei nº 4.891 de 29/05/79. Dessa forma, era constituído por: Docentes- Professor I e Professor II (de 1ª a 4ª série e de 5ª a 8ª série respectivamente) e os Especialistas de Educação- Assistente Pedagógico, Orientador Educacional, Diretor Escolar e o Supervisor de Ensino.

Em 04/10/83, o quadro de ensino foi alterado pela lei nº 5.363 de 04 de outubro de 1983. Através dessa lei, criou-se novamente o cargo de Auxiliar de Direção Escolar, que havia sido extinto por ocasião da promulgação da lei nº 4.891 de 29 de maio de 1979, incorporando-o aos cargos dos especialistas. Os demais cargos foram mantidos.

Uma alteração importante para o corpo de profissionais da educação foi a assinatura da lei nº 5.446/84 em julho de 1984, regularizando a situação funcional de 110 professores municipais que ocupavam cargos de direção, assistentes pedagógicos e supervisores. Eles foram registrados de acordo com a função que realmente exerciam.

Essa medida possibilitou regularizar também a prestação de concursos, pois abriu vagas para a contratação de novos professores. Nesse mesmo ano, realizou-se o concurso de professores para a Educação Infantil e 1º. Grau, com a efetivação de mais de 200 profissionais (Jornal Diário do Povo, 14/07/1984).

Com a mudança de Plano de Cargos e Empregos realizados pela Prefeitura Municipal de Campinas, em 1987, através da lei nº 5.767/87, ocorreram mais duas alterações: o cargo de Assistente Pedagógico foi transposto para o de Orientador Pedagógico e criou-se o cargo de Assistente Técnico-Pedagógico.

Novamente, alterou-se o quadro de ensino em virtude da instituição do Estatuto do Magistério, em 24 de dezembro de 1991, obedecendo à lei 6.767/91 (Plano de Cargos e Empregos), que deu nova denominação aos cargos de Auxiliar de Direção, Diretor Escolar, Assistente Técnico-Pedagógico e Supervisor de Ensino, que passaram a denominar-se, respectivamente, Vice-Diretor, Diretor Educacional, Coordenador Pedagógico e Supervisor Educacional.

De acordo com o Estatuto, o quadro ficou assim constituído:

- Docentes: Série de classes de docente de Educação Infantil e de 1ª. a 4ª. série do Ensino Fundamental; série de classes de docentes de Educação Especial; série de classes de docentes de 5ª. a 8ª. do Ensino Fundamental.

- Especialistas de Educação: Vice Diretor, Orientador Pedagógico, Coordenador Pedagógico, Diretor Educacional e o Supervisor Educacional.

O Cargo de Orientador Educacional foi extinto.

Essa composição permaneceu inalterada até o final do período estudado, 1996.²³

A composição dos quadros de ensino no período era :

Quadro 2- Quadros de ensino –SME/Campinas – 1983/1996

Gestão 83/88	Gestão 83/88	Gestão 83/88 e 89/92	Gestão 89/92 e 93/96
Lei nº4.891 29/05/79	Lei nº 5.363 04/10/83	Lei nº 5.767 de 16/01/87	Lei nº 6.894 de 24/12/91
Docentes	Docentes	Docentes	Docentes
Professor I	Professor I	Professor I	Educação Infantil e 1ª a 4ª
Professor II	Professor II	Professor II	Educação Especial
			5ª a 8ª séries
Especialistas	Especialistas	Especialistas	Especialistas
Assistente Pedagógico	Assistente Pedagógico	Orientador Pedagógico	Orientador Pedagógico
Orientador Educacional	Orientador Educacional	Orientador Educacional	-----
-----	Auxiliar de Direção	Auxiliar de Direção	Vice Diretor
Diretor Escolar	Diretor Escolar	Diretor Escolar	Diretor Educacional
-----	-----	Assistente Técnico-Pedagógico	Coordenador Pedagógico
Supervisor de Ensino	Supervisor de Ensino	Supervisor de Ensino	Supervisor de Educacional

Até 1990 existiam, na Rede, de acordo com sua situação funcional, Professores Suplentes (1ª. a 4ª.)- não efetivos, com vínculo na Escola; Professores regentes (1ª. a 4ª.)- não efetivos, sem vínculo na Escola; Professores efetivos (1ª. a 4ª.) - concursados; Professores Celetistas - 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental.

Em 1990, a SME realizou concurso para os professores de 5ª a 8ª séries: o primeiro na história da Secretaria. A partir daí, passaram a existir professores efetivos de Educação Infantil a 8ª. séries, professores suplentes estáveis de Educação Infantil a 8ª. séries (estabilizados no serviço público em decorrência do art. 19 das Disposições Transitórias da Constituição Federal de 1988) e professores substitutos.

²³ No período de 88 a 94 os docentes, diretores, vice-diretores e supervisores educacionais estavam subordinados ao Departamento de Ensino junto as Divisões de Ensino I, II e Administração Escolar. Os Orientadores Pedagógicos e os Assistentes Técnico-Pedagógicos/ Coordenadores Pedagógicos estavam também subordinados ao Departamento Pedagógico, mas junto a Divisão de Orientação Pedagógica.

Como o novo organograma, em 1995, cada Coordenadoria, pertencente ao Departamento Técnico Pedagógico, foi composta pelos profissionais distribuídos em níveis de ensino. Os docentes, diretores, vice-diretores, orientadores pedagógicos e coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental e supletivo ficaram ligados a CEFS, os docentes, diretores, vice-diretores, orientadores pedagógicos e coordenadores pedagógicos da Educação Infantil ficaram ligados a CEDI. A CLAE agrupava os supervisores pertencentes aos dois níveis de ensino, enquanto a COPE foi constituída por uma heterogeneidade de profissionais: docentes, assessores, supervisores, coordenadores pedagógicos.

Os profissionais que no decorrer do período estudado tiveram uma atuação direta no campo de formação docente em serviço primeiramente foram os Assistentes Pedagógicos/Orientadores Pedagógicos e os Assistentes Técnicos-Pedagógicos /Coordenadores Pedagógicos e, em seguida, somaram-se os professores.

Ao observar a tabela 03, pode-se ver a abrangência dos profissionais da SME, durante esse período.

O número de professores do sistema municipal sofreu variações de acordo com a expansão da rede física e do corpo docente. Automaticamente, a expansão da rede física e do número de matrículas acarretaram aumento no quadro docente.

O corpo docente de 1^a a 4^a série manteve-se com uma média de 650 professores, em 09 anos (1988-1996), com uma variação média de 4,4%. No entanto, o de 5^a. a 8^a. séries apresentou um acréscimo significativo. Em 1991, ele deu um salto de 76%, passando de 434, em 1988, para 770, em 1991. No final do período estudado, havia 850 profissionais, o que se justifica pelo aumento do número de matrículas de 5^a a 8^a séries, de 5.909 alunos, em 1988, para 14.634, em 1996: um aumento de 148%.(Tabela 1)

O mesmo aconteceu com o corpo docente de EI que, de 268 professores em 1988, com a ampliação da rede física e da vinda da creche e das salas da FUMEC para a estrutura da SME, em 1992, alcançou o número de 768 profissionais, um salto de 186%.²⁴

Em 1996, a Rede Municipal tinha em seu quadro de docentes da EI 972 professores, 263% a mais do que em 1988.

O quadro de especialistas ampliou-se seguindo as modificações de caráter estrutural, pedagógico e administrativo que foram sendo desencadeadas.

O aumento da rede física, conseqüentemente, acarretou um acréscimo no número de Diretores e Vice -Diretores.

No entanto, outros fatores que compunham a política educacional foram os responsáveis pelo crescimento no número de Supervisores, Orientadores e Coordenadores Pedagógicos. Em 1988 a SME contava com 14 Orientadores

²⁴ Não vou proceder a uma análise comparativa com o número de alunos porque a tabela 1 abrange, de 1984 a 1991, os alunos das creches e da FUMEC, diferentemente da tabela 3 que não incorpora o número de professores destas duas realidades.

Pedagógicos; em 1992, com um aumento de 178%, eram 39 profissionais. Já no ano seguinte, no início da gestão 93/96, o quadro foi ampliado para 74 profissionais e, no final dessa mesma gestão, para 97 OPs. Eram 50 no Ensino Fundamental e 47 na Educação Infantil.

Os Coordenadores Pedagógicos passaram pelo mesmo processo. De 04 profissionais, em 1988, a Rede contou com um acréscimo significativo, em 1993, quando o quadro foi ampliado para 14 profissionais. No final da gestão o quadro era composto por 23 especialistas: 12 no Ensino Fundamental e 11 na Educação Infantil, ou seja, 475% a mais do que em 1988. O quadro dos Supervisores ampliou-se significativamente: de 05 profissionais em 1988, para 15 em 1990 e, depois, para 30, em 1993, terminando essa gestão com 26 especialistas.

Fazendo uma breve análise desse processo, pode-se ver que, apesar de a gestão 83/88 iniciar objetivando a formulação e implementação de uma política educacional inovadora, não promoveu alterações significativas na organização administrativa da SME, assim como não o fez em nível de escolas.

Foram feitas pequenas alterações oficialmente não institucionalizadas. Acredito que isso tenha acontecido com a intenção de atender a demandas específicas e imediatas, como no caso dos Assistentes Pedagógicos que, antes do início dessa gestão, estavam alocados em unidades educacionais específicas, de onde foram retirados para compor a equipe central da SME.

A grande preocupação inicial dessa gestão foi com a definição de novos papéis aos técnicos que compunham o quadro central da SME, e a formação desses profissionais foi questão prioritária; eles foram vistos como um dos responsáveis diretos pela política implementada no período.

Somente com o novo plano de cargos municipal e com um novo organograma em 1988 é que se puderam visualizar alterações nos níveis hierárquicos da Secretaria e um novo desenho na estrutura de trabalho dos Assessores Técnico -Pedagógicos.

A gestão 89/92 manteve oficialmente a mesma estrutura da gestão anterior. A meu ver, as alterações políticos-institucionais que ocorreram durante a gestão impossibilitaram qualquer iniciativa nesse sentido. A equipe petista (1989/1991) tinha como um dos seus princípios planejar e desencadear as suas ações a partir do já estabelecido. Desse modo, as reformas necessárias eram feitas pontualmente, visando a não desencadear um clima de desconfiança entre os envolvidos. Desta forma, acredito que, com a saída da equipe, possíveis ações planejadas nesse sentido também devam ter sido podadas. A equipe que deu continuidade à gestão manteve as estruturas já existentes.

Diferentemente aconteceu na gestão 93/96 que, inicialmente, manteve a mesma estrutura da gestão anterior, enquanto desenvolvia o desenho de um novo modelo de gestão para a Secretaria, pautado nas diretrizes gerais do plano de governo.

Além de desenhar uma nova estrutura hierárquica, definiu novas funções para os especialistas lotados na Secretaria, responsáveis pelas ações pedagógicas. Todo esse processo contribuiu para segmentar as ações pedagógicas que estavam sendo implementadas e promover ainda mais a desintegração entre os diversos setores envolvidos nesse processo.

A análise dos desenhos das estruturas demonstrou que todas eram piramidais e marcadas pela centralização do poder de decisão, o que favorecia a não-participação dos educadores das escolas no processo decisório.

De acordo com Fusari (1987), numa estrutura piramidal, as necessidades dos profissionais das escolas passam por sucessivas mediações até chegar à equipe responsável na SME, que faz a síntese final das diferentes escolas. Dessa maneira, nem sempre aquilo que partiu da escola volta a ela, de forma a corresponder às necessidades dos educadores e educandos.

Com relação aos especialistas, observou-se que o aumento do número dos OPs e CPs no quadro de ensino da SME aconteceu mediante as propostas de investimento no campo pedagógico e como consequência da ampliação da própria Rede.

Quanto mais unidades escolares e alunos, maior o número de professores e fazia-se necessário, portanto, ampliar o número de profissionais voltados à formação docente. Outro aspecto importante foi o reconhecimento desses profissionais como liderança pedagógica: o OP em nível de unidade, e o CP, em nível central.

O Município vinha, desde 1983, ampliando discretamente a sua rede de ensino. No início da gestão 93/96, o tamanho da Rede Municipal foi apontado como um fator facilitador para o desenvolvimento das propostas(PAP/93).

Foi nessa gestão que o quadro de especialistas (OP/CP) aumentou visivelmente para atender à especificidade das suas propostas. Para o processo de formação, reforçou-se a organização do quadro dos profissionais da SME para que as escolas pudessem contar com pessoal de apoio permanente e qualificado.

A informalidade com que foram tratados os dados durante o período, dados não registrados ou sistematizados de maneira inadequada, dificultou não só a sua organização como também algumas análises do processo.

Somente a partir da gestão 93/96 é que a Secretaria iniciou um trabalho mais organizado, porém, mesmo assim, encontram-se padrões diferenciados utilizados na sistematização dos dados.

A partir do conhecimento da realidade organizacional do período, pretende-se recuperar o desenho do processo de implementação das políticas de educação continuada da Secretaria Municipal de Educação de 1983 a 1996.

Tabela 03

**Quadro de ensino – Funcionários da Educação Infantil e Ensino Fundamental e Supletivo
Secretaria Municipal de Educação de Campinas – 1984/1996**

Categorias	198	198	198	198	198	198	199	199	199	199	199	199
Especialistas												
Supervisores					05	05	15	13	14	30	33	31
Diretores					57	61	64	103	124	126	129	95
Vice-Diretores					52	46	44	70	110	108	115	88
Coordenador					04	05	05	05	06	14	16	12
Orientador Pedagógico					14	19	25	27	39	74	76	61
Total	61	172	65	38	132	136	153	218	293	352	369	287
Professores												
Prof. 1ª. a 4ª.					556	549	599	648	665	622	683	846
Prof. 5ª. a 8ª.*					434	413	534	770	666	716	822	996
Total	102	978	103	104	990	962	1133	1418	1331	1338	1505	1842
Professor Infantil	265	281	267	249	268	277	311	499	768	780	985	743
Total Geral	128	125	129	129	125	123	144	191	209	211	249	258

Fonte: PMC/SME/Depto de Pesquisa e Planejamento, 1995 e SME/CEFS/CEDI Relatório de Atividades Anuário Estatístico de Educação do Estado de São Paulo-1984 a 1988.

* Aqui estão incluídos os professores de Ensino Supletivo.

CAPÍTULO 3 – PRÁTICAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO CONTINUADA: AS ESTRATÉGIAS GERAIS DE IMPLEMENTAÇÃO

Estarei apresentando, neste capítulo, como as políticas de educação continuada foram implementadas. Recuperarei este caminhar e os desenhos no período determinado pela pesquisa.

Na gestão 83/88, quando o professor Enildo Pessoa assumiu a SME²⁵, os ideários presentes eram da pedagogia tecnicista, cujo elemento principal é a organização racional do trabalho e uma linha psicológica comportamental. A formação docente era feita em grandes grupos chamados de treinamentos, em que os professores recebiam a “receita” e executavam-na e em que se forneciam as atividades que deveriam ser desenvolvidas para que os professores elaborassem um planejamento e encaminhassem à SME. Os Assistentes Pedagógicos (APs) desempenhavam um papel de motivadores e fornecedores de conhecimento, cada um desenvolvendo seu trabalho. Dessa forma, professor e aluno eram elementos secundários e colocados na função de executores do processo pedagógico, elaborado e coordenado por especialistas.

O trabalho pedagógico, resumidamente, consistia em: o técnico coordenava a elaboração de conteúdos e planejamento junto às unidades escolares; o professor o executava sob o acompanhamento do técnico, e o aluno era avaliado no seu produto final.

O trabalho dos APs era desenvolvido seguindo as determinações dos dirigentes educacionais do período. Em virtude do número reduzido de profissionais, nem todas as unidades contavam com esse trabalho.

Essa ação vinha ao encontro do sistema educacional numa sociedade capitalista em que se encontra a fragmentação do trabalho pedagógico, separando-se os que planejam dos que executam.

Uma das estratégias de formação voltada aos professores desenvolvida sob a responsabilidade desses profissionais era denominada de treinamento: atividade feita em grandes grupos, num determinado período do ano letivo, normalmente no início de semestres letivos.

²⁵ Devido à ausência de registros, para poder dar corpo a esse período (1983/1988), foi necessário realizar entrevistas com os profissionais que atuaram no processo.

Em busca da transformação, a Secretaria começou a desenvolver ações que avançassem na construção de estratégias democratizantes.

Partindo do pressuposto de que a formação em serviço poderia favorecer a democratização de ensino e da escola e, conseqüentemente, a melhoria de sua qualidade, foram desenvolvidas propostas em que se adotavam procedimentos que consideravam a importância definitiva do conhecimento técnico e o relacionavam com os interesses de classe e, mais que isso, a relação entre a dimensão técnica e a dimensão política foi colocada de forma explícita e considerada imprescindível.

“A insistência em ressaltar a formação política tem uma justificativa: em uma sociedade de classes antagônicas, o processo educativo tem como uma das suas características básicas a formação de acordo com os interesses das classes dominantes. Os agentes desse processo atuam, portanto, de forma rotineira, reproduzindo o que lhes foi transmitido. Esse é o ciclo da conservação, que caracteriza o funcionamento das escolas orientadas de acordo com a concepção burguesa da educação. Para quebrar esse ciclo, é imprescindível que as manifestações políticas sejam entendidas do ponto de vista das classes sociais. Contudo, essa compreensão não ocorre espontaneamente. Daí a necessidade da formação política.

Portanto a formação permanente dos agentes do processo educativo, considerando as dimensões técnicas e, sobretudo, políticas, - principalmente dos docentes, pela responsabilidade que assumem no que se refere às atividades afins, - constitui tarefa necessária, imprescindível para que os resultados avancem no sentido de índices qualitativos satisfatórios, principalmente do ponto de vista das classes populares.”(Pessoa, 1999, p.113)

Buscava-se, com isso, a efetivação de mudanças significativas no processo ensino-aprendizagem das classes sociais com menores níveis de renda, visto que os resultados até então obtidos no setor educacional não correspondiam, tanto em tese como na prática, aos interesses históricos daqueles grupos majoritários de nossa sociedade.

O Secretário enfatizou dois pontos como dificuldades do processo de formação. Primeiro, ele colocou a própria condição de vida dos agentes, imposta pelo regime, sobretudo dos docentes – salário, carga horária etc. Colocou que as atividades de formação no próprio horário de trabalho do professor, sem que o educando tivesse

diminuída a sua carga horária, representava o caminho que, pelo menos em parte, permitia contornar esse obstáculo. Outro obstáculo era a inexistência de modelos adequados. Os modelos existentes orientavam-se pela dimensão técnica, correspondendo ao ponto de vista das classes dominantes numa linha que tendia à conservação.

Para ele, então, fazia-se necessário selecionar projetos que enfatizassem a dimensão política e desenvolvessem técnicas compatíveis com essa visão.

Para demonstrar a sua não-aprovação pelas práticas implementadas até o início de sua gestão, o Professor Enildo, segundo depoimento de profissionais, costumava falar: “Eu não vi e não gostei”.

Em sua gestão, as atividades desenvolvidas com relação a formação dos profissionais ficavam centralizadas no Departamento Municipal de Educação sob a responsabilidade da Assessoria Técnico- Pedagógica. Em 1988, o Departamento Municipal de Educação foi extinto e instituiu-se o Departamento Pedagógico, que assumiu as funções e o quadro de funcionários desse departamento. As ações de formação docente ficaram ligadas à Divisão de Orientação Pedagógica.

Uma das primeiras ações desencadeadas pelo Secretário foi a de reunir todos os seus profissionais, a equipe pedagógica da SME, composta pelos Assistentes Pedagógicos (responsáveis pela orientação ao professor nas unidades escolares até o início da gestão 83/88) e as Chefias, e colocá-los na Academia Municipal de Aperfeiçoamento Pedagógico e Administrativo Geral (AMAPAGE), com o objetivo de discutir a nova política educacional, iniciando um processo de formação desses profissionais. Eram, em média, treze profissionais ligados à Educação Infantil, Ensino Fundamental e Supletivo.

Para esses profissionais, o processo iniciado por esta gestão que se constituiu num processo de ruptura gerou grandes desconfortos iniciais, vencidos pela dinâmica implementada pela SME: a construção do processo educacional com a participação efetiva da equipe pedagógica.

Para promover essa formação inicial foram convidados professores das universidades; o Secretário também participou desse processo. Muitas discussões e estudos foram necessários para que o grupo se apropriasse das novas concepções educacionais propostas.

As questões trazidas pelo novo governo, assim como as que permeavam as discussões nacionais sobre educação, naquele momento histórico, permitiram a realização de questionamentos quanto ao trabalho até então realizado, fomentando discussões e levando os profissionais da equipe pedagógica a buscar elementos que ampliassem os seus conhecimentos em relação à dimensão técnico-política da prática pedagógica.

De acordo com os profissionais entrevistados, esse trabalho foi difícil, pois havia as pessoas com “*pensamento mais aberto*” e aquelas que queriam continuar na manutenção da linha educacional que a Secretaria, até então, implementara.

Os profissionais, tendo como base as Diretrizes Gerais da Política Educacional, utilizaram esse período²⁶ basicamente para conhecer e aprofundar a nova filosofia, de forma que o grupo ficasse coeso e firme na proposta. Esse tempo constituiu-se num período de formação da equipe central que, posteriormente, em conjunto com o Secretário, foi a responsável pela elaboração, implementação e acompanhamento das políticas propostas.

Para eles, a postura de Pessoa foi fator fundamental. Relataram que o professor Enildo discutia as idéias e, depois que elas estavam discutidas e sedimentadas na equipe, ele dava todo suporte de que os profissionais precisavam para desencadear as ações. O Secretário valorizou a equipe central e, basicamente, colocou o Assistente Pedagógico como elo de ligação entre a SME e a escola. No Regimento Comum das Escolas Municipais de Campinas, elaborado logo no início da gestão Enildo Pessoa, encontram-se explícitas as funções do Assistente Pedagógico, nessa gestão: “elemento responsável no âmbito da escola pela coordenação, acompanhamento, avaliação e controle das atividades curriculares”.

A postura do Secretário era lida pelos educadores como a de quem sabia muito bem o que queria, e que sua proposta do “como fazer” era a da construção conjunta com os profissionais da SME.

Com toda essa dinâmica, a Secretaria possibilitou a formação de um quadro próprio para a promoção da formação docente, e as estratégias foram sendo definidas no processo.

²⁶ De acordo com os depoimentos, os profissionais ficaram de 2 a 3 meses nesse processo. Nenhum dos profissionais entrevistados soube precisar o tempo.

A implantação da “Escola do Povo” exigiu que esses profissionais questionassem a prática dos professores e diretores. Para tanto, além dos momentos internos de formação, eles foram buscar apoio na literatura, em pesquisas e em cursos externos. Foram, também, estimulados a seguir seus estudos: especializações, pós-graduações. A participação em seminários, congressos era sempre bem vinda, apesar de não ser o forte no processo.

Paralelamente à reorganização do trabalho da equipe central da SME, iniciou-se a formação dos Conselhos. Eles foram formados para efetivar a proposta de participação de cada funcionário no traçado das diretrizes de atuação do governo.

Estes órgãos deveriam estudar meios de melhorar a atuação junto à comunidade, sempre objetivando que ela também participasse do traçado do destino da Secretaria.

Em março de 1983 já estavam formados o Conselho dos Diretores de Escolas Municipais e o Conselho dos Professores. Os Conselhos se constituíram em instâncias formativas dos profissionais da educação, principalmente o Conselho dos Professores que foi coordenado pelo próprio Secretário de Educação.

Para desencadear oficialmente a política educacional foi realizado, em setembro de 1983, o I Seminário de Educação “A Escola do Povo”, cujo objetivo foi fortalecer a implementação da política educacional na Rede Municipal. Todos os educadores do ensino municipal participaram do evento.

Nesse espaço, foram promovidas discussões junto aos profissionais da Rede Municipal sobre os princípios filosóficos norteadores do processo, buscando subsidiá-los para a efetivação de mudanças significativas no processo ensino-aprendizagem destinado às classes sociais com menores níveis de renda, visto que os resultados até então obtidos no setor educacional não correspondiam, em tese como na prática, aos interesses históricos daqueles grupos majoritários de nossa sociedade.

Participaram, como conferencistas, profissionais que estavam ligados ao processo de redemocratização do país e à democratização da escola pública: Sônia Kramer, Madalena Freire, Guiomar Namó de Mello e Moacir Gadotti.

A partir desse trabalho, outros eventos foram desenvolvidos constituindo-se noutra modalidade de formação presente nessa gestão.

O I Seminário não trouxe as mudanças esperadas. Por isso, a SME foi buscar outras alternativas de trabalho. Os Assistentes Pedagógicos, elo de ligação entre a Secretaria e a escola, uma vez que atuavam em nível central e na escola, retornaram às unidades educacionais, onde deveriam desenvolver um trabalho junto ao corpo docente.

Dessa forma, os APs, de acordo com que foi sendo determinado pela SME, começaram a atuar nas escolas, visando desenvolver uma ação pedagógica que permitisse a democratização da escola pública.

Esse trabalho consistia em reuniões de assistência pedagógico-didática realizadas na escola, constituindo-se outra modalidade de formação presente nessa gestão, caracterizada por uma articulação das práticas formativas com o contexto de trabalho.

O trabalho do Assistente Pedagógico com o professor foi feito através de reuniões e cursos curtos e pontuais, previstos em calendários.

O trabalho feito voltado aos docentes de 1ª a 4ª série era constituído de uma orientação pedagógica mais forte e direta, enquanto que o de 5ª a 8ª acabava sendo feito de maneira indireta, ou seja, mais como um acompanhamento, visto que os APs eram pedagogos e, portanto, sem o domínio do conteúdo específico, o que, para eles, representava um fator de dificuldade.

Pelo fato de o trabalho a ser desenvolvido com o profissional de 5ª a 8ª série ser visto como difícil pelos especialistas, os professores desse nível de ensino foram impulsionados a ir em busca de outras alternativas de ações voltadas ao aprimoramento de sua prática, o que resultou em propostas inovadoras de formação em serviço, como, por exemplo, os grupos de estudo.

Apesar da importância dada pela SME ao Assistente Pedagógico no processo, a sua atuação, analisada pelos educadores, ficava prejudicada em função do número reduzido de profissionais.

Em ofício encaminhado à SME, datado de 19/11/84, uma análise feita por 31 diretoras de escolas sobre o período transcorrido da gestão apontava como um dos fatores negativos do processo a falta de entrosamento entre a direção e os Assistentes Pedagógicos, assim como a falta de orientação direta nas escolas de pré a 8ª série.

De acordo com depoimentos, o número reduzido de APs colocava-os numa posição de pouca proximidade com a unidade educacional no encaminhamento das propostas.

