

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em Educação

**A gestão escolar democrática no
CEFAM Butantã: um estudo de caso**

MÔNICA MARKUNAS

Campinas

2004

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

"A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NO CEFAM BUTANTÃ - UM ESTUDO DE
CASO"

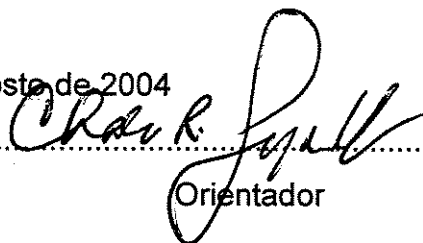
Autor: Mônica Markunas

Orientador: Prof. Dr. Charles Richard Lyndaker

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação
defendida por Mônica Markunas e aprovada pela Comissão
Julgadora.

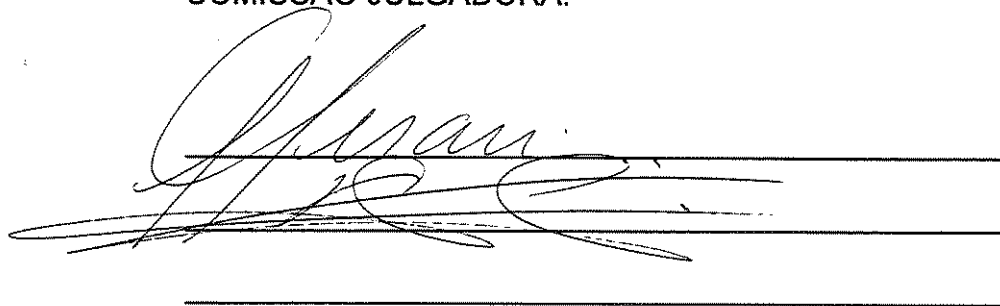
Data: 26 de Agosto de 2004

Assinatura:.....



Orientador

COMISSÃO JULGADORA:



2004

UNIDADE	BC
Nº CHAMADA	
	UNICAMP
	M342g
V	EX
TOMBO BC	62496
PROC.	16-86-05
C	☐
D	☒
PREÇO	11,00
DATA	23/02/05
Nº CPD	

B1b-1d 343108

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

Markunas, Mônica.
M342g A gestão escolar democrática no CEFAM Butantã : um estudo de caso /
Mônica Markunas. -- Campinas, SP: [s.n.], 2004.

Orientador : Charles Richard Lyndaker.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério. 2. Gestão da
escola. 3. Participação. 4. Legislação. 5. Professores - Formação. I.
Lyndaker, Charles Richard. II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade
de Educação. III. Título.

04-109-BFE

V

Agradecimentos

Há tanto e tantos a agradecer. Há tão pouco espaço para isso...

Aos Professores Doutores César Augusto Minto, José Cerchi Fusari, José Roberto M. Heloani e Zacarias Pereira Borges pelas valiosas orientações acerca do projeto ainda em seu esboço para apresentação no processo seletivo da pós-graduação ou posteriormente em suas várias mudanças de rumo.

Aos Professores Doutores José Cerchi Fusari, Zacarias Pereira Borges e Sônia Giubilei pelas ponderações e sugestões quando do exame de qualificação.

Ao professor Doutor Charles Richard Lyndaker por acolher-me na Faculdade de Educação da Unicamp, pela compreensão nas mudanças do trabalho e pela orientação.

Aos colegas de pós, especialmente do grupo de Atividades Programadas de Pesquisa, nas pessoas de Evaldo Piolli e Márcia C. Fabbro, pelo companheirismo.

Aos professores do CEFAM Butantã, que tanto me acolheram, em cujo convívio descobri uma energia coletiva e contagiante e com os quais tanto aprendi, em especial à Katsue Hamada e Zenun, pela leitura, comentários, indicações, ponderações, parceria e infinita amizade que fizeram com que eu seguisse em frente nessa reflexão. Também à Maria de Fátima P. Morissawa, Valéria Maria A. Adissi, Maria Célia Malaquias, Denise Rockenbach Néri, Eloísa B. de O. Blasi, Marly Sanchez Oseliero, Ricardo Mansano Filho e Vandrê Gomes da Silva.

Aos alunos do CEFAM Butantã, hoje colegas, que ensinavam enquanto aprendiam, em especial às formandas de 1997, nas pessoas de Camila, Denise, Fabiana Suzano, Karina Chamklidjian, Karina Uyenabo, Kátia Chiba, Luciana Kazuko, Maristela, Marta, Rita Estrela, Rosa, Silvana, Tânia, Thaís; da turma de 1998 Beatriz, Carol, Júnior e Fábio; de 1999, Laura e Roberta Karina; de 2000, Valdivino e da turma de 2002, Maria Antônia entre tantos outros a quem peço desculpas por não citar-lhes o nome, mas que foram igualmente importantes nas descobertas.

Aos ex-alunos, ex-professores e demais profissionais que se dispuseram a participar das entrevistas que dão vida a esse trabalho.

À equipe da Mathema, em especial ao grupo de Ciências Humanas, pela compreensão, incentivo e abertura de novos horizontes e reflexões.

À equipe da E.E. Patriarca da Independência, pelo apoio para a obtenção do afastamento das aulas no Ensino Fundamental e Médio e consulta à legislação.

À direção, professores e alunas do Curso Normal Superior da Faculdade de Vinhedo, pela amizade e possibilidade de novas descobertas.

Ao querido Edson, esposo, companheiro e amigo, pelo amor, paciência, compreensão, apoio incondicional, leitura atenta e preparação da apresentação e à pequena Bárbara, que sem saber ou compreender o que acontecia a sua volta participou de quase todas as etapas deste projeto.

Às famílias Markunas e Pinto da Silva, por compreenderem as ausências, pelo carinho e incentivo, em especial à Marisa, pelas numerosas sugestões sobre o projeto e em diferentes aspectos dessa jornada, pelo socorro nos "apertos" do dia-a-dia e aos meus pais, Miguel (in memoriam) e Anetta, pela luta diária e exemplos de vida.

Aos amigos Regina e Stephen pela preparação do abstract, ao Eclair pela leitura cuidadosa do texto e preciosas dicas e à minha prima Rose, pela organização das imagens.

À Grace, D. Jandira, Luzia, Mariana, Sr. Onofre e Roberto pela ajuda cotidiana.

Resumo

Em 1988, surgiram no Estado de São Paulo, os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), como uma proposta alternativa para a formação de qualidade dos professores de Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental e com algumas características que os diferenciava dos Centros de formação já existentes em outras unidades da Federação.

A presente pesquisa é fruto da vivência e da necessidade de compreensão de como algumas práticas foram desenvolvidas e se consolidaram no cotidiano desses Centros, notadamente no CEFAM Butantã, na cidade de São Paulo.

Vários foram os trabalhos realizados sobre práticas cotidianas e projetos desenvolvidos nesse CEFAM, sendo que a presente dissertação procura analisar a gestão participativa, a partir de dois itens principais: o papel do coordenador pedagógico na implantação e manutenção da gestão participativa e as mudanças na legislação específica para esses Centros, especificamente no que se refere às alterações na grade curricular do curso e às alterações nos critérios de seleção de docentes e de atribuição de aulas.

Na perspectiva de um estudo de caso etnográfico, buscamos dar voz a alunos, professores, coordenadores, diretores e dirigentes de ensino, analisando suas falas, que refletem suas experiências, a vivência da gestão participativa e as mudanças trazidas pela legislação para o cotidiano escolar e para sua formação enquanto cidadãos.

Sabendo ser impossível esgotar um assunto tão amplo, esperamos contribuir para a reflexão acerca da importância e viabilidade de uma escola pública realmente democrática e de qualidade, a partir de um exemplo concreto realizado no âmbito da escola pública paulista, tendo como recorte temporal o período de 1989 a 2001.

Abstract

In 1988, the Teaching Training and Improvement Centers (Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAM) were created in São Paulo State as an alternative proposal to quality training for Teachers of Pre-school and initial grades of Primary Education and with some characteristics that made them different from the existing Training Centers in other states of the Federation.

This research is the result of the experience and need of understanding of how some practices were developed and consolidated in the routines of these centers, specially at CEFAM Butantã, São Paulo city.

Some research has been conducted about the daily practices and projects developed at CEFAM Butantã, including this one which attempts to analyse the participative management from two main aspects: the Pedagogical Co-ordinator's role in the implementation and maintenance of the participative management and the changes in the specific laws for the Centers, specifically referring to the changes in the course curriculum and also to the changes in the criteria of selecting Teachers and the choice of classes.

From the prospective of an ethnographic study of case, we seek to let Pupils, Teachers, Co-ordinators, Head Teachers and Education Authorities speak, analysing their discourses which reflect their experiences in the participative management and the changes brought about by legislation to the schools daily routines and to their formation as citizens.

Knowing that it is impossible to exhaust such a vast subject, we hope to contribute to the consideration of the importance and viability of a truly democratic and quality Public School, from a concrete example done in the scope of a Paulista Public School from 1989 to 2001.

Siglas

ABT	Associação Brasileira de Tecnologia Educacional
ANDE/SN	Associação Nacional de Educação – Sindicato Nacional; Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APEOESP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
APM	Associação de pais e mestres
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEES	Centros Estaduais de Educação Supletiva
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEI	Coordenadoria de Ensino do Interior
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CES	Câmara de Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COGSP	Coordenadoria de Ensino da Capital e Grande São Paulo
CRUESP	Conselho de Reitores das Universidades Paulistas
D.E.	Delegacia de Ensino; Diretoria de Ensino
DHRU	Departamento de Recursos Humanos
DRE	Divisão Regional de Ensino
DRECAP	Divisão Regional de Ensino da Capital
E.E.	Escola Estadual
EEPSG	Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
GIL	Grupo de Implementação Local
GIR	Grupo de Implementação Regional
HEM	Habilitação Específica do Magistério
HTP	Horário de Trabalho Pedagógico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OFA	Ocupante de função-atividade
PEC FOR PROF	Programa Especial de Formação de Professores

PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
SBPC	Associação Brasileira para o Progresso da Ciência
SEE	Secretaria de Estado da Educação de São Paulo
UNESP	Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho"
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

Sumário

	Agradecimentos	vii
	Resumo	ix
	Abstract	x
	Siglas	xi
	Primeiras idéias (Introdução)	2
1.	Contextualizando o tema	23
1.1.	O que entendemos por ... (Pressupostos teóricos)	24
1.1.1	Interpretações ...	40
1.2.	Histórico	45
1.2.1.	Breve retrospecto sobre a formação de professores	45
1.2.2.	Breve retrospecto sobre a elaboração das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a formação de professores no corpo dessas leis	53
1.2.2.1.	A LDB 4024/61 e as reformas pelas Leis 5540/68 e 5692/71	53
1.2.2.2.	A LDB 9394/96 e a legislação federal pós dezembro de 1996	58
1.2.3.	Algumas observações sobre a política partidária em São Paulo no período 1989-2001	67
2.	O Projeto dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM	73
2.1.	Origens	73
2.1.1.	O Projeto CEFAM no Estado de São Paulo	76
2.2.	O CEFAM Butantã	84
3.	Os passos da investigação – (Perspectivas metodológicas)	125
3.1.	A Pesquisa Qualitativa	125
3.2.	O Estudo de Caso	127
3.3.	Coleta de dados	131
3.3.1.	Análise documental	131
3.3.1.1.	Levantamento de dissertações e teses correlatas ao projeto	133
3.3.2.	Entrevistas	134
3.4.	O referencial para a análise dos dados	139
3.4.1.	A Análise de Conteúdo	140
3.4.1.1.	Categorização	141
4.	O exercício da gestão participativa em meio a constantes mudanças	147
4.1.	O papel das lideranças	158
4.2.	Relações do CEFAM com instâncias da SEE	180
4.3.	A legislação na prática cotidiana do CEFAM Butantã	191
5.	Considerações	217
	Bibliografia	225
	Crédito das imagens	233
	Anexos	235

"Histórias que entram em cena mediadas por suas lembranças. Tais lembranças necessitam ser faladas, escritas, lidas, assumidas, afirmadas, escutadas, para poderem assim ganhar status e memória, serem lapidadas. Elas nos habitam individualmente, mas seu nascimento, há muito, aconteceu no coletivo. Quando socializadas, podem ser refletidas e criticadas. [...] Perceber-se como fazedor de histórias, dono de seu destino pedagógico, profissional e pessoal, é crucial no processo de formação desse sujeito pensante, autor e construtor de conhecimento. [...] Outra descoberta é conhecer a si próprio e aos outros, não só como sujeito cognitivo, mas também afetivo. Emocionar-se com as próprias lembranças e com a dos outros, avermelhar-se e chorar. [...] Todos esses instantes de nossas lembranças, quando coletivizados nos comprovam que não temos só memória, mas 'somos memória', somos autores de nossa história pedagógica e política."

FREIRE, Madalena. "Memória: eterna idade". In: Diálogos (informativo eletrônico). Ano II, nº 5, julho de 1999. Disponível em <http://www.clm.com.br/espaco/info5a1.htm>, acesso em 25 de fevereiro de 2004).

Primeiras idéias (Introdução)

Começemos pelo fim:

"Resolução SE 119, de 7-11-2003

Dispõe sobre o processo de atendimento à demanda de alunos do Curso Normal das escolas estaduais, em 2004

O Secretário da Educação, [...]

resolve:

Artigo 1º - O atendimento à demanda do Curso Normal nas escolas estaduais, estruturados em período parcial ou integral, efetivar-se-á, exclusivamente, para os alunos que vierem a ser matriculados, em continuidade, em 2004, nas 3ª e 4ª séries.

Artigo 2º - As equipes escolares dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAMs - e das unidades escolares que mantêm curso normal, em período parcial, deverão informar os alunos, os pais e as respectivas comunidades sobre a diretriz contida na presente resolução, esclarecendo-os sobre os desdobramentos dela decorrentes."

Assim terminam os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério no Estado de São Paulo.

A extinção dos CEFAMs¹ vinha sendo anunciada há tempos. A própria delimitação dessa pesquisa utiliza-se de um desses prenúncios – a transformação dos Centros² em unidades administrativas³.

¹ Projeto implantado pelo Governo do Estado de São Paulo, a partir de 1988 - Decreto 28.089/88 e Parecer CEE 352/88.

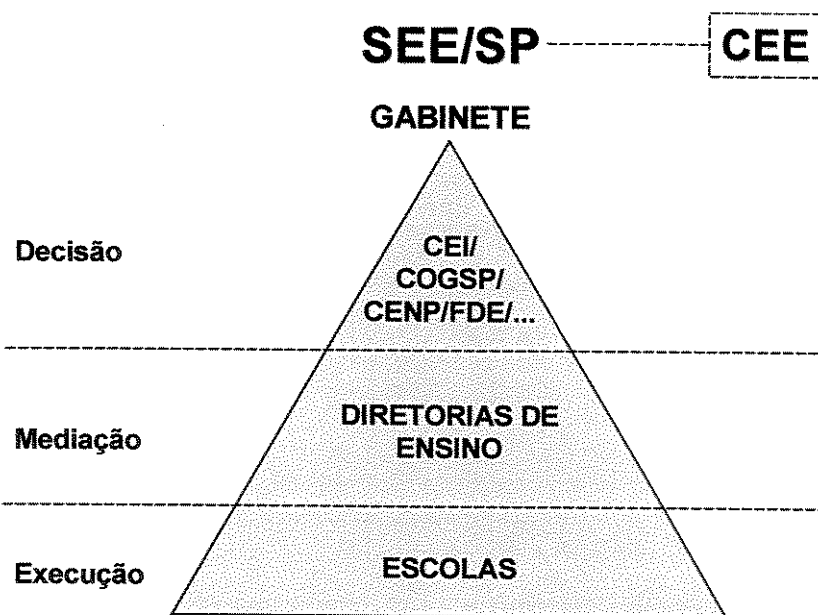
² Usamos indistintamente as expressões "Centros" e CEFAMs para designar as unidades do Projeto CEFAM, sejam em nível federal ou estadual.

³ A partir de 12 de janeiro 2001, com a Resolução SE nº 2, os CEFAMs tornaram-se unidades escolares autônomas, deixando de ser um Projeto diferenciado dentro da rede pública estadual. Até então, constituíam-se apenas como unidades escolares, isto é, possuíam todas as características de uma escola, mas não tinham corpos administrativo e funcional próprios, devendo estar vinculados a uma outra escola estadual para existirem. Apenas os professores e coordenador pedagógico eram afastados para integrar o corpo docente do CEFAM, ou, no caso de professores, contratados diretamente pelo Centro como ocupantes de função-atividade (OFA). Outra mudança significativa, nessa data, foi o fato dos alunos não mais ingressarem na primeira série do curso. Passaram a ingressar na segunda série, oriundos de diversas escolas de

No entanto, antes de iniciarmos qualquer discussão cremos ser importante apresentar, mesmo que sintética e esquematicamente, a estrutura hierárquica da Secretaria de Educação de São Paulo (SEE).

A estrutura da SEE está regulamentada pelo Decreto nº 7.510, de 29 de janeiro de 1976, conforme pode ser apreciada no Anexo 1. O esquema abaixo, como sugerido no momento da qualificação, foi elaborado com dados fornecidos pela SEE, em julho de 2004 e nos ajuda a compreender em parte, por que a autonomia da escola ainda é uma utopia:

Quadro 1: Esquema de organização básica da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.



Diretorias de Ensino: 29 na COGSP e 61 na CEI⁴
Escolas: 5.906⁵

Ensino Médio onde freqüentaram a 1ª série do curso regular. Como opção de curso profissionalizante, o aluno continuou tendo a possibilidade de deixar o curso ao final do terceiro ano com direito ao certificado de conclusão do Ensino Médio (Resolução SE nº 99, de 08 de dezembro de 2000).

⁴ Conforme informação apresentada no organograma da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo – SEESP, fevereiro/2004. Vide Anexo 1.

⁵ Segundo dados de agosto de 2003, do Arquivo das Escolas Estaduais, o qual abrange o conjunto de escolas criadas, mantidas e administradas pela Secretaria de Estado da Educação

As escolas estão no último degrau da estrutura da SEE, sendo regidas e controladas pelas Diretorias de Ensino, cujo poder de intervenção limita-se a sua área de abrangência.

As D.Es. contam com equipes de Supervisores de Ensino e de Assistentes Técnico-Pedagógicos (das Oficinas Pedagógicas e dos Núcleos Regionais de Tecnologia Educacional), que são os responsáveis diretos pelo acompanhamento do trabalho das escolas.

Cada D.E. tem procedimentos administrativos próprios, mas subordinam-se a uma das Coordenadorias de Ensino (COGSP, para a capital e grande São Paulo; CEI para o interior do estado). Além das Coordenadorias de Ensino, as Diretorias de Ensino recebem diretrizes e orientações da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP)⁶ e da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE)⁷.

A partir de informações das coordenadorias e diversas equipes técnicas, de pareceres e indicações do Conselho Estadual de Educação (CEE)⁸, o Gabinete do Secretário de Educação elabora os atos legais que serão publicados para organizar a rede a partir da política da Secretaria.

de São Paulo – SEESP (disponível em <<http://www.educacao.sp.gov.br>>, central de atendimento – downloads. Acesso em 21 de junho de 2004).

⁶ A CENP é uma das instâncias centrais da SEE e portanto está ligada à política estatal, sendo o coordenador chefe, indicado por uma escolha geralmente de ordem técnica, mas que não desconsidera a afinidade política com a proposta da SEE. À CENP "compete, entre outras ações, promover estudos, levantar dados, gerar informações, analisar e construir indicadores relativos às questões didático-pedagógicas, com a finalidade de formular diretrizes voltadas para o aprimoramento do trabalho desenvolvido pela escola. Em decorrência, também cabe a ela diagnosticar as necessidades de atualização e aperfeiçoamento dos profissionais da educação que atuam na rede, em função desses estudos e normas" (in: Política educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, p.15, disponível no site <<http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm>>, consulta em 14 de junho de 2004).

⁷ Segundo o histórico contido na página da FDE, "a Fundação para o Desenvolvimento da Educação, FDE, foi criada em 1987 para ser o órgão executor da política da Secretaria Estadual da Educação. Ela coloca em prática as ações do governo do Estado para o setor educacional" (página da FDE, no site da SEE: <<http://www.educacao.sp.gov.br>>)

⁸ O Conselho Estadual de Educação é "órgão normativo, consultivo e deliberativo do sistema de ensino do Estado de São Paulo", conforme definido no Art. 242, da Constituição Estadual, de 5 de outubro de 1989. Foi originalmente criado pela Lei Estadual nº 7.940, de 7 de junho de 1963, e reorganizado pela Lei Estadual nº 10.403, de 6 de julho de 1971.

Assim, às escolas, cabe “adequar ordens” a sua realidade local, havendo poucas possibilidades de “criação”.

Até o início de 2001, os 54 (cinquenta e quatro) CEFAMs existentes no Estado de São Paulo no final de 2003, estavam ligados a uma escola de ensino médio, à qual estava subordinado administrativamente, apesar de projeto diferenciado dentro da Rede estadual de ensino. Esse fato não deixou de ser também um limitador para algumas iniciativas dos CEFAMs em direção a uma atuação mais autônoma.

A partir da alegação das necessidades de uma grande rede de ensino, o motivo formal apresentado pela SEE para o fim dos CEFAMs é a proximidade do final da “Década da Educação”⁹, momento a partir do qual a formação de professores deverá ser feita em nível superior.

Sendo a obtenção desse nível de graduação uma prioridade para a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE), inclusive com a implementação de programas de formação em serviço, a Secretaria baseou-se também na anuência do Conselho Estadual de Educação, no sentido de que padronizar a exigência de formação em nível superior é “um passo à altura da evolução do sistema estadual de ensino público de nosso Estado”.

Por outro lado, a motivação para o fim dos CEFAMs aparentemente também tem ligação com a questão do financiamento para a manutenção do Projeto. O investimento para a manutenção dos CEFAMs, mesmo com o número de classes reduzidas a menos da metade do que havia em 2000 - quando ainda funcionavam as quatro séries -, é vultoso¹⁰. Tendo sido amplamente divulgado pela Administração Pública estadual, que uma das metas do governo de São Paulo após 1995, é a redução de gastos nas Secretarias, há de se supor que o

⁹ A Década da Educação se iniciou em dezembro de 1997, um ano a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tendo sido instituída pelo Art. 87 das Disposições Transitórias da Constituição Federal brasileira de 1988. O texto coloca em seu parágrafo 4º, entre outras indicações à União, Poder Público e Municípios, que até o final da referida década “somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

¹⁰ A bolsa de estudos oferecidas aos alunos dos CEFAMs era/é de um salário mínimo mensal. Ao considerarmos apenas as classes de 3ª e 4ª séries em funcionamento até o final de 2005, com uma média de 150 alunos por Centro – num total de 54 unidades no Estado – tem-se uma idéia

montante dispendido com os CEFAMs também tenha sido tema de estudos e adequações a essa política de gestão.

O que ocorre, no entanto, é o descarte da experiência sem que se aproveitem os ganhos pedagógicos angariados por esses Centros ao longo de mais de 15 (quinze) anos de existência, ganhos esses pouco conhecidos pela própria rede, a não ser pelas escolas que receberam egressos dos CEFAMs.

Em um momento em que uma pesquisa da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)¹¹, realizada entre março e abril de 2003, demonstra que

"Conforme os números levantados nos dez estados abrangidos pela pesquisa Retrato da Escola 3 - que correspondem a uma base de 737.170 pessoas, o equivalente a 30% do total nacional de 2,5 milhões - 53,1% dos trabalhadores em educação têm entre 40 e 59 anos, idades bem próximas da aposentadoria. As faixas de 25 a 39 anos e de 18 a 24 anos correspondem, respectivamente, a 38,4% e 2,9%, o que demonstra a progressiva diminuição do ingresso de profissionais.

[...]

Isso significa que, além da formação de novos profissionais estar aquém da que seria necessária para manter o nível de atendimento atual, que, sabe-se, é muito inferior ao que seria ideal para proporcionar a toda a população uma educação pública, gratuita e de qualidade, a maioria dos entrevistados já está em "meio de carreira" e, portanto, candidatando-se à aposentadoria". (CNTE, Relatório de pesquisa sobre a situação dos trabalhadores (as) da educação básica, pp 04-5),

seria prudente ponderar a extinção dos CEFAMs sem substituí-los devidamente por uma outra alternativa de formação de professores com o mesmo nível de qualidade, uma vez que os programas atualmente existentes na SEE referem-se à capacitação em serviço e à concessão de bolsas de estudo para cursos

do montante, sem levar em conta os gastos com pessoal administrativo e docente para essas turmas, entre outros.

¹¹ Disponível no site da entidade: www.cnte.org.br, sob o título "Retrato da Escola 03". Acesso em 03 de junho de 2004.

universitários, que priorizam os "egressos" do CEFAