

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Área: Políticas de Educação e Sistemas Educativos

Doutorado em Educação

O Processo de Implementação de Políticas Públicas de Educação no Município de Guarulhos/SP-Brasil no período de 2001 a 2004: em perspectiva a política de formação de educadores vivenciada

Doutoranda: Adriana Missae Momma
Orientador: Prof. Dr. Luis Enrique Aguilar

Campinas/SP – Brasil
2007

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Área: Políticas de Educação e Sistemas Educativos

Tese de Doutorado:
O Processo de Implementação de Políticas Públicas de Educação no Município de Guarulhos/SP-Brasil no período de 2001 a 2004: em perspectiva a política de formação de educadores vivenciada

Trabalho apresentado por *Adriana Missae Momma* – RA: 982853, à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte integrante dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação/Unicamp/SP-Brasil, área temática: Políticas de Educação e Sistemas Educativos, sob a orientação do *Prof. Dr. Luis Enrique Aguilar*.

Campinas/SP – Brasil
2007

© by Adriana Missae Momma, 2007.

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

M739p	Momma, Adriana Missae O processo de implementação de políticas públicas de educação no município de Guarulhos / SP-Brasil no período de 2001 a 2004 : em perspectiva a política de formação de educadores vivenciada / Adriana Missae Momma. - Campinas, SP: [s.n.], 2007. Orientador : Luis Enrique Aguilar. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. Política educacionais. 2. Políticas Públicas. 3. Educadores - Formação. Educação permanente. 5. Relações educativas. 6. Produção do conhecimento. 6. Aprendizagem. I. Aguilar, Luis Enrique. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	07-549/BFE

Título em inglês : The process of implementing public educational policies in the city of Guarulhos, SP, Brazil between 2001 and 2004 : a focus on the teacher education.

Keywords : Educacional policy ; Public policies ; Teacher training ; Permanent education ; Educational relations ; Knowledge building ; Learning

Área de concentração : Políticas de Educação e Sistemas Educativos

Titulação : Doutora em Educação

Banca examinadora : Prof. Dr. Luis Enrique Aguilar (Orientador)
Prof. Dr. Miguel Gonzales Arroyo
Profa. Dra. Mitsuko Aparecida Makino Antunes
Profa. Dra. Sônia Giubilei
Prof. Dr. Newton Antonio Paciulli Bryan

Data da defesa: 27/02/2007

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail : adrimomma@yahoo.com.br

*Dedico este trabalho a todos os que se consagram ética e
integralmente a tornar a existência humana
algo digno e prazeroso de ser Vivido...
Que o conhecimento nos instigue a apreender sempre mais, para
sermos "HUMILDES" diante da Vida...
diante de Deus...*

"O temor do Senhor é o princípio da sabedoria (...)"
Salmos 111: 10

*"(...)O tempo é a minha matéria, o tempo
presente, os homens presentes, a vida presente."*
(Trecho do Poema: Mãos Dadas – Carlos Drummond de Andrade)

Agradecimentos

Aos educadores da Rede Municipal de Educação de Guarulhos. Sem distinção a todos vocês por propiciarem a mim, como educadora-pesquisadora, a fonte que emanou inspiração e vivência necessária à feitura desta tese. Obrigada por evidenciarem que é possível “uma outra educação”.

Ao orientador de tese, professor Dr. Luis Enrique Aguilar, pela compreensão e companheirismo em todo o processo de elaboração deste trabalho.

Aos professores Dr. Newton Antonio Paciulli Bryan e Dr. Miguel Gonzalez Arroyo pelo aporte importantíssimo a elaboração da tese, pelos apontamentos/arguição no exame de qualificação.

Meu muito obrigada aos Educadores que compõe a banca de defesa: Prof. Dr. Miguel Gonzáles Arroyo, Profa. Dra Mitsuko Aparecida Makino Antunes, Profa. Dra. Sonia Giubilei, Prof. Dr. Newton Antonio Paciulli Bryan; aos suplentes Prof. Dr. Zacarias

Pereira Borges, Prof. Dr. José Roberto Montes Heloani e Prof. Dr. Cleiton de Oliveira.

À Faculdade de Educação – Unicamp por todo o acolhimento durante esses longos anos de minha vida...

A todos os funcionários da faculdade, por manterem a Instituição acolhedora; minha gratidão a: Marina, Romão, Nadir, Cleonice, Gislene, Ritinha, Pitágoras, Martinha, Vera, Verinha, Ivo, Osmar, Ana, Teresa, Fernando, Antonio, Geraldo, Salvador, Gildo, Gildenir, Marcinha, Yoko, Mike, Dorival, Luciane, Edmilson, Edgar, Sivaldo, Adriano, Eduardo, Lairce, Wanda... e tantos outros que aqui não estão mencionados.

Aos colegas do LaPPlanE, pelo convívio nos anos de pós-graduação e ao LaPPlanE de modo geral pelo aporte acadêmico-institucional.

Aos colegas da Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos; em especial a todos do Departamento de Orientação Educacional e Pedagógica, a equipe de Assessoros, aos educadores, entre eles:

Teresinha, João, Clarice, Agnaldo, Mauro, Cecília, Claudete, Marilene, Mércia, Rosane, Lucilene, Nádia, Nery, Zuleica, Fabíola, Raquel, Clarete; a Silvia, Giselle, Márcio, Heloísa e Júlio do Departamento de Alimentação e Suprimentos.

Agradeço aos Amigos, àqueles que integram a minha materialidade e que com ternura, seriedade, poesia, verso e prosa dão uma outra estesia e estética à minha Vida cotidiana; alguns mesmo a distância: Sueli Helena de Camargo Palmen, Joel Pereira Teixeira, Elis Regina da Costa, Luz Helena Toro, Maria Lígia Pompeu, Rosângela Caires de Lima, Maria Alejandra Pardal, Maria Esther Basualdo, Débora Ribeiro dos Santos, Neuza Nunes Gomes e Emerson Sousa Cardoso, Regina e Gilberto Takeda, Leila Maria Lopes Loureiro, Murilo Valença, Andréa Totta, Odete e Sr. Ivo Paris, Marlene S. Goldenstein e poucas outras PESSOAS como as mencionadas.

Às educadoras Lindabel Delgado Cardoso, Maria Eneide Moreira de Lima e Neide Marcondes Garcia, mulheres engajadas com

a causa educacional na atualidade; obrigada por partilharem comigo esta vivência educacional inesquecível.

Professor Miguel Arroyo, ao senhor meus agradecimentos pelo exemplo DE VIDA; pela coerência, seriedade, respeito e consistência com que se relaciona com as pessoas e com todos os compromissos humanos. Obrigada por me instigar a acreditar que a Vida vale a pena! E que a "academia" também!

À minha Família AMADA (meus irmãos e cunhados, meus sobrinhos: Tháta e Marquito, meus avós...), em especial à minha mãe: pelo apoio, oração, pela sintonia, pelo amor, por me ouvir, por dialogar comigo, por existir e me incentivar a todo o tempo, em todo o tempo... Louvo a Deus por suas Preciosas Vidas!

Principalmente Àquele que me inspira a Viver e a Sonhar, a caminhar e a construir – não "qualquer" caminho, não "qualquer" construção...: A Deus, criador do céu e da terra; A Jesus, Salvador e Senhor; Ao Espírito Santo, meu consolador. A Ele Toda a Honra e Toda Glória.

A todos vocês que acreditam na Eternidade... Nada é impossível ao que crê... Por que é "Ele" quem opera, tanto o querer quanto o efetuar...

Àqueles que no "anonimato" lêem este trabalho e partilham de sua co-autoria comigo...

À professora Maria Helena Pereira Dias pelo trabalho de revisão da tese; muito obrigada por este presente!

Aos Trabalhadores e Trabalhadoras da Educação; que nossa luta diária pela melhoria da educação pública seja um brinde à democracia brasileira!

Adriana Missae Momma



Resumo

O presente estudo, numa perspectiva qualitativa discute o processo de implementação de políticas públicas de educação no município de Guarulhos/SP-Brasil no período de 2001 a 2004. Ao analisarmos o processo de implementação de políticas públicas de educação neste município é possível problematizarmos a fundamentação teórico-metodológica em políticas públicas de educação que, apesar de apontar para superação da concepção cartesiana, burocrático-administrativa de políticas, ainda concebe-a como um processo técnico, racional de planejamento e execução dessas políticas. A tese parte do entendimento de que implementação de políticas públicas, no caso, de educação, pressupõe um movimento de construção e diálogo permanente entre os diversos e diferentes sujeitos que integram a sociedade; pois se insere numa dinâmica social-política muito mais abrangente, complexa e antagônica, na qual os interesses e projetos societários de cunho “hegemônico” e/ou “contra-hegemônico” se encontram em disputa permanente. Não se trata somente de políticas implementadas pelos que compõe as estruturas do respectivo governo, mas por diferentes segmentos que compõe a sociedade guarulhense, e as redes e conexões políticas que se estabelecem no cenário político mais amplo. – Como pensar uma política pública de educação que supere as relações societárias calcadas numa concepção conservadora, fragmentada, homogênea e polarizada da sociedade-educação? Esta entre outras questões norteou a elaboração do presente trabalho. Descrever e analisar este processo tem sua relevância uma vez que permite compreender que uma política pública de educação eficaz e efetiva é aquela que, numa perspectiva dialética, permite a vivência social-democrática, a manifestação da diversidade, das contradições, dos conflitos inerentes à nossa sociedade; é um campo em litígio por Projetos Educacionais-Societários distintos. Para a conformação deste mosaico o papel do governo é imprescindível no sentido de fazer prevalecer a democracia-ética como princípio orientador de todo o processo político a partir de um determinado Projeto Societário. Destarte é sempre uma política contextualizada que revela os “sujeitos-históricos”, suas demandas, suas inquietações, seus processos de construção material; de formação social-política em movimento; suas contradições.



Abstract

This study is intended to provide a discussion on the qualitative aspects of the process of implementation of public education policies in Guarulhos, SP, Brazil from 2001 to 2004. In the analysis, it is possible to question the theoretical-methodological basis for public education policies, which have been expected to go beyond a Cartesian, bureaucratic-administrative conception, but are still conceived as a technical and rational planning and execution process. We start from the assumption that, in the educational field, implementing public policies implies a permanent movement of construction and dialogue between the different kinds of subjects in society, since it is part of a wide, complex and conflictive social-political dynamics in which “hegemonic” and “anti-hegemonic” societal interests and projects are in a permanent dispute. This is not only about policies implemented by subjects who constitute the respective governmental structures in the city, but also by other several parts of the Guarulhos society and the political relationships established in a wider context. How should we think over a public education policy that can go beyond societal relationships grounded on a conservative, shattered, homogeneous and polarized conception of education-society? The permanent education policy for teachers working in the public system is focused here as a privileged setting for social-political-democratic experiences, and the sense and meanings of implementing public policies in education are discussed from what we understand and what we can change in the relationships between students, educators and production towards knowledge and learning. Describing and analyzing this process is relevant, since it helps us understand that an effective public education policy, in a dialectic perspective, fosters social-democratic experiences and the expression of diversity, contradictions, and conflicts that are inherent in our society. It is a battlefield for several different societal–educational projects; in this case, essentially an implementation process of political-pedagogical projects by all “educators” aiming to boost certain learning processes for children, youngsters and adults in the city. In the achievement of this goal, the government has a vital role: to have ethical democracy prioritized as a guiding principle for the whole political process through a well-determined societal-educational project. Thence, a contextualized policy is always what reveals “historical subjects”, their demands, their unrest, their processes of material building and social-political education in movement, their contradictions, their learning processes...



Sumário

Intróito...	1
I. Da trajetória de Vida ao Objeto de Estudo	7
I.1 Reminiscências: trajetórias educativas de uma pesquisadora	8
Declaração dos Direitos das Crianças de Guarulhos aos Livros e às Histórias	31
I.2 O objeto de Estudo em Questão – O Processo de Implementação de Políticas Públicas de Educação: o direito à educação pela via da Contramão	32
I.2.1 O Objeto de Estudo: justificativa e problema	32
I.2.2 Políticas Públicas de Educação: dimensão histórico-contextual	40
II. A Relação “Sujeito-Objeto” – A Lente: movimentos e inquietações	47
II.1 Dimensões Teórico-Methodológicas: problematizando suas contribuições para o estudo do objeto	48
II.2 Da Carta de Intenções do Governo às Diretrizes das Políticas Públicas de Educação no Município de Guarulhos (2001-2004)	69
II.2.1 O “Programa de Governo”	69
II.3 A Implementação de Políticas Públicas de Educação – A Rede em conformação	81
II.3.1 Diálogo entre Educadores	81
II.3.2 Diretrizes das Políticas Públicas de Educação no Respectivo Contexto	83
III. Política de Formação: campo em litígio no processo de implementação de políticas públicas de educação	95
III.1 Vivenciando uma Política de Formação Democrático-Popular-Plural	96
III.1.1 Ciclos de Aprendizagens: Tempos da Vida Humana	100
III.1.2 Uma Política de Formação no contexto de uma Rede Municipal de Educação em Conformação e Expansão: os Núcleos de Formação Político- Pedagógica no contexto da Secretaria Municipal de Educação – um dos Sujeitos do processo de Implementação da Política de Formação dos Educadores	114
III.1.3 A contribuição das “Artes” no contexto do Projeto Político-Pedagógico da Rede Municipal de Guarulhos	126
IV. À guisa de Conclusões: para além de mandatos e governos	137
Referências	145
Anexos	151

Intróito...

*PARA SER GRANDE, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive¹.*

¹ PESSOA, Fernando. **Poesias**. Porto Alegre: L & PM, 1996: 115.

Introdução

“Guarulhos guarda uma herança cultural muito distante de nossa realidade, ela que há algumas décadas se caracterizava por ser uma cidade dormitório, virou metrópole fazendo desaparecer inúmeras manifestações artístico-culturais. Bonsucesso é um exemplo do sucesso de muitos que ainda conseguem permanecer nesse cenário urbanizado, trazendo à tona uma diversidade de sons, sotaques, símbolos, valores, gêneros de vida. Mas Guarulhos é mais do que isso, ela é Brasil, é São Paulo, é Guarulhos, Bonsucesso, Pimentas, Vila Galvão, Ponte Grande, Guarulhos há alguns anos é também teatro, línguas, contar histórias, música, artes plásticas, é dança, é Babassá que é do quimbundo, dos Bundos de Angola que é o Brasil; Guarulhos é ela mesma, é diversidade, e o que é diversidade?”

Como eu posso demonstrar graficamente a diversidade, que cores eu posso usar? Amarelo, branco, preto, vermelho? Será que eu posso usar figuras humanas, objetos? Que línguas eu posso falar para expressar a diversidade? Inglês, francês, alemão, italiano, libras, Fulniô, motaba, cariri choco, shosa, gege, nhambiquara, bantu? Que músicas eu posso cantar para mostrar a diversidade para os meus alunos? Que cenas expressam a diversidade do Brasil, de São Paulo, de Guarulhos que a escola precisa encenar? Que contos, lendas, fábulas eu preciso contar para nossos educandos para eles conhecerem a história da gente? Que danças eu posso dançar para mostrar a formação do modo de produção da vida em Guarulhos? O que você pode fazer na sua escola para mostrar a cara de Guarulhos? E você, e você...? E eu? (...)”

Arte-Educador: “Ted o Rey” – Projeto Político-Pedagógico da Rede Municipal de Educação de Guarulhos

(Projeto Danças Brasileiras) 2006

Num recorte possível optamos por compreender o processo de implementação de políticas públicas de educação no município de Guarulhos/SP-Brasil no período de 2001 a 2004. Ao analisarmos o processo de implementação de políticas públicas de educação neste município é possível evidenciarmos que, embora a fundamentação teórico-metodológica em políticas públicas de educação aponte para a superação da concepção cartesiana, burocrático-administrativa de

políticas públicas, tal processo ainda possui restrições uma vez que enfatiza elementos desta mesma racionalidade; sendo concebido como um processo histórico, antagônico, porém técnico e racional de planejamento e execução de políticas.

Essencialmente a escolha do tema parte do entendimento de que uma política exitosa sob uma perspectiva histórico-crítica-humana, é aquela que potencializa os processos de participação coletiva, de diálogo, de dissenso-consenso, de vivência social-política, democrática-emancipatória e plural.

Uma das questões centrais que consideramos para o presente estudo foi:

- Como pensar numa política pública de educação que supere as relações societárias calcadas numa concepção conservadora, fragmentada, homogênea e polarizada de sociedade-educação?

Para problematização do tema e efetivação do estudo partimos do diálogo com a trajetória da educadora-pesquisadora. Esta opção diz respeito à possibilidade de evidenciar o quanto as questões concernentes à VIDA são elementos fundantes de uma política pública e, no caso uma política pública de educação democrático-popular-plural como a que vem sendo implementada no município de Guarulhos/SP no referido período.

Em parte, a intenção em retratar a “minha” trajetória subjetiva-histórica, como trabalhadora da educação-pesquisadora, quis dizê-la como trajetória essencialmente social e política, e neste sentido, diretamente relacionado a um “Projeto Político-Pedagógico”, de homem-mundo, educação-sociedade.

Optamos por dividir o corpo do trabalho da seguinte maneira:

- A primeira parte do trabalho é a explicitação do “sujeito-educador”, no caso, da pesquisadora, é também um momento em que expomos o objeto de trabalho, anunciamos os objetivos, apontamos algumas das inquietações que vão conformando o todo, e que neste sentido estão associadas à dimensão pessoal-profissional. A pergunta é: Quem é o Sujeito que sistematiza esta produção de conhecimento?

- Num segundo momento dialogamos com o arcabouço teórico-metodológico de implementação de políticas públicas de educação, de forma que pudéssemos compreender que os estudos nesta área ainda são bastante insipientes e possuem contribuições ainda insuficientes para uma leitura adequada das complexas dimensões sócio-políticas imbricadas num processo de implementação de políticas públicas de educação municipal, numa sociedade contraditória e conflituosa como a nossa.
- Por último intencionamos explicitar a valorosa contribuição do processo de implementação de Políticas Públicas de Educação no Município de Guarulhos, cujo Projeto Político-Pedagógico pautado na concepção de “Tempos da Vida Humana” ao fazer uma crítica à sociedade pautada nas relações “economicistas”, utilitaristas, (des)humanas de opressão, exclusão e violência propõe transformações radicais, através de uma vivência político-pedagógica diferenciada, emancipatória, essencialmente dialética.

O caso de Guarulhos, como vivência humana democrática-plural e formativa de implementação de políticas públicas de educação pressupõe um movimento de construção e diálogo entre seus “atores”, no caso, sujeitos e, se insere numa dinâmica maior que deve ser compreendida como um conjunto inteligível de interesses e disputas. A vivência, nesta perspectiva é um processo-produto precioso da concepção humana da implementação que permitiu processos de apropriação, transformações, movimentos sócio-educativos que põem em xeque a figura do implementador de políticas situado no topo da pirâmide.

A proposta municipal do referido governo, é um brinde à democracia, à medida que provoca os trabalhadores da educação a se perceberem como sujeitos de sua prática-pedagógica, de sua prática-teórica, do processo de implementação de um determinado Projeto Político-Pedagógico. Ademais não é de forma alguma caracterizado como um governo ausente que em nome da ‘autonomia’ abandona o seu papel de agente transformador no aparato Estatal. É inquestionável o empreendimento efetivado no âmbito da educação, nesse período, no sentido de subsidiar a ação dos educadores-educandos-família-sociedade.

Todavia, como campo em litígio, há diferentes leituras e apreensões da mesma realidade. Nestes termos, procuramos trazer à baila argumentos que evidenciem a contribuição desta proposta e deste processo para a democracia brasileira, para a vivência da educação pública como direito de/do Ser Humano, de co-existência social-histórica, de aprendizagem, com “sabor”, com prazer, com alegria de perceber-se um ser humano ‘melhor’.



I. Da trajetória de Vida ao Objeto de Estudo

*Há na memória um rio onde navegam²
Os barcos da infância, em arcadas
De ramos inquietos que despregam
Sobre as águas as folhas recurvadas.*

*Há um bater de remos compassado
No silêncio da lisa madrugada,
Ondas brancas se afastam para o lado
Com o rumor da seda amarrotada.*

*Há um nascer do sol no sítio exacto,
À hora que mais conta duma vida,
Um acordar dos olhos e do tacto,
Um ansiar de sede inextinguída,
Há um retrato de água e de quebranto
Que do fundo rompeu desta memória,
E tudo quanto é rio abre no canto
Que conta do retrato a velha história.*

² José Saramago – **Retrato do Poeta Quando Jovem**

I. Da trajetória de Vida ao Objeto de Estudo

Quando nos reportamos ao objeto de estudo em questão, no caso com a problematização do processo de implementação de políticas públicas de educação no município de Guarulhos, num determinado contexto histórico, sócio-político, no período de 2001 a 2004, percebemos o quanto as questões que estão presentes neste estudo estão diretamente associadas à “minha” trajetória. Portanto, como diria Prof. Miguel Arroyo, toda essa Trajetória, da qual intenciono destacar os processos de socialização, da diversidade cultural, e de humanização, faz parte evidente da “sensibilidade da educação” vivenciada no município de Guarulhos nesses anos em que lá venho atuando como educadora-pesquisadora.

Para um diálogo a respeito do objeto de estudo, iniciamos a primeira parte da “tessitura” deste capítulo do trabalho lembrando...

I.1 Reminiscências: trajetórias educativas de uma pesquisadora

*“A vida só é possível
reinventada.”³*

*Anda o sol pelas Campinas
e passeia a mão dourada
pelas águas, pelas folhas. . .
Ah! tudo bolhas
que vêm de fundas piscinas
de ilusionismo... – mais nada.*

*Mas a vida, a vida, a vida,
a vida só é possível
reinventada.*

(...)”

³ Trechos do poema: **Reinvenção, de** Cecília Meireles in Flor de poemas.

Rememorando... para reinventar, recriar, reavaliar, continuar a *poiesis* da produção da existência humana, da vida. Para a feitura deste memorial o que veio à tona foi a perspectiva de sistematizar o “meu” percurso, de forma ainda desordenada, coloquial; sistematizar as apreensões da realidade, as transformações, as aprendizagens.

Objetivamos com estas linhas mal traçadas evidenciar as “marcas”, aquilo que em parte compõe a “minha” humanidade, as inquietações, as contradições, as construções e elaborações. Este recorte, talvez fragmento... tem um valor inestimável. Foi difícil recortar, foi doloroso, foi prazeroso. Porque mexeu com aquilo tudo que a gente acha que deixou, aquilo que a gente pensa que já passou... Mas que está tão presente, tão vivo com a gente...

Como humanidade, vemos quanto, apesar de todos os conflitos e contradições, procuramos buscar os sentidos e os significados da vida, e neste processo procuramos incessantemente dar sentido à nossa própria vida, à vida individual-coletiva. Nesta perspectiva as aprendizagens são marcantes, pois sujeitos, pessoas concretas, participaram e participam ativamente deste “meu” processo. Como ouvimos falar no cotidiano: “*nada é por acaso*”.

Ao rememorar “minhas” entrelinhas e linhas traçadas, a caminhada, percebemos o como é impregnada de intencionalidades, as “minhas” que se mesclam com a do “outro”⁴. Sem o “outro”, não me “percebo” e não me “estranho”. E este “estranhamento” em relação a mim mesma, em relação ao “outro” e à vida como ela é; a vida social, política, cultural, histórica, econômica... que permite processos de indagações, dúvidas, reflexões, aprendizagens; transformações. Algumas delas procuramos compartilhar no corpo deste texto e deste trabalho.

Memorial...

⁴ WULF, Christoph em *Diversidade Cultural. O outro e a necessidade de reflexão antropológica*, traz contribuições significativas para que eu potencialize este dialogo comigo mesma e com o outro (homens e objetos – espaço), numa relação de encantamento e estranhamento, na busca pelo conhecido e desconhecido, na superação da ‘coisificação’ para apropriações, aproximações e aprendizagens humanas, de respeito e tolerância... (in: COUTO, Alcino P.; BRYAN, Newton A. P. (Org.); MOMMA, Adriana M. et al. **Conhecimento e Desenvolvimento Sustentável: dos problemas sociais aos fundamentos multidisciplinares** – Covilhã, Portugal: UBI; Campinas, SP- Brasil: Graf. FE/Unicamp, 2005. ISBN: 972-8790-29-5) e WULF, Christoph. **Antropologia de la Educación**. Barcelona/España: Idea Books, S.A.2004.

Para este exercício remexi – no fundo do baú –, minhas reminiscências, minhas memórias, meus registros e minhas imagens. Neste movimento foi impossível deixar de olhar para mim e me reconhecer “japonesa”... Reconhecer-me como pessoa impregnada das contradições deste mundo “moderno”, de um projeto predominantemente ocidental, burguês, urbano-industrial e branco de sociedade.

Sob esta perspectiva me ponho a indagar: Como a educação escolar dialoga com tais questões (no caso, de identidade, de dimensões sócio-culturais, de diversidade), que são essencialmente sociais e políticas?

Olho para minha trajetória, para minha infância rural, e associado a isto vêm à mente as famílias das quais sou filha, nas quais fui gerada. Sonhos, projetos, riquezas, pobreza, lutas, esperanças, encantos, desencantos, conquistas. Esta é a vida do imigrante-migrante, itinerante, seja qual for, de onde for.

Olho para a minha identidade, cujas marcas são orientais, porém, me estranho, pois já não sou o que foram/são os meus avós, meus bisavós. Vejo-me e me percebo como aprendente, um “híbrido”, traços orientais, movimentos latino-americanos, ocidentais. O terceiro.... aquilo que não é nem um e nem outro. O belo das sínteses, as contradições das sínteses, a síntese em processo e em transformação.



Família paterna (procedência: Província de Fukushima) meus tataravôs, bisavós, avós; demais não identificados: tios-avós...

Da imigração colonizadora à imigração trabalho... A vinda de meus bisavós e avós para o Brasil e suas leituras a respeito do processo de imigração estão visíveis nos seus corpos. Conviver com os avós, tanto paternos quanto maternos, com meu bisavô paterno querido, e ler, nos olhos, nas mãos calejadas, nas expressões do tempo evidentes em seu rosto.... o que foi o processo de imigração traz leituras de uma realidade na qual a luta, o antagonismo entre assimilação-inassimilação, entre aculturação-vivência multicultural, entre outros, estão postos. Não é por acaso. Veja-se a leitura expressa em citações da época:

“[...] não há quem negue as qualidades de caráter, as aptidões de trabalho, a moralidade de costumes, as normas de disciplina, os sentimentos profundos de respeito às leis, o acatamento às instituições, o afastamento sistemático às lutas da política nacional, que singularizam o povo japonês”. (Clóvis de Carvalho, Sub-Diretor do Departamento Estadual do Trabalho de São Paulo; apud Lobo, 1937: 101).

“O japonês é indesejável porque é como o enxofre: insolúvel”. (Oliveira Viana, 1934: 209)

“O amarelo é indesejável por que é inassimilável (...) Se ele é inassimilável, sob o ponto de vista da antropologia propriamente, mais ainda o é de maneira integral, do ponto de vista do seu psiquismo. Isto como uma característica de seu normo-tipo racial e, mais até, por sua própria constituição intra-psíquica, sem esquecer, nem pôr de lado, as razões mais profundas, diria, de seu misticismo religioso, mesclado com o fanatismo patriótico”. (diagnóstico do médico e constituinte Xavier de Oliveira, 1937: 29)⁵

Neste cenário de contradições, conflitos, aceitação-não aceitação, deles, dos meus avós, bisavô, muito aprendi. Aprendi a desejar, a ponderar, a ler silenciosamente a vida, a observá-la atentamente e a expressá-la com linguagens singulares desta cultura, com linguagens corporais, gestuais, distintas das que também aprendi com meus amigos, colegas de escola, da comunidade do sítio onde vivia.

⁵ Todas as três citações encontram-se em VAINER, Carlos B. Estado e Migrações no Brasil – Anotações para uma história das políticas migratórias. **Travessia – Revista do Migrante: Migrações no Brasil um olhar retrospectivo** – Publicação do CEM – Ano XIII, número 36, janeiro-abril/2000, p.15-32.

Aprender a ler o outro, a calar, a compor, a propor, a mobilizar, a transformar, a silenciar demanda um entendimento de si próprio para além do que eu mesma podia racionalizar... Nas brincadeiras de família, nos “karaokê”, nas rodas de conversa, nas lendas japonesas, nas histórias dos por quês de virem para o Brasil, de quantas pessoas foram importantes para estarmos onde estávamos... Quanto aprendizado. Impossível descrevê-lo. Mas tudo está guardado em meu coração, em minhas reminiscências, em minha memória adormecida; está em mim me constituindo como pessoa, como sujeito-histórico.



Família materna (procedência: Província de Niigata) meus bisavós, avós, tios-avós...

Como moradora em um contexto rural da infância à adolescência – se é assim que podemos caracterizar a vida em suas ‘fases’ cíclicas e não lineares... – aprendemos a interagir com a terra, com o que brota dela, com a vida, com o sol e com a chuva. Aprendemos a interagir com a natureza e nos perceber como parte intrínseca deste planeta. O período de plantio, o cuidado, o preparo para a ceifa, tudo isso demanda uma sensibilidade inacreditável. Aprendemos que a vida, “no meu caso”, a vida “comunitária-rural” é um celeiro de grandes mestres!

Como a escola potencializa todo o repertório que nós como subjetividades-históricas trazemos em nossa identidade que está se constituindo?

Pescar lambari... – os lambaris que encontramos nos mercados atualmente não são os que eu pescava quando criança—... “triste constatação”...; catar minhoca, escolher as iscas, sentir o prazer da fígada e da pesca sendo efetivada. Limpar os peixinhos frescos e fritá-los para o jantar; acompanhar um pássaro e sua ninhada: saindo do ovo, do crescimento ao vôo; pegar girinos na beira do rio, colocá-los no balde e vê-los crescer até se tornarem sapinhos; ter uma horta, ver os rabanetes, a cenoura crescer; bater o feijão; debulhar o milho, a pipoca; apanhar abacates; tirar mandioca e descascá-la; fazer pamonha; ver o processo de elaboração do ‘natô’ (soja fermentada); descascar o inhame com meu bisavô;... Todos estes pequeninos gestos estão impregnados de aprendizagens, os gestos me fazem recordar de pessoas, de pessoas que me ensinaram, ‘sem querer’, me ensinaram a ver com olhos sensíveis a vida sendo cultivada.

A educação escolar era considerada como algo inquestionável: Um direito; Um ‘quase’ dever; Parte integrante da vida; Uma necessidade básica; Uma realização; Um compromisso comigo, com minha família e com a sociedade, com o Estado...

Tínhamos as preguiças de criança sapeca, ‘levada da breca’, por isso, para mim o estudo, inicialmente, apesar de inquestionável, era sentido como um caminho tortuoso. A escola parecia árida, rígida, ‘séria’ demais; tinha medo de algumas professoras, tanto na educação infantil como no fundamental (pré-escola e 1º grau). Mas também tinha muita admiração por outras. O que diferencia umas das outras?

Hoje percebo que a escola só faz sentido quando olha para o sujeito e tudo o que o constitui. Percebia, então, uma ruptura, como se a escola fosse um outro “mundo” que não dialogava com o “meu” mundo imaginário, de sonhos, de encantamento, de ludicidade, mas também de materialidade, de existência concreta/objetiva.

Escolarizar as aprendizagens na escola, sem olhar para o Sujeito-histórico é favorecer a um projeto societário que olha para a “coisa” e não para a pessoa-humana...

Sou natural de São Roque/SP-Brasil, mas sempre residimos na cidade vizinha, Município de Mairinque, onde tive – ao contrário de muitos, “o privilégio” de iniciar os estudos de educação infantil.

Pré-Escola..... Lembro-me das folhas de sulfite mimeografadas; do papel em branco, do lápis de cores; da lancheira, do chá que minha mãe fazia e das bolachinhas ‘Maria’, às vezes com manteiga; lembro-me da conguinta, do ‘shortinho’ e do boné azul marinho que minha mãe costurou para mim e nele bordou as iniciais do meu nome; não gostava dessas roupas costuradas, queria as compradas na loja. Mesmo criança, sendo filha de costureira, minha cabeça infantil já trazia os desejos de consumo e de mercado recorrentes...

Quando me (re)vejo, rememoro a infância. Penso-a como uma infância querida, de fantasias, de incompreensões, de desejos e descobertas. Bons tempos este de encantamento pelo mundo, pelo novo. A vida era feliz! A vida coletiva, com os meus dois irmãos, com os meeiros que trabalhavam no sítio de meus avôs paternos, com as crianças que ali moravam, meus primos.



*Minha irmã, eu e meu irmão...
nossa infância rural...*

Não tínhamos acesso aos brinquedos industrializados como as crianças de modo geral têm atualmente; mas tínhamos as brincadeiras, as rodas, as vivências com os de todas as idades⁶; o barro se transformava em panela, em ‘hominho’; o cabelo de milho era transformado em cabelo de boneca; os retalhos de pano da costura de minha mãe se transformavam em bonequinhas; as folhas eram “comidinha”; as latinhas de conserva viravam utensílios de cozinha; a natureza se transformava multiforme, e a fantasia germinava em/de nossas mentes daquilo que a terra e as condições da época nos proporcionavam. Tínhamos espaço para dar vazão à imaginação e à criação.

⁶ Ainda me pergunto, quem inventou que na escola temos que ficar agrupados só com crianças da mesma idade?

Dando seqüência aos meus estudos, na educação escolar, o então denominado “1º grau”⁷ cursei na Escola Estadual de 1º Grau Prof. Manoel Martins Villaça. Além disso, realizei neste estabelecimento de ensino os estudos de “5ª a 7ª série do ginásio”.

Era uma criança introspectiva, não era tímida, mas como já havia dito, a cultura familiar traz marcas no corpo. E muitas vezes, os professores tinham a percepção de que era ‘quietinha’ e ‘estudiosa’... o difícil neste período foi lidar com as comparações... tinha que ser⁸ semelhante aos meus dois irmãos que também tinham estudado na mesma escola. A “cobrança” não vinha de meus pais, mas de meus dois irmãos mais velhos... e de mim mesma em relação à fala e expectativa dos professores. Minha ‘opção’: não seguir à risca tais expectativas. Por causa disso tinha brigas “homéricas” com minha irmã, que virou minha professora particular em casa. Principalmente em relação à disciplina de Matemática ... oh, por causa dessa tal ‘Matemática’ quantos emaranhados.... *“Mais com mais? Mais com menos? Menos com menos?...”*

Durante os anos de estudo no “1º e 2º graus”, por orientação da família, como a maioria dos descendentes de japoneses da cidade, “dedicava-me” ao estudo da Língua Japonesa. Neste período suspeitava que tivesse insuficiente “vocação” para tal “ofício”. Contudo, o que se constituía como problema não era o idioma em si, mas a incompreensão, de minha parte, em relação a determinadas atitudes bastante excludentes da colônia japonesa na cidade de Mairinque em relação à minha família; também aos “*gaijin*”; aos imigrantes advindos no período pós-guerra que vieram trabalhar para japoneses e descendentes que já estavam em condições sócio-econômicas um pouco “mais” favoráveis...

Esse processo de fechamento e abertura, de busca de identidade são compreensíveis em processos de (a)culturação e mudanças... Mas naquela época, minha resposta foi o afastamento e ao contrário de muitos dos descendentes de japoneses que viviam em

⁷ Apesar de estudar nas escolas de 1º e 2º graus no contexto da LDB 5692/71, a minha inserção foi no início da década de 80 e, portanto, já se sentia o prenúncio dos movimentos de (re)democratização no país. Todavia, a proposta positivista de educação, com ênfase no conteudismo, nos processos de memorização e a disciplina/controlar o corpo era um movimento predominante e bastante perceptível.

⁸ Eis que a individualidade é uma questão a ser considerada... não entendia o por que de tanta comparação: *“abaixo a padronização”, a favor da diversidade e das diferenças.*

“guetos”, mesmo na escola ‘regular’, na sociedade de forma geral, a minha busca foi o estabelecimento de aproximações e relacionamentos com os ditos “*gaijin*”, com os ocidentais. Neste período, em especial, ao final do 1º grau e início do “2º grau” despertou-se em mim grande interesse pelas questões da “América Latina”.

A “8ª série” e o “colegial”, na realidade o “2º grau”, cursei em outra escola no centro da cidade em Mairinque: Escola Estadual de 1º e 2º Graus Profa. Altina Júlia de Oliveira. Ao final do ensino fundamental (1º grau), matriculei-me nesta escola para cursar o “Magistério”, todavia meu pai discordou. Assim, sem discussões fiz as devidas alterações e cursei o “colegial regular”. Ele não queria uma filha professora⁹...(*mal sabia ele...*)

Minha experiência nos bancos escolares desta última escola, onde cursei o colegial (2º grau), não foi das melhores. Foram muitas as “aulas” em que pudemos contemplar o pátio da escola; tomar um “banho de sol”; conversar com os amigos; tentar sair pelo portão da escola e voltar para casa “indignada”. Por quê? Pelas freqüentes ausências¹⁰ dos professores. E por vezes eram “os mesmos”. Quando não, alguns “professores”, com um certo tom “demagógicamente catedrático” ensinavam os alunos a conceberem “a disciplina” como muito enfadonha. Além destes, sem dúvida alguma, houve professores, que com muita maestria, souberam mediar a minha relação com o conhecimento, efetivando aprendizagens significativas, de proeminência para a minha vida pessoal-profissional...

Década de oitenta, período de “colapso” na economia brasileira e também de “quebra” na economia familiar. Meu pai, filho mais velho de uma família de descendentes japoneses, atuou com minha mãe, seus irmãos e pais na agricultura e fruticultura, “Fruticultura Momma”... era um dos grandes expositores da “Festa do Pêssego” que acontecia na cidade, com os demais agricultores, fruticultores da cidade... Pois bem, ao final da década de 70, no auge de suas ambições, ampliou os “negócios”, investiu, emprestou; quebrou... como muitos de nossos patrícios.

⁹ Eis que a questão da (des) profissionalização e feminização do magistério é um aspecto construído historicamente no contexto das políticas públicas de educação no Brasil. E a fala do senso comum, infundada, vem reproduzindo o desrespeito com os trabalhadores, profissionais da educação.

¹⁰ As ausências também se constituem como um indicador de insatisfação da categoria, e para alguns estudos, um indicador de desistência (síndrome de *Born out*).

Na década de 80, especialmente, muitos tiveram as condições de vida deteriorada, no contexto da América Latina de forma geral. Em razão da perda de posições sócio-econômicas e do ‘boom’ econômico do Japão muitos dos descendentes de japoneses começaram a migrar para o Japão como “*dekasseguis*”¹¹. Esta não foi a nossa opção... Desempregado, meu pai atuou no setor de compra e venda de automóveis, desenvolvendo trabalho informal por aproximadamente 08 anos. Minha mãe costurava em casa e em indústrias na cidade de São Roque, Mairinque...

Após a “perda” de meu pai, ou melhor, com o seu desaparecimento, as dificuldades econômicas se aprofundaram. Minha mãe chegou a cogitar a possibilidade de ir ao Japão com minha irmã, objetivando levantar “fundos” para que pudéssemos dar continuidade aos estudos.

Em especial, no início de 90 quando houve todo um aparato legal sendo formalizado para este fim e com as freqüentes oscilações na economia brasileira, altos índices inflacionários, o desemprego... o Japão era – muito mais que atualmente –, visualizado como uma maneira mais viável de trabalho e possibilidade de possuir uma poupança a “curto prazo”, se comparado com o Brasil.

Como parte de nossos costumes familiares sentamos e avaliamos a possibilidade. Já neste período, além dos “dekassêguis” que retornavam com certa “reserva”, havia aqueles que estavam retornando com problemas de várias ordens, desestrutura familiar, dificuldade de readaptação ao Brasil, doenças psicopatológicas em fase aguda etc. Portanto, decidimos que seria melhor para todos que minha mãe e minha irmã continuassem por aqui, apesar dos obstáculos. O que tínhamos como foco essencialmente, apesar de todas as preocupações econômicas, era a tentativa de ‘reestruturar’ e “consolidar a família”...

Minha mãe dedicava-se ao trabalho, de manhã trabalhava na ‘fábrica’, de noite costurava em casa incansavelmente... Mesmo diante de muitas barreiras, minha família

¹¹ Para onde vão os brasileiros? de Lili Kawamura traz importante estudo voltado às relações existentes entre migrações internacionais e políticas nacionais de incorporação de populações desterritorializadas – transmigração dos *nikkeys* do Brasil para o Japão, suas vivências pessoais e laborais. KAWAMURA, L. **Para onde vão os brasileiros?** Imigrantes brasileiros no Japão. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999.

nunca permitiu que eu fosse trabalhar, afirmavam que teria que concluir os estudos, ao menos o “2º grau”. Contudo, meu irmão e minha irmã trabalhavam intensamente...

Ao final do ensino médio, prestei despreparadamente o vestibular para o curso de Pedagogia. Nesse período já não tinha o meu pai para manifestar constrangimento e desagrado quanto à escolha... e de alguma maneira estaria concretizando um “sonho postergado”, o de atuar no setor educacional, setor este que sempre me inquietou (“negativa” e “positivamente”).

Graduei-me em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista/UNESP Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara, com Habilitações em: Magistério das Matérias Pedagógicas de Segundo Grau e Orientação Educacional¹².

Durante a maior parte da graduação residi em um “alojamento” universitário da faculdade com mais 12 pessoas (moradia estudantil). As diferenças eram bastante gritantes. Contudo, a convivência inicial, apesar de bastante conflituosa, foi muito rica, pois me ensinou a lidar melhor com as diferenças, com hábitos, culturas distintas, posturas políticas, ideológicas, sexuais, “concepções de mundo”, expressivamente diversificados.

O valor de cada moeda era significativo: um real era o preço do cinema “Sessão Zoom” de filmes alternativos, de preço mais acessível; chegamos a dividir o almoço no bandeirão para economizar; comecei o aprendizado do computador para ver se digitava alguns textos e ‘ampliava’ as ‘possibilidades’...; a macarronada com cebola, às vezes com sardinha; as faxinas e sujeiras coletivas; as reuniões para discutir a limpeza, o silêncio, as bagunças, as festas da casa.... quantas discussões, desacordos, acordos, articulações, desarticulações; parecia uma “torre de Babel”, mas foi muito divertido, favorável a um processo de maturidade!

Um momento bastante marcante, na época em que residi em Araraquara, está relacionado a perda de uma amiga, companheira de quarto, da Moradia Estudantil – Casa

¹² Apesar de estarmos no auge das discussões sobre a reformulação dos Cursos de Pedagogia, de formação para Profissionais da Educação, o que vigorava era Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5692/71 – período das ‘Habilitações’... conclui o curso de Pedagogia justamente no ano em que foi aprovada a LDB 9394/96.

do Morumbi. Alaíde Aparecida Kuranaga, estudante de economia da Unesp. A violência de sua morte deixou marcas em todos, tanto nos moradores da casa, quanto nas pessoas que acompanharam e sentiram as dores de sua morte e das representações que vem à tona em tais momentos. Como mulher, como jovem, como estudante esta perda fez emergir em mim as grandes reflexões que essencialmente nos mobilizam como pessoa: *Qual o sentido e os significados da Vida?!? Ceifar a vida de outrem num ato de barbárie... A que ponto chegamos? O que leva alguém a justificar, a realizar atos de violência, sejam eles quais forem? Que país é este? Que (des)humanidade é esta?*

Qual é o Projeto de Sociedade, de Educação que se vivencia, que se disputa? Essas são questões elementares e cruciais a serem feitas por cada um de nós como educadores e educadoras e, essencialmente pelos governos, pelas políticas públicas em suas respectivas ações societárias.

Há momentos da vida da gente que deixam “marcas profundas” e tenho aprendido a olhá-los como momentos para um entendimento melhor do mundo, de forma que possa melhorar a minha atuação nele, uma vez que constituo parte dele... Neste sentido, o Memorial é para mim algo vivo, algo que transcende ao entendimento, à “racionalidade cartesiana”, porque me faz lembrar de pessoas... Para isso faço recortes de falas, de momentos imagéticos que não têm sentido e significados em si mesmos, pois quem dá sentido e significado às “coisas” e aos “fatos” são as pessoas, somos nós, como sujeitos de história, fazendo histórias; Vivendo....

Nossas idiossincrasias que nos “digam” e que nos “mostrem”...

É nesta perspectiva que nos identificamos com o Projeto Político-Pedagógico em construção na Rede Municipal de Guarulhos, cujas questões norteadoras têm como foco as pessoas, os “Sujeitos-históricos”: as crianças, os jovens e adultos; suas respectivas trajetórias, contextos... suas “aprendizagens humanizadoras”...

Profa. Dra. Maria Beatriz Loureiro de Oliveira. Talvez esta estimada professora não saiba o quanto significou para mim.... estar, trabalhar, conviver com ela. Quando somos, atuamos como professores são tantos os estudantes que “passam” pelas nossas vidas....que

não imaginamos a proporção de influência ou “marcas” que deixamos. E muitas vezes nos perguntamos: O que fica(ou)?

Certamente, o que “sou”, como atuo atualmente tem um pouco desta profissional e pessoa humana que poucos efetivamente tiveram a oportunidade de conhecer com profundidade, na essência. Ousadia para assumir, para desbravar, para fazer, para dar cabo... foram algumas das aprendizagens.

Para que se tenha uma idéia, logo no início da graduação, integrei a um grupo de pesquisa cadastrado no CNPq, intitulado “A Escolha Profissional: Necessidades e Aspirações dos jovens Concluintes do 2º Grau”; iniciaram-se aqui os meus primeiros contatos com as atividades de pesquisa, sob valorosa orientação da professora Maria Beatriz.

Permaneci neste projeto durante todos os anos de minha graduação; primeiro como bolsista de um Programa de Apoio ao Estudante (PAE); no ano seguinte como voluntária; posteriormente como bolsista de iniciação científica – CNPq/PIBIC e também, após concluir a graduação, como bolsista de aperfeiçoamento –CNPq/Ap.

Paralelamente às atividades já mencionadas, realizei como parte integrante do “grupo da professora Maria Beatriz” diversos trabalhos na área, tais como: integrar a comissão organizadora da I Feira de Profissões "Carlos Felício Vanni"; realizar estudos coletivos junto ao Grupo de Pesquisa cadastrado no CNPq, sob o título "Orientação Vocacional"; apresentar seminários no grupo sobre "A Entrevista Psicológica"; atender adolescentes em entrevistas individuais, para a Orientação Vocacional, junto ao CEAO (Centro de Estudos, Assessoria e Orientação Educativa “Dante Moreira Leite”); organizar e coordenar dinâmicas de Grupo desenvolvidas com o objetivo de auto-conhecimento para os jovens vestibulandos. Tive também a oportunidade de desenvolver atividades auxiliares destinada a alunos e funcionários da Unesp, bem como a escolas da região: palestra sobre “Relacionamento Interpessoal”; “Seleção Profissional e Dinâmica em Grupo”; “Determinantes Internos e Externos da Escolha Profissional”; “O Profissional do Ano 2000”; Curso de relacionamento interpessoal para os alunos do 4º e 3º anos da Faculdade de Farmácia Bioquímica/UNESP; “Treinamento de Recursos Humanos”, no I Encontro

dos Servidores da Administração Geral da Unesp; Auxiliar no Curso de Liderança Básico e Avançado, no SENAC, entre outros.

Como decorrência das atividades desenvolvidas junto ao grupo de pesquisa e principalmente, conjuntamente com a orientadora, pudemos publicar tanto em forma de resumo como de artigo, alguns dos nossos trabalhos, seja em congressos, como em encontros da área.



*Universidade.... graduar-se... nossos mestres,
nossos colegas...*

Durante a graduação, dentre outras atividades, pude realizar cursos de extensão universitária: “Administração Educacional”, “Melhoria da Formação de Professores: Habilidades de Pensamento em situações de ensino”, “A Psicopatologia do Envelhecimento”. Mesclavam-se à formação, a busca por aprofundamento teórico na área específica.

Ademais, pude participar de vários seminários, congressos e similares de caráter acadêmico, que aqui não convém enumerar.

Quando atuei junto ao grupo de pesquisa na área de orientação vocacional e também em “recursos humanos”, com a profa. Maria Beatriz e toda a equipe que compunha o grupo, tínhamos como referencial teórico-metodológico: Bohoslavsky, Thiollent, Marina Müller, mas também contemplavam nossas discussões os trabalhos de Marx, textos que contribuía para lermos o contexto sócio-econômico no qual os processos de escolha profissional vão se forjando. Como fruto dessas aprendizagens senti necessidade de aprofundar estudos na área de políticas de educação, movimento que me impulsionou na decisão de continuar os estudos e realizar a complementação pedagógica em Administração Educacional, na mesma faculdade.

Ao final da graduação, tive o privilégio e a oportunidade de desfrutar de uma bolsa de estudos na Espanha. Bolsa da AECI (Agência Espanhola de Cooperação Internacional) para realizar um estágio na Universidad de Valencia, Facultad de Filosofia e Ciencias de la

Educación. Durante a minha estada tive a oportunidade de realizar investigação bibliográfica – documental relacionada a temas educacionais; visitar instituição de ensino; intercambiar experiências com professores e alunos de licenciatura em Pedagogia; participar da exposição do Prof. Paulo Ricardo Ross, da Universidade Federal de Curitiba sobre: “Sistema Educativo Brasileiro: Políticas e Perspectivas”, na disciplina de Política Legislativa Escolar; realizar exposição sobre o “Sistema Educativo Brasileiro”, na disciplina de Educação Comparada, ministrada pelo Prof. Luis Miguel Lázaro Lorente, tutor de minhas atividades; vivência partilhada com companheira de trabalho profa. Maria Alejandra Pardal, da Universidad Nacional de Rosario/Argentina; etc.

Convivi com uma família espanhola, na qual fui integrada de forma muito ‘natural’, sentia-me efetivamente parte da família, como se estivesse em casa. É incrível como estes movimentos de recepção a estrangeiros eram comuns nessa família espanhola. No período em que lá estive passaram espanhóis, franceses, brasileiros, belgas...

Durante os 02 meses que lá permaneci, acabei conhecendo muitos brasileiros; e vivenciei com eles a dicotomia: saudade do país de origem, encantamento com o “estrangeiro”; vontade de ficar na “Europa” e desconforto com o “outro” que gera estranhamento. De certa forma, aquilo que, às vezes, não compreendia por parte da colônia japonesa no Brasil, em minha cidade, se manifestava de alguma maneira naquele contexto... Tal fato permitiu que compreendesse melhor a ambivalência de sentimentos que emergem quando povos com suas ideologias, questões sociais, lingüísticas, políticas, culturais, étnicas, econômicas, diversas se “relacionam” num contexto de mundialização da cultura, globalização da economia...

No entanto, como menciona Christoph Wulf, o importante em tudo isso é procurarmos um processo reconciliatório, do Homem consigo mesmo, com o “outro” e com o compromisso e busca pela construção de novos elementos. O desconhecimento é fundamental para impulsionar buscas, aprendizagens, respeito e valorização à diversidade, à tolerância, à alteridade... Porém, como construção social este processo é conflituoso, porque faz emergir visões, antagonismos e nossas contradições humanas.

Foi com o tutor Luis Miguel Lázaro Lorente que minha busca pelas questões latino-americanas começou a se “ordenar”, a “tomar corpo”, a pensar na possibilidade de sistematizar-se em um Projeto de Pesquisa. A partir das discussões acerca do sentido e significados da Integração Européia e a inserção da Espanha na Comunidade, esse professor instigou-me a compreender mais “o Mercosul”.

Com o retorno cursei a habilitação em Administração Educacional, dando início aos meus prematuros estudos a respeito do “Mercosul educacional”. Concomitantemente, vim realizando um aperfeiçoamento na área de Orientação Vocacional, ainda sob orientação da Profa. Maria Beatriz, para tal estava vinculada a uma bolsa do CNPq/AP. No período em que cursei esta habilitação fiz um exercício bastante “primário” de discussão a respeito das políticas educacionais brasileiras, à luz do acordo de integração regional – Mercosul, sendo este o tema de meu trabalho de conclusão de curso. Trabalho que, hoje, avalio como bastante frágil, porém possibilitou-me a elaboração de um projeto de mestrado e me motivou a aprofundar os estudos e prestar o exame de seleção, para ingressar em uma pós-graduação, esperando encontrar um espaço profícuo para a produção do conhecimento e um ambiente adequado para discussões e aprofundamentos relacionados à questão.

Durante os dezoito meses em que estive sem uma bolsa de fomento à pesquisa, não foi possível debruçar-me integralmente às atividades da pós-graduação e ao projeto de pesquisa¹³. No primeiro semestre da pós-graduação tive oportunidade de conciliar os estudos com ações que desenvolvia junto ao Grupo de pesquisa na Unesp/Araraquara.

Após o segundo semestre pude integrar-me efetivamente às ações do LaPPlanE – Laboratório de Políticas Públicas e Planejamento Educacional, da Faculdade de Educação, em que pude participar de diversos e diferentes projetos. Lembro-me ainda de minha fragilidade nas discussões iniciais, porém, no processo de apropriação, de produção de conhecimento, de estudo, de aprendizagens, tive contato com muitas pessoas, no entanto, é inesquecível a presença de duas educadoras que contribuíram para a minha formação no período: Lindabel Delgado Cardoso e Leila Maria Lopes Loureiro. Quantas vezes fomos à

¹³ A questão da diminuição das bolsas de incentivo à pesquisa, seja no âmbito das Instituições de fomento à pesquisa, ciência e desenvolvimento estão diretamente vinculadas às políticas públicas de Ensino Superior no Brasil.

cantina da Faculdade de Educação tomar um café... Estes diálogos “informais” também contribuíram imensamente para eu aprender a ler a realidade da escola pública e me apropriar das questões concernentes ao posicionamento/projeto político-pedagógico, ao vocabulário, ao léxico,... A existência para além da faculdade, as inquietações com a escola pública, com as crianças, jovens e adultos da classe popular.

Das vivências no Programa de Pós-Graduação no âmbito do mestrado, tive a satisfação de integrar turmas bastante solidárias, cooperativas. Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende, esta professora, amiga, muito contribuiu para que efetivamente entendesse o sentido e significado epistemológico, da pesquisa científica. Lembro-me dos momentos de discussão dos textos, das abordagens, dos trabalhos realizados; fazíamos esses movimentos antes das aulas. Com tal companheira de trabalho reforçou-se mais ainda a percepção do quanto as pessoas são importantes para que os processos de produção de conhecimento e de aprendizagens diversas se efetivem de forma aprofundada.

Prof. Luis Aguilar foi meu orientador de dissertação de mestrado, nesta mesma faculdade. Os diálogos que tivemos durante o período de elaboração da dissertação certamente foram fundamentais. Sua postura de confiança, de seriedade, de paixão pela pesquisa, de momentos de brincadeiras, risos e descontração levou-me a ter por este mestre muito respeito e admiração. Para mim estes dois aspectos constituem-se como elementos imprescindíveis para que um processo de aprendizagem efetivamente ocorra.

Também tive a oportunidade de ter o prof. Aguilar como professor de uma das disciplinas no doutoramento. Disciplina ministrada por ele e pelo prof. Zacarias Pereira Borges. Esta “dupla” séria, comprometida, irreverente. Muito do que compreendo em relação aos processos de implementação de políticas públicas; dos processos normativos à luz das políticas é fruto do diálogo que pude estabelecer com estes mestres. Partilhar do momento em sala de aula contribuiu para que minha admiração e respeito pelo “Professor-Orientador” se fortalecessem. Não posso deixar de explicitar a respeito de sua sensibilidade para dialogar com as pretensões do Projeto inicial se forjando em dissertação; sua disponibilidade em aceitar as discordâncias de uma orientanda em processo de (re)elaborações constantes, a compreensão com os meus silêncios, fruto de elaboração e

não elaborações; a partilha da alegria em consolidar as propostas e vislumbrar as pequeninas conquistas da caminhada.

Prof. Newton Antonio Paciulli Bryan tem contribuição ímpar, quando olho para a minha trajetória profissional, como educadora-pesquisadora. Se há pessoas capazes de criar cenários, de vislumbrar novos horizontes, de sonhar e partilhar esses processos com outros colegas, posso aferir que o Prof. Bryan é uma delas. Muito do que apreendi em relação ao planejamento, às políticas públicas de educação sendo implementadas, à elaboração de Projetos, de trabalhos para Secretarias de Educação, e tantas outras possibilidades de construção de conhecimento são decorrentes desta convivência. A abertura para o diálogo, para a discordância, a confiança que se estabeleceu nas relações de trabalho foram cruciais para criar as condições necessárias às aprendizagens que se efetivaram nas ações desenvolvidos com o professor, com a equipe de trabalho que conformava os grupos de pesquisa, dos projetos, entre outros.

A Docência no Ensino Superior. Em 2001, após conclusão do mestrado, tive a oportunidade de iniciar minha trajetória como docente no ensino superior no Centro Universitário – Uni FMU (Faculdades Metropolitanas Unidas de São Paulo). Fui contratada como docente para atuar na disciplina de Orientação Vocacional, na habilitação em Orientação Educacional. A proposta era de que o professor contratado teria de desenvolver docência, pesquisa e atendimento a jovens egressos do ensino médio em processo de escolha profissional. Neste momento, vieram à tona todas as contribuições da época em que estava em Araraquara... Apesar de todas as críticas que se faz em relação ao ensino superior privado, de forma geral, não posso deixar de destacar que a minha inserção neste Centro Universitário foi efetivada de maneira muito respeitosa. A confiança creditada ao meu trabalho foi fundamental para o seu êxito. Destaco o importante papel que tiveram: Profa. Maria Salete e Profa. Alzira Jerez Laguna. No primeiro semestre tivemos a oportunidade de interagir com os estudantes da Escola Estadual Caetano de Campos e possibilitar às estudantes da graduação a práxis deste conhecimento. No ano seguinte ampliei minha jornada de trabalho e assumi também a disciplina de “Estrutura e Funcionamento”.

Esta “*EstruFunc*”. Ao assumir a “disciplina”, que está no momento diretamente relacionada às temáticas sobre as quais venho me debruçando, estudando e atuando tinha

claro que teria ao menos dois desafios. Primeiro desconstruir a visão de que é a “disciplina de decorar lei; a LDB em especial”. Segundo, de mobilizar e permitir um estudo crítico da legislação que se opõe à visão estática da lei, de superação da fala recorrente no “senso-comum”: “uma coisa é o que a lei diz, o que está escrito e outra é a realidade, o que ocorre”. A busca por um entendimento normativo à luz das políticas públicas de educação e suas relações intrínsecas com o cotidiano da escola, com os processos de aprendizagens em movimento foi e vem sendo minha inquietação como educadora. Penso que, em parte, venho atingido tais objetivos, que se reelaboram e procuram aprimorar-se constantemente.

Em meados de 2003 participei de um processo seletivo realizado nos diversos Departamentos que compõem a Faculdade de Educação da Unicamp. Trata-se do PPBIG - Programa Piloto de Bolsa Instrutor Graduado¹⁴. Participei do Programa até janeiro de 2007 e estava previsto o desenvolvimento de atividades didáticas (08h/aula semanal). No meu caso, participei do processo seletivo pelo atual DEPASE – Departamento de Políticas, Administração e Sistemas Educacionais, assumindo a docência de 02 turmas por semestre para os cursos de licenciatura, disciplina: Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio: Educação e Sociedade/ Política Educacional Brasileira. Fui acolhida pelo Departamento (DEPASE) de maneira muito respeitosa, em especial faço menção à pessoa da profa. Sonia Giubilei, então chefe do respectivo Departamento, a qual com singeleza, ternura, ética e seriedade incentivou-me durante toda a caminhada, como vem fazendo em seu movimento de incentivo constante.

Sem dúvida alguma esta oportunidade (docência para a Licenciatura) permitiu vivenciar efetivamente aquilo que a Unicamp, como instituição universitária de ensino, pesquisa e extensão tem a propiciar enquanto processo formativo. Faço uma leitura de que, em parte, esta bolsa resulta de um processo de sucateamento das Universidades Públicas brasileiras, de modo geral. Porém, como saída paliativa, pode permitir a reorganização das estruturas universitárias frente às demandas de seu projeto e da conjuntura atual. Olhando para as experiências que tive, tanto na Instituição de Ensino Superior Privada quanto Pública, minha crença e ideologia em defesa da consolidação de Contextos/Espaços Públicos vêm sendo reforçadas a cada dia.

¹⁴ Resolução GR 91, 20/12/2002. - Unicamp

Desde o segundo semestre de 2001, componho o Fórum de Assessores do atual Departamento de Orientação Educacional e Pedagógica, da Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos/SP-Brasil. O trabalho com esta equipe de profissionais-educadores, grandes defensores da Educação Pública, foi possibilitado pela atuação que venho construindo no âmbito do LaPPlanE – Laboratório de Políticas Públicas, da Faculdade de Educação/Unicamp. Sem dúvida alguma é fundamental destacar a abertura e confiança creditadas aos estudantes por parte deste grupo de pesquisa. Em especial, pelo prof. Newton Antonio Paciulli Bryan, responsável pela prestação de Serviços junto a este Departamento, desde o início do contrato.

O DOEP vem sendo um local de profundas e significativas aprendizagens. A composição do Fórum de Assessores, dos diferentes e diversos contextos Formativos da Política de Formação Permanente dos Educadores da Rede, as Comissões de Trabalho, a criança, o jovem, o adulto, da classe popular, são o centro das ações. São incomensuráveis as palavras para agradecer aos mestres, aos educadores por excelência: ao professores Newton Bryan e Lindabel Delgado Cardoso por me possibilitarem esta experiência; por partilharem comigo este sentimento de pertença, de confiança, de construção de uma sociedade educadora, plural, acolhedora, inclusiva, Humana.

Os Assessores e Consultores que integram este Fórum/DOEP vêm sendo responsáveis pelas composições que venho realizando como profissional, como educadora, no campo do dissenso, na construção do consenso, nas concepções de educação, nas propostas, nas formações e sistematizações.

Certamente as tensões, contradições e conflitos estão presentes nesta conjunção, no entanto, a grande e profunda aprendizagem que venho construindo com este grupo, e que não posso deixar de mencionar é o campo do “Possível”, do “Realizável” em Educação Pública.



Guarulhos... Educação Pública: sonhos, expectativas, realizações, perspectivas...

São meus companheiros-educadores: Lindabel Delgado Cardoso, Maria Esther Basualdo, Robson Rusche, Mitsuko Aparecida Makino Antunes, Davane Ribeiro, Luzia Diel Rupp, Karin Lucas, Maria Aparecida Contin, Ernesto Motooka e tantos outros.

Compus comissões de trabalho em conjunto com Maria Esther Basualdo, cuja vivência foi singular, no processo de formação e sistematizações de parte do Projeto Político-Pedagógico da Rede Municipal de Guarulhos em movimento. Além disso, destaco a admiração e respeito que construí pelo Mestre-Educador, Prof. Miguel Arroyo que vem trazendo incomensurável contribuição ao Projeto Político-Pedagógico da Rede Municipal de Educação de Guarulhos e à educação brasileira e internacional.

Outra experiência ímpar foi o trabalho desenvolvido com o “Projeto Alfa PlanGIES”, composta por uma Rede de pesquisadores da América Latina e União Européia (Freie Berlin, Universidad Nacional de Rosário, Fundação Universidade de Blumenau, Unicamp, Universidad Nacional de Costa Rica, Universidad de Valladolid, Universitet de Lille, Universidade da Beira Interior). O Projeto intitulado “*Planejamento e Gestão de Instituições de Ensino Superior: relação da Universidade com o entorno social para a promoção do desenvolvimento regional sustentável*” iniciou suas atividades em 2001, sendo formalmente oficializada em 2003 e encerrada em março de 2006. A Unicamp atuou como coordenação geral da Rede, tanto do ponto de vista da execução geral do projeto, quanto em relação aos encaminhamentos financeiros. Sob responsabilidade do prof. Newton Bryan, integrei a equipe de coordenação executiva do Projeto juntamente com Maria Lígia Pompeu, efetivamente companheira de trabalho. Com Maria Lígia e Sérgio Stoco aprendi a dividir, a errar, a acertar, a acompanhar o todo, a sentir a satisfação de concretude, de realizado, de assumir desafios por que estávamos Juntos!

Além da participação no processo de coordenação executiva, pude partilhar de significativos momentos de aprendizagem com o coletivo de pesquisadores-professores das respectivas Universidades mencionadas anteriormente. Um grupo afetivo, responsável, comprometido com a produção de conhecimento Universitários voltados ao “*desenvolvimento sustentável*”, com a humanidade em seus processos de construção, compromisso e manutenção da Vida.

Acrescenta-se ainda a participação que tive, juntamente com o grupo de pesquisadores que atuaram no processo de elaboração do arcabouço teórico-metodológico e das concepções de uma proposta de trabalho para a disciplina de Planejamento Educacional e Avaliação na Escola, coordenado pelo prof. José Roberto Rus Perez – Curso de Especialização em Gestão Educacional – Unicamp/Secretaria Estadual de Educação-SP, de setembro a dezembro de 2005. Neste contexto destaco o efervescente, constante e profundo diálogo realizado com a pesquisadora-educadora Marlene S. Goldenstein: as dimensões transformadoras do trabalho educativo, os processos dialógicos e dialéticos tomaram outra dimensão quando era instigada e provocada constantemente. A aprendizagem neste momento tomou proporções filosóficas, sociológicas, políticas de grande envergadura para mim.

Posso aferir que diante de significativas experiências e aprendizagens, pensar o Projeto de Doutorado foi um processo “delicado”. A inserção em diversos e diferentes contextos de atuação vem possibilitando “qualificar” o olhar e a atuação em relação às políticas públicas de educação. No entanto, a efetivação e delimitação do tema em relação ao Projeto inicial de tese “sofreram” alterações. A proposta inicial, quando do processo de seleção do doutorado foi alterada. O desejo de realização de estudo comparado em políticas públicas de educação em contextos de integração regional seja ele o latino-americano e o europeu foi postergado...

Decorrente do profícuo diálogo com o orientador pude me deparar em uma situação de reflexão profunda em relação ao sentido e significados do “Trabalho docente”, e as distintas esferas, campos de atuação. Os conflitos e contradições que emergem desta atividade, deste trabalho, decorrentes de seus vários desdobramentos. Nesta paisagem, vejo o quanto é fundamental o papel do Orientador; no processo de conformação, reestruturação do Projeto, de efetivação de um Projeto, de um processo de aprendizagem, de produção de conhecimento que pode ser transformador e prazeroso.

Na seqüência apresento parte das elaborações realizadas conjuntamente com o orientador de tese e sem dúvida, com os demais colegas, amigos e companheiros que estão comigo nesta empreitada, procurando compreender melhor e contribuir para a educação pública, para a compreensão/atuação das relações educação-sociedade, homem-mundo...

O que fica em evidência quando olho para minha “jovem” trajetória e as relações com o que desenvolvo atualmente como profissional é que PESSOAS fizeram e fazem parte de minha construção, de minha identidade, de minhas (re)elaborações, de minhas apreensões, aprendizagens e transformações. A aprendizagem para mim – e penso para todo Ser Humano – perpassa pelo afetivo, pelo relacional, interacional... e é por isso que com muita humildade e criticidade seguimos acreditando, rememorando, desconstruindo, para construir sob diferentes bases... para reinventar, recriar, reavaliar, para continuar.. para seguir caminhando....para seguir cantando...

Não¹⁵

*Não tenho caminho novo
O que tenho de novo
É o jeito de caminhar...
Aprendi,
O caminho me ensinou,
A caminhar cantando,
Como convém a mim
E aos que vão comigo,
Pois já não vou mais sozinho.*

¹⁵ Thiago de Mello (Poeta amazonense-brasileiro...)

Declaração dos Direitos das Crianças de Guarulhos aos Livros e às Histórias¹⁶

- I. Toda criança moradora ou em trânsito no município de Guarulhos, sem fazer diferenças de cor, língua, idade, religião e outras, tem direito a escutar as mais lindas histórias de tradição oral dos povos do mundo, em especial as do continente americano e das diversas regiões de nosso país.
- II. Toda criança tem direito a pedir aos adultos a narrativa de contos a qualquer hora do dia, sem desculpas de não saber contar ou eles estarem muito ocupados mesmo que seja pedido o mesmo conto sempre e reclamar se não for contado do mesmo jeito, sendo permitido adormecer ou ficar desperto sonhando durante a narrativa.
- III. Todas as crianças do Município têm direito a ouvir contos narrados por avós, tios, vizinhos, faxineiras, merendeiras, guardas, diretoras, agentes de desenvolvimento infantil, professores, arte-educadores, bibliotecárias...
- IV. Uma vez por semana, meninas e meninos terão direito a que os pais desliguem a televisão e outros aparelhos para lhes contar aquelas belas lendas e causos que ouviram na infância e também lhes recuperar as brincadeiras da meninice e construir-lhes pipas e bonecas de pano, entre outros brinquedos e brincadeiras.
- V. Toda criança do Município tem direito a que lhes sejam contadas ou lidas as histórias dos livros recentemente adquiridos, seja de pano ou apenas de figuras, com muitas ilustrações e letras e palavras novas, além de poderem manusear, ler em dupla, de trás para frente, ler um pouquinho e passar para outra história, ver só as ilustrações e ainda levar nos finais-de-semana livros emprestados para sua casa para curtir e valorizar livros e a leitura em família.
- VI. Toda criança guarulhense tem direito a memória e histórias do próprio município das aldeias e tradições orais de nossos indígenas, da cultura e festas de nossos povos negros, da participação e presença da mulher e criança na construção da história guarulhense; todavia, deverá saber narrativas do ouro de Lavras, das boiadas na Juscelino Kubistchek, das quintas de videira próximas à Rodovia Fernão Dias, do trenzinho da Cantareira, da carpição de Bonsucesso, da construção da Via Dutra, da fábrica de pólvora nos Pimentas, da Fazenda “Una” nos terrenos do atual Aeroporto, de todos os caminhos velhos de tropeiros que são as atuais avenidas, dos Veados e Jaguatiricas da Cantareira, das lutas por melhorias dos bairros, dos grupos musicais e artistas de Guarulhos e das inúmeras histórias que, como experiências de vida, não devem perder-se.
- VII. Toda criança de Guarulhos tem direito a inventar suas próprias histórias, criar novos finais nas velhas histórias, promover o casamento de Cinderela com Pedro Malasartes, de criar um correio eletrônico entre Chapeuzinho e o Pequeno Príncipe ou uma conversa via celular entre o Saci-Pererê e a Loira do Banheiro e dar uma bolsa à Cigarra para os cursos de Coral Cênico e Danças Brasileiras, assim como montar seus próprios livros com direito à edição artesanal e tarde de autógrafos.
- VIII. Criar a Semana Guarulhense do Contar Histórias onde todo o mundo deverá contar histórias.
- IX. Criar a Semana Guarulhense de Valorização ao Livro e à Leitura.

...Contar é um ato de amor

¹⁶ Declaração de autoria do Contador de Histórias **Daniel D' Andréa** apresentada durante a atividade cultural anterior a mesa redonda: O Papel da Arte na Construção do Projeto Político-Pedagógico da Rede Municipal de Guarulhos/SP-Brasão dia 21/08/2003.

I.2 O objeto de Estudo em Questão – O Processo de Implementação de Políticas Públicas de Educação: o direito à educação pela via da Contramão

I.2.1 O Objeto de Estudo: justificativa e problema

Considerando-se a minha participação no processo de implementação de políticas públicas de educação no município de Guarulhos, desde o segundo semestre de 2001¹⁷, tivemos a oportunidade de delinear o objeto de estudo em questão: refere-se à intenção de problematizar e compreender como se implementou a política pública de Educação no Município de Guarulhos no período de 2001-2004, sob uma perspectiva plural, popular e democrática.

O Fórum de Assesores¹⁸, como parte da “Rede Formativa” que compõe o Departamento de Orientação Educacional e Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos, é um contexto de problematização das concepções de Educação-Sociedade, Homem-Mundo, Currículo, Avaliação, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano: de um Projeto Político-Pedagógico que tem como finalidade última e precípua a aprendizagem significativa e humanizadora das crianças, jovens e adultos da Rede Municipal de Educação de Guarulhos, em especial, aqueles advindos dos segmentos mais desfavorecidos da sociedade.

Tivemos a oportunidade de atuar com educadores que compõem o Departamento em um movimento intenso de discussão nos fóruns e em demais “espaços e diálogos” formativos; no qual se implementa parte da política pública de educação municipal; uma política pública de educação considerada contra-hegemônica, que vem se forjando num

¹⁷ No contexto do Departamento de Orientação Educacional e Pedagógica (DOEP) da Secretaria Municipal de Educação (antes denominado DNTOE – Departamento de Normas Técnicas e Orientação Educacional).

¹⁸ Instância colegiada composta pela diretoria do Departamento (DOEP), por assessores da diretoria, por assessores dos Núcleos de Educação Infantil (Incluindo Educriança), Fundamental, Jovens e Adultos, Inclusão; numa perspectiva de gestão democrática tem como objetivo problematizar questões relacionadas ao Projeto Político-Pedagógico, seus desdobramentos e implicações em relação a finalidade da educação escolar; à política de formação permanente dos educadores da Rede, entre outros.

processo dialético e portanto, contraditório e conflituoso de sociedade-educação em conformação.

A oportunidade de elaboração de um estudo desta natureza pressupõe o entendimento dos sujeitos envolvidos neste processo de implementação de política pública de educação, das concepções de educação-sociedade que estão em disputa, da necessidade iminente de mudanças “qualitativas” no âmbito educacional e, do ensejo de compreender que um estudo de natureza técnico-acadêmica está situado em um tempo-espaço, tornando-se desta forma uma contribuição histórica, porém necessária, para a compreensão e atuação na realidade circundante.

Como integrante deste movimento é possível aferirmos inicialmente que o processo de implementação de políticas públicas de educação demanda um processo de construção e diálogo permanente entre os diversos e diferentes sujeitos que o integram. Nesse sentido não se limita a uma construção teórica racional, pois se insere numa dinâmica social muito mais abrangente, complexa e antagônica, na qual se encontram trajetórias distintas e, portanto, os respectivos interesses e projetos em disputa.

Inicialmente, quando dos estudos realizados no mestrado, no programa de pós-graduação em educação, desta mesma Universidade, nossas preocupações já incitavam alguns questionamentos:

- Qual educação?
- Para quem?
- Em que contexto e condições?
- Quais aprendizagens?
- Quais transformações?
- Para que projeto societário, de humanidade?

Torna-se, aqui, importante explicitar que o interesse e o recorte do estudo em questão, ao propor estudar o processo de implementação de uma Política Pública de Educação, do Município de Guarulhos, no período de 2001-2004, procuram contribuir para a leitura das políticas públicas de educação que vêm se forjando ao longo da história brasileira. Dizem respeito à expectativa de olhar para a educação pública à luz das políticas públicas – não como um recorte isolado – de opções e intencionalidades político-pedagógicas expressas nas formas e nos processos de implementação dessas políticas a partir dos diferentes sujeitos neles envolvidos, engajados, comprometidos.

Atuando há aproximadamente 05 anos e meio como integrante da assessoria do Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas, da Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos (SP-Brasil), pudemos acompanhar parte dos processos de implementação de políticas públicas de educação no Município que, em parte, retrata, na sua peculiaridade, os desafios sociais e a dívida social que têm os governos, na esfera do aparato Estatal com a população brasileira, em especial com a classe popular.

A opção pelo estudo de implementação de políticas públicas de educação básica, em especial, decorre do fato de irmos atuando, diretamente, no setor educacional desde o período da graduação.

Quando do desenvolvimento do Projeto de Orientação Vocacional junto ao Centro de Orientação Educativa Dante Moreira Leite era perceptível a inquietação dos estudantes egressos do ensino médio em relação à escolha profissional. A maioria não fazia relações entre os condicionantes externos da escolha e os processos internos, intrapsíquicos. Vimos¹⁹ acompanhando a preocupante situação, em especial dos estudantes egressos da escola pública estadual que, na sua maioria, não possuía “um projeto”, uma leitura sócio-crítica; transformadora de si, da relação com o outro e tão pouco da realidade social-política.

¹⁹ Projeto de Orientação Vocacional coordenado pela Profa. Dra. Maria Beatriz Loureiro de Oliveira. “A Escolha Profissional: necessidades e aspirações dos jovens concluintes do 2º grau” (período de 1993 a 1998).

Daí a pergunta: o que a escola pública, como parte das políticas públicas sociais de um determinado governo, vem contribuindo às crianças, aos jovens, aos adultos, à população de nossa sociedade?

Que educação básica é esta que estamos propondo à população brasileira, em especial àquelas advindas da classe popular?

Como estudante, cujo percurso foi realizado em escolas estaduais, públicas, posso considerar-me como parte da maioria da população brasileira. No entanto, a ampliação das perspectivas, a busca pela construção de possibilidades decorre de uma cultura familiar peculiar e das redes sociais conformadas ao longo de minha trajetória individual-coletiva, que, em parte, pode ser compreendida, quando da leitura do memorial. Todavia, torna-se importante ler a realidade, considerando-a como parte das políticas públicas e não restringir a leitura e compreensão a partir do ponto de vista individual, de casos específicos dos processos de produção humana que não traduzem, tão pouco trazem elementos suficientes para a compreensão devida da complexa realidade social, no caso da implementação das políticas públicas de educação.

O que queremos dizer com isso é que temos o desafio de contextualizar o debate no âmbito das políticas públicas que vêm sendo implementadas na “*res pública*” brasileira ao longo da história, para não incorrerem em equívocos que afirmam que o sucesso ou fracasso de determinada pessoa é de única e exclusiva responsabilidade dela mesma ou, quando muito, de sua família.

Afinal, em que contexto vive essa família? Em que país? Sob que condições de vida, de existência?

Ademais, quando da realização do estudo²⁰ intitulado: “As Políticas Educacionais Brasileiras de Ensino Fundamental no contexto do Mercosul: perspectivas e desafios para o processo de integração” procuramos compreender como o processo de integração regional

²⁰ MOMMA, Adriana M. Dissertação de Mestrado, sob orientação do Prof. Dr. Luis Enrique Aguilar – período de março de 1998 a fevereiro de 2001. Bolsista FAPESP – a partir de julho de 1999.

dos mercados do sul – Mercosul –, aborda a educação e as políticas públicas para o setor, enfatizando a direção em que vêm sendo orientadas.

Atentamos, neste estudo, para o fato de que o processo, inicialmente de caráter político-econômico, se desenvolve em cenários de globalização e no contexto fértil das discussões e alcances dos impactos da integração regional em amplos setores da realidade local e, especialmente, no setor educacional brasileiro.

Evidenciamos com o estudo que o contraponto: globalização/mundialização, regional/local, traz impactos que extrapolam suas dimensões econômicas, afetando drasticamente as dimensões político-sociais. Desta forma problematizamos a compreensão da *realidade* e da *idealidade das ações e possíveis perspectivas* para a educação, no interior do processo de integração regional do Mercosul, recuperando, para tanto, a história de tentativas integracionistas no continente.

Dentre as análises possíveis, identificamos avanços e retrocessos, lacunas e prioridades da integração e, em especial, foi possível reconhecer que o desenvolvimento das políticas educacionais, no contexto do Acordo, oscila entre a atenção às demandas desumanas do mercado e o imperativo de contribuir significativamente para a materialização da cidadania tão onerosa aos anseios e necessidades dos povos latino-americanos.

A realização de um estudo no qual estou, em parte envolvida, requer sensibilidade-ética, compreensão do lugar, da responsabilidade que implica a produção de conhecimentos, que podem ou não favorecer a apreensões de “novas” realidades, a processos de transformações, de aprendizagens decorrentes desta vivência.

Como já explicitado, intencionamos com a pesquisa analisar e compreender o processo de implementação de políticas públicas de educação da Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos no período de 2001-2004, a partir da interface “político-pedagógico”, das concepções de “educação-sociedade”, de “homem-mundo” que orientam as ações e que se evidenciam quando do processo de sua implementação.

Ao focalizarmos a “*política de formação de educadores vivenciada*” não temos a pretensão de discutir especificamente os movimentos de formação docente²¹, todavia, partimos do entendimento de que a implementação de uma política pública de educação de caráter popular, plural e democrática, portanto, contra-hegemônica, pressupõe não só a existência de postulados político-filosóficos democráticos, mas implica a vivência do diálogo, da participação, do dissenso/consenso como elemento importante à construção do projeto de uma sociedade plural e impregnada de contradições e mazelas sócio-históricas que precisam ser confrontadas com ações incisivas e efetivamente propositivas-transformadoras.

O termo vivência aqui utilizado faz alusão a um processo que assinala como valorativo o movimento tenso de busca pela superação do processo de opressão e “silêncio” velados; a possibilidade ímpar de apropriar-se da condição de sujeito-histórico e suplantar a condição de objeto. Nessa perspectiva entendemos a política de formação não como uma proposta vertical do governo para os professores, mas como resultante das pressões histórico-sociais na luta por inscrições e movimentos “mais” democráticos é, portanto, fruto do diálogo e da co-relação de forças históricas que os “Espaços e Diálogos Formativos” permitem vivenciar.

O presente trabalho, ao se reportar aos estudos do processo de implementação de políticas públicas educacionais do município de Guarulhos/SP-Brasil, no período referido, procura discuti-lo, conforme já mencionado, à luz das decisões, processos de negociações, conflitos, contradições e compromissos expressos pelos sujeitos nele envolvidos. Trata-se de entender o processo de implementação de políticas como uma constante reivindicação da cotidianidade social (VILLANUEVA, 1996).²²

²¹ FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. in: **Educação e Sociedade**: Revista Ciência da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade – vol. 1, n1 (1978) – SP: Cortez; Campinas: Cedes, 2002: 137-168. Ao apontar para a necessidade de uma política global de formação de educadores e de valorização do magistério, problematiza a política de formação atual que tem enfoque na certificação de competências e na avaliação; toma como ponto de partida as análises que vêm sendo realizadas por entidades como: ANFOPE, FORUMDIR, ANPED, ANPAE, CEDES, Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores, CNTE, entre outras.

²² VILLANUEVA, L. F. A. Estudio Introductorio y Edición. In: VILLANUEVA, L. F. A. ; VAN METER, D.; VAN HORN, C. E.; REIN, M.; RABINOVITZ, F. F.; ELMORE, R. F.; et all. **La Implementación de las Políticas**. México: Miguel Angel Porrúa – Grupo Editorial. 2ª edición, 1996. pp.5-92.

Assim sendo, o trabalho parte do entendimento de que o processo de implementação de políticas públicas de educação pode ser efetivo e eficaz quando permite, através da vivência objetiva, no caso, através de uma política de formação, o diálogo permanente entre as demandas e ações dos diversos e diferentes “sujeitos” nele envolvidos. Refere-se, neste sentido a superação de relações verticais de poder, nas quais se compreende que uns detêm o conhecimento, o “saber”, a “ciência”; o “capital”; outros executam e os demais são “objetos”, estão à mercê de políticos e “políticas”.

Ao nos propormos estudar o caso do Município de Guarulhos nos o compreendemos como uma estratégia de pesquisa²³, que, todavia, não tem a pretensão de realizar análises “generalizantes”, tão pouco “particularizantes”, conforme problematiza YIN (2001: 29).

O que se coloca como fundamental, neste estudo, é, dentre outras, a perspectiva de elaborar proposições teóricas a partir da análise do processo de implementação de políticas públicas do Município de Guarulhos, de uma realidade, num contexto específico. Essas proposições favorecem, em parte, a compreensão do processo de implementação das políticas públicas de educação básica numa perspectiva contra-hegemônica, através de uma política de formação que visa à transformação político-pedagógica dos sujeitos nele envolvidos historicamente.

Espera-se que com a leitura do processo de implementação de políticas públicas de educação do Município de Guarulhos possamos entender como se insere o governo numa perspectiva que se opõe a um “Estado” [Desertor]²⁴ ou paternalista]; como se coloca a questão da democratização do acesso à educação, o direito à educação Pública, a possibilidade “conservadora” e/ou “transformadora” de implementação de políticas; dentre outros.

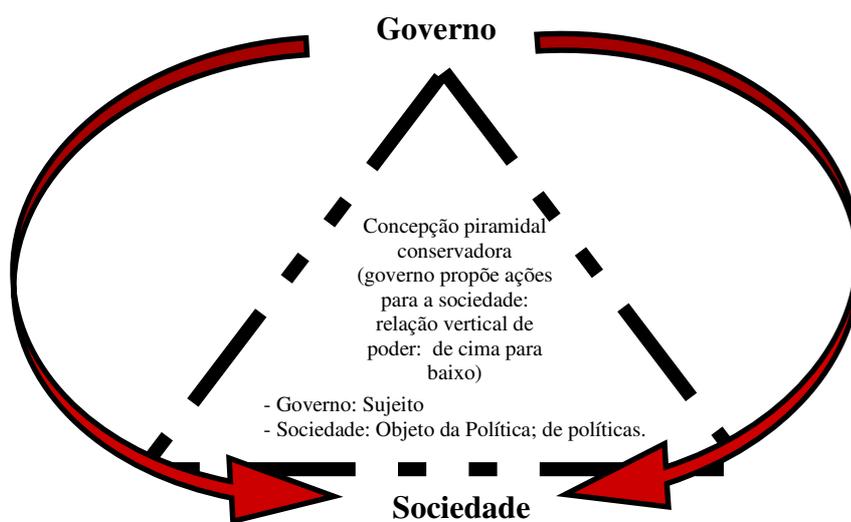
Sem entrar no mérito das discussões concernentes às concepções de “governo”, nossa reflexão a propósito do processo de implementação de políticas públicas de educação no

²³ YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução de Daniel Grassi - 2a edição. – Porto Alegre: Bookman, 2001.

²⁴ AGUILAR , Luis E. **Estado Desertor: Brasil – Argentina nos anos de 1982-1992**. Campinas, SP: FE/Unicamp; R. Vieira, 2000.

município de Guarulhos no período mencionado, envolve uma contribuição teórico-metodológica, “vivencial” de:

- Como pensar numa política pública de educação que supere as relações societárias, calcadas numa concepção conservadora, fragmentada, homogênea e polarizada de sociedade-educação?



Longe de se tornar “o” modelo a ser incorporado por demais prefeituras, a possibilidade de descrever e analisar este processo é relevante uma vez que abre caminhos para se compreender que uma política pública de educação eficaz é aquela que vai se forjando, que vai se constituindo a “muitas mãos”²⁵, que insere elementos da realidade local vivenciada, aquela que revela os conflitos e contradições dos diferentes “sujeitos” (– e neste sentido suas necessidades/direitos²⁶ sociais –), a sociedade, no caso os educadores e estudantes guarulhenses, em seus respectivos contextos sócio-histórico e, portanto, político-pedagógico.

²⁵ A intenção quando destas colocações não é a mera inversão da concepção “piramidal-conservadora”, de vivência de um processo “basista”, mas a compreensão de que no âmbito da sociedade há sempre um processo de lutas, de forças e disputas políticas ocorrendo, com maior ou menor proporção, e o governo é um dos Sujeitos que possui papel específico, como possui “a(s) oposição “(ões)”, os movimentos organizados, a manifestação “individual-coletiva”, entre outros.

²⁶ ARROYO, Miguel. CAP. VII: La Construcción del Sistema y el derecho a la educación. IN: GIMENO SACRISTÁN. José (comp.). **La Reforma Necesaria: entre la política educativa y la practica escolar** - Ediciones Morata, S.L., Gobierno de Cantabria, Consejería de Educación: España. 2006: 123-153.

Neste ponto de vista, outras indagações se inserem no estudo e contribuem para orientá-lo:

- Como foi o processo de implementação de políticas públicas de Educação no Município no período de 2001-2004? Que estratégias foram utilizadas? (concepção, sujeitos, ações).
- Que reivindicação da cotidianidade social expõe o processo de implementação de políticas públicas de educação no município de Guarulhos no período de 2001-2004?

I.2.2 Políticas Públicas de Educação: dimensão histórico-contextual

“A criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência²⁷.”

Que Políticas Públicas de Educação? Para que Projeto de Sociedade-Educação?

É incontestável que projeto educacional e social-político são indissociáveis²⁸. Ao nos remetermos a um breve painel histórico e lermos como se insere a educação escolar no

²⁷ Art. 7º - Capítulo I – Do Direito à Vida e à Saúde; Título II – Dos Direitos Fundamentais; LEI Nº 8.069/1990 Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências.

²⁸ Ver texto de SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e Educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Rev. Bras. Educ. v.12 n.34 Rio de Janeiro ene./abr. 2007. O autor, com muita propriedade discute, desde uma perspectiva sócio-histórica, ontológica a relação trabalho-educação como uma “totalidade complexa” e “única”. A dimensão da Vida, do Trabalho, da Educação em sociedades primitivas era indissociável, todavia, quando do processo de transformação sócio-econômica, das relações sociais entre os que detêm a propriedade privada e dos que não detêm, começa-se a dissociação e fragmentação dessas relações: trabalho - educação, educação - vida. Hoje, num contexto de múltiplos sentidos e significados teórico-metodológicos dados a estes “conceitos” há uma tentativa de “reaproximação” e de “integração” insipientes, considerando-se as

contexto da sociedade brasileira este aponta para as contradições e mazelas sócio-econômicas do país em conformação.

FREITAG²⁹ (1980), por exemplo, problematiza as políticas educacionais brasileiras e as respectivas medidas governamentais associando-as diretamente ao projeto político-econômico da época (no nosso caso, ao modo de produção capitalista)³⁰. Desta forma, com base em Gramsci, a autora aponta que a educação escolar tem, inicialmente, papel importante no processo de reprodução das relações de dominação e reprodução da ideologia dominante. Explicitando que a educação é tida como significativo instrumento de manipulação, disciplina, doutrinação, associada diretamente ao setor produtivo e aos preceitos da elite dominante³¹.

Temos a partir do século XVIII, em especial, sob a influência do iluminismo, e dos ideais liberais a defesa da educação laica, pública e estatal. Fato que se fortalece no século XIX, em que a educação é pensada como essencial para o fortalecimento do Estado-Nação; bem como para o processo de (re)democratização no século XX.

Ao nos remontarmos às constituições brasileiras³², observamos que a educação aparece como “direito de todos” pela primeira vez no artigo 168 da Constituição de 1967.

contradições do modo de produção capitalista; a crise do “projeto moderno” de sociedade, que a alguns convém chamar de “pos-modernidade”....

²⁹ FREITAG, Bárbara. Política Educacional: uma retrospectiva histórica. **Escola, Estado e Sociedade**. SP: Moraes, 1980. p.45-29

³⁰ Ao considerarmos a 4024/61, a 5692/71 e a atual LDB 9394/96 é evidente a relação entre o projeto de educação-sociedade nele apontados. Nestes termos, destacamos que entendemos a dimensão normativa, legislativa não como mero mecanismo que regula as relações políticas. Mas, como parte do movimento político, as respectivas leis evidenciam as contradições sócio-econômicas e, portanto, históricas da sociedade em conformação. Ademais, como aponta CURY (2000) é importante reconhecer que a legislação não se trata de um instrumento linear ou mecânico de realização de direitos sociais. “*A sua importância nasce do caráter contraditório que a acompanha. Assim sendo, a LUTA é uma dimensão que a acompanha... luta por inscrições mais democráticas, por mudanças, por justiça, por melhores condições de vida... [...] As leis fazem parte substantiva de um complexo jurídico que medeia, pelo DIREITO, permanentemente, as relações entre Estado e Sociedade*”.

³¹ Ver também: MARIANO ENGUITA. **A Face oculta da escola** - educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

³² Constituição Política Do Império 25/03/1824; Constituição Da República Dos Estados Unidos Do Brazil 24/02/1891; Constituição Da República Dos Estados Unidos Do Brasil – 16/07/1934; Da Constituição Dos Estados Unidos Do Brasil De 10/11/1937; Da Constituição Da República Dos Estados Unidos Do Brasil De 18/09/1946; Constituição Do Brasil – 24/01/1967; Constituição Da República Federativa Do Brasil – Emenda Constitucional No. 01 – 17/10/1969; Constituição Da República Federativa Do Brasil – 05/10/1988, Emenda Constitucional No. 14 – 12/09/1996.

Todavia, este, dada à conjunção, entendido como direito restrito a um determinado segmento da sociedade. Conforme discriminado:

“§ 3º Inciso III – O ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos. Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior.”

Longe de fazermos uma análise das políticas públicas de educação, no âmbito da ditadura militar, é incontestável que a dimensão do “direito” neste cenário estava cerceada por questões político-ideológicas do referido período histórico. E, precisamente, a educação bem como os meios de comunicação de massa tinham um papel necessário para incutir no imaginário popular o ideário de desenvolvimentismo, de progresso, de ordem do projeto educativo-societário vigente.³³

Quando da 4024/61³⁴ um dos grandes entraves da reforma educacional refere-se à tensão entre o “público e o privado”, isto é, entre os interesses privatistas e a defesa da escola pública; pós reforma 5692/71 temos um período de expansão quantitativa desordenada de vagas e o desmantelamento da escola pública.

Se até meados da década de 60 a educação era considerada como elitista, como um privilégio e não como um direito humano-social, vemos o processo de massificação da escola pública após a reforma de 71. Ao olharmos para a organização da educação pública sem, entretanto adentrarmos no mérito das discussões referentes às tensões: laico-secular, público-privado, descentralização-centralização-desconcentração, governo-Estado, currículo-avaliação; entre outros, é perceptível como esta expressa, em parte, o projeto de sociedade, seus desafios, limites e contradições.

³³ Consultar subsídios de Germano, José Willington. Capítulo III: A Reforma do Ensino de 1o. e 2o Graus. **Estado Militar e Educação No Brasil (1964-1985)**. SP: Cortez, 1993: 157-190.

³⁴ Ver anexo 1: Organização da Educação Pública – Quadro elaborado por MOMMA, Adriana. No âmbito da disciplina de Licenciatura (EL 202 – Educação e Sociedade, em 2004 – Faculdade de Educação/Unicamp). Com base em: CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

Ao considerarmos as reformas educacionais, procuramos destacar que a ampliação dos anos de escolaridade, no caso, de 04 anos (4024/61) para 08 anos (5692/71 – apesar de ousada, diríamos) não garantiu que o direito à educação fosse resguardado/efetivado. Queremos com isso afirmar que o acesso à educação é um aspecto inquestionável, no entanto, insuficiente em si mesmo. Uma vez que a apropriação dos saberes historicamente acumulados pela humanidade e a produção de conhecimentos e saberes necessários à vida cidadina – numa perspectiva humana-democrática (ontológica – de discussão da essência humana – “*ser*”) – são dimensões fundantes, estritamente relacionadas à finalidade da educação escolar.

Os processos de “apropriação e produção de conhecimento”, no período da ditadura militar, estavam estritamente voltados a uma concepção tecnicista, fragmentada, instrumental de conhecimento, de homem-mundo. Educação escolar enfaticamente como sinônimo de “ensinagem”, de transmissão e memorização de conhecimentos “formais”. Tais conhecimentos visavam ao atendimento de uma demanda emergente do setor produtivo. Vemos, nesse período, que a dimensão do “direito à educação pública” volta-se ao entendimento do ser humano como objeto, como “mão-de-obra” (precária) para as empresas. Uma concepção equivocada e restrita de educação-sociedade, de homem-mundo, cujos desdobramentos e repercussões vivenciamos, atualmente, nas formas mais evidentes de alienação da sua condição de “sujeito-histórico” por uma parcela significativa da população do país.

Ao retomarmos algumas das reflexões já realizadas no âmbito da dissertação do mestrado que realizamos nesta mesma faculdade, e diante dos apontamentos sugeridos pela banca no contexto da qualificação da tese de doutoramento, torna-se importante destacar que a dimensão educacional, no contexto atual, em especial, no contexto da “globalização da economia”³⁵ tem sido apropriada de diversas e adversas formas, enfaticamente, com um caráter utilitarista, exibicionista, economicista.

³⁵No tópico 1 intitulado: Globalização e/ou Mundialização? Uma introdução ao debate, do capítulo II de dissertação de mestrado de minha autoria, dedico parte do trabalho para problematizar as concepções de globalização da economia e/ou mundialização da cultura e os dissensos que acompanham o debate na relação destes com a educação.

GUGLIANO (2000 : 66)³⁶, ao evidenciar “as facetas” do processo de globalização, afirma que além dos aspectos político-econômicos, ele pode ser definido como uma tentativa de formação de um *‘novo tipo de cidadão adaptado às exigências do capitalismo internacional, menos solidário e mais consumista. Sobre isso é possível dizer que essa é mais do que uma ideologia do consumo, é uma ideologia do desejo de consumir’*. Nessa perspectiva, a “educação”, como “arma branca”, parafraseando FREITAG (1980), torna-se instrumento importante no sentido de favorecer à formação deste “cidadão consumidor”, “refém” da lógica economicista alienadora de produção da existência humana.

DEACON e PARKER (1999)³⁷, partindo da idéia de direitos e deveres, numa retomada histórica, afirmam que a questão da cidadania, da vivência social, política, e educativa, sempre esteve associada a questão da lei, da prática e teoria, analfabetismo e tecnologia; enfim, com as *“armadilhas da civilização”*.

Diante da reconhecida relevância que a educação possui, entre outras políticas sociais, observamos que esta vem sendo considerada um “serviço essencial”, não necessariamente para assegurar os direitos da cidadania plena e a formação do “Ser-humano” (sujeito-histórico), mas também como importante para o crescimento econômico e o alívio da pobreza. Como bem lembra LEHER (1998: 9, 84)³⁸,

“O Banco Mundial inscreve a educação nas políticas de alívio da pobreza como ideologia capaz de evitar a ‘explosão’ dos países e das regiões periféricas e de prover o neoliberalismo de um porvir em que exista a possibilidade de algum tipo de inclusão social (‘todo aquele que se qualificar poderá disputar, com chance, um emprego’), para isto, a coloca no topo de seu programa de tutela nas regiões periféricas”.

“... a incorporação da Educação no discurso dominante expressa uma mudança na estratégia de atuação dos organismos internacionais nos chamados

³⁶ GUGLIANO, A. A. Nas costas da globalização: as perspectivas dos países periféricos frente às transformações internacionais. In: FERREIRA, M.O.V.; GUGLIANO, A.A. (Org.). **Fragmentos da Globalização na educação: uma perspectiva comparada**. Porto Alegre: ArtMed, 2000. p.63-94.

³⁷ DEACON, R.; PARKER, B. Escolarização dos cidadãos ou civilização da sociedade? In: SILVA, L.H. da (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1999.

³⁸ LEHER, R. **Da Ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para o ‘alívio’ da pobreza**. Tese: USP-São Paulo, Faculdade de Educação, 1998.

países em desenvolvimento, mudança diretamente relacionada à crise estrutural do capitalismo, que demanda novos meios para operar as contradições do sistema”.

Muitas reformulações nas políticas educacionais vêm refletindo o predomínio do “fetichismo do mercado”, em que “igualdade” e cidadania; “humanidade” tomam dimensões economicistas.

A educação no cenário da globalização econômica acaba constituindo-se como meio para ascensão a novos postos de emprego, melhorar os salários, assim, ela ocupa um “locus” privilegiado nas políticas “sociais”, assumindo posição estratégica para “aliviar” a pobreza e inculcar a ideologia da “globalização”, fator que limita/deturpa a dimensão política da educação que se faz imprescindível para a formação de “sujeitos-sociais-históricos”.

Todavia, é neste mesmo cenário que co-existem políticas públicas, em especial, municipais, contra-hegemônicas, poderíamos dizer.

Para tanto, é imperioso mencionarmos que é no contexto da redemocratização do país³⁹ que efetivamente temos a educação sendo apontada como direito público subjetivo inalienável. Fruto, essencialmente, de reivindicações históricas, dos movimentos sociais e de diversos segmentos e setores da sociedade.

Com base em ARROYO (2001) é possível afirmarmos que vincular a história da conformação do sistema educacional à história da construção dos direitos humano-sociais, dentre eles o educacional, é o melhor caminho no sentido de superação da lógica mercadológica que tem marcado o projeto sócio-educativo latino-americano e, nesse caso também o brasileiro.

Assim sendo é possível afirmarmos que existem políticas públicas de educação, em destaque as de governos democrático-populares da esfera municipal que vêm construindo e

³⁹ É importante mencionar que o processo de redemocratização do país traduziu-se, dentre outros, na promulgação da Constituição Federal de 1988 que consagra e sistematiza os “Direitos Fundamentais” de nossa sociedade. E foi justamente neste contexto que a LDB 9394/96 se insere.

consolidando políticas numa perspectiva humanizadora/crítica e não utilitarista, tecnicista, economicista, entre outros.

O intuito ao compor este “mosaico” panorâmico foi contribuir para a compreensão de que as políticas públicas de educação do Município de Guarulhos fazem parte de todo um tecido, de todo um processo histórico-político-pedagógico bem mais amplo, no qual há concepções de educação-sociedade co-existindo num processo dinâmico, tenso e contraditório.

Torna-se imprescindível compreendermos que é neste mesmo cenário que procuramos recuperar a vivência educativa, reconhecer a relevância sócio-política da Educação para o fortalecimento e para a possibilidade de ressignificação da condição de constituir-se “humano” transformador e contestador da lógica de mercado.

Como afirma o professor ARROYO, estamos numa busca de vivência sócio-educativa significativa porque estamos numa crise de valores, numa crise de referenciais, crise do projeto moderno de sociedade calcada numa racionalidade cartesiana, enfaticamente economicista que ressalta as dimensões técnicas e produtivas em detrimento das dimensões humanas, sociais.

As prefeituras municipais de caráter democrático-popular vêm contemplando com seriedade e engajamento tais demandas societárias e, nessa perspectiva, conformando políticas de educação e não de ensino; vêm fomentando uma vivência das políticas públicas sociais como bem público e, na contramão da lógica mercantil, procurando efetivar o direito de participar, expressar-se e viver dignamente sua condição de “SER- humano”.



II. A Relação “Sujeito-Objeto” - A Lente: movimentos e inquietações

“A consciência nunca pode ser outra coisa que o ser consciente, e o ser dos homens é seu processo de vida real.”⁴⁰

⁴⁰ MARX, Karl; ENGELS, Friedrich.. **La Ideologia Alemana**. 4. ed. Buenos Aires: Ediciones Pueblos Unidos, 1973.

II. A Relação “Sujeito-Objeto” – A Lente: movimentos e inquietações

Neste momento procuramos estabelecer um diálogo com as contribuições “teórico-metodológicas” que contribuem para a leitura do processo de implementação de políticas públicas de educação no Município de Guarulhos. Contudo, há que se atentar para o fato de que tais contribuições não se constituem metanarrativas, “verdades” absolutas para serem implantadas integralmente a realidades distintas ou servirem de “parâmetro” para aferir se uma política é exitosa ou não. Para isso partimos de um diálogo inicial com o arcabouço teórico-metodológico em implementação de políticas públicas, considerando-o como processo fundamental para reconhecermos as contribuições e os limites históricos dos aportes teóricos em relação à complexidade das dimensões humanas e políticas da sociedade contemporânea.

II.1 Dimensões Teórico-Metodológicas: problematizando suas contribuições para o estudo do objeto

Como menciona TRIVIÑOS (1987)⁴¹, o pesquisador, no caso a pesquisadora, deve acoplar à apropriação de qualquer idéia a sua concepção de mundo, inserindo-a num quadro teórico específico que lhe serve de apoio para o estudo dos fenômenos, todavia é importante mencionarmos que o presente estudo, por não se constituir uma “verdade absoluta” pode ser problematizado ao longo da própria produção do trabalho.

Com isso queremos dizer, com base em FAZENDA (1989: 5)⁴² que a abordagem metodológica não faz sentido sem um contexto teórico:

⁴¹ TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. SP: Atlas, 1987: 13.

⁴² Fazenda, Ivani (org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. – São Paulo: Cortez, 1989.

“Qualquer que seja a conceituação que se adote, discussões relevantes foram sendo produzidas a respeito da Metodologia. Talvez a mais importante delas seja o reconhecimento de que a Metodologia não tem status próprio, e precisa ser definida em um contexto teórico-metodológico qualquer. Em outras palavras, abandonou-se (ou vem-se abandonando) a idéia de que faça qualquer sentido discutir a metodologia fora de um quadro de referência teórico que, por sua vez, é condicionado por pressupostos metodológicos.”

Nos termos da referida autora (1989) entendemos que o processo de produção de conhecimento apresenta as lacunas próprias da apreensão de uma determinada realidade, no entanto, apesar de parcial, é importante destacar que ela serve de referencial explicativo para os resultados que vão sendo sistematizados ao longo do trabalho, constituindo-se desta forma um “recorte da realidade” histórica, social e política e, portanto, uma produção de conhecimento historicamente situada.

Ao considerarmos que os processos de apropriação e produção de conhecimentos⁴³ se realizam por diferentes e diversos sujeitos em diferentes e diversos contextos sociais, porém, reconhecendo o valor e a especificidade de cada uma dessas produções, torna-se importante destacar que à Universidade, como um dos protagonistas de reconhecido destaque social (“lugar” de onde “falamos”), compete o desafio de democratização dos seus saberes, de forma que estes sejam efetivamente decorrentes da ação conjunta, mas também impactantes e transformadores, tanto do sujeito pesquisador, na relação com os “outros”, bem como da realidade objetiva.

Com este entendimento, apreender as políticas públicas de um Município, em determinado período a partir de determinado referencial teórico-metodológico é explicitar

⁴³ Quando nos referimos ao conhecimento, a educação de modo geral faz-se *mister* remetermo-nos as contribuições e aos estudos que reconhecem que este se realiza por diferentes sujeitos em seus respectivos contextos de produção e existência humanas. Não se restringindo, portanto, a educação realizada no contexto escolar. Não é intenção supervalorizar um “conhecimento” em detrimento de outro, no entanto no contexto das políticas públicas de educação, há que se ter claro qual a sua finalidade, qual a sua intenção, que “Projeto” societário-educacional este revela em seus processos-produtos Assim sendo, há que se considerar que este implica uma finalidade explícita (manifesta pelos objetivos reais e/ou proclamados – conforme SAVIANI, 2001), um pronunciamento do(s) governo(s) em relação ao projeto de sociedade, e no caso, de educação (sem desejar separa-los, considerando-se que são essencialmente elementos intrínsecos um do outro). Acrescentam-se ainda contribuições de Paulo FREIRE, quando das discussões concernentes a educação, à possibilidade da “leitura de mundo” que esta pode favorecer, entre outros.

qual o “filtro” através do qual pretendemos compreender esta realidade, sugerindo perguntas, indicando possibilidades e perspectivas, inclusive teórico-metodológicas, político-pedagógicas.

A partir desta abordagem, entendemos que o estudo do processo de implementação de políticas públicas, no caso de educação, envolve percebê-lo como uma totalidade complexa e contraditória, de interesses e, portanto, de projetos societários em disputa, o que requer uma crítica aos estudos “lineares de políticas”, que concebem o “pensar” separado/fragmentado do “fazer” (VILLANUEVA, 1996).

Por políticas públicas é possível entendermos, a partir de leitura especializada, que se trata de um campo de estudos cuja gama de definições é ampla e diversa, e um tanto quanto restrita para a apreensão da complexa realidade política e desta forma político-pedagógica. Em especial, por se tratar de uma construção social e envolver a produção de conhecimentos que trazem implicações e dificuldades para a identificação de “conceituações exatas”.

Ao indicar a descrição de todo um “espectro de atividades” variadas é importante explicitar que entendemos, por um lado, a partir da contribuição de WILDAVSKY, que “*não pode haver nenhuma definição objetiva de análise de política*”. No entendimento deste autor, é mais importante praticar análise de política que perder tempo definindo-a.

Por outro lado, para que se tenha uma idéia ROTH DEUBEL⁴⁴, aporta a estudiosos que trazem contribuições para o entendimento da questão:

- “Hecló y Wildavsky (1974: xv) propuseram uma “simples” definição: “*Una política pública (polixy) es una acción gubernamental dirigida hacia el logro de objetivos fuera de ella misma*”.

Podemos ter a idéia restrita de que uma política pública é somente uma ação governamental? Que outros “sujeitos” estão envolvidos nos processos de formulação de políticas, de agenda política? De escolha de dirigentes? De implementação e

⁴⁴ (André-Noël), 2006: 26-27, in: Políticas Públicas – Formulación, Implementación y Evaluación. Ediciones Aurora. Bogotá, D.C., Febrero de 2006.

acompanhamento da política? Numa sociedade democrática (apesar de frágil) esta “definição” é suficiente para compreendermos que políticas são ações de pessoas, grupos, entidades, “governo”; diversos segmentos num movimento de co-relação de forças constantes?

- Mény y Thoenig (1986:8) propõem uma “definição” próxima a de Hecló y Wildavsky. Para eles política pública é “*la acción de las autoridades públicas en el seno de la sociedad*”, logo, segundo os mesmos autores (1986:12), a política se transforma em “*un programa de acción de una autoridad pública*”.
- Para Dubnick, (1983: 7), a política pública “*está constituída por las acciones gubernamentales – lo que los gobiernos dicen y lo que hacen con relación a un problema o una controversia (issue) –*”(…)

Pensar política desde o “enfoque” nas “autoridades” leva a que apreensão da dinâmica social?

Quando aferimos “uma coisa é o que se escreve no projeto, outra é o que se executa, se implementa” o que estamos cotejando? Em parte esta falácia está associada a uma compreensão linear de políticas públicas, como se a sua execução, seu processo de implementação fosse apenas a realização de um “receituário”.

Um processo de conformação e ações sociais, que diz respeito ao “bem comum”, à *res pública* é sempre um processo humano, tenso, conflituoso, no qual compreensões da realidade; elementos do universo cultural, sócio-histórico, de concepção de homem-mundo, de interesses coletivos e ou particulares vêm à tona de forma explícita ou implícita, porque são as pessoas que dão movimento, tonalidade aos projetos, às intenções e não o contrário; porque na realidade somos “sujeitos” de vontades, de interesses, de discordâncias, ..., e não marionetes, meros “objetos” de observação e manipulação.

- Muller y Surel (1998: 13) consideram que uma política pública “*designa el proceso por el cual se elaboran y se implementan programas de acción pública, es decir dispositivos político-administrativos coordinados, en principio, alrededor de objetivos explícitos*”. (...)

Para “finalizar”, nos termos do referido autor: ROTH DEUBEL (2006: 27) “... es posible decir que una política pública existe siempre y cuando instituciones estatales asuman total o parcialmente la tarea de alcanzar objetivos estimados como deseables o necesarios, por medio de un proceso destinado a cambiar un estado de las cosas percibido como problemático. [...] Por otra parte, hay que tener en cuenta que la acción gubernamental se desarrolla para y a través de actores sociales. Son seres humanos quienes la conciben, la deciden y la implementan, e igualmente los destinatarios de ella, directa o indirectamente son personas. [...]”

Segundo este mesmo autor para um processo de análise de políticas públicas é importante considerar um conjunto de dispositivos que incluem: “a) los objetivos colectivos que el Estado considera como deseables o necesarios, incluyendo el proceso de definición y de formación de éstos, b) los medios y acciones procesados, total o parcialmente, por una institución u organización gubernamental, y c) los resultados de estas acciones, incluyendo tanto las consecuencias deseadas como las imprevistas.”

Se considerarmos que política pública também pode ser compreendida como “dispositivos político-administrativos que são coordenados, em princípio em relação aos seus objetivos explícitos” que, todavia são concebidos por pessoas, sendo os seus “destinatários” também pessoas... e que, para tanto, é indispensável ter claro os objetivos, os meios e os resultados.... Perguntamos: um processo político pode ser esquematizado de forma tão “racional”, para não dizer “ingênuo”?

Certamente quando provocamos este questionamento não tiramos o mérito das contribuições teórico-metodológicas destes estudos, no entanto, apontamos ser necessário considerar o campo do dissenso, o campo da disputa por projetos societários distintos que são, a partir de uma abordagem histórico-crítica o cerne da questão.

A questão do planejamento, da clareza na proposição, nos objetivos, o detalhamento do problema, os procedimentos de trabalho, o financiamento, os processos, resultados, produtos, responsáveis são dimensões inquestionáveis. Porém, ele *per se* não impulsiona transformações e processos emancipatórios do ponto de vista humano, político-social.

A título de exemplo, com base em ROMANELLI (1980) e GERMANO (1993)⁴⁵, o período em que mais se apontou a necessidade de “planejamento” (a partir de determinada perspectiva – hegemonia norte-americanista) e “reformas de base”, no âmbito da educação nacional, foi o período da ditadura brasileira.

Que concepção de política? De planejamento? Quem eram os sujeitos envolvidos? Que “sujeitos” foram à Universidade nos Estados Unidos realizar especialização em Planejamento? Que “sujeitos” vieram compor as estruturas dos governos para dar consultoria a tais planejamentos e reformas?

Que concepção de educação-sociedade esteve presente no projeto educacional da reforma 5692/71? Quem foram os seus implementadores? Que processos-produtos obtivemos?

Se fizermos um “balanço” do que significou o período do ponto de vista social-político-pedagógico (dentre outros), em relação ao enfoque humano das políticas públicas, e suas repercussões históricas, vivenciadas até o presente, é indubitável o rombo efetivado nos processos societários-formativos, para não dizer que foram deformadores, desumanizadores, alienadores...

A provocação estabelecida a partir do diálogo com as possíveis definições visa chamar a atenção para o fato de que tais contribuições teórico-metodológicas podem se transformar em um “manual” de implementação, análise ou definição de políticas que é “técnica-burocraticamente” “correto”. No entanto, é imperativo inserirmos o debate no campo dos conflitos sócio-políticos, no qual decidimos a todo tempo de que lado estamos: dos interesses mercantis ou humanos, da exclusão ou inclusão social, de homogeneização ou valorização das diversidades; conciliar ou romper... entre outros.

Polarizar a discussão também é uma estratégia provocativa no sentido de compreender que o ato de implementar políticas públicas está associado à perspectiva

⁴⁵ ROMANELLI, Otaíza de Oliveira.. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. UFMG. Petrópolis: Editora Vozes, 1980 e GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação No Brasil (1964-1985)**. SP: Cortez, 1993.

radical e subversiva de transgredir certas ‘cartilhas’, por que é essencialmente uma possibilidade de transformação social e, no nosso caso, sócio-educativa..., humanizadora...

Dando seqüência aos diálogos com os autores e suas respectivas contribuições, VILLANUEVA (1996: 17) reitera, em relação ao processo de implementação de políticas, denominado pelo autor: “*policymaking*”:

“... la política, en el momento en que se echa a andar, desata muchas oportunidades y expectativas, poderes e intereses en juego, cargas de trabajo y responsabilidades, operaciones y decisiones; la implementación se vuelve entonces un proceso muy complejo y elusivo, también conflictivo, y es casi imposible encontrar una fórmula de coordinación que integre las diferencias y configure una acción colectiva armónica y efectiva. (...)”

Daí uma pergunta a ser considerada no presente estudo:

- Que capacidade tem o(s) governo(s) em traduzir demandas sociais em políticas públicas efetivas, numa perspectiva democrático-popular, participativa?
- Como superar o caráter mercantilista, utilitarista, eleitoreiro e, nesse sentido, vertical das respectivas políticas?

Talvez seja um tanto precipitada a afirmativa, no entanto, a opção de olhar para a política de formação de educadores, vivenciada no Município de Guarulhos, num determinado período, seja justamente uma possibilidade de corroborar que não há modelo ideal a ser transplantado de um lugar para outro, de um grupo para outro. Mas é possível vivenciar o exercício democrático, em que se confluem e se conflitam demandas, interesses e concepções distintas de educação-sociedade, homem-mundo, é possível resguardar contextos de diferentes manifestações, de demandas, de elaborações, sistematizações, de produção de conhecimento.

A título de exemplo, no âmbito da política pública de educação no município de Guarulhos, consideramos que a instituição de fóruns permanentes de formação de educadores, é fruto de uma demanda sócio-histórica por parte dos educadores e apropriada pela equipe que compõe o governo, no caso a Secretaria Municipal de Educação/Prefeitura.

A todo o tempo, em decorrência de todo esse movimento, a capacidade de articulação e mobilização dos diversos setores da sociedade-governo é redimensionada. O que também traz implicações na continuidade/descontinuidade, mudanças/transformações na/da própria política.

A opção pelo estudo da implementação de políticas públicas de educação no município de Guarulhos, se justifica nestes termos, por esta ser considerada como um processo “não autoritário”, como um processo “não conservador”; mas, como uma política de caráter formador e transformador das relações “governo-sociedade’/sociedade-governo e, portanto, dos sujeitos e da realidade, através de uma proposta/política de formação permanente dos educadores.

Muitos dos estudos em implementação de políticas públicas enfocam suas contribuições no problema do “fracasso” ou “êxito” de tais políticas. VILLANUEVA (1996), por exemplo, não relaciona o “êxito” ou “fracasso” das políticas ao planejamento (diseño) e/ou aos técnicos que não “compreenderam” a proposta, ou não “detém condições” para implementá-las. Esses postulados, segundo o autor, não são suficientes para “traduzir” a realidade, tão pouco para contribuir com os estudos de implementação de políticas públicas de educação.

“... Las investigaciones fueron descubriendo los diversos factores que afectaban la puesta en marcha de las políticas gubernamentales. Estos factores (distorsiones burocráticas, resistencias locales, conflictos intergubernamentales, heterogeneidad de interes, diversidad de situaciones, indiferencia de los beneficiários...) demostraban que la promulgación de leyes buenas o el buen diseño (científico-tecnológico) de un programa gubernamental no eran condiciones suficientes para el exito efectivo de una política. Esta conclusión, solo a la apariencia obvia y trivial, llamó a la atención sobre el hecho de que en el policymaking, después de la “gran” decisión, entraban en juego factores, tal vez menores,(grifo nosso) que no habían sido previstos por leyes y programas y que, sin embargo, distorsionaban las leyes y los programas o simplemente los hacían a un lado. Más aún, el proceso de implementación fue también la ocasión para descubrir la inconsistência de muchas relaciones causales espúrias que la legislación y el programa de gobierno habían incorporado, confiando en los teoremas de la economia, la sociologia, la pedagogia, la ciência política, el urbanismo. Las conexiones causales entre fenomenos, contemplativos por

teorías, modelos y tecnologías, o simplemente no sucedieron o tuvieron lugar en formas imprevistas, con un cortejo de consecuencias secundarias indeseadas.” (VILLANUEVA, 1996: 26-27)

Quando da revisão dos primeiros estudos norte-americanos dos anos 70, que discutiam o processo de implementação de políticas públicas, VILLANUEVA (1996:19) explicitou que tais estudos apresentavam *“um desencanto na capacidade do governo para resolver os velhos e patentes problemas sociais da pobreza, da desigualdade, da discriminação nos Estados Unidos.”*

Em parte tal fato se deve, segundo VILLANUEVA (1996) às contribuições da ciência no entendimento dicotômico entre política e administração pública, entendimento no qual os “políticos” decidem, pensam as políticas e os “administradores/empregados/burocratas” executam tais políticas, suas respectivas decisões. Esta abordagem justifica o êxito ou o fracasso no processo de implementação atribuídos à incompetência e/ou responsabilidade de tais funcionários/empregados/administradores, vinculando-os a fragilidades morais e intelectuais das pessoas envolvidas.

No entanto, outros estudos vêm mostrando que as “razões” para o “fracasso” das políticas públicas sociais não estão relacionadas a fatores morais, de corrupção, de mentira, de irresponsabilidade dos funcionários. VILLANUEVA (1998) considera as razões evocadas como de ordem político-administrativa e afirma ser fundamental considerarmos que, para além do “*diseño*”, está o processo de implementação das decisões.

“... más allá del presidente y de la legislatura está la compleja red de organizaciones públicas, con sus intereses y sus hábitos, que se encargan de transformar las decisiones en hechos efectivos.” (VILLANUEVA, 1998: 35)

Dentre as várias definições passíveis de serem apresentadas em relação a implementação de políticas públicas, o mesmo autor propõe:

“el conjunto de las acciones a encontrar, diseñar, llevar a cabo y concatenar que, siguiendo el sentido y empleando la capacidad productiva de las condiciones iniciales, se considera tendrán como consecuencia o efecto el acontecimiento terminal previsto y preferido.” (VILLANUEVA, 1998: 45)

Para PRESSMAN y WILDAVSKY (apud VILLANUEVA, 1998: 46),

“la implementación será entonces esa secuencia programada de acciones (“la cadena subsiguiente de causalidad”) que conlleva muchos actores y muchas operaciones, reiterativas y progresivas, individuales y colectivas, y que busca con esos medios específicos (financiamientos y subsidios públicos) producir el evento aspirado como fin...”

Embora tais definições procurem apontar para a superação da visão burocrático-administrativa de implementação de políticas públicas, ambas ainda consideram-na como sendo um processo “programado de ações”, uma “cadeia”... de operações; que considera a “capacidade produtiva” das condições iniciais, dentre outros.

Ao apresentarmos tais definições nossa intenção é apontar as contradições dessas concepções que evidenciam o processo de implementação de políticas públicas através de uma abordagem esquemática, racional, de ações concatenadas e previsivelmente planejadas. Por se tratar de um processo humano, político, social, histórico este é muito mais complexo e dinâmico que o previsto. Por isso é fundamental que o planejamento seja compreendido como processo e não como fim em si mesmo. Assim, aferir que: “*uma coisa é o que se pensa, o que está escrito, e outra é o que se faz*”, ou ainda, afirmar que: “*o que está proposto vai necessariamente se efetivar*” constitui-se em uma maneira um tanto quanto simplista de compreender um processo de implementação de políticas públicas.

Os mencionados autores acrescentam, ainda, que para a compreensão da complexidade de fatores direta e indiretamente envolvidos em um processo de implementação de políticas públicas, torna-se fundamental atentarmos a uma abordagem que parta da “simplicidade à abordagem complexa”, o que sugere:

- a) *Localizar y enumerar las instancias gubernamentales y no gubernamentales que intervienen en el programa de implementación;*
- b) *Determinar su tipo de “conexión con el programa” – qué papel juegan y qué peso tienen en el desarrollo de las acciones;*

- c) *Identificar su “perspectiva y mayores objetivos” dentro del programa;*
- d) *Su “sentido de urgencia” en el desempeño de sus actividades de colaboración.*

VILLANUEVA (1996: 51-52), acrescenta, ainda, que o processo de implementação de políticas possui vários “pontos de decisão” que devem ser considerados, o que envolve determinadas decisões de ações coletivas, e que por sua vez indica o consenso entre os diversos e diferentes “atores/sujeitos” envolvidos com e no processo. Para o autor é necessário considerarmos:

- a) *Decisiones de colaboraciones que son indispensables para que la implementación de la política avance;*
- b) *Los actores personales o las organizaciones cuya intervención en los diversos puntos de decisión sea indispensable para la marcha de la política;*
- c) *Identificar y sumar los puntos de decisión;*
- d) *Identificar y sumar los “claros”⁴⁶, las aprobaciones que es indispensable concedan los participantes singulares;*
- e) *La identificación de cuáles actores pueden ser calificados de “independientes” en sentido estricto y cuáles son dependientes (por razones económicas, políticas, ideológicas...) de otros en el momento de las decisiones de cooperación.*

SABATIER Y MAZMANIAN⁴⁷ (1996) enfatizam contribuições de diversos autores que analisam o processo de implementação de políticas públicas, colocando em evidência Martin Rein, Francine Rabinovitz, Eugene Bardach, Paul Berman, Donald van Meter e Carl

⁴⁶ "Claro", a partir da abordagem de VILLANUEVA (1996).

⁴⁷ SABATIER Paul, MAZMANIAN Daniel. La Implementación de la Política Pública: um marco de análisis. In: VILLANUEVA, L. F. A. ; VAN METER, D.; VAN HORN, C. E.; REIN, M.; RABINOVITZ, F. F.; ELMORE, R. F.; et all. **La Implementación de las Políticas**. México: Miguel Angel Porrua – Grupo Editorial. 2ª edición, 1996. pp.323-372.

van Horn. Os três primeiros autores abordam a implementação sob a perspectiva do comportamento estratégico dos diversos atores.

Rein e Rabinovitz, abarcam o processo de implementação de políticas como o movimento de pôr em prática três “imperativos”:

- A intenção legal;
- A preocupação dos servidores públicos pela racionalidade instrumental (preocupação com a viabilidade, a consistência e a manutenção da organização);
- A expectativa generalizada de que a ação acordada requer consenso, tanto no interior das dependências encarregadas da implementação, como no sistema político.

Eugene Bardach, por sua vez, é compreendido pelos mesmos autores como aquele que foca sua atenção nos obstáculos que o programa pode enfrentar por ter que ordenar toda uma diversidade de elementos necessários para a realização dos objetivos normativos.

“La metáfora unificadora que permea su análisis es que el proceso de implementación debe concebirse como una serie de juegos en los que participan numerosos actores semi-autónomos, y en los que cada uno de esos actores se esfuerza por proteger su interés y obtener acceso a los elementos del programa que están bajo el control de otros. Todos estos juegos se suceden en medio de una gran incertidumbre y responden a la Idea de que lo que se haga debe ser de alguna manera congruente con el mandato legal.”

Já, Donald van Meter y Carl van Horn lêem o processo de implementação a partir de um modelo sistêmico, incluindo fatores que condicionam o desempenho do programa. São eles:

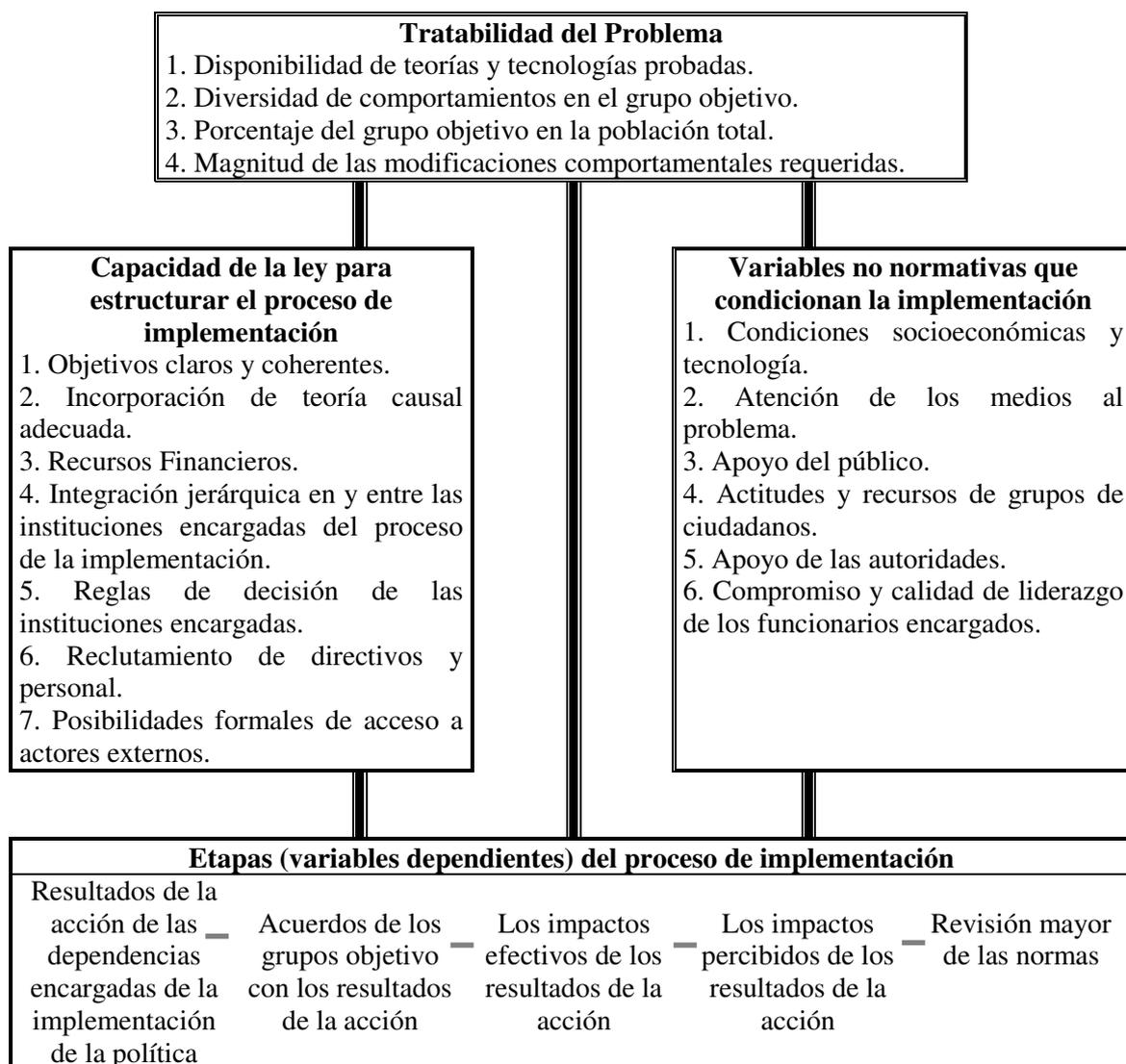
- Os critérios que regem as políticas e os recursos (basicamente os fundos);
- O apoio que existe no ambiente político visando às políticas;
- As condições econômicas e sociais;

- As características das agências encarregadas da implementação;
- A comunicação dos estandartes das políticas e de outras decisões em/entre as agências encarregadas da implementação;
- Os incentivos para promover a aceitação das decisões políticas;
- As decisões políticas dos funcionários responsáveis da implementação.

Para SABATIER Y MAZMANIAN (1996: 327/329-330) é necessário ir além e realizar esforços adicionais para conceitualizar e explorar empiricamente a vinculação entre comportamento individual e o contexto político, econômico e legal de uma ação. Acrescentam, ainda, a necessidade de se considerar a capacidade de por uma lei para “estruturar” o processo de implementação, não a subestimando e afirmam:

“La implementación es el cumplimiento de una decisión política básica. Esta se plasma por lo general de un estatuto, aunque también puede presentarse en forma de ordenes ejecutivas determinantes o como decisiones de los tribunales. En el mejor de los casos, esa decisión identifica el(los) problema(s) que deben atacarse, estipula el(los) objetivo(s) a lograr y “estructura” el proceso de implementación de diversas maneras. [...] Desde nuestro punto de vista, la función central de análisis de la implementación consiste en identificar los factores que condicionan el logro de los objetivos normativos a lo largo de todo el proceso. [...]”

Os mesmos autores estabelecem distinções entre três categorias de variáveis independentes e as etapas de implementação. Apresentam, para tanto, um “Diagrama de Fluxo das Variáveis do Processo de Implementação”.



E, além disso, destacam a dimensão normativa e as diretrizes políticas, afirmando que estas prestam uma valorosa contribuição quando seus objetivos são precisos e seu grau de importância está claramente estabelecido.

“una ley específica es aquella decisión política fundamental que debe implementarse, en tanto indica el o los problemas a enfrentar y estipula el o los objetivos a alcanzar. La ley tiene también la capacidad de “estructurar” el proceso total de implementación a través de la selección de las instituciones responsables, a través de la influencia que puede ejercer sobre la orientación política de los funcionarios de las dependencias y finalmente mediante

la regulación de las oportunidades de participación que otorgue a actores no pertenecientes a las agencias.” (1996: 336)

Os autores assinalam também a necessidade de uma “teoria geral”, isto é uma “teoria casual adequada” sobre a obtenção das mudanças desejadas, que requer:

- Que os principais vínculos casuais entre a intervenção governamental e o alcance dos objetivos do programas sejam bem compreendidos;
- Que os funcionários responsáveis pela implementação do programa tenham jurisdição sobre uma quantidade suficiente de vínculos cruciais para alcançar os objetivos.

Quanto ao grau de integração “hierárquica” entre as agências encarregadas da implementação, o mesmo está, segundo os autores, determinado por, pelo menos, dois fatores:

- Número de instâncias de veto ou aprovação, implicadas no alcance dos objetivos normativos;
- Capacidade que se outorgue aos promotores de objetivos para oferecer estímulos e impor sanções que assegurem a adesão das pessoas que contam com o poder de veto.

Para SABATIER Y MAZMANIAN (1996) uma lei pode influir fortemente no processo de implementação se através dela são formuladas as normas de decisão que as dependências encarregadas da implementação deverão acatar.

No entanto, esta afirmativa leva-nos a interrogar:

- No contexto brasileiro de (re)democratização e a fragilidade com que esta se “impõe” como movimento efetivo de participação social, de vivência cidadã. Que entendimento se tem da normativa, como subsídio para o movimento político? Para a implementação das políticas públicas? Como parte do processo de implementação de políticas públicas?

- A explicitação das normas de decisão, que as “dependências encarregadas” da implementação deverão acatar, influi em que proporção?

De acordo com as contribuições dos autores é importante atentarmos para o grau de comprometimento que os diversos responsáveis firmam com os objetivos propostos, sejam eles objetivos proclamados e/ou reais⁴⁸.

“Un programa nuevo necesita que quienes lo implementan no se limiten a adoptar un posición neutral, sino que estén suficientemente comprometidos, de modo que desarrollen nuevos reglamentos y procedimientos para hacer operativas las normas y para hacerlas valer frente la resistencia de los grupos objetivo o hasta de los funcionarios públicos reuents a llevar a cabo los cambios prescritos.” (1996: 342)

A forma como os autores consideram o peso da dimensão normativa, como elemento importante para o êxito ou fracasso, no processo de implementação de determinada política pública, ainda é bastante linear, apontando para a compreensão de que a política pública é fundamentalmente uma ação planejadamente racional de intervenção do governo na sociedade.

O que desejamos destacar com isto é que as contribuições dos autores abordados enfatizam o papel do governo, marcando os rumos da sociedade, da educação; no convencimento de que uma política é “boa” ou “má” e concebendo a política como uma ação fundamentalmente de governo para a sociedade cheia de carências:

- Esta concepção reflete o “estilo” de política(s) que vivenciamos nos tempos atuais?

Com nossas reflexões não queremos eximir os governos (suas respectivas esferas de poder) e tão pouco o papel do Estado em relação as suas responsabilidades republicanas, no processo de consolidação de políticas públicas sociais e integradas, mas enfatizar que, no

⁴⁸ Refere-se a diferenciação problematizada por Dermeval Saviani, quando da discussão em torno do PL – Projeto de Lei da atual LDB- 9394/96 e o seu processo de tramitação na Câmara, no Senado. Para SAVIANI, os “objetivos proclamados indicam as finalidades gerais, as intenções últimas, ao passo que os objetivos reais indicam os alvos concretos da ação”. (SAVIANI, Dermeval. **A Nova Lei da Educação**: trajetória, limites e perspectivas. 7ª edição. – Campinas, SP: Autores Associados, 2001:190).

contexto atual, no âmbito da arena política há uma co-relação de forças e interesses em jogo na qual diversos segmentos da sociedade política se pronunciam e se “digladiam” constantemente.

Ao mencionar a questão do comprometimento dos sujeitos com os objetivos da política, SABATIER Y MAZMANIAN (1996) apontam, como uma probabilidade, responsabilizar a implementação de políticas àquelas instâncias cuja orientação política seja coincidente com a proposta. Uma outra possibilidade é encarregar a uma “instância prestigiosa” já existente; ou talvez estipular responsáveis de mais “alto nível”, sendo estes eleitos pelos setores sociais que tendem a favorecer os objetivos previstos. Diante das possibilidades restritas de escolher os funcionários que se responsabilizarão pela implementação, SABATIER Y MAZMANIAN afirmam: *“el que los decisores de los programas poco pueden hacer para asignar la implementación a funcionarios verdaderamente comprometidos con los objetivos, es frecuentemente el origen del logro deficiente de los objetivos”*. (1996: 323).

Ao considerarmos que o processo de implementação de políticas públicas envolve uma pluralidade de “sujeitos” e com eles, as respectivas culturas, trajetórias, identidades, interesses, concepções; podemos problematizar que a proposta, apontada anteriormente pelos autores, parte do entendimento de que o “alcance deficiente dos objetivos” está diretamente relacionado com “alguns poucos” que não compreendem ou não se comprometem com tais objetivos. Fazendo analogia com as políticas educacionais, há tendências teórico-metodológicas que afirmam que uma determinada política pública de educação não é exitosa por causa de técnicos-especialistas e/ou professores que não entendem ou não se comprometem verdadeiramente com os respectivos objetivos do/de governo (como algo estanque).

Parte deste entendimento fundamenta-se na perspectiva de que “instâncias prestigiadas” e grupos de “mais alto nível/gabarito” são aqueles que têm condições de propor e implementar políticas exitosas. Certamente as Universidades, Fundações de pesquisas, por exemplo, são “atores” importantes para subsidiar ações públicas, todavia, há que se considerar que a sociedade é composta por uma gama muito mais ampla de pessoas e grupos que manifestam, cotidianamente, de forma mais ou menos sistematizada, as

demandas e interesses sociais com vistas a uma vivência humana digna e por vezes de interesses mais amplos e também “corporativos”⁴⁹.

As contribuições de SABATIER Y MAZMANIAN assinalam, também, que uma normativa que pretenda modificar significativamente o comportamento do grupo objetivo com o fim de alcançar suas metas, tem maior probabilidade de êxito se:

- Seus objetivos são precisos e estão claramente hierarquizados;
- Há a incorporação de uma teoria casual válida;
- Destina o financiamento adequado as instâncias responsáveis da implementação;
- Minimiza o número de possibilidades de veto no processo de implementação e se estipula sanções e incentivos para superação das resistências;
- As regras de decisão de instância favorecer o cumprimento dos objetivos normativos;
- A implementação se destina às agências partidárias dos objetivos da legislação que concedam prioridade ao programa;
- As disposições sobre a participação dos atores externos favorecem o cumprimento dos objetivos, mediante regras flexíveis e mediante a concentração da superação nas mãos dos promotores da lei.

⁴⁹ Entenda-se HAGUETE, André. **Educação:** bico, vocação ou profissão? In: *Revista de Educação e Sociedade*. Nº 38, 1991, p.109-121. Ao problematizar as compreensões que tem da condição docente nos dias atuais (veja data da publicação), diante da precarização do TRABALHO docente (grifo nosso), faz uma séria crítica ao “setor mais agressivo desses trabalhadores” que se organizam e lutam pela profissionalização, “mas de uma maneira excessivamente corporativista e muitas vezes, à sua maneira, com posições eleitoreiras, tornando os associados massa de manobra e clientela de modernos donos, reproduzindo o velho: sim, sempre o renascimento do “velho”. O Setor educacional é seguramente o setor da sociedade mais sensível ao velho, juntamente com a propriedade da terra, tanto por tradição e debilidade como pelas conseqüências fatais que sua extirpação nesses dois setores significaria para sua permanência no resto da organização social: acabar com o velho no campo e na educação resultaria na exterminação da velha ordem na sociedade como um todo”.

No que diz respeito às variáveis não normativas que “condicionam a implementação” de políticas públicas, SABATIER Y MAZMANIAN, atentam para o fato de que uma lei pode estabelecer a estrutura legal básica na qual se desenvolvem as políticas de implementação, todavia, há nesse processo, todo um movimento, um dinamismo. Pois, de fato, quem implementa as políticas são os “sujeitos”, os diversos e diferentes “atores”, em diversas e diferentes posições e leituras, que o seu repertório político permite.

“Los resultados de la implementación son efectos de la interacción entre la estructura legal y el proceso político.” (1996: 346)

Nestes termos os autores afirmam que:

- Um programa tem a necessidade de receber consistente e/ou periodicamente apoio político para superação da inércia e o atraso próprio da construção coletiva que envolve um número significativo de pessoas;
- A existência de mudanças contínuas das condições sócio-econômicas e técnicas, dos grupos de interesses e autoridades, dentre outros, afetam direta e/ou indiretamente os objetivos da política.

Acrescenta-se às discussões do processo de implementação de políticas a necessidade de compreensão de etapas distintas ou variáveis dependentes que favorecem a análise deste processo. SABATIER Y MAZMANIAN denominam estas etapas de “circuito de retroalimentación”, a saber:

- Os produtos ou decisões das dependências encarregadas da implementação;
- O acatamento dessas decisões por parte dos grupos objetivos;
- Os impactos efetivos das decisões das respectivas dependências;
- Os impactos observados dessas mesmas decisões
- A avaliação que o “sistema político” faz da legislação, seja em forma de revisões de fundo em relação ao seu conteúdo ou de intentos de revisão.

Embora haja toda uma crítica aos estudos que dão ênfase à dimensão normativa como se estes fossem “cartilhas” de orientação política, na perspectiva deste estudo, aportar aos documentos de caráter normativos-políticos implica compreendê-lo como parte do processo de implementação, da correlação de forças, de projetos sociais em disputa, nesse sentido as leis, não são compreendidas como elemento estático, “letra morta” que não condiz com a “realidade vivenciada”, ao contrário, também revelam, em grande parte, as disputas forjadas no âmbito da arena política.

Numa outra abordagem, enfaticamente centrada nos “sujeitos” da política e de políticas, é possível inserirmos as contribuições de ARROYO (2006:126-127) ao vincular o processo de construção do sistema escolar à história da conformação do direito à educação.

Ao reconhecer a importância dos movimentos sociais, no processo de construção dos direitos à educação, o autor assinala que pensar um programa e um processo de avaliação de políticas públicas de educação requer pensá-los de maneira integrada às demais políticas sociais. Destaca, nesta conjunção que há necessidade de desconstrução da visão de que os movimentos sociais e os setores populares são meros destinatários de políticas ou beneficiários do sistema educacional. Ao contrário, os movimentos sociais e os diversos segmentos da sociedade constituem-se sujeitos políticos e também sujeitos de políticas.

“En la cultura política tradicional la construcción del Sistema Escolar es atribuída a la benevolencia de las élites para con las masas ignorantes. Construir escuelas, mandar profesores o libros, aún cumple el papel de reproducir las relaciones de dependencia entre élites y pueblo. La escuela es vista todavía como un regalo de las élites benevolentes para el pueblo ignorante, mendicante y agradecido a sus favores. La reconstrucción de las políticas y el análisis del sistema siguen inspiradas en ese marco hoy incubierto en un estilo más modernizado de racionalidad gestora. Un punto innovador en los movimientos sociales es salir de esos marcos, destruir esa cultura política tradicional o modernizarla y afirmarse como sujetos de derechos y sujetos de políticas y propuestas, una marca en la construcción del sistema: la defensa de un carácter público.(...)”

Ao dialogarmos com as diferentes abordagens somos levados a compreender que o campo de discussão teórico-metodológica em políticas públicas, no caso, de educação, é bastante insipiente. Podemos acrescentar, ainda, o fato de que vivenciamos em um contexto

de “crise”, em decorrência de todo um processo histórico-político-ideológico de nepotismo político, de coronelismo; de Estado paternalista; de individualismo, de crise de um projeto “moderno” de sociedade; de “neoliberalismo”, um “desencantamento” e certo descrédito com a atuação dos governos.

De forma abrangente, podemos dizer que esse é um contexto favorável a um processo de “acomodação”; a sociedade não reconhece o “lugar” da “utopia”, uma vez que o fetichismo de mercado leva ao entendimento de que as “coisas estão da forma que estão” e não mudarão. Logo, as políticas públicas sociais, e nessa conjunção educacionais, não mudarão. Numa lógica economicista a “saída” deve ser procurada individualmente, pela via do capital.

“Se os governos, sejam eles municipais, estaduais e/ou federais não atuam de forma a promover a cidadania, façamo-lo individualmente.” Este é um entendimento recorrente que, todavia, vem sendo questionado por diversos setores e movimentos organizados da sociedade. A educação, para esses grupos/movimentos não é um serviço a ser “comprado” e sim um direito, um bem público a ser vivenciado efetivamente, integralmente e intensamente. De forma que o Estado e os respectivos governos que se inserem no aparato estatal têm papel imprescindível para articular as demandas e respectivas “forças políticas” com seus respectivos interesses... porém, a partir de determinados princípios éticos e diretrizes políticas.

Sendo assim, olhar para o processo de implementação de políticas públicas no Município de Guarulhos no período de 2001-2004 traz contribuições no sentido de compreendermos que não há uma “receita técnica, academicamente correta” que dê conta de orientar ou explicar as ações e movimentos dos diferentes e diversos sujeitos no processo de implementação de determinada política pública. Uma vez que, *“a experiência de implementar uma decisão pode ser realimentada no processo de tomada de decisões, desse modo criando ou levando a mudanças na alocação de valores. Isso não quer dizer que políticas estejam*

sempre mudando, mas simplesmente que o processo de políticas é mais propriamente dinâmico que estático e que devemos estar atentos à mobilidade das definições de questões.”⁵⁰

O destaque à Política de Formação dos Educadores no Município de Guarulhos, que será exposta no próximo momento diz respeito a possibilidade de explicitarmos que uma política pública de educação efetiva e eficaz é aquela que cooperativa e conflituosamente vai se conformando no jogo de relações humano-sociais, num movimento dialético, no qual se problematiza vivencialmente as concepções de educação-sociedade co-existentes numa sociedade contraditória, plural e democrática como a nossa.

II.2 Da Carta de Intenções do Governo às Diretrizes das Políticas Públicas de Educação no Município de Guarulhos (2001-2004)

II.2.1 O “Programa de Governo”⁵¹

Em relação ao processo de implementação de políticas públicas de educação, no Município de Guarulhos⁵², no período de 2001 a 2004, há que se considerar que este, por

⁵⁰ HAM, Christopher e HILL, Michael. O processo de Elaboração de Políticas no Estado Capitalista Moderno. Ano: 16. Prentice Hall, 1998.

⁵¹ Refere-se ao “Programa” publicizado à sociedade de modo geral, no contexto da campanha política (hipótese: possivelmente é uma síntese de um documento mais abrangente).

⁵² Guarulhos: Município “criado” pela lei provincial nº 34 de 24/03/1880. Apesar de ter sido “criado” nesta data, a instalação do município de Guarulhos ocorreu, solenemente, apenas em 24/01/1881, quando foi empossado a primeira Câmara. Quanto as Secretarias Municipais que conformam a estrutura administrativa do Município, estas foram conformadas com o objetivo de coordenar e dirigir os serviços públicos em suas mais diversas áreas. Elas foram criadas pela lei nº 1769 em 11/10/1972: Secretaria do Planejamento e Finanças; Secretaria de Assuntos Jurídicos e Administrativos; Secretaria de Obras e Serviços Públicos; e Secretaria da Educação e Higiene Pública. Em 02/04/1974 houve alteração da Lei – desmembramento da Secretaria de Planejamento e Finanças em Secretaria do Planejamento e Secretaria da Fazenda; Secretaria da Educação e Higiene Pública em Secretaria da Educação e Secretaria da Saúde. Para maior aprofundamento recorrer a: RANALI, João. **Repaginando a História de Guarulhos**. Guarulhos, SP: SOGE – Sociedade Guarulhense de Educação; Faculdades Integradas de Guarulhos, 2002 e ROMÃO, Gaspariano José e NORONHA, Adolfo de Vasconcelos. **Guarulhos**. Edição Histórica comemorativa do I Centenário de Emancipação política de Guarulhos – 1880-1980. Homenagem da Prefeitura Municipal de Guarulhos e da Academia Guarulhense de Letras. Guarulhos, 1988. Obra consultada: CARDOSO, Lindabel Delgado. A Política Educacional no Município de Guarulhos/SP – Gestão 2001-2004: da construção da Rede Municipal de Educação ao Projeto Político-Pedagógico. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em

estar datado, contextualizado historicamente, vincula-se a um Programa de Governo político-partidário e seu respectivo projeto de educação-sociedade.

Longe de termos a pretensão de discutirmos a questão político-partidária⁵³ a partir das contribuições e dos fundamentos da ciência política de uma maneira aprofundada, temos claro que os partidos políticos vêm exercendo, no contexto atual, papel de mediadores entre a “sociedade civil” e a “sociedade política”, sendo imprescindível para a efetivação e consolidação da democracia⁵⁴.

Diante do exposto, apreender o processo de implementação de políticas públicas de educação é na essência, uma possibilidade de apreensão dos princípios ideológicos, de concepções de homem, de mundo, de sociedade, de educação, explicitadas por determinado governo⁵⁵, bem como a proposta de sociedade evidenciada em suas respectivas ações.

Neste sentido, o governo em questão, se identifica como “*Aliança para Mudar Guarulhos*”, apresenta-se como um governo desejoso e proponente de transformações, um governo de “ruptura”⁵⁶, “progressista” e de oposição a um projeto “neoliberal” de sociedade.

Educação. Área: Políticas de Educação e Sistemas Educativos. Orientador: Prof. Dr. Newton Bryan. Faculdade de Educação/Unicamp: Campinas/SP-Brasil, fevereiro 2006 (in: caracterização do Município de Guarulhos).

⁵³ BRUNO, Artur; de FARIAS, Airton. **Curso de Formação Política**. Disponível em: <http://www.pt.org.br>. Acesso em 10/05/2005: 24 – “A essência da democracia reside em dois princípios fundamentais: o voto e os partidos políticos”.

⁵⁴ GRACINDO, Regina Vinhaes. **O Escrito, o dito e o feito: educação e partidos políticos**. Campinas, SP: Papirus, 1994. Ademais, há significativas contribuições de BORGES, Zacarias Pereira. Capítulo I – Contextualizando Democracia e Partidos Políticos no Brasil. In: **Política e Educação** – análise de uma perspectiva partidária. Campinas, SP: Graf. FE; Hortograph, 2002, p.1-31. Ver também: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola. **Dicionário de Política**. Siglo veintiuno editores: México, Espana, Argentina e Colômbia. 199_.

⁵⁵ O Governo “Aliança para Mudar Guarulhos” – formada pelos seguintes partidos políticos: PT (Partido dos Trabalhadores, fundado em 10 de fevereiro de 1980 por líderes sindicais da região do ABC paulista, inspirados nos movimentos de greve dos metalúrgicos de 1978); PSB (Partido Socialista Brasileiro, fundado em 1947); PC do B (Partido Comunista do Brasil, fundado em 25 de março de 1922) e PSTU (Partido Socialista dos Trabalhadores Unificados, fundado em 1994). Apresenta como um dos objetivos: “*resgatar a imagem, os valores, os símbolos positivos de nossa cidade, e estimular a criação das pessoas e da coletividade no campo da economia e dos mais diversos aspectos de nossa vida social*”. Sendo o candidato a prefeito e vice-prefeito do PT: Elói Pietá e Eneide Maria Moreira da Silva. Ambos com histórico de intensa participação na vida social-política da cidade.

⁵⁶ Com base em: Partido dos Trabalhadores. Concepção e Diretrizes do Programa de Governo do PT para o Brasil – A ruptura necessária. Disponível em: <http://www.pt.org.br>. Acesso em 10/05/2005 e Estatuto do Partido dos Trabalhadores. Aprovado pelo Diretório Nacional em 11/03/2001 – texto com revisão finalizada

O exercício de diálogo com este Programa de Governo busca compreender as intencionalidades “político-pedagógicas”, as concepções de “educação-sociedade”, de “homem-mundo” expressas pelos proponentes deste documento. Afinal, como a educação, como parte de suas políticas públicas, é lida inicialmente e compreendida?

Como parte do processo de implementação o pronunciamento expresso no documento favorece, em parte, a compreensão de seus respectivos desdobramentos.

Não queremos dizer com isso que desejamos entender os princípios para conferir se foram executados ou não, uma vez que compreendemos a dinâmica social como um processo muito mais complexo, dinâmico e, portanto, dialético do que a linearidade positivista propõe.

Ler este documento, dentre outros, é a possibilidade de trazer à baila o lugar que ocupam os postulados, os princípios e diretrizes que mobilizam um determinado governo. É superar a leitura de “teoria e prática” como elementos estanques. Na realidade, este movimento, permite apreender como este se pronuncia em relação ao seu entendimento a respeito do papel do Estado, no processo de implementação de políticas públicas, da relação sociedade-governo-sociedade. E também, buscar a apreensão de como este se apropria da esfera republicana e se pronuncia no cotidiano das relações, da co-relação de forças e projetos em disputa, como aponta para a mediação que o Governo fará entre as demandas societárias, sejam elas particularizantes ou de cunho mais amplo.

Compreendemos esta Carta⁵⁷, essencialmente como uma resposta à sociedade diante das demandas diversas que esta vem apresentando. Para tanto, este pronunciamento expõe

em 06/04/2001. Disponível em: <http://www.pt.org.br>. Acesso em 10/05/2005. Entretanto, há que ter claro que a questão do que se configura como “direita”, “esquerda”, “centro...” é uma discussão da ciência política controversa, e dada as dimensões do modo de produção capitalista atual, de crise do projeto “moderno” de sociedade e todos os demais aspectos sócio-históricos, de luta de classes, de interesses públicos e particularizantes este é em si o campo de lutas e dissensos. Fazemos tal esclarecimento, mesmo considerando que não é pretensão aprofundar o debate, apenas contextualizar, elaborar um painel da proposta política socializada no contexto da campanha política à sociedade.

⁵⁷ O **Programa de Governo da Aliança para Mudar Guarulhos**; Guarulhos/SP, 2000, foi considerado em sua íntegra, todavia, para fins de diálogo, restringimo-nos a proposta para a Educação.

a leitura que o governo em pauta faz da responsabilidade do município com as demais esferas de governo⁵⁸. Crítica e propositivamente se pronuncia em relação:

- à própria “máquina administrativa” da prefeitura;
- aos governos que o antecederam;
- ao governo estadual deste período;
- ao governo federal que “*impôs o Fundef*”.

Ademais, ao lermos o documento, é possível observarmos que a Educação, como uma das “grandes marcas⁵⁹”, é pensada como uma totalidade: “*Educação: da creche à Universidade Pública*”. Há que se reconhecer que faz referência a um entendimento abrangente e global (integral/integrado) da educação, e aponta, de forma bastante ousada, uma leitura crítica e propositiva da e para a realidade/sociedade, no concernente à Educação Municipal em sua Carta de Intenções.

Quando nos referimos ao entendimento abrangente e global da educação, é importante destacar que o documento expõe uma visão da Educação Básica ao Ensino Superior; inserindo a agenda da educação em interface com a cultura, num projeto político sócio-educativo-cultural de cidade.

Fazemos questão de explicitar este entendimento do governo, uma vez que se aprofundam no âmbito nacional e internacional discussões que propõem o tratamento da educação como um processo ao longo da vida, como um processo integral e não facetado,

⁵⁸ Qual a leitura/apropriação que se faz da **LDB 9394/96** (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) em relação ao TÍTULO III - Do Direito à Educação e do Dever de Educar e em relação ao TÍTULO IV - Da Organização da Educação Nacional

⁵⁹ “Primeira Grande Marca de Nosso Programa: Moralizar e democratizar a Prefeitura e Câmara; Segunda Grande Marca de Nosso Programa: Gerar Empregos e Cuidar da Segurança Pública; Terceira Grande Marca de Nosso Programa: Garantir os Serviços de Saúde com Qualidade; Quarta Grande Marca de Nosso Programa: Educação: da Creche à Universidade Pública; Quinta Grande Marca de Nosso Programa: Uma Revolução na Estrutura de Nossa Cidade; Diretrizes para o Legislativo”. In: **Programa de Governo da Aliança para Mudar Guarulhos**. Guarulhos, SP, 2000.

fragmentado como ainda vislumbramos aquilo que, convencionalmente, no nosso caso chamamos de “sistema⁶⁰ de Educação nacional”.

A seguir, na íntegra, texto⁶¹ referente à “*Quarta Grande Marca de Nosso Programa: Educação: da Creche à Universidade Pública*”. Na seqüência temos a possibilidade de “visualização” das grandes linhas de ação⁶² intencionadas como políticas públicas de educação, a saber:

- Nível/Modalidade de Educação (Educação Básica: Infantil)

Não é mais possível admitir o que ocorre em Guarulhos: nossa cidade, com mais de 1 milhão de habitantes, tem apenas 05 creches públicas. Por isso, a Prefeitura irá ampliar a rede de creches municipais, de acordo com as decisões a serem tomadas pelo povo no Orçamento Participativo em cada região da cidade.

A administração do município irá também ampliar a rede de escolas infantis, as EMEIs, tendo por objetivo, ao fim de 4 anos, atender a todas as crianças de 4 a 6 anos.

Além do maior acesso a ensino de qualidade, será dada atenção a medidas de proteção para crianças e adolescentes das camadas mais pobres da população, especialmente aquelas submetidas a maus-tratos, opressão, exploração, abandono, prostituição. Para isso serão implementados programas como o da bolsa-escola, e ampliados os serviços e equipamentos para atender estes casos de risco.

- Nível/Modalidade de Educação (Educação Inclusiva)

⁶⁰ Quanto à questão do Sistema Nacional de Educação X Organização da Educação Nacional consultar capítulo III de SAVIANI, Dermeval. **A Nova Lei da Educação**: trajetória, limites e perspectivas. 7ª edição. – Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

⁶¹ Optamos por apresentar este texto de forma que apontasse para as “grandes” perspectivas do Governo. Nesse sentido, apresentamos o texto em uma tabela. Refere-se a uma organização que aponta para uma possibilidade de apreensão das Grandes Ações/Políticas propostas para a Educação no Município. Para tanto, explicitamos a leitura na coluna da esquerda: “Descritores”. Na coluna da esquerda: Crítica/Proposição Expressa no Programa, apresenta-se o texto desta “Quarta Grande Marca” na íntegra e na seqüência, conforme foi divulgado/publicizado no âmbito da Campanha.

⁶² Sem intencionar fragmentar o texto, ao longo da Carta inserimos um subtítulo, considerando-se a que aspecto da política educacional esta se detém.

Atenção especial deverão merecer as crianças e adolescentes portadores de deficiência. O sistema educacional do município deverá garantir-lhe vagas, atendimento especial e transporte.

- **Gestão Democrática (Redes Sociais)**

Para que estas medidas sejam desenvolvidas com a eficiência e amplitude necessárias, será decisiva a participação da sociedade. De um lado, serão fortalecidos os Conselhos Tutelares e o Conselho Municipal da Criança e do Adolescente; de outro lado serão desenvolvidas atividades conveniadas com Igrejas, Associações e entidades beneficentes dedicadas à educação, assistência e promoção da criança e do adolescente

- **Política de Financiamento da Educação – Vinculação Orçamentária (governos Federal/Estadual)**

A imposição do Fundef pelo governo federal e pelo Congresso e a falta de agilidade da Prefeitura estão fazendo nosso município perder mais de 40 milhões de reais por ano, pela falta de uma rede municipal de 1ª a 8ª série. O governo estadual, por sua vez, não cumpre suas responsabilidades quanto ao ensino fundamental e médio. Não atende a toda a demanda de vagas, superlota as salas, aprova automaticamente prejudicando o aprendizado e a disciplina, coloca a escola distante do aluno.

- **Rede Municipal de Educação Fundamental/Educação de Jovens e Adultos**

Para reagir a isto, duas grandes medidas serão adotadas, entre outras, pelo governo da ALIANÇA PARA MUDAR GUARULHOS: será implantada de imediato uma rede municipal própria de 1ª a 8ª série, e será feita pressão constante sobre o governo do Estado para que cumpra adequadamente e com qualidade seu papel na rede estadual de ensino.

Esta rede própria de ensino fundamental deverá atender aos locais onde houver mais carência de ensino para crianças e adolescentes, e deverá dar ênfase

especial á educação de adultos. O ensino fundamental municipal se integrará numa ampla mobilização da sociedade para a alfabetização e educação de jovens e adultos, pois em nossa cidade o índice de analfabetismo atinge 10% da população acima de 15 nos e a maior parte dos adultos não concluiu o ensino fundamental. É tão grave o estado de abandono em que se encontra o ensino que hoje escolas particulares, estão se dedicando à alfabetização de adultos.

- Política Integrada: Educação e Assistência Social

Entre as medidas necessárias para juntar a assistência social à educação, estará a implantação do programa da Bolsa-Escola, que complementa a renda mínima das famílias pobres, desde que elas mantenham a criança estudando.

- Educação Profissional (governo federal/CME)

A Prefeitura mobilizará a sociedade para exigir que o governo federal conclua a Escola Técnica Federal, e para que a discussão de seu conteúdo curricular seja realizada democraticamente, em especial no Conselho Municipal de Educação.

- Ensino Superior (governo estadual)

A Prefeitura também organizará um movimento de toda a cidade para obter junto ao governo estadual a criação de um campus da Universidade Pública na cidade de Guarulhos (seja da USP, da UNESP, seja da já aprovada Universidade da Zona Leste).

- Gestão Democrático-Participativa: Plano de Carreira; salário; formação permanente

Assim como na saúde, o sistema educacional do município de Guarulhos incentivará a participação popular nas decisões, controle e fiscalização do sistema público e na elaboração do Plano Municipal de Educação, através do Conselho Municipal de Educação e dos Conselhos de Escola. E, assim, como no sistema de saúde e em todo os setores do serviço público, o pessoal da educação será

valorizado com plano de carreira, salários melhores e formação profissional permanente.

- Política de Financiamento da Educação – Vinculação Orçamentária (Município em relação ao FUNDEF)

Tudo isso exigirá que a administração municipal aplique efetivamente na manutenção e desenvolvimento do ensino o mínimo constitucional de 25% da arrecadação dos impostos.

- Política Integrada: Educação e Cultura (educação abrangente – política de formação – cidade)

A cultura, mais ampla que a questão educacional, mas a ela muito ligada, terá também enorme incremento.

Temos uma grande diversidade cultural em nossa cidade, vinda da tradição dos povos diversos que nos formaram, da tradição das comunidades que vieram de outros estados, da tradição religiosa, das diversas manifestações de arte, de literatura, de música, de teatro, de dança, de pintura, de artesanato, de arquitetura, de urbanismo.

Nossa política cultural procurará equilibrar o tradicional e o moderno, a memória e o novo. Estimulará os setores sociais a participarem dos processos culturais, garantindo sua autonomia de criação e presença decisória nos órgãos governamentais.

Os equipamentos culturais criados até aqui, como teatros, bibliotecas, museus, centros culturais, foram muito poucos, pequenos e mal preservados. Eles serão cuidados e multiplicados, para que se possibilite o acesso e uso deles pelo maior número de pessoas, pelo maior tempo possível e em todas as regiões da cidade.

As escolas serão transformadas em centros de atividade cultural para juventude, para os idosos, para as mulheres e para toda a comunidade nos finais de semana. As Universidades serão chamadas a se integrar à comunidade trazendo-lhe

o conhecimento mais científico e elaborado e aprendendo com ela o saber e a criação diversificada da sociedade viva.

Os movimentos e grupos de artistas locais serão incentivados e sua diversidade será respeitada.

Será criado um Conselho Municipal de cultura e também Comitês Regionais para participar da definição da ação do poder público, da fiscalização e controle das verbas e fundos públicos de cultura.

A partir da leitura do documento, é possível afirmar que, nos termos utilizados, este traz com propriedade uma abordagem histórico-crítica, neste sentido, entendida como uma proposta dialética, transformadora dos “sujeitos-históricos” e da realidade (como elementos intrínsecos/não separados). Apontando como essencial e prioritário o humano, diga-se de passagem “*as camadas mais pobres da população*”.

Além da abordagem que norteia todo o documento, não somente o trecho referente à “*Quarta Grande Marca*”, outro aspecto que merece destaque é que este evidencia uma compreensão clara do papel do Governo (desejada e balizada pela própria sociedade), frente a um projeto societário, republicano, e o papel deste quando no contexto do aparato Estatal. A perspectiva que se aponta com muita evidencia é a dimensão e esfera do ‘direito’, da cidadania, como expressão de exercício democrático.

Somente a título de observação, longe de ter a pretensão de realizarmos um estudo ou “análise de discurso”⁶³ deste documento, é importante mencionar que a proposta traz na essência a abordagem dialética, crítica e propositiva da realidade social/política/econômica, dentre outros. Trazendo em evidência uma séria crítica e proposições frente aos processos de exclusão, desmantelamento e histórica ausência de políticas públicas no município que

⁶³ É uma abordagem teórico-metodológica, uma prática e um campo da lingüística e da comunicação especializado em analisar construções ideológicas presentes num texto. uma prática e um campo da lingüística e da comunicação especializado em analisar construções ideológicas presentes num texto. Consultar: MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de Textos de Comunicação**. São Paulo: Cortez, 2001.

favorecessem a vivência efetiva do direito por parte dos munícipes, em especial daqueles dos setores mais desfavorecidos sócio-economicamente da sociedade. Todavia, este documento nos termos utilizados não está dirigido às camadas populares: pela forma como o conteúdo é apresentado se dirige a um segmento minoritário da sociedade. O que desejamos dizer com isso?

Observamos, quando de sua leitura, que embora tenha sido um documento aberto a toda à sociedade, a forma como foi redigido impede sua compreensão, especialmente, por parte daqueles a quem se dedica.

Neste sentido, reportamo-nos às contribuições de GIANDOMENICO MAJONE, 1978 (apud VILLANUEVA, 1998: 27-28)

“Quiere decir que las políticas no son solo decisiones en el sentido apenas dicho. Pero añade que toda decisión de implicaciones colectivas enfrenta el problema de la COMUNICACIÓN, de la PUBLICIDAD CIUDADANA. Las decisiones colectivas, por lo menos en las democracias, requieren ser explicadas, transmitidas, argumentadas, persuasivas. Las razones, personales, subjetivas, que convencieron a un gobernante para tomar una decisión, pueden ser quizá poco convincentes para los demás actores políticos y ciudadanos, que poseen su propia información y valoración, adversos quizá a la percepción y elección gubernamental, reacios a la manipulación. Hay que construir entonces los argumentos y obtener las evidencias que despierten el consenso o derroten la oposición... [...] Una política es entonces también una actividad de comunicación pública y no solo una decisión orientada a la efectucción de metas. Incorpora una intencionalidad comunicativa y no solo estratégica y productiva.”

No processo comunicativo, de apresentação das intenções/propostas/ações, temos um desafio importante em termos de formação política cidadã (publicização cidadã), para além da ‘informação’. Para tanto, temos que considerar que a maior parte da população brasileira, e nesse caso, de Guarulhos, não se insere no elenco daqueles que utilizam a terminologia técnico-político-acadêmica de determinada área ou saber de forma recorrente. Não é pretensão desconsiderar o potencial da Proposta, tampouco o potencial humano em seus processos formativos.

Para potencializarmos a força e expressão da proposta e a força e expressão do humano, é fundamental partir desses “sujeitos”, partir das “*camadas mais pobres*”, do repertório que trazem, do que eles compreendem de mundo, para num processo formativo, dialético, favorecer a apreensão de novos elementos.

Evidenciamos que a proposta traz elementos que são bandeira de luta da sociedade civil-política, de modo geral, em especial das pessoas advindas da classe popular, bem como de organizações e entidades organizadas. Assim sendo não se constitui somente uma proposta de governo para a sociedade.

Por se tratar de um governo democrático-popular é evidente a inserção das pautas sociais como foco das políticas, provavelmente fruto do diálogo e convivência com os segmentos da classe popular; inclusive alguns segmentos integram a própria equipe de governo. Entretanto, apontamos como importante a revisão das estratégias de comunicação, a partir de sua forma, de seu conteúdo, do “público alvo” e de seus canais, uma vez que esses elementos são fundamentais para um processo de formação política permanente e intencional que ultrapasse a dimensão “eleitoreira” e mobilize, desta forma, a vivência cidadã, a democracia, incluindo o desafio que temos no processo de democratização dos ‘saberes’⁶⁴, dentre outros.

Outro aspecto fundamental a se considerar é que este “Programa de Governo” revela em parte, não somente os partidos políticos (alianças) e suas respectivas ideologias e políticas⁶⁵. Evidencia os “sujeitos”, no caso, traz em destaque quem se pronuncia através

⁶⁴ Há contribuições que podem ser consideradas em relação aos “princípios da Comunicação Popular”. PEREIRA, Lúcia Helena Mendes. **Comunicação Popular**: para além do bem e do mal. Jornalista comunitária, consultora em comunicação para organizações não-governamentais e mestre em Comunicação, Imagem e Informação, pela Universidade Federal Fluminense – UFF. luciahmp@nitnet.com.br. Acesso em: 19/08/2006. <http://www.bocc.ubi.pt/pag/pereira-lucia-comunicacao-popular.pdf>

⁶⁵ Nestes termos estamos nos referindo a política como: “*No sólo lo que el gobierno dice y quiere hacer. También lo que realmente hace y logra, por sí mismo o en interacción con actores políticos y sociales, más allá de sus intenciones. [...] Es entonces una estrategia de acción colectiva, deliberadamente y diseñada y calculada, en función de determinados objetivos. Implica y desata toda una serie de decisiones a adoptar y de acciones a efectuar por un número extenso de actores...*” (VILLANUEVA, 1998: 26). Considerando a sua intencionalidade, a política é, em síntese: 1. O “desenho” de uma ação coletiva intencional; 2. O curso que efetivamente torna uma ação como resultado de muitas decisões e interações que comporta e; 3. Os fatos reais que a ação coletiva produz.

dele. É importante considerar que este se reporta ao então candidato à prefeitura e ao seu “vice”, porém não se restringe a eles, ao contrário, é muito mais abrangente e amplo.

Vale também, considerarmos a trajetória desses “nomes” na e para a cidade, para o próprio partido (também com suas disputas internas), num processo de construção da aceitação e legitimidade. Assim, é necessário mencionar que a “leitura” e “apropriação” deste Programa de Governo, por parte da sociedade civil-política, em especial, traz tal viés.⁶⁶

“É importante dizer que o Prefeito eleito vinha de larga trajetória política no município: foi vereador, presidente da Câmara, deputado estadual e sempre esteve engajado nas lutas sociais das camadas populares. [...] Teve papel de destaque nas denúncias e na cassação do prefeito anterior, o que aumentava sobremaneira sua responsabilidade à frente da nova gestão municipal.” (CARDOSO, 2006: 44)

“A Secretária de Educação, também vice-prefeita, tinha uma história no magistério e no movimento de professores, participou intensamente do Movimento em Defesa da Escola Pública com representação sindical e no processo de elaboração da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [...]” (CARDOSO, 2006: 43)⁶⁷

Esse aspecto nos remete a uma afirmativa provocativa, uma vez que “governos” não são instituições abstratas e generalizantes que se utilizam do aparato estatal por determinado mandato, mas trazem sujeitos de intenções e trajetórias político-ideológicas, cuja capacidade de articulação e materialização de diversas, divergentes e diferentes

⁶⁶ Não é pretensão realizar uma análise psico-social das representações que têm para a população os governos, os partidos políticos e os respectivos candidatos. Todavia, há que se considerar a trajetória e a legitimidade construída, no caso, pelos candidatos: Elói Pietá e Eneide Maria Moreira de Lima – candidatos a prefeito e vice-prefeita sucessivamente; ambos do PT (Partido dos Trabalhadores). Esta observação considera que, para a sociedade civil-política, associa-se ao respectivo Programa de Governo, a imagem/representação e a aceitação/legitimidade que têm (construíram e constroem) os respectivos candidatos para a maioria da população guarulhense (o partido, as alianças, a sociedade civil-política). Estes elementos não podem ser lidos de forma dissociada no contexto de uma sociedade como a nossa. Ademais, a configuração do(s) nome(s) no jogo das alianças político-partidárias – da própria chapa repercute na mobilização dos militantes no âmbito da campanha, enfim, do processo de implementação da(s) política(s) em sua totalidade, não sendo este em hipótese alguma um processo dado e acabado, linear, ao contrário.

⁶⁷ CARDOSO, Lindabel Delgado. **A Política Educacional no Município de Guarulhos/SP** – Gestão 2001-2004: da construção da Rede Municipal de Educação ao Projeto Político-Pedagógico. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Área: Políticas de Educação e Sistemas Educativos. Orientador: Prof. Dr. Newton Bryan. Faculdade de Educação/Unicamp: Campinas/SP-Brasil, fevereiro 2006.

demandas está em “observação” a todo o tempo, durante o processo de implementação das políticas públicas, desde a formulação das agendas políticas, da escolha dos “atores”, dos processos, meios e fins, dentre outros.

II.3 A Implementação de Políticas Públicas de Educação – A Rede em Conformação

II.3.1 Diálogo entre Educadores

Em momento subsequente, já quando da atuação como governo, olhando para o pronunciamento da Secretaria de Educação, como parte do executivo, evidenciamos um processo avançado de diálogo a respeito das “políticas públicas de educação” para o Município. Como fruto de um profundo processo de discussão conjunto. A saber:

“Dos seis educadores que assumiram a composição da equipe da Secretaria de Educação: dos quatro Departamentos mais o Secretário-Adjunto e a Secretária, quatro vieram do movimento de professores, portanto, tínhamos afinidades e trajetórias comuns.

Assumimos no dia 02 de janeiro e já no dia 03/01 realizamos um encontro com uma representação de funcionários de todos os Departamentos da Educação; no maior espaço então disponível: um auditório (noventa pessoas presentes), com a presença do Prefeito, Secretária de Educação, Secretário-Adjunto e Diretores de Departamentos, onde foram levantadas as expectativas de todos os presentes, principais problemas da secretaria e aspectos positivos. Foram várias reuniões nos Departamentos no final de janeiro; no retorno das férias dos diretores das escolas municipais, nos reunimos com eles, com o mesmo objetivo e, no primeiro dia de fevereiro, nos reunimos com todos os educadores da Rede, em dois períodos, tendo sido apresentadas as novas diretrizes da educação e os princípios de governo, que dariam sustentação à nova Administração Municipal e à Política Educacional.” (CARDOSO, 2006: 43-44)

Este pequeno trecho traz elementos para compreendermos a perspectiva crítica-transformadora apontada já no Programa de Governo, não como mera oposição aos governos que o antecederam, mas como um governo que propõe e disputa um projeto de *pólis*⁶⁸, de cidade, de sociedade. A dimensão participativa nesta perspectiva é um elemento que marca o início do processo.

Desde a transição do governo, ao processo de “aproximação” primeira com a sociedade civil, e no caso, os “trabalhadores e trabalhadoras da educação” a perspectiva “dialética” está presente como concepção, abordagem e estratégia de trabalho.

Em nosso entendimento há uma gestão democrático-participativa, que aponta para uma determinada vivência sócio-política, cujo caráter é essencialmente formativo; formativo no sentido de propor uma “outra sociedade possível”, na busca de experiências participativas, contra-hegemônicas, diríamos, cujo objetivo é fortalecer o que correntemente denominamos por “coletivo”.

Todavia, o mesmo movimento nos leva a indagar:

- A existência do “espaço/contexto” formativo permite efetivamente a superação da polarização governo-sociedade, sociedade política-sociedade civil, indivíduo-sociedade; enfim, das relações verticais de poder, opressão e exclusão?

Esta pergunta tem sentido se pensarmos a partir da perspectiva que aponta a indissolubilidade da relação sujeito-objeto. Isto é, aquela que favorece a efetivação da vivência coletiva⁶⁹.

⁶⁸ Ver também: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola. **Dicionário de Política**. Siglo veintiuno editores: México, Espana, Argentina e Colômbia. 199_.

⁶⁹ Consideramos para esta produção as contribuições de SAVIANI (2001: 189-242). Quando o autor problematiza as contradições de uma “LDB liberal”, essencialmente, as contradições existentes entre homem e a sociedade, homem e o trabalho e homem e a cultura. Na compreensão abstrata de homem como cidadão, “*a sociedade burguesa se constitui numa sociedade que faz com que todo homem encontre noutros homens não a realização de sua liberdade, mas pelo contrário, a limitação desta.*” MARX, s/d: 31 apud SAVIANI, 2001:192. (SAVIANI, Dermeval. **A Nova Lei da Educação**: trajetória, limites e perspectivas. 7ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. Ao aportar a tais questões, SAVIANI dialoga com as contribuições de MARX, K. A Questão Judaica. Rio de Janeiro: Achiamé, s/d). Acrescentam-se ainda as contribuições de ESCÓSSIA, Liliana da e KASTRUP, Virgínia. O conceito de coletivo como superação da dicotomia

“Conceber um conceito de coletivo para além das dicotomias historicamente constituídas é dar visibilidade a uma outra lógica - uma lógica atenta ao engendramento, ao processo que antecede, integra e constitui os seres.” (ESCÓSSIA, L.; KASTRUP, V. 2005: 1)

Nesta perspectiva, a dimensão do “coletivo” implica noção de movimento, de interação, de co-existência, de subjetivação⁷⁰, podendo ser compreendida como uma possibilidade de superação da contradição: homem-sociedade, homem-trabalho, homem-cultura vivenciada no contexto do projeto “neoliberal” da sociedade atual.

A dimensão da “coletividade” traz, na essência, a possibilidade da transformação, de outra apreensão da realidade. O seu potencial reside no caráter conflituoso, no qual a disputa, o dissenso, a diversidade, a diferença, entre outros fatores são valorativos, porque são eles que permitem a superação da relação de dominação, supressão, exclusão, opressão e poder de um em relação a outro.

II.3.2 Diretrizes das Políticas Públicas de Educação no Respetivo Contexto

Neste momento, destacaremos as Diretrizes que foram apontadas como aquelas que *“permeiam e orientam os diferentes trabalhos da Rede Municipal de Educação de Guarulhos – Gestão 2001-2004: Democratização do Acesso e Permanência em todos os*

indivíduo-sociedade. Educ.Soc. (Psicologia em Estudo), abril 2005 – ISSN 1413-7372. Segundo estas autoras, “O conceito de coletivo tem sido freqüentemente utilizado, seja no âmbito da psicologia, seja no âmbito da sociologia, para designar uma dimensão da realidade que se opõe a uma dimensão individual. Entendido desta maneira, o coletivo se confunde com o social, sendo representado através de categorias como Estado, Família, Igreja, Comunidades, Povo, Nação, Massa ou Classe e investigado no que diz respeito à dinâmica de interações individuais ou grupais. Este modo de apreensão do coletivo/social deriva de uma abordagem dicotômica da realidade característica das ciências modernas, cujo efeito, dentre os mais visíveis, é a separação dos objetos e dos saberes.” (2004: 1).

⁷⁰ *“...os processos de subjetivação não tem nada a ver com a vida privada, mas designam a operação pela qual os indivíduos ou as comunidades se constituem como sujeitos, à margem dos saberes constituídos e dos poderes estabelecidos, que passam a dar lugar a novos saberes e novos poderes”* (Deleuze, 1991: 26, apud ESCÓSSIA, L.; KASTRUP, V. 2005: 1)

níveis de Ensino; Qualidade de Ensino; Valorização dos Profissionais da Educação; Democratização da Gestão".⁷¹ (PMG, 2002: 3)

Se compreendemos as Diretrizes das Políticas Públicas de Educação como aquelas que norteiam, orientam as ações de um determinado governo é fundamental entendermos os sentidos e significados de tais diretrizes para o governo e para a sociedade de maneira geral, e deste modo, num próximo momento, como estas se evidenciam nas ações e tensões “sociedade-governo-sociedade”.

Em documento tornado público para a Rede municipal de Educação em conformação, no ano de 2002, mais especificamente em junho do referido ano, foram apresentadas as 04 Diretrizes, como parte do Projeto de Educação-Sociedade, proposto pelo governo, fruto do diálogo que este vem estabelecendo com a sociedade e com a Rede Municipal de Educação.

Neste mesmo documento, apontou-se também as respectivas concepções de Educação-Sociedade. Houve um pronunciamento explícito para os educadores, do que vem fundamentando as políticas públicas de Educação (essencialmente fruto do diálogo com diversos educadores e segmentos da sociedade. Sua “riqueza” decorre, justamente, do fato de ser um documento que emana do diálogo entre educadores e “governo” – se é assim que vamos considera-lo–, e não do governo para a sociedade).

- Afinal como compreendemos os processos de aprendizagem, em relação à finalidade da Educação Escolar, em relação ao papel do Governo no sentido de subsidiar as ações e demandas dos profissionais da educação?

Com base em CARDOSO (2006: 44-47) é possível entendermos que tais diretrizes se constituem demandas da sociedade civil que foram consideradas pelo governo. Por se tratar de um governo democrático-popular, evidencia-se a prioridade para a classe popular na possibilidade de garantia de seus direitos educacionais, sociais, humanos:

⁷¹ In: Prefeitura Municipal de Guarulhos/SP. Secretaria da Educação. **Espaços e Diálogos na Construção de Nossa Escola – Eixo I: Trajetória, Identidade e Formação**. Guarulhos: PMG/SE, junho de 2002.

*“**Democratização do Acesso** com um programa de construção de escolas, reformas e ampliações de escolas existentes, ampliação do número de vagas na educação infantil que seria a grande prioridade, ampliação considerável do número de vagas na educação fundamental, ocupação de vagas em salas ociosas nas escolas, criação do Programa Educiança e de um Programa de Erradicação do Analfabetismo, ampliação do Programa Educação de Jovens e Adultos. A pequena quantidade de vagas oferecida na Rede Municipal e o baixo investimento na educação eram problemas que precisavam ser enfrentados. Ainda em relação ao acesso, estava o compromisso com uma nova política de inclusão de crianças com necessidades especiais em classes regulares. Havia ainda a necessidade de construção de uma política com as Entidades Conveniadas, que complementam o acesso às vagas na educação infantil e educação especial, em parceria com a Secretaria de Educação e o compromisso de fazer gestões junto a outras esferas do Estado para a educação profissional, não só na educação de jovens e adultos da educação fundamental, mas também no ensino médio da cidade e ensino superior público.*

*A **Permanência dos educandos nas escolas**, outra diretriz apresentada. Não basta ampliar as vagas, se não houver a garantia das condições de permanência. Havia a necessidade urgente de melhoria do Programa de Alimentação Escolar, Programa de Transporte Escolar, Programa de Materiais Escolares, criação de um Programa de Uniforme Escolar, assim como a garantia de fraldas aos bebês das creches e enxovais. E, para além dessas medidas, o tempo de permanência da criança na escola na educação infantil era de apenas três horas diárias, sendo imediatamente ampliada para quatro horas, com a respectiva ampliação da jornada de professores e aumento proporcional de salários.*

A Valorização dos profissionais da Educação. Na concepção da equipe da Secretaria de Educação eram necessárias várias medidas para a melhoria da Educação municipal e, entre elas, a valorização dos profissionais com a realização de concursos públicos, (foram contratados em torno de 2.000 profissionais por concurso público), preenchimento do quadro de funcionários das escolas de acordo com o Projeto Político-Pedagógico, processo de seleção com critérios transparentes para a atividade de professores-coordenadores e professores-assistentes, melhoria das condições de trabalho dos profissionais da educação (infra-estrutura física e material). A Secretaria de Educação adquiriu telefone, fax e computador para todas as escolas, agilizando e melhorando o processo de comunicação entre a escola e Secretaria, implementação de uma política de formação permanente e retomada da discussão do plano de carreira do magistério.

Democratização da gestão pressupõe não só a valorização dos profissionais da educação, como as medidas anteriormente citadas, mas também o compromisso com uma gestão participativa, que fortaleça o diálogo entre a equipe escolar, que trate a todos os profissionais como sujeitos ativos do processo educativo na e da escola e com a comunidade do entorno da escola. Democratizar a gestão significa romper estruturas hierárquicas e autoritárias não só nas escolas, mas também na cultura, nos espaços de trabalho da estrutura-meio da Secretaria de Educação, nos Departamentos da Secretaria; significa tomada de decisões coletivas, que visem, em primeiro lugar, as necessidades e o direito à educação dos educandos. Aproximar a escola das famílias dos educandos é, sem dúvida, fundamental para democratização da gestão e da educação das crianças, em especial, conhecer suas expectativas, suas origens, seus valores, suas dificuldades, culturas, sonhos e aspirações. A descentralização dos recursos financeiros para a escola também é outro elemento que contribui para as decisões dos profissionais e famílias na escola, assim como na agilidade para solucionar problemas corriqueiros e desenvolver projetos coletivos. O papel das famílias não é o de contribuir com recursos financeiros. Fortalecer o Conselho de Escola, o processo de eleição dos representantes dos pais, funcionários e educadores e apostar na conscientização de todos para a importância de decisões participativas, afirmativas de direitos e construção de cidadania social. É, sem dúvida, um passo fundamental para o fortalecimento da participação das camadas populares na construção de uma sociedade mais justa e mais humana.

Qualidade da educação é a efetivação de todas as outras diretrizes citadas anteriormente, e pressupõe, fundamentalmente, a melhoria da qualidade de vida de nossos

educandos, pela construção de um Projeto Político-Pedagógico da Rede, junto com as escolas municipais, que garanta espaços de convivência possibilitadores do pleno desenvolvimento do ser humano. A centralidade desse projeto vem sendo os educandos, como sujeitos de direitos à educação, à cultura, à saúde, à moradia, ao lazer, ao esporte, à alimentação e, principalmente, à dignidade humana.

Historicamente, a formação dos educadores tem sido voltada aos conhecimentos e conteúdos que devem ser socializados com os educandos. No entanto, conhecer quem são as crianças, os jovens e adultos que irão dialogar com os conhecimentos historicamente acumulados, que irão produzir e socializar conhecimentos, experiências, valores, sonhos é fundante e precede à definição dos conhecimentos necessários e significativos à vida desses educandos. Conhecer os diferentes tempos da vida, com todas as suas peculiaridades e potencialidades, romper com práticas isoladas dos educadores são questões fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem. Rever a concepção de escola, a reorganização de seus tempos e espaços, a concepção de avaliação, a diversificação e alargamento da concepção de currículo, as relações intrínsecas entre aprendizagem e desenvolvimento, entre o processo de aprendizagem e de ensinagem, o papel da cultura das camadas populares, e do saber historicamente construído pela humanidade, a contribuição das artes na formação integral dos educandos: Música, Teatro, Dança, Artes Plásticas, o Contar Histórias e, os instrumentos musicais: a flauta, o violino, o violão etc; a contribuição da Língua Brasileira de Sinais, das línguas e culturas estrangeiras, o estudo do meio, são alguns exemplos das práticas desenvolvidas pelos educandos e educadores através de um investimento maciço na formação de professores. Antes de cobrar um bom desempenho dos educadores, é fundamental a garantia de condições de atualização profissional, espaços de valorização das práticas pedagógicas significativas, desenvolvidas pelos educadores na jornada de trabalho e fora dela, apoio pedagógico. Enfim, uma política permanente de formação dos educadores.

Investimento numa política que incentiva o contato com a literatura infanto-juvenil e para adultos nas escolas, bibliotecas com amplo e diversificado acervos, espaços de formação dos educadores, acesso à formação inicial dos educadores, participação em palestras, Seminários, Encontros e Congressos de Educação, são importantes elementos na busca da qualidade da educação.”

Em seguida apresentamos ainda o ‘rol’⁷² de ações que foram desenvolvidas no período inicial de 18 meses de atuação da “sociedade-governo-sociedade”⁷³. É importante considerarmos que não se trata somente de um elenco de ações em si, mas de um processo formativo, intencionalmente planejado e articulado no contexto do Projeto Político-Pedagógico da Rede Municipal de Educação em conformação.

O valor deste movimento encontra-se justamente na possibilidade única de vivência de um processo democrático, de questionamentos, de socialização, de diálogo, de formação humana e, no caso, político-pedagógico:

“...apresentamos a seguir as várias ações que foram desenvolvidas, desdobradas e ampliadas de janeiro a dezembro de 2001 junto aos nossos educandos, pais, funcionários administrativos, pedagogos, psicólogos, supervisores, diretores, professores, recreacionistas, cozinheiras e demais funcionários de nossa Rede, apontando como perspectivas para a continuidade da implantação de nossas Diretrizes, as prioridades da Secretaria de Educação para 2002:

- *Reuniões Pedagógicas*
- *Encontros de alunos e professores com o corpo diretivo da Secretaria.*
- *Encontro de pais com o corpo diretivo da Secretaria e prof. Miguel Arroyo.*
- *Fóruns Interconselhos.*
- *Fóruns Internúcleos.*
- *Palestras do Prof. Miguel Arroyo.*

⁷² “Os Espaços de Diálogos”, nomenclatura utilizada para identificar as diferentes e diversas ações no contexto da política de formação de educadores estão apresentados, de forma geral, no corpo do documento. In: Prefeitura Municipal de Guarulhos/SP. Secretaria da Educação. **Espaços e Diálogos na Construção de Nossa Escola – Eixo I: Trajetória, Identidade e Formação.** Guarulhos: PMG/SE, junho de 2002: 4 (apresentação Vice-prefeita e Secretária de Educação)

⁷³ Reiteramos que apontar a relação “sociedade-governo-sociedade” é justamente compreender que o papel do “governo” é de mediadora das demandas societárias que são de diversas matizes, de diversos interesses, intenções, outros.

- *Cursos para recreacionistas e cozinheiras.*
- *Formação para professores da Educação Infantil e Educação Fundamental.*
- *Implantação da Educação Regular e de Oficinas de Qualificação Profissional para Jovens e Adultos.*
- *Formação para professores da Educação de Jovens e Adultos.*
- *Ampliação do número de horas de permanência da criança nas escolas: de 3h para 4h diárias.*
- *Contratação de 400 professores concursados.*
- *Realização de atividades de formação com diretores, pedagogos, psicólogos e supervisores.*
- *Início das discussões do Plano de Carreira com a Rede e com o Sindicato.*
- *Expansão da Rede Física, com projeto arquitetônico baseado numa concepção pedagógica que se pautou no respeito às condições e demandas da infância.*
- *Criação do Centro Educacional “Adamastor” (antiga fábrica para transformá-lo em Centro de Formação de Profissionais da Educação).*
- *Criação do Centro Educacional dos Pimentas, para promover qualificação profissional para jovens e adultos.*
- *Implantação de carga horária de 25h de trabalho semanal para todos os professores da Rede Municipal de Guarulhos.*
- *Implantação dos Projetos Culturais nas escolas: teatro, música, coral cênico.*

- *Continuação da construção do Projeto Político-Pedagógico da Rede Municipal, voltado para o desenvolvimento pleno dos educandos e para o avanço dos seus direitos sócio-político-culturais.*
- *Consolidação dos Conselhos Escolares e dos Interconselhos.*
- *Implantação do Plano de Carreira da Rede.*
- *Realização de concurso público para o ingresso de profissionais da educação infantil e educação fundamental.”*

Destacamos a “Política de Formação Permanente”, compreendida como possibilidade singular de diálogo formativo dos trabalhadores da educação, no movimento de *práxis* sócio-educativa (“prática-teórica”).

*“Para a construção de nossa Escola, a formação permanente dos professores é condição primordial. A produção e a troca dos diferentes saberes, bem como a valorização das diversas formas do ensinar e do aprender e o reconhecimento de que todos os educadores são, ao mesmo tempo, autores e atores desse processo, resgata o real sentido da construção de uma escola cidadão”.*⁷⁴

Se considerarmos a perspectiva epistemológica que norteia o trabalho é imprescindível atentarmos para o fato de que este vem explicitando que se compreenda o “papel do governo”, no sentido de subsidiar as demandas e atuação dos educadores, num movimento que propõe vivência coletiva-transformadora e aponta para a criação de “Espaços Objetivos” para que esta transformação seja efetivada. Esta por sua vez, pode ser entendida pelos educadores de diversas maneiras:

- Ao sugerir uma política de formação coloca-se como um Governo propositivo, que compreende qual o seu papel em relação ao processo de implementação de políticas públicas, à luz das respectivas diretrizes.

⁷⁴ In: Prefeitura Municipal de Guarulhos/SP. Secretaria da Educação. **Espaços e Diálogos na Construção de Nossa Escola – Eixo I: Trajetória, Identidade e Formação.** Guarulhos: PMG/SE, junho de 2002: 6 (diretora do denominado Departamento de Normas Técnicas e Orientação Educacional, quando faz menção à política de formação dos educadores da Rede Municipal de Educação: “Trajetória, Identidade e Formação”).

Mobiliza, possibilita a formação, o diálogo, compõe com os educadores, dá respaldo ao trabalho, etc.

- Refere-se a uma política de formação que impõe uma proposta horizontal de trabalho, à qual, nós, como educadores temos que “acatar”.

Uma política de formação permanente de educadores refere-se à possibilidade de garantir um contexto democrático, de participação e de fomento ao diálogo entre demandas e concepções distintas de educação-sociedade que são vivenciadas e que se apontam. Tal contexto torna-se crucial em um governo democrático-plural-popular, se considerarmos no caso brasileiro a debilidade e fragilidade de nossa democracia (participativa, cidadã) plena de rescaldos de governos autoritários ou ausentes; a própria fragilidade da política de formação inicial dos educadores; dentre outros fatores.

Embora se considere, muito genericamente, que “os males da educação” são de responsabilidade dos “maus professores”, dos “baixos salários”, do “governo” de forma abstrata⁷⁵, é sabido que estes problemas são decorrentes de um processo histórico, sócio-político, ideológico muito mais amplo, fruto de políticas “neoliberais”, de Estado mínimo que depredou a escola pública, pauperizou os ‘contextos’ públicos, entenda-se do que é para o “povo”, para a sociedade.

É importante reconhecermos que o governo municipal de Guarulhos, no período estudado, ao contrapor-se a essa política ‘neoliberal’, aponta em suas produções e movimentos o trabalho dos educadores como valorativo que, portanto, necessita de garantias para consolidar-se. O governo compreende como inestimável o trabalho dos educadores da Rede Municipal de Educação e, propõe processos formativos que partem da valorização da condição do Sujeito Educador como autor de um TRABALHO, de uma *práxis* socialmente relevante (*autor e ator – sujeito- histórico*); não como passivo, como objeto de políticas públicas.

⁷⁵ Há sempre uma tentativa de achar um “bode expiatório” que impede o aprofundamento de uma leitura social-política contextualizada e politicamente propositiva e transformadoras das relações de poder.

Se considerarmos o nosso histórico de formações em serviço nos moldes de palestras e cursos apostilados que pouco dialogam com a *práxis* cotidiana do educador, a política de formação permanente de educadores da Rede traz uma abordagem “revolucionária”, ao compreender os professores como protagonistas do processo de sua própria (trans)formação, contudo, entendendo a atuação decisiva do governo no sentido de subsidiar todo esse processo, instituindo e institucionalizando para isso espaços e contextos de formação, além de demais condições para sua consolidação.

A política de formação é compreendida como uma proposta revolucionária, de vivência coletiva em que há oportunidade de “aproximação” da relação sociedade-política/sociedade-civil, num movimento contra-hegemônico que integra diferentes linguagens e saberes.

- Como são ressignificados pela Rede este movimento formativo? Esta política de formação?

Podemos aferir que sem um processo estratégico-dialógico de explicitação vivenciada da proposta teórico-metodológica, de construção coletiva efetiva, esta apropriação tem comprometimentos que trazem repercussões significativas no/para o processo de implementação de políticas públicas de educação.

A vivência de uma política de formação permanente e diferenciada é a grande possibilidade de formação de um quadro de dirigentes-educadores capazes de entender a realidade transformando-a, para além do hegemônico, do massificado, do fragmentado, para além de mandatos e governos. É ela quem pode favorecer ou não a apropriação do sentido e significados de uma proposta progressista que se contrapõe ao modelo único, monovalente de construção da realidade social-política.

Contudo, como já apontamos, a existência deste contexto formativo, *per se*, não garante que ele seja transformador, democrático-plural. A explicitação da proposta teórico-metodológica-vivencial, cuja abordagem fundamenta-se nos postulados da dialética, de uma crítica ao modo de produção capitalista, a uma sociedade homogênea, pautada nas relações econômicas, mercantilistas, à imposição de ideologias, dentre outros é condição,

sine qua non, para um trabalho, para uma existência *estésica*⁷⁶ que supere as relações alienantes e banalizadoras de produção da existência humana, na qual os sujeitos, no caso, os professores são compreendidos como “destinatários/objetos” da política, “reféns” de determinada orientação.

Neste momento finalizamos este trecho fazendo alusão a própria compreensão⁷⁷ dos educadores (Rede Municipal de Educação em seu conjunto) em relação ao Projeto Político-Pedagógico da Rede em conformação, que traduz com propriedade um processo de implementação de uma política pública de educação e, portanto, de um projeto de educação-sociedade (político-pedagógico):

“Como dizia Paulo Freire, a boniteza do Projeto não tem de estar tanto no produto, mas sobretudo no processo. O Projeto deve expressar de maneira simples (o que não significa dizer simplista) as opções, os compromissos, a visão de mundo e as tarefas assumidas pelo grupo. De pouco adianta um Projeto com palavras “alusivas”, chavões, citações e mais citações, quando a comunidade sequer se lembra de sua existência. Entendemos que o que precisamos, hoje, não é tanto uma nova relação de idéias sobre a realidade, mas sim uma nova relação com as idéias e com a realidade. O importante é tomar algumas idéias, diretrizes, e acreditar, ir fundo, levar a sério, procurar concretizar, tentar efetivamente colocar em prática (e não ficar pulando de “galho em galho” nos modismos pedagógicos). As idéias, quando assumidas por um coletivo organizado, tornam-se “força material”.



⁷⁶ Com base em DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O Sentido dos Sentidos** – a educação (do) sensível. Curitiba- PR: Criar Edições Ltda, 2006. “... educação do sensível, a uma educação do sentimento, que poder-se-ia muito bem denominar educação estética. Contudo, não nesse sentido um tanto desvirtuado que a expressão parece ter tomado no âmbito escolar, onde vem se resumindo ao repasse de informações teóricas acerca da arte, de artistas consagrados e de objetos estéticos. Trata-se, antes, de um projeto radical: o de um retorno à raiz grega da palavra “estética” – *aisthesis*, indicativa da primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado.(2006: 13)

⁷⁷ 1ª Socialização: Circulação N° 30/2004, de 13/12/2004 e 2ª: Circulação N° 02, de 2005 (refere-se a devolutiva da Avaliação do Projeto Político-Pedagógico da Rede Municipal de Educação de Guarulhos, coordenada pelos educadores que compõem a Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos/SP- Departamento de Orientação Educacional e Pedagógica, envolvendo a participação de todos os educadores da Rede (Avaliação do Projeto Político-Pedagógico realizada ao final de 2004).

III. Política de Formação: campo em litígio no processo de implementação de políticas públicas de educação



Instalação: Primavera
Trabalho Coletivo:
Educandos dos Estágios I, II e III

Escola: CMEI Cidade Soberana – Machado de Assis

Arte-Educador: Fábio Fozer/ Valentim Lino – Projeto de Artes Plásticas – Projeto Político-Pedagógico da Rede Municipal de Educação de Guarulhos

Outubro/2006

“(…)
*Criamos a época da velocidade, mas nos sentimos enclausurados dentro dela.
A máquina que produz abundância, tem-nos deixado em penúrias.
Nossos conhecimentos fazem-nos céticos; nossa inteligência em pessoas duras
e cruéis.*

*Pensamos em demasia e sentimos bem pouco.
Mais do que máquinas, precisamos de humanidade (...).”*
Extraído do filme “O Grande Ditador” – Charles Chaplin

III. Política de Formação: campo em litígio no processo de implementação de políticas públicas de educação

III.1 Vivenciando uma Política de Formação Democrático-Popular-Plural

*Desconfiai do mais trivial⁷⁸,
na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente:
não aceiteis o que é de hábito como coisa natural,
pois em tempo de desordem sangrenta,
de confusão organizada, de arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada,
nada deve parecer natural nada deve parecer impossível de mudar.*

Problematizarmos o processo de implementação de políticas públicas de educação, no caso a política de formação de Educadores como campo em litígio, no qual se digladiam, constantemente, projetos de sociedade-educação distintos e, muitas vezes antagônicos implica a possibilidade de percebê-lo como um exercício incansável de busca pela vivência plural, democrática e humano-societária.

Abarcar o campo e as dimensões de uma política pública de formação de educadores nesse contexto é, dentre várias leituras, compreender que o processo de implementação de políticas supõe algumas questões essenciais:

- Para quem implementamos Políticas Públicas de Educação?
- Quem São os Sujeitos dessas Políticas Públicas?

Aqui entendemos o papel do governo como sujeito de mediação; mediação entre as demandas diversas e diferentes que compõem uma sociedade contraditória como a que

⁷⁸ Nada é Impossível de Mudar – Bertold Brecht (1898-1956)

construímos/vivenciamos atualmente. Tal mediação diz respeito à criação e consolidação de Contextos dialógicos, nos quais há possibilidade de releituras e transformações sociais de grande, média e pequena envergadura e no caso, de construção e consolidação de uma Rede Municipal de Educação.

Conformar uma Rede Municipal de Educação supõe, por um lado, a consolidação de um processo que modifique para melhor o trabalho político-pedagógico dos educadores na relação com os educandos, com a compreensão do sentido/significado social da escola a partir de seu respectivo contexto, e neste sentido, a partir do movimento de seus “sujeitos”. Por outro lado, compor uma Rede também envolve a construção de uma coesão e a articulação da vivência sócio-educativa do “conjunto das escolas”; explicitada em seus processos e movimentos e, portanto, em sua dinâmica e organização. Podemos dizer que cada escola é uma escola porque possui peculiaridades, no entanto é parte de uma Rede Municipal de Educação...

Afirmar que ao governo cabe o papel de mediação não quer dizer que os demais “sujeitos” não realizem tal ação, ao contrário, optamos por destacar o governo considerando a sua intencionalidade político-pedagógica que se manifesta ao propiciar e subsidiar as ações de diversas e diferentes demandas da sociedade civil-política, nos seus processos de aprendizagens, transformação e emancipação humana.

Quando nos deparamos com a questão “Para QUEM” são as Políticas Públicas de Educação implementadas no município de Guarulhos, no período proposto, apontamos que o governo do mesmo período assumiu claramente a prioridade com os segmentos mais desfavorecidos da população. Entendemos que isso não quer dizer a inversão da relação piramidal de forma simplista, ao contrário, implica uma leitura crítica da realidade circundante e a compreensão de que as disparidades sociais, a opressão e processos de exclusão devem ser encarados com seriedade e com ações efetivas.

Como menciona o professor ARROYO (2006), é possível afirmar que o governo atual explicita a necessidade de “Políticas de VIDA”, que propiciem condições de vida saudáveis, dignas, de inclusão, de participação social, de forma que as pessoas possam

assumir sua condição de Sujeitos, protagonistas de sua própria história, da história social-política mais ampla.

- Para QUEM são as políticas de Educação?

Os dados a seguir organizados por iniciativa da própria Secretaria Municipal de Educação durante os anos de 2001, 2002, que culminaram no documento socializado no início do ano junto aos educadores em 2003, retratam, em parte, para QUEM prioritariamente são as políticas de Educação. Isto não quer dizer que as políticas não estejam alcançando a sociedade de maneira geral, mas como já mencionado implicam atuação do governo no sentido de melhoria das condições de vida da população do município.

A Exclusão Educacional em Guarulhos⁷⁹

População de Guarulhos: 1.072.717 habitantes (Censo 2000/IBGE)

a) 87.982 crianças de zero a três anos = 8,20% da população

- 1º) Região dos Pimentas: 12.873
- 2º) Região de Cumbica: 8.457
- 3º) Região de Bonsucesso: 6.124
- 4º) Região do São João: 5.964
- 5º) Região do Taboão: 5.932
- 6º) Região do Cabuçu: 5.276

Total: 44.626 – principal concentração dentre os 47 bairros oficiais; Mais da metade - 51% destas crianças residem nestes bairros

b) 63.686 crianças de 4 a 6 anos representam 5,94% do total da população

- 1º) Região dos Pimentas: 9.371

⁷⁹ Ver **Anexo 3**: Mapa de Guarulhos – Regiões e **Anexo 4** – Indicadores Demográficos e Educacionais de Guarulhos

- 2º) Região de Cumbica: 5.883
- 3º) Região de Bonsucesso: 4.567
- 4º) Região do São João: 4.318
- 5º) Região do Taboão: 4.109
- 6º) Região do Cabuçu: 3.764

Total: 35.012; Mais da metade – 54,9% destas crianças residem nestes bairros

c) 162.111 crianças e adolescentes de 7 a 14 anos representam 15,11% do total da população

- 1º) Região dos Pimentas: 22.776
- 2º) Região de Cumbica: 14.177
- 3º) Região de Bonsucesso: 11.625
- 4º) Região do São João: 10.449
- 5º) Região do Taboão: 10.439
- 6º) Região do Cabuçu: 9.329

Total: 78.795; Aproximadamente 50% das crianças desta faixa etária nesses bairros

d) 107.660 jovens de 15 a 19 ⁸⁰anos, representando 10,04% do total da população

- 1º) Região dos Pimentas: 13.858
- 2º) Região de Cumbica: 9.020
- 3º) Região de Bonsucesso: 7.392
- 4º) Região do São João: 6.910
- 5º) Região do Taboão: 6.495
- 6º) Região do Cabuçu: 6.155

Total: 49.830 – 46% desta população residem nestes bairros

⁸⁰ Com relação a Educação de Jovens e Adultos em Guarulhos, no ano de 2004, por exemplo, estima-se 12 mil matriculados nos diferentes Programas realizados pela atual Secretaria Municipal de Educação: MOVA – Movimento de Alfabetização e Educação Fundamental Regular de Jovens e Adultos com Educação Profissional, 1º e 2º segmentos. A EJA atende pessoas entre 16 anos para cima. No ano de 2004, observou-se a predominância de pessoas na faixa etária entre 20 a 39 anos. Para maiores informações consultar: GUARULHOS, SP. PMG/SME/DOEP. Educação de Jovens e Adultos. **Caderno do Educador/ Caderno do Educando**. Guarulhos: PMG/SME/DOEP, 200_. LUCAS, Karin Adriane Hugo. **O Currículo na Educação de Jovens e Adultos**: uma experiência de construção coletiva. Sob orientação do prof. Dr. Sérgio Haddad. Mestrado em Educação. PUCSP/SP, 2004.

Considerando-se este pequeno “retrato” de parte da população em idade escolar que demanda uma inclusão educacional (não só), cuja concentração encontra-se exatamente em regiões sócio-economicamente desfavorecidas da sociedade guarulhense, perguntamos?

- Que políticas de Educação?

III.1.1 Ciclos de Aprendizagens: Tempos da Vida Humana

- Que Políticas de Educação para uma população “possuidora” de direitos, de demandas por inscrições e processos éticos, democráticos e de respeito à sua condição humana...?

Como bem lembra prof. ARROYO (2006):

- Como superar a visão de que as crianças, os jovens e adultos dos segmentos desfavorecidos da sociedade são “pessoas problemas”, “sujeitos de carências”, para compreender efetivamente que eles e todos nós somos SUJEITOS DE DIREITOS? O desejo e o direito de Ser Humano, Ser Sujeito-Social, de Co-existir...

A mudança de enfoque e de olhar em relação a estas questões se revela nas formas e nos processos de implementação de políticas públicas de educação. Assim, é indispensável destacarmos que “o Governo” Municipal de Educação de Guarulhos, vem explicitando sua concepção de política, de educação, de sociedade de forma bastante evidente ao propor uma política pública de educação por “Tempos da Vida Humana” e não por série.

A proposta por “Tempos da Vida⁸¹”, na realidade, refere-se a uma inquietação e uma demanda humana, social (valorizada e reconhecida por este governo; traduzido em

⁸¹ PARENTE, Cláudia da Mota Darós. **A Construção dos Tempos Escolares**: possibilidades e alternativas plurais. Tese de Doutorado. Campinas/SP: FE/Unicamp, 2006 (orientador: Prof. Dr. José Roberto Rus Perez). A autora traz importantes contribuições no sentido de compreendermos a categoria “tempo” escolar como um conceito histórico e social, assim, sendo como um elemento da criação humana em constante transformação. Para tanto analisa a Proposta da “Escola Plural”, do Município de Belo Horizonte – no período de 1994-2005.

políticas, em processos políticos diferenciados); decorrente inclusive da contradição da sociedade “moderna”, de crise de um projeto societário, pautado em bases economicistas. Há muito tempo vimos manifestando, como sujeito-histórico, o nosso desejo de ser tratado como “gente”, como pessoas humanas e não como “coisas”, como “problemas”, como “objetos”...

A apropriação dos sentidos e significados de uma proposta Político-Pedagógica por “Tempos da Vida” envolve dentre outros, a superação da lógica “coisificada” e “seriada” de educação escolar arraigada em nossas *práxis* sócio-educativa como educadores. Abrange um processo formativo, de ruptura com práticas excludentes, lineares, falas generalizantes, simplistas, que são justamente opostas a Proposta por “Tempos da Vida”. Tempos da Vida pressupõe olhar para o Ser Humano, para o Sujeito-Histórico (educandos-educadores), suas relações, suas contradições, mas essencialmente para o potencial transformador da(s) pessoa(s) e as contribuições efetivas que têm/podem ter os processos de apropriação do conhecimento, das produções, aprendizagens humanas.

Considerando-se que no Artigo 23 da LDB 9394/96⁸², está previsto que:

“A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.”

Diante das possibilidades apontadas em relação à organização escolar apresentamos, ao menos, uma inquietação:

- Como se organiza(rão) – (vem se organizando) – os tempos e espaços de aprendizagem no contexto escolar a partir das propostas, dos projetos, do entendimento, apropriação e pronunciamento dos governos, dos educadores, da sociedade, em relação a esta política normativa⁸³?

⁸² Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.

⁸³ Esta inquietação associa-se as contribuições que foram apontadas com muita propriedade por SAVIANI quando problematiza o processo de conformação da Lei em relação a tramitação no âmbito do legislativo brasileiro (Câmara dos Deputados, Senado). In: SAVIANI, Dermeval. **A Nova Lei da Educação**: trajetória, limites e perspectivas. 7^a. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001 (ver capítulo III).

Por que esta questão? Entendemos que a abrangência das possibilidades apontadas neste Artigo favorece a vivência de políticas públicas deficitárias e genéricas, se compreendermos o histórico da atuação dos governos no Brasil.

Para uns o enunciado pode acarretar um processo denso e intenso de (trans)formação e entendimento a respeito do sentido e significado da vivência sócio-educativa, do currículo, da avaliação, da aprendizagem, do desenvolvimento humano efetivado no contexto das escolas públicas.

Para outros, pode estar associado a uma vivência educativa precária e deficitária, inclusive, associada à “não reprovação”, à “aprovação automática”, centradas na lógica da eficiência, na preocupação com os fluxos; e não com o essencial que é a aprendizagem-desenvolvimento efetivo das crianças, jovens e adultos em relação aos saberes socialmente relevantes, significativos para a Vida cidadina, social e política.

Buscando romper com a lógica seletiva, classificatória e excludente do tão criticado “sistema seriado”, algumas secretarias de educação, de prefeituras municipais e estaduais, no interior do Brasil, têm implantado a proposta de “ciclos”⁸⁴. Ao longo da trajetória e história brasileira muitas foram as reformas educacionais que procuraram atingir e “resolver” a questão do “fracasso escolar”. Todavia, as diferentes reformas não necessariamente trouxeram elementos para alterar “radicalmente” as estruturas rígidas e “ultrapassadas” da escola e promover uma transformação no que diz respeito às práticas dos diversos agentes envolvidos no processo educacional.

Como mencionou ANDRADE (2001: 1)⁸⁵,

“a proposta de reorganizar a escola, repensar na sua estrutura, na sua lógica e concepções, rever as causas do fracasso escolar, não é algo nova, tem sido uma das grandes preocupações na história educacional, porém com diferentes trajetórias. Em 1950, os

⁸⁴Excerto de: BRYAN, Newton A. Paciuilly, MOMMA, Adriana M, CARDOSO, Lindabel. **A experiência Recente de Difusão de Inovação Educacional no Brasil:** a organização dos espaços e tempos em “ciclos”. Trabalho aceito: V CONGRESO LATINOAMERICANO DE ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN – Chile, Pedagogia 2003 – Cuba, SBPC 2003 – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência/Recife-PE.

⁸⁵ ANDRADE, M. R. S. de. A organização escolar em ciclos: uma trajetória de diferentes caminhos. (refere-se a parte do corpo da dissertação de mestrado em educação, intitulada: **A organização do trabalho escolar: tempos e espaços de formação e aprendizagem humana.** in: <http://www.blumenau.sc.gov.br> . 2001

estudos e pesquisas que comprovavam a influência negativa da reprovação sobre os/as educandos/as já eram divulgados publicamente. As críticas à avaliação como instrumento seletivo, visando a reprovação, vem de longos tempos. Nesse contexto, algumas medidas foram executadas a partir do final dos anos 60, como: a continuidade de estudos e eliminação da avaliação com fins de reprovação, gerando conflitos, originando leis, e propostas educacionais com diversos nomes e concepções...”

A princípio, quando nos referimos aos “ciclos”, sem considerarmos os aspectos de natureza conceitual, de concepções, finalidades e de como a referida proposta é gestada, concebida, organizada, implementada e avaliada/acompanhada pelos diversos atores políticos e sociais, podemos incorrer em graves equívocos⁸⁶. Partindo de tal afirmação, é possível observarmos, que a proposta de “ciclos” é:

- De um lado, percebida por muitos como a proposta que reorganiza os tempos e espaços da escola, sem necessariamente modificar a estrutura da mesma; apresentando como fim último o intento de regularizar o fluxo dos educandos durante a sua trajetória educacional, além de propor a “eliminação” da repetência e apresentar estatísticas favoráveis aos governantes e a sociedade durante determinada gestão. Implica em escola de “baixa qualidade”, estudantes que não repetem, que não aprendem, uma proposta pautada no “*laissez faire*”, no descaso com a educação, no descompromisso com os processos de aprendizagem, humanização dos cidadãos etc.
- Por outro lado, a proposta de ciclos é percebida como a aquela que, de fato, busca opor-se à forma tradicional de gradação pautada em séries, cuja progressão é baseada na avaliação anual, fortemente conteudista. Trata-se de uma reforma educacional, que é caracterizada como uma inovação, uma vez que procura promover significativas alterações na atual estrutura

⁸⁶ **ANEXO 2:** Observe-se no quadro elaborado a partir do trabalho de ANDRADE, op cit. Os diferentes tipos de estrutura e organização da proposta de ciclos existentes no Brasil. Nesse sentido, quando referimo-nos aos ‘ciclos’, há que ter claro, sobre qual é a proposta a que estamos nos referindo.

organizacional da escola, respaldada por um forte viés político, social, pedagógico e humano.

Nesta segunda abordagem a proposta de ciclos não diz respeito a uma simples decisão deliberada dos atores governamentais; trata-se de uma reforma que, além de ter uma incidência focalizada no sistema, em termos de finalidades, papéis e objetivos da escola, propriamente ditos, de programas, currículos etc; pretende alterar o modo de adotar decisões e de gestão dos mesmos, e promover mudanças efetivas e eficazes no interior das rígidas estruturas da escola; nos processos de trabalho, de produção da existência e interação humana; *ressignifica* o papel da aprendizagem, e no caso, da “instituição escola” e coloca no centro das questões o “sujeito da educação”, a “pessoa-humana”; a sua formação integral, considerando as suas dimensões humanas: afetivas, cognitivas, sociais, políticas, culturais e lingüísticas. Compreendendo todos os educadores (toda a equipe “escolar”) como protagonistas da ação na construção coletiva da política pública de educação.

Além de inserir a possibilidade de “flexibilizar” a organização da escola e seus respectivos “tempos”, a LDB (artigo 23-32), prevê para o regime seriado a progressão continuada que, entretanto, reiteramos não deve ser entendida como sinônimo de “promoção automática”, ANDRADE (2001).

A proposta de “ciclos”, compreendida como valorização e respeito aos “Tempos da Vida Humana” envolve um projeto político-pedagógico calcado nos pilares da democratização; apresentando como pressuposto básico e “universal” a inclusão social, o “direito à educação”; “a educação como bem público”; o que faz alusão à criação de contextos concretos que visam a participação efetiva dos cidadãos.

A Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos, por exemplo, ao explicitar qual é a sua opção de “Ciclos/Tempos da Vida” faz uma explanação de como estes se situam no campo epistemológico, político-pedagógico:

“Para cada ciclo/tempos da vida existe um conjunto de saberes próprios à idade dos educandos e estes saberes devem direcionar as decisões educacionais para cada respectivo período.

[...]

A Escola por Ciclos de Formação, que leva em conta o desenvolvimento dos educandos, é fruto de uma reorganização feita por todos os sujeitos que formam a comunidade educativa. A Secretaria Municipal de Educação, com suas diferentes iniciativas, incentiva o direito a uma educação adequada à necessidade de sua população, por isso, podemos dizer que a escola organizada por ciclos de formação é uma ação em construção, pois está sendo construída a muitas mãos.”⁸⁷

Acrescentam-se ainda as contribuições de ARROYO (2003:12)

“... não é ciclo da escola, nem progressão continuada ou descontinuada, nada disso. É algo mais elementar. É partir do pressuposto que cada pessoa, em cada tempo da vida, vai se constituindo como sujeito cognitivo, afetivo, ético, cultural, social, corpóreo, estético etc., em cada tempo. Então, a preocupação fundamental passa a ser esta: como entendermos melhor o que acontece em cada tempo da vida, como entendermos melhor, em cada tempo, a mente humana, a socialização, as aprendizagens, a construção das identidades. Em síntese, como organizar o processo pedagógico escolar para dar conta dessa diversidade dos tempos, ciclos de socialização, de aprendizado, de construção dos sujeitos humanos.”

Ao especificarmos o que se compreendemos por “Ciclos” no contexto das políticas públicas de educação de Guarulhos, apresentamos a Organização dos “Tempos-Espaços” das Escolas nessa opção⁸⁸.

- Afinal, o que se entendemos por infância⁸⁹ (1ª e 2ª)?

⁸⁷ In: Prefeitura Municipal de Guarulhos/SP. Secretaria da Educação. **Espaços e Diálogos na Construção de Nossa Escola – Eixo I: Trajetória, Identidade e Formação.** Guarulhos: PMG/SE, junho de 2002: 10/14 (Repensar a Estrutura, a Organização e o funcionamento das Escolas a partir de uma Proposta por Ciclos/Tempos da Vida).

⁸⁸ In: Prefeitura Municipal de Guarulhos/SP. Secretaria da Educação. **Espaços e Diálogos na Construção de Nossa Escola – Eixo I: Trajetória, Identidade e Formação.** Guarulhos: PMG/SE, junho de 2002: 10/14 (Organização das Escolas).

⁸⁹ Neste momento não entramos nas questões apontadas pela antropologia no concernente a inexistência de uma categoria “universal” de infância, pré-adolescência, jovem e adulto. Considerando-se que estes denotam culturas, manifestações humanas situadas em tempos, movimentos, culturas, contextos específicos, históricos. A intenção desta pergunta refere-se neste momento à possibilidade de problematizar a “finalidade da educação escolar” – contudo, sem escolarizá-la; bem como o projeto político-pedagógico; de educação-sociedade; homem-mundo em “conformação”.

- O que se entendemos por pré-adolescência, e o que entendemos por jovens e adultos (1º e 2º segmentos)?
- Que dimensões são fundantes e essenciais para potencializarmos as aprendizagens e o desenvolvimento dos respectivos estudantes desde uma perspectiva integrada e integral?

Ciclo	Educação Infantil	Educação Fundamental		Educação de Jovens e Adultos
	1ª Infância	2ª Infância	Pré-Adolescência	Jovens e Adultos
Idade	1ª fase: 0 a 03 anos	06 a 09 anos	09 a 11 anos	1º Segmento
	2ª fase: 03 a 06 anos			2º Segmento

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos

A partir de abordagem teórica este quadro parece claro, sucinto e objetivo, todavia, é importante compreender que ele impõe um olhar, um procedimento e atitudes diferenciados diante dos processos de desenvolvimento e aprendizagens humanos/sociais, possibilitados na e pelas escolas públicas na relação professor-estudante. Nisso tudo reside um estranhamento: Somos fruto de uma educação seriada, fomos formados numa perspectiva seriada, conteudista, disciplinar, com foco no objeto de conhecimento como algo estanque, estático. Agora nos deparamos com uma proposta que aponta para o Sujeito-histórico?

Na inquietação decorrente deste estranhamento, como já mencionamos, a atuação do poder público, no processo de vivência político-pedagógica, através de uma política de formação, é condição *sine qua non* para fomentar processos de transformação que são morosos, pois mexem em estruturas rígidas, em culturas arraigadas, nas relações de poder a que os “saberes” estão estritamente ligados, por se tratar essencialmente de um determinado Projeto Político-Pedagógico (ideológico) diretamente relacionado à dimensão social, político-econômica, cultural, dentre outros.

Compreender que apropriação e transformação demandam intensa vivência formativa é fundamental para elaboração de políticas de curto, médio e longo prazos: A política de formação permanente é neste sentido essencial e estratégica, quando propõe e intenciona a

emancipação, bem como a possibilidade de atuação e manifestação humana em suas diversas formas e possibilidades.

Porém, como já afirmamos a existência de contextos formativos não garante que sejam transformadores. Há, nessa perspectiva necessidade de aprofundamento no que concerne a abordagem teórico-metodológica que sustenta a Política de Formação em seu conjunto e cada Contexto Formativo em sua especificidade, articulação e coesão.

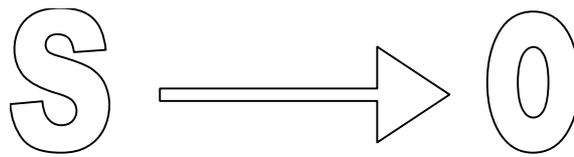
A proposta por “Tempos da Vida Humana”, sugeri uma abordagem da vivência formativa diferenciada da que é recorrente nos dias atuais, tanto para educandos como para educadores.

- Como superar o formato conteudista, de educação bancária⁹⁰, focada nos processos de memorização do conhecimento para provocar e incitar processos de criação, de produção de conhecimento, na qual a pessoa humana possa se expressar nas mais diversas e diferentes formas de se constituir humano?

Nesse contexto, o processo de construção curricular e avaliação/acompanhamento do desenvolvimento-aprendizagem dos educandos são indissociáveis e, deste modo, demandam transformações que estejam em consonância com a proposta Político-Pedagógica por “Tempos da Vida”.

O desafio é superar a lógica conteudista, diática de educação na qual se compreende que é o professor quem detém um determinado conjunto de conhecimentos (no caso disciplinar) que necessita ser “passado” aos estudantes.

⁹⁰Esta citação retrata a idéia de educação bancária aqui mencionada, além do “esquema” apresentado (relação sujeito-objeto): “*Se o educador é aquele que sabe, se os alunos são os que não sabem nada, cabe ao primeiro dar, entregar, transmitir, transferir seu saber aos segundos. E este saber não é mais aquele da “experiência vivida”, mas sim o da experiência narrada ou transmitida. Não é de surpreender, então, que nesta visão ‘bancária’ da educação, os homens sejam considerados como seres destinados a se adaptar, a se ajustar. Quanto mais os alunos se empenham em arquivar os “depósitos” que lhes são entregues, tanto menos eles desenvolvem em si a consciência crítica que lhes permitiria inserir-se no mundo como agentes de transformação, como sujeitos.*” in: HARPER, Babette (et al.). **Cuidado, Escola!** Desigualdade, domesticação e algumas saídas; apresentado por Paulo Freire; colaboração de Monique Séchaud e Raymond Fonvieille; [tradução de Letícia Cotrim]. São Paulo: Brasiliense, 2006: 99.



Professor
Sujeito que detém o conhecimento e, portanto, que “deve” “transmiti-lo”

Aluno
Objeto de observação, “controle”; aquele que não conhece e “precisa” “aprender”

Esse enfoque é limitado por entender que é o Professor quem detém o conhecimento (como se ele fosse algo estático e não parte do processo de construção social-humana, portanto, dinâmico, político e histórico). O professor é o Sujeito da Educação que “transmite” o conhecimento aos estudantes, passivos, logo, objetos da relação.

Podemos aferir que essa concepção não dá conta dos Tempos da Vida Humana, porque coloca as pessoas numa relação de submissão, uma à outra, e o conhecimento a “serviço” da opressão e de dominação.

A proposta Político-Pedagógica por “Tempos da Vida” é contra-hegemônica por se constituir uma proposta essencialmente POLÍTICA e “subversiva”; com intencionalidades Político-Pedagógicas bem delineadas, ao contrapor-se aos processos de “coisificação”, exclusão e banalização (des)humanos.

*“We don’t need no education”⁹¹
 We don’t need no thought control
 No dark sarcasm in the classroom”*

Olhar para os Tempos da Vida implica compreender que somos todos “SUJEITOS”, por que desejamos, porque discordamos; somos Subjetividade histórica, de trajetórias, de identidades, idiosincrasias, de diferenças; somos Sujeitos de co-responsabilidades porque somos essencialmente seres sociais⁹². A todo tempo construímos símbolos, sentidos,

⁹¹Trecho da música: ANOTHER BRICK IN THE WALL – Outro Tijolo no Muro (Pink Floyd). “... Não precisamos de nenhuma educação, Não precisamos de nenhum controle de pensamento, De nenhum sarcasmo sombrio na sala de aula...”

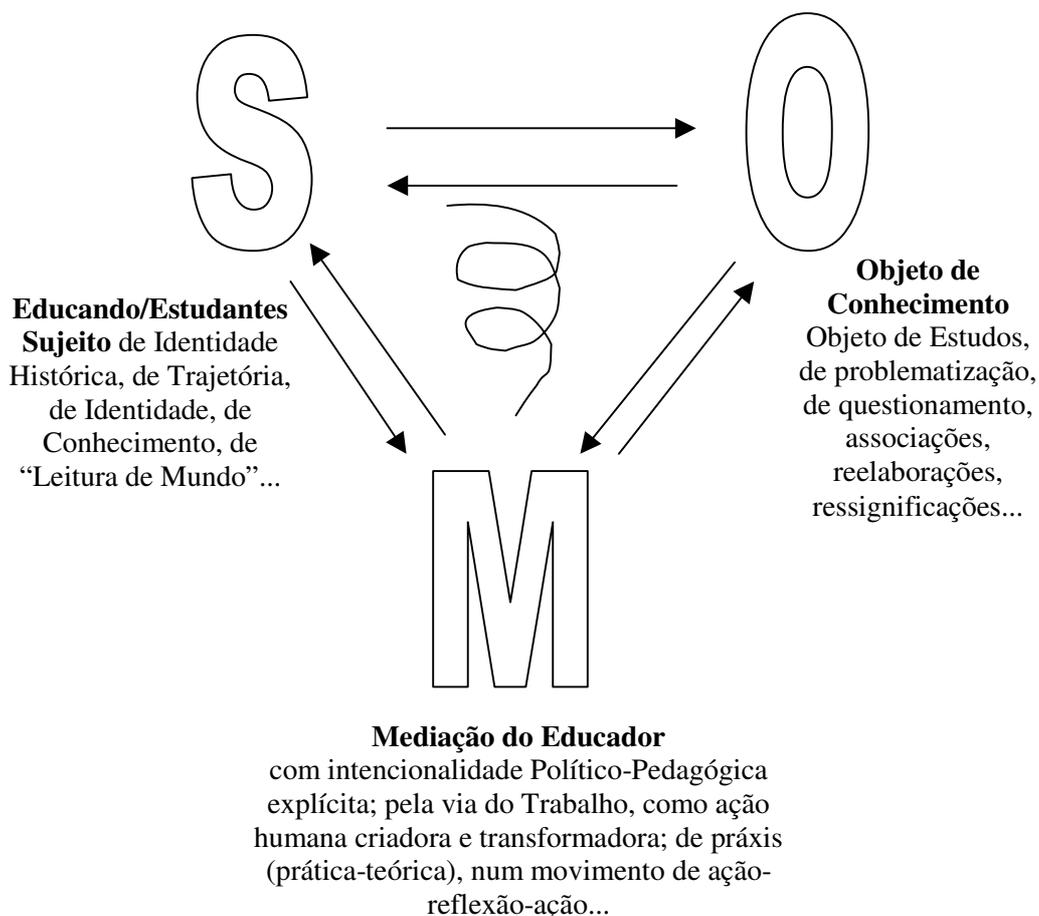
⁹² Com base em VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores; Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6ª edição. SP: Martins Fontes, 1998.

significados, associamos fatos, episódios; por isso somos sujeitos de conhecimento, desconhecimento, reconhecimento.

Compreender que aprendemos porque somos essencialmente humanos é compreender que aprendizagens ocorrem a todo o tempo nas relações humanas que estabelecemos ao longo da Vida. Diante deste entendimento, reconhecer a contribuição da educação escolar para a formação humana é imprescindível. Afinal, qual o papel social da educação escolar? E para tanto, que aprendizagens?

Precede, todavia a estas perguntas uma outra, conforme já mencionamos (com base em ARROYO, 2006): Que Educandos? Que sociedade?

As contribuições da teoria crítica são indispensáveis para subsidiar o trabalho dos educadores numa perspectiva por Tempos da Vida; numa perspectiva emancipatória e humanizadora.



Amiúde asseveramos: a proposta por “Tempos da Vida” neste enfoque “triádico”, mais que uma “inovação” político-pedagógica é uma demanda humana-societária histórica, por inscrições sociais-políticas de justiça, solidariedade, respeito e humanidade que, por sua vez traz em destaque os Sujeitos, as pessoas, neste caso: “Educandos-Educadores” na inter-relação e respectivas co-responsabilidades com o processo de apropriação e produção “criativa e prazerosa” de conhecimentos humanos, que por sua vez, estão intrinsecamente imbricados, portanto, com a produção da Vida (social, política).

O processo de aprendizagem por Tempos da Vida envolve compreender que, tanto o educando, quanto o educador: conhecem e desconhecem e, no contexto educacional, possuem co-responsabilidades no processo de apropriação, de aproximação com o objeto de (des/re)conhecimento.

Qual o papel do educador nesse mesmo contexto? Proporcionar que a aproximação do educando com o objeto de conhecimento, com o saber, seja o mais prazeroso, significativo possível, que seja um processo que faça sentido para o(s) Sujeito(s). Para tanto, é essencial que o educador conheça quem é o educando, que conhecimento é este e que estratégias de aproximação desenvolve para que tal relação se efetive com sentido e com “sabor”, para transcender a processos de ressignificação e criação humanos.

Ademais, quando olhamos para essa perspectiva “triádica” vemos que há um movimento entre o “eu” – educador, o “outro” educando, e o próprio conhecimento. Por um lado porque implica interação; quando nos relacionamos somos instigados, provocados, discordamos, reelaboramos, ...; por outro lado, esta mesma interação está relacionada a uma dinâmica social mais ampla, por isso cada um dos três, em seu respectivo contexto histórico-social vai tomando “novas” dimensões em razão do movimento. Assim sendo, olhar para o processo e “avaliá-lo”, observa-lo, acompanha-lo, é olhar para a tríade educando-educador-objeto de conhecimento e não somente aferir conceitos e notas para um dos “elementos” da tríade. Isso, na realidade, é fragmentar o processo e olhar para o resultado como algo estanque e destituído de movimento.

Outro aspecto que merece destaque nesta abordagem é a dimensão do “processo”, do “percurso”; “o currículo”, ou os “*curricula*”⁹³. Pensar um processo-resultado por Tempos da Vida implica pensar um “caminho” que só faz sentido quando contextualizamos para QUEM é este percurso, caminho; e onde se insere. Que contribuições podem ser efetivadas neste processo de aprendizagens educacionais, dentre outros.

Para muitas abordagens teórico-metodológicas (por exemplo: COLL, 2002: 44-45⁹⁴) os componentes curriculares envolvem elementos que são indispensáveis para o êxito de suas “funções”, dentre eles: proporcionam Informações sobre O QUE ENSINAR; sobre QUANDO ENSINAR; COMO ENSINAR; QUE, COMO e QUANDO.

Todavia, há que se considerar que “definir” ou propor O QUE, QUANDO, COMO,... só tem sentido quando efetivamente temos claro qual a INTENCIONALIDADE POLÍTICO-PEDAGÓGICA; a intencionalidade formativa que mobiliza este processo; que compreensão temos da MEDIAÇÃO sócio-educativa, que entendimento temos do PAPEL SOCIAL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR.

Compreendemos que a problematização do currículo envolve precipuamente PARA QUEM é o currículo? Quem são os SUJEITOS ENVOLVIDOS no processo? Sujeitos de CULTURA, de Repertórios, de inquietações, de Projetos; de Vida, de existência material e objetiva, de diferenças, de afirmativas, de diversidade; de culturas, inseridos em determinado contexto sócio-histórico.

Escolarizar o currículo é fragmentar os saberes que envolvem a produção humana; é destituir os saberes dos “sujeitos de saberes”, de história, de vivência que já trazem para o diálogo ampliado no processo ensino-aprendizagem.

⁹³ Algumas destas reflexões foram fruto dos diálogos que estabeleci com os educadores da Rede Municipal de Educação de Guarulhos, acrescidas da vivência efetivada com estudantes do curso de especialização em Educação: Sociedade e Cultura, no qual desenvolvi o Módulo de Currículo, Cultura e Sociedade, Universidade Regional de Blumenau/SC – Convênio IBEC/Ba. 30h/2007.

⁹⁴ COLL, César. **Psicologia e Currículo** – uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. Tradução de Cláudia Schilling – Revisão Técnica de Monique Deheinzelin. Série Fundamentos 123. 5ª Edição/ 5ª impressão. Editora Ática, 2002.

Olhar para o SUJEITO, é impregnar de sentido⁹⁵ o TRABALHO político-pedagógico superando a possível “rotinização” e alienação do processo ensino-aprendizagem. Olhar para as contribuições que determinada área do saber humano tem para a PESSOA-HUMANA implica associar saberes à Vida e não a “Coisas para se fazer” de forma “burocrática”, envolve compreender que quem dá sentido aos saberes somos nós, como pessoas em processos de aprendizagem e transformação e não o contrário.

O currículo, ademais, é um campo em litígio, um campo em dissenso entre priorizar o humano ou fragmentar/excluir/segregar determinado grupo social, humano. Queremos com isto dizer que a todo tempo somos chamados a “escolher”, a tomar “decisões, posições, político-pedagógicas/ideológicas.

Quando optamos por contemplar determinada área do conhecimento (para alguns disciplina) ou não, quando fazemos escolhas de como trabalhar, como avaliar, como organizar o trabalho político-pedagógico, etc. nos posicionamos por um determinado PROJETO de EDUCAÇÃO-SOCIEDADE.

Por exemplo:

- Por que Educação Moral e Cívica? Em que contexto? Com que finalidade? Que Projeto de Educação-Sociedade este envolve? Que concepção de escola-educação-sociedade?
- Educação Física (pós 69, por exemplo). Qual concepção de currículo? De aprendizagem?
- Educação Artística? Como foi concebida? Que contextos? Qual concepção de homem-mundo?
- Por que organizar os saberes em “disciplinas”? Qual(is) outra(s) organização é(são) possível(is)? Interdisciplinaridade? Transversalidade? Multiculturalidade? Superação ou Velhos conceitos com nova roupagem?

⁹⁵ Já dizia Paulo Freire, e hoje reitera GADOTTI e muitos educadores preocupados com a vivência do direito à educação.

- Por que o Inglês e o Espanhol? E agora o mandarim? Por que não o tupi guarani? O italiano? O japonês? O bantu?
- Classes? Rodas? Cantinhos de Brincar? Cadeiras Enfileiradas? Que construção é essa?
- Como organizar os Tempos da Escola? Considerando que são tempos humanos de aprendizagens e não tempos industriais de produção ou tempos abstratos-cronológicos?
- ... Convidamo-os a trazer à baila outros exemplos para seguirmos dialogando.

Entre KHRONOS e KAIROS⁹⁶ o nosso desafio é olhar que TEMPOS HUMANOS são os da escola. O Tempo quantitativo, o cronológico da/na escola só faz sentido, quando o relacionamos ao que VIVENCIAMOS na Vida e, também, quando estas relações, aprendizagens subsidiam a releitura, a nossa atuação na sociedade, transformando-a. Só assim o tempo corrido (khronos) pode tornar-se referencial (kairos) em nossas vidas como educadores e educadoras na relação com os educandos, nos processos de desenvolvimento-aprendizagens humanos.

“[...] conhecer, variante de nascer, isto é, conhecer é co-nascer, nascer com(...); conhecer é uma parceria, tão íntima e indissolúvel entre o sujeito e o objeto de conhecimento que ambos se originam simultaneamente. O sujeito nasce para o conhecimento que aprende e o conhecimento só existe enquanto tal se o sujeito o significa; portanto, o conhecimento vem ao mundo com o sujeito. Se conhecer implica parceria com algum objeto, o mesmo ocorre com o aprender, que é ter conhecimento.” (LOMÔNACO, 2002: 13-14)

⁹⁶ Aqui estamos nos referindo a Khronos (a personificação do tempo – tempo cronológico; do grego Χρόνος ou do latim Chronos); Kairos: do grego καιρός, que remete a idéia de “momento certo”, “momento oportuno”, algo especial em um momento “indeterminado”. Na teologia o Kairos remete a idéia do “tempo qualitativo”, “tempo de Deus”, enquanto que o Chronos é compreendido como sendo de natureza “quantitativa”, “tempo dos homens”.

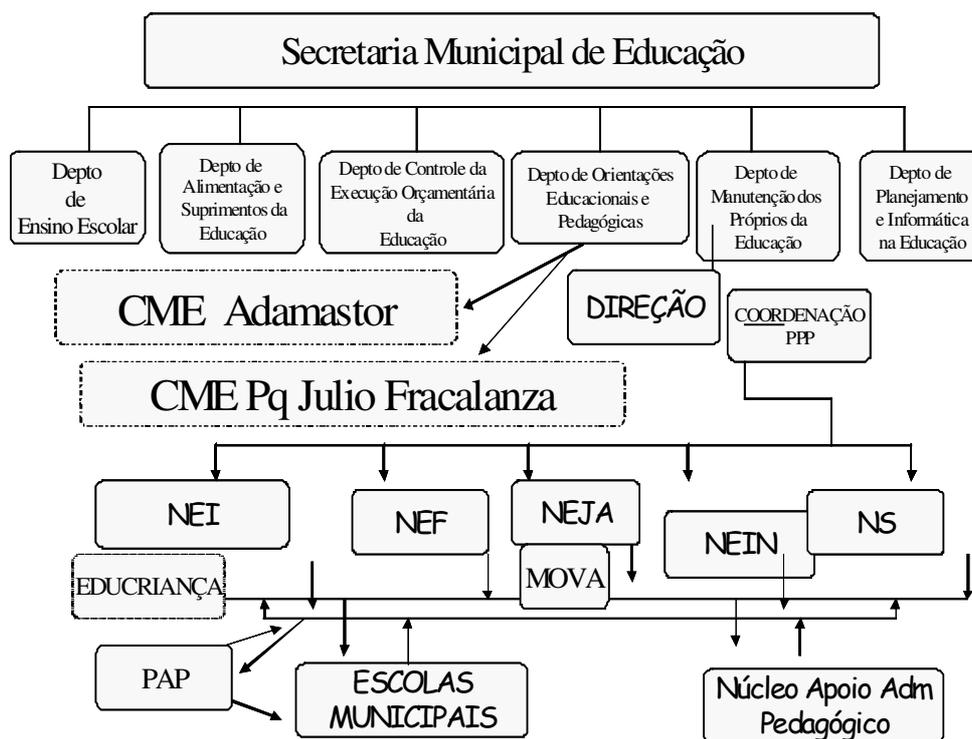
III.1.2 Uma Política de Formação no contexto de uma Rede Municipal de Educação em Conformação e Expansão: os Núcleos de Formação Político-Pedagógica no contexto da Secretaria Municipal de Educação – um dos Sujeitos do processo de Implementação da Política de Formação dos Educadores

Considerando-se o histórico do Município, no que tange à educação pública e olhando objetivamente para os dados e indicadores que apontam para a expansão significativa e a conformação de uma Rede Municipal de Educação, em Guarulhos,⁹⁷ vimos apontando que uma política de formação de educadores é imprescindível para consolidação de políticas públicas voltadas a um projeto de educação-sociedade democrático-plural e essencialmente contra-hegemônico, com foco no Sujeito educando-educador, no humano.

Na Secretaria Municipal de Educação alguns dos responsáveis pela implementação (planejamento, execução, acompanhamento e avaliação) das políticas públicas de formação permanente dos educadores, são os profissionais que compõem o Departamento de Orientação Educacional e Pedagógica, a saber, os “Núcleos”:

- Núcleo de Educação Infantil
- Núcleo de Educação Fundamental
- Núcleo de Educação de Jovens e Adultos
- Núcleo de Educação Inclusiva
- Núcleo de Supervisão

⁹⁷ Ver **Anexo 5**: Educação Municipal (Relatório Anual 2001-2005)



Os Núcleos são os responsáveis por fomentar, junto à Rede Municipal de Educação, um movimento formativo da *práxis* educativa, em relação aos “Tempos da Vida/Ciclos” a que estão relacionados.

Tais Núcleos são compostos por educadores, os chamados “especialistas⁹⁸”, pedagogos e psicólogos, que atuam com colaboração de assessorias, no/para o processo de implementação da política de formação permanente dos educadores da Rede Municipal de Educação.

O processo, por excelência formativo, impõe modelos de gestão democráticos e descentralizados uma vez que é a política de formação que vem possibilitando às pessoas, – no caso, os funcionários públicos que atuam no mesmo processo de implementação da

⁹⁸ Há concepções de educação bastante contrárias a esta organização, no qual há pedagogos, educadores especialistas que irão propor o que os “professores do ‘chão da escola’” têm que fazer. Romper com esta estrutura/concepção hierárquica de poder vem sendo um desafio também para esta gestão.

política de formação –, vivenciarem e se apropriarem de um projeto societário e de gestão diferenciados.

Cada um dos Núcleos⁹⁹ é acompanhado por assessores que compõem o DOEP/SME/PMG, organizado no sentido de expressar a concepção por Tempos da Vida (infância, adolescência e mundo adulto). Para visualização dos contextos formativos no qual atuam os educadores de Núcleos na forma de representantes, através de Comissões de trabalho, apresentamos um painel organizado no ano de 2003 pelo respectivo Departamento:

“Para viabilizar os diferentes espaços formativos, a Secretaria tem subsidiado ações:

- nas Escolas, espaços prioritários para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico, com projeto de arte desenvolvido diretamente, com os educandos; encontro com profissionais, acompanhamento integrado com profissionais diferenciados e atividades com a comunidade do entorno das escolas;

- no Centro Municipal de Educação Adamastor, espaço no qual serão desenvolvidos, de forma contínua, alguns dos inúmeros projetos permanentes já realizados pelas Secretarias de Educação e de Cultura e a criação de novos projetos. O Centro ocupará o prédio da antiga fábrica “Casimira Adamastor”, tombado pelo Conselho do Patrimônio Histórico do Município. O Centro Municipal de Educação Adamastor é um marco no desenvolvimento de políticas públicas nas áreas de Educação e Cultura na cidade;

- no Centro Municipal de Educação dos Pimentas, local onde ocorrem os cursos de graduação em pedagogia, “Pedagogia Cidadã”, destinada aos professores da Rede em parceria com a UNESP. Desenvolve a Educação de Jovens e Adultos com educação profissional – segundo segmento da educação fundamental, bem como oferece atividades formativas e culturais promovidas em parceria com as demais secretarias municipais;

- no Centro Municipal de Educação Julio Fracalanza, local onde, ocorrem vários dos “espaços e diálogos” com educadores, educandos e com a comunidade;

⁹⁹ Para compreender o que significou a reestruturação da Secretaria Municipal de Educação e dos Departamentos de forma específica, ler dissertação que descreve o que foi o processo de transição e o que se configurava como estrutura anterior/reestruturada: CARDOSO, Lindabel Delgado. **A Política Educacional no Município de Guarulhos/SP – Gestão 2001-2004: da construção da Rede Municipal de Educação ao Projeto Político-Pedagógico.** Dissertação de Mestrado.. Faculdade de Educação/Unicamp: Campinas/SP-Brasil, fevereiro 2006.

- *no Auditório do Prédio da Secretaria Municipal de Educação, local que proporciona várias atividades de formação com os profissionais dos núcleos da Secretaria Municipal de Educação, com professores e gestores das escolas.*

Projetos de Artes

- **Artes Plásticas: mosaico, grafite, pintura, desenho, escultura...**

O projeto busca sensibilizar educadores e educandos para a apreciação, a experimentação, a criação e a reflexão artísticas em artes plásticas.

Para Quem: educadores e educandos da educação infantil

- **Danças Brasileiras: Capoeira, Maculelê, Maracatu, Bumba-meu-Boi e Ciranda**

O projeto incentiva, no cotidiano escolar, as várias manifestações culturais ao trazer como elemento de estudo e vivência a cultura afro-brasileira em especial. Pretende-se, pela dança, focar em questões raciais, étnicas, de gênero, de convivência.

Para Quem: educadores e educandos da educação fundamental

- **Canto Coral-Cênico**

Propõe-se um movimento de fortalecimento e aprofundamento da cultura musical e estética aprimorando a percepção dos participantes a partir da formação de canto coral-cênicos.

Para Quem: educadores e educandos

- **Percepção e Alfabetização Musical**

Projeto desenvolvido em parceria com o Conservatório Municipal de Artes com a finalidade de formar educadores, utilizando metodologias educacionais para a iniciação musical de nossos educandos.

Para Quem: educadores

- **Violinos nas Escolas**

Difundir a linguagem musical, visando a montagem de orquestras de cordas com os educandos, promovendo apresentações para a comunidade.

Para Quem: educandos da educação fundamental

- **Teatro nas Escolas**

- Processo Educativo através do Teatro

Desenvolver práticas e técnicas teatrais com educadores a fim de ampliar as possibilidades metodológicas, lúdicas, expressivas e interacionais do processo educativo, da comunicação, da criatividade, do vínculo afetivo e do reconhecimento das diversas possibilidades expressivas e manifestações culturais da infância.

Para Quem: educadores

- Oficinas Teatrais

Iniciar e desenvolver o contato de educandos com o universo do teatro.

Para Quem: educandos

- Oficina de teatro para a comunidade

Trabalhar o teatro como elemento de expressão humana, individual e social

Para Quem: comunidade

- **Contadores de Histórias**

- Narrando Histórias para pequenos

Ampliar o repertório de cantigas de ninar e contos infantis, aprimorando técnicas narrativas pela sensibilização cognitivo-afetiva dos educadores.

Para Quem: educadores da educação infantil

- Radiografia dos personagens infantis

Conhecer técnicas literárias de criação de textos infantis, explorando a potencialidade expressiva das histórias e dos contos infantis.

Para Quem: educadores da educação infantil

- Narrativas Populares em Projetos Educacionais

Recuperar práticas culturais da oralidade brasileira a partir de contos e lendas.

Para Quem: educadores da Educação de Jovens e Adultos e Movimento de Alfabetização

- Conto de Animais e Ecologia

Desenvolver o respeito à natureza pelo conto de animais

Para Quem: educadores da Educação Infantil e Fundamental

- Contando Histórias para Pequenos

Contar histórias para as crianças nas escolas, usando diversas técnicas narrativas.

Para Quem: educandos de 0 a 06 anos

- **Projetos de Línguas**

Língua Brasileira de Sinais - Libras

Promover a inserção dos educadores no universo cultural e lingüístico de pessoas surdas pela aprendizagem da língua brasileira de sinais, como mais uma forma de comunicação e interação.

Para Quem: educadores

- **Língua Inglesa**

Promover o ensino da língua e da cultura inglesas, como possibilidade ampliada de comunicação.

Para Quem: educadores

- **Língua Italiana**

Promover o ensino-aprendizagem e a valorização da cultura e língua italianas, como possibilidade ampliada de comunicação. É uma parceria com FECIBESP – Federação das Entidades Ítalo Brasileiras do Estado de São Paulo, que além do estudo, ensino-aprendizagem da língua italiana, trabalha a valorização da cultura italiana e suas manifestações no contexto da cidade de Guarulhos.

Para Quem: educadores

- **Língua Espanhola**

Promover o ensino-aprendizagem da língua e da cultura espanholas como possibilidade ampliada de comunicação e da interação com a cultura.

Para Quem: educadores

- **Língua Francesa**

Promover o ensino-aprendizagem da língua e da cultura francesas como possibilidade ampliada de comunicação.

Para Quem: educadores

Demais Diálogos Pedagógicos

- **Semana de Educação**

É um espaço formativo privilegiado que possibilita a apropriação teórico-prática e a interação entre educadores, educandos e comunidade. Constitui-se de: conferências-temáticas, caminhada, mostras-públicas, roteiro histórico, atividades nas escolas, conversando sobre..., exposição e mostra de filmes.

Para Quem: educadores, educandos e comunidade

- **Encontro Integrado da Rede**

Ampliar e aprofundar as discussões a respeito da construção do projeto político-pedagógico da Rede, valorizando a trajetória pessoal e profissional dos envolvidos integrando Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação Inclusiva.

Para Quem: educadores

- **Acompanhamento Integrado**

Aproximar as diversas instâncias da Secretaria Municipal de Educação, tendo como foco as práticas pedagógicas e a realidade vivenciada nas escolas pelos diferentes sujeitos da educação.

Para Quem: profissionais da escola e comunidade escolar

- **Reuniões Pedagógicas**

Proporcionar encontros para reflexão-ação-reflexão das vivências pedagógicas, possibilitando a ressignificação de práticas comprometidas com o desenvolvimento integral do educando e orientando-se pelos eixos, trajetória, identidade, formação, avaliação e currículo na perspectiva dos tempos da vida.

Para Quem: Educadores

- **Encontro com Gestores das Escolas Municipais**

Subsidiar ação pedagógico-administrativa, propiciando reflexões teórico-práticas sobre o papel dos gestores na articulação do Projeto-Político- Pedagógico da Rede.

Para Quem: gestores das escolas municipais (Diretores, Assistentes de Direção e Professores-coordenadores)

- **Encontro com Gestores - Educação Infantil (4 meses a 3 anos)**

Promover a melhoria da integração da equipe de gestores das escolas de educação infantil de 04 meses a 03 anos, a fim de aprimorar a articulação entre o administrativo e o pedagógico, numa proposta de gestão democrática.

Para Quem: gestores das escolas de educação infantil

- **Encontro com Professores-Coordenadores**

Possibilitar momentos de reflexão do papel do professor-coordenador no âmbito da escola.

Para Quem: professor-coordenador

- **Formação de Educadores para a Educação Inclusiva**

Sensibilizar os educadores em relação às diferenças, promovendo um aprofundamento da formação específica de nossos profissionais, tendo em vista a efetiva inclusão educacional de educandos com deficiências.

Para Quem: educadores

- **Encontro com Professores das Salas de Apoio e de Recursos**

Refletir sobre o papel do professor da sala de apoio como articulador do processo de inclusão na escola integrado à família e à comunidade.

Para Quem: educadores

- **Formação de Professores da Educação Especial**

Implementar estudos e socializar projetos de trabalho que estão sendo desenvolvidos nas escolas e classes especiais de forma a repensar a Educação Especial no contexto atual.

Para Quem: educadores da educação especial

- **Encontro das Escolas de Educação Infantil de 04 meses - 03 anos**

Espaço formativo de diálogo, reflexão, troca e produção de experiências e conhecimentos entre os educadores da Rede Municipal que atuam com crianças de 04 meses a 03 anos, visando à ampliação, divulgação e sistematização das experiências significativas realizadas nessas escolas.

Para Quem: educadores da educação infantil

- **Formação Inicial de Agentes de Desenvolvimento Infantil**

Integrar os novos educadores no processo de formação permanente da Rede Municipal, a partir da compreensão de nossa proposta político-pedagógica e de seu papel enquanto educador. Tem como objetivo aprofundar a reflexão e a discussão a respeito do desenvolvimento infantil: o cuidar e o educar, a dinâmica de trabalho do educador, a organização dos tempos e dos espaços escolares.

Para Quem: educadores de crianças de 04 meses a 03 anos

- **Semana EJA – Educação de Jovens e Adultos**

Socializar a discussão das políticas públicas da Educação de Jovens e Adultos no âmbito do Município: Educação de Jovens e Adultos: Fundamental Regular com educação profissional primeiro e segundo segmentos e MOVA-Guarulhos - Movimento de Alfabetização.

Para Quem: educadores, educandos e comunidade (representantes de entidades)

- **Seminário Temático EJA – Educação de Jovens e Adultos**

Socializar as experiências pedagógicas que retratem a articulação entre educação básica e educação profissional.

Para Quem: educadores e educandos

- **Grupo de Construção Curricular**

Reorientar o currículo da Educação de Jovens e Adultos adequando-o à realidade dos educandos e à proposta de desenvolvimento democrático e solidário.

Para Quem: educadores da Educação de Jovens e Adultos

Periodicidade: quinzenal/mensal

- **Mostra “Quem é EJA que apareça!” – Educação de Jovens e Adultos**

Subsidiar o grupo de reorientação curricular na produção de materiais destinados aos educandos da EJA.

Para Quem: educadores da educação de jovens e adultos

- **Formação Inicial do MOVA – Guarulhos – Movimento de Alfabetização**

Promover a formação político-pedagógica de monitores que atuam junto ao Movimento de Alfabetização de Jovens-Adultos.

Para Quem: monitores e agentes- populares

- **Formação Permanente do MOVA Guarulhos**

Debater e construir o Projeto Político-Pedagógico, socializando as experiências e relacionando-as com a teoria.

Para Quem: monitores e agentes-populares

- **Fórum do MOVA de Guarulhos**

Refletir e deliberar sobre os aspectos estruturais do Projeto-Político-Pedagógico.

Para Quem: entidades, monitores, agentes- populares, educandos e comunidade

- **Formação interna dos Núcleos – Educação Infantil, Fundamental, Jovens e Adultos/MOVA- Movimento de Alfabetização, Educação Inclusiva, Supervisão Educacional e Educiança**

Garantir momentos de aprofundamento de estudos, reflexão e discussão das concepções, ações e eixos norteadores que sustentam a proposta político-pedagógica da Rede, pautada nos ‘tempos da vida’ dos educandos.

Para Quem: Diretoria, Consultoria ,Assessoria e Educadores dos Núcleos

Projetos Temáticos

- **Semana do Livro e do Brinquedo Pedagógico**

Incentivar o gosto pela leitura, proporcionar o acesso ao livro, instigar a criatividade pelo manuseio dos brinquedos, inserindo a leitura no cotidiano escolar e nas práticas pedagógicas dos educadores.

Para Quem: educadores, educandos da Rede Municipal e Comunidade

- **Educação de crianças com deficiência visual - Fundação “Dorina Nowil”**

Trazer subsídios aos educadores relacionados à deficiência visual e à construção de novas práticas pedagógicas, focando a educação inclusiva.

Para Quem: educadores

- **Desenvolvimento Humano e Aprendizagem**

Discutir e aprofundar conceitos voltados a compreensão do desenvolvimento humano e do processo ensino-aprendizagem a partir das práticas vivenciadas pelos educadores.

Para Quem: educadores

- **Educação de crianças com Distúrbios Globais do Desenvolvimento – DGD – Lugar de Vida**

Fornecer subsídios teóricos e práticos para atendimento de alunos com Distúrbio Global do Desenvolvimento, promovendo mudanças na concepção de ‘aluno com deficiência’ relativos ao processo ensino-aprendizagem.

Para Quem: educadores

- ***Economia Solidária***

Aprofundar a discussão sobre Desenvolvimento Local e Economia Solidária, visando inserir temáticas próprias da vida adulta no currículo da Educação de Jovens e Adultos.

Para Quem: educadores da educação de jovens e adultos

- ***Estudo do Meio***

Promover o processo de ação-reflexão-ação dos educadores pelo estudo do meio, de forma a apropriar-se da realidade da cidade de Guarulhos como uma totalidade complexa e integrada. É um Projeto desenvolvido em parceria com a Fundação de Apoio ao Desenvolvimento – FAFE - USP.

Público alvo: professores-coordenadores e o núcleo de educação fundamental

- ***Educação Ambiental***

Promover a capacitação de educadores e educandos, objetivando o desenvolvimento de cidadãos críticos e participativos frente às questões da realidade sócio-ambiental de Guarulhos, no que se refere aos recursos hídricos, com ações que possibilitem refletir e compreender os problemas locais. Projeto desenvolvido em parceria com o SAAE (Serviço de Abastecimento de Água e Esgoto), INPE (Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais) e Secretarias da Saúde e do Planejamento de Guarulhos.

Para Quem: professores-coordenadores e profissionais do Núcleo de Educação Fundamental

- ***Curso de Recreação e Lazer da Secretaria de Esportes e Educação para Professores – Educação Fundamental da Rede Municipal de Educação (Parceria com SESI)***

Subsidiar os professores no desenvolvimento das atividades recreativas com os educandos, propiciando o seu desenvolvimento integral. Projeto desenvolvido em parceria com a Secretaria de Esportes.

- ***Escola em Movimento***

Desenvolver e estimular a prática da atividade física com as crianças, visando ao aprimoramento de sua relação com o corpo, com o lúdico, com o social.

Para Quem: Número de participantes: educadores e educandos das respectivas escolas

Projeto de Formação Superior

- ***Pedagogia Cidadã***

Refere-se a um Programa de Formação de professores das Redes Municipais. Proposta desenvolvida pela Unesp – Universidade Estadual Paulista, visando à formação, em nível superior,

para professores em exercício na educação infantil e nos estágios iniciais da educação fundamental.

- ***Normal Superior***

Refere-se a um convênio em parceria com Faculdade Integradas de Guarulhos – FIG, visando à formação da Agente de Desenvolvimento Infantil em nível superior.

Número de participantes: 50”

Projetos de Parcerias

- ***Campanha do Aleitamento Materno***

É um ciclo de ações elaboradas pelo “Comitê Municipal de incentivo ao Aleitamento Materno”, composto de vários representantes do poder público e privado, que se reúnem mensalmente na terceira 3ª feira de cada mês para programação, planejamento, execução e avaliação das propostas. Secretarias de Educação e Saúde gerenciam a ação de formação dos educadores envolvidos no projeto, elaboração e avaliação dos trabalhos feitos pelas Escolas envolvidas, premiação às escolas que fizeram o melhor trabalho. Todos os envolvidos, inclusive a sociedade civil, colaboram na doação de vidros com tampas plásticas para o Banco de Leite Humano, em diferentes “postos” de coleta espalhados pelo município. Secretarias de Educação e Saúde gerenciam: chá da tarde às mães doadoras e demais colaboradores; elaboram, gerenciam, executam a “Caminhada de conscientização” realizada em bairros periféricos do Município com grande demanda de crianças na faixa etária de 0 a 2 anos (dados retirados da pesquisa de campo, feita anualmente).

- ***Projeto Cão e Gato é um barato!***

Projeto criado pela Divisão Técnica de Controle de Zoonoses – Secretaria da Saúde em parceria com a Secretaria de Educação. Tem como objetivo controlar a principal zoonose urbana: raiva; ‘Controlar’ cães e gatos em espaços urbanos em situação de abandono através do programa de Posse Responsável, que tenha como base a Educação.

- ***Campanha Nacional de Reabilitação Visual Olho no Olho***

Objetiva-se com a participação no Programa: Identificar e corrigir dificuldades visuais em educandos matriculados no 1º ano da educação fundamental (instituições públicas), além de conscientizar pais e professores sobre a importância de um diagnóstico precoce. A Campanha

consiste em 3 etapas: 1) Triagem da Acuidade visual nas escolas; 2) Consulta Oftalmológica; 3) Aquisição e distribuição de óculos.

• ***Comissão Pró – PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil***

Parceria entre a Secretaria de Assistência Social e Cidadania e Secretaria Municipal de Educação. Tem como objetivo retirar crianças e adolescentes do trabalho perigoso, penoso, insalubre, degradante, trabalho informal e doméstico. Possibilitar o acesso, a permanência e o bom desempenho de crianças e adolescentes na escola. Fomentar e incentivar a ampliação do universo de conhecimentos da criança, por meio de atividades culturais, esportivas, artísticas e de lazer no período complementar ao da escola, ou seja, na jornada ampliada. Proporcionar apoio e orientação às famílias por meio da oferta de ações sócio-educativas. Promover e implementar programas e projetos de geração de trabalho e renda para as famílias. O Programa volta-se para famílias que tenham filhos de 07 a 15 anos envolvidos em trabalho infantil e com renda per capita de até meio salário mínimo.

Olhar para todos os “espaços” e aspectos formativos propostos pelo governo, visando subsidiar as ações dos educadores na relação educando-educador-comunidade-objeto de conhecimento é de fato surpreendente. Certamente estes não são rígidos e impostos, mas propõem instituir e consolidar estruturas e contextos de diálogos e vivências formativas diversificadas, nas quais se observa a utilização de diversas e diferentes linguagens.

Observamos que o papel dos educadores de Núcleos como “formadores” é essencialmente o de mediação, de proporcionar a vivência e a interação dos professores-educadores com determinado objeto de conhecimento, de forma que modifiquem as relações educando-educadores, alterando, assim, os processos de apropriação e produção de conhecimentos efetivados no âmbito das escolas municipais.

Como os educadores de Núcleos articulam os Contextos? Como os Educadores lêem cada contexto como parte de um determinado Projeto Político-Pedagógico? Como se beneficiam desta vivência para que, de fato, atuem de forma diferenciada com os educandos nas respectivas escolas?

Para que esta proposta político-pedagógica (no caso, a política de formação dos educadores) tão cordata, mas ao mesmo tempo ousada; diríamos subversiva dos padrões rígidos e arcaicos de formação, não se torne apenas uma engrenagem na qual atuam os educadores de Núcleos, e por conseguinte os educadores das escolas, de forma maquínica, burocrática e alienada e, para que tudo isso se consolide no tempo e espaço como sendo uma proposta societária para além de governos, é imprescindível “olhar para a mediação”, organizar e sistematizar as produções, no diálogo com os educandos-comunidade, educandos-educadores; é um desafio no sentido de avaliar-acompanhar o processo-produto destas vivências formativas, destas aprendizagens, da produção de conhecimento efetivado nestas interações.

III.1.3 A contribuição das “Artes” no contexto do Projeto Político-Pedagógico da Rede Municipal de Guarulhos

“Todas as Artes Contribuem para a maior de todas as artes, a Arte da Vida”

(Bertold Brecht)

*Fazendo Arte*¹⁰⁰...

- *Estátua!!*
- *Ah, chega. Vamos brincar de amarelinha?*
- *Ah, não. Pega, pega!*
- *Passa anel!*
- *Duro ou mole!*
- *Esconde, esconde!*

¹⁰⁰ Texto de autoria da Agente de Desenvolvimento Infantil: MORAES, Rosane M. Brambilla – refere-se a um processo de Sistematização das ações de 2005. Neste referido ano esta educadora atuou como parte das “Professoras que Acompanhavam os Projetos de Artes e Línguas nas escolas”. Tive o privilégio de atuar com o grupo neste ano e de problematizar a concepção de Sistematização, a necessidade da Sistematização como parte da práxis educativa, no processo de produção de conhecimentos humanos. Pautamo-nos em alguns estudos, tais como: BASUALDO, Maria Esther. **Passos para Sistematização**. Texto Mímeo, [200_]. FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. **Sistematização... Juntando Cacos, Construindo Vitrais**. In: Cadernos Unijuí. Série 23, 1995, Texto 2 – Sistematização. SOUSA, João Francisco de Sousa. **Sistematização**. Texto Mímeo, [s.d]. VERONESE, Claudino Domingos. **Sistematização: uma alternativa de investigação aplicada aos processos de mudança social**. In: O que é sistematização – uma pergunta, diversas respostas. CUT Brasil: SP, [s.d], pp. 42-47.

- *Barra manteiga!*
- *Adivinha!*
- *Mês!*
- *Roda!*
- *Mãe da rua!*
- *Stop!*
- *Pic Japonês*
- *Balança caixão ...*
- *Balança você ...*
- *Dá um tapa na rua e vai se esconder...*

Rua...sinônimo de lazer, cultura, desenvolvimento humano, aprendizado. Crianças de todas as idades brincam juntas daquilo que mais gostam.

Rua...várias brincadeiras ao mesmo tempo e também disputa de poder, namoricos, fofoquinhas, briguinhas de amigas, futebol no campinho, bicicleta, jogar bola, quanta história e quanta cantoria. Músicas que mesmo depois de atingirmos a idade adulta ainda se faz presente na nossa lembrança, no nosso repertório. Músicas que foram cantadas pelos nossos bisavós, tataravós, avós, mães e que nossos filhos e netos precisam aprender. É nossa história, são perolas da nossa cultura popular. Quem não se lembra da “ciranda cirandinha, vamos todos cirandar, vamos dar a meia volta, volta e meia vamos dar ...”

- Não sobe na árvore menina, vai cair, tem bicho, espera amadurá essa goiaba...

Tinha árvore na rua, várias árvores, era um sobe e desce divertido, eta quanta ginástica.

- Entra menina, “ta” tarde, amanhã tem mais. Vem dormir.

E no outro dia a vida era jogar, brincar, correr, cantar, dançar, viver “a rua”.

Mas...a rua foi asfaltada, ficou cheia de carros, faróis, virou moradia de alguns, ponto de drogas para outros, perigo!

Ficou violenta mesmo na porta de casa. As casas que agora tem grades e cadeados, que guardam trancafiados a própria infância, a vida. Como bichinhos enjaulados, crianças brincam com a TV, com brinquedos de plástico, sozinhas.

O sonho talvez tenha acabado para alguns, mas não a esperança. Enquanto existirem pessoas que acreditem e lutem pela constituição de um espaço para que a infância possa florescer, haverá esperança. Quem sabe: espaço que chamemos de escola, que possa ser um “segundo lar” e que possibilite jogar, cantar, brincar, aprender a “ser gente”. Porque, gente precisa de gente pra ser gente.

E quem trabalha com “gente” tem que amar o ser humano, entendê-lo como todo e único. Cada um tem suas vivências, seus medos e seus sonhos apesar de fazermos todos parte de uma geração, uma época específica de contexto único.

A arte é uma das “molas propulsoras” dos avanços e crescimentos da humanidade. É próprio da raça humana, não existe arte sem homem e nem homem sem arte.

Arte modifica, coloca em conflito o velho e o novo, faz com que o homem a partir deste conflito chegue a um “novo pensar”, a ser renovado.

Sou “filha da ditadura”, mas acredito que somente com a prática das discussões democráticas, o alinhavo das diferenças e a arte em toda a sua magnitude, podemos conceber um Projeto Político-Pedagógico diferenciado.”

Artes, Línguas e Temáticos, entre outros não se inseriram no cotidiano da política de formação, tanto dos educadores, como de educandos por acaso. Como própria demanda humana, vieram como possibilidade de provocar o debate/movimento a respeito de algumas questões:

- O que é *curricula*?
- O que é aprendizagem?
- Que aprendizagens favorecemos no contexto da escola?
- Como isto reflete a leitura de sociedade que fazemos? E como, em parte (e muito) reflete a nossa resposta a esta sociedade que lemos?
- Como lido com estas aprendizagens, quando estou em formação? O que isto tem a ver comigo como educadora em se tratando de um espaço, de

educação pública? Como vejo a inserção dos formadores desses Projetos de Artes/Línguas na escola?

Quando fizemos a opção por evidenciar a dimensão da cultura, dos processos de socialização, de inquietações do “sujeito-pesquisador” e explicitar que esta está diretamente contemplada na “sensibilidade da educação em Guarulhos”, nas políticas públicas de educação municipal no período proposto e a isto acrescentamos, ao lermos a sistematização da educadora Rosane torna-se claro que, as dimensões do humano são muito mais complexas e abrangentes que meramente memorizar os “conteúdos formais” propostos de forma unilateral.

Ao considerar a “Arte” como elemento imprescindível do “caminho, percurso” educacional de uma criança, de um jovem e de um adulto e promover, nessa perspectiva a formação *estésica* nos diferentes “Tempos da Vida” dos educandos e educadores da Rede Municipal de Educação de Guarulhos, o governo aponta que, tanto pode impulsionar a transformação social-política, como inviabiliza-la.

A Secretaria Municipal de Educação¹⁰¹ vem realizando reflexões e discussões e um acompanhamento sistemático da inserção dos Projetos de Artes no cotidiano das escolas da Rede Municipal de Guarulhos nos diversos espaços/contextos formativos: Reuniões Pedagógicas, Encontro de Gestores, Seminários EJA, Acompanhamento Integrado e Hora-Atividade nas escolas, pois estes projetos são, também, essencialmente, espaços de diálogo e formação.

Entendemos que a arte está presente na vida, sendo parte de toda manifestação cultural e de relações humanas. Assim, ela pode integrar significativamente o currículo de uma escola realmente voltada à formação integral do ser humano. Pensar em uma formação

¹⁰¹ Foram considerados neste pequeno trecho produção elaborada por Adriana M. Momma, Maria Esther Basualdo, Luzia Diell Rupp, Clarice de Lacerda Simplício e João Fausto; como parte da equipe de educadores que compõe o Departamento de Orientação Educacional e Pedagógica – para uma possível publicação da II Semana de Educação de Guarulhos – 2003. Constitui-se parte do processo de Sistematização do Projeto Político-Pedagógico da Rede Municipal de Educação. **O Papel da Arte na Construção do Projeto Político-Pedagógico da Rede Municipal de Guarulhos** – Mesa redonda com Coordenadores do Projeto de Artes: Canto Coral Cênico – Vanderlei Banci/ Teatro – Vagner Lopes Roman Junior/ Contador de História – Daniel D’ Andréa/ Danças Folclóricas – Ted O Rei/Artes Plásticas – Antonio Lino Valentim. Debatedora: Prof^a Dra. Elvira Souza Lima – Consultora da Secretaria de Educação.

plena do ser humano é pensar em uma proposta político-pedagógica que possibilita o desenvolvimento dos educandos em suas multi-dimensões humanas: cognitiva, afetiva, cultural, social, política e estética. Sendo assim a arte em suas diferentes formas de manifestações: Dançar, Cantar, Pintar, Representar, Dramatizar, Contar histórias torna a escola além de prazerosa, um espaço de construção de saberes e de relações humanas, mais solidárias e transformadoras.

Todas essas vivências e experiências humanas sinalizam para a mudança da idéia historicamente construída, de que a escola privilegia apenas o cognitivo e o conhecimento científico, como aspectos estanques do todo humano.

De nosso caminhar conjunto, através dos depoimentos de muitos educadores, podemos perceber e sentir que a apropriação pela Rede dos projetos de arte enquanto currículo, vem se dando em um processo contínuo, reflexivo e significativo. Muitos desses educadores destacam a importância e as contribuições desse trabalho para o desenvolvimento pleno dos educandos e educadores, constituindo-se um avanço significativo no processo ensino-aprendizagem.

Algumas escolas já vivenciam as Artes como currículo, não só pela articulação dos trabalhos dos educadores aos dos educadores monitores, como também mudando suas práticas educativas, como resultado de suas participações nos diversos espaços/contextos formativos. De tal modo que os tempos e espaços destas escolas vêm sendo paulatinamente reorganizados a fim de possibilitar esse movimento pela mobilização do coletivo da escola. Mesmo onde essa mudança ainda não ocorre de forma coletiva, podemos perceber algumas iniciativas valiosas de muitos educadores.

Entender que o humano, no caso, as crianças, jovens e adultos de Guarulhos necessitam de uma formação educacional que favoreça a sua condição de Ser e estar no mundo de forma digna, co-responsável... implica ter claro a integralidade do humano em suas diversas dimensões: cognitivas, afetivas, motoras, corporais, gestuais, políticas, sociais, lingüísticas... dentre outras.

Durante todo o período o governo vem potencializando no contexto do Projeto Político-Pedagógico, da Política de Formação dos Educadores, um processo de diálogo permanente no que tange a práxis educativa, considerando tal formação como elemento constitutivo do educador, no qual ele é o principal agente e principal instrumento de seu próprio trabalho. Além disso, esta formação é aqui concebida como parte do processo de construção da identidade profissional, que também se articula à sua formação pessoal e integral.

Contrária à concepção de uma formação estritamente instrumental e tecnicista, a formação permanente, denota a noção de *continuun*¹⁰², de um processo dinâmico, inacabado, reflexivo, conflitivo, reconstutivo do ser, do saber, do perceber, do estar e do fazer (se) do professor.

A formação permanente pressupõe, por parte do educador, um processo de tomada de consciência sobre a sua prática educacional, sobre o seu fazer social e político, *maneira como cada um se diz e se faz professor-educador*.

“o conceito de formação é tomado não só como uma atividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados e precisos, mas também como a ação vital de construção de si próprio” (MOITA,1992 apud PINEAU, 1983)¹⁰³

É espantosa a quantidade de ações, desdobramentos, equipamentos entre outros adquiridos, construídos, implementados, durante esta gestão no processo de conformação e consolidação de uma Rede Municipal de Educação.

Para que se tenha somente uma noção em relação aos contextos formativos de diálogo docente, convido-os a consultar os dados do **Anexo 6**: Listagem Geral dos Cursos de Arte Educação/Línguas/Temáticos (disponibilizado e organizado pela Secretaria Municipal de Educação - DOEP/SME/PMG), o **Anexo 7**: Relatório das Atividades realizadas em 2003 – Gabinete da Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos, acrescentando-se ainda as

¹⁰² NÓVOA, A. I Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de Professores**. Coleção ciências da Educação. 2ª edição. Porto Editora: Portugal, 1992. p.11-30

¹⁰³ op cit. MOITA, Ma. da Conceição. V. Percursos da formação e da transformação. In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de Professores**. Coleção ciências da Educação. 2ª edição. Porto Editora: Portugal, 1992. p.114.

informações de CARDOSO (2006) que retrata com propriedade o que vem a se constituir os “Espaços e Diálogos” da Política de Formação dos Educadores em Guarulhos:

“O Programa de Formação Permanente de Educadores é para esta gestão (2001-2004) um dos pilares de seu Projeto Político-Pedagógico. Tem como pressuposto o reconhecimento de seus profissionais como sujeitos com uma história de práticas e de construção de saberes; estimula a socialização de vivências e experiências e o processo de construção coletiva. O processo ação-reflexão-ação tem sido o eixo da formação, que privilegia a fundamentação teórica e sua articulação com a prática em sala de aula. Busca-se a construção de um saber que valorize a qualidade do diálogo, o registro, a reflexão sobre a prática, a leitura e a compreensão do mundo, a autonomia e, sobretudo, a compreensão do educando nos diferentes tempos da vida, diferentes culturas, valores e sonhos.

A formação é voltada não somente aos professores, mas a todos os educadores: agentes de desenvolvimento infantil, diretores, professores-coordenadores, professores-assistentes, além dos educadores das Entidades Conveniadas, monitores da EJA e do MOVA e educadores do Educiança.

No contexto do Programa de Formação Permanente dos Educadores são seis as principais linhas de atuação;

Acompanhamento Integrado do Trabalho Político-Pedagógico das Escolas Municipais, considerando como indispensável ter o cotidiano das escolas como referência para o processo de formação e para o estabelecimento de diálogo e reflexão permanentes sobre as práticas pedagógicas. Os educadores que compõem os núcleos pedagógicos do Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas desenvolvem acompanhamento periódico junto às escolas, fortalecendo o espaço da hora-atividade que reúne diariamente os professores do respectivo período da escola. O objetivo maior deste processo formativo é fortalecer a aproximação entre as diversas instâncias da Secretaria Municipal de Educação, tendo como foco as práticas pedagógicas e a realidade vivenciada nas escolas pelos diferentes sujeitos da educação, objetivando aprofundar os espaços e diálogos na busca da consolidação do Projeto Político-Pedagógico da Rede e das Escolas.

2. Reuniões Pedagógicas: é um dos pilares do projeto de formação. Este é um espaço de discussão, de reflexão e diálogo entre professores e profissionais dos núcleos do DOEP – Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas. Nesses encontros, busca-se

identificar as práticas significativas dos professores, os problemas enfrentados e as alternativas de ação frente às situações vivenciadas no cotidiano da escola, assim como a implementação de práticas inovadoras. A fundamentação e o aprofundamento teóricos têm, nesse espaço, um de seus mais importantes meios de efetivação. Procura-se elaborar a síntese entre os conteúdos dos diversos cursos e palestras, as atividades de estudo e a prática pedagógica.

3. Encontros de Formação de Gestores com a participação de Diretores de Escolas, Professores-Coordenadores e Professores-Assistentes de Direção de Escola, e outro Encontro com a participação de Professores-Coordenadores e Professores-Assistentes de Direção. Esses espaços formativos sistemáticos visam ampliar o trabalho coletivo e participativo das escolas, o resgate e a apropriação do papel de articulador do processo pedagógico pelos gestores da escola: diretores, professores-assistentes de direção e professores-coordenadores. Ênfase no aprofundamento e compreensão do Projeto Político-pedagógico, particularmente no que tange aos ciclos de formação, tempos da vida, currículo e avaliação.

4. Programação de Cursos de formação em Artes, Temáticos, Culturas e Línguas. A inserção dos **Projetos de Arte**, na proposta curricular das escolas municipais de Guarulhos, tem a finalidade de transformar a organização dos tempos e espaços escolares, contribuindo para a efetivação da proposta dos Tempos da Vida, contemplando a formação permanente dos educadores e a ampliação das experiências sensíveis e culturais dos educandos. Os Projetos de Arte-Educação têm propiciado uma verdadeira revolução nos espaços escolares, não apenas pela qualidade das produções de professores e educandos, mas pelo desenvolvimento da sensibilidade, do senso estético, da auto-estima, da abertura para o novo e para o belo.

Os projeto temáticos atendem a necessidades cruciais da formação de professores das várias áreas temáticas: Alfabetização, **Fundamentos da Educação Infantil**, Estudo do Meio, História e Memória da Cidade, Língua Portuguesa, Recreação e Lazer e outros.

No **Projeto de cultura e línguas estrangeiras**: a **aprendizagem** de línguas estrangeiras articuladas à aprendizagem da língua materna propõe uma reflexão crítica com relação à cultura estrangeira, onde respeitadas as características e tradições do Brasil contribui para o desenvolvimento da linguagem em geral, uma das principais bases para o desenvolvimento do psiquismo, sobretudo das funções psicológicas superiores. Permite, além disso, o

conhecimento de outras sociedades e culturas, aguçando a capacidade de estabelecer comparações e analogias, assim como a preservação da identidade cultural do educando, em que novos padrões com os quais é confrontado virá não subestimar, mas enriquecer os seus próprios valores e elementos culturais. Uma proposta intercultural, sem imposição de qualquer espécie, configura a possibilidade de se diversificarem pontos de vista, o que incontestavelmente constitui fator de enriquecimento. Além de aprofundar o conhecimento sobre alguns dos grupos de imigrantes que compõem a sociedade brasileira. A Secretaria de Educação de Guarulhos tem proporcionado cursos da cultura e língua italianas, cultura e língua francesas, cultura e língua inglesas e cultura e língua espanholas aos educadores que, por sua vez, têm desenvolvido esses projetos com seus educandos. São 11 mil crianças aprendendo italiano.

5. Programação de várias Semanas previstas no Calendário Escolar como: Semana do Livro, Semana de Contar Histórias, Semana da Educação, Semana da Consciência Negra, Semana da Arte, Ciência e Tecnologia, Festa das Nações, Festa Junina. Essas atividades contribuem para o constante diálogo entre educandos e educadores da Rede Municipal, assim como dos educadores com a comunidade escolar.

6. Palestras, Conferências, Congressos, Debates, Filmes etc. Participação em Fóruns, Encontros e Congressos de Educação. Muitos educadores têm participado ativamente de vários fóruns, encontros e congressos locais, nacionais e internacionais, não apenas como ouvintes mas, principalmente, como expositores de trabalhos realizados na Rede Municipal de Educação de Guarulhos. São muitos os convites para a participação em palestras, eventos em universidades e outras instituições a fim de socializarmos as vivências desenvolvidas pelos profissionais que participam de nossa Rede.

A Secretaria de Educação firmou convênio com a Universidade Estadual Paulista – UNESP, no Curso de Pedagogia Cidadã para os professores que não possuíam o curso superior, com duração de três anos. O programa, com cinco turmas, teve a participação de 250 professores e foi implantado no Centro Municipal de Educação dos Pimentas, com biblioteca específica, recursos audiovisuais e de informática. Em outra parceria, a Secretaria de Educação com as Faculdades Integradas de Guarulhos está atendendo 50 educadoras de Creche da Educação Infantil, no Curso Normal Superior com habilitação na Educação Infantil e Educação Fundamental.

No início da gestão até dezembro de 2003, a Secretaria não contava com espaços adequados à formação. Era necessário alugar hotéis da cidade e solicitar cessão de espaços em suas Faculdades. A partir de dezembro de 2003, com a inauguração do Centro Municipal de Educação Adamastor, os educadores e educandos da Rede Municipal ganharam um grande espaço: Centro Municipal de Educação Adamastor, onde o objetivo principal tem sido a formação de educadores e educandos da Rede Municipal de Educação.

Com projeto arquitetônico do arquiteto Ruy Otahke, foi reformada uma antiga fábrica, que remonta ao processo de industrialização da cidade, dando lugar a um espaço especialmente projetado para a formação de professores, com grande teatro, cine-clube, pátios de eventos e de exposição, sala de música, biblioteca aberta ao público, auditórios, salas de aula e sala de memória. Esse espaço é, democraticamente, aberto à comunidade, oferecendo atividades variadas de aprendizagens, cultura e lazer. Há também um prédio anexo, que comporta, além dos núcleos pedagógicos da Secretaria da Educação, uma biblioteca para os professores, especializada em Educação. Inaugurada no dia do professor, a Biblioteca Lev Vigotsky tem sido importante pólo de reflexão para os professores da Rede Municipal e, também, de outras redes e, ou instituições educacionais.”

O que pretendemos destacar não é a quantidade ou não de contextos, “Espaços de Diálogos”, mas a complexidade de toda essa trama e para tanto, a necessidade de articulação desta Rede Social. O valor deste movimento todo está justamente em contemplar demandas humanas históricas nos processos de implementação de políticas públicas de educação e fomentar um diálogo permanente entre as pessoas e suas respectivas necessidades. Portanto, os postulados teóricos dos estudos de implementação de políticas públicas não dão conta de subsidiar um governo no sentido de que suas ações sejam exitosas ou não, porque a sua proeminência encontra-se no processo de vivência formativa (política) que desencadeia e potencializa.

Entendemos nesta passagem, que o êxito de uma política pública de educação está precisamente no seu fundamento, na concepção de homem-mundo, educação-sociedade; que se evidencia em seus processos; na capacidade que tem o governo de articular toda essa trama, suas respectivas demandas, inúmeras pressões políticas (internas e externas) e, neste sentido sustenta-la política, pedagógica e ideologicamente, desdobrando-a em ações

essenciais, prioritárias, subseqüentes, outras; sem perder de vista o PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO na perspectiva dos Tempos da vida; *o educando...*

No processo de implementação de políticas públicas, a capacidade para governar¹⁰⁴ se expressa na desenvoltura que tem o Governo (no caso os dirigentes) para ler a realidade, e intervir direta e eficazmente nesta mesma realidade, promovendo transformações, num determinado “espaço” e “tempos” e assim, modificando (radicalmente) a forma de produzir a existência, a vida humana. Para isso a validade das informações que subsidiam a leitura desta realidade, a relação dos diversos dirigentes com a sociedade, e o conhecimento histórico sobre essa mesma realidade são alguns dos elementos a serem considerados com acuidade.

O enfoque dado à política de formação de educadores é evidenciado por ser essencialmente formativo; político; subversivo, transgressor da “ordem autoritária” que ainda permanece em nossa sociedade. É inquestionável a existência de “espaços” para contestação, discordância, para manifestações inúmeras que são resguardadas nos diversos e diferentes espaços potencializados nesta gestão pública. Além da formação dos educadores, posso afirmar que este governo vem priorizando e potencializando a Democracia-participativa, a pluralidade, a formação cidadã, política, a vivencia social questionadora, mas essencialmente comprometida e engajada com a educação pública, com o direito de ser humano.



¹⁰⁴ DROR, Yehezkel. Em **A Capacidade para Governar**: informe ao Clube de Roma. Tradução: Carolina Andrada; revisão técnica Giselda Barroso Sauveur; prefácio: Luiz Carlos Bresser Pereira. – SP: Fundap, 1999: 7. Para o autor a “governância” é a capacidade para governar, é o próprio governo em ação tomando decisões cruciais. Não faz distinção entre governo e governância. Segundo o Autor, o “bom governo” é aquele que num contexto democrático faz alianças necessárias para ter poder, manter e aumentar a governabilidade.

IV. À guisa de Conclusões: Para além de mandatos e governos

*“De tudo ficaram três coisas...
A certeza de que estamos começando...
A certeza de que é preciso continuar...
A certeza de que podemos ser interrompidos antes de terminar...(...)”¹⁰⁵*

¹⁰⁵ Fernando Pessoa

IV. Para Além de Mandatos e Governos

Após o ensaio elaborado a inquietação e a sensação do inacabado permanecem. Mesclam-se sentimentos de satisfação e de vazio, de efetivação e de incompletude. Cientes da contribuição, porém conscientes das limitações temporais, contextuais, históricas desta produção de conhecimento, desta sistematização; olhamos para os “rabiscos” e pensamos ensimesmados:

- O que fica ou ficou de tudo isso?
- Qual efetivamente é a contribuição social, político-pedagógica desta produção?
- Hora de apresentá-lo a uma banca de educadores-pesquisadores e socializá-lo, diriam alguns: “publicizá-la” à sociedade; outros ainda: “prestar contas”; “finalizar um dos processos... dos rituais acadêmicos”...
- Considerar as contribuições da banca de defesa.... e, quem sabe, deixá-lo com impressão de contentamento na “prateleira de uma biblioteca”...

Certamente não podemos ser tão simplistas, ou categóricos quando olhamos para o processo-resultado de elaboração de um trabalho acadêmico, no caso, desta tese de doutoramento. Todavia, diante de tantas mazelas e desafios, percebemos o quanto estamos realizando, porém, ainda falta... ainda há muito por fazer...

A mesma ciência que questionou as credices, que questionou a pessoa de Deus em relação à possibilidade de responder aos problemas/contradições sócio-econômicas, hoje se questiona: Em que proporção as produções acadêmico-científicas estão contribuindo efetivamente para o processo de transformação sócio-histórica?

Sem desejarmos apresentar um olhar idealista ou cético, tão pouco uma percepção utilitarista e imediatista dos processos-resultados humanos a proposta é reconhecer as contribuições e também os desafios desta totalidade histórica, assim sendo, contraditória que é a Vida-Humanidade, Sociedade e, no nosso contexto, as políticas públicas de educação; a própria tese, antítese, síntese; em movimento...

Aventurarmo-nos pelos caminhos prazerosos e tortuosos da pesquisa acadêmico-científica diz respeito à possibilidade de assumir o compromisso de sistematizar a nossa produção, a produção da existência humana... em suas múltiplas dimensões e matizes.

“Como foi o processo de implementação de Políticas Públicas de Educação no Município de Guarulhos (2001-2004)?”

Se por ventura considerarmos o MOVIMENTO, isto é o processo-resultado de implementação de políticas públicas no município de Guarulhos, no referido período, a primeira sensação é de que o recorte não dará conta do respectivo movimento, da TOTALIDADE histórica desta política pública, de seus sujeitos. Assim sendo, das CONTRADIÇÕES desta, diríamos, unidade dos contrários, da diversidade de seus elementos/sujeitos constitutivos, das disputas que emergem no cotidiano das relações sócio-históricas.

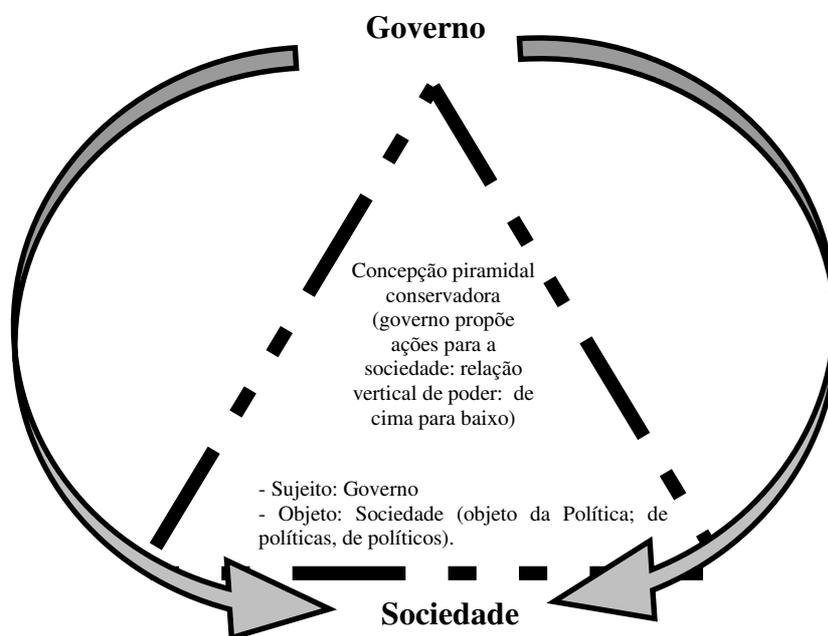
Qualitativamente abarcar as diversas e diferentes dimensões que compõe o processo de implementação de políticas públicas de educação no período de 2001-2004 foi um desafio instigante, portanto, qualquer que fosse o referencial teórico-metodológico que subsidiasse a leitura do processo-resultado da implementação dessas políticas, tal referencial teria que trazer a dimensão da contextualização sócio-histórica para além de “orientações técnico-rationais”.

A contribuição teórico-metodológica (de implementação de políticas públicas – de educação) só faz sentido quando apropriada, portanto, contextualizada pelos sujeitos, no caso, educadores-educandos da Rede Municipal de Educação de Guarulhos. Não existe uma “metateoria” que dê conta de compreender a realidade, tão pouco transformá-la “magicamente”. O que há de fato são movimentos, intenções, políticos e políticas, sujeitos-históricos que na co-relação de forças e disputas por Projetos Societários ais distintos vêm apresentando suas percepções e movimentos, seus princípios e diretrizes, suas decisões e propostas, suas concepções de homem-mundo, educação-sociedade.

Para a feitura da tese, consideramos importantes alguns questionamentos:

- Como pensar numa política pública de educação que supere as relações sócio-econômicas calcadas numa concepção conservadora, fragmentada, homogênea e polarizada de sociedade-educação?
- Que reivindicação da cotidianidade social expõe o processo de implementação de políticas públicas de educação no município de Guarulhos no período de 2001-2004? Que estratégias foram utilizadas? (concepção, sujeitos, ações).
- Para quem implementamos Políticas Públicas de Educação?
- Quem São os Sujeitos dessas Políticas Públicas?

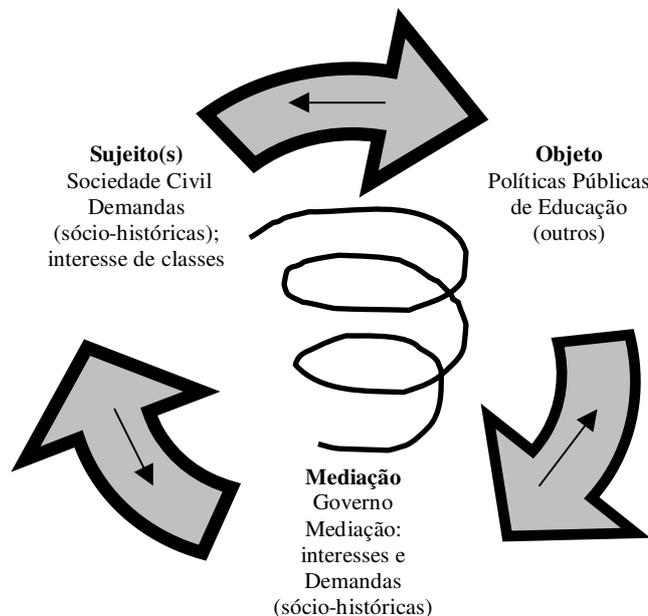
Ao considerarmos tais indagações e olharmos para a realidade do processo de implementação de políticas públicas de educação no município de Guarulhos, é possível afirmar que as contribuições teórico-metodológicas que lêem o processo de implementação como uma ação do governo para a sociedade, de forma linear, muitas vezes autoritária e estanque de seu contexto sócio-histórico, são muito limitadas e pouco exitosas no sentido de responder às demandas humanas, de valorização e coesão social.



Ler o processo de implementação de políticas públicas diz respeito à possibilidade de compreender qual o sentido e o significado político-pedagógico que este tem para os Sujeitos, no caso, para a população guarulhense que vivencia a educação pública municipal,

na interação/diálogo permanente com o governo (na realidade faz-se necessário superar a dicotomia governo/sociedade, para abarcá-lo como uma totalidade histórica, indissociável, tensa e contraditória).

No referido trabalho, consideramos imprescindível para o processo exitoso de implementação de políticas públicas, no caso, de educação, o diálogo permanente entre sujeitos e, portanto, distintas demandas, ações e concepções de projetos sociais em disputa. Sendo o governo, um dos mediadores com importante responsabilidade no sentido de imprimir às políticas um caráter ético, democrático e, portanto, equitativo; de vivência efetiva dos direitos; do direito ontológico, de ser humano; de constituir-se pessoa-humana em condições dignas de produção de sua existência objetiva/material.



Como mencionado, a apreensão do processo de implementação de políticas públicas no Município de Guarulhos no período de 2001-2004 traz contribuições no sentido de compreendermos que não há uma receita técnica-academicamente correta que dê conta de orientar ou explicar as ações e movimentos dos diferentes e diversos sujeitos envolvidos neste processo.

O destaque à Política de Formação dos Educadores no Município de Guarulhos, diz respeito a possibilidade de explicitarmos que uma política pública de educação efetiva e

eficaz é aquela que cooperativa e conflituosamente vai se conformando no jogo de relações humano-sociais, num movimento dialético, no qual se problematiza vivencialmente as concepções de educação-sociedade co-existentes numa sociedade contraditória, plural e democrática como a atual.

A vivência de uma política de formação permanente e diferenciada é a grande possibilidade de formação de educadores capazes de entender a realidade transformando-a, para além do hegemônico, do massificado, do fragmentado, para além de mandatos e governos. A relevância deste movimento todo está justamente em contemplar demandas sócio-históricas nos processos de implementação de políticas públicas de educação e fomentar um diálogo permanente entre as pessoas e suas respectivas necessidades; a sua proeminência encontra-se justamente no processo de vivência formativa (política) que este desencadeia. Entendemos nesta passagem, que o êxito de uma política pública de educação está precisamente no seu fundamento, na concepção de homem-mundo, educação-sociedade; no Projeto Sócio-Educativo que se evidencia em seus processos/produtos; essencialmente na interação educando-educador, no processo-resultado das aprendizagens de crianças, jovens e adultos da/na cidade.

Ao considerarmos o processo de implementação de Políticas Públicas de Educação no município de Guarulhos (2001-2004) é possível afirmarmos que “Um outro Mundo é possível”. Não necessariamente a “utopia” ingênua e purista, porém muito menos a “não utopia” proposta pelo modo de produção capitalista que vimos construindo em nossas relações mercantis e individualistas de produção da existência humana atual. É possível efetivar políticas públicas sociais -articuladas (“integradas”), no qual as políticas de educação se inserem. É possível potencializar a nossa condição de humanos, de sujeitos com direitos e responsabilidades sociais muito mais amplas que o consumismo ou a exclusão.

Quando olhamos para o processo de implementação de políticas públicas de educação no município de Guarulhos, em parte retratada neste trabalho e nos muitos outros que estão sendo produzidos; estamos sistematizando, historicizando que é possível o diálogo, o dissenso, o contra-senso, o respeito ao pluralismo de idéias, as diversas e

diferentes manifestações humanas sendo potencializadas e consideradas na escola, nos processos formativos, de aprendizagens e, portanto, na sociedade.

É possível e necessário reconhecermos e encararmos as fissuras e deficiências da sociedade; da educação. E a forma e os processos de considerá-los, de resolvê-los que sejam éticos, de respeito e tolerância à nossa condição de humanos, à nossa dimensão ontológica.

Potencializar o diálogo, garantir o acesso e a inserção de crianças, jovens e adultos nas escolas, permitir que a Arte seja vivenciada, que as aprendizagens e produções de conhecimentos expressivos sejam efetivados, que educandos e educadores sejam tratados como “sujeitos-históricos” é um avanço em termos de políticas públicas de educação em Guarulhos e no Brasil, considerando-se o nosso histórico de exclusão, privilégios, entre outros.

Que a nossa Vida (individual-coletiva) seja um brinde a democracia ética... ainda tão frágil em nossa sociedade.



V. Referências

ARROYO, Miguel. CAP. VII: La Construcción del Sistema y el derecho a la educación. IN: GIMENO SACRISTÁN. José (comp.). **La Reforma Necesaria**: entre la política educativa y la practica escolar - Ediciones Morata, S.L., Gobierno de Cantabria, Consejería de Educación: España. 2006: 123-153.

Brasil. **LDB 9394/96** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRUNO, Artur; de FARIAS, Aírton. **Curso de Formação Política**. Disponível em: <http://www.pt.org.br>. Acesso em 10/05/2005: 24 – “*A essência da democracia reside em dois princípios fundamentais: o voto e os partidos políticos*”.

BRYAN, Newton A. Paciuilly, MOMMA, Adriana M, CARDOSO, Lindabel. **A experiência Recente de Difusão de Inovação Educacional no Brasil**: a organização dos espaços e tempos em “ciclos”. Trabalho aceito: V CONGRESO LATINOAMERICANO DE ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN – Chile, Pedagogia 2003 – Cuba, SBPC 2003 – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência/Recife-PE.

CARDOSO, Lindabel Delgado. **A Política Educacional no Município de Guarulhos/SP** – Gestão 2001-2004: da construção da Rede Municipal de Educação ao Projeto Político-Pedagógico. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Área: Políticas de Educação e Sistemas Educativos. Orientador: Prof. Dr. Newton Bryan. Faculdade de Educação/Unicamp: Campinas/SP-Brasil, fevereiro 2006 (in: caracterização do Município de Guarulhos).

DEACON, R.; PARKER, B. Escolarização dos cidadãos ou civilização da sociedade? In: SILVA, L.H. da (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1999.

- Fazenda, Ivani (org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. – São Paulo: Cortez, 1989.
- FREITAG, Bárbara. Política Educacional: uma retrospectiva histórica. **Escola, Estado e Sociedade**. SP: Moraes, 1980.
- GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação No Brasil (1964-1985)**. SP: Cortez, 1993
- GUARULHOS, SP. PMG/SME/DOEP. Educação de Jovens e Adultos. **Caderno do Educador/ Caderno do Educando**. Guarulhos: PMG/SME/DOEP, 200_.
- GRACINDO, Regina Vinhaes. **O Escrito, o dito e o feito: educação e partidos políticos**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.
- GUGLIANO, A. A. Nas costas da globalização: as perspectivas dos países periféricos frente às transformações internacionais. In: FERREIRA, M.O.V.; GUGLIANO, A.A. (Org.). **Fragments da Globalização na educação: uma perspectiva comparada**. Porto Alegre: ArtMed, 2000. p.63-94.
- HAGUETE, André. **Educação: bico, vocação ou profissão?** In: Revisa de Educação e Sociedade. Nº 38, 1991, p.109-121.
- HAM, Cristopher e HILL, Michael. **O processo de Elaboração de Políticas no Estado Capitalista Moderno**. Ano: 16. Prentice Hall, 1998.
- LEHER, R. **Da Ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para o ‘alívio’ da pobreza**. Tese: USP-São Paulo, Faculdade de Educação, 1998.
- LEI Nº 8.069/1990 **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente**, e dá outras providências.
- LOMÔNACO, Beatriz Penteadó. **Aprender: verbo transitivo: a parceria professor-aluno na sala de aula**. SP: Summus, 2002.
- MARTÍNEZ PAZ, Fernando. Cap. VIII – Las Acciones de la Política Educacional/ Cap. IX – Exigencias Jurídicas de la Política Educacional. In: **La Política Educacional en una Sociedad Democrática**. Córdoba/Argentina: Ed. M. J. García, 1989: 121-130.
- MOMMA, Adriana M. Dissertação de Mestrado. **As Políticas Educacionais Brasileiras de Ensino Fundamental no Contexto do Mercosul: perspectivas e desafios para o processo de integração**. sob orientação do Prof. Dr. Luis Enrique Aguilar – período de março de 1998 a fevereiro de 2001.
- O Programa de Governo da Aliança para Mudar Guarulhos**; Guarulhos/SP, 2000
- Partido dos Trabalhadores. **Concepção e Diretrizes do Programa de Governo do PT para o Brasil** – A ruptura necessária. Disponível em: <http://www.pt.org.br>. Acesso em

10/05/2005 e Estatuto do Partido dos Trabalhadores. Aprovado pelo Diretório Nacional em 11/03/2001 –texto com revisão finalizada em 06/04/2001. Disponível em: <http://www.pt.org.br>. Acesso em 10/05/2005

Prefeitura Municipal de Guarulhos/SP. Secretaria da Educação. Alimentação Escolar: **Da merenda escolar à Arte de se Alimentar**. Secretaria Municipal de Educação, Guarulhos/SP: Guarulhos, agosto de 2003.(organização de Revista).

Prefeitura Municipal de Guarulhos/SP. Secretaria da Educação. **Espaços e Diálogos na Construção de Nossa Escola – Eixo I: Trajetória, Identidade e Formação**. Guarulhos: PMG/SE, junho de 2002.

Prefeitura Municipal de Guarulhos/SP. Secretaria da Educação. Memórias da Primeira Semana da Educação, 04 a 09 de novembro de 2002 – **Espaços e Diálogos na Construção da Nossa Escola**. Secretaria Municipal de Educação, Guarulhos/SP: Guarulhos, agosto de 2003.

Prefeitura Municipal de Guarulhos/SP. Secretaria da Educação. Prefeitura Municipal de Guarulhos/SP. Secretaria da Educação. **Música nas Escolas Municipais de Guarulhos**. Espaços e Diálogos na Construção de Nossa Escola. Guarulhos: PMG/SE, 2003.

Prefeitura Municipal de Guarulhos/SP. Secretaria da Educação. **Sistematização – Eixo I: Trajetória, Identidade e Formação**. Espaços e Diálogos na Construção de Nossa Escola. Guarulhos: PMG/SE, Outubro de 2002.

Prefeitura Municipal de Guarulhos/SP. Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos/SP- Departamento de Orientação Educacional e Pedagógica **Circulação N° 30/2004**, de 13/12/2004 e 2ª: Circulação N° 02, de 2005, envolvendo a participação de todos os educadores da Rede (Avaliação do Projeto Político-Pedagógico).

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira.. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. UFMG. Petrópolis: Editora Vozes, 1980.

SABATIER Paul, MAZMANIAN Daniel. La Implementación de la Política Pública: um marco de análisis. In: VILLANUEVA, L. F. A. ; VAN METER, D.; VAN HORN, C. E.; REIN, M.; RABINOVITZ, F. F.; ELMORE, R. F.; et all. **La Implementación de las Políticas**. México: Miguel Angel Porrúa – Grupo Editorial. 2ª edición, 1996. pp.323-372.

SAVIANI, Dermeval. **A Nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas**. 7ª edição. – Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

SILVA, A. M. M. Solução ou Sonho Impossível? In: LERNER, J. (Coord.). **Cidadania, verso e reverso**. São Paulo: IMESP, 1997-1998. p. 215-227

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. SP: Atlas, 1987: 13.

VAINER, Carlos B. Estado e Migrações no Brasil – Anotações para uma história das políticas migratórias. **Travessia – Revista do Migrante**: Migrações no Brasil um olhar retrospectivo – Publicação do CEM – Ano XIII, número 36, janeiro-abril/2000, p.15-32.

VILLANUEVA, L. F. A. Estudio Introductorio y Edición. In: VILLANUEVA, L. F. A.; VAN METER, D.; VAN HORN, C. E.; REIN, M.; RABINOVITZ, F. F.; ELMORE, R. F.; et al. **La Implementación de las Políticas**. México: Miguel Angel Porrúa – Grupo Editorial. 2ª edición, 1996. pp.5-92.

WULF, Christoph em Diversidade Cultural. O outro e a necessidade de reflexão antropológica. In: COUTO, Alcino P.; BRYAN, Newton A. P. (Org.); MOMMA, Adriana M. et al. **Conhecimento e Desenvolvimento Sustentável**: dos problemas sociais aos fundamentos multidisciplinares – Covilhã, Portugal: UBI; Campinas, SP- Brasil: Graf. FE/Unicamp, 2005. ISBN: 972-8790-29-5)

_____. **Antropologia de la Educación**. Barcelona/España: Idea Books, S.A.2004.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi - 2ª edição. – Porto Alegre: Bookman, 2001.

Obras Consultadas

AGUILAR , Luis E. **Estado Desertor**: Brasil – Argentina nos anos de 1982-1992. Campinas, SP: FE/Unicamp; R. Vieira, 2000.

ANDRADE, M. R. S. de. A organização escolar em ciclos: uma trajetória de diferentes caminhos. (refere-se a parte do corpo da dissertação de mestrado em educação, intitulada: **A organização do trabalho escolar: tempos e espaços de formação e aprendizagem humana**. in: <http://www.blumenau.sc.gov.br> . 2001

BASUALDO, Maria Esther. **Passos para Sistematização**. Texto Mímeo, [200_].

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola. **Dicionário de Política**. Siglo veintiuno editores: México, Espana, Argentina e Colômbia. 199_.

BORGES, Zacarias Pereira. Capítulo I – Contextualizando Democracia e Partidos Políticos no Brasil. In: **Política e Educação** – análise de uma perspectiva partidária. Campinas, SP: Graf. FE; Hortograph, 2002

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

DROR, Yehezkel. Em **A Capacidade para Governar**: informe ao Clube de Roma. Tradução: Carolina Andrada; revisão técnica Giselda Barroso Sauveur; prefácio: Luiz Carlos Bresser Pereira. – SP: Fundap, 1999.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O Sentido dos Sentidos** – a educação (do) sensível. Curitiba- PR: Criar Edições Ltda, 2006.

ENGELS, F. **Dialética da Natureza**. Editora Paz e Terra, 1979 (6ª edição) ISBN: 8521903472.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. **Sistematização...** Juntando Cacos, Construindo Vitrais. In: Cadernos Unijuí. Série 23, 1995, Texto 2 – Sistematização.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. in: **Educação e Sociedade**: Revista Ciência da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade – vol. 1, n1 (1978) – SP: Cortez; Campinas: Cedes, 2002: 137-168.

GERMANO, José Willington. Capítulo III: A Reforma do Ensino de 1o. e 2o Graus. **Estado Militar e Educação No Brasil (1964-1985)**. SP: Cortez, 1993: 157-190.

HARPER, Babette (et al.). **Cuidado, Escola!** Desigualdade, domesticação e algumas saídas; apresentado por Paulo Freire; colaboração de Monique Séchaud e Raymond Fonvieille; [tradução de Letícia Cotrim]. São Paulo: Brasiliense, 2006.

KAWAMURA, L. **Para onde vão os brasileiros?** Imigrantes brasileiros no Japão. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999.

LUCAS, Karin Adriane Hugo. **O Currículo na Educação de Jovens e Adultos**: uma experiência de construção coletiva. Sob orientação do prof. Dr. Sérgio Haddad. Mestrado em Educação. PUCSP/SP, 2004

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de Textos de Comunicação**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARIANO ENGUITA. **A Face oculta da escola** - educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

MARX, K. **A Questão Judaica**. Rio de Janeiro: Achiamé, s/d

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich.. **La Ideologia Alemana**. 4. ed. Buenos Aires: Ediciones Pueblos Unidos, 1973.

MOITA, Ma. da Conceição. V. Percursos da formação e da transformação. In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de Professores**. Coleção ciências da Educação. 2ª edição. Porto Editora: Portugal, 1992. p.114.

NÓVOA, A. I. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de Professores**. Coleção ciências da Educação. 2ª edição. Porto Editora: Portugal, 1992. p.11-30

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. **A Construção dos Tempos Escolares**: possibilidades e alternativas plurais. Tese de Doutorado. Campinas/SP: FE/Unicamp, 2006

PEREIRA, Lúcia Helena Mendes. **Comunicação Popular**: para além do bem e do mal. Jornalista comunitária, consultora em comunicação para organizações não-governamentais e mestre em Comunicação, Imagem e Informação, pela Universidade Federal Fluminense – UFF. luciahmp@nitnet.com.br. Acesso em: 19/08/2006. <http://www.bocc.ubi.pt/pag/pereira-lucia-comunicacao-popular.pdf>

RANALI, João. **Repaginando a História de Guarulhos**. Guarulhos, SP: SOGE – Sociedade Guarulhense de Educação; Faculdades Integradas de Guarulhos, 2002

ROMÃO, Gaspariano José e NORONHA, Adolfo de Vasconcelos. **Guarulhos**. Edição Histórica comemorativa do I Centenário de Emancipação política de Guarulhos – 1880-1980. Homenagem da Prefeitura Municipal de Guarulhos e da Academia Guarulhense de Letras. Guarulhos, 1988

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e Educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Rev. Bras. Educ. v.12 n.34 Rio de Janeiro ene./abr. 2007.

SOUSA, João Francisco de Sousa. **Sistematização**. Texto Mímeo, [s.d].

VERONESE, Claudino Domingos. **Sistematização**: uma alternativa de investigação aplicada aos processos de mudança social. In: O que é sistematização – uma pergunta, diversas respostas. CUT Brasil: SP, [s.d], pp. 42-47.

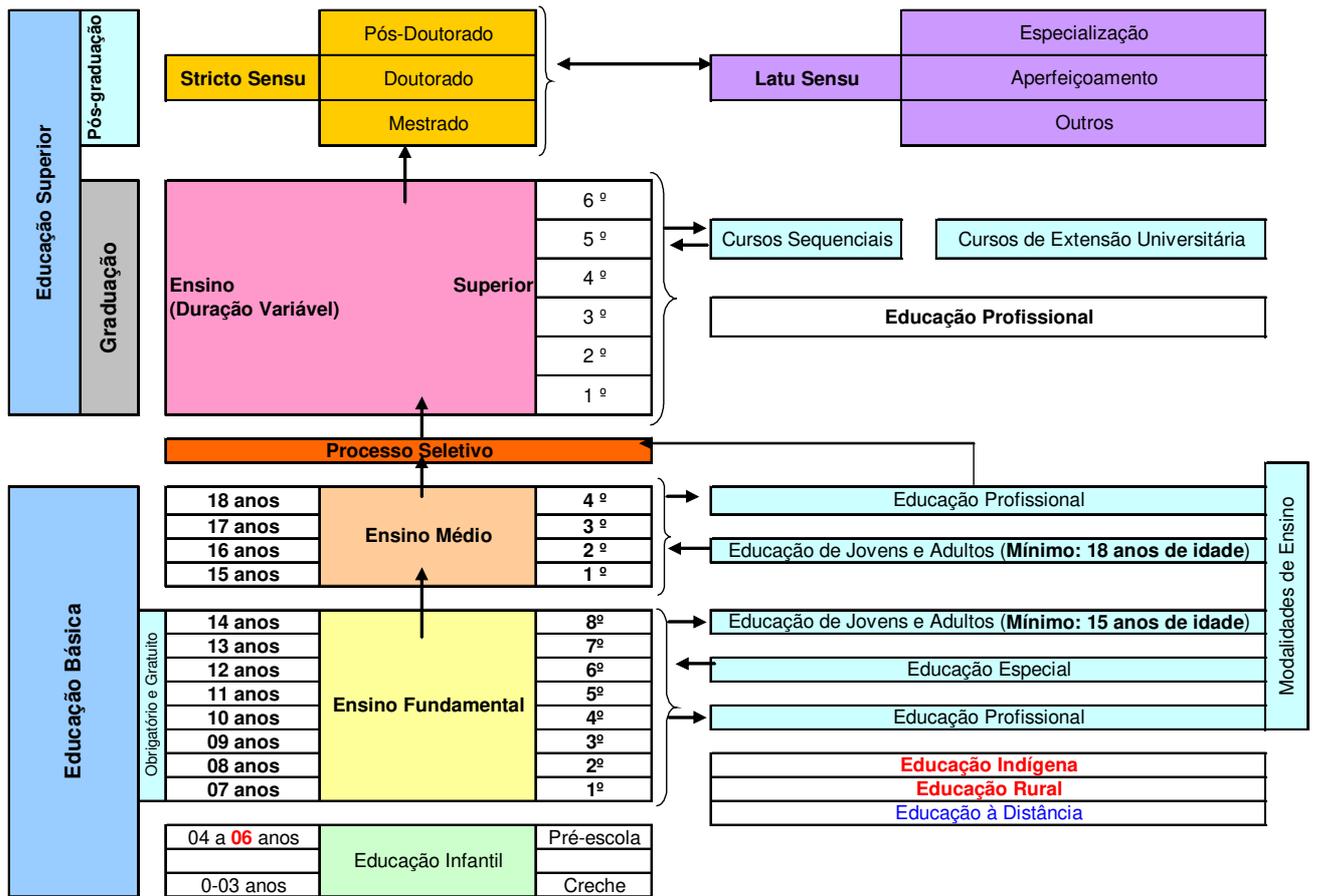
VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores; Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6ª edição. SP: Martins Fontes, 1998

Anexos

ANEXO 1

LEI 4.024/61(LDB)	Duração		LEI 5.692/71(Reforma do Ensino Primário e Médio)	Duração	
Ensino Primário	04 anos				
Ciclo Ginásial do Ensino Médio	04 anos		Ensino de Primeiro Grau	08 anos	
Ciclo Colegial do Ensino Médio	03 anos		Ensino de Segundo Grau	03 a 04 anos	Lei 7.044/82: Revoga a obrigatoriedade da profissionalização no ensino de 2º grau
Ensino Superior	Variável	LEI 5.540/68 (Reforma Universitária)	Ensino Superior	Variável	
a) A passagem do primário para o Ginásial era feita através de uma prova de acesso: Exame de Admissão		Tinha como objetivo garantir a <i>'eficiência, modernização e flexibilidade administrativa'</i> da Universidade Brasileira, considerando-se a <i>'formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país'</i>	a) Com a junção dos antigos Primário e Ginásial, 'desapareceu' o Exame de Admissão		
b) Os ciclos Ginásial e Colegial eram divididos em Ramos de Ensino, a saber: Secundário, Comercial, Industrial, Agrícola, Normal e outros.			b) A duração norma do 2º grau era de 03 anos. Ultrapassava, no entanto, este limite quando se tratava de Curso Profissionalizante		
			c) O Ensino de 1º e 2º graus tinham uma carga horária mínima anual de 720 horas e o ano letivo a duração mínima de 180 dias.		
			d) Adota-se a profissionalização universal e compulsória do 2º grau		

LEI 9394/96 (LDB)	Duração
Educação Básica Educação Infantil	Variável
Educação Básica Ensino Fundamental	08 anos (09 anos)
Educação Básica Ensino Médio	03 anos
Educação Superior	Variável
a) Os níveis da Educação Escolar passam a ser dois: educação básica e educação superior	
b) A educação de Jovens e Adultos, a educação profissional e a educação especial são consideradas modalidades de educação	
c) A Educação Básica nos níveis fundamental e médio , passam a ter carga horária mínima de 800 horas anuais distribuídas em 200 dias letivos anuais mínimo	



ANEXO 2

POSSIBILIDADES: Diferentes Tipos de Estrutura e Organização da Proposta de “Ciclos”¹⁰⁶

- **CICLO: 02 anos**

Proposta do MEC/ Parâmetros Curriculares Nacionais – 1997.		Propõe como currículo uma articulação com temas transversais, distribuindo os conteúdos de acordo com a natureza do processo de aprendizagem e a superação dos problemas do desenvolvimento escolar. Apresenta uma preocupação em não romper com a estrutura seriada.	
Ensino Fundamental			
1 ^o . CICLO 1 ^a . e 2 ^a séries	2 ^o . CICLO 3 ^a . e 4 ^a .-séries	3 ^o . CICLO 5 ^a . e 6 ^a . séries	4 ^o . CICLO 7 ^a . e 8 ^a . séries

- **CICLO: 03 anos**

Proposta implementada pela Rede Municipal do Município de São Paulo (ano 1992)		O aluno poderia ser ‘reprovado’ no último ano de cada ciclo.	
Ensino Fundamental			
CICLO INICIAL 1 ^a ., 2 ^a . e 3 ^a . séries	CICLO INTERMEDIÁRIO 4 ^a ., 5 ^a . e 6 ^a . séries	CICLO FINAL 7 ^a . e 8 ^a . séries	

- **CICLO: 03 anos (CICLOS DE FORMAÇÃO)**

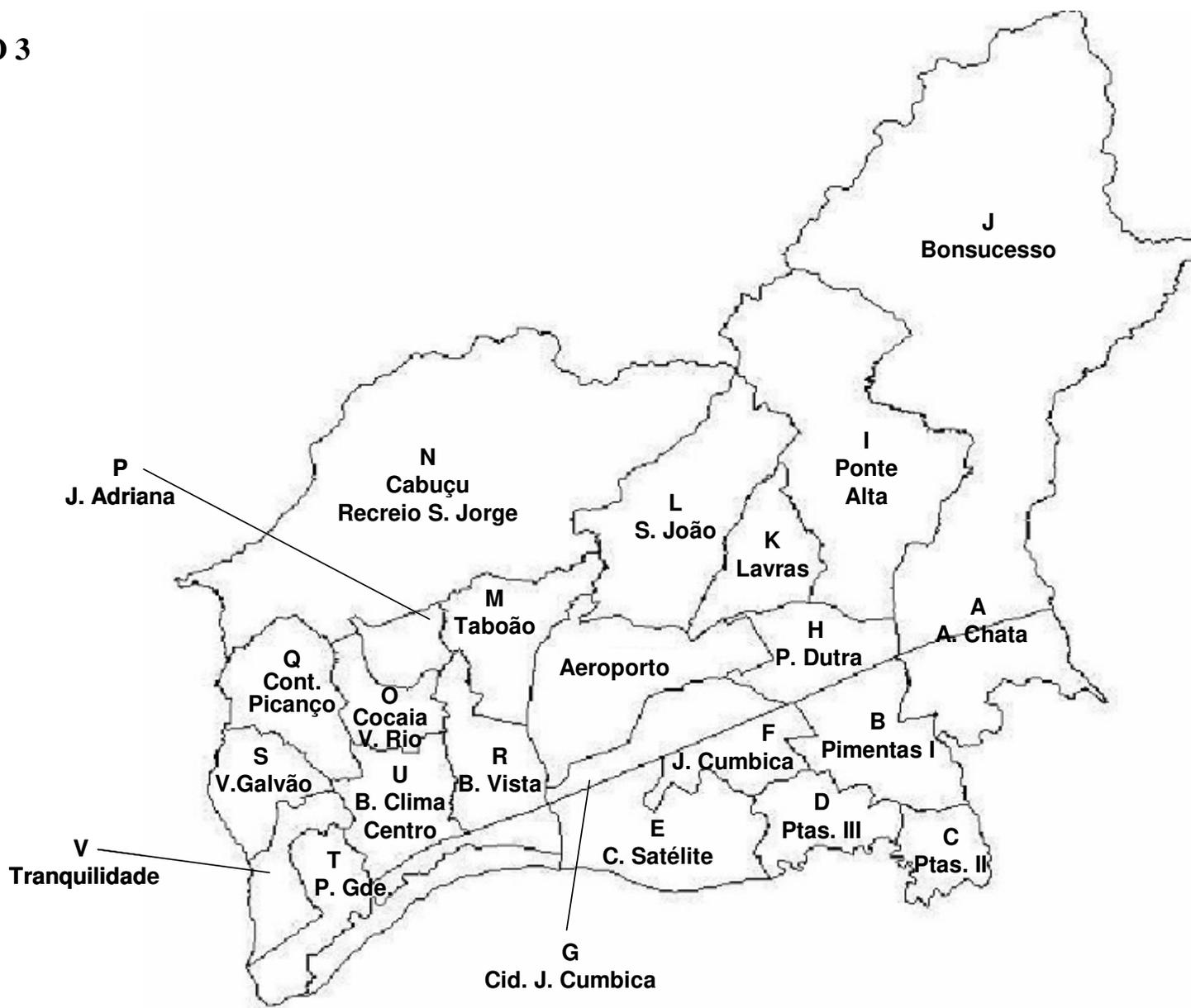
Corresponde às fases de desenvolvimento humano. Inclui crianças de 06 anos de idade. Foi implementado por algumas prefeituras: Belo Horizonte (Escola Plural); Porto Alegre (Escola Cidadã), Blumenau (Escola Sem Fronteiras) etc.		Partem de uma análise das práticas existentes e propõem a construção de uma proposta coletiva, <i>ressignificando</i> a concepção de Educação Básica universal. Tem como objetivo flexibilizar e ampliar os tempos e os espaços da estrutura escolar, centralizando- a na formação plena dos sujeitos .	
Educação Fundamental			
1 ^o . CICLO	2 ^o . CICLO	3 ^o . CICLO	
Ciclo da Infância 6,7 e 8 anos	Ciclo da Pré-adolescência 9, 10 e 11 anos	Ciclo da Adolescência 12,13 e 14 anos	

- **CICLO: 04 anos**

Proposta implementada pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (em 1998)		Implantação da proposta formalizada a partir da Resolução governamental (SEE no. 8.086/97)	
Ensino Fundamental			
1 ^o . CICLO 1 ^a , 2 ^a , 3 ^a e 4 ^a séries		2 ^o . CICLO 5 ^a , 6 ^a , 7 ^a e 8 ^a séries	

¹⁰⁶ Quadro elaborado a partir do trabalho de ANDRADE, Márcia Regina Selpa de. A organização escolar em ciclos: uma trajetória de diferentes caminhos. (refere-se a parte do corpo da dissertação de mestrado em educação, intitulada: **A organização do trabalho escolar: tempos e espaços de formação e aprendizagem humana**. in: <http://www.blumenau.sc.gov.br> . 2001

ANEXO 3



ANEXO 4

INDICADORES DEMOGRÁFICOS E EDUCACIONAIS DE GUARULHOS – SP 2006/2007 Acesso em 08/2007

Este conjunto de doze tabelas traz informações sobre população, Produto Interno Bruto (PIB), Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), Índice de Desenvolvimento da Infância (IDI) e taxa de analfabetismo. Há ainda o número de escolas e matrículas em cada nível de ensino da educação básica oferecida no município, e também quantas instituições de ensino superior existem no local.

Especificamente sobre a rede municipal, são apresentadas as taxas de escolarização nos ensinos fundamental e médio, resultados da Prova Brasil e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Com as informações também é possível saber se no município há escolas localizadas em área rural, assentamento, áreas remanescentes de quilombos e comunidades indígenas, bem como obter as taxas de aprovação, reprovação e abandono por série, distorção idade-série e distorção idade-conclusão, além do número de matrículas em Programas de Correção de Fluxo, média de alunos por turma, média diária de horas/aula e a relação matrícula/função docente. Os indicadores cuja fonte dos dados não é indicada nas tabelas foram gerados pelo Inep.

Tabela 1. Informações sobre o município							
População(1)			PIB (R\$) (2)	IDH (3)	IDI (4)	Taxa analfabetismo (%) (1)	
Urbana	Rural	Total				População de 10 a 15 anos	População de 15 anos ou mais
943.376	19.941	963.317	16.000.000,0	0,80	0,78	2,0	6,3

Fonte: (1) IBGE - 2000; (2) IBGE - 2003; (3) Índice de Desenvolvimento Urbano - UNESCO - 2000; (4) Índice de Desenvolvimento da Infância - Unicef - 2004

Tabela 2. Número de estabelecimentos de ensino por categoria administrativa - 2006													
Número de Escolas - Educação Básica										Número de IES			
Privadas		Federais		Municipais		Estaduais		Total		Total Geral	Pública	Privada	Total
U	R	U	R	U	R	U	R	U	R				
230	0	0	0	118	0	164	2	512	2	514	0	8	8

Legenda: U - Zona Urbana; R - Zona Rural; IES - Instituições de Ensino Superior

Tabela 3. Taxa de escolarização líquida (%)	
Ensino Fundamental	Ensino Médio
Dados: IBGE 2000; Tabulação: Inep/MEC	
93,4	49,5

Tabela 4. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB 2005			
	Ensino Fundamental Anos Iniciais	Ensino Fundamental Anos Finais	Ensino Médio
Brasil			
Total	3,8	3,5	3,4
Urbano	4,0		
Rural	2,7		
Rede Pública	3,6	3,2	3,1
Rede Federal	6,4	6,3	5,6
Rede Estadual	3,9	3,3	3,0
Rede Municipal	3,4	3,1	2,9
Rede Privada	5,9	5,8	5,6
Rede Estadual do seu Estado	4,5	3,8	3,3
Rede Estadual do seu Município	4,3	3,6	
Rede Municipal do seu Município	4,2		

Tabela 5. Informações gerais – 2006
Rede Municipal de Ensino
Apresenta escola em zona rural: Sim (X) Não ()
Apresenta escola em área de assentamento: Sim () Não (X)
Apresenta escola em área remanescente de quilombo: Sim () Não (X)
Apresenta escola em área de comunidade indígena: Sim () Não (X)

Tabela 6. Distribuição de estabelecimentos, matrículas e funções docentes por localização, duração do turno e formação - rede municipal - 2006

Nível	Número de Estabelecimentos de Ensino			Matrículas por turno										Funções Docentes				
	Urbana	Rural	Total	Urbana					Rural					Total Geral	C/FS	C/EM	S/EM	Total
				D-4	D+4	N-4	N+4	T	D-4	D+4	N-4	N+4	T					
Creche	34	0	34	0	6.639	0	0	6.639	0	0	0	0	0	6.639	5	7	0	12
Pré-escola	88	0	88	0	35.568	0	0	35.568	0	0	0	0	0	35.568	892	230	1	1.123
Ensino Fundamental - Anos Iniciais	66	0	66	0	34.952	0	5.294	40.246	0	0	0	0	0	40.246	1.053	207	8	1.268
Ensino Fundamental - Anos Finais	6	0	6	0	191	0	278	469	0	0	0	0	0	469	42	0	0	42
Classe Multidisciplinar	44	0	44															
Ensino Médio	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

LEGENDA PARA MATRÍCULAS POR TURNO:

D-4: Diurno (início das aulas antes das 17 horas) - menos de 4 horas/aula/dia

D+4: Diurno (início das aulas antes das 17 horas) - 4 horas/aula/dia ou mais

N-4: Noturno (início das aulas a partir das 17 horas) - menos de 4 horas/aula/dia

N+4: Noturno (início das aulas a partir das 17 horas) - 4 horas/aula/dia ou mais

LEGENDA PARA FUNÇÕES DOCENTES:

C/FS: Com formação superior

C/EM: Com ensino médio

S/EM: Sem ensino médio

Tabela 7. Condições de oferta municipal - rede municipal - 2006										
Indicador	Creche		Pré-escola		Ensino Fundamental Anos Iniciais		Ensino Fundamental Anos Finais		Ensino Médio	
	U	R	U	R	U	R	U	R	U	R
Legenda: U - Zona Urbana; R - Zona Rural										
Média de alunos por turma	23,1		30,9		32,4					
Média de hora - aula diária	6,0		4,0		4,0		4,0			
Relação Matrícula/Função Docente	553,3		31,7		31,7		11,2			

Tabela 8. Taxa de rendimento (%) - rede municipal										
Fase/Nível		Taxa Aprovação			Taxa Reprovação			Taxa Abandono		
		U	R	T	U	R	T	U	R	T
Legenda: U - Zona Urbana; R - Zona Rural										
1ª série / 2º ano	2001	89,7	93,7	89,8	0,2	0,0	0,2	10,1	6,3	10,0
	2005	93,6	100,0	93,7	0,0	0,0	0,0	6,4	0,0	6,3
2ª série / 3º ano	2001	93,7	95,0	93,7	0,6	0,0	0,6	5,7	5,0	5,7
	2005	95,5	100,0	95,5	0,0	0,0	0,0	4,5	0,0	4,5
3ª série / 4º ano	2001	87,9	76,0	87,5	0,7	0,0	0,6	11,4	24,0	11,9
	2005	92,0	100,0	92,0	0,0	0,0	0,0	8,0	0,0	8,0
4ª série / 5º ano	2001	81,7	88,9	82,5	5,7	0,0	5,1	12,6	11,1	12,4
	2005	89,5	100,0	89,7	4,8	0,0	4,7	5,7	0,0	5,6
5ª série / 6º ano	2005	62,4		62,4	0,0		0,0	37,6		37,6
6ª série / 7º ano	2005	55,0		55,0	0,0		0,0	45,0		45,0
7ª série - 8º ano	2005	66,7		66,7	0,0		0,0	33,3		33,3
8ª série / 9º ano	2005	73,4		73,4	0,0		0,0	26,6		26,6

Tabela 9. Resultados da Prova Brasil 2005 - rede municipal						
Fase/Nível	Matrícula (urbana)	Nº participantes (Prova Brasil)	Matemática	Língua Portuguesa	Padronização Matemática	Padronização Língua Portuguesa
4ª série	7.420	7.332	178,18	173,12	4,51	4,51
8ª série	77					

Tabela 10. Distorção idade-série (%) - rede municipal				
Fase/Nível	Ano	Urbana	Rural	Total
1ª série / 2º ano	2001	4,7	13,8	4,9
	2005	13,6	0,8	13,3
2ª série / 3º ano	2001	19,1	21,5	19,3
	2005	15,9	1,7	15,8
3ª série / 4º ano	2001	31,7	32,9	31,8
	2005	26,5	5,8	26,3
4ª série / 5º ano	2001	40,8	41,9	40,9
	2005	18,3	3,3	18,0
5ª série / 6º ano	2005	100,0		100,0
6ª série / 7º ano	2005	100,0		100,0
7ª série / 8º ano	2005	100,0		100,0
8ª série - 9º ano	2005	100,0		100,0

Localização	Tabela 11. Distorção idade-conclusão (%) - rede municipal			
	Ensino Fundamental		Ensino Médio	
	2001	2005	2001	2005
Urbana		99,4		
Rural				
Total		99,4		

Tabela 12. Matrículas em Programas de Correção de Fluxo e alunos reclassificados no Ensino Fundamental- rede municipal 2005		
Nível	Matrículas em programa de correção de fluxo (classe de aceleração)	Quantidade de alunos reclassificados no Ensino Fundamental
Ensino Fundamental - Anos Iniciais	0	54
Ensino Fundamental - Anos Finais	0	54
Total	0	108

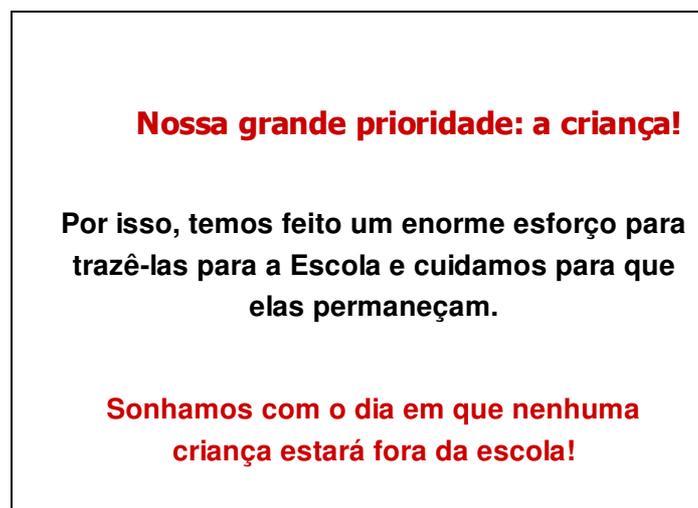
ANEXO 5

Realizamos uma seleção de Slides organizados e disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação. Dados socializados aos educadores da Rede Municipal de Educação de Guarulhos no início do ano Letivo de 2006. (Neste contexto a atual Secretária Municipal de Educação de Guarulhos: professora Lindabel Delgado Cardoso apontou os avanços das Políticas Públicas de Educação no Município e os respectivos desafios que se apontam).

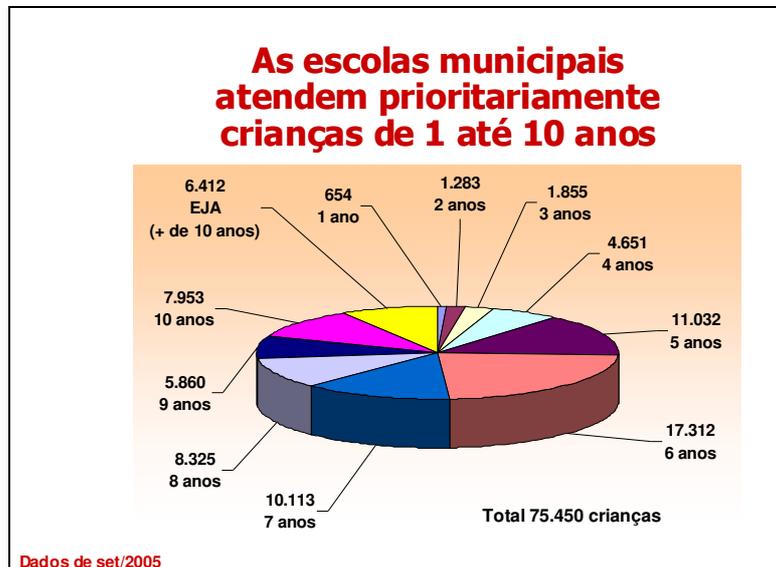
Slide 1



Slide 2



Slide 3

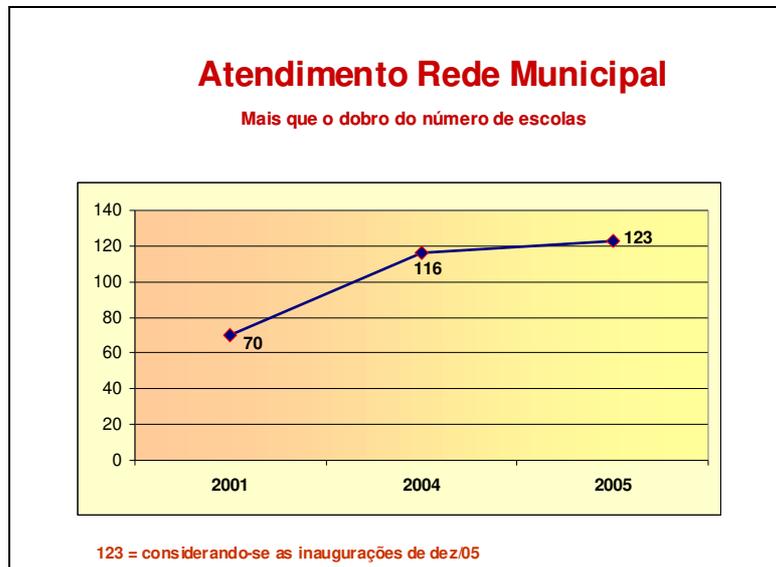


Slide 4 (excluído)

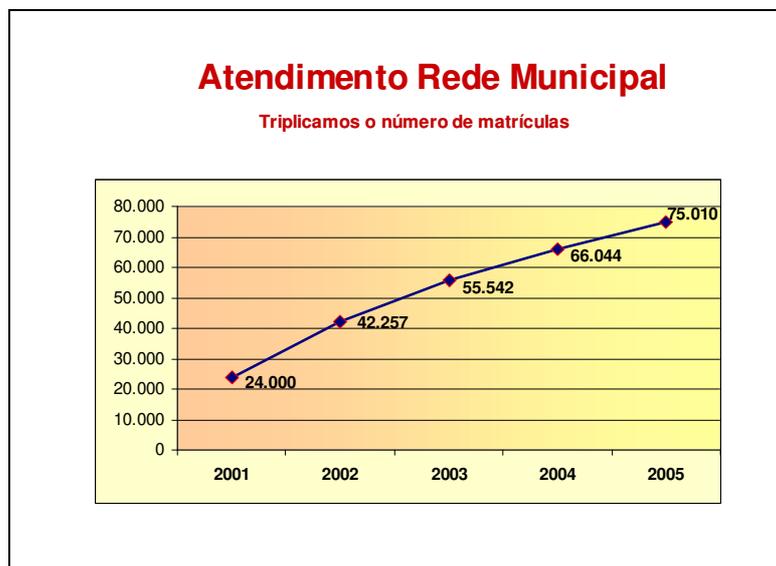
Slide 5



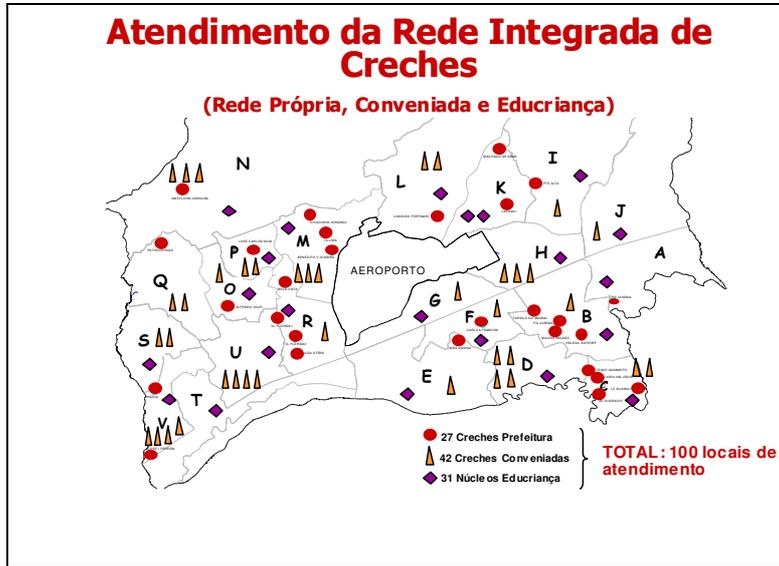
Slide 6



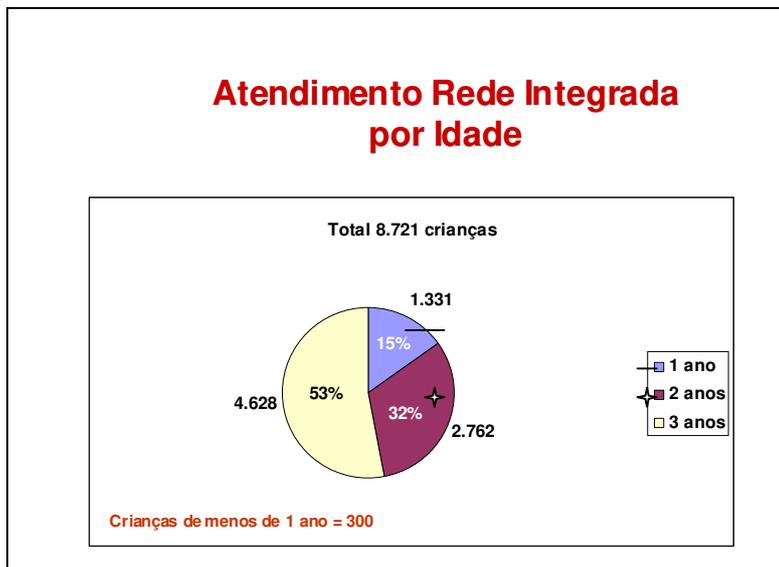
Slide 7



Slide 8

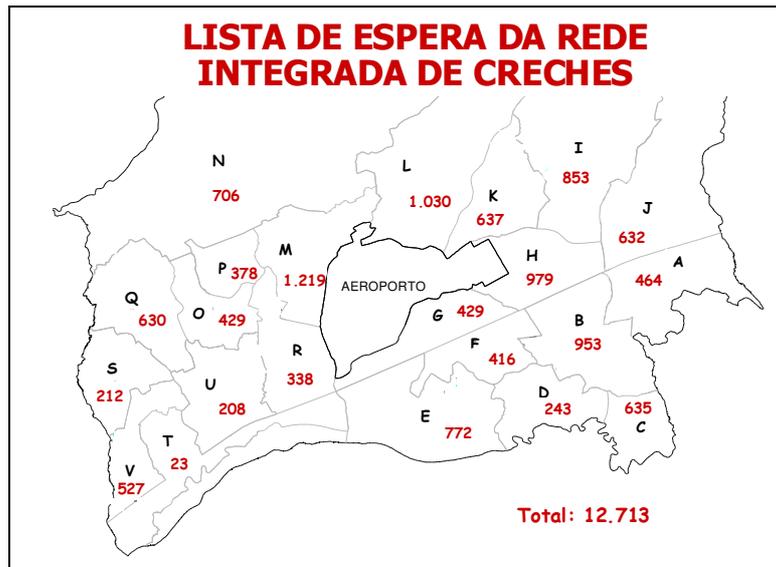


Slide 9



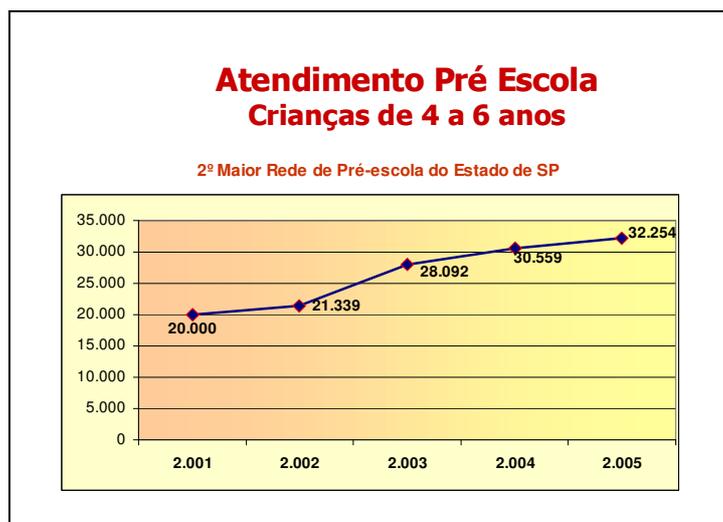
Slide 10 (excluido)
 Slide 11 (excluido)
 Slide 12 (excluido)
 Slide 13 (excluido)
 Slide 14 (excluido)

Slide 15

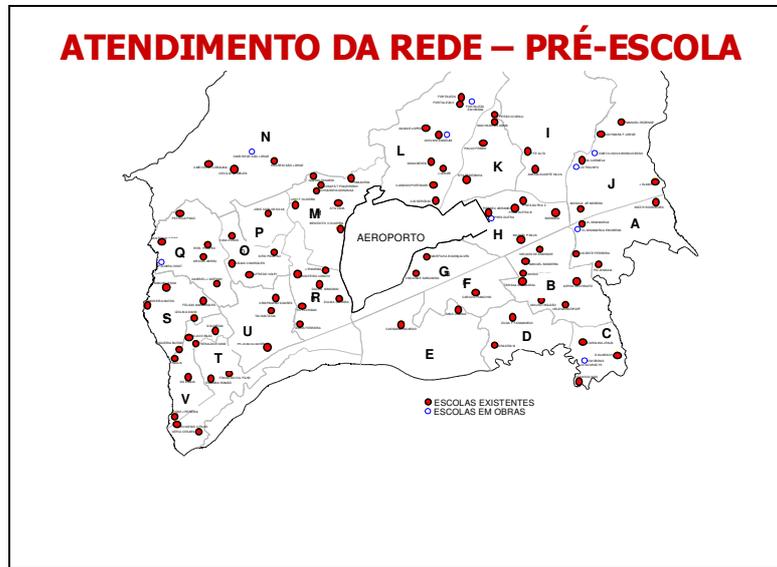


Slide 16 (excluido)
 Slide 17 (excluido)
 Slide 18 (excluido)

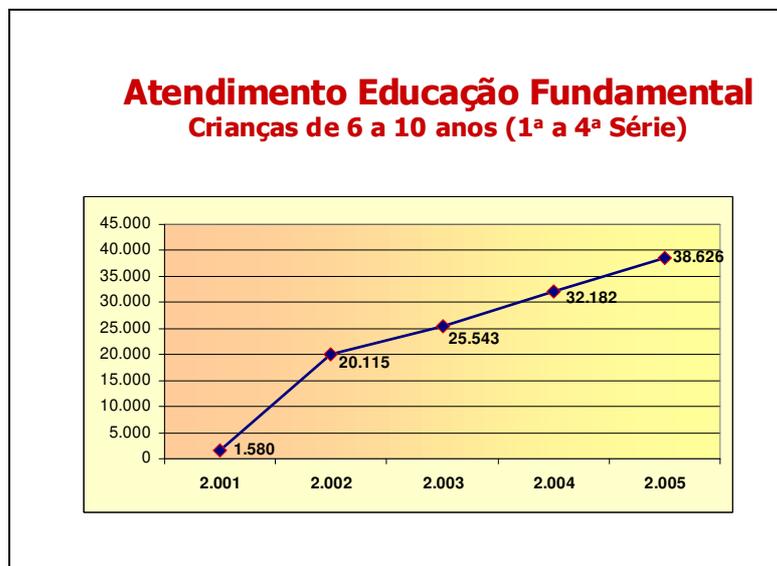
Slide 19



Slide 20



Slide 21



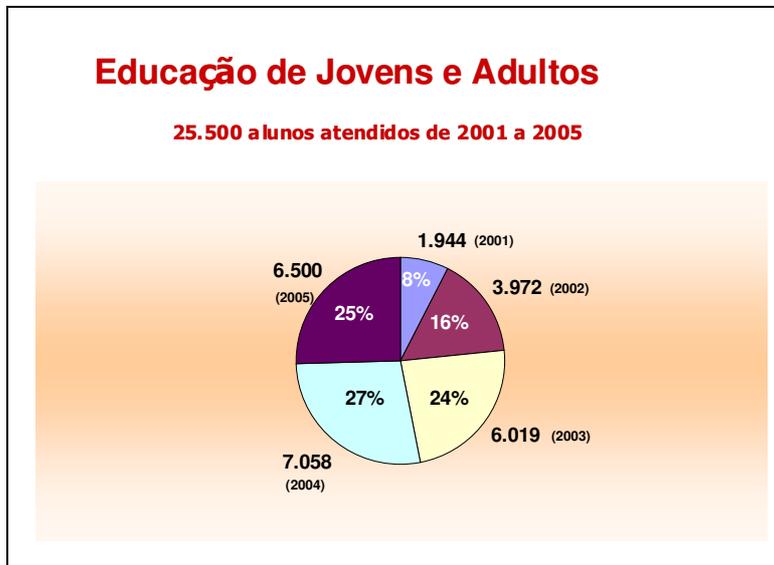
Slide 22



Slide 23



Slide 24



Slide 25 (excluído)

Slide 26



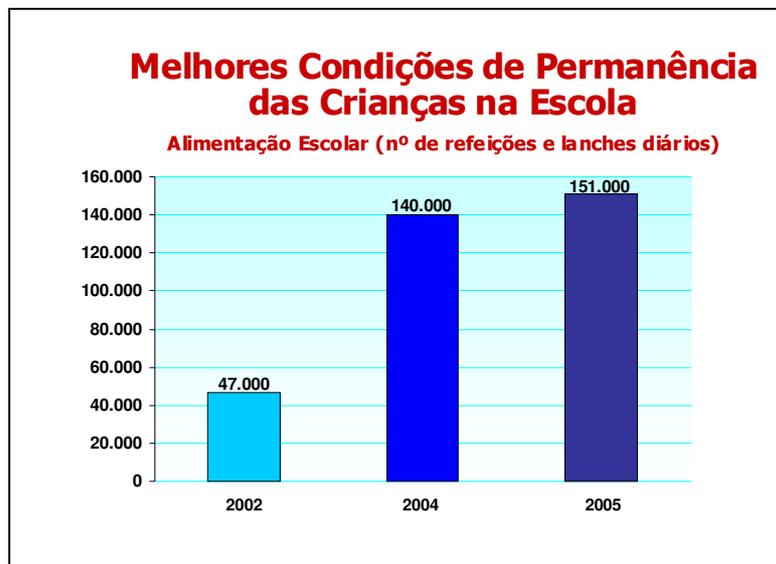
Slide 27

Garantindo a permanência das crianças na escola

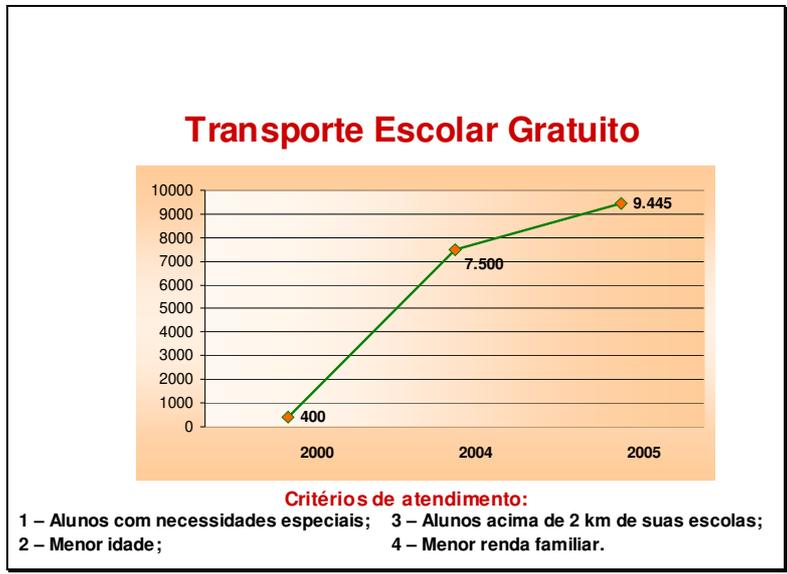
Queremos que **todas** as crianças tenham as melhores condições de permanência.

Nenhuma criança a menos!

Slide 28



Slide 29



Slide 30



Slide 31

**A Escola deve ser muito boa, limpa,
bonita e segura**

**Queremos que as crianças
gostem de ir para a escola e
gostem de ficar na escola.**

**Queremos que nossas crianças
gostem de estudar**

Slide 32

45 Novas Escolas

**Centro Municipal de Educação Infantil
(4 meses até 6 anos)**



**34 escolas de educação infantil em 4 anos, das quais
21 CMEIs (creche + educação infantil)**

Slide 33



Slide 34

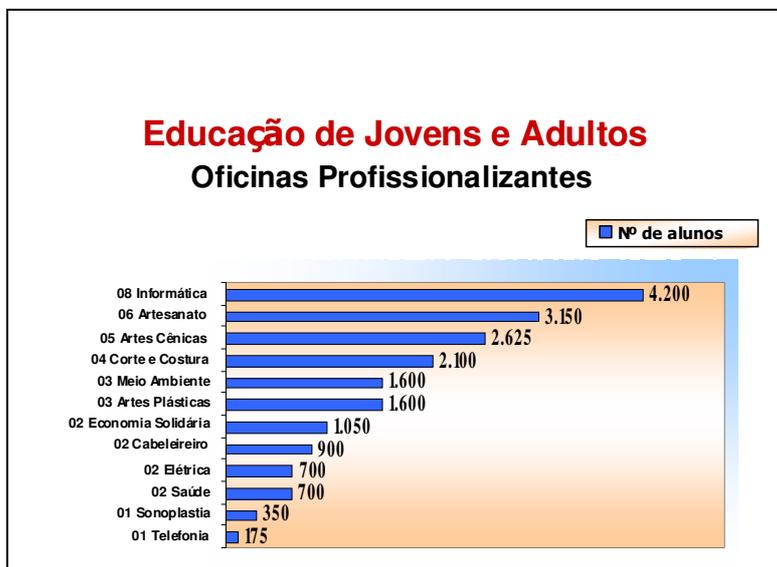
Melhor Qualidade da Educação
Espaços e Diálogos na construção de nossa escola

**PROJETO DE FORMAÇÃO PERMANENTE DOS
EDUCADORES**

- | São atividades formativas desenvolvidas pelos profissionais da Secretaria de Educação em interação com os educadores da rede.
- | Centro Municipal de Educação Adamastor: 1.500 educadores freqüentam semanalmente as atividades formativas.

Slide 35 (excluído)
Slide 36 (excluído)

Slide 37



Slide 38



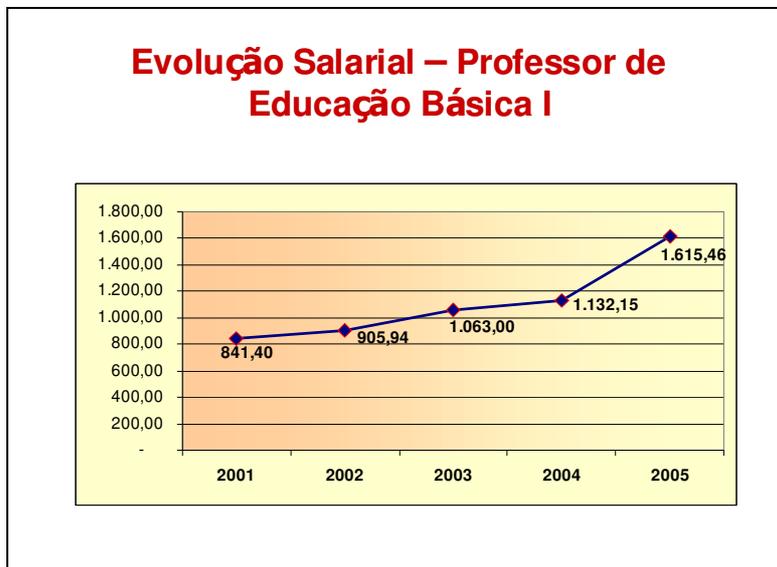
Slide 39



Slide 40



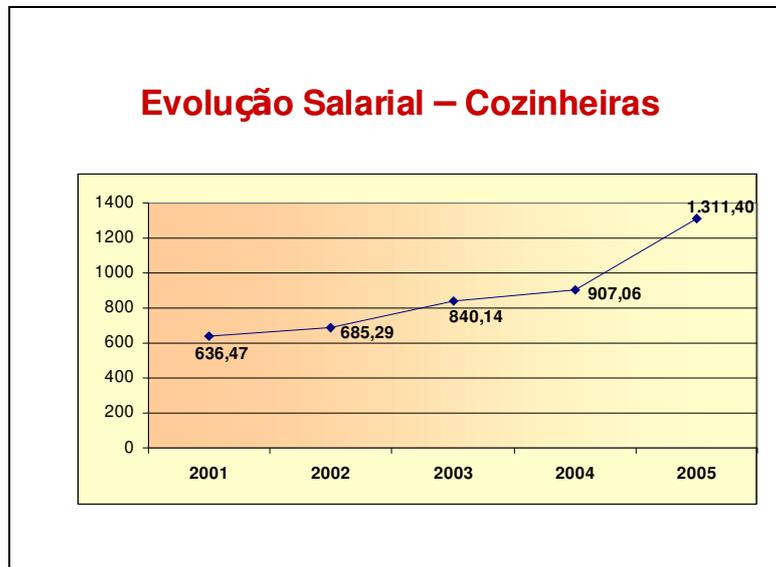
Slide 41



Slide 42

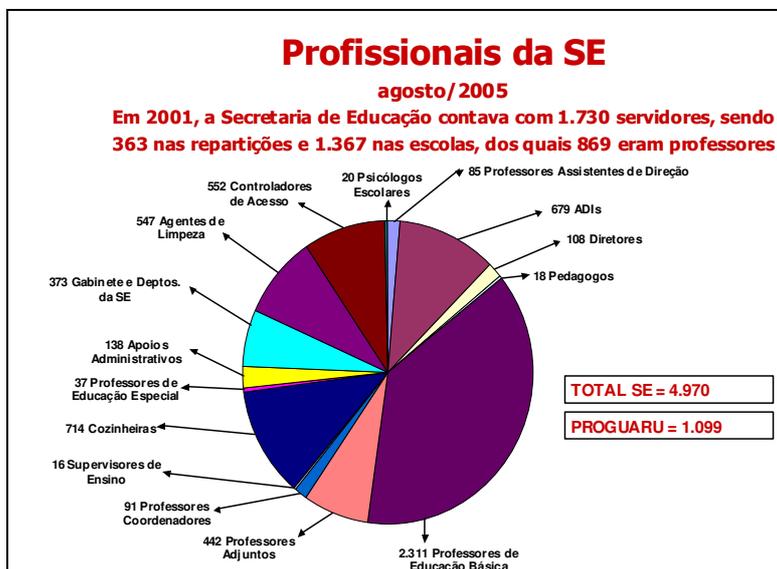


Slide 43



Slide 44





Mais e Melhor Participação da Comunidade nos Centros Educacionais

| **Abertura de 4 Centros Municipais de Educação**

Todos os Centros Educacionais oferecem oportunidade de saber e cultura para a população.

2002 - Centro Municipal de Educação (Pimentas):

- | Educação de Jovens e Adultos com profissionalização (EF 5ª a 8ª);
- | Central de Emprego e Renda / Brinquedoteca / Biblioteca;
- | Atividades Formativas / Culturais abertas a População;

2003 - Centro Municipal de Educação Júlio Fracalanza (Vila Augusta):

- | Educação para o Trânsito, Biblioteca Comunitária e Feira de Artesanato.

Slide 47

Mais e Melhor Participação da Comunidade nos Centros Educacionais

2003 - Centro Municipal de Educação Adamastor:

- | Teatro, Pátio de Eventos, Auditórios, Cine-clube, Sala de Exposições, Sala de Memória, Oficinas de Arte, Formação Permanente dos Professores.

2004 - Centro Municipal de Incentivo à Leitura Luis de Camões (Vila Augusta):

- | Biblioteca, Projeto Contar Histórias, Oficinas de Artesanato.

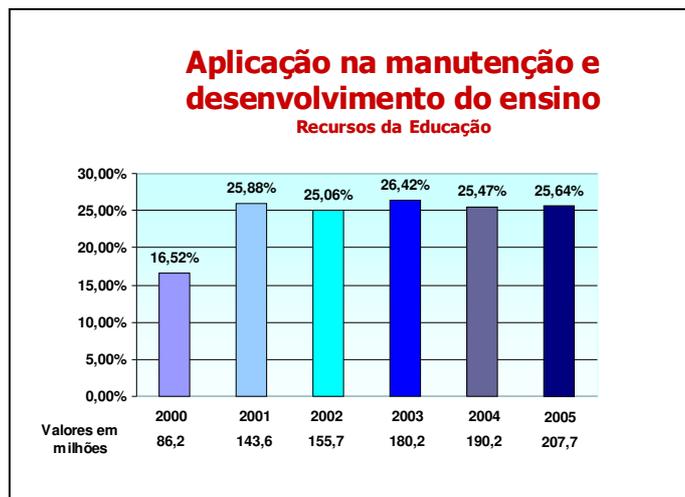
Slide 48

1.300 Conselheiros de Escola

Todos as 116 escolas da rede municipal contam com a participação dos pais como Conselheiros, participando ativamente da vida escolar de seus filhos e também da rotina de funcionamento das escolas.

Este ano já foram realizadas 3 reuniões com uma grande participação dos pais conselheiros.

Slide 49



ANEXO 6

LISTAGEM GERAL DOS CURSOS DE ARTE EDUCAÇÃO/LÍNGUAS/TEMÁTICOS (DISPONIBILIZADO E ORGANIZADO PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - DOEP/SME/PMG)

Curso	Turma	Nº Concluintes/ 2002	Nº Concluintes 1º semestre/ 2003	Nº Concluintes 2º semestre/ 2003	Nº Concluintes 1º Semestre/ 2004	Nº Concluintes 2º Semestre/ 2004	Nº Concluintes 1º Semestre / 2005 Nº Concluintes 2º Semestre/ 2005
"Artes" de Inventar Histórias	Todas				17	40	15
Alfabetização e Percepção Musical	Todas	192	30	58		23	
Aquisição de Linguagem e Dificuldades de Aprendizagem	Todas					96	219 101
Artes e Saberes do Contador de História	Todas						13 24
Artes Plásticas	Todas	77			33	30	187 37
Camerata de Cordas	Todas				7	14	31 16
Canto Coral Cênico	Todas	122	72	93	99	94	77 68
Comunicação Escrita	Todas						39
Concerto de Corais da Grande São Paulo	Todas	11					
Conhecendo Nossos Bairros	Todas					33	16 64
Construindo a História de Guarulhos	Todas						19
Contador de Histórias para Educação Infantil	Todas	4					
Contos de Animais e Ecologia	Todas			51	14		
Danças Folclóricas	Todas	103	49	29	85	39	91 55

LISTAGEM GERAL DOS CURSOS DE ARTE EDUCAÇÃO/LÍNGUAS/TEMÁTICOS (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - DOEP/SME/PMG)

Curso	Turma	Nº Concluintes/ 2002	Nº Concluintes 1º semestre/ 2003	Nº Concluintes 2º semestre/ 2003	Nº Concluintes 1º Semestre/ 2004	Nº Concluintes 2º Semestre/ 2004	Nº Concluintes 1º Semestre/ 2005 Nº Concluintes 2º Semestre/ 2005
Desenvolvimento Humano e Possibilidade de Aprendizagem na Escola	Todas			34			
Distúrbios Globais do Desenvolvimento	Todas						41
Economia Solidária	Todas		21	7	8	18	2
Espaços e Diálogos na Construção da Nossa Escola	Todas						
Espaços Pedagógicos	Todas						
Estudo do Meio	Todas			21		22	
Formação Continuada para Recreacionistas	Todas						
Formação em Educação Infantil	Todas			65			
Formação Musical	Todas	26					
História - Multiplicidade das Memórias	Todas					19	
Introdução aos Fundamentos de Educação Infantil	Todas					209	110 57
Língua Brasileira de Sinais	Todas		124	212	175	165	241 80
Língua Espanhola	Todas		61	82	72	61	170 146
Língua Francesa	Todas			112	55	85	112 55
Língua Inglesa	Todas		136	85	95	93	157 102
Língua Italiana	Todas	110		84	91	163	50 96

LISTAGEM GERAL DOS CURSOS DE ARTE EDUCAÇÃO/LÍNGUAS/TEMÁTICOS (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - DOEP/SME/PMG)

Curso	Turma	Nº Concluintes/ 2002	Nº Concluintes 1º semestre/ 2003	Nº Concluintes 2º semestre/ 2003	Nº Concluintes 1º Semestre/ 2004	Nº Concluintes 2º Semestre/ 2004	Nº Concluintes 1º Semestre/ 2005 Nº Concluintes 2º Semestre/ 2005
Lugar de Vida	Todas			32		107	107
Memorial da Família	Todas				16	30	7 9
Música na alfabetização	Todas						43 16
Musicalização Infantil	Todas	35					
Narrando Histórias para Pequenos	Todas	137	33	41	42	30	41
Narrativas Populares	Todas		10	20	8		5
Pedagogia Freinet	Todas						29
Radiografia dos Personagens Infantis	Todas		11	62	36		19
Recreação e Lazer	Todas			49		85	
Teatro como Processo Educativo	Todas	192	31	80	49	138	101 54
Educação Preventiva em DST/Aids e Drogas	Todas						38
TOTAL GERAL DE CONCLUINTES		1009	578	1217	902	1594	1901 1059
TOTAL GERAL DE CONCLUINTES POR ANO			1795		2471		2944

Como ilustração apresentamos trechos da circulação nº 03/2005, no qual são apontadas algumas dessas orientações: “No sentido de incrementar, potencializar e aprimorar a Formação Permanente dos Educadores da Rede Municipal apresentamos os Cursos oferecidos pela Secretaria de Educação para o ano de 2005. Reiteramos que a participação nos diferentes ‘Espaços e Diálogos’ formativos seja resultado da discussão coletiva dos educadores no seu trabalho. Assim, indicamos os dias 03 e 04 de fevereiro como momento em que os educadores definirão sua participação nos Cursos em 2005, como elemento importante para realização do Projeto Pedagógico da Escola e para o desenvolvimento dos educandos. É importante dar continuidade aos projetos já iniciados nas escolas e discutir a respeito da implementação de novos. [...] Os educadores deverão participar dos cursos fora de seu horário de trabalho; É importante que os educadores atentem para o período de realização de cada curso; Cada educador poderá se inscrever em até dois(02) cursos novos; Os educadores que já estão participando em continuidade de dois ou mais cursos não poderão se inscrever em nenhum curso novo. Enfatizamos a importância de os educadores concluírem os cursos em que já estão inscritos; Para certificação os educadores deverão ter frequência mínima de 75% em cada curso; Ao ausentar-se das duas primeiras aulas (consecutivas) o educador perderá o direito à vaga no curso; Em caso de desistência, o educador deverá justificar-se, por escrito, junto ao DOEP – Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas; Se após o término do período de inscrições houver vagas remanescentes abriremos uma segunda chamada para o preenchimento.”[...]

ANEXO 7



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO GABINETE DA SECRETÁRIA

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Rua Abílio Ramos, 122, Macedo, CEP 07113-090, Guarulhos, SP, Tel: 6475 7300, Fax:
6479 3889

RELATÓRIO DAS ATIVIDADES REALIZADAS EM 2003

INTRODUÇÃO

O presente relatório refere-se às principais atividades realizadas pela Secretaria Municipal de Educação no exercício de 2003.

As ações, fundamentadas no Programa de Governo para a área de Educação, estão baseadas nas seguintes diretrizes:

1. Democratização do Acesso;
2. Democratização da Permanência;
3. Democratização da Gestão;
4. Valorização dos Profissionais da Educação e
5. Qualidade da Educação.

Indicaremos a seguir, a partir destas diretrizes, os programas desenvolvidos com as principais ações e resultados atingidos.

I. DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO

1) Programa Expansão da Rede Física

Iniciado em 2001, este programa prevê a construção, reforma ou ampliação de escolas. Em 2003 foram entregues mais 99 salas de aula, oferecendo 8.040 novas vagas, tendo sido concluídas e inauguradas as seguintes obras:

Escolas novas:

E.M. Ponte Alta (12 salas)

CMEI Cidade Soberana = 1 creche (6 salas)

1 pré-escola (6 salas)

CMEI Jardim Adriana = 1 creche (6 salas)

1 pré-escola (6 salas)

Centro Educacional dos Pimentas – EJA (5 salas)

Escolas reformadas:

E.M. Carlos Franchin – CAIC – J. Cumbica (creche – 5 salas)

E.M. Vila Flórida I (creche – 7 salas)

Escolas ampliadas:

E.M. Antonio Gonçalves Dias – J. Palmira (4 salas)

E.M. Crispiniano Soares – Bom Clima (3 salas)

E.M. D'Almeida Barbosa – Vila Paulista (2 salas)

E.M. Gabriel José Antonio – J. Flor da Montanha (2 salas)
E.M. Gracira M. Trama – J. Santo Afonso (2 salas)
E.M. Ione Gonçalves O. Conti – Cidade Tupinambá (3 salas)
E.M. Jocymara F. Jorge – Vila Carmela (5 salas)
E.M. Lino Ferreira – J. Acácio (3 salas)
E.M. Mônica Aparecida Moredo – Vila Fátima (2 salas)
E.M. Moreira Matos – Vila Galvão (4 salas)
E.M. Siqueira Bueno – J. Vila Galvão (3 salas)
E.M. Svaa Evans – Vila Rio de Janeiro (2 salas)
E.M. Vicente Ferreira da Silveira – Bairro dos Pimentas (4 salas)
E.M. Visconde de Sabugosa – Cj. Paes de Barros (1 sala)
E.M. Zilda Furini Fanganiello – J. Leblon (6 salas)

Encontram-se em andamento, a serem inauguradas em 2004, outras 47 obras entre construção, reforma ou ampliação de escolas.

1.1 Evolução do número de matrículas:

A Rede Municipal de Educação atendeu em 103 escolas municipais, até dezembro 2003, 55.019 alunos, sendo :

- ✪ Educação Infantil: 28.063 alunos (pré-escola)
1.984 alunos (creche)
- ✪ Educação Fundamental: 19.878 alunos
- ✪ Educação de Jovens e Adultos: 4.870 alunos
- ✪ Educação Especial: 258 alunos*

***Educação Especial e Inclusiva**

Os alunos com deficiência auditiva, visual, física e mental são atendidos nas classes regulares da rede municipal.

Os alunos com problemas mais graves (autismo por exemplo), são atendidas em 23 classes em 2 escolas especiais. A Secretaria Municipal de Educação oferece, para todas esses alunos e para os que têm algum problema de aprendizagem, atendimento especializado com psicólogas, fonoaudiólogas, psicopedagogas, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais e professoras especializadas. Este atendimento é dado nas Salas de Apoio, nas escolas especiais e nos dois núcleos da Secretaria: Núcleo de Apoio Educacional – NAE e Núcleo de Atenção a Aprendizagem e Desenvolvimento – NAAD.

Em 2003 foram atendidos:

- ✪ 258 alunos em classes especiais
- ✪ 219 alunos com deficiência em classes regulares
- ✪ 107 alunos com problemas de aprendizagem (no NAAD)
- ✪ 117 alunos atendidos no NAE
- ✪ 352 alunos atendidos nas Salas de Apoio

2) Convênio de Cooperação para o Desenvolvimento Complementar do Ensino Público e Gratuito

Para ampliar o atendimento gratuito em educação infantil, de crianças em creche e pré-escola, e em educação especial, a Secretaria de Educação conta, desde 2001, com a colaboração de uma rede conveniada que, em 2003, atuou com 49 entidades da sociedade civil, atendendo mais 7.070 alunos, conforme segue:

- ✪ 2.896 alunos em creche (zero a três anos)
- ✪ 3.972 alunos em pré-escola (4 e 6 anos)

☛ 212 alunos em educação especial

3) Programa Bolsa-creche / “Educriança”

Em estudo e desenvolvimento desde 2002, este programa foi implantado em outubro de 2003, para atender crianças de 1 a 3 anos que ainda não têm vaga nas creches municipais, no local onde elas vivem, assim como às mães e educadoras, propiciando-lhes uma vida melhor, pela ação do poder público em parceria com a família e movimentos sociais.

Prevê o repasse de bolsa-creche no valor de cinquenta reais por criança, obedecendo-se os seguintes critérios:

- mães de baixa renda (até meio salário mínimo) e mães desempregadas;
- até 2 filhos (de 1 a 3 anos) por família;
- participação regular nas atividades formativas mensais do Programa;

Em 2003 atendeu 2.300 crianças e 2.000 mães.

4) Programa Educação de Jovens e Adultos

Desde 2001, a Secretaria Municipal de Educação oferece, por meio deste programa, oportunidade de estudo para os jovens e adultos que não puderam efetuar-lo na idade própria.

Neste programa desenvolve-se a educação fundamental, com cursos básicos de qualificação profissional, através de oficinas de informática, artes cênicas, artes plásticas, corte e costura, estética (manicure e cabelereiro), artesanato, meio ambiente e economia solidária.

Em 2003 atendeu 6.000 alunos nos Ciclo I e II (de 1ª a 4ª), incluindo 300 alunos do Ciclo III (de 5ª a 8ª).

4.1) Projeto de Escolarização dos Servidores Públicos Municipais

Em desenvolvimento desde 2002, em parceria com a Secretaria Municipal de Administração, tem como objetivo promover a escolarização no ensino fundamental – Ciclos I, II e III (1ª a 8ª séries) – dos servidores públicos municipais que não puderam cursá-lo na idade própria.

Em 2003 atingiu 290 alunos, em 16 classes, envolvendo 16 professores da Secretaria de Educação.

4.2) Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos – MOVA Guarulhos

Implantando em março de 2002, tem como objetivo propiciar a jovens e adultos o acesso à alfabetização, pelo domínio da leitura, da escrita e de outros conhecimentos indispensáveis ao seu desenvolvimento global e ao exercício pleno da cidadania. É desenvolvido em parceria com entidades da sociedade civil.

Em 2003 atingiu 4.025 mil alunos, em 252 classes e 42 entidades conveniadas.

II. DEMOCRATIZAÇÃO DA PERMANÊNCIA

Tendo em vista garantir condições de permanência dos alunos nas escolas da rede municipal, em 2003 a Secretaria de Educação desenvolveu os seguintes programas :

1) Programa de Transporte Escolar

Com o objetivo de garantir o acesso dos alunos às escolas municipais, especialmente a aqueles que estudam mais distante de suas residências, a Secretaria Municipal de Educação ampliou o atendimento do Programa de Transporte Escolar, implantando um sistema mais seguro por meio de vans. Em 2003 125 veículos (vans e kombis) fizeram o transporte escolar de 5.800 alunos.

2) Programa de Alimentação Escolar

Tendo como objetivo promover a saúde e a formação de bons hábitos alimentares, os produtos enlatados foram substituídos na merenda escolar por lanches e refeições

completas com produtos naturais (arroz, feijão, macarrão, carne, frango, ovos, verduras, legumes e frutas; pão, leite, bolo e biscoitos), oferecendo uma alimentação variada, saborosa e nutritiva aos alunos das escolas municipais.

São 2 refeições diárias (lanche e almoço ou jantar) para todos os alunos das escolas municipais e 5 refeições para as crianças das creches municipais, totalizando 64 mil refeições e 46 mil lanches por dia.

Em 2003 foram servidos 8.321.378 lanches e 11.222.524 refeições, totalizando 19.543.902 refeições distribuídas da seguinte forma:

- ✱ Creches municipais: 984.338
- ✱ Escolas municipais: 16.011.843
- ✱ Entidades conveniadas: 2.547.721.

3) Programa Bolsa Material Escolar

Este programa destina-se ao atendimento dos alunos mais necessitados, cujos pais não puderam comprar o kit de material escolar básico. Em 2003 foram distribuídos 25 mil kits de material escolar para os alunos da educação infantil e fundamental.

3.1) Para o aluno da educação infantil (pré-escola) o kit-material escolar individual é composto de:

- 01 apontador c/ depósito
- 01 borracha branca
- 01 caderno de desenho
- 01 caderno de brochura pequeno
- 01 caixa de lápis de cor c/ 12 cores
- 02 lápis preto
- 01 pacote de papel sulfite c/ 100fls
- 01 sabonete infantil
- 01 toalha de mão

3.2) Para o aluno da educação fundamental o kit-material escolar individual é composto de:

- 01 apontador
- 01 borracha branca
- 01 caderno de desenho
- 03 caderno de brochura pequeno
- 01 caixa de lápis de cor c/ 12 cores
- 03 lápis preto
- 01 pacote de papel sulfite
- 01 régua 30 cm
- 01 caneta esferográfica azul
- 01 caneta esferográfica vermelha

3.3) Para cada classe da educação infantil (pré-escola) foi fornecido o Kit de material de uso coletivo, composto de:

- 05 cola isopor
- 05 caixas de giz de cera curto com 12 cores
- 05 caixas de massa de modelar c/ 12
- 05 fls de papel camurça
- 05 fls de papel cartolina
- 05 fls de papel celofane
- 05 fls de papel crepom
- 10 fls de papel de seda

- 10 fls de papel dobradura
- 05 fls de papel laminado
- 05 fls de papel kraft
- 05 caixas de tinta p/ pintura a dedo c/ 6
- 03 tesouras sem ponta

3.4) Para cada classe da educação fundamental foi fornecido o Kit de material de uso coletivo, composto de:

- 05 cola isopor
- 05 fls de papel camurça
- 05 fls de papel cartolina
- 05 fls de papel celofane
- 05 fls de papel crepom
- 10 fls de papel de seda
- 10 fls de papel dobradura
- 05 fls de papel
- 05 fls de papel kraft
- 05 caixas c/ 6 tintas p/ pintura a dedo
- 03 tesouras sem ponta

3.5) Kit-creche:

Também Foram distribuídos cerca de 2.000 kits individuais para os alunos das creches municipais, compostos de:

- Babador avental (camiseta),
- Avental plástico,
- Bico de mamadeira,
- Mamadeira,
- Copo c/ tampa,
- Chupeta,
- Edredon de berço,
- Lençol c/ elástico,
- Lençol s/ elástico,
- Travesseiro,
- Fronha,
- Toalha c/ capuz,
- Toalha s/ capuz,
- Fraldas descartáveis (3 por criança/dia),

Além do kit individual, também foi fornecido para os alunos das creches, o kit de material de uso coletivo, composto de:

- Colchão p/ trocas,
- Banheira,
- Cadeirão p/ refeições,
- Bebê conforto,
- Carrinho de passeio,

4) Livros e Brinquedos Pedagógicos

O Objetivo deste programa é incentivar o gosto pela leitura, proporcionar o acesso ao livro, instigar a criatividade através dos brinquedos e inserí-los no cotidiano escolar e nas práticas pedagógicas do processo ensino-aprendizagem.

Ao todo, foram distribuídos 170 mil livros e 91.783 brinquedos pedagógicos para todas as escolas da rede municipal e, de 9 a 13 de junho/2003, foi realizada a Semana do Livro e dos Brinquedos Pedagógicos que passou a integrar o Calendário Escolar.

5) Programa de Reparo Escolar

Em 2003, a equipe de manutenção das escolas atendeu 92 ocorrências em 61 unidades escolares, sendo:

21 de manutenção em caixa d'água

21 de manutenção hidráulica,

17 de manutenção geral: brinquedos (playground), capinação, telhados, alvenaria etc.,

14 de manutenção elétrica,

10 mutirões de limpeza,

09 de serviços de carpintaria.

6) Ronda Escolar

Em 2003, a Secretaria Municipal de Educação, em parceria com a Guarda Civil Municipal e suas ilhas de policiamento, intensificou a ação da ronda escolar com o objetivo de garantir maior segurança aos alunos e a tranquilidade de seus pais.

Durante as rondas os guardas civis visitam as escolas municipais, nos diversos bairros da cidade, conversam com diretores e funcionários, acompanhando a entrada e a saída dos alunos.

III. DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO

1) Eleição dos Conselhos de Escola

A Secretaria Municipal de Educação promove anualmente, até o mês de março, a eleição dos Conselhos de Escola. Este Conselho, órgão colegiado instituído pelo art. 202 da Lei Orgânica do Município, é a instância superior de deliberação no âmbito da escola, com funções de natureza deliberativa, consultiva, normativa e fiscalizadora, tendo por objetivos principais a democratização da escola, a discussão, propositura e acompanhamento do projeto político-pedagógico da escola, no favorecimento da instituição de melhorias nas condições de aprendizagem, na organização escolar e na definição da destinação de recursos alocados à escola. Cada unidade escolar elege um Conselho de Escola, cujas atribuições são:

- Deliberar sobre:

a) diretrizes e metas da unidade escolar;

b) alternativas de solução para as questões de natureza administrativa e pedagógica;

c) programas especiais visando a integração escola-família-comunidade;

d) prioridade para aplicação de recursos da escola e das instituições auxiliares e respectivas prestações de conta;

e) o Calendário e o Regimento Escolar, observada a legislação pertinente;

- Referendar:

a) a escolha do Coordenador Pedagógico;

b) a escolha do Professor designado para auxiliar a direção da escola;

- Indicar representantes do órgão ao Fórum Municipais Inter-Conselhos;

- Appreciar os relatórios anuais da escola, analisando seu desempenho em face das diretrizes e metas estabelecidas;

- Elaborar e alterar o seu Regimento Interno.

Os Conselhos de Escola são formados por um mínimo de 6 (seis) e um máximo de 12 (doze) Conselheiros Titulares, conforme o porte da unidade escolar, além de 2 suplentes

para cada segmento de representatividade, ou seja, pais ou responsáveis, alunos e funcionários da escola, garantindo-se a paridade entre os mesmos.

Os Conselhos de Escola também elegem, entre seus membros, três representantes para comporem o Fórum Municipal Inter-Conselhos de Escola, que se reúne a cada semestre com a equipe da Secretaria Municipal de Educação. Este Fórum foi criado para ser um novo espaço de comunicação entre a comunidade escolar e a Secretaria de Educação, além de possibilitar a divulgação, troca de experiências e contribuir para a democratização efetiva na gestão dos conselhos de escola.

2) Programa de Recursos Escolares Descentralizados - PROREDE

O objetivo deste programa é transferir recursos para as escolas municipais encaminharem, com maior rapidez, a solução dos vários problemas do seu dia-a-dia, visando suprir as deficiências de ordem material e de manutenção.

Os recursos são repassados trimestralmente, por meio de convênio com as Associações de Pais e Mestres – APM, que operacionalizam as despesas. A definição dos gastos, indicando as prioridades de aplicação dos recursos, bem como sua fiscalização, são deliberados pelos Conselhos de Escola, regularmente eleitos.

Os repasses são efetuados com base nos seguintes critérios:

- número de alunos atendidos por escola,
- número de turnos em funcionamento,
- modalidade de ensino oferecida pela escola.

Em 2003 foram repassados cerca de 1 milhão de reais, assim distribuídos:

- ✪ 14 Escolas Grandes receberam 4.500 reais por escola/trimestre
- ✪ 24 Escolas Médias receberam 3.000 reais por escola/trimestre
- ✪ 49 Escolas Pequenas receberam 1.500 reais por escola/trimestre
- ✪ Repasse anual específico para revitalização de todas as escolas, estimado em mais de 200 mil reais.

3) Programa de Informatização da Rede Municipal de Ensino Público

Desenvolvido com base no Programa de Modernização Administrativa da Prefeitura Municipal de Guarulhos, cujo objetivo é repensar o modelo de gestão vigente, de modo a construir um novo modelo que permita:

- ✪ Democratizar o acesso à informação, permitindo maior controle social;
- ✪ Garantir uma prestação de serviços de qualidade ao cidadão guarulhense e
- ✪ Resgatar a imagem da Prefeitura e do Servidor Público.

Em 2003 foram instalados novos equipamentos de informática (110 computadores e 96 impressoras) na rede municipal de ensino e iniciou-se a implantação do Sistema de Informações Educacionais na rede municipal. Estão sendo desenvolvidos os seguintes sistemas:

1. Sistema de Suprimentos
2. Sistema de Pontuação
3. Sistema de Unidades Organizacionais
4. Sistema de Banco de Dados de Pessoas
5. Sistema de Unidades Escolares
6. Sistema de Alimentação Escolar
7. Sistema de Recursos Humanos
8. Sistema de Patrimônio
9. Sistema de Convênios
10. Sistema de Controle de Atribuição / Remoção

4) Reorganização da Secretaria Municipal de Educação

Em 2003 deu-se a reorganização da Secretaria Municipal de Educação com a mudança para o prédio próprio, reunindo todos os departamentos e seus profissionais num único espaço físico, o que possibilitou trabalhar de forma integrada, facilitando o acesso e o atendimento à comunidade.

Além disso, foi possível melhorar a organização dos serviços com a unificação dos setores de expediente, telefonia, vigilância, recepção, reprografia, apoio a eventos, transporte e controle de viaturas, copa e zeladoria, o que permitiu remanejar 96 servidores para as escolas.

Esta unificação possibilitou:

- ✳ melhor atendimento ao público: mais qualidade, eficiência, agilidade e dinamismo;
- ✳ melhores condições de trabalho para os profissionais da Educação;
- ✳ agilidade na tramitação de processos e documentos administrativos;

A nova Secretaria Municipal de Educação ficou organizada em 4 departamentos, além do Gabinete da Secretária e Secretária Adjunta, conforme segue:

Ø Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas (DNTOE), responsável por:

- ♦ construção coletiva do Projeto Educacional de Ciclos do Ensino Fundamental;
- ♦ formação permanente de todos os professores e equipe escolar;
- ♦ coordenação dos Projetos de Arte-Educação: Educação Musical, Teatro nas Escolas, Canto Coral Cênico, Artes Plásticas, Danças Folclóricas, Língua e Cultura Italiana, Contador de História, entre vários outros;
- ♦ coordenação do projeto de Educação de Jovens e Adultos (EJA) com Ensino Fundamental Regular com Qualificação Profissional;

Ø Departamento de Ensino Escolar (DEE), responsável por:

- ♦ controle de vagas e matrículas nas escolas municipais, por meio do Núcleo de Atendimento à Demanda Escolar;
- ♦ coordenação do atendimento de Transporte Escolar;
- ♦ convênios da Secretaria de Educação de Guarulhos com entidades sociais para o desenvolvimento complementar do ensino infantil e de alfabetização de adultos (MOVA/Guarulhos), e com as Associações de Pais e Mestres (APMs) para a execução do Programa de Recursos Escolares Descentralizados (PROREDE), por meio do Núcleo de Convênios;
- ♦ administrar todos os recursos humanos das escolas: profissionais da educação e pessoal de serviço geral de limpeza e segurança (os controladores de acesso), por meio do Núcleo de Recursos Humanos;
- ♦ coordenar o programa de informatização da rede municipal de educação.

Ø Departamento de Alimentação Escolar / Suprimentos e Administração da SME (DRAE), responsável por:

- ♦ coordenar o atendimento de merenda escolar das 102 escolas municipais e entidades conveniadas, servindo por mês 1,4 milhão de refeições e lanches;
- ♦ controlar o estoque e distribuição de todo o mobiliário escolar e equipamentos, material de consumo e de escritório das escolas e departamentos da Secretaria de Educação de Guarulhos;

♦ administrar todos os serviços de apoio da sede da Secretaria de Educação de Guarulhos, como recepção, telefonia, vigilância, controle de viaturas, zeladoria e patrimônio, entre outros.

Ø Departamento de Compras / Gestão Orçamentária e Manutenção Das Escolas

- ♦ dar atendimento a todas as solicitações de manutenção das escolas;
- ♦ acompanhar a execução de todas as obras escolares (reforma, ampliações e novas escolas);
- ♦ executar todas as compras e licitações da Secretaria de Educação de Guarulhos;
- ♦ coordenar a execução do orçamento da Secretaria Municipal de Educação, as despesas com Manutenção e Desenvolvimento de Ensino (MDE) e os processos de prestação de contas;
- ♦ coordenar a execução de todas as despesas de consumo rede municipal de educação.

IV. VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

1) Mais empregos na área de educação

Em 2003 houve aumento do nível de emprego na rede municipal de educação, com a contratação de:

- ✪ mais 154 professores de educação básica, totalizando 2.063.
- ✪ 144 professores adjuntos, totalizando 268.
- ✪ mais 94 agentes de desenvolvimento infantil, totalizando 348.
- ✪ 01 diretor de escola, totalizando 84;

As funções de Professor-Coordenador Pedagógico, de Assistente de Diretor e Apoio Administrativo Escolar, com a aprovação da Lei Municipal n.º Lei 5.949/2003, sendo designados, por meio de Processo de Seleção Interna Classificatório, 42 professores para a atividade de coordenação pedagógica e 63 para a atividade de assistente de direção de escola.

Foram criadas mais 300 vagas para professor adjunto e realizado concurso público para preenchimento das mesmas.

Ao todo, foram criados mais de 2.800 novos empregos na Educação em 3 anos.

3) Programa de Formação Permanente dos Profissionais da Educação

A Secretaria Municipal de Educação prioriza a formação de professores e demais profissionais da educação, investindo na sua capacitação como forma de garantir melhor qualidade de ensino para os alunos.

Em 2003 foram realizadas inúmeras atividades, a saber:

3.1) Espaços e Diálogos Pedagógicos:

- ✪ **Acompanhamento Integrado:** com o objetivo de aproximar as diversas instâncias da Secretaria Municipal de Educação, tendo como foco as práticas pedagógicas e a realidade vivenciada nas escolas pelos diferentes sujeitos da educação.

Público-alvo: profissionais da escola e comunidade escolar

Número de escolas: 104

- ✪ **Encontro Integrado da Rede:** objetiva ampliar e aprofundar as discussões a respeito da construção do projeto político-pedagógico da Rede, valorizando a trajetória pessoal e profissional dos envolvidos integrando Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação Inclusiva. Participaram 2.000 educadores de todas as escolas.

- ✧ **Reuniões Pedagógicas:** visa proporcionar encontros para reflexão-ação-reflexão das vivências pedagógicas, possibilitando a ressignificação de práticas comprometidas com o desenvolvimento integral do educando e orientando-se pelos eixos, trajetória, identidade, formação, avaliação e currículo na perspectiva dos tempos da vida.
Público-alvo: Educadores de todas as escolas.
- ✧ **Encontro com Gestores das Escolas Municipais:** com o objetivo de subsidiar a ação pedagógico-administrativa, propiciando reflexões teórico-práticas sobre o papel dos gestores na articulação do Projeto Político-pedagógico da Rede. Destina-se aos gestores das escolas municipais (diretores, assistentes de direção e professores coordenadores-pedagógicos). Contou com 200 participantes, atingindo todas as escolas.
- ✧ **Encontro com Gestores - Educação Infantil (4 meses a 3 anos):** visa promover a melhoria da integração da equipe de gestores das creches municipais, a fim de aprimorar a articulação entre o administrativo e o pedagógico, numa proposta de gestão democrática.
Participaram 34 gestores de 15 escolas de educação infantil.
- ✧ **Encontro com Professores-Coordenadores:** para possibilitar momentos de reflexão do papel do professor-coordenador no âmbito da escola. Contou com 70 participantes, representantes de todas as escolas.
- ✧ **Formação de Educadores para a Educação Inclusiva:** objetiva sensibilizar os educadores em relação às diferenças, promovendo um aprofundamento da formação profissional, tendo em vista a efetiva inclusão educacional de alunos com deficiências.
Público atingido: 239 educadores e mais de 200 alunos.
- ✧ **Encontro com Professores das Salas de Apoio e de Recursos:** para refletir sobre o papel do professor da sala de apoio como articulador do processo de inclusão na escola integrado à família e à comunidade.
Participaram 14 educadores de 06 escolas.
- ✧ **Formação de Professores da Educação Especial:** visa realizar estudos e socializar projetos de trabalho que estão sendo desenvolvidos nas escolas e classes especiais de forma a repensar a educação especial no contexto atual.
Participaram 50 educadores das escolas com classes de educação especial.
- ✧ **Encontro das Escolas de Educação Infantil de 04 meses - 03 anos:** espaço formativo de diálogo, reflexão, troca e produção de experiências e conhecimentos entre os educadores da Rede Municipal que atuam com crianças de 04 meses a 03 anos, visando à ampliação, divulgação e sistematização das experiências significativas realizadas nessas escolas.
Participaram 350 educadores da educação infantil de 15 escolas municipais.
- ✧ **Formação Inicial de Agentes de Desenvolvimento Infantil:** visa integrar os novos educadores no processo de formação permanente da Rede Municipal, a partir da compreensão de nossa proposta político-pedagógica e de seu papel enquanto educador. Tem como objetivo aprofundar a reflexão e a discussão a respeito do desenvolvimento infantil: o cuidar e o educar, a dinâmica de trabalho do educador, a organização dos tempos e dos espaços escolares.
Número de participantes: 300 educadores de 94 escolas.

- ✧ **Semana EJA – Educação de Jovens e Adultos:** espaço de formação que visa socializar a discussão das políticas públicas da Educação de Jovens e Adultos no âmbito do Município: Educação de Jovens e Adultos: Fundamental Regular com educação profissional e MOVA-Guarulhos
 Atingiu um público de cerca de 10.000 pessoas, entre educadores, alunos e representantes de entidades e 42 escolas.
- ✧ **Seminário Temático EJA – Educação de Jovens e Adultos:** para socializar as experiências pedagógicas que retratem a articulação entre educação básica e educação profissional.
 Contou com 600 participantes, entre educadores e alunos de 42 escolas.
- ✧ **Grupo de Construção Curricular:** para reorientar o currículo da Educação de Jovens e Adultos adequando-o à realidade dos alunos e à proposta de desenvolvimento democrático e solidário.
 Participam 17 educadores da Educação de Jovens e Adultos de 14 escolas.
 Periodicidade: quinzenal/mensal
- ✧ **Mostra “Quem é EJA que apareça!”– Educação de Jovens e Adultos:** realizada em 30 e 31 de outubro/2003, com o objetivo de subsidiar o grupo de reorientação curricular na produção de materiais destinados aos alunos da EJA.
 Foram promovidas:

 - 70 exposições dos trabalhos realizados pelos alunos,
 - 10 apresentações teatrais,
 - 8 oficinas,
 - 4 apresentações musicais,
 - apresentações de dança,
 - 1 desfile de moda,
 - 1 apresentação de vídeo.

Participaram 600 educadores da educação de jovens e adultos de 42 escolas.
- ✧ **Formação Inicial do MOVA – Guarulhos – Movimento de Alfabetização:** visa promover a formação político-pedagógica de monitores que atuam junto ao Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos.
 Participantes monitores e agentes populares de 40 entidades conveniadas.
- ✧ **Formação Permanente do MOVA Guarulhos:** visa debater e construir o Projeto Político-Pedagógico, socializando as experiências e relacionando-as aspectos teóricos.
 Participantes: 250 monitores e 32 agentes-populares.
- ✧ **Fórum do MOVA Guarulhos:** tem como objetivo refletir e deliberar sobre os aspectos estruturais do Projeto-Político-Pedagógico.
 Conta com cerca de 300 participantes, entre profissionais da educação, representantes de entidades, monitores, agentes- populares e alunos.
- ✧ **Formação interna dos Núcleos de Educação Infantil, Fundamental, Jovens e Adultos e MOVA, Educação Inclusiva, Supervisão Educacional e Educiança:** para garantir momentos de aprofundamento de estudos, reflexão e discussão das concepções, ações e eixos norteadores que sustentam a proposta político-pedagógica da Rede, pautada nos ‘tempos da vida’ dos alunos.
 Participam 80 profissionais entre diretoria do departamento, consultores, assessores, e educadores dos Núcleos.

3.2) Projetos Temáticos

- ✧ **Economia Solidária (EJA):** objetiva aprofundar a discussão sobre Desenvolvimento Local e Economia Solidária, visando inserir temáticas próprias da vida adulta no currículo da Educação de Jovens e Adultos.
Participantes: 35 educadores da educação de jovens e adultos de 17 escolas, atingindo cerca de 700 alunos.
- ✧ **Educação de crianças com deficiência visual - Fundação “Dorina Nowil”:** visa trazer subsídios aos educadores relacionados à deficiência visual e à construção de novas práticas pedagógicas, focando a educação inclusiva.
Participantes: 30 educadores de 25 escolas
- ✧ **Desenvolvimento Humano e Aprendizagem:** tem como objetivo discutir e aprofundar conceitos voltados à compreensão do desenvolvimento humano e do processo ensino-aprendizagem a partir das práticas vivenciadas pelos educadores.
Participantes: 60 educadores de 31 escolas
- ✧ **Educação de crianças com Distúrbios Globais do Desenvolvimento – DGD – “Lugar de Vida”:** visa fornecer subsídios teóricos e práticos para o atendimento de alunos com Distúrbio Global do Desenvolvimento, promovendo mudanças na concepção de ‘aluno com deficiência’ relativos ao processo ensino-aprendizagem.
Participantes: 60 educadores de 14 escolas
- ✧ **Estudo do Meio:** com o objetivo promover o processo de ação e reflexão dos educadores pelo estudo do meio, de forma a apropriar-se da realidade da cidade de Guarulhos como uma totalidade complexa e integrada. É um Projeto desenvolvido em parceria com a Fundação de Apoio ao Desenvolvimento – FAFE - USP.
Participantes: 32 professores-coordenadores, o núcleo de educação fundamental, e 17 escolas
- ✧ **Educação Ambiental:** tem como objetivo promover a capacitação de educadores e educandos, objetivando o desenvolvimento de cidadãos críticos e participativos frente às questões da realidade sócio-ambiental de Guarulhos, no que se refere aos recursos hídricos, com ações que possibilitem refletir e compreender os problemas locais. Este projeto é desenvolvido em parceria com o SAAE (Serviço de Abastecimento de Água e Esgoto), INPE (Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais) e Secretarias da Saúde e do Planejamento de Guarulhos.
Participantes: 37 professores-coordenadores e profissionais do Núcleo de Educação Fundamental e 37 escolas
- ✧ **Curso de Recreação e Lazer:** visa subsidiar os professores no desenvolvimento das atividades recreativas com os alunos, propiciando o seu desenvolvimento integral. Este projeto é desenvolvido juntamente com a Secretaria Municipal de Esportes, em Parceria com SESI, para professores da educação fundamental.
Participantes: 75 professores de 45 escolas

3.3) Centro Municipal de Educacional Adamastor

Inaugurado em dezembro de 2003, como espaço próprio para sediar todo o programa de formação permanente dos educadores da rede municipal de educação, estimular a produção e a troca de conhecimentos e experiências educacionais e culturais da comunidade escolar.

O Centro ocupa o prédio da antiga fábrica de Casimira Adamastor, tombado pelo Conselho do Patrimônio Histórico do Município, e possui:

- 1 grande auditório com capacidade para 700 pessoas;
- 3 grandes oficinas: música e dança, artes plásticas e oficina de imagem;

- 2 bibliotecas: 1 para professores e 1 para alunos;
- 1 salão para exposição de arte;
- 1 conjunto de 10 salas ambientes com capacidade para até 600 professores em atividades formativas simultâneas;
- Sala para exibição de filmes;
- Sala de Memória.

4) Semana de Educação

A Secretaria Municipal de Educação realiza anualmente um conjunto de diversas atividades organizadas como Semana da Educação. Em 2003, de 18 a 24 de agosto, aconteceu a II Semana de Educação com o tema “Educação: a Arte da Inclusão”, afirmando a perspectiva que compreende a educação como direito social fundamental de todos. E, assumindo o desafio de construir, nos vários momentos de reflexão, uma prática pedagógica que ultrapasse preconceitos e barreiras sociais que têm afastado da escola grandes parcelas da população brasileira.

Foram promovidos:

- ✪ 33 encontros dos educadores – o “Conversando Sobre...” – participantes para exposição e discussão de suas experiências pedagógicas, que envolveu 1.400 participantes;
- ✪ 07 Conferências Temáticas, atingindo 9 mil participantes, sobre os temas:
 - Alfabetização no Processo Ensino-Aprendizagem: Desafios e Abordagens Contemporâneas,
 - A Relação Trabalho e Educação: Desafios e Perspectivas,
 - Exclusão Social: Meninos e Meninas de Rua,
 - Filosofia para Crianças – Educação para o Pensar,
 - Educação Sensível: A Arte na Educação,
 - O Papel da Arte na Construção do Projeto Político-pedagógico da Rede Municipal de Guarulhos,
 - Educação Infantil no Cenário das Atuais Políticas Educacionais: Contextualização e Desafios para Cuidar, Educar, Brincar, Compartilhar, Substituir, Escolarizar.
- ✪ Caminhada da Educação: com objetivo de sensibilizar, alertar e incentivar educadores e a comunidade guarulhense para um movimento de reflexão-ação diante do tema central. Participaram cerca de 600 pessoas.
- ✪ 11 Mostras Públicas realizadas em praças e parques públicos, com apresentações pelos educadores e alunos, das atividades desenvolvidas nas escolas, promovendo a integração e socialização das experiências pedagógicas entre as escolas e para a comunidade em geral. Esta atividade envolveu 85 educadores e 3.000 alunos.
- ✪ Mostra de filmes “Escola, Câmera, Ação!”, envolvendo 460 participantes, com os filmes:
 - O Auto da Compadecida,
 - Filhos do Paraíso,
 - Sonho de Rose,
- ✪ Roteiro Histórico – Guarulhos: visitas a pontos históricos do município, com o propósito de aprofundar a compreensão histórica da cidade, envolvendo 270 participantes.
- ✪ 45 exposições de painéis das produções artísticas desenvolvidas a partir das atividades pedagógicas realizadas na rede municipal de educação.

5) Projeto Pedagogia Cidadã

A Prefeitura de Guarulhos, através da Secretaria de Educação, em parceria com a UNESP, oferece o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia para 250 profissionais da rede municipal de ensino público, que ainda não possuem formação de nível superior, em atendimento ao que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

V. QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

1) Novos projetos arquitetônicos para as escolas em construção

Nas escolas em construção os projetos arquitetônicos foram concebidos para melhorar a qualidade da educação.

Nas novas Escolas de Educação Infantil, os espaços foram planejados para motivar a criança a aprender por meio de música, teatro, conto de histórias e brincadeiras. São espaços integrados (Creche/Emei), onde a criança permanece dos 4 meses aos 6 anos de idade. Os espaços externos foram projetados especialmente para atividades lúdicas e educativas: Casa de Bonecas, Quiosque, Mini-lousas, Teatro de Arena e Parque Infantil.

Nas novas Escolas de Educação Fundamental, o projeto arquitetônico articula a organização do espaço físico e das atividades que serão desenvolvidas, permitindo interdependência e inter-relacionamento dos fluxos de atividades, tanto internas da escola como as relacionadas à comunidade. Tem também a finalidade de atender a demanda ao longo dos anos, possibilitando ampliação e flexibilidade para a disposição de mobiliários.

Este projeto prevê 5 blocos independentes:

- 03 blocos para o atendimento dos ciclos: com 4 salas de atividades, 1 sala de apoio p/ os professores, 2 sanitários e 2 depósitos de materiais;
- 01 bloco Galpão: com palco, bancos e bebedouros; 1 bloco administrativo/refeitório: com salas, sanitários, cozinha industrial;
- Espaço Interativo para alunos, professores e comunidade: com quadra poliesportiva, praça de eventos, auditório e biblioteca.

Os projetos elencados a seguir, integram a política de formação permanente dos profissionais da educação e impactam diretamente na qualidade da educação que se desenvolve na rede municipal de ensino.

2) Projetos de Arte-Educação

2.1) Artes Plásticas: mosaico, grafite, pintura, desenho e escultura

Em sala de aula, desenhando e pintando, os alunos desenvolvem a inteligência, a emoção e as maneiras de se expressar. Os resultados deste trabalho são apresentados à comunidade em exposições e mostras públicas.

Em 2003 participaram 12 escolas, 200 professores e cerca de 6.000 alunos

2.2) Processos Educativos através do Teatro

O teatro é um importante instrumento educacional que as crianças promovem o autoconhecimento e exploram diversas possibilidades expressivas, desenvolvendo a imaginação as emoções e a auto-estima.

Em 2003 foram 72 escolas envolvidas, 145 professores e 4.500 alunos atingidos.

2.3) Projeto Canto Coral Cênico

Este projeto fortalece e aprofunda a cultura musical e estética, aprimorando a percepção dos participantes, além de levar alegria e descontração à sala de aula, transformando-a num ambiente muito mais saudável e propício para o aprendizado. Participaram deste projeto, em 2003, 83 escolas, 138 educadores e 4.000 alunos.

2.4) Projeto Danças Brasileiras:

Este projeto incentiva na escola as várias manifestações culturais, com o estudo de danças e ritmos da cultura brasileira. Com a dança desperta-se o interesse dos alunos para o respeito às diferenças raciais, sociais e culturais.

Em 2003, participaram deste projeto 33 escolas, 92 educadores e 2.800 alunos.

2.5) Percepção e Alfabetização Musical

O aprendizado da música e as canções facilitam a alfabetização, desenvolvendo a sensibilidade auditiva e rítmica dos alunos, que aprendem a distinguir sons, além de muitos terem, pela primeira vez contato com instrumentos musicais.

Em 2003, participaram deste projeto 50 escolas, 124 professores e 3.800 alunos.

2.6) Projeto Violinos nas Escolas

Nas escolas da rede municipal de educação as músicas eruditas, folclóricas e brasileiras fazem parte da prática pedagógica, favorecendo o aprendizado e melhorando a qualidade de ensino. O estudo de violino difunde a linguagem musical e visa a montagem de orquestras de cordas com os alunos, promovendo apresentações para a comunidade.

Em 2003 foram 3 escolas envolvidas e mais de 250 alunos participantes.

2.7) Projeto Contador de Estórias

Por meio da contação de estórias, as crianças desenvolvem-se afetiva e emocionalmente, preparando-se para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Foram vários projetos desenvolvidos em 2003, a saber:

- ✦ **Contos de Animais:** envolvendo 53 escolas, 102 educadores e 3.100 alunos atingidos
- ✦ **Narrando histórias para pequenos:** atingiu 76 escolas, 121 educadores e 4.000 alunos
- ✦ **Narrativas Populares:** participaram 16 escolas, 27 educadores e cerca de mil alunos.
- ✦ **Radiografia dos Personagens infantis:** com 75 escolas envolvidas, 114 educadores e 3.500 alunos participantes.

De 3 a 8 de novembro, foi realizada a Semana do Contar, com oficinas de conto de estórias, em todas as escolas municipais e departamentos da Secretaria Municipal de Educação.

3) Projeto de Línguas

3.1) Língua Estrangeira

O ensino dos idiomas italiano, inglês, espanhol e francês e o conhecimento de outras culturas são oferecidos aos professores e alunos das escolas municipais. A experiência de vida dos alunos amplia-se na descoberta das muitas formas de falar e viver, proporcionada pelo estudo de língua estrangeira.

Em 2003 este programa atingiu 686 professores, e cerca de 5 mil alunos de todas as escolas.

3.2) Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS

O estudo de Libras, como mais uma forma de comunicação e interação, promove a inserção dos educadores no universo cultural e lingüístico de pessoas surdas, possibilitando melhor integração do aluno deficiente auditivo no contexto escolar e na comunidade como um todo. Participaram deste projeto, em 2003, mais de 66 escolas e cerca de 500 professores.

4) Centro Municipal de Educação dos Pimentas:

É um espaço que está sendo organizado para dar continuidade ao projeto de educação de jovens e adultos da Secretaria Municipal de Educação. A proposta deste Centro está articulada, de forma criativa e inovadora, à formação geral dos alunos com a qualificação

profissional e formação para a cidadania, criando condições para sua inserção no mundo do trabalho.

O projeto arquitetônico do Centro prevê:

- 10 salas de aula
- espaços para oficinas profissionalizantes
- 1 auditório para eventos de formação
- refeitório e área de convivência
- Bibliotecas

Atualmente sedia o curso de graduação em pedagogia, “Pedagogia Cidadã”, destinado aos professores da rede municipal.

Guarulhos, 18 de março de 2004.

Profª Eneide Maria Moreira de Lima
Secretária de Educação