Portanto, a estratégia utilizada nos momentos de reunião mensais nas unidades consistia em promover uma ação que fortificasse as diretrizes maiores para que, a partir delas, as escolas pudessem dar continuidade às discussões das práticas pedagógicas nos espaços e tempos organizados por ela, pensando e repensando os princípios, buscando inseri-los no seu contexto.

Os Assistentes Pedagógicos, nesse momento, foram vistos como disseminadores da política e elo de ligação entre a escola e a SME.

Segundo relatos, foi encontrada muita dificuldade na área administrativa, vista como de responsabilidade do diretor, para o desencadeamento das ações, mas à medida que os diretores foram se engajando nas reuniões e discussões, em que eles também tinham oportunidade de colocar os problemas que enfrentavam, começou a se ter esse profissional também inserido no trabalho pedagógico. A maior dificuldade com essa categoria foi com relação à participação popular na escola. O papel da direção escolar no processo era considerado determinante para o trabalho.

Para Pessoa, a única maneira de democratizar a escola era colocar os pais e professores no processo, mas os Diretores, centralizadores, autoritários, eram “os donos da escola” e, de repente, tinham que “abri-la para a comunidade”. Mudar a postura dos Diretores requereu tempo e não se deu de forma tranqüila.

Como o processo de mudança centralizou as ações primeiramente no preparo e formação dos APs e, em seguida, no professor, os Diretores Escolares sentiram-se excluídos do processo e, por isso, fizeram reivindicações buscando que a SME proporcionasse momentos de formação para eles, ou seja, a estruturação de um espaço onde pudessem receber o mesmo tratamento que os Assistentes Pedagógicos. Esse espaço solicitado lhes foi aberto.

Um dos objetivos da SME foi incentivar a escola a pensar nas suas dificuldades, nos problemas da comunidade, problemas da escola e discuti-los em nível de unidade escolar, ou seja, embasada pelas diretrizes gerais da SME, que eram temas nesses

diferentes momentos, a escola deveria ser pensada e repensada pela sua equipe de trabalho.

Coube também à SME pensar em alternativas para “criar espaços” de discussões nas escolas. Uma dessas ações foi o trabalho com o calendário escolar, de forma que ele respeitasse a ação pedagógica que iria acontecer na escola.

O calendário passou a priorizar as atividades pedagógicas. Previa os cursos iniciais, chamados de período de reciclagem, que aconteciam no início do ano letivo (três a quatro dias), as reuniões mensais previstas em um número mínimo de 04 ao ano (planejamento), as “paradas” quinzenais (reuniões de integração) e, quando a unidade educacional sentia necessidade de espaços extras, o diretor tinha autonomia para criá-los, respeitando as diretrizes da SME. De acordo com os profissionais entrevistados, foram esses momentos que possibilitaram “o crescimento da escola”.

Além desses espaços citados, os calendários previam a possibilidade de cursos de aperfeiçoamento, atualização e reciclagem para o pessoal docente, durante o período de recesso escolar.

O período de reciclagem previsto em calendário escolar foi outra modalidade de formação desenvolvida pelos Assistentes Pedagógicos. Eram cursos desenvolvidos para os professores antes do início do ano letivo, em que se discutiam temas definidos pelos APs, junto aos professores, no decorrer do ano letivo anterior. Esta dinâmica até 1987 foi da responsabilidade dos Assistentes Pedagógicos e, depois, passou ser dos Assistentes Técnico- Pedagógicos.

Depois das reuniões, cursos etc havia como prática a produção de material escrito: que consistia em textos redigidos pelos técnicos sobre as temáticas discutidas. Esses trabalhos eram produzidos e enviados para as escolas. Esta solicitação vinha dos próprios professores para que pudessem estar repensando, vendo o que estavam fazendo, repensando as propostas; já para os APs/ATPs, era o registro do trabalho.

Pessoa, enquanto Secretário da Educação, desenvolveu uma prática específica e inovadora no processo. Nos espaços organizados pela equipe da unidade educacional, foi presença constante. Ele ia às unidades educacionais participar dos encontros entre os diferentes segmentos.

O Secretário ia junto com a equipe técnica para as escolas, a convite da equipe dirigente ou, às vezes, de alguns professores. Outras vezes ia espontaneamente e promovia debates e discussões nesse contexto, junto com todo o corpo docente e equipe responsável. Nesses espaços, eram analisadas questões educacionais sob a perspectiva da educação comprometida com a libertação do homem, libertação que implica na ação e reflexão do homem sobre o mundo para transformá-lo, mudando o enfoque tecnicista para o enfoque construtivista centrado na criança, visando à melhoria da qualidade de ensino (Pessoa, 1999).

Também, reuniões entre o Secretário e as comunidades/pais foram uma prática freqüente no encaminhamento dos processos educacionais, pois a participação popular foi um dos carros-chefes da sua gestão.

Nessa época, Pessoa enfrentou muitas discussões entre comunidade e direção, comunidade e professores, pois, como já foi apontado, os profissionais não queriam abrir espaço para a participação dos pais. A escola era fechada, tradicional, centrada na direção.

Ao longo do processo, os diálogos sistemáticos com os diferentes segmentos do sistema educacional possibilitaram a discussão das diretrizes da política educacional, subsidiando os profissionais na elaboração das propostas para sua práxis educacional, além de propiciar ao Secretário o conhecimento da situação real da Rede Municipal, permitindo-lhe identificar suas principais demandas.

Como resultado das intervenções diretas do Secretário, os profissionais estimulavam-se a promover outros espaços de discussões e estudos sobre seu plano de trabalho e sobre as questões da escola, que possibilitassem a reformulação de uma prática através de novas propostas e projetos.

Na verdade, o que a SME buscou com essas dinâmicas foi desencadear discussões que levassem o professor a raciocinar, mais ou menos, da seguinte forma: “Está bem. Esta pedagogia oficial que se tentou generalizar é inconsistente, é passível de contestação, atende a interesses minoritários, atende à tentativa dos grupos dominantes de impor a toda a sociedade a sua dominação, mas e então? Se essa educação, essa forma de ensinar não é adequada, qual será?” E, com isto, fazer o professor buscar as respostas de como poderia conduzir-se no processo educativo.

Estas ações suscitaram, no interior das escolas, um movimento por parte dos docentes no sentido de viabilizar ações baseadas numa nova filosofia e de busca de uma metodologia que atendesse aos novos ideais de Educação. Dessa movimentação surgiram experiências diferentes e significativas.

Em torno das novas idéias alguns grupos começaram a constituir-se no interior das escolas. Grupos que intensificaram leituras, debates, discussões solicitaram “formadores” e espaços de formação.

À medida que os professores iam avançando nas propostas, eles sentiam necessidade de mais elementos, o que os levava a buscar outros profissionais que pudessem estar aprofundando mais as propostas em nível de cada disciplina, de cada grupo de professores. Assim, profissionais da universidade foram convidados para estar nesses espaços para o desenvolvimento de trabalhos junto aos grupos de professores.

Essas experiências, realizadas como iniciativas de pequenos grupos preocupados em discutir e aprimorar sua prática pedagógica, foram obtendo efeitos positivos que repercutiram na Rede Municipal, o que levou a Secretaria, através de uma decisão política, a expandi-las para o coletivo da Rede. Eram necessidades geradas pelo coletivo dos professores e articuladas numa política democrática da Secretaria, com a participação dos professores.

Surgiram, assim, os grupos de estudo de professores, o trabalho com projetos (Orientação Sexual, AIDS).

Somaram-se a essas experiências os projetos oriundos das universidades de Campinas, a maioria específico de Alfabetização, que encontraram na Rede Municipal um campo propício para sua implementação; também surgiu o projeto Arte-Educação, formulado pela Secretaria Municipal de Educação, com a presença de professores da rede como formadores.

Os projetos educacionais implementados visavam produzir mudanças significativas no processo ensino-aprendizagem.

Para incentivar e valorizar os profissionais que participavam das modalidades promovidas, a Secretaria expedia certificados que, depois, eram utilizados para as diferentes movimentações na carreira e, já no final da gestão, a remuneração para a

participação nas atividades iniciou-se, muito timidamente, restrita aos grupos de estudo e não de uma forma homogênea.

Em 1987, a transposição do cargo de Assistente Pedagógico para Orientador Pedagógico e a criação do cargo de Assessor Técnico-Pedagógico(ATP) fizeram com que as tarefas de formulação e implementação em nível central se concentrassem na figura do ATP, enquanto que a ação de formação no interior da unidade escolar passava a ser da responsabilidade do Orientador Pedagógico (OP). Os Orientadores Pedagógicos dividiram-se quanto ao campo de atuação: ficaram dois profissionais para a Educação Infantil, 21 EMEIs, Centros Infantis e entidades e oito para o Ensino Fundamental, constituído por 35 unidades. A Educação Infantil era trabalhada pelos dois OPs, e as unidades de Ensino Fundamental eram agrupadas de forma que cada OP ficasse responsável por um número de unidades.

Parte dos profissionais que eram do grupo de Assistentes Pedagógicos passaram a compor, nesse momento, o grupo de Assistentes Técnico- Pedagógicos.

A presença de alguns professores, em alguns projetos, como parte da equipe de implementação, já com a função de formador, começa a aparecer no desenho da política de formação docente. Inclusive existiam professores afastados da sala de aula, mas não se tem dados suficientes para descrever como esse processo se deu. Também tem-se a presença dos consultores, 'profissionais externos contratados pela SME para atuar frente às ações de formação.

Com a criação do Departamento Pedagógico, em 1988, e com o aumento do número de projetos, foi realizada uma reorganização do trabalho dos ATPs, que foram divididos entre os diferentes trabalhos estruturados paulatinamente no período: projetos, grupos de estudos, Educação Especial (Conselho Municipal de Deficiência²⁷). Eles desencadeavam todas as tarefas necessárias para a implementação do trabalho, desde resolver locais de palestras como fazer os contatos, solicitar empréstimos, pedir patrocínios, selecionar profissionais para os cursos, eventos e atividades culturais que enriqueceriam os trabalhos, ver hotéis para hospedagem de palestrantes, restaurantes etc. Os profissionais entrevistados pontuaram que os recursos materiais disponíveis eram

²⁷ A participação de uma das ATPs nesse conselho originou a necessidade da busca de profissionais da área para desencadear um trabalho específico nesta área.

satisfatórios para o desencadeamento dos trabalhos, mas ressaltaram a dificuldade em se conseguirem locais para realizar as atividades.

Um dos problemas apontados foi que, em função da divisão dos trabalhos, apareceram as dificuldades para efetivar o processo de integração necessário, fato que ocorreu devido a posturas pessoais dos profissionais. De acordo com uma das técnicas *“... as coisas não ficaram interligadas porque o pessoal do pedagógico é muito “cabeça pequena”, eles são muito competitivos. Havia muita dificuldade de fazer a integração porque eles competiam muito.”*

De acordo com os depoimentos, o engajamento dos técnicos no processo de desencadeamento das ações foi grande.

Disse uma das técnicas; *“A gente levava muito a sério a proposta, todo o nosso tempo de estudo era realmente dedicado ao estudo, ao aprofundamento, então isto deslanchou terrivelmente toda a Rede e depois as propostas em nível de escola: nós tínhamos as feiras de ciências; as exposições em nível de unidade escolar, chovia iniciativas nas escolas”*.

O reconhecimento da importância desse profissional fez com que as escolas, através de seu coletivo, solicitassem aos órgãos centrais da SME o aumento no número de OPs e a criação de espaço/tempo para o trabalho coletivo no interior da unidade, como se encontra expresso no relatório final do Fórum de Debates, realizado em 1988.

Enfim, os grupos de estudo, os cursos de reciclagem, as reuniões nas escolas, as reuniões do Conselho de Representantes, os eventos (seminários, congressos, etc) foram modalidades desenvolvidas para promover a discussão do caráter da Escola Pública e suas relações com a classe dominada, além de mudar a prática dos professores, que deveriam adotar uma postura mais democrática no processo pedagógico desenvolvido na escola.

Essas primeiras experiências foram salutares para a Rede de Ensino e tornaram-se pontos de partida para outras ações de formação em serviço nas gestões seguintes.

Na gestão 89/92, buscou-se dar continuidade à implementação de uma política capaz de resgatar a qualidade da Escola Pública, elegendo, como uma das suas estratégias, a formação docente.

De acordo com Bryan, a Rede Municipal estava aberta às ações de formação, em função do trabalho desencadeado na gestão 83/89, quando os profissionais foram incentivados a repensar sobre suas práticas.

Esta gestão, procurando desenvolver uma ação que possibilitasse a participação de todos os envolvidos, implementou uma dinâmica que tornou significativa a política educacional para os profissionais da Rede, uma construção coletiva que incorporou os interesses dos seus educadores.

Esse processo, como já apontado, ocorreu durante o primeiro ano da gestão e culminou com a elaboração, durante o I Congresso Municipal de Educação, em 1990, das Diretrizes Político-Pedagógicas da SME.

A participação, nesse período da gestão, também foi vista como instrumento voltado para a qualidade da Educação, em nível institucional, mas principalmente em nível de unidade educacional, pois, de acordo com Bryan, a participação garante o aprendizado político; é o professor participando da gestão da Escola Pública. Dessa forma, seu envolvimento é maior e seu trabalho melhora de qualidade (Ganzelli,2000, p.114).

Essa participação se intensificou na prática dos profissionais, através do processo de construção do Projeto Pedagógico da escola, espaço visto como instância formativa dos profissionais da educação.

As atividades desenvolvidas nessa gestão continuaram ligadas ao Departamento Pedagógico sob a responsabilidade da Divisão de Orientação Pedagógica. A partir da Chefia da DOP, as ações continuaram a ser desencadeadas pelos Assessores Técnico-Pedagógicos/Coordenadores Pedagógicos e Orientadores Pedagógicos, que atuavam no desenvolvimento da política de formação docente, com a responsabilidade de planejar e/ou implementar e/ou acompanhar e avaliar o trabalho.

A equipe petista, para o desenvolvimento dessa tarefa, também contou em seu quadro com um grupo de profissionais denominados assessores, vinculados ao Departamento Pedagógico, visando auxiliar na formação do quadro de profissionais da SME(ATP/CP,OP), e, também, em conjunto com os Coordenadores e Orientadores Pedagógicos, promover a formação docente. Essa gestão buscou acentuar a participação das Universidades locais no processo, através de seus profissionais.

No início da gestão, os professores envolvidos nos projetos retornaram à sala de aula. De acordo com Boletim Informativo nº 02 (1989), os professores que se encontravam trabalhando junto a projetos retornaram às respectivas unidades escolares, atendendo aos objetivos da nova administração, que considerava o lugar privilegiado do professor a sala de aula. Mas, paulatinamente, esse profissional voltou, até o final da gestão, a compor o quadro de formadores da Secretaria.

Os ATPs/Coordenadores Pedagógicos apareceram como profissionais que atuavam “*na elaboração, coordenação, avaliação dos trabalhos, projetos e grupos de estudos propostos e desenvolvidos pela Rede Municipal de Ensino e/ou por outros órgãos educacionais públicos; e/ou atua no assessoramento aos Orientadores Pedagógicos para o desenvolvimento do seu trabalho nas Unidades Educacionais*” (Estatuto do Magistério, artigo 10).

Eles trabalharam de forma integrada à equipe petista²⁸ definindo o percurso do processo. Esse fator pode ser considerado positivo, pois, dessa forma, puderam definir os encaminhamentos, usando suas experiências e capacitação profissional, de forma mais autônoma. Além disso, durante o processo de ruptura na gestão, esses profissionais tiveram condições de manter as atividades em funcionamento. Esse corpo de profissionais conseguiu manter-se nesta gestão com o mínimo de alteração.

Também nessa gestão foi responsabilidade dos Assessores Técnico-Pedagógicos/Coordenadores Pedagógicos a efetivação das tarefas necessárias para a implementação das modalidades. Recursos materiais eram escassos, e locais para o desenvolvimento das ações tinham de ser emprestados e/ou improvisados.

Na Rede Municipal, apesar das mudanças, ainda havia resquício da tecnologia educacional que reforçava o modelo de escola/empresa, em que o gerente, nesse caso, o pedagogo, controla tudo, ou seja, a idéia de que é ele quem pensa, e o professor só executa.

Alterar totalmente essa situação significou, para a Secretaria, o pedagogo compartilhando o ensino com o professor, para que ambos construíssem o Projeto Pedagógico da escola com um ensino ligado à comunidade.

²⁸ De acordo com depoimento isto foi uma conquista. Quando a gestão iniciou os técnicos foram prestar serviço junto às unidades escolares, desempenhando a função de Orientador Pedagógico.

A gestão 89/92 trouxe como cerne da sua proposta pedagógica o Projeto Pedagógico construído coletivamente no interior da unidade educacional.

A construção do Projeto Pedagógico (PP) da escola, em consonância com as diretrizes político-pedagógicas da SME, caracterizou-se como um espaço coletivo da construção da prática escolar, baseada na ação-reflexão-ação, além de concretizar a condição de autonomia da escola.

A construção coletiva do PP da escola desencadeou um processo de formação da equipe escolar: tratava-se da discussão da especificidade do seu trabalho, seus meios, seus recursos, seus encaminhamentos necessários à sua viabilização.

A gestão 89/92 viu no OP o profissional que estaria articulando essa tarefa. Dessa forma, o Orientador Pedagógico continuou sendo o responsável pela orientação ao professor em nível de unidade educacional. Cabia a ele a responsabilidade de realizar o assessoramento aos componentes das equipes de trabalho, baseado nas diretrizes gerais da SME.

Além de ser o “elo de ligação” da proposta da Secretaria com a unidade educacional, ele passou a atuar ativamente junto ao coletivo da unidade visando à construção de seu Projeto Pedagógico, que deveria atender as diretrizes da Secretaria, mas também a suas especificidades.

Por sua vez, a Secretaria esperava que o OP fizesse a articulação das Diretrizes da SME, dos GEs e de outras modalidades de formação com o Projeto Pedagógico da unidade.

A administração iniciou-se com 14 profissionais no quadro. Para o desenvolvimento da proposta da SME era necessário uma maior integração desse profissional com a unidade escolar, porém o número reduzido de OPs dificultava o trabalho.

Em vários relatos encontrei apontada a dificuldade de os OPs serem reconhecidos como profissionais integrantes da equipe da escola e, conseqüentemente, as dificuldades de interação com os diferentes profissionais.

Uma das preocupações da SME era a necessidade da formação desse profissional, para que ele pudesse realizar essa tarefa. A sua formação deu-se através de reuniões

semanais, a princípio com os Assessores e/ou alguns consultores e, depois, com a saída dos assessores da Secretaria, com os Coordenadores Pedagógicos da SME, que assumiram a função de formadores.

Esse espaço de formação visava garantir a fundamentação necessária para o profissional desempenhar seu trabalho no interior da unidade e assegurar a articulação do Projeto Pedagógico das unidades escolares com a política educacional da SME. Era nesse espaço que os profissionais refletiam sobre sua prática e, de acordo com depoimentos e documentos, buscavam construir uma ação coerente com a realidade educacional em que estavam inseridos.²⁹

O Estatuto do Magistério, ao normatizar as competências dos profissionais do ensino, fixou como função do Orientador Pedagógico o assessoramento pedagógico aos componentes das equipes de trabalho; caracterizou-o como um elemento participante da elaboração, desenvolvimento e avaliação do Projeto Pedagógico e também procurou diminuir a área de atuação do OP, limitando o número de unidades para cada profissional.³⁰

O reconhecimento desse profissional como liderança pedagógica levou a SME, até o final da gestão, a ampliar o número para 39 profissionais atuando nos dois níveis de ensino(ver tabela 3). Apesar do acréscimo de profissionais, ainda o OP desenvolvia seu trabalho em agrupamentos que eram compostos de 03 a 07 unidades, dependendo do nível de ensino.

Nesse período a rotatividade dos profissionais nessa função começou a aparecer e foi-se intensificando até o final da gestão.

Os espaços/tempos oficiais dos OPs nas unidades escolares eram as reuniões de planejamento e integração, de elaboração e avaliação do Projeto Pedagógico durante o ano letivo, previstas em calendário, e o horário de trabalho docente.³¹

²⁹ Esse espaço/tempo, posteriormente, foi institucionalizado pelo Estatuto do Magistério, que garante para o profissional 05 horas semanais destinadas ao aperfeiçoamento e 05 horas semanais destinadas a reuniões.

³⁰ O Estatuto previa uma ou duas unidades educacionais para o Orientador Pedagógico que atuasse no 1º grau, neste caso com limite total de no máximo 30 classes, e para o Orientador Pedagógico que atuasse na Educação Infantil e Educação Especial o máximo de duas unidades educacionais. Este processo foi sendo concretizado no decorrer da gestão, mas não chegou a atender o previsto pelo estatuto.

³¹ O artigo 77 do Estatuto do Magistério traz a institucionalização do Trabalho Docente Extra-classe (TD). Todos os professores passam a ter em sua jornada de trabalho o chamado Período de Trabalho Docente (TD), constituído de 2 a 4 horas semanais de dedicação na própria escola e que deve ser usado, entre, outras, para atividades extra-classe com alunos, reuniões pedagógicas e administrativas e reuniões com os pais.

Além do investimento nesse processo, a equipe do governo petista manteve as outras modalidades de formação que estavam sendo desenvolvidas, buscando aprimorar e sistematizar as suas implementações. Deu, também, início aos Momentos Culturais.

Encontra-se em uma reportagem publicada no Jornal da Educação³², a Secretária declarando que uma política de aperfeiçoamento permanente vinha sendo desenvolvida através do Momento Cultural e grupos de estudo, reuniões, palestras e cursos e que, somente, em 1989 aconteceram 26 reuniões com 150 professores sobre alfabetização, além de 13 reuniões com educadores de 2^a. a 4^a. séries. Existiram ainda, Grupos de Estudo com 15 professores de História e Geografia e 32 professores discutindo Orientação Sexual. Essa proposta era basicamente reforçar a visão do professor como autor de seu trabalho.

Os Grupos de Estudo foram reestruturados e ampliados, uma tentativa de contemplar um maior número de profissionais; os projetos das escolas, desenvolvidos pelos professores, receberam suporte necessário para a sua viabilização. Ambos passaram a ser remunerados e valorizados.

Segundo a Diretora Pedagógica da época, toda a equipe da SME tinha certeza *“de que pacotes de treinamento, tipo grandes eventos e reciclagens apesar da boa intenção de quem faz, não produzem resultado prático na qualidade de ensino. Encontros de vivência sem trabalhar o cotidiano do professor e seu conhecimento teórico, também não”*. Ela colocou que a opção da SME era outra. Era uma proposta a longo prazo. *“A idéia é viver o cotidiano com o professor a partir dos problemas e ir teorizando com ele”*. Essa idéia reforçava a formação dos Grupos de Estudo.³³

Todas as propostas desencadeadas nesse período da gestão petista visavam à reapropriação do papel do professor, mas a SME ressaltava que eles *“não tinham a fórmula do sucesso”*, mas sim que estavam tentando fortalecer a escola.

Os eventos também foram utilizados como modalidade de formação. O programa de governo já trazia a idéia de aperfeiçoar os professores, através de seminários remunerados, realizados regularmente, em que os profissionais de educação discutissem sua prática, bem como teorias educacionais preocupadas com a transformação social.

³² *Lei Orgânica e a Realidade da Educação, Jornal da Educação, SME, ano 1, n° 1, junho de 1990,p.5)*

³³ *Jornal da Educação n° 2, p. 7, agosto de 90*

As oficinas pedagógicas, oferecidas nesta gestão, a partir de solicitações dos profissionais no I Congresso Municipal, foram outra modalidade de formação docente. Nelas, os professores da Rede apresentavam para os seus pares os trabalhos desenvolvidos em suas escolas. Era um momento de trocas, de discussão da prática, de forma mais aberta.

As modalidades de formação docente desenvolvidas durante essa gestão foram: os Grupos de Estudo/Formação(5ª a 8ª séries, Alfabetização, e Educação Infantil), as reuniões(no interior das escolas, do Conselho de Representantes), as Oficinas Pedagógicas, eventos(Seminários, Congressos, os Momentos Culturais, Encontros etc).

Nesse período não podemos deixar de destacar o Estatuto do Magistério que foi um instrumento importante para o processo. Ele veio formalizar um conjunto de procedimentos e práticas já testadas e implementadas anteriormente, proporcionando condições favoráveis à implementação da política de educação continuada dos professores, pois ele demonstrou sensibilidade para as relações de trabalho nas escolas, garantindo a formação para um ensino de melhor qualidade, ou seja, a formação docente passou a constituir o quadro geral de condições de trabalho previsto no Estatuto da carreira de Magistério.

Em seu teor, encontra-se a regulamentação das atividades, instituídas no âmbito da SME, voltadas à formação do profissional de educação: regulamenta os grupos de estudo, garantindo a participação e a remuneração em horas/aula; autoriza o professor a participar de projetos compatíveis com a atividade docente, desde de que inseridos no Projeto Pedagógico da unidade, recebendo até 12 horas/aulas semanais; traz o compromisso da SME em assegurar a expedição de certificados³⁴ nas ações desenvolvidas para a formação do profissional; também, assegura a oportunidade de frequentar cursos: pós-graduação, atualização, especialização profissional, aperfeiçoamento e extensão universitária, seminário, encontro, congresso, sem prejuízo de seus vencimentos, desde que devidamente autorizados.

Continuando a trajetória, apesar dos investimentos já realizados, a Rede Municipal continuou sofrendo com problemas estruturais e conjunturais que afetavam o

³⁴ Esses certificados tinham validade para a promoção ou aumento por mérito, bem como para os concursos de acesso, servindo como instrumentos de estímulo para a participação nos diferentes momentos de formação e de valorização do professor.

país como um todo. Portanto, no início da gestão 93/96, ainda estão presentes os problemas de evasão³⁵, repetência, questões que traziam uma grande preocupação para os dirigentes, além da qualidade de ensino e aprendizagem.

Também preocupada com essas questões e visando aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem, a SME, como aconteceu na gestão anterior, deu continuidade às diferentes modalidades de formação docente.

Apesar de a SME ter claro que não era só o investimento na formação dos professores que reverteria esse quadro, pois para ela *“a equação da escola que temos com a escola que queremos ter demanda uma discussão intensa, que considere outras experiências, a história da educação do município, uma política constante de valorização profissional, de investimento na formação do professor e na melhoria da infra-estrutura das escolas”* (SME, 1995: p.17), a formação em serviço e fora dele foi muito valorizada nesta gestão.

Além das atividades promovidas pela SME, os professores foram estimulados a dar continuidade aos seus estudos, através de especializações, pós-graduação, e, também a participar de eventos externos (seminários, congressos), conforme regulamentava o Estatuto do Magistério.

Uma maneira de incentivar o profissional na participação dessas atividades externas de formação continuava sendo a valorização de certificados resultantes desta empreitada, através de pontuação, para as diferentes movimentações na carreira e a liberação das horas de trabalho. A Secretaria possuía um comunicado que regulamentava a participação dos educadores nessas propostas de formação.

A base do processo de formação, nesse período, era a idéia de que a formação escolar recebida não era suficiente para enfrentar “os desafios de uma prática pedagógica que se pretendia renovada”.

No início dessa gestão, as ações de formação já apresentavam algumas características definidas; traziam em sua concepção a idéia de que um profissional da área da Educação deveria estar sempre aprendendo.

³⁵ Apesar de se ter mantido em torno de 2,5% nos últimos anos no município.

O estatuto já contemplava essa idéia e as propostas trazidas por ele foram estratégias reconhecidas por essa Administração como um avanço.

Encontramos no Programa de Ação Político Pedagógica (PAP, 1ª. Versão, 1993:2) as seguintes considerações: “... as condições para o desenvolvimento deste processo, em nível municipal, são alentadoras: as propostas de readequação e melhoria de ensino já vêm sendo discutidas há algum tempo, havendo amadurecimento na Rede... além disso, temos alguns mecanismos previstos no Estatuto do Magistério que podem servir como mecanismos de participação e formação do professor; boa parte do corpo docente tem nível universitário, é concursada, havendo razoável número de pós-graduandos, que podem contribuir na formação dos seus colegas³⁶ e no debate das ações pedagógicas necessárias,...; contamos, ainda, com a possibilidade de receber o apoio de duas grandes universidades, a UNICAMP e a PUCCAMP...”.

Estes fatores (...) podem ser a base de um ensino de qualidade. É função da SME criar as condições necessárias para que ele possa se desenvolver...”.

A partir do diagnóstico realizado pela SME, a equipe dirigente procurou criar condições necessárias para o desencadeamento do processo. Após avaliação das atividades que foram implementadas, propuseram reestruturações dos trabalhos³⁷, que se podem observar no decorrer desse e do próximo capítulo. Todo esse processo foi feito em nível central sem a participação dos profissionais das unidades educacionais e com uma participação mínima dos técnicos da DOP.

Em 1993, a implementação da política de formação docente continuou centralizada no Departamento Pedagógico, que passou a ser denominado de Departamento Técnico-Pedagógico, junto à Divisão de Orientação Pedagógica (DOP), sob a responsabilidade dos Coordenadores Pedagógicos, Orientadores Pedagógicos e professores. Naquele ano, o corpo de profissionais dessa Divisão foi renovado, em virtude de algumas aposentadorias que ocorreram no final de 1992, e do concurso de

³⁶ Aqui a SME já anunciava, o que seria marca nesta gestão: usar os próprios profissionais da Rede para a implementação das diferentes modalidades de formação. Dessa experiência origina-se a figura do professor- monitor de grupo de formação, que foi bem sucedida na Rede. No final da gestão o grupo de professores-monitores constituía-se num grupo qualificado e de referência para as ações na área, e a figura do professor-coordenador e professor monitor, profissionais responsáveis pela coordenação dos projetos e programas.

³⁷ PAP/93 e 94.

especialistas, que ampliou o número de Coordenadores Pedagógicos de 06 para 14 e o de OP de 39 para 74.³⁸

De acordo com documento da SME, o aumento significativo no número de OPs e CPs deveria repercutir positivamente na organização das atividades e no Programa Pedagógico das unidades.

No ano de 1993, trabalhando ainda em frentes de trabalho, ou seja, ações voltadas para diferentes eixos(assessoramento de OP, projetos etc), os Coordenadores Pedagógicos deram continuidade às propostas que já vinham sendo desenvolvidas. Naquele ano, foram rediscutidos seus projetos e atuação.

De acordo com a avaliação da SME não havia um único padrão definido para a atuação desse profissional; cada CP agia a seu modo, sem objetivos comuns definidos e ação integrada. Nesse sentido, então, uma das ações da SME foi redimensionar a atuação do Coordenador Pedagógico.

Foi redefinido o papel desse profissional frente à política-pedagógica da SME e, especificamente, junto à política de formação dos professores em serviço.

Para a SME, os CPs deveriam “*ser essencialmente um elemento de assessoria e articulação do trabalho da Secretaria nos diversos níveis de ensino(Educação Infantil, Ensino Fundamental e Supletivo e Projetos Especiais)*”(PAP/94) . Ampliaram as suas ações voltadas ao desencadeamento de processos de criação, elaboração, produção, organização e execução de trabalhos relacionados ao aperfeiçoamento profissional dos professores da Rede.

Os Coordenadores Pedagógicos foram reordenados por níveis de ensino. Os Projetos passaram a ser desenvolvidos por professores, com formação específica, afastados de sala de aula para esse fim e/ou por técnicos especializados e foram denominados de Projetos Especiais.

No PAP/94 - 1ª. versão, encontram-se formuladas as alterações significativas quanto à função do CP. De acordo com esse documento, caberia aos Coordenadores organizar o trabalho de integração e formação pedagógica; coordenar e assessorar o Programa de Formação Continuada; articular o trabalho regular com os Projetos

³⁸ Esta gestão, como já apontado, inicia com o aumento no quadro desse profissional, de 39 especialistas em 1992, passa a 74 em 1993 e termina a gestão com 97 profissionais.

Especiais; organizar os encontros gerais³⁹; articular e desenvolver junto com os supervisores o trabalho de readequação dos procedimentos de avaliação, visando melhorar o aproveitamento escolar; coordenar os trabalhos de elaboração de currículo e de material didático de apoio; produzir subsídios para o debate pedagógico em nível de Rede.

Este estudo inicial traçava, em linhas gerais, as ações que deveriam ser desenvolvidas, por eles. Coube, num momento posterior, aos profissionais da equipe de CPs desenvolverem todo o projeto de ação, principalmente, porque o profissional responsável pela formulação dessa proposta deixou de compor a equipe da SME, o que levou à não-sedimentação e não- aprimoramento de muitas das práticas presentes no documento.

A formação em serviço desses profissionais foi organizada pelo próprio grupo e sua chefia, através de reuniões semanais, de acordo com o estatuto, com consultoria específica, definida por eles, com a Chefia. Somavam-se a essa estratégia as iniciativas individuais. Alguns profissionais freqüentavam cursos externos, normalmente ligados às Universidades, que traziam subsídios específicos para a atividade que cada um estaria desenvolvendo.

Com o novo organograma, em 1995, os Coordenadores Pedagógicos foram divididos entre as Coordenadorias (COPE, CEDI, CEFS) e continuaram sendo os responsáveis pela formulação e implementação das mesmas atividades.

Esta nova estrutura acabou por proporcionar uma desintegração entre os CPs dos diferentes níveis. Nesse momento, cada Coordenador tinha contato diário somente com os elementos da sua Coordenadoria, e as reuniões semanais eram separadas. Portanto, as ações para cada nível de ensino eram pensadas em separado e dentro da dinâmica da SME não se desenvolveu uma estratégia que conseguisse integrar as diferentes ações desenvolvidas pelas Coordenadorias específicas. Conseqüentemente, esses aspectos refletiram na organização do trabalho e no desenvolvimento da ação pedagógica da SME.

O Programa de Capacitação como responsabilidade dos Coordenadores Pedagógicos continuou proporcionando lhes uma variada dimensão de tarefas para que

³⁹ A SME continuou planejando, executando encontros de maior porte chamados de eventos. Eram as grandes paradas oficiais para reflexões junto aos profissionais da Educação. Nesta gestão, esta dinâmica continuou de forma mais intensa, com seminários, palestras, jornadas, semanas de estudos, ciclo de debates, etc

fosse possível a sua implementação. Além das já citadas, acrescento a organização da documentação para o pagamento dos profissionais, o material para a divulgação, muitas vezes a própria divulgação, material de apoio a ser utilizado, condução, a organização das dispensas dos professores etc.

No último ano da gestão foi organizada uma Assessoria de Eventos que visava amenizar esse trabalho, apoiando o desenvolvimento das ações em seus aspectos estruturais.

Nessa gestão também ampliou-se o número de Orientadores Pedagógicos e, com o acréscimo de profissionais no quadro, a relação do número de unidades por OP diminuiu.

Com esse número de profissionais, no Ensino Fundamental deixaram de existir os agrupamentos para os OPs. Cada U.E. passou a contar com, no mínimo, um profissional, dependendo da dimensão da escola, número de períodos e professores e, também, deu-se o atendimento de níveis diferentes. Surgiu, ainda, a figura do OP específico para o Ensino Noturno e/ou Supletivo. Estes ainda continuavam a atuar em mais de uma escola, em função do número reduzido de salas de aulas neste nível, por U.E. Na Educação Infantil diminuiu o número de unidades por agrupamentos visando otimizar a atuação do profissional.

Novos educadores integraram a equipe, trazendo, portanto, novas exigências, principalmente no processo de formação do próprio profissional.

Outra definição da SME com relação a esse profissional foi a obrigatoriedade da sua participação nos assessoramentos.

Para a SME, *“a contribuição do OP à U.E. está diretamente vinculada à sua capacidade de articulação e direção. Um profissional com o perfil desejado deve ter formação generalista, tendo domínio de fundamentos psicopedagógicos, administrativos, dinâmica de grupo, relações interpessoais, avaliação, currículo... Por isso mesmo, é fundamental estabelecer um programa de Formação Continuada para este profissional e critérios de avaliação claros e objetivos”*.⁴⁰

⁴⁰ idem nota 37.

Os assessoramentos continuaram acontecendo por nível de ensino: Ensino Fundamental e Supletivo e Educação Infantil.

De acordo com PAP/1994, a equipe de coordenação e implementação desse trabalho era Departamento Técnico- Pedagógico/Divisão de Orientação Pedagógica.

Para promover a capacitação desse profissional, conforme previa o Estatuto do Magistério, foram organizados os assessoramentos, sob a Coordenação dos Coordenadores Pedagógicos.

Em 1993 e 1994, o trabalho era centralizado na DOP e, nos dois anos seguintes, depois da nova estruturação da SME, junto a suas coordenadorias específicas: Coordenadoria de Ensino Fundamental e Supletivo e Coordenadoria de Educação Infantil.

Eram duas reuniões semanais, de 4 horas cada uma, com consultores contratados para este fim, além do trabalho com os Coordenadores Pedagógicos. Os consultores eram definidos pela própria equipe de OPs.

De acordo com documentos consultados, definir a identidade deste profissional foi uma preocupação constante nos assessoramentos.

“..., discute-se qual é o papel/função do Orientador Pedagógico na Unidade Escolar e como é que ele pode estar auxiliando na construção de um processo pedagógico condizente com a realidade da comunidade onde a escola está inserida. Este profissional tem, para si, a tarefa de discutir o redimensionamento do seu trabalho, a fim de não ser mais fiscalizador, mas sim um dos articuladores do processo educacional” (SME/1995).

Ainda como forma de subsidiar e esclarecer o “trabalho de campo” desse profissional, os Coordenadores Pedagógicos responsáveis realizavam o “Plantão”. Neste espaço, trabalhavam-se individualmente as dúvidas e os questionamentos do OP em relação à sua prática.

Em 1995, inicia-se um assessoramento específico para os Orientadores Pedagógicos do Ensino Noturno como forma de tratar as especificidades do curso. Na continuidade do trabalho, em 1996, os Coordenadores responsáveis pelo processo procuraram intensificar as discussões sobre o papel do Orientador Pedagógico do curso

noturno, “... reportando-se à conceituação sobre a diferença existente entre escola diurna e escola noturna; discutir a organização dos trabalhos, formação e supervisão da ação dos professores, metodologia e avaliação, com o acompanhamento dos projetos das escolas, através de discussão, encaminhamentos e reorientações coletivas”(SME, CEFS, Ensino Noturno, 1996). As estratégias foram encontros quinzenais de 08 horas, com consultor externo.

A gestão 93-96 viu o OP como liderança pedagógica. Para a equipe da SME, esse profissional era um dos que formava a “*principal base de funcionamento da rede, junto com os outros especialistas, já que suas ações e decisões podiam estimular ou impedir o trabalho da sala de aula*”.

Essa visão reforçou a importância do trabalho do OP junto à equipe escolar no sentido de motivação e aperfeiçoamento contínuo e da articulação das orientações dos órgãos centrais com os Projetos Pedagógicos das unidades educacionais (vinculação do PP da SME com os PP das escolas), visando, cada vez mais, a melhores resultados no processo educacional, pois se acreditava que era o cotidiano da U.E. que deveria ser um dos objetos de reflexão do professor. Em “Definindo uma política de educação” (1993), que tratava da definição das políticas a serem implementadas, encontrei “*A função do OP é atuar diretamente na U.E., estando diretamente subordinado a ela; sua tarefa primordial é criar condições para o trabalho pedagógico nas escolas e dar suporte técnico-didático à ação do professor; é uma figura interessante em nível de escola, principalmente na articulação entre as áreas de ensino e na orientação dos alunos. (...)*”.

Dessa forma, a (re) construção do Projeto Pedagógico, momento que envolvia todos os profissionais que, coletivamente, (re) elaboraram o andar de sua U. E, traçando e definindo suas metas (sempre em consonância com as da SME), assim como as reuniões de planejamento e integração coordenadas pelo OP, continuaram sendo espaços de vital importância para a atuação do OP. Essas reuniões continuaram acontecendo mensalmente, de acordo com o calendário escolar.

O espaço do Trabalho Docente também foi ponto importante na gestão. Como resultado de um diagnóstico realizado junto aos especialistas, também foi sistematizado nessa gestão. De acordo com o PAP/93, pelo menos parte da carga horária do período

deveria ser articulada de modo a permitir reuniões regulares de integração por nível ou série escolar e/ou por área de conhecimento.

O calendário escolar, como já se viu, é um instrumento que pode servir de propiciador ou inibidor do processo. É ele que, durante o período focado, vem garantindo anualmente as oportunidades de momentos em que os OPs podem desenvolver grande parte de seus trabalhos.

A partir de 1995, além dos espaços já previstos, o calendário passou a prever e oficializar algumas modalidades de formação, como as Oficinas Pedagógicas, eventos que tinham como objetivo reunir todos os profissionais da Rede de Ensino.

O Programa de Ação Político- Pedagógica também já trazia em seu corpo as primeiras idéias dos Projetos Pedagógicos Especiais.

O PAP apontava que era “... *preciso uma política de valorização profissional do corpo docente e de melhoria de qualidade do nível do professor e o melhor aparelhamento das escolas para que haja condições infra-estruturais de um ensino de qualidade. Para tanto, é preciso a ação coordenada da SME, combinando o trabalho contínuo da reorientação curricular e formação permanente do professor com Projetos Pedagógicos Especiais e a melhoria da infra-estrutura da Rede*”(PAP, SME, 1993, p. 02).

De acordo com Moraes (1998), o PAP, 1994, começou a desenvolver as primeiras idéias para a organização e funcionamento da Coordenadoria de Projetos Especiais, “*indicando que caberia à equipe de assessores, consultores, equipe de implementação, professores de subprojetos, equipe escolar e núcleo de coordenação de subprojetos a responsabilidade pelo Programa de articulação Educação Formal x Educação não Formal , cujos objetivos específicos seriam... Ampliar as ações pedagógicas e levar o ensino para além da sala de aula: aproximar o ensino da vida do estudante...*”(p.34-35).

Resumidamente, as modalidades de formação docente desenvolvidas nessa gestão foram: os Grupos de Estudo/Formação(5ª a 8ª séries, Alfabetização, 1ª a 4ª séries e Educação Infantil), os Grupos de Trabalho, as Reuniões(no interior das escolas, do Conselho de Representantes, do Assessoramento por Área do ensino noturno, do Núcleo de Alfabetização), as Oficinas Pedagógicas, Eventos(seminários, congressos, os Momentos Culturais, encontros etc).

Visando identificar aspectos mais específicos da implementação das políticas de educação continuada, no próximo capítulo apresentarei como as diferentes modalidades foram desenvolvidas no período e, no capítulo V, como os diferentes projetos/ programas foram compondo a política de educação continuada da Secretaria.

CAPÍTULO 4 – AS MODALIDADES DE FORMAÇÃO DOCENTE

Encontra-se nesse período histórico da Rede Municipal determinado pela pesquisa, uma política de educação continuada que se desenvolveu através de múltiplas modalidades de formação docente: grupos de estudo, reuniões, oficinas, eventos, grupos de trabalho e cursos.⁴¹

Estarei aqui apresentando o processo de implementação das modalidades presentes neste estudo⁴² visando observar características mais específicas e avaliar seu grau de desempenho.

Pela necessidade de comparação de dados e, principalmente, por se tratar de ações que permearam mais de uma gestão, optei por desenvolver o conteúdo estudado perpassando as três gestões num processo contínuo.

Segue-se avaliação de cada uma delas:

4.1- Grupos de Estudo:

Essa modalidade de formação iniciou-se na gestão 83/88 e permaneceu durante as duas gestões seguintes. Nessa trajetória passou por mutações em seus objetivos e formas de funcionamento, mas conseguiu sobreviver, apesar das descontinuidades político-administrativas. Era considerada uma das estratégias mais legítimas desenvolvidas na SME visando à formação docente.

Como se pôde ver no capítulo anterior, ela nasceu da iniciativa de professores de 5ª a 8ª séries da Rede Municipal que buscavam um aprimoramento de sua prática, dentro de uma nova filosofia apresentada pelo governo que se iniciava.

Esses profissionais, utilizando-se da autonomia proporcionada pela SME para criar espaços de discussão da prática pedagógica, desencadearam uma nova proposta de formação em serviço que, após ter seu valor reconhecido, foi expandida para a Rede.

Esta dinâmica foi concebida e implementada a partir da base. Somente mais tarde é que envolveu a equipe central, cujo vínculo institucional deu-se através da Orientadora

⁴¹ Na gestão 83/88 eram realizadas as reciclagens que se constituíam em cursos. Não temos dados que permitam analisá-la neste capítulo.

⁴² As reuniões pedagógicas, de integração e trabalho docente (atividades de assistência pedagógico-didática realizadas na escola) não serão tratadas neste capítulo por terem sido analisadas no capítulo anterior e os grupos de trabalho serão avaliados no capítulo V.

Pedagógica. Pela maneira como foi desencadeada a estratégia, pode-se defini-la, neste momento histórico, como uma maneira inovadora de formular e implementar uma política.

A partir desta primeira experiência, constituíram-se, progressivamente, os demais grupos: o do Ensino Noturno, de Alfabetização, o de 1ª a 4ª séries o de Educação Infantil.

4. 1.1 Grupos de Estudo de 5ª a 8ª séries:

Tecendo os primeiros passos

A organização de um pequeno grupo de professores de História e Geografia da Rede Municipal, visando à discussão da prática dos profissionais participantes, resultou na modalidade de formação docente denominada Grupos de Estudo de 5ª a 8ª séries que, posteriormente, veio a ser chamada de Grupo de Formação.

De acordo com o relato dos profissionais participantes, esse trabalho iniciou-se a partir de uma reunião de integração realizada, em 27 de julho de 1987, na EMPG Pe. Melico Cândido Barbosa, no Parque Tropical, envolvendo os professores de 5ª. a 8ª. séries da escola e de mais 04 unidades educacionais da Rede⁴³, coordenada pela Orientadora Pedagógica responsável por esse agrupamento de unidades, com o objetivo de trocar experiências. Nesse encontro surgiu a necessidade de os profissionais concretizarem uma reestruturação de suas práticas em sala de aula quanto aos conteúdos, métodos e recursos utilizados por eles.

A partir daí, incentivados pela OP, originou-se dos professores de História e Geografia a proposta de elaboração de um *trabalho “visando à programação e desenvolvimento de um conteúdo, através de textos, que correspondesse à necessidade dos alunos e que pudesse substituir o livro didático, ou mesmo complementar”*.⁴⁴

A OP responsável pelo grupo comunicou a proposta ao Secretário de Educação, que viu como positiva a iniciativa e resolveu estendê-la, tentando envolver todos os professores de História e Geografia da Rede. No entanto, esse trabalho acabou se

⁴³ Dr. João Alves dos Santos, Elvira Muraro, Pe Domingos Zatti e Profa. Clotilde B. Von Zuben,

⁴⁴ “Origem dos Grupos de Estudo”. Texto mimeo produzido pelos professores integrantes do Grupo de Formação de História no 2º. semestre de 1995.

iniciando, ainda no 2º semestre de 1987, apenas com o grupo de professores das seis escolas que já estavam envolvidas⁴⁵, coordenado pela OP.

A infra-estrutura para o desenvolvimento desse trabalho foi de responsabilidade dos participantes. *“Não havia dia e nem local para tais reuniões. A única alternativa foi fazer as reuniões aos sábados, no Recanto Infantil Bolha D’Água, local cedido pela profa. Zilda Antoniazzi, e utilizado até final de 1989”* (idem nota 44).

Os encontros do grupo eram semanais, com duração de quatro horas e versavam sobre *“como iniciar o trabalho em sala de aula, conteúdo, estratégias, avaliação”*.

Sua dinâmica consistia em cada professor se responsabilizar pela pesquisa e produção de um texto sobre determinado assunto. O texto produzido era avaliado em reunião e, depois, multiplicado para todos os integrantes do grupo.

O conhecimento produzido pelos profissionais, durante o 2º. Semestre de 1987, foi utilizado, no ano letivo seguinte, no trabalho em sala de aula com os alunos das 5^{as}. séries.

Percebam como aqui a prática docente foi o eixo do processo, e os professores, os responsáveis pela formulação e implementação da estratégia. Apesar de os encontros acontecerem distantes do espaço físico escolar de cada um dos envolvidos, ainda assim foi/é possível ter a escola como lócus do processo.

Em 1988, outros profissionais envolveram-se com o trabalho, pois foi dada abertura para todos os que quisessem participar dele. Naquele ano, dez professores fizeram parte do grupo.

Com o resultado dos trabalhos desenvolvidos com os alunos, no final de 1988, o grupo realizou uma exposição na Prefeitura, na Secretaria Municipal de Educação, e a Rede Municipal foi convidada a conhecê-los e “avaliá-los”.

O evento serviu como estratégia para convencer outros profissionais da validade do trabalho. Após a exposição, outros professores passaram a participar do grupo. *“Em 1989 eram dezesseis escolas participando e trabalhando com as 5^{as} e 6^{as}. séries, ainda aos sábados e no Recanto Infantil Bolha D’Água”* (idem nota 44).

⁴⁵ Os professores participantes foram: Amélia Taeko T. Rodrigues, José Antonio da Silva, Paulo Roberto Gomes Heleno, Rita Maria Figueiredo, Wanda Lúcia R. Moretto e Zilda A. Antoniazzi.

No início, os professores envolvidos não eram remunerados por sua participação no trabalho do grupo. A remuneração começou a ser feita no segundo ano de desenvolvimento do Grupo de Estudo. Os encontros duravam quatro horas- relógio, e os profissionais recebiam por quatro horas/aula.

Cabe ressaltar aqui que professores de outras disciplinas organizaram-se nesse período, também constituindo outros grupos de estudo. Segundo relatos, neste mesmo período aconteciam encontros entre os professores de Ciências, porém nenhum registro foi encontrado a respeito que permitisse incluí-los com maior detalhamento.

A institucionalização

As sementes germinadas na gestão 83/88 começaram a desenvolver-se e iniciou-se, em 1989, agora na gestão petista, um processo de sistematização dessas ações.

Os professores envolvidos no Grupo de História e Geografia, mais a OP responsável, buscando dar continuidade aos trabalhos desenvolvidos até aquele momento, reuniram-se com a Diretora Pedagógica da gestão que se iniciava.

Na ocasião, o grupo apresentou o trabalho que estava sendo realizado, e a SME reconheceu-o e assumiu seu prosseguimento. A negociação com a SME foi produtiva não só pela continuidade do trabalho, mas também porque a Secretaria buscou alternativas para resolver a maior dificuldade dos docentes para o envolvimento nas ações de capacitação: a disponibilidade de tempo.

De acordo com os profissionais, a falta de disponibilidade dos professores para atividades fora do horário de trabalho impossibilitava sua participação em ações de formação.

No ano seguinte, através da portaria 1.150, de 03 de fevereiro de 1990, reestruturou-se o horário dos professores de 5^a. a 8^a. séries das escolas. A portaria organizou o horário, de forma a deixar um dia livre na semana para cada componente curricular, o que possibilitou a participação dos professores de todas as disciplinas em Grupos de Estudo.

A portaria ainda determinava que os Grupos de Estudo seriam por componentes curriculares ou áreas afins, orientados por consultores da área específica de

conhecimento. Também determinava dia da semana e horário para cada componente curricular; a periodicidade e a carga horária dos encontros (que continuaram semanais, com duração de quatro horas-aula durante todo o ano letivo); a forma de remuneração; o direito a certificado com 80 % de frequência no grupo. Essa estrutura permaneceu basicamente a mesma até o final do período estudado.

A programação semanal dos Grupos de Estudo ficou assim instituída: segunda-feira, Português e Inglês; terça-feira, Educação Artística, Desenho, Comércio, Educação Física; quinta-feira, Geografia, História, Educação M. e Cívica e OSPB e sexta-feira, Ciências e Matemática.

Com um dia livre para todas as disciplinas, a presença na reunião dos GEs foi, naquele ano, obrigatória para todos os professores, respeitando-se os critérios da portaria.

Para realizar o trabalho junto aos professores, a Secretaria contratou professores das universidades que *“passaram a dar assessoramento a grupos diferenciados de professores com um plano de trabalho anual e, em sintonia com as diretrizes da Educação”* (Jornal da Educação, no. 1, 1990, p. 5).

Para a SME, o importante desse processo era o subsídio para a elaboração de uma nova proposta curricular feita por professores da Rede que vivenciavam o cotidiano da sala de aula.

A partir de 1991, os professores não foram mais obrigados a participar dos Grupos de Estudo. A participação voluntária foi uma das características desse trabalho até o final da gestão 93/96.

Os Grupos de Estudo ficaram sob a responsabilidade do Departamento Pedagógico/Divisão de Orientação Pedagógica. Com essa nova reestruturação, a formulação e implementação da modalidade ficaram a cargo da SME. Com a indicação dos profissionais das Universidades para ministrar os cursos, buscou-se, no meu modo de ver, garantir que essa estratégia seguisse as diretrizes gerais da Secretaria. De acordo com as entrevistas, a participação do professor na definição do caminho do processo restringiu-se às discussões diretas com o especialista no momento dos trabalhos.

De 1990 a 1992, os Orientadores Pedagógicos acompanhavam os Grupos de Estudo de 5^a. a 8^a. séries com uma preocupação voltada aos aspectos estruturais: local, controle de frequência em listas de presença, materiais e confecção de certificados.

Nos dois primeiros anos da gestão 93/96, o trabalho continuou sob a responsabilidade do Departamento Pedagógico/Divisão de Orientação Pedagógica. Em 1995, com a mudança do organograma, passou a ser responsabilidade do Departamento Técnico- Pedagógico/Coordenadoria do Ensino Fundamental e Supletivo.

Os Grupos de Estudo de 5^a. a 8^a. séries continuaram sendo organizados por disciplina, através de encontros semanais, remunerados, com duração anual, com direito a certificado, agora com 75% de freqüência, e com os consultores contratados. A partir de 1995, os grupos passaram a ter a duração de três horas/aula.

Os consultores eram convidados pelos assessores e neste momento, o Coordenador Pedagógico assumiu a função de acompanhar os grupos no lugar do Orientador Pedagógico.

Somente a partir de 1994 é que mudanças mais significativas foram implementadas. Os Grupos de Estudo passaram a ser constituídos por módulos temáticos, com duração de 32 h/a (04 módulos no ano). Os Coordenadores Pedagógicos assumiram a coordenação dos GEs, gerenciando todo o processo administrativo e pedagógico, propondo algumas mudanças em sua metodologia, além das estruturais feitas pelo PAP/94; continuaram com consultoria específica, mas cada módulo era ministrado por um consultor diferente.

Com os Coordenadores Pedagógicos à frente desses trabalhos, iniciou-se um processo de discussão das temáticas a serem desenvolvidas. Elas só eram definidas após planejamento conjunto entre Coordenadores Pedagógicos, Consultores e Professores participantes do processo e a partir das avaliações realizadas. Os módulos passaram a ter duração de 30 h/a, correspondendo a 10 encontros de 3 horas/aula.

A estruturação do trabalho de Grupos de Estudo e os benefícios gerados possibilitaram a reformulação de uma prática de formação docente e os grupos de estudo passaram a denominar-se Grupos de Formação(Portaria SME n ° 09/95).

Agora como Grupos de Formação, começou a produção de textos como uma das práticas internas. Os participantes dos grupos elaboravam textos a partir do que era desenvolvido nos encontros, com o objetivo de mostrar o objeto do conhecimento refletido, produzido e organizado pelos professores para que outros professores, que não participavam dos grupos, pudessem acompanhar os trabalhos. A intenção era que esses

textos fossem materiais pedagógicos de reflexão coletiva nas U.E.s, durante as reuniões de planejamento e/ou integração (SME/CEFS, 1995).

A essência das discussões dos professores junto ao grupo, nesse momento, tinha como ênfase do trabalho a metodologia e a proposta de discussão das práticas em sala de aula: *“Estaremos, nos próximos encontros, tentando encontrar pontos comuns de sucesso, inferindo das experiências da sala de aula uma metodologia (...) Convidamos os professores a participar do grupo e/ou enviar relatos sobre o trabalho que desenvolvem com seus alunos, bem como suas dificuldades, para enriquecer nossa reflexão sobre teoria e prática educacional”*.⁴⁶

Ainda em 1995, os grupos de formação continuaram sendo desenvolvidos por diferentes consultores ao longo do ano. Alguns chegaram a trabalhar com até 04 profissionais no período, um por módulo. Essa dinâmica acabou sendo implementada pela dificuldade de a SME remunerar o mesmo profissional por um período muito longo. A SME tentou viabilizar as contratações através de Convênio, o que não foi possível por impedimentos de caráter legal.

Essa situação foi amenizada com a participação da FUMEC. A fundação teve uma participação importante no processo, viabilizando contratações que não poderiam ser feitas pela SME.

Em virtude da alternância de consultores em um mesmo grupo, as Coordenadoras Pedagógicas procuraram estabelecer coerência de concepções entre os módulos de cada componente curricular.

Em 1996, as Coordenadoras Pedagógicas responsáveis pelos trabalhos com os GFs no Ensino Fundamental elaboraram um documento intitulado “Programa de Educação Continuada aos Grupos de Formação do Ensino Fundamental em nível Central e Descentralizado”. Este documento foi o que norteou todo o trabalho desenvolvido durante aquele ano para os GFs.

Nele aparece a preocupação de manter-se o trabalho em consonância com o conjunto das diretrizes da SME e expandi-lo. Trazia, para dar concretude a essa idéia, a proposta dos grupos descentralizados, mas não foi efetivada.

⁴⁶ Fonte: Texto mimeo produzido pelos professores integrantes do Grupo de Formação de História, no 2º semestre de 1995, “Metodologia do Ensino de História”.

Também encontra-se nele a elaboração das concepções que permeavam o trabalho. De acordo com ele, a proposta político-pedagógica da SME “*consubstanciava-se numa linha construtivista (sócio-interacionista) e a metodologia era dialógica*”.

Traçava como finalidade para os GFs a oportunidade de o professor “*observar, pensar, especular, criticar e teorizar a Sociedade e a Escola em que vive, para uma possível transformação e mudanças, favorecer condições para a elaboração de idéias e discussão de práticas pedagógicas para a efetivação de aprendizagens significativas e para a decorrência de esperadas mudanças conceituais, estimular a investigação e trabalho cooperativos quando a sua prática se revela individualista rotineira*” (Barzak, Olga Sindelar. *Uma contribuição Educativo/Pedagógica – Tese- Guarapuava- 1995*).

Também fortaleceu-se a preocupação com os registros. Cada GF de 5^a. a 8^a. séries possuía um professor-redator, que era responsável por relatar as experiências vividas pelos diferentes grupos de professores. De acordo com o documento, o objetivo dessa dinâmica era a “*socialização dos conhecimentos a toda RME através da publicação desses relatos...*” (SME/CEFS, 1996).

O conteúdo desenvolvido nos GF, apesar de contemplar o interesse e necessidades dos professores, por si só não conseguia fazer dos GFs uma modalidade eficiente .

Foi verificado pela Coordenação dos trabalhos que, durante o decorrer do processo nos últimos três anos (94-96), o conteúdo estudado não contemplava uma ação reflexiva na escola sobre a sua prática pedagógica e que a escola desconhecia o trabalho desenvolvido nos GFs porque os professores não tinham a oportunidade de socializar esses conhecimentos adquiridos durante os cursos, apresentando dificuldades na transposição didática da teoria trabalhada para a prática.

Ainda de acordo com a Coordenação, o trabalho nos GFs deixava de lado questões como: fundamentação teórica relacionada a um conteúdo; concepção de sociedade (ideologia e relações de poder); concepção de cultura (identidades individuais e sociais); concepção de poder e interesses; práxis pedagógica (ação reflexiva).

Novamente, aqui se ressaltava a importância da dimensão política como aspecto inseparável da competência profissional junto com a dimensão técnica.

Essa conclusão levou os Coordenadores Pedagógicos responsáveis por essa frente de trabalho a repensar o trabalho desenvolvido pelos GFs até então e propor nova sistematização para ele, no ano de 1997.

Apesar desse período não estar sendo contemplado na presente pesquisa, vale a pena ressaltar que a referida reformulação não foi implantada pela nova Administração.

Através da tabela 4, pode-se visualizar a abrangência dos Grupos de Estudos/Formação do Ensino Fundamental e Supletivo – 5ª a 8ª. séries na Rede Municipal, no período analisado.

O desempenho

Analisando-se os dados do desempenho vê-se que os GFs de 5ª a 8ª séries atingiram, a partir de 1992, uma média de 30% dos professores da Rede de Ensino (tabela 4).

Apesar de não ser possível identificar individualmente quais seriam os professores participantes do processo, as diferentes falas dos profissionais responsáveis pela formulação e implementação da atividade permitiu que se visse que, pelo menos, 75% dos profissionais que freqüentavam os grupos permaneceram neles.

É interessante observar que, quando os Grupos de Estudo passaram para a responsabilidade do Coordenador Pedagógico, houve uma sistematização maior da modalidade e uma preocupação dos profissionais em buscar alternativas para realizar essa implementação com maior efetividade. Quando se analisa a abrangência dos grupos no último ano da gestão 89/92 e no último ano da gestão 93/96, percebe-se que se passou de 160 participantes para 345, um acréscimo de 45%. Acredito que o desenho proposto para a realização do trabalho é que contribuiu para esse resultado. Na gestão 89/92 os Grupos de Formação eram organizados enquanto conteúdo e metodologia de trabalho pelo consultor.

Não foi possível determinar o número de unidades envolvidas nessa atividade pela ausência de registros.

A abrangência desse trabalho, levando-se em conta a organização, o investimento em recursos humanos e financeiros⁴⁷, não pode ser considerada satisfatória.

4.1.2 Os Grupos de Estudo do Ensino Noturno

Somente a partir de 1993, iniciou-se junto ao Ensino Noturno (Regular e Supletivo) uma ação específica para esta realidade, no campo de formação docente, pois até então, as ações desencadeadas no Ensino Fundamental abrangiam todos os profissionais.

Para desenvolver esse trabalho, a Divisão de Orientação Pedagógica passou a contar com mais um Coordenador Pedagógico em sua equipe.

Em 1994, iniciou-se a primeira experiência com os GFs específicos para o Ensino Noturno com dois grupos multidisciplinares. Anteriormente, os professores participavam dos grupos de 5^a. a 8^a. séries.

O Coordenador Pedagógico como coordenador dos GFs era quem formulava, reformulava, implementava, reformulava novamente, e assim sucessivamente, as ações que foram sendo desencadeadas a partir de 1994.

A partir de 1995, esses Grupos de Formação passaram a ser estruturados por disciplinas afins: Português, Matemática e Ciências, História e Geografia. Eram organizados em módulos de 30 horas, com encontros semanais, desenvolvidos por consultores.

Os Grupos de Formação do Ensino Noturno constituíram-se, de acordo com registros, num espaço para a discussão do fazer pedagógico do educador de Jovens e Adultos

Trabalhadores, da metodologia e da avaliação, assim como para a seleção e produção de material didático adequado aos alunos do Ensino Noturno.

No ano de 1995, estruturou-se uma equipe de Coordenadores Pedagógicos para o Ensino Noturno e, cada vez mais, as ações começaram a ser delineadas com

⁴⁷ Apesar de não ter sido realizado um estudo sobre os recursos financeiros aplicados, ao observar os dados dessa modalidade dá para constatar que a remuneração a todos os profissionais para o desenvolvimento dessa atividade (os professores participantes, consultores e técnicos), somada a infra-estrutura organizada representa o investimento da Secretaria para a efetivação dos trabalhos.

características específicas para atender a essa clientela. Foi realizada uma pesquisa, um levantamento de dados, através de um questionário, aplicado em 21 profissionais, visando traçar um perfil do professor que atuava junto a este nível de ensino para que a CEFS pudesse traçar ações específicas para esse público. Esse trabalho realizou-se no 2º semestre de 1995 e resultou num relatório intitulado “Levantamento inicial sobre cursos regulares noturnos na Rede Municipal de Campinas”, publicado em dezembro de 1995.

As informações foram apresentadas em 04 blocos: perfil dos professores; opiniões sobre os atuais instrumentos de formação em serviço; representações sobre as funções, o aluno e o educador do Ensino Regular e opiniões sobre a reorientação curricular.

Em 1996, a estrutura dos Grupos de Formação permanecia a mesma.

Ao analisar o corpo dos trabalhos direcionados ao Ensino Noturno elaborado pelos órgãos da Secretaria, nota-se uma grande preocupação com a qualidade do ensino oferecido.

O desempenho

Os Grupos de Formação do Ensino Noturno foram os últimos a serem estruturados. Apesar do curto período de tempo, percebe-se o aumento no número de participantes, de 22 em 1995 para 45 em 1996(Tabela 4). Como não consegui determinar o número de profissionais do Ensino Noturno, não pude realizar uma análise efetiva.

Tabela 4

Grupos de Estudo/Formação Ensino Fundamental e Supletivo - 5ª. a 8ª. séries
Secretaria Municipal de Educação de Campinas - 1987 / 1996 *

Ano	Professores da Rede (A)	Número de Grupos (B)	Número de Professores Participantes (C)	% (C/A)
1987	-	-	06	-
1988	434	-	10	2,3
1989	413	-	-	-
1990	534	-	-	-
1991	770	-	-	-
1992	666	8	160	24
1993	716	9	250	35
1994	822	11	194**	24
1995	996	12	253**	25
1996	850	1ºS 14 – 2ºS	329** -	39 – 41

Fonte: CEFS, Relatório de atividades de 1995/1996; diversos registros dos profissionais responsáveis pelo trabalho.

* Não há registros de grupos de estudo até 1986. Em 1987 inicia o grupo de professores de História e Geografia e de 1989 a 1991 não encontramos dados referentes a esse período.

** Incluem o número de professores do Ensino Regular Noturno e Supletivo, que a partir de 1994 passaram a ter GE específicos. Em 1995 são 22 professores, em 03 grupos e em 1996 são 29 professores no 1º. Semestre e 45 professores no 2º semestre, divididos em 05 grupos.
S=semestre

4.1.3 Grupos de Estudo de Alfabetização

Tecendo os primeiros passos

A constituição dos Grupos de Estudo de Alfabetização teve como germen os trabalhos desenvolvidos pelos Assistentes Pedagógicos durante a gestão 83/88.

Nesse período, os APs foram em busca de novos caminhos para o enfrentamento do alto índice de reprovação nas séries iniciais. De acordo com algumas profissionais, já no final da década de 70 e 80, a solução que achavam para enfrentar o problema voltava-se quase que para as facetas psicológicas e pedagógicas da Educação. Privilegiavam o treino de habilidades, por acreditar que isto facilitaria o aprendizado da leitura e da

escrita para a criança, porém, na medida em que aumentava o interesse, a dedicação, o comprometimento dos profissionais envolvidos, o mesmo não acontecia com os alfabetizandos.

O início da gestão 83/88 trouxe novos elementos para esse processo. A implantação na Rede de Ensino Municipal dos projetos educacionais que tinham como tema a “Alfabetização”,⁴⁸ proporcionaram a pequenos grupos de professores e às Assistentes Pedagógicas a possibilidade de repensar esse trabalho. Buscavam incorporar as conquistas teóricas às práticas desse campo presentes naquele momento histórico, visando a mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem. Tratava-se de, a partir de uma maior compreensão teórica do tema, revelar características que fossem determinantes da alfabetização de crianças das classes populares e, dessa forma, fornecer elementos para a formação de professores.

Além da participação nesses projetos, esses profissionais, também entraram em contato com especialistas das universidades locais, para a realização dessa ação, fortalecendo a descoberta de novos enfoques sobre o tema. As Assistentes Pedagógicas foram capacitando-se na área, de forma que pudessem auxiliar o professor alfabetizador da Rede nessa nova empreitada.

De acordo com Ceravolo e Martins, as práticas desenvolvidas no Projeto de Incentivo à Leitura ajudaram o professor a rever a sua postura, tanto dentro como fora da sala de aula e, também, a tornar mais claro que a escola deveria assumir um novo papel político dentro da sociedade, pois esta mesma sociedade não se transformaria sem a participação dela.

No período de implementação dos projetos, os APs formataram como prática a realização de encontros com os professores da Rede que participavam da proposta para aprofundamentos teóricos/práticos do processo desencadeado.

Os APs participantes dessa iniciativa conseguiram construir um arcabouço teórico e prático que precisava ser repassado aos professores de forma a proporcionar o aprimoramento desses profissionais.

⁴⁸ Projeto de Incentivo a Leitura, Criança e Meio Ambiente.

Então, com a finalização dos projetos que estavam sendo desenvolvidos na Secretaria, os APs continuaram a se reunir com os professores alfabetizadores para discutir não só a prática, mas também, para proporcionar um aprofundamento teórico do seu trabalho. Com a idéia principal de “*acreditar na capacidade da criança e na capacidade do professor*”, os grupos buscavam, principalmente, a coerência entre teoria e prática.

Com a nova estruturação da Secretaria, em 1988, e a criação do cargo de Assessor Técnico Pedagógico, os trabalhos que eram desenvolvidos na Assessoria Técnico-Pedagógica foram reorganizados e distribuídos entre os profissionais. As profissionais que já vinham desencadeando um trabalho mais ligado à área de alfabetização foram as designadas para assumir a formulação e implementação de uma proposta de formação docente na área de alfabetização para a Rede Municipal.

Então, neste período, as duas profissionais constituíram o que foi denominado de “Grupos de Professores Alfabetizadores”, o gérmen para os Grupos de Estudo de Alfabetização que, posteriormente, foram moldados para Grupos de Estudo de 1ª a 4ª séries.

Os professores participavam do processo fora do horário de aulas e não recebiam remuneração por essa participação. A falta de espaço para os encontros, uma constante em todo o processo, foi um fator de dificuldades.

As ATPs relataram que chegavam a realizar os encontros em espaços inusitados, até mesmo em corredores.

A dinâmica interna consistiu em momentos teóricos em que os profissionais desenvolviam leituras e promoviam discussões e reflexões, e momentos de teorização das diferentes práticas, em que os professores de 1ª e 2ª séries apresentavam seus trabalhos e as produções dos alunos para análise do grupo. Enquanto nos Grupos de Estudo de 5ª a 8ª série o formador era um consultor, nos Grupos de Alfabetizadores/Alfabetização os responsáveis foram os Assessores Técnico- Pedagógicos/Coordenadores Pedagógicos.

A institucionalização

Com a entrada do governo petista em 1989 e a determinação da Secretaria para que os Assistentes Técnico-Pedagógicos fossem atuar nas escolas, as profissionais responsáveis pelos grupos de alfabetizadores tiveram de escolher uma unidade escolar onde atuar.

Vale a pena deixar registrada a fala dos profissionais sobre esse momento inicial da gestão petista e a relação com o trabalho desenvolvido por eles. Para identificar as falas usarei as letras X e Y:

X- Não foi muito bom, no começo foi difícil.

Y- Não, mas eu acho que às vezes nós esquecemos porque foi tão bom, foi uma glória, acho que foi um reconhecimento.

X- Mas no começo, no começo não. No começo foi a mesma coisa, não vi e não gostei.

Y- Eles mandaram todo mundo de volta para a escola e aos poucos a Corinta é que foi chamando...

X- Eu acho que a Corinta, ela teve a capacidade de enxergar o trabalho de cada uma de nós, ela sentiu. Não sei se ela procurou acompanhar, eu não sei, porque eles chegaram assim com uma filosofia de que quem estava na Secretaria não sabia nada e não queria nada com nada. Eles diziam que tinham ouvido as bases e que na base era essa a visão.

Então, assim, nós éramos impedidas até de falar no telefone, não recebíamos nem bom dia, nem boa tarde, as reuniões eram a portas fechadas.

E daí foram feitas umas reuniões ... e “todo mundo de volta para a escola, aqui a gente quer o mínimo dos mínimos de pessoas”.

..... Daí então, nós fomos para as escolas. Nós fomos trabalhar como OP, igualou todo mundo.

Y- Mas não abaixou salário, nada disso.

X- Nada disso, mas foi feito um escalão, com pontos. Nós entramos na escala igual as outras.

Y- E escolhemos uma escola.

O trabalho com os grupos só não foi interrompido porque houve uma solicitação dos docentes para que ele tivesse continuidade, solicitação atendida pela SME. As Assistentes Técnico-Pedagógicas receberam autorização da Secretaria para continuar os

encontros com os professores em nível central, mas continuaram, concomitantemente, nas escolas. Os encontros aconteciam às sextas de manhã, quartas e quintas à tarde e, nos outros dias, elas atuavam nas escolas.

Relataram as profissionais que, dessa forma, a Secretaria teve oportunidade de conhecer a proposta e, em consequência disso, foram chamadas novamente para trabalhar em nível central.

Os Grupos de Alfabetizadores continuaram sua trajetória. Com o objetivo de atingir 100% dos professores de 1ª e 2ª séries da rede, a partir de 90 as ações internas foram ampliadas. Os ATP responsáveis procuraram atingir os professores, em Grupos de Estudos, utilizaram também os Momentos Culturais com temas específicos sobre alfabetização e começaram a desenvolver reuniões periódicas com professores agrupados por região (reunião por setor), além de iniciar a promoção da Semana de Estudos de Alfabetização, no ano que foi considerado o Ano Internacional da Alfabetização.

O conjunto dessas ações estava voltado à busca de novos conhecimentos e a avaliação crítica dos trabalhos desenvolvidos. *“É a busca da unidade dentro da diversidade, onde ficam valendo as formas múltiplas da atuação dos especialistas junto aos professores e a unidade escolar, num processo de construção conjunta.”*⁴⁹ Passou a ser denominado de Grupos de Estudos de Alfabetização, porém apresentava característica de um projeto de formação, com ações sistematizadas, articuladas, que se voltavam a um objetivo comum

A metodologia do trabalho continuava propondo um investimento num período mais longo e contínuo de formação, propiciando a discussão da prática x desenvolvimento do conteúdo teórico e a real assistência ao professor que iniciava mudanças didáticas em sala de aula.

As reuniões dos Grupos de Estudos de Alfabetização aconteciam semanalmente em 3 (três) horários: às quartas-feiras das 7h45m às 9h45m e das 17h às 19h e às quintas-

⁴⁹ Muitos caminhos na trajetória da Rede Municipal. Artigo publicado no Jornal da Educação, ano 1 n° 02, Agosto/1990, Celi M. Gandara Ceravolo e Maria Elizabete Bertolino S. Martins, ATPs da SME, responsáveis pela Alfabetização.

-feiras das 16h às 18h. Os professores passaram a ser remunerados pelos encontros e a receber certificados por sua participação.

As reuniões por setores sobre Alfabetização ocorriam a cada bimestre.

O início da gestão 93/96 trouxe novas alterações para o processo. Como as profissionais responsáveis por esse processo aposentaram-se no final da gestão 89/92, em 1993, outros profissionais assumiram a implementação dessa modalidade, iniciando-se, assim, uma nova fase dos Grupos de Estudos de Alfabetização.

A estrutura inicial foi preservada, porém o campo de ação foi ampliado: além dos grupos voltados para os professores de 1^a. e 2^a. séries foram estruturados os Grupos de Estudo para os professores de 3^a. e 4^a. séries, nas disciplinas de Matemática e Português, e para os professores da Pré-Escola, cujo objetivo era repensar a questão da alfabetização na Pré-Escola e fazer uma reflexão sobre o processo da aquisição da escrita. A Semana de Alfabetização continuou sendo realizada, mas os Momentos Culturais específicos e as reuniões por setor deixaram de ser implementados.

De acordo com o projeto inicial, com essa alteração buscava-se “... *um aprimoramento de todos os profissionais das séries iniciais e, conseqüentemente uma melhor qualidade de ensino. (...) Estender o programa tem como principal objetivo a busca de uma ação coerente e interligada nas diferentes séries*”(SME, 1993b).

Os encontros aconteciam, semanalmente, com duas horas de duração, de forma contínua, com no máximo 30 participantes por grupo, remunerados e com direito a certificado. Os Coordenadores Pedagógicos continuavam sendo os formuladores e implementadores dos trabalhos, inclusive sendo os formadores dos professores.

Iniciou-se, também, em 1993, a experiência com os professores da própria Rede como formadores nos Grupos de Estudo. Esses profissionais foram denominados de “professores monitores” e eram selecionados tendo-se como parâmetro sua formação e experiências em área específica, sendo remunerados para a realização da atividade.

Esta foi a primeira experiência legítima na Rede com o “professor-monitor de Grupos de Estudo”, experiência que foi, posteriormente, expandida para os outros grupos dos diferentes níveis.

Com esta dinâmica, objetivava-se a formação de um grupo de profissionais do próprio quadro da Secretaria para atuar como formadores junto a essa modalidade de formação docente.

Naquele ano funcionaram 06 grupos para professores de 1^a. e 2^a. séries, 02 grupos para professores de pré-escola e 02 grupos para professores de 3^a. e 4^a. séries. Os grupos para professores de 3^a. e 4^a. séries foram os que tiveram como formadores os professores de 5^a. a 8^a. séries da Rede municipal das disciplinas de Português e Matemática. Os professores - monitores faziam um revezamento, ou seja, uma semana desenvolvia-se um trabalho na área de Português e, na outra semana, na de Matemática. Esses profissionais recebiam 6 h/a semanais para realizar esta atividade.

Os trabalhos nos grupos de 1^a. e 2^a. séries continuaram sendo desenvolvidos pelas Coordenadoras Pedagógicas. As CPs desenvolviam o trabalho de Alfabetização na área de Língua Portuguesa, enquanto que na área de Matemática um consultor o desenvolvia. Os trabalhos dessas duas áreas eram feitos de forma intercalada. O planejamento da área de Matemática era feito em conjunto, CPs e consultor.

Em 1994, a estrutura dos GEs foi organizada buscando atender às solicitações e necessidades dos professores. Começou-se a fortalecer a figura do professor-monitor. Nesse ano, os GEs começaram a ser desenvolvidos pelos professores- monitores em todas as áreas, diferentemente dos Grupos de Estudo de 5^a a 8^a séries.

Em 1995, com o novo organograma da SME, os Grupos de Estudos de Alfabetização passaram a constituir um dos eixos de trabalho da Coordenadoria de Ensino Fundamental com a denominação de Grupos de Formação de 1^a a 4^a séries.

O desempenho

Sobre os Grupos de Estudos de Alfabetização não foram encontrados registros anteriores a 1992. Dessa forma, não pude realizar uma análise efetiva desse período.

Encontrei um depoimento de uma das coordenadoras que vale a pena registrar:

“ Celi Gandara declarou que, (...) hoje, dos 151 professores que dão aula para as 1^a. séries, 67 já participam dos Grupos de Estudos. Todos tateando um novo jeito de

construírem o conhecimento, um novo prazer no ato de ensinar” (Em Ler e escrever para quê? Jornal da Educação, Ano 1, n ° 02, agosto de 1990).

Também no período abarcado pela pesquisa encontrei dados de 1992. Como não se tem o número de professores da Rede de 1ª e 2ª séries daquela época, levei em consideração que, de acordo com Gandara, em 1990 eram 151 professores. Como não houve um aumento significativo no número de alunos de 1990 a 1992, concluí que o número de professores também teve uma variação mínima, podendo-se dizer que houve um envolvimento maior dos profissionais destas séries nos GEs neste ano, pois a tabela 5 aponta que 100 professores participaram do processo no ano de 1992.

4.1.4 Grupos de Estudo de 1ª a 4ª séries

Esses grupos começaram a ser formatados em módulos, com a duração de 30 h/a, correspondendo a 10 encontros de 3 horas/ aula, com temáticas pré-definidas. Dessa forma, a cada três meses era oferecido um conjunto de módulos, que continuou a ser remunerado e a oferecer certificados.

Os professores inscreviam-se de acordo com o interesse particular pelos temas oferecidos, que procuravam contemplar todas as áreas do conhecimento. Não havia uma preocupação com a seqüência entre os módulos, ficando a cargo do professor optar pelos temas que mais o interessassem. Os módulos podiam ser mistos ou específicos para uma série.

A quantidade de módulos oferecida aos professores dependia fortemente de fatores organizacionais: número de professores-monitores e espaços disponíveis para o desenvolvimento dos trabalhos.

Os Coordenadores Pedagógicos à frente desses trabalhos iniciaram um processo de definição das temáticas a serem desenvolvidas, a partir de avaliações realizadas junto aos professores participantes do processo, visando definir temas que atendessem aos interesses dos participantes.

Em 1996, na sua dinâmica interna, surgiu o trabalho com projetos, ou seja, o curso ministrado, além de parte teórica, também gerava projetos vinculados ao tema. “... *Foram elaborados projetos coletivos gerados no interior dos grupos. Este espaço foi*

utilizado como fonte de solução de dificuldades pedagógicas encontradas em sala de aula. O material produzido foi enviado para as UEs, para socialização,...” (SME/CEFS, 1996).

As Coordenadoras responsáveis por essa estratégia, em 1996⁵⁰, ao avaliarem o desenvolvimento do trabalho dos GFs, no período de 1993 a 1996, propuseram para o ano de 1997 uma nova reestruturação que demonstrou um avanço na concepção desse trabalho: a duração anual, não mais em módulos, levando-se em conta a necessidade do tempo para o desenvolvimento profissional do professor; o plano de ação, em que cada professor participante elaborava sua ação, a forma como iria implantar em sala de aula os estudos que realizavam nos GFs; o registro coletivo, ou seja, periodicamente, fazia-se um registro das reflexões realizadas nos encontros, o que era socializado à rede; reorientação curricular, os estudos e reflexões (registros) ocorridos no interior dos GFs trazendo subsídios para o processo de reorientação curricular de 1^a. a 4^a. séries e, depois, para os Grupos de Estudo de 1^a a 4^a série.

Através da tabela 5, poderemos visualizar a abrangência dos Grupos de Estudo/Formação do Ensino Fundamental de 1^a. a 4^a. séries na Rede Municipal, no período analisado.

O desempenho

Analisando a tabela 5, constata-se que os grupos de 1^a a 4^a séries atingiram, a partir de 1993, uma média de 28% dos professores da Rede de Ensino: uma média próxima a dos GFs de 5^a a 8^a séries, e inferior ao do grupo de Alfabetização. Em 1992, dois grupos de Alfabetização envolveram 100 professores; em 1994, de um universo de 683 professores, sete grupos de 1^a a 4^a séries envolveram 250 profissionais. Trata-se de uma abrangência pequena se comparada à totalidade dos professores da Rede, porém, considerando que em cada grupo participavam em média de 35 profissionais, esta foi a abrangência possível diante da estrutura que se possuía para o trabalho.

⁵⁰ Os profissionais responsáveis pela formulação e implementação dessa estratégia durante o período de 1993/1996 não foram os mesmos. Nesta gestão a Secretaria apresentava um intenso processo de rotatividade dos profissionais nos cargos de especialistas. Em função do processo de substituição que ocorria anualmente. Neste período, em cada ano, houve mudança de, pelo menos, parte da equipe de trabalho, quando não totalmente.

Tabela 5

Grupo de Estudo/Formação Ensino Fundamental – Alfabetização e de 1ª. a 4ª. séries
Secretaria Municipal de Educação de Campinas - 1992 / 1996 *

Ano	Professores da Rede (A)	Número de Grupos (B)	Número de Professores Participantes (C)	% (C/A)
1992	665	02	100	15
1993	622	8	196	32
1994	683	07	250	37
1995	846	1º.S - 2º.S-	190 – 200	23 - 24
1996	685	1º.S - 2º.S-	172-190	25 - 28

Fonte:CEFS, Relatório de atividades de 1995/1996; diversos registros dos profissionais responsáveis pelo trabalho.

* De 1983 a 1985 não existe nenhum registro de grupos de estudos deste nível de ensino, de 1986 a 1989 temos o grupo de professores alfabetizadores, mas não temos dados desse período e também de 1990 e 1991. De 1995 e 1996 não encontramos dados sobre o número de grupos de formação.

** Grupos constituídos só de professores de 1ª. e 2ª. séries.

S = Semestre

4.1.5 Grupos de Estudo de Educação Infantil

Tecendo os primeiros passos

Apesar do grande investimento na gestão 83/88 neste nível de ensino, essa modalidade de formação docente só se iniciou na EI em 1992.

Os GEs foram organizados na estrutura do Departamento Pedagógico/ DOP, tendo à frente desse trabalho 02 Coordenadores Pedagógicos, responsáveis pela formulação e implementação dos trabalhos.

Em 1992, os Grupos de Estudo aconteceram, quinzenalmente, em dois períodos (manhã e tarde), de forma que o professor pudesse freqüentá-lo em horário contrário ao seu período de trabalho, com duração de 02 horas. Os professores eram remunerados e recebiam certificados. Os temas abordados eram pré-definidos e não contínuos, ou seja, a cada encontro o professor era contemplado com uma temática para ser discutida.

Os grupos foram organizados objetivando desenvolver duas abordagens distintas face a diferentes realidades: uma voltada ao professor que trabalhava com crianças de três meses a quatro anos e outra, ao professor que trabalhava com crianças de quatro a seis anos.

Vários especialistas ligados às Universidades locais foram convidados a participar dos trabalhos numa dinâmica de alternância com os CPs.

Os CPs propuseram essa dinâmica para que, segundo eles, houvesse “ *um certo equilíbrio entre algumas abordagens teóricas essenciais para o trabalho com essa faixa etária e a ação pedagógica frente a essa realidade*” (SME/DOP, 1992).

Em 1993, iniciando a gestão 93/96, não houve uma ação específica para todos os professores de Educação Infantil; o que ocorreu foi a organização de dois (02) Grupos de Estudos direcionados para os professores que ministravam aulas nas classes de pré, junto aos Grupos de Estudos de Alfabetização, com o objetivo de repensar a questão da alfabetização na Pré-Escola.

De acordo com os Coordenadores Pedagógicos responsáveis por esta atividade, os professores da EI solicitaram, insistentemente, no decorrer do ano de 1993, que a SME contemplasse esse nível de ensino com estratégias de formação docente específicas, demonstrando, dessa forma, seu interesse e a relevância desses espaços para eles.

A institucionalização

No segundo ano da gestão, em 1994, com a nova reorganização proposta pela Secretaria, a DOP, através da equipe de CPs responsável pelas ações pertinentes à Educação Infantil, reiniciou-se o trabalho com os Grupos de Estudos, estruturados em 09 módulos . Esse trabalho obedeceu à mesma estrutura organizada para os GEs de 1^a. a 4^a. séries.

Enquanto os GEs de 5^a a 8^aséries eram ministrados por profissionais externos, os módulos dos grupos de EI, como os de 1^a a 4^a séries, eram desenvolvidos, em quase sua totalidade, por “professores monitores”. Apenas alguns consultores foram contratados para esse fim.

Com o novo organograma da SME, em 1995, os Grupos de Estudo passaram a constituir um dos eixos de trabalho da Coordenadoria de Educação Infantil, seguindo a regulamentação da portaria SME. nº 09/95.

No início dos trabalhos eram dois Coordenadores atuando na coordenação dos grupos; em 1996, eram 06 profissionais.

Os GFs de Educação Infantil visavam “*proporcionar aos professores , momentos de reflexão e discussão de prática - pedagógica, embasados em teorias , bem como em troca de experiências*” (SME/CEDI, 1995). Tinham , também, como objetivo, envolver todos os professores (os distribuídos na Rede, os cedidos para as entidades regulares e os cedidos para entidades de Educação Especial).

Em 1996, os profissionais da CEDI, em documento elaborado para esclarecimentos aos participantes dos GFs, definiram o porquê dos Grupos de Formação da seguinte forma: “ *Muitos profissionais, após sua formação escolar, acomodam-se naqueles conhecimentos como se fossem únicos, verdadeiros e imutáveis. Com o passar do tempo estes conhecimentos se cristalizam tornando-se, muitas vezes, distantes das transformações sócio-educacionais. Porém, cabe lembrar que as experiências e conhecimentos não se perdem, eles podem ser revistos, nutridos com teorias e com percepção de outras práticas.*”

“*Sensível é o educador que ao perceber a defasagem ou o vazio entre o que faz e o que as crianças necessitam, sente-se desafiado e procura respaldo em leituras, busca novas hipóteses, formula concepções de vida e mundo, compartilhando novos caminhos, resgatando sua identidade pessoal e profissional*”(SME/CEDI/1996).

Nos documentos elaborados sobre os trabalhos executados, encontrei uma maior sistematização. Eles apresentam uma reflexão teórica, além de toda a dinâmica do trabalho, mostrando os avanços e as concepções que perpassavam a ação.

Uma análise comparativa dos objetivos traçados entre 1992 e 1994, quando foram estruturados os primeiros grupos, com os objetivos traçados pelos Coordenadores Pedagógicos, no decorrer dos anos subseqüentes, demonstra que o trabalho não só se ampliou em dados numéricos, como se pode observar na tabela, mas também em concepção de trabalho.

Através da tabela 6, pode-se ver ainda a abrangência dos Grupos de Estudo/Formação de Educação Infantil na Rede Municipal, no período analisado.

O desempenho

Analisando os dados do desempenho, vê-se que os Grupos de Formação de Educação Infantil atingiram, desde a sua institucionalização, em 1992, uma média de 33% dos professores da Rede de Ensino deste nível, porém, no último ano do período analisado, essa medida atingiu um pico de 61% de professores participantes, quando se pode, então, considerar que a participação de profissionais foi expressiva.

Assim como nos outros níveis, não foi possível determinar o número de unidades envolvidas nesta atividade pela ausência de dados.

Os grupos começaram em 1992 com a participação de 30% dos docentes, em 08 grupos, um número maior do que o previsto pelas responsáveis, o que obrigou a uma organização quinzenal.

Em 1993, houve uma diminuição do número de participantes, mas também a oferta foi menor; portanto, 54 profissionais⁵¹, em 02 grupos, com número de inscrição limitado, caracteriza uma média boa de participação.

O número de professores participantes crescia conforme eram oferecidos mais módulos; por exemplo, em 1995, no primeiro semestre, foram estruturados 09 grupos com 250 participantes, uma média de 27 professores por grupo; no segundo semestre, 16 grupos e 470 participantes, uma média de 29 professores por grupo. O que ocorreria se o número de grupos fosse suficiente para atender a todos os professores da Rede? Será que todos participariam?

⁵¹ Fonte Relatório Anual /SME ,1995

Tabela 6

Grupos de Estudo/Formação de Educação Infantil
Secretaria Municipal de Educação de Campinas - 1992 / 1996 **

Ano	Professores da Rede (A)	Número de Grupos (B)	Número de Professores Participantes (C)	% (C/A)
199	768	08	230	30
199	780	02	54	7
199	985	1ºS 09 – 2ºS 13	293 – 319	30 – 32
199	948	1ºS 09 – 2ºS 16	250 – 470	26 – 50
199	776	16	477	61

Fonte: CEDI, Relatório Atividades de 1995 e SME - Departamento de Pesquisa e Planejamento/PMC, 1994.

* No total de professores estão incluídos os de: EMEI, CEMEI, Entidades de 0 a 6 anos, Entidades de Educação Especial e Classes de Pré das EMPG.

** Não há registro da existência de grupos de estudos anteriores a 1992.

S= semestre

4.2- Reuniões

4.2.1 Conselho de Representantes de Professores

Poucos registros sobre a dinâmica dessa modalidade foram encontrados, de forma que os dados usados para a reconstituição de seu desenho foram coletados em entrevistas.

O Conselho de Representantes de Professores foi formado em março de 1983, na gestão 83/88, mantendo-se em funcionamento na gestão Bittar e extinto no segundo ano da gestão 93/96.

O Conselho de Representantes, formado por professores representantes das escolas, foi instância de comunicação entre o Secretário e as escolas. A dinâmica implementada por ele visava discutir a nova proposta e, através desse trabalho, constituir “líderes pedagógicos”, professores que, de posse da nova filosofia, tivessem uma atuação significativa na unidade, junto ao desencadeamento das inovações educacionais.

Cada unidade educacional indicava o(s) seu(s) representante(s). Normalmente, era indicado um professor por período, conforme o número de classes da escola. As

reuniões eram específicas para os diferentes níveis; somente para alguns trabalhos uniam-se os professores de 1^a a 8^a. séries e da Educação Infantil, como no caso da organização do I Fórum de Debates, em 1988.

Na gestão 83/88, as reuniões começaram a ser realizadas quinzenalmente e, posteriormente, passaram a ser semanais. Com duração de 04 horas, os professores eram remunerados para participar delas, mas sem direito a certificados. O coordenador da reunião era o Secretário da Educação.

Nesse período, as reuniões eram de cunho mais teórico-reflexivo e, pela dinâmica implementada, constituíram-se num espaço de formação do professor em suas dimensões técnicas e políticas.

“(...) a formação permanente dos agentes do processo educativo, considerando as dimensões técnicas, e sobretudo políticas, principalmente dos docentes, pela responsabilidade que assumem no que se refere às atividades afins, - constitui tarefa necessária, imprescindível para que os resultados avancem no sentido de índices qualitativos satisfatórios, principalmente do ponto de vista das classes populares” (Pessoa, 1999, p. 113).

De acordo com os entrevistados, para o desenvolvimento dos trabalhos eram convidados profissionais da área de Educação ligados à Academia para proferir palestra e/ou conversar sobre temas educacionais vinculados ao objetivo pretendido neste espaço, ou ainda, quando não havia palestras, Pessoa trazia textos para serem discutidos com os professores.

Ressaltaram, ainda, que o professor Enildo tinha uma meta a atingir, mas o caminho não estava determinado. Isso fazia com que ele aproveitasse os textos para sugerir, o que influenciava as práticas dos professores. Segundo eles, o Secretário nunca dizia o que cada um devia fazer, mas sim promovia debates em torno de temáticas que possibilitassem o enriquecimento da atividade docente e da gestão escolar.

Através da discussão das diretrizes da SME, ele estimulava os docentes de forma que as ações comessem a surgir espontaneamente. Nesses encontros, os professores podiam falar de seus sucessos e fracassos de uma forma tranqüila, sem diretividade ou cobranças.

As palestras foram vistas como enriquecedoras pelos profissionais que participaram do processo. Os entrevistados afirmaram que o professor que se engajava no processo realmente mudava sua prática, e que alguns professores mais envolvidos acabavam por desencadear, a partir das idéias e propostas discutidas nas reuniões de representantes, diferentes ações em suas unidades escolares. O trabalho de Orientação Sexual foi citado como um dos que foram socializados neste espaço, despertando o interesse de outras unidades.

O professor representante era o responsável por repassar as informações a sua unidade. Das palestras ouvidas, pelo menos um resumo do que haviam escutado era trabalhado na unidade, e a descoberta de novos caminhos instigava os outros professores, ou seja, o professor na unidade, ao tomar conhecimento do novo, tentava construir outros caminhos.

Enildo buscava, nessa dinâmica, fortalecer a autonomia intelectual do professor, tornando-o capaz de compreender e assumir a relação didática em sua inteireza, em sua integridade, tornando-o um mediador seguro do processo de construção do conhecimento.

No meu modo de ver, essa dinâmica deveria apresentar características do efeito multiplicador que, segundo Kramer (2001), são as distorções, simplificações e fragmentações do discurso dos agentes no decorrer do processo de capacitação. Porém, as descrições acima não correspondem ao modelo de treinamento de multiplicadores .

Assim relatou um dos entrevistados: *“Ao levarmos o que havíamos anotado das palestras e discutir o conteúdo com os nossos colegas na unidade, nós estávamos “cutucando a onça com a vara curta”. (...) Quando o professor representante chegava na U.E. e colocava as palestras que ele tinha participado, os colegas indagavam como será que era feito determinada prática, vamos experimentar, vamos fazer. Na escola que eu estava nós experimentávamos de tudo.(...) por que realmente tem outros caminhos, vamos procurar saber mais sobre isso, como é que você pode chegar a melhorar a sua classe, o seu método, através de outras coisas. Na fala de um palestrante, na fala de outro, as pessoas se identificavam, às vezes com determinado método.”(VL⁵²)*

⁵² VL foi uma das profissionais entrevistadas para que fosse possível dar corpo a essa modalidade.

Nas entrevistas, foi apontado que o Fórum de Educação, realizado no final da gestão 83/88, foi idéia gerada no interior do grupo de professores representantes e que o próprio evento foi organizado por eles, assim como o Congresso de Educação, realizado na gestão seguinte, que também contou com a participação dos professores envolvidos no Conselho de Representantes.

No documento elaborado como resultado das discussões no I Fórum, uma das propostas era a continuidade desse trabalho, porém com a garantia de que o representante tivesse um espaço de atuação na escola, considerado imprescindível para que o coletivo da unidade pudesse ter acesso aos conteúdos trabalhados nas reuniões.

A continuidade do Conselho de Representante, na gestão petista, decaiu muito, principalmente porque surgiu o sindicato, surgiram os GEs, e os professores encaminharam-se para esses outros espaços.

Mudou-se a periodicidade das reuniões, e elas passaram a ser coordenadas por assessores da SME. As reuniões do Conselho tornaram-se mensais e de caráter extraordinário, caso houvesse necessidade, e as pautas sempre definidas antecipadamente.⁵³

Os representantes, eleitos em suas unidades educacionais, traziam para o Conselho as propostas e posições de seu local de trabalho.⁵⁴

A dinâmica já se diferenciava da empreendida por Pessoa. De acordo com a assessora responsável, os objetivos do Conselho eram : *“a) possibilitar a participação de todas as Unidades no processo de tomada de decisão; b) deliberar sobre questões de interesse da maioria; c) estabelecer uma visão geral da Rede e intercâmbio pedagógico, tendo como referência o projeto pedagógico de cada U.E., d) possibilitar a reflexão de temas do interesse da maioria.”*

O Conselho foi visto, nessa gestão, como ponto de ligação da Rede Municipal com a Secretaria e, ao mesmo tempo, como local de integração real das unidades. Porém, com a saída da equipe petista da SME, esse espaço passou a não apresentar o dinamismo previsto.

⁵³ Eleição do Conselho de Representantes, Jornal da Educação, SME, ano 1, n° 6, abril/maio de 1991, p: 06

⁵⁴ Jornal da Educação, SME, ano 1, n° 3, novembro de 1990, p 2, Conselho de Escola em Discussão.

No início da gestão 93/96, a SME tinha como proposta para o Conselho o estabelecimento claro das funções das instâncias representativas.

A Secretaria tentou resgatar o trabalho e indicou um dos seus Assessores para encaminhar essa tarefa. Os encontros foram, também, mensais e com remuneração.

O profissional que foi responsável pela implementação desse processo nesta gestão, em entrevista, disse que o Conselho de Representantes havia perdido a característica pedagógica e deixado de ser instância de debates de política de Educação, passando a ser corporativa da função administrativa/sindical o que, segundo ele, caracterizava uma função esvaziada. Decorrente disso, o Conselho de Representantes foi extinto ainda nos dois primeiros anos dessa nova gestão.

4.2.2 Núcleo de Alfabetização (NAL)

Em 1995, com base no documento “Indicadores do Desempenho do Ensino Fundamental Municipal”, elaborado pelo Departamento de Pesquisa e Planejamento da SME, que apresentava dados sobre aprovação e evasão nas escolas municipais, a SME institucionalizou o NAL, cujo objetivo era desenvolver um trabalho de formação junto aos professores de 1ª séries, cujas classes apresentassem baixo índice de aprovação, subsidiando-os no sentido de *“suprir dificuldades didático-metodológicas, promovendo reflexões e mudanças na metodologia, estratégias e ações em sala de aula, com o propósito da melhoria da qualidade de ensino e aumento do índice de aprovação nas séries iniciais”*.⁵⁵

Essa modalidade foi formulada e implementada por dois Coordenadores Pedagógicos em parceria com a Secretaria da Saúde, através de profissionais da área de Fonoaudiologia e Psicologia.

Em 1996, o público-alvo foi ampliado. Participaram dela os professores de 1ª e 2ª séries e os OPs do Ensino Fundamental e, em sua linha de trabalho, encontrei uma concepção de Educação sócio-interacionista.

A principal ação desenvolvida através do NAL eram as reuniões mensais e descentralizadas (por SARs), entre os profissionais responsáveis pela sua implementação,

⁵⁵ Planejamento de Atividades – NAL – Núcleo de Alfabetização, mimeo, CEFS/DITEPE.

os professores e Orientadores interessados. Nessas reuniões, a frequência média de participação era de 70 profissionais. Elas aconteciam em dois horários, das 8:00 às 10:00 e das 10:00 às 12:00 h.

Com participação voluntária e sem remuneração, o profissional tinha, no entanto, direito a certificado.

Outras ações desenvolvidas pelos profissionais que coordenavam o NAL foram: visitas às unidades escolares(1995) e Oficinas Pedagógicas para os Professores Alfabetizadores , descentralizadas, nas unidades escolares(1996); a Semana de Estudos de Alfabetização⁵⁶; cursos e/ou módulos de 30 horas, duas vezes por semestre.

O Núcleo de Alfabetização voltou a caracterizar, na Rede, um trabalho específico de formação para os profissionais das 1^a e 2^a séries, como foram os Grupos de Alfabetizadores e de Alfabetização na gestão 83/88 e na gestão 89/92.

O desempenho

Em 1995, envolveram-se no trabalho professores de 14 escolas e, em 1996, profissionais das 36 unidades.

Em 1995, a média de participação era de 40 professores; em 1996, foi de 60 profissionais nas reuniões e de 74, nas Oficinas.

4.2.3. Assessoramento por área do Ensino Noturno

O Assessoramento por área do Ensino Noturno visava trabalhar bases conceituais das áreas do Núcleo Comum, na perspectiva do aluno do Curso Noturno, através de reuniões de planejamento, realizadas entre coordenadores de áreas do Colégio Santa Cruz/SP, professores e especialistas das Escolas Municipais, Centros e Cursos Supletivos. Iniciou-se em 1996, com encontros bimestrais de 3h:30 min de duração, em uma unidade educacional. Tratava-se de trabalho previsto em calendário escolar de forma

⁵⁶ A Semana de Estudos de Alfabetização era desenvolvida até esta data pelos GFs de 1^a a 4^a séries. A partir da criação do NAL, a organização desse evento passou a ser da responsabilidade dos CPs, responsáveis pelo NAL.

que todos os participantes eram convocados. Cada encontro envolvia, em média, 105 professores⁵⁷.

O assessoramento por área visava, de acordo com a proposta da consultora, “... *iniciar discussão sobre reorientação curricular e as diversas visões das áreas e conseqüentes propostas de ensino, fazendo com que cada professor e cada professora consiga resgatar a teoria que sustenta a sua prática, possibilitando o surgimento da necessidade de mudanças que apontem aperfeiçoamentos.(...) a equipe estará investindo na sistematização da prática de elaboração de atividades e planos de aulas.*” (SME/DTP/CEFS, 1996)

A avaliação feita pelos Coordenadores Pedagógicos apontou alguns entraves como o tempo, que foi considerado insuficiente. Além disso, os encontros eram muito espaçados, impossibilitando um processo contínuo dos trabalhos, e uma grande rotatividade dos participantes. Apesar disso, reconheceram que esse espaço proporcionou o aprofundamento das experiências pedagógicas voltadas para o aluno trabalhador do Supletivo, enriquecendo as diferentes práticas, inclusive a do próprio Coordenador.

4.3-Oficinas Pedagógicas/ Oficinas Pedagógicas das Escolas Municipais (OPEM)

As Oficinas Pedagógicas como modalidade de formação docente iniciaram-se na Rede Municipal na gestão 89/92; a partir de 1990, foram denominadas de Oficinas de Aprendizagem.

A proposta surgiu durante a realização do I Congresso de Educação da Rede Municipal de Ensino. Nesse evento, os educadores apontaram a necessidade de encontros para debates, troca de experiências e realização de oficinas que os subsidiassem em sua relação cotidiana com o aluno(Jornal da Educação nº 1, 1990, p.8).

Nas avaliações dos trabalhos das Oficinas de Aprendizagem, que envolveram 340 professores e 15 especialistas, realizadas no segundo semestre de 1990, os professores solicitaram a continuidade dessa estratégia e pontuaram a necessidade de participarem na escolha dos temas para a organização. Também reivindicaram um espaço para a divulgação de seus trabalhos.

⁵⁷ Fonte: Relatório de Atividades 96, CEFs/SME, 1996

Organizadas junto ao Departamento Pedagógico/DOP pelos ATPs, com a colaboração de outros setores da SME, as Oficinas reuniram atividades que incluíram desde arte infantil, expressão corporal, exploração de materiais, teatro, música e Educação Física até noções de Ciências, Matemática, Literatura, produção de texto e relação social.

Segundo a pesquisa, esse trabalho atendeu às expectativas levantadas pelos professores no Congresso. Para os participantes, a temática foi considerada coerente, adequada e oportuna ao campo profissional e à aplicação em sala de aula.

Algumas críticas foram levantadas: o local foi considerado distante; o período de realização deveria ter sido o início do ano letivo; a falta de almoço; a divulgação e a sistemática de inscrição.

Novas propostas surgiram e 40% dos pesquisados não criticaram. Além de pedirem a continuidade do trabalho, os professores apontaram a necessidade de eles participarem na escolha dos temas, reivindicaram um espaço para divulgar seus trabalhos, propuseram que as oficinas tivessem um caráter regional e, principalmente, que as inscrições fossem nas escolas.

As Oficinas Pedagógicas constituíram-se numa experiência significativa. “ *A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando*”.(Nóvoa,1995)

No primeiro ano da gestão 93/96, essa estratégia não foi implementada. Reiniciou-se em 1994, na Educação Infantil, de forma centralizada, com a participação dos professores, que foram convocados, e dos especialistas, que foram convidados. Foi organizada na estrutura da DOP pelos CPs de Educação Infantil.

Somente a partir de 1995 é que se constituem em modalidade de formação docente implementada pela SME para todos os níveis de ensino.

Organizadas pelos Coordenadores Pedagógicos, passaram a ser realizadas com a colaboração dos diversos segmentos que integram a SME. Eram voltadas para os professores, mas também para os especialistas, monitores e funcionários.

Em 1995, as Oficinas Pedagógicas foram denominadas Oficinas Pedagógicas das Escolas Municipais (OPEM) e passaram a fazer parte do Projeto Político Pedagógico da SME, dentro do conjunto maior de estratégias de ações da Secretaria, na esfera da formação docente da Rede Municipal de Ensino. Sua organização e implementação continuaram sendo do Departamento Pedagógico/DOP. A participação, inicialmente voluntária em 1994, começou, a partir de 1995, a ser obrigatória. Para tanto, a OPEM passou a fazer parte do Calendário Escolar e conseguiu, dessa forma, envolver todos os profissionais.

De acordo com documento da SME⁵⁸, sua essência era ser “ *um espaço para troca de experiências entre os educadores da Rede Municipal de Ensino de Campinas*” e já apresentava objetivos mais definidos:

-incentivar o processo de capacitação continuada dos professores, enfatizando propostas didático-pedagógicas nascidas no contexto das escolas municipais;

-produzir metodologias de ensino que propiciassem um melhor aproveitamento por parte das crianças e jovens, tomando-os como centro das decisões pedagógicas;

-oferecer aos participantes uma programação cultural que ampliasse os seus horizontes acadêmicos e artísticos, abrindo caminho para o aprofundamento da concepção de escola como um centro de desenvolvimento cultural das comunidades.

As Oficinas Pedagógicas, que, fundamentalmente, colocavam-se como um espaço de troca de experiências entre os educadores, traziam como concepção “ *a idéia de que as práticas pedagógicas seriam trabalhadas e transformadas a partir da capacidade humana de reflexão e que por fazer interagir um coletivo de professores, movimentava ainda as idéias de produção, construção e criação*”.

Com estas reflexões, pretendia-se afastar dessa modalidade a idéia de espaço de “cópias de receitas”.

As OPEM foram realizadas de forma descentralizada, por SAR. Só dessa forma é que a SME conseguia viabilizar a infra-estrutura necessária para essa atividade, otimizando, em virtude do número de profissionais envolvidos, espaço, tempo e recursos.

⁵⁸ Secretaria Municipal de Campinas -“ Oficinas Pedagógicas”, mimeo, 1995.

A Monitoria das oficinas era realizada pelos profissionais da SME (especialistas, professores e monitores). Para a Secretaria, esse fato era considerado uma valorização dos profissionais e, também, uma forma de crescimento enquanto educadores.

Por ser uma atividade voltada para todas as categorias dos profissionais da Educação, ela proporcionava interação e integração entre os indivíduos.

Todos os professores das Escolas Municipais de 1º. grau, Supletivo, Educação Infantil e FUMEC participavam das Oficinas Pedagógicas realizadas sob a coordenação geral do Departamento Técnico Pedagógico e coordenação direta dos Coordenadores Pedagógicos. *“As oficinas pedagógicas contaram com a colaboração dos Orientadores Pedagógicos na divulgação, inscrições e incentivo aos professores para demonstração de suas práticas pedagógicas e avaliação do evento.”*(Diário Oficial do Município de 12 de setembro de 1995).

Para o Ensino Fundamental, as Oficinas Pedagógicas das Escolas Municipais (OPEM), aconteceram pela primeira vez em caráter de ciclo no 2º. Semestre de 1995. Naquele ano, as oficinas tiveram duração de 4 horas, incluindo apresentações artísticas.

As OPEMs foram realizadas em unidades educacionais municipais e, com os resultados positivos desse trabalho, o tempo das oficinas, em 1996, foi ampliado de um para dois dias de trabalho.

A organização das oficinas, em 1996, também ficou sob a responsabilidade dos Coordenadores Pedagógicos e de uma comissão de Orientadores Pedagógicos, desde a seleção de temas até a toda a organização de atividades. 76% das oficinas foram ministradas por professores da Rede.

O Ensino Noturno garantiu um espaço específico nesse trabalho, em 1996.

O desempenho

Os dados quantitativos referentes a essa modalidade não foram encontrados de forma sistematizada; diversos documentos foram consultados para se chegar às informações aqui apresentadas. Temo que elas não sejam as mais precisas possíveis, porém darão uma idéia da abrangência dessa modalidade nas diferentes gestões.

Quando se iniciou essa modalidade, o espaço das Oficinas Pedagógicas foi oportunizado para todos os professores da Rede Municipal. No Jornal da Educação lê-se que as oficinas realizadas em 1990 reuniram, em média, 1350 educadores.

Após essa data já se tem dados referentes às OPEM, realizadas em 1995 e 1996, organizadas para todos os profissionais da Rede de Ensino.

Nas oficinas de 1995 participaram 1319 educadores do Ensino Fundamental, 950 de Educação Infantil, 400 do Ensino Noturno e 36 especialistas.⁵⁹

A II OPEM de 1^a. a 4^a. séries aconteceu em março de 1996 para 300 professores e os Orientadores Pedagógicos.

A II OPEM de 5^a. a 8^a. séries aconteceu em setembro de 1996, com 111 especialistas, 548 professores, 36 Orientadores Pedagógicos.

Sobre as Oficinas de Educação Infantil, constatou-se que houve uma participação, em 1994, de 812 educadores e, em 1996, envolveram-se 1751 profissionais, entre monitores, especialistas e administradores, educadores.

Apesar dos dados escassos, pode-se concluir que essa modalidade, que começou como uma reivindicação dos educadores, foi vista com valorização pela equipe dirigente da SME, que buscou recursos e novas dinâmicas de organização, visando otimizá-la.

4.4 - Eventos

A realização de eventos pela SME constituiu-se numa prática permanente e crescente. Dentro dessa modalidade, a Secretaria realizava seminários, palestras, Momentos Culturais, jornadas pedagógicas, semanas de estudo, encontros, ciclos de debates.

Os grandes eventos⁶⁰, que envolviam todos os educadores da Rede, como seminários, fóruns, congressos, permitiram uma maior integração entre todos os

⁵⁹ Fonte: Diário Oficial do Município de Campinas de 12 de setembro de 1995.

⁶⁰ No período estudado encontramos como relevantes para a Rede Municipal o I Seminário de Educação “A Escola do Povo”, realizado em 1983; I Fórum de Debates realizado no período de 25 a 29 de Julho de 1988; I Congresso Municipal de Educação que ocorreu em fevereiro de 1990; os Encontros da Rede Municipal de Ensino de Campinas (ERMEC), realizados anualmente, a partir de 1994, para os profissionais do Ensino Fundamental, em busca de reflexões e debates sobre temáticas pertinentes do processo educacional da Rede; os Seminários de Educação Infantil, também realizados anualmente, a partir de 1994, com o objetivo de desencadear reflexões e discussões sobre Política de Educação Infantil.

profissionais e possibilitavam a discussão de temas amplos, constituindo-se, dessa forma, em espaços de levantamento de proposições e de contribuições para a formulação de uma política educacional. Os grandes eventos eram considerados, de uma maneira geral, espaços privilegiados para a sensibilização de todos os profissionais em torno das principais diretrizes traçadas pela política educacional, viabilizando, inclusive, que compromissos coletivos fossem firmados na busca da superação de problemas.

Os eventos também eram vistos como espaço de socialização das experiências, momentos de reflexão e avaliação de ações já desencadeadas e de discussão de novas metodologias de trabalho.

Os eventos ligados aos Projetos/Programas⁶¹, com a criação da COPE, começaram a ser desencadeados como “*uma metodologia de trabalho, que permitisse aos profissionais envolvidos analisar os projetos/estudo em desenvolvimento e produção de alternativas de trabalho, cuja diretriz seria a dimensão qualitativa de sua atuação social, na busca de uma educação de qualidade*”(Moraes,1998, p.38).

Essa modalidade foi-se ampliando no decorrer do período estudado. Na gestão 93/96, os grandes eventos passaram a ser previstos no calendário escolar e, no último ano dessa gestão, a Secretaria publicou um informativo intitulado “Programe-se”, com o calendário escolar e o calendário de todas as atividades da SME, visando “*orientar a agenda dos educadores e ao mesmo tempo, incentivar o engajamento máximo ou a maior participação possível de cada um nas ações previstas*”(Programe-se, 1996).

A organização e realização dos grandes eventos ficavam a cargo dos técnicos da Secretaria, que realizavam tanto a coordenação administrativa como do conteúdo do trabalho. Vale ressaltar que não existia nenhuma preparação dessas pessoas para a coordenação do trabalho, mas os técnicos construíram um conhecimento nessa área que

⁶¹ Vamos destacar aqui o evento “Semana de Alfabetização” que acontecia anualmente, a partir de 1990, envolvendo cerca de 300 participantes. O evento totalizava em média 30 horas de trabalho e era composta por palestras, comunicações, oficinas e atividades culturais. Um dos objetivos era “*promover o suporte teórico e prático aos professores que atuavam no processo de alfabetização, repensando novas propostas educacionais, esperando como retorno uma melhoria na qualidade do Ensino Fundamental, revertendo os altos índices de evasão e retenção nas séries iniciais*” (Informativo da Educação de 09-10/95); os Encontros de sexualidade humana, promovidos de 1994 a 1996; os Encontros Nacionais de Adolescentes, promovidos de 1991 a 1996; os Encontros Infantis de Orientação Sexual, realizados de 1995 a 1996; os Seminários das Bibliotecas Escolares, realizadas de 1994 a 1996; as Mostras dos Trabalhos do Programa Bibliotecas Escolares, realizadas de 1994 a 1995; os Ciclos de Debates em Educação Especial, realizados de 1994 a 1996; o Fórum de Arte Educação, realizado em 1996. Todos esses eventos aconteciam com periodicidade anual.

permitia a realização de propostas extremamente elaboradas, como foram os ERMECs⁶² na gestão 93/96. A criação do setor de eventos junto ao CEFORMA veio ao encontro dessa proposta de trabalho tão presente na SME.

Nessa gestão, os Coordenadores Pedagógicos entendiam que a somatória dos eventos contribuía para *“formação dos profissionais envolvidos no processo educacional, uma vez que realimentam a práxis da sala de aula, que discutem, aliados à luz das teorias, o fazer pedagógico”*.(SME/1995, p.40)

Não se encontram avaliações sistemáticas, apenas aquelas que atendiam ao imediato; dessa forma, poucas informações significativas foram encontradas. Não havia uma preocupação dos grupos que planejavam os eventos de como isso poderia ser feito, para assegurar um conjunto de informações precisas a respeito do impacto do trabalho na prática docente.

Como, então, verificar se a ampliação de eventos favoreceu o desenvolvimento profissional dos professores e especialistas em Educação ou, se por outro lado, eles transformaram-se num mercado de entusiasmo? Segundo Libâneo (1998), isto significa dizer que nesses encontros, pode ocorrer uma espécie de negociação, de transação mercantil, cujo resultado é colocar os participantes num estado de entusiasmo. Nesse caso, os profissionais sairiam acreditando que, se aplicarem o que “compram”, melhorarão sua vida pessoal e seu trabalho, terão mais prazer no que fazem sem que, para isso, seja necessário muito estudo, muita teoria, muita reflexão sobre sua prática.

4.4.1 Momento Cultural

Além dos eventos vinculados aos Projetos e Programas, um dos que permaneceu presente em mais de uma gestão foi o Momento Cultural.

Iniciado na gestão 89/92, consistia em palestras semanais, com 2 horas e meia de duração, em períodos que oportunizassem a participação de um maior número de

⁶² Esses eventos foram realizados sob a Coordenação dos CPs do Ensino Fundamental. Eram compostos por Conferências, mesas redondas, palestras e de momentos de trabalho na unidade educacional, onde os educadores discutiram, refletiram e elaboraram propostas sobre as temáticas do evento. Todas as atividades aconteciam de forma integrada e articulada. Por envolverem todos os educadores deste nível de ensino contavam com a participação média de 2000 educadores.

profissionais (normalmente, vespertino ou noturno). Eram organizados pelo Departamento Pedagógico e existia uma comissão responsável por sua organização.

Não havia remuneração para os participantes, mas era feito um controle de frequência por um profissional administrativo da SME, o que possibilitava a emissão de certificados aos participantes, com carga horária de 30 horas, a cada 10 encontros.

Normalmente, o local de realização era o Salão Vermelho, auditório localizado no saguão da PMC, com capacidade para 200 pessoas. Quando a SME previa um maior número de pessoas, pois aconteceram encontros em que participaram 2000 profissionais, a SME transferia o evento para um espaço mais amplo.

As palestras eram proferidas por profissionais das mais diversas áreas; dessa forma, as temáticas contemplavam todos os níveis de ensino. A maioria das palestras era proferida por profissionais vinculados às universidades, com temas normalmente ligados a propostas já existentes na SME. Por exemplo, alguns temas e profissionais foram indicados pela equipe de coordenadores do projeto de Alfabetização, como uma das estratégias do trabalho; outros, pelos projetos de Orientação Sexual, Eureka, Educação Especial.

A agenda dos Momentos Culturais, definida mensalmente e, às vezes, bimestralmente, era divulgada com antecedência. A divulgação antecipada visava proporcionar aos educadores a possibilidade de se organizar para participar deles.

O número de participantes oscilava, em função, principalmente do palestrante e do tema.

Alguns temas desenvolvidos foram: “O Deficiente Auditivo no Contexto Familiar”, “A Utilização do Vídeo na Educação”, “Morte e Vida Violentas”, “Projeto Eureka: o uso da informática na Rede de Campinas”.

Houve temas que se estenderam por mais de um encontro. Na verdade, essa dinâmica acabava sendo denominada pelos profissionais como “curso”. Para esses momentos, a SME fazia inscrições, e as vagas eram limitadas.

Essa estratégia de formação foi abolida no início da Gestão93/96, pois, segundo avaliação da SME, os Momentos Culturais tinham pouca frequência e praticamente, não se articulavam ao Programa de Formação da SME.

De acordo com Sanfelice(1988), cursos de curta duração, eventualmente adequados à atualização de professores com sólida formação profissional, são insuficientes para profissionais que, em sua maioria, apresentam uma formação básica deficiente. Nesse espaço, fica difícil relacionar teoria e prática numa dinâmica que considera a prática do professor como ponto de partida e ponto de chegada.

A proposta dessa gestão foi substituir esse espaço de formação por seminários e/ou encontros que, segundo propostas, teriam uma definição de objetivos, abrangência, custos e forma de financiamento, permitindo um trabalho mais sistematizado por parte dos Coordenadores Pedagógicos e melhor organização das atividades escolares. Isso foi efetivado parcialmente.

CAPÍTULO 5 – PROJETOS DAS ESCOLAS, PROJETOS E PROGRAMAS

Desde 1983, diferentes projetos/programas vinham fazendo parte da experiência da SME: alguns formulados pela Secretaria e oferecidos aos profissionais; outros originados de forma descentralizada, ou seja, a partir das experiências geradas e desenvolvidas pelos professores, no interior de sua unidade escolar e, destes, alguns foram se institucionalizando a partir dos seus resultados positivos e da vontade política dos seus dirigentes e, finalmente, os oriundos de Universidades e/ou outras instituições externas à SME, desenvolvidos em parceria com a Secretaria. Enfim, foram propostas que estiveram presentes em todas as gestões analisadas, permeando o cotidiano das unidades escolares. As ações foram somando-se no decorrer do período e esse processo, como poderá ser observado, não se deu de forma sistematizada e articulada.

Sem adentrar na descrição do funcionamento de cada um desses projetos, que são riquíssimos em aprendizagem, estarei aqui delineando seus desenhos de modo a evidenciar algumas características desse processo, constituintes da política de Educação Continuada das gestões estudadas.

Tecendo os primeiros passos

Na gestão 83/88, a dinâmica realizada para a implementação da política educacional proporcionava autonomia e incentivava os profissionais a desenvolver ações pedagógicas inovadoras nas escolas, levando, dessa forma, cada unidade educacional, através de seu coletivo, a elaborar e implementar propostas que viessem atender à especificidade de sua proposta educacional.

Tendo como ponto de partida e chegada a realidade dos professores e alunos, os projetos eram gerados e desenvolvidos no interior das unidades educacionais, como parte de sua Proposta Pedagógica e implementados, visando produzir mudanças significativas no processo de ensino e aprendizagem, em busca da qualidade da Educação Municipal.

Todo esse movimento trouxe como consequência a instalação de uma “cultura de projetos” - projetos gerados no interior das unidades, somados aos que se instalaram através dos profissionais das universidades.

Nessa gestão, o investimento nos projetos das unidades realizou um movimento que veio ao encontro do que diz Reale (1995), da *“necessidade de desenvolverem-se estratégias, que privilegiem a ação dos professores no contexto de sua organização de trabalho. Essas estratégias deveriam pautar-se no Projeto Pedagógico em desenvolvimento na escola, na capitalização das experiências e potencialidades da comunidade escolar e nas especificidades da organização do trabalho na instituição, buscando a consolidação de um trabalho coletivo de colaboração profissional e construção de novas formas autônomas de ação no interior das escolas”*.

As propostas eram desenvolvidas por um ou mais professores, normalmente fora do horário da jornada do profissional, sem uma remuneração específica.

Apesar de a SME incentivar essa dinâmica, ela não se responsabilizava pela infraestrutura necessária para o encaminhamento das ações. A responsabilidade da formulação e implementação dos trabalhos era, exclusivamente, dos profissionais das unidades. A SME oferecia às escolas o apoio profissional dos técnicos da Secretaria, que atuavam nos agrupamentos de escolas.

O espaço/tempo de discussão eram as reuniões previstas em calendários e as “criadas no interior da escola” de forma não-oficial. Era nesse espaço/ tempo que os educadores refletiam os seus processos de trabalho, integrando-se, discutindo as experiências, estudando, ou seja, produzindo conhecimento através da reflexão da sua prática, visando transformá-la.

De acordo com as diferentes falas, vários foram os trabalhos desencadeados, porém não encontramos registros dessas propostas.

Alguns trabalhos iniciados e desenvolvidos no interior de uma unidade escolar, após apresentarem resultados positivos, foram socializados e expandidos para outras escolas da Rede de Ensino.

Um exemplo foi o que aconteceu com o projeto de Orientação Sexual, iniciado em 1984, com o objetivo oferecer nas escolas informações e formação na área de sexualidade humana para toda a comunidade escolar. Oriundo de propostas de uma unidade escolar que buscava desenvolver um trabalho para atender à demanda de seus adolescentes, foi sendo disseminado, englobando, até 1988, outras sete escolas.

Nesse período, os Projetos oriundos das universidades e de outras instituições também começaram a permear o contexto da Secretaria; eram Projetos gerados por grupos de professores e alunos para serem desenvolvidos na Rede Pública.

As universidades desencadearam um movimento em direção à Rede Pública de Ensino, atendendo demanda vinda da necessidade de se promover a integração da Universidade com o Ensino de 1º. Grau.⁶³, casando-se, assim, os dois interesses: o da escola pública, que buscava conhecimentos para constituir suas diferentes práticas, e o da universidade.

Dos trabalhos desenvolvidos pela universidade, neste período, voltados para os professores, encontram-se alguns registros dos seguintes projetos: “Projeto Práticas de Leitura e Produção de Textos” e o “Projeto de Práticas de Leitura, Produção e Análise de Textos”⁶⁴, aplicado por profissionais da FE e IEL/ UNICAMP; “Criança e Meio Ambiente”⁶⁵, aplicado pela FE/UNICAMP; “Incentivo à Leitura”⁶⁶, aplicado pela FE/UNICAMP. Também tivemos conhecimento da existência do “Projeto Freinet” e do “Projeto Aplicação da Técnica de Reforço”, mas desses não se encontrou nenhum registro e nem se obtiveram informações precisas a seu respeito através das entrevistas.

Vale a pena registrar que o desenvolvimento do Projeto “Práticas de Leitura e Produção de Textos”, desenvolvido no ano de 1984, apresentou dificuldades, pois as experiências dos professores com a universidade que, até então, só se aproximava da Rede Pública com o interesse da pesquisa, fez com que o projeto não fosse bem visto por

⁶³ Em 1982 foi criado o “Programa de Integração da Universidade com o ensino de 1º. grau”, coordenado pela Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Superior com participação da Secretaria de Ensino de 1º. e 2º. graus e apoio técnico e financeiro da SESU, FNDE e INEP, com a finalidade de “... colaborar com a melhoria do ensino de 1º. grau e fomentar a formação de professores mais ajustada à realidade brasileira (...) numa abordagem de capacitação de recursos humanos voltada para a concepção mais ampla de treinamento em que os projetos são desenvolvidos pelas IEs e órgãos locais de ensino de 1º. grau em todas as suas fases de execução: do diagnóstico até o acompanhamento e avaliação. (trecho do documento - Informações Gerais do Programa - sem data) (Silva, 1994:22).

⁶⁴ Os projetos “Práticas de Leitura e produção de texto” (1984) e, “Práticas de Leitura, Produção e Análise de Textos” (1985-1987) envolveram professores de 5ª a 8ª. séries, de Língua Portuguesa da Rede Municipal. O projeto “ Práticas de Leitura, Produção e Análise de Textos”, foi desenvolvido junto a Rede Estadual de Ensino e os professores da Rede Municipal que integraram o 1º projeto, participaram do processo.

⁶⁵ O Projeto “Criança e Meio Ambiente”, também foi desenvolvido pela FE/UNICAMP, com o objetivo de explorar a cultura popular na construção do currículo escolar, contando com a participação da comunidade.

⁶⁶O “Projeto de Incentivo à Leitura” (PIL) envolveu professores e técnicos da SME ligados à alfabetização e profissionais da Rede Estadual, durante os anos de 1983 a 1985, visando trazer subsídios metodológicos para os professores. Consistiu num desencadeamento de uma prática inovadora na área de alfabetização e envolveu três profissionais em 1983, dois professores e uma ATP. Em 1984, 04 professores e 01 ATP e em 1985, envolveu 19 profissionais, entre professores e técnicos (Vanzella, 1996).

profissionais da Rede. De acordo com Silva (1994)⁶⁷, dos 72 professores convocados para realizar o projeto, somente 12 professores declararam-se interessados pelo trabalho proposto.⁶⁸

O quadro de profissionais envolvidos era composto de professores das universidades e estagiários.

Cada um desses projetos tinha um Assessor Pedagógico/Assessor Técnico-Pedagógico da Secretaria acompanhando o processo. Ela abria espaço para o trabalho, mas também não oferecia a infra-estrutura necessária para o seu funcionamento, principalmente quanto aos aspectos burocráticos. Essas atividades ficavam à mercê da organização institucional que, muitas vezes, trazia prejuízos e entraves para o desenvolvimento das propostas.

Todas as propostas tiveram um tempo curto de duração e envolveram poucos profissionais.

Os projetos desenvolvidos pelas universidades em parceria com a SME, com seus desenhos e princípios diferenciados, permearam as práticas dos profissionais da Educação e, conseqüentemente, o cotidiano escolar. Com alguma similaridade nas suas modalidades de formação, buscavam introduzir inovações no sistema de ensino produzidas em outras esferas.

Como proposta formulada pela Secretaria voltada ao cotidiano escolar, houve a institucionalização do projeto “Arte-Educação”.⁶⁹

O trabalho elaborado e implementado pelos profissionais ligados diretamente à equipe administrativa, por professores da área do quadro da Secretaria e estagiários, foi

⁶⁷ Silva L fez parte como coordenadora dos projetos desenvolvidos na Rede Municipal de Ensino de Campinas, “Desenvolvimento de Práticas de Leitura e Produção de Texto e Desenvolvimento de Práticas de Leitura, Produção de Texto e Análise Lingüística”.

⁶⁸ Devido à experiência da Rede com a aproximação da universidade junto a ela pelo interesse da pesquisa, a reação dela nem sempre vinha ao encontro do esperado. “... *Escola, sala de aula, alunos, professores, documentos, vinham sendo tratados como local e fontes de informação a serem transformados em dados*” para um pesquisador comprometido única e exclusivamente com o seu trabalho de investigação. (...) *O ambiente escola, incomodado com esse papel (...) deu sinal de seu ressentimento. Frieza, agressividade, desconfiança, silêncios, ceticismos ou críticas abertas foram elementos que muitas vezes configuraram o clima e o tom dos nossos primeiros encontros com grupos de professores.*” (Silva, L 1994: 27)

⁶⁹ Iniciou ligado à Divisão de Apoio, com a participação de professores da Rede e estagiários, que através da sensibilização, experimentação e reflexão sobre o ensino da Arte buscavam “abrir espaço para o ingresso do professor especialista em Educação Artística e Educação Física no ensino de 1ª a 4ª séries do 1º grau e promover um trabalho coeso e integrado entre o professor da sala de aula e o de Educação Artística e Educação Física.” (Projeto Temático/97- Histórico do Projeto Arte-Educação, mimeo)

gerado a partir da SME, num movimento oposto ao realizado pelos projetos da escola, ou seja, de cima para baixo.

Como iniciativa de órgãos externos à SME, nesta gestão, foi desenvolvido em 1987, o projeto “AIDS uma questão de Educação”, proposta do Governo Federal. Foi coordenado por um ATP e desenvolvido em todas as unidades educacionais do Ensino Fundamental, de 3^a a 8^a séries.

As modalidades de formação utilizadas pelos projetos consistiam em reuniões periódicas com os professores em que se realizavam as discussões sobre a prática dos profissionais aliadas à teoria, visando ao desenvolvimento de uma nova metodologia de trabalho em sala de aula. Também foram realizados cursos, seminários e o trabalho de campo, reuniões e assessoramentos nas unidades.

Apesar de os projetos serem desenvolvidos em períodos concomitantes, eles funcionavam de forma independente. A ausência de registro desses trabalhos na SME também é fator preponderante. Os registros encontrados foram os realizados pelos profissionais ligados à Universidade, ou os feitos por professores da Rede, também no contexto acadêmico.

O desenvolvimento do trabalho com projetos nesta gestão não aconteceu de forma linear. No I Fórum de Debates da SME, realizado no final dessa gestão, os profissionais apontaram como característica da Rede a falta de continuidade dos projetos e demonstraram seu descontentamento com relação a isso.

A institucionalização

A gestão 89-92, com a proposta de resgatar e valorizar as experiências bem sucedidas da Rede, incorporou essa dinâmica dos projetos na nova política educacional e as ações inovadoras geradas pela escola passaram a ser, cada vez mais, valorizadas.

A Secretaria começou a fornecer a infra-estrutura básica para o desenvolvimento dos trabalhos e, junto com a unidade escolar, responsabilizou-se pelo acompanhamento, controle e avaliação das ações.

Os projetos das escolas passaram a ser apreciados e autorizados pela SME, quando da análise dos Projetos Pedagógicos das unidades escolares.

Visando à valorização do profissional, a Secretaria passou a remunerar os professores para seu desenvolvimento.

Nessa gestão, os projetos desenvolvidos passaram a constituir-se oficialmente, além de uma ação voltada para o desenvolvimento de atividades significativas, uma das estratégias de formação docente. Para essa gestão, esse processo significava o professor recuperando sua autonomia intelectual para a realização dos projetos nas unidades, que deveriam estar articulados com as Diretrizes Pedagógicas da SME e que, juntamente com o Projeto Pedagógico da escola e Grupos de Estudo, visava à melhoria da qualidade do ensino.

Essa dinâmica foi legalizada pelo Estatuto do Magistério, em 1991, que trouxe em seu artigo 81: *“o docente poderá participar de projetos compatíveis com a atividade docente desde que constante do Projeto Pedagógico da Unidade Educacional, e em consonância com as normas fixadas pela Secretaria Municipal de Educação, recebendo pelo projeto ou projetos no máximo 12 aulas semanais, pelo valor hora-aula, não podendo, incluindo sua jornada, ultrapassar 48 horas-aula semanais”*.

Os projetos das escolas que já haviam alcançado uma projeção junto à Rede começaram a ser institucionalizados como propostas da Secretaria para serem desencadeadas a partir de formulações e estratégias de implementação centralizadas, voltadas para toda a rede de escolas.

Já em 1989 isto ocorreu com o trabalho do Projeto de Orientação Sexual que, para permear a Rede Municipal de maneira global, atendendo à solicitação dos educadores, foi reformulado.⁷⁰

Sua ação foi desenvolvida a partir da formação de um Grupo de Estudo em Sexualidade Humana para os professores interessados, de forma a capacitá-los para o trabalho em sala de aula, além da promoção de eventos, seminários, encontros, ligados à área.

⁷⁰ Em 1989, o projeto “AIDS, uma questão de Educação” deixou de acontecer. Os profissionais da Secretaria, Diretores, Vices, OPs, em assembléia, optaram pela extinção do projeto e solicitaram que fosse desencadeado um projeto de sexualidade destinado a toda Rede de Ensino de 1º grau, onde o tema AIDS fosse apenas um componente do projeto.

Em 1990, o projeto de OS passou a ser Programa de Orientação Sexual, e a temática orientação sexual foi incluída na Lei Orgânica como obrigatória nas unidades de Ensino Fundamental de 5^a a 8^a séries.

Outra das experiências originadas do interior das unidades que se expandiu para a Rede foi o projeto Cidadania Estudantil. Iniciado em 1989, visava levar o educando-criança ou adolescente- ao senso crítico no processo educacional, no que tange à política, ao civismo, à solidariedade e responsabilidade, através de um trabalho pedagógico em que a conscientização se fazia presente na elaboração dos seus direitos, deveres e sanções.

Os projetos desenvolvidos em parceria com as universidades, nesse período, diminuiriam. Nessa gestão, houve a inserção do Programa EUREKA, projeto de informática educativa para a Rede Municipal e FUMEC, em convênio com o Laboratório de Educação e Informática Aplicada da Faculdade de Educação da UNICAMP, a partir de 1990.

A atuação da universidade, a partir dessa gestão, deu-se de forma diferenciada. Seus profissionais eram contratados para atuar junto às diferentes propostas de formação em serviço, de acordo com a demanda do projeto/programa, sem que houvesse um vínculo entre as instituições (Universidade/Secretaria).

Como parcerias com órgãos externos à SME foram desenvolvidos, de forma centralizada, o projeto Saúde do Escolar, iniciado em 1990, através de um programa federal visando desenvolver ações preventivas na área de acuidade visual, e o projeto Segurança no Trânsito, que se desenvolveu a partir de 1992 objetivando desenvolver no cidadão valores como segurança no âmbito escolar e urbano, conscientização e respeito, seja na condição de pedestre, seja na condição de motorista.

Como Projetos formulados e implementados de forma centralizada pela SME surgiu o projeto de Educação Ambiental, desencadeado na Rede em 1990. Sensibilizava as escolas sobre a questão ambiental e estas optavam pela área de interesse: a produção de mudas, horta, jardinagem, coleta seletiva, reciclagem de papel. Por sua vez, o projeto Acesso e Permanência do Portador de Deficiência na Rede Pública Municipal, elaborado por ocasião da promulgação da Lei Orgânica do Município de Campinas, em 1989,

visando à integração do portador de deficiência no ensino regular, foi implementado a partir de 1991. Em 1995, foi transformado em programa.

O quadro de profissionais que estava à frente de cada um desses projetos variava em sua composição entre os Assessores Técnico-Pedagógicos/Coordenadores Pedagógicos, assessores da SME. Em alguns projetos, começou-se a ter a presença de professores que se responsabilizavam por essa dinâmica, apoiando-a, e de profissionais contratados para subsidiar a prática dos profissionais da Secretaria.

Esse trabalho continuou a crescer e apresentava aspectos diferenciados na sua implementação para os diferentes projetos: princípios, estrutura, metodologia. Continuaram a ser desenvolvidos sem uma articulação entre si e implementados de forma independente.

Um aspecto relevante é que tais projetos eram organizados em nível centralizado pela SME, mas sua implementação em nível escolar deveria dar-se a partir da inserção da proposta no Projeto Pedagógico da escola, assumindo, assim, características específicas da unidade, transformando-se em projetos da escola. Esses trabalhos configuravam-se como apêndices dos Projetos/Programas, e os seus coordenadores encarregavam-se de nutrir a escola do que fosse necessário para seu funcionamento.

Os trabalhos foram sendo construídos e, como todo processo de construção, exigiu tempo, reflexão, ação, reflexão resultando em mudanças.

Em “Jornal da Educação” encontramos: *“Apesar de ser uma velha história, o início do ano letivo provoca a necessidade de uma síntese dos principais projetos que aconteceram na rede no período anterior, bem como a continuidade desses trabalhos e, ainda, as novas propostas. Norteados pela reflexão (e ação) dos princípios fundamentais da Secretaria Municipal de Educação, entre eles a democratização do acesso e permanência da criança na Rede Escolar, uma nova qualidade de ensino que promova a cidadania dos alunos e fortalecimentos dos profissionais da educação como trabalhador intelectual; muitos desses projetos já fazem parte do cotidiano de algumas escolas e vão ser ampliados a outras unidades. Outros, serão experiências inéditas. Convidamos os profissionais que ainda não estão engajados em nenhuma dessas propostas ou têm outros projetos que gostariam de viabilizar, a se somarem a estes grupos de trabalho.”* (Jornal da Educação, 1991, nº 05, p. 4)

Com a saída da equipe petista, as linhas gerais da proposta enfraqueceram-se.

De acordo com Moraes (1998), os projetos *“proliferaram nas Unidades Educacionais, o que pode ter levado algumas áreas da Secretaria a um certo espontaneísmo no planejamento, na implantação e na implementação das ações pedagógicas”*(p.34).

Quando se iniciou a gestão 93-96, o trabalho com projetos já representava uma conquista para os profissionais da Rede Municipal de Ensino. O novo governo avaliou que as ações já desenvolvidas na Rede apresentavam “um certo amadurecimento”, incluindo os mecanismos do Estatuto do Magistério que poderiam, cada vez mais, servir como mecanismos de participação e formação do professor; portanto, também colocou como uma das suas ações a valorização das atividades e respeito por elas.

A SME deu continuidade aos projetos, tanto os que já estavam sistematizados de maneira centralizada, como também continuou valorizando as iniciativas das escolas. Nenhum projeto foi extinto e outros foram organizados e/ou desenvolvidos com novas parcerias.

Após um período de análise dessas ações, o trabalho foi reorganizado através do Programa de Ação Político-Pedagógica (PAP).

Os projetos das escolas, por estarem ligados ao Projeto Pedagógico da unidade escolar, passaram a ser denominados de subprojetos, e os projetos/programas formulados e implementados pela Secretaria foram denominados de Projetos e Programas Especiais.

Esta gestão promoveu uma organização destas atividades, oferecendo orientações claras para o desenvolvimento dos Projetos. Criou o Núcleo de Coordenação de Projetos; estabeleceu mecanismos de aprovação automática dos subprojetos já em desenvolvimento, para que não houvesse interrupção de um ano para o outro; definiu o momento de encontro com os professores, as reuniões periódicas (semanais, quinzenais, mensais) fora da jornada docente, realizadas entre os coordenadores dos Projetos e os professores integrantes deles, como Grupo de Trabalho (GT), caracterizando-o como instância congregadora dos subprojetos afins; e promoveu atividades de debates e aprofundamento de questões pedagógicas articuladas às atividades dos subprojetos: palestras, encontros, seminários e oficinas.

De modo a permitir um trabalho integrado, os GTs foram pensados como uma maneira de oferecer suporte técnico às escolas que desenvolviam os subprojetos ligados aos Projetos/Programas da Secretaria. Em reuniões regulares e acompanhamento continuado, buscavam oferecer um padrão ao trabalho escolar, garantindo a continuidade dos trabalhos, aprofundando discussões e promovendo a formação dos professores.

Nesse período começou-se a ter “*uma nova compreensão sobre esse trabalho, sua finalidade e objetivos*” (MORAES, 1998).

O Quadro de profissionais para o desenvolvimento dessas atividades em nível central foi formado por Assessores, Consultores, Professores e o Núcleo de Coordenação de Projetos e, em nível de unidade, pelos professores responsáveis pelos subprojetos e pela equipe escolar.

O Coordenador Pedagógico compôs esse quadro de profissionais somente no primeiro ano da gestão. Em 1993, com a nova estruturação, esse profissional deu lugar aos “professores-coordenadores” e “professores-monitores”. Os professores-coordenadores eram professores com experiência teórica e prática no tema de cada Projeto que coordenavam.

De acordo com Braga (1997), muitos desses profissionais, inclusive, tinham desenvolvido ou estavam desenvolvendo pesquisa em temas referentes ao projeto que coordenavam, visto que também estavam em Formação Continuada em serviço.

Nessa gestão, a presença dos professores como Coordenadores e/ou monitores dos Projetos e Programas Especiais, portanto, na função de formadores, foi uma característica da política implementada. Os professores-coordenadores eram afastados da sala de aula para o exercício da função, enquanto que os professores-monitores compunham a equipe com o objetivo de apoiar o desenvolvimento do processo; alguns permaneciam em sala de aula, e outros eram afastados, dependendo da organização das propostas.

Nessa gestão, o foco da Secretaria foram os Projetos e Programas, e conseqüentemente, os subprojetos das escolas ligados a eles.

Os subprojetos de iniciativa das unidades escolares não assumiram o mesmo grau de importância dos formulados e implementados em nível central.

Ampliando o quadro de projetos/programas, a Secretaria, em 1993, institucionalizou o Projeto Biblioteca. Visava incrementar a leitura, tornando a biblioteca o centro cultural da escola, contribuindo, assim, para a melhoria da qualidade do ensino da Rede. Para tanto, deveria estar integrada ao Projeto Pedagógico da unidade, como os demais Projetos/Programas, servindo de apoio ao trabalho de sala de aula.

Oriundo das experiências significativas das escolas, foi sistematizado em nível central a partir da articulação das várias experiências isoladas de bibliotecas escolares desenvolvidas na Rede Municipal.

Em parceria com outras instituições, iniciaram-se, em 1993, os projetos Olimpíadas de Matemática, parceria entre a Secretaria de Educação de Campinas e o Instituto de Matemática, Estatística e Ciências da Computação (IMECC) da UNICAMP, objetivando incentivar o estudo da Matemática, possibilitando que os alunos pudessem aprimorar os seus conhecimentos, contribuindo para a melhoria da qualidade de ensino; Correio Escola, parceria com o jornal da cidade, o Correio Popular, visando desenvolver no aluno o hábito de leitura crítica na sala de aula, na biblioteca e na família, via jornal; Francês, como resultado de uma parceria entre a Aliança Francesa de Campinas, o Consulado Geral da França e a PMC, através de bolsas de estudo para alunos e de cursos para professores visava desenvolver um trabalho com a cultura francesa junto aos alunos da rede; e o projeto Leia Brasil, através de convênio com a Petrobrás, Fundação Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, Casa de Cultura, PROLER e Argus Promoções. Centrado, sobretudo na formação do professor enquanto leitor, esperava que seu interesse pela leitura contagiasse seus alunos.

As parcerias para o desenvolvimento dos trabalhos traziam mais recursos materiais e estruturais para o desenvolvimento dos projetos.

Formulados pela Secretaria, houve o projeto Arte Educação, que, em 1993, iniciou-se ligado a uma SAR e, em 1995, foi institucionalizado em nível central, junto à COPE. Inicialmente o projeto foi desenvolvido, dividido em dois subprojetos: “Cultura Brasileira- Resgate Cultural – Festival Folclórico e Conhecer, Ler e Fazer Arte” que, no ano de 1996, integraram-se.

O projeto de Educação Ambiental, que aconteceu de 1990 a 1994, teve suas ações centradas em dois grandes temas de trabalho, horta e coleta seletiva. Foi

reestruturado, pois teve a equipe responsável destituída. A SME, a partir daí, buscou na Rede outros profissionais para desencadeá-lo⁷¹.

Dentro da meta de sistematização desse trabalho, foi organizada, com o novo organograma, a Coordenadoria de Projetos Especiais (COPE), em 1995.

*“Essa organização é resultado da valorização por parte da SME dos trabalhos realizados pelos profissionais da educação e de uma vontade política, de junto à esfera de organização do ensino, implementar, otimizar e subsidiar as ações pedagógicas voltadas a construir uma educação de qualidade”.*⁷²

Todas as ações que aconteciam no corpo da Secretaria denominada de Projetos/Programas mais os profissionais responsáveis por essa dinâmica⁷³ que atuavam diretamente na coordenação dos trabalhos foram reunidos nessa Coordenadoria. Eram diversos projetos, desarticulados entre si em nível organizacional e pedagógico. Os Projetos/Programas e também os subprojetos específicos das escolas passaram a ser da responsabilidade desse setor.

Para a institucionalização da COPE não foi formulado nenhum plano estratégico. A Coordenação da COPE ficou a cargo de um profissional da Secretaria, eleito por seus pares, e sua estruturação foi se constituindo em processo pelo coletivo de profissionais que dela participavam.

Procurou-se, dentro da diversidade, definir uma estrutura básica homogênea para todos os trabalhos.

O grupo de profissionais partiu do princípio de que os projetos/programas, apesar de terem diferenças em sua gênese, com diferenças históricas e organizacionais, tinham um ponto comum entre eles, que era a *“Formação Continuada em serviço através da busca de uma intervenção pedagógica inovadora e contemporânea”* (Braga, 1997)

⁷¹ A realização, em uma das escolas da Rede municipal, de uma experiência significativa de trabalho envolvendo o ambiente, dentro de uma concepção abrangente, questionadora, das práticas e do próprio significado que se atribui ao termo Educação Ambiental, fez com que no final de 94, os profissionais envolvidos nesta dinâmica fossem convidados a assumir o desafio e propor a continuidade do projeto à rede, vinculada com esta nova experiência.

⁷² Projetos Especiais, mimeo, 1995.

⁷³ Os profissionais eram os professores e/ou especialistas que foram se aglutinando junto aos diferentes projetos visando à sua implementação. Idealizadores, equipes de apoio, coordenadores, muitos destes também promoviam a sua formação em serviço.

Para a implementação dos trabalhos, a COPE definiu como âmbito do processo os Grupos de Trabalho(GTs) e, somando-se a eles, os eventos (seminários, encontros, congressos) e o trabalho em campo (assessoramento e reuniões nas unidades escolares).

“A característica básica da maioria dos GTs é a interdisciplinaridade, pois é neste espaço/tempo que os educadores de diferentes séries e disciplinas se integram, discutem, trocam experiências, estudam; enfim, produzem conhecimento através da reflexão da sua prática, tendo como objetivo a transformação desta mesma prática.

Um espaço onde os professores envolvidos nos projetos/programas, buscam o saber que nasce de uma inquietação, falta, que emana da prática, espaço de desenvolvimento de um profissional reflexivo, capaz de pensar sobre suas ações, durante e após realizá-las”(Braga, 1997).

A COPE buscava, com a ação dos projetos, proporcionar um espaço de formação em que, mais que repensar a prática para transformá-la, estivesse o agir, pesquisar, criar coletivamente, instrumentos didáticos que estimulasse a atividade construtiva e promovessem o diálogo entre a escola e a vida: um diálogo constante entre a teoria e a prática, entre indivíduo e o grupo, entre grupos, entre necessidades individuais e sociais.

Tratava-se de uma prática reflexiva sobre a ação pedagógica, possibilitando o rever, o corrigir, o aprofundar idéias, ampliar o próprio pensar e uma prática teórica- espaço/ estudo (conteúdos do sujeito-educando, sujeito educador, conteúdos da matéria).

Para que essas ações estivessem integradas de forma a possibilitar que a proposta e filosofia da COPE pudessem concretizar-se na dinâmica cotidiana dos profissionais da educação, os profissionais que coordenavam os trabalhos reuniam-se semanalmente para a discussão do processo. Não era um processo tranquilo, mas permitia que os problemas e conflitos enfrentados na implantação de Projetos/Programas, fossem solucionados, coletiva e democraticamente. Para tanto, eram analisados e debatidos à luz de uma perspectiva integracional.

Sob a ótica de fundamentação teórica de educação progressista e a construção de propostas que tendiam para práticas pedagógicas mais transformadoras, o trabalho foi construído passo a passo, mediado por muita reflexão, discussão e debate.

De um ano para outro, as alterações foram feitas visando atender as diversas variáveis que surgiram no processo.

O documento “Subsídios para o desenvolvimento dos projetos pedagógicos nas escolas municipais de Campinas - Educação e Cidadania” (SME, 1995), em seu corpo, apresentou uma organização para as ações desenvolvidas junto à COPE e afirmou que, em termos de inovação e pioneirismo, as propostas desenvolvidas pela Secretaria residiam mais intensamente no âmbito da COPE.

A COPE buscou dar continuidade àquilo que vinha sendo construído pelos educadores da Rede: a Educação Continuada do professor, porém, agora, através da concretização de uma nova ação na perspectiva do educador-pesquisador.

Para tanto, a ação da COPE passou a ter como base o *“incentivo aos profissionais da educação a assumirem a postura de pesquisadores frente à realidade, ao ensino e ao conhecimento, elaborando projetos que enriqueçam a dimensão qualitativa da sua atuação social. Prevê a participação intensa em atividades de capacitação continuada, a elaboração e execução de projetos de pesquisa/estudo e a produção de alternativas de trabalho. Ruma-se, pela análise rigorosa das práticas pedagógicas, para a constituição de um saber pedagógico vinculado às necessidades das escolas municipais e seus alunos.”* (Subsídios para o desenvolvimento dos projetos pedagógicos nas escolas municipais de Campinas - Educação e Cidadania (1995).

Colocando em prática uma concepção de formação contínua de educadores que supera as concepções mais tradicionais, os pressupostos da Coordenadoria de Projetos Especiais tinham *“na formação continuada de professores a condição para o desenvolvimento de alternativas de trabalho pedagógico que rompam com os modelos social e historicamente estabelecidos.”*(Moraes, 1998, p.52)

Os trabalhos foram se estruturando, porém necessitava-se de recursos físicos e materiais para o desencadeamento das propostas. Assim, em junho de 1996, com a inauguração do CEFORMA, que visava justamente aglutinar todas as ações voltadas para a Formação Permanente em Serviço dos profissionais da Educação e criar mais condições para o desenvolvimento dos trabalhos, a COPE foi transferida para aquele espaço.

Como pudemos observar nas três gestões estudadas, a Secretaria Municipal de Educação investiu no desenvolvimento de projetos pensando no aprimoramento de uma

prática pedagógica que propiciasse melhores condições para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem

No período, procurou-se manter as ações positivas que foram se desenvolvendo ao longo dos anos. A maioria era proposta inovadora e pioneira com vínculos com o aumento da qualidade de ensino.

O desempenho

Ao observarem-se os dados da tabela 07, visualiza-se a participação dos professores da Rede Municipal em Projetos no período da gestão 93/96.

Novamente, percebe-se a ausência de um registro sistematizado, que parece começar a ocorrer em 1995, ocasião em que foi estruturada a Coordenadoria de Projetos.

De qualquer forma, esses foram os únicos dados localizados do período e, através deles, ficou difícil concretizar uma análise mais abrangente e efetiva.

Por exemplo, a título de ilustração, ao somarem-se os dados referentes aos projetos no ano de 1996 (tabela 9) chega-se ao número de 1818 professores participantes. Comparando-se este dado com o total de professores da Rede no período, que era de 2507 professores, teremos 78 % dos profissionais envolvidos nesse trabalho. No entanto, os profissionais podiam participar de dois ou até três projetos; dessa forma, os dados, da maneira como foram registrados, impossibilitam uma análise precisa da abrangência da participação dos professores da rede nos projetos.

Quadro 4

Projetos/Programas

Secretaria Municipal de Educação de Campinas – 1983/1996

PROJETOS/PROGRAMAS	PERÍODO													
	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996
Projetos das Escolas														
Incentivo à leitura														
Práticas de Leitura, Produção de Textos														
Práticas de Leitura, Produção e Análise de Textos														
Orientação Sexual														
Arte Educação														
Cidadania														
Educação Ambiental														
Saúde do Escolar														
Eureka														
Educação Especial														
Segurança no Trânsito														
Biblioteca Escolar														
Olimpíada de Matemática														
Correio Escola														
Francês														
Leia Brasil														

Fonte: Relatório de Avaliação. Coordenadoria de Projetos Especiais/1996

Tabela 7

Dados numéricos dos Projetos/Programas
Secretaria Municipal de Educação de Campinas-1993/1996

Projeto	Ano	Escolas	Professores	Alunos
	1993	-	112	-
Orientação Sexual	1994	-	233	-
	1995	84	145	8368
	1996	81	111	6792

Projeto	Ano	Escolas	Professores	Alunos
	1993*	-	-	-
Arte Educação	1994*	-	-	-
* Oficinas nas escolas da SAR Sul	1995	32	52	2690
	1996	21	31	8165

Projeto	Ano	Escolas	Professores	Alunos
	1993	-	-	-
Cidadania Estudantil	1994	-	-	-
	1995	13	16	10400
	1996	17	32	12471

Projeto	Ano	Escolas	Professores	Alunos
	1993	-	-	-
Educação Ambiental	1994	01	07	-
	1995	31	75	-
	1996	29	52	6404

Projeto	Ano	Escolas	Professores	Alunos
	1993	-	-	-
Saúde do Escolar	1994	6	25	-
	1995	66	78	31812
	1996	67	79	32141

Projeto	Ano	Escolas	Professores	Alunos
	1993	-	-	-
Eureka	1994	04	-	-
	1995		-	-
	1996	38	467	6168

Projeto	Ano	Escolas	Professores	Alunos
	1993	-	-	-
Educação Especial	1994	-	-	-
	1995	75	308	179
	1996	100	399	293

Projeto	Ano	Escolas	Professores	Alunos
	1993	-	-	-
Segurança no Trânsito	1994	-	-	-
	1995	13	335	8234
	1996	20	488	10497

Projeto	Ano	Escolas	Professores	Alunos
	1993	-	80	-
Bibliotecas Escolares	1994	-	100	-
	1995	94	219	29276
	1996	136	321	47538

Projeto	Ano	Escolas	Professores	Alunos
	1993	17	35	1200
Olimpíada de Matemática	1994	35	35	2500
	1995	28	57	2583
	1996	32	47	2294

Projeto	Ano	Escolas	Professores	Alunos
	1993*	-	-	-
Francês	1994*	-	-	-
* Não ocorreu curso para os professores	1995	15	19	19
	1996	15	17	72

Projeto	Ano	Escolas	Professores	Alunos
Leia Brasil	1995	05	158	5344
	1996	09	149	11083

Projeto	Ano	Escolas	Professores	Alunos
	1993	-	-	-
Correio Escola	1994	6	25	-
	1995	20	60	3800
	1996	45	67	6765

Fonte: Relatório de Avaliação. Coordenadoria de Projetos Especiais/1996

Tabela 8

Projetos/Programas Secretaria Municipal de Educação de Campinas –1996		
PROJETOS/PROGRAMAS	Nº	Nº
	escolas	professores
Projetos das Escolas	---	106
Orientação Sexual	81	111
Arte Educação	21	31
Cidadania	17	32
Educação Ambiental	29	52
Saúde do Escolar	67	79
Eureka	38	467
Educação Especial	100	339
Segurança no Trânsito	20	488
Biblioteca Escolar	136	321
Olimpíada de Matemática	32	47
Correio Escola	45	67
Francês	15	17
Leia Brasil	09	149
Total	----	1818

Fonte: Relatório de Avaliação. Coordenadoria de Projetos Especiais/1996.

REFLEXÕES

Nesta análise dos quatorze anos das políticas de educação continuada da Secretaria Municipal de Educação, ficaram evidenciadas inúmeras características de seu processo de implementação. Destaco, a seguir, um conjunto de questões que considero fundamentais na formulação e implementação de uma política de educação continuada.

Primeiramente, pode-se afirmar que, no período percorrido, todas as gestões analisadas contemplaram a formação docente em serviço como um de seus princípios básicos. Tal posicionamento não significou, entretanto, que houvesse um planejamento estratégico em que as ações estivessem articuladas em torno de um projeto global de formação. Essa ausência de uma política pensada a longo prazo levou-me a estudar somente as modalidades implementadas.

No entanto, é possível identificar, nas práticas de formação em serviço, parte das recomendações e das propostas destacadas como eixos teóricos no presente estudo para a formulação e implementação de uma política de formação de professores, muito embora variassem em grau e intensidade.

Outro aspecto a ser destacado é a estratégia adotada para iniciar a implementação das ações. À exceção da primeira gestão, que claramente rompeu com o processo educacional vigente, os governos seguintes optaram por desenvolver suas ações partindo das estruturas existentes, implementando, gradualmente, as novas propostas.

Tal procedimento levou a que muitos considerassem que houvesse uma continuidade das ações de formação docente entre as diferentes gestões, mas, na verdade, o que se tem é o uso das mesmas formas, com alteração de conteúdo. Mantinham-se os nomes e, em seguida, inseriam-se, nessa prática, as diferentes visões. Com isso, a maneira de se fazer parecia não mudar, mas, na verdade, não se tinha continuidade de concepções.

Uma outra ordem de questão refere-se à origem dos recursos humanos utilizados para a concretização das ações de capacitação. No período estudado, a Secretaria conviveu com duas lógicas: consolidou um quadro interno de profissionais de carreira (um grupo de técnicos especialistas e um grupo de professores); e também apoiou-se em profissionais externos à rede, os Assessores e Consultores.

A primeira alternativa, constituição de um conjunto de professores da própria rede como formador, existiu durante todo o período analisado e teve grande repercussão. Em todas as gestões, foram desenvolvidas ações de formação dos profissionais responsáveis pelo processo de formação docente. Principalmente, para os especialistas, pois os horários destinados à formação estavam garantidos na jornada de trabalho do profissional, o que possibilitou a organização de ações de formação contínua dentro de sua carga horária de trabalho.

Apesar da prática de se ter o professor como formador ser considerada positiva, não se podem esquecer um aspecto importante: o professor como formador leva para o trabalho mais amplo uma visão restrita, condicionada pela sua área específica de atuação (Português, Matemática etc), encontrando, em consequência, dificuldades para coordenar o trabalho dirigido a uma rede de ensino.

A ênfase dada ao papel desenvolvido pelo técnico da Secretaria no processo de formação, aliada à inexistência de um planejamento das ações, levou a que as ações de capacitação perdessem seu caráter institucional e passassem a ser identificadas em indivíduos ou grupo de profissionais. É possível supor que esse aspecto tenha contribuído para que algumas práticas formativas tivessem continuidade entre as diferentes gestões. Penso ter sido também graças ao movimento dos profissionais, que criaram estratégias de negociação e de sobrevivência frente às mudanças político-partidárias, ocorridas a cada mudança de governo ou de Secretário.

Um outro eixo comum, durante todo o período, foi a valoração dos professores através da remuneração e do certificado para a participação nas ações de formação. Acrescento, nesse eixo, a promulgação do Estatuto do Magistério com as especificações destinadas à formação em serviço dos profissionais.

Detendo-me na análise dos desenhos das ações implementadas, foi possível identificar basicamente dois padrões de funcionamento: da base para o centro e do centro para a base.

As ações descentralizadas ocorreram nas escolas: ou por iniciativa dos próprios professores, ou na utilização dos espaços previstos na organização do trabalho na escola, como por exemplo, o calendário escolar.

Quanto às ações centralizadas, tais como Grupos de Estudo, oficinas, eventos e reuniões, foram hegemônicas e aconteceram durante todo o período.

De forma geral, pode-se dizer que houve um investimento nas modalidades que retiravam o professor de seu local de trabalho, privilegiando os Grupos de Formação e os Grupos de Trabalho. Essas dinâmicas também possibilitavam o atendimento dos profissionais organizados em dois tipos de agrupamento: um que atendia a todos os profissionais e outro, organizado segundo diferentes critérios (série, áreas, mistos).

Outro ponto a considerar é as reuniões em nível de unidade escolar, estratégia de formação presente em todo o período estudado. Apesar de todo investimento efetivado, e da unidade escolar ter autonomia para gerenciar seus espaços(físico/tempo), ainda é necessário que fortaleçamos a escola para que ela transforme-se em espaço de formação permanente e que concretize seus próprios projetos, de forma que os seus profissionais possam ser protagonistas.

Talvez neste momento seja importante fazer algumas considerações sobre o papel do Orientador Pedagógico que foi visto, durante o período, como o profissional que deveria articular as ações de formação no interior da unidade educacional, uma vez que a escola tinha autonomia em relação ao processo de formação em serviço de seus profissionais, no espaço e tempo de sua organização escolar, mas também tinha que manter o elo com as diretrizes da Secretaria e com os espaços de formação descentralizados por ela promovidos.

Nos documentos analisados, não pude identificar a maneira como esses espaços descentralizados e centralizados se articulavam. Apesar de ser atribuído ao Orientador Pedagógico a responsabilidade pela concretização desse elo, nunca ocorreu um planejamento que concretizasse essa intencionalidade.

Diante desse quadro, não é precipitado concluir que havia duas formações acontecendo concomitantemente: a escola fazendo de um jeito porque ela tinha a autonomia da gestão, e a Secretaria, de outro.

Novamente, chega-se diante do mesmo ponto: existem as práticas descentralizadas e centralizadas que caracterizariam pontos importantes no processo de formação docente, mas existe, também, uma desarticulação desse processo. Para que o conhecimento circule é necessário que haja uma articulação entre as diferentes formas de funcionamento de formação: a centralizada, que tem origem na estrutura central da

Secretaria; a descentralizada, que prioriza as iniciativas da escola e as descentralizadas e as externas (Congressos, Seminários etc) estimuladas pela Secretaria

No que se refere à participação da universidade, ocorreram basicamente duas formas de intervenção no processo: por meio de projetos formulados e desenvolvidos por professores universitários, contando com a participação de um número restrito de professores; e pela contratação dos profissionais para atuarem como consultores junto às diferentes atividades implementadas.

Nas duas formas de organização, as relações não foram entre as instituições, isto é, estabelecidas através de convênios oficiais entre a Secretaria e a Universidade; muito pelo contrário, foram sempre individualizadas e pontuais.

Viu-se que, no período estudado, não foi adotado um modelo único de formação dos educadores, mas ocorriam simultaneamente ações diversificadas e diferenciadas. Além disso, a formação em serviço dos docentes aconteceu através de modalidades e projetos, independente de um programa sistemático e amplo, de modo a racionalizar esforços para atingir objetivos, quantitativos ou qualitativos, definidos a curto, médio e longo prazo.

Da perspectiva da avaliação de políticas públicas, ressalte-se que, nesse processo, a Secretaria não realizou, em nível institucional, o acompanhamento efetivo das dinâmicas implementadas e do processo como um todo; não existe sequer avaliação do impacto dessas ações. É possível, por isso, afirmar que experiências tenham sido interrompidas sem que tivessem sido avaliadas e os atores envolvidos, consultados.

Mais do que isso: essa ausência de acompanhamento e controle das ações dificulta a determinação dos profissionais que participaram das diferentes modalidades. Embora os dados quantitativos disponíveis apontem um aumento progressivo do número de educadores que buscaram os espaços de formação, não se pode afirmar que houve uma universalização na cobertura, uma vez que se poderia ter o mesmo grupo de profissionais participando das diferentes modalidades. Tal situação acabou resultando num estreitamento no nível de atendimento dos profissionais, criando uma situação de privilégio, pouco eficaz e eficiente.

Também com relação ao financiamento das ações, não foi desenvolvido nenhum sistema de informação e acompanhamento dos recursos financeiros dispendidos.

A sistematização e a institucionalização das ações que ocorreram de forma progressiva levou-nos a ver a constituição de uma prática distanciada do cotidiano escolar, da qual os profissionais não foram chamados para participar. Quando o eram, isto se dava através de instrumentos tão incipientes que não podem ser considerados como estratégias de participação.

Quando os Grupos de Estudo saíram das escolas para a Secretaria – sistematização da experiência que se dava em nível escolar- mudou-se a estrutura visando valorizar a experiência. Contudo, conforme as práticas iam se centralizando num nível institucional, ocorreu um distanciamento do cotidiano escolar.

Na Secretaria Municipal de Educação vivenciei, nestes quatorze anos, o processo de construção de práticas formativas que refletiram o desenvolvimento dos estudos realizados pelos teóricos no período. A trajetória das concepções de capacitação foi a mesma percorrida pelas diferentes gestões. Tivemos reciclagens e treinamentos, evoluímos para processo de capacitação, depois passamos a reconhecer a importância de processos contínuos, do professor pesquisador, da infraestrutura através do CEFORMA, enfim das diferentes práticas. Concomitantemente, diferentes concepções permearam as práticas desenvolvidas, a partir das representações dos diferentes profissionais à frente do processo.

Acredito, enfim, que cabe a nós, profissionais da educação, transformarmos-nos em agentes do processo de formulação e implementação de uma política de formação, interligando as ações da Secretaria e das escolas, ou rede de escolas, num programa de formação contínua. Não necessitamos de multiplicadores, mas de implementadores de políticas, de viabilizadores de uma política – articuladores dessa política - uma política que tem de ser construída por todos, valorizando a história; um processo que seja, desde o início, participativo e envolva todos os profissionais, que vão pensar a melhor maneira de realizar a capacitação. Enfim, espera-se que todos tenham condições de acompanhar esse processo, porque todos fizeram parte dele desde o início: de sua construção e de sua reconstrução.

BIBLIOGRAFIA

Livros:

ALVES, Nilda A (org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992.

ARAÚJO, Ivanildo A . de. **Educação Continuada na Escola: traços, trilhas e rumos da coordenação pedagógica**. Brasília: Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2000.

AZEVEDO, Janete M. L.. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.

ANDRÉ, Marli; LÚDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

BELLONI, Isaura et al. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2000.

BICUDO, Maria A . V. S., Celestino A . da (org). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade**. Vol 1. São Paulo: Editora da Universidade Paulista, 1996.

BORDENAVE, Juan E. D.. **O que é participação?**. 6ª. edição, São Paulo: Brasiliense, 1989.

CADERNOS CEDES. **Educação continuada n ° 36**. São Paulo: Papyrus, 1995.

CADERNOS CEDES. **A Formação do educador em debate n ° 2**. São Paulo: Cortez, 1980.

CENPEC. **Formação em serviço – Guia de apoio às ações do Secretário da Educação**. São Paulo : CENPEC, 1996.

COHEN, E. ; FRANCO, R.. **Avaliação de projetos sociais**. Petrópolis: Vozes, 1993.

CUNHA, Luis A. **Educação brasileira: projetos em disputa**, São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 16ª edição, Tradução por Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GADOTTI, M; ROMÃO, J. E. **Município e educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

GATTI, Bernadette A.. **A formação de professores e carreira**. Campinas: Autores Associados, 1997.

- INEP. **Estudo de caso aplicado às inovações educacionais: uma metodologia.** Brasília, 1994. Série Documental: Inovações, nº 04.
- KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita.** São Paulo: Editora Ática, 2001
- LIBÂNIO, José. C. **Democratização da escola pública.** São Paulo: Loyola, 1989.
- MARIN, Alda J.(org) **Educação continuada: reflexões, alternativas.** Campinas, SP: Papyrus, 2000.
- MONLEVADE, João. **Educação pública no Brasil: contos & descontos.** Ceilândia: Idéa editora, 1997.
- NEPP. **A política social no Estado de São Paulo: bibliografia comentada.** Campinas, Nepp, 1989.
- NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- _____. **Profissão professor.** Porto: Porto Ed., 1991.
- OLIVEIRA , Romualdo P. de. **Política educacional: impasses e alternativas.** São Paulo: Cortez, 1998.
- PÁDUA, Elisabete M. M. de . **Metodologia da pesquisa - abordagem teórico-prática.** Campinas: Papyrus,1997.
- PESSOA, E. G. **A Escola e a libertação humana.** 2ªedição, Petrópolis, RJ. Vozes, 1999.
- PRADA, Luis Eduardo. **Formação participativa de docentes em serviço.** Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.
- RICO, Elizabeth M. (org.) . **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate -** São Paulo: Cortez, 1998.
- RUS, José Roberto. **Avaliação Impasses e desafios da educação básica.** Campinas, SP: Editora da UNICAMP; São Paulo: Annablume Editora, 2000.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** Campinas: Mercado de Letras, 1994.
- SILVA, Rose N. da. et al. **Formação de professores no Brasil: um estudo analítico e bibliográfico.** São Paulo: FCC, Reduc, 1991.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1986.
- WEREBE, Maria. J. G.. **30 Anos depois - Grandezas e misérias do ensino no Brasil.** 2ª. edição, São Paulo, Ática, 1997.

Dissertações, teses e monografias

ALVES, Maria Leila. **Educação continuada comprometida com a transformação social**. Tese de Doutorado. Campinas: FE/UNICAMP, 2000, 210 p..

BRAGA, Alvaro José Pereira. **Do Mobral ao computador: a implantação de um projeto de informática na educação de jovens e adultos**. Dissertação de Mestrado. Campinas: FE/UNICAMP, 1996, 152 p. .

DE ROSSI, Vera Lúcia Sabongi. **Refazendo a escola pública? Tropeços e conquistas: investigação documental acerca do trabalho de professores/monitores de história no projeto pedagógico de Campinas e região - 1984-1988**. Dissertação de Mestrado. Campinas: FE/UNICAMP.1994 .

BORGES, Abel Silva. **A formação continuada dos professores da Rede de Ensino Público do Estado de São Paulo**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC, 1998, 182

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira. **Tornar-se Professora Coordenadora Pedagógica na escola pública: análise de um processo de formação contínua**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC, 1998, 88 p..

GANZELI, Pedro. **Estruturas participativas na cidade de Campinas**. Dissertação de Mestrado. Campinas:FE/ UNICAMP, 1993, 198 p. .

_____. **O processo de construção da gestão escolar no município de Campinas: 1983/1996**. Tese de Doutorado. Campinas:FE/ UNICAMP, 2000, 238 p..

FUSARI, José C. **A Educação do educador em Serviço: o treinamento de professores em questão**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC, 1984.

_____. **Formação contínua de educadores. Um estudo de representações de Coordenadores Pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo**. Tese Doutorado. São Paulo: USP, 1997.

GOUVEIA, Mariley. S.F. **Cursos de ciências para professores de 1º. Grau: elementos para uma política de formação continuada**. Tese de Doutorado. Campinas, FE/UNICAMP, 1992.

MORAES, Monica Cristina Martinez de. **Escola para todos: possibilidades a partir da formação continuada de professores em Educação Especial**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 1998.

SILVA, Lílian Lopes M. **Mudar o ensino da Língua Portuguesa: uma promessa que não venceu nem se cumpriu mas que merece ser interpretada**. Tese de Doutorado. Campinas: FE/UNICAMP, 1994.

SIRONI, Cleuza Luiza R. **Encontro nacional de Adolescentes: o movimento “ENA” sob o olhar de um de seus idealizadores**. Monografia. Campinas: FE/ UNICAMP,1997, 127 p.

VANZELLA, Lila Cristina Guimarães. **Projeto de incentivo à leitura - Uma experiência de formação do professor alfabetizador**. Dissertação de Mestrado. Campinas: FE/UNICAMP, 1996, 216 p..

WAGNER, Carmen Lúcia F. A. **Financiamento da educação pública: análise da aplicação de recursos na educação no município de Campinas – 1986 a 1999**. Dissertação Mestrado. Campinas, FE/UNICAMP, 2001, 163 p..

Artigos:

ANDRÉ, Marli ; LÚDKE, Menga. Formação de professores em serviço: um diálogo com vários textos. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n ° 89, p. 72-75, maio. 1994.

BARBIERI, Marisa Ramos et al. Formação Continuada dos Profissionais de Ensino: Algumas Considerações. In: CADERNOS CEDES. **Educação continuada n ° 36**. São Paulo: Papyrus, p.29-35,1995.

BARRETO, E. S. de S.. Políticas públicas de educação: atuais marcos de análise. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n ° 90, agosto. 1994

BRAGA, Álvaro J. Braga. Formação continuada de educadores em serviço: paixão e razão. **Revista de Educação**. Campinas:PUCC, Vol 1, n° 03, p. 77-82. 1997.

BRYAN, N. P. Educação sem projetos, **Jornal Correio Popular**, Campinas, 27/06/1997.

BRZEZINSKI, Iria. Trajetória do movimento para as reformulações curriculares dos cursos de formação de profissionais da educação: do Comitê (1980) à ANFOBE (1992). **Em Aberto**. Brasília, v. 12, n ° 54, abril/junho. 1992.

COIMBRA, Marcos Antonio. Abordagens teóricas ao estudo das políticas sociais. In ABRANGES, Sérgio H; COIMBRA, M. H. A. **Política social e combate à pobreza**. RJ: Jorge Zahar, 1998.

COLLARES, Cecília Azevedo L. Gestão democrática, política pública e educação continuada. In Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, IV, 1996, Àguas de São Pedro. **Anais**. São Paulo: UNESP, p. 65-69, 1996.

FIGUEIREDO, Argelina; FIGUEIREDO, Marcus F. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. **Análise e Conjuntura. Belo Horizonte**, 1(3), p. 107-127, set/dez.1986.

FELDEFEBER, M.; THISTED, Sofia. A definição das políticas de formação docente num contexto de crise. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n ° 103, p. 68-80, março. 1994.

FREITAS, Luiz Carlos de. Em direção a uma política para a formação de professores. **Em Aberto**. Brasília, v.12, n °. 54, p. 3-22, abril/junho. 1992.

FUSARI, José C.. A formação continuada de professores no cotidiano da escola fundamental. **Série Idéias**. São Paulo: FDE , n ° 12, p. 25-34, 1992.

GATTI, Bernadette A . Questões estratégicas de uma política educacional. **Cadernos de Educação Básica**, Brasília, n °5, p. 1-20, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. Congressos, encontros, seminários de educação: espaços de desenvolvimento profissional ou mercado de entusiasmos? **Revista de Educação AEC**, Ano 27-n° 109. Out/Dez, 1988.

LUCE, Maria B. M.. Construindo os sistemas municipais de ensino - O papel das associações de municípios no Rio Grande do Sul. in Xavier, C. et al (org). **Gestão Escolar: desafio e tendências**. Brasília:IPEA n ° 145, p.141-165, 1994.

MEDINA, Ana Maria Vaz de Assis. Modelos e lentes: uma discussão sobre a análise da implementação de políticas públicas. **Análise e Conjuntura**. Belo Horizonte, 2 (1) : 40-55, jan/abr . 1987.

NEPP. Raio X da educação-1992. Campinas, Nepp, 1993, n°27, p.24.

PEREZ, José Roberto R. (coord) et al. A educação no município de Campinas. Campinas: Núcleo de Estudos de Políticas Públicas (NEPP)/UNICAMP, **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n ° 27, 1993.

RIPPER, Afira V.; BRAGA, Álvaro J. P. Projeto Eureka: programa de informatização da Rede Municipal de Ensino de Campinas. **Em Aberto**, Brasília, n ° 57, p. 110-112, jan./mar. 1993 .

SILVA, Rose. N. et al. O descompromisso das políticas públicas com a qualidade do ensino. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n ° 84 , p. 5-16, fev.. 1993.

VIEIRA, Sofia Lerche. Estado e política de formação de magistério. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n ° 103, p. 53-67, março. 1998.

VIANNA, A . L. . Sofia Lerche. Abordagens metodológicas em políticas públicas. **Revista Ação Pedagógica**. Rio de Janeiro, n ° 30, p. 5-43, marco/abril. 1996.

Documentos:

CAMPINAS(Município).**Proposta para o governo - Magalhães Teixeira 1983-1989**,1992.

_____. **Proposta para o governo - Magalhães Teixeira 1993-1996**, 1992.

_____. **Relatório de governo - Magalhães Teixeira 1983-1989**, 1989.

_____. **Teses do PT para governar Campinas-1989-1992**,1991.

_____. **Revista da Educação**. Publicação do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas, n° 0, set. 1993.

_____. **Revista da Educação**. Publicação do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas, n° 1, nov.. 1994.

_____. **Revista da Educação**. Publicação do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas, n° 2, nov. 1995.

_____. **Revista da Educação**. Publicação do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas, n° 3, nov. 1996.

CAMPINAS(Município). Secretaria de Educação. **A educação em Campinas: equidade com qualidade**,1994.

_____. Secretaria de Educação. **Boletim SME n° 2**, 1989.

_____. Secretaria de Educação. **Centro de Formação Continuada da educação**, 1996.

_____. Secretaria de Educação. **Construindo novos rumos para a administração pública**, 1996.

_____. Secretaria de Educação. **Definindo uma política de educação**, 1993a.

_____. Secretaria de Educação. **Educação e Cidadania**. Campinas/SP: ano II, n° 5, fev./mar., 1996.

_____. Secretaria de Educação. **Educação e Cidadania**. Campinas/SP: ano II, n° 14, dez./jan., 1996.

_____. Secretaria de Educação. **Jornal da Educação** . Campinas/SP: n° 0, abril, 1989.

_____. Secretaria de Educação. **Jornal da Educação** . Campinas/SP: n° 1, junho, 1990.

_____. Secretaria de Educação. **Jornal da Educação** . Campinas/SP: n° 2, agosto, 1990.

_____. Secretaria de Educação. **Jornal da Educação** . Campinas/SP: edição especial, out.,1990.

_____. Secretaria de Educação. **Jornal da Educação** . Campinas/SP: n° 3, nov., 1990.

_____. Secretaria de Educação. **Jornal da Educação** . Campinas/SP: n° 5, fev.,1991.

_____. Secretaria de Educação. **Jornal da Educação** . Campinas/SP: n° 6, abril, abril/maio, 1991.

- _____. Secretaria de Educação. **Jornal do I Congresso Municipal de Educação**, 1990.
- _____. Secretaria de Educação. **Informativo da Educação**. Campinas/SP: ano I, n ° 6, nov., 1995.
- _____. Secretaria de Educação. **Informativo da Educação**. Campinas/SP: ano II, n ° 12, agosto, 1996.
- _____. Secretaria de Educação. **Informativo da Educação**. Campinas/SP: ano II, n ° 13, out./nov. , 1996.
- _____. Secretaria de Educação. **Informativo da Educação**. Campinas/SP: ano II, n ° 17, dez., 1996.
- _____. Secretaria de Educação. **Macro-Projetos**,1996.
- _____. Secretaria de Educação. **Marcas da Gestão - 1993-1996**,1996.
- _____.Secretaria de Educação. **Orientações sobre os Grupos de Formação de 1ª. a 4ª. série**,1996.
- _____.Secretaria de Educação. **Orientações sobre os Grupos de Formação de Educação Infantil**,1996.
- _____.Secretaria de Educação. **Planilha do Grupo de Formação para os professores de Ciências de 5ª. a 8ª. séries**,1996.
- _____. Secretaria de Educação. **Planilha Momento Cultural**.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Plano de trabalho de Alfabetização**, 1992.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Plano de trabalho de Alfabetização**, 1993b.
- _____.Secretaria da Educação. **Plano da Coordenadoria de Projetos Especiais, 1995**,1995.
- _____.Secretaria de Educação. **Plano da Coordenadoria de Projetos Especiais, 1996**,1996.
- _____. Secretaria de Educação. **Plano da Coordenadoria de Projetos Especiais, 1997**, 1997.
- _____. Secretaria da Educação. **Princípios Filosóficos**, 1983.
- _____. Secretaria de Educação. **Princípios que nortearam o trabalho da Secretaria**, 1991.

- _____. Secretaria de Educação. **Programa de Ação Político-Pedagógica**, 1993c.
- _____. Secretaria de Educação. **Programa de Ação Político-Pedagógica**, 1994.
- _____. Secretaria de Educação. **Pulsção de Rede**. Campinas/SP: ano I, n °1, 1996.
- _____. Secretaria de Educação. **Pulsção de Rede**. Campinas/SP: ano I, n °2, 1996.
- _____. Secretaria de Educação. **Pulsção de Rede**. Campinas/SP: ano I, n °3, 1996.
- _____. Secretaria de Educação. **Regimento Escolar Comum das Escolas Municipais de Ensino de 1º Grau de Campinas**, 1983.
- _____. Secretaria de Educação. **Registro do trabalho do I Fórum de Debates “ Democratização do Ensino Público: conflitos e caminhos”- 25 a 29 de Julho de 1988**, 1988.
- _____. Secretaria de Educação. **Relatório de atividades da Secretaria Municipal de Educação - 1995**, 1995.
- _____. Secretaria de Educação. **Relatório de atividades da Secretaria Municipal de Educação - 1996**, 1996.
- _____. Secretaria de Educação. **Relatório de Avaliação da Coordenadoria de Projetos Especiais**, 1996.
- _____. Secretaria de Educação. **Revista Educação e Liberdade**. Campinas/SP: ano I, n ° 0, 1995.
- _____. Secretaria de Educação. **Revista Educação e Liberdade**. Campinas/SP: ano II, n ° 1, 1996.
- _____. Secretaria de Educação. **Revista Educação e Liberdade**. Campinas/SP: ano II, n ° 2, 1996.
- _____. Secretaria de Educação. **Subsídios para o desenvolvimento dos projetos pedagógicos nas escolas municipais de Campinas**, 1995.
- _____. Secretaria da Educação. **Texto: projeto pedagógico**, 1989.
- _____. Secretaria de Educação. **Texto 1: Educação e construção da cidadania**, 1995.

Leis, portarias e comunicados:

CAMPINAS(Município). Anexo à lei das Diretrizes Orçamentárias - Diretrizes e Objetivos da Administração Pública para o Quadriênio 1994/1997 para a Educação. 1993.

_____. Decreto n° 6751 de 4 de novembro de 1981. Cria sem ônus para os cofres

municipais, a Assessoria Técnica de Administração.

_____. Decreto nº 9.761 de 30 de dezembro de 1988. Dispõem sobre os níveis de supervisão e estrutura administrativa da Prefeitura Municipal de Campinas/SP.

_____. Decreto nº 9.904 de 24 de agosto de 1989. Altera sobre a estrutura administrativa da Prefeitura Municipal de Campinas/SP.

_____. Decreto nº 11.860 de 03 de julho de 1995. Dispõe sobre a estrutura administrativa complementar da Secretaria Municipal de Educação.

_____. Decreto nº 12.204 de 14 de maio de 1996. Altera estrutura administrativa complementar da Secretaria Municipal de Educação.

_____. Lei nº 4.261, de 21 de fevereiro de 1973. Reestrutura a Secretaria de Educação e Cultura e dá outras providências estrutura administrativa da Prefeitura Municipal de Campinas/SP.

_____. Lei nº 4.891, de 29 de maio de 1979. Institui o quadro de ensino da Prefeitura Municipal de Campinas e dá outras providências.

_____. Lei nº 5.363, de 04 de outubro de 1983. Altera disposições da lei nº 4891, de 29 de maio de 1979, que instituiu o quadro de ensino da Prefeitura Municipal de Campinas e dá outras providências.

_____. Lei nº 5.767, de 16 de janeiro de 1987. Institui o plano de cargos e empregos da Prefeitura Municipal de Campinas.

_____. Lei nº 5.830, de 16 de setembro de 1987. Autoriza o poder executivo a instituir a Fundação Municipal para Educação Comunitária e dá outras providências.

_____. Lei nº 6.894, de 24 de dezembro de 1991. Estabelece o Estatuto do Magistério Público Municipal.

_____. Lei nº 7.721, de 15 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a reorganização da estrutura administrativa da Prefeitura Municipal de Campinas e dá outras providências.

_____. Lei nº 8.059 de 31 de outubro de 1994. Altera dispositivos da lei nº 6894, de 24/12/91 (Estatuto do Magistério Público Municipal).

_____. Lei nº 6.662, de 10 de outubro de 1991. Cria o Conselho de escola nas unidades escolares do município de Campinas.

_____. Secretaria da Educação. Comunicado fevereiro de 1996. Estabelece critérios para participação em subprojetos.

_____. Secretaria da Educação. Comunicado de 31 de julho de 1996. Estabelece critérios para participação em cursos de curta duração, encontros, fóruns, seminários.

_____. Secretaria de Educação. Portaria nº 1.163/90 12 de novembro de 1990. Dispõe sobre as diretrizes do Projeto Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação.

_____. Secretaria de Educação. Portaria nº 32/92 de 17 de outubro de 1992. Dispõe sobre regulamentação da lei nº 6.894, de 24/12/91, Estatuto do Magistério Público Municipal, art. 80.

_____. Secretaria da Educação. Portaria 09/1995. Estabelece diretrizes sobre Grupos de Formação de professores.

_____. Secretaria da Educação. Portaria 09 de outubro de 1996. Estabelece diretrizes para a elaboração do calendário escolar para 1997.

_____. Secretaria da Educação. Portaria nº 66/1996. Estabelece critérios sobre Grupos de Formação de professores.

São Paulo(Estado). Anuário Estatístico da Educação de São Paulo, 1984.

_____. Anuário Estatístico da Educação de São Paulo, 1985.

_____. Anuário Estatístico da Educação de São Paulo, 1986.

_____. Anuário Estatístico da Educação de São Paulo, 1987.

_____. Anuário Estatístico da Educação de São Paulo, 1988.

_____. Anuário Estatístico da Educação de São Paulo, 1989.

_____. Anuário Estatístico da Educação de São Paulo, 1990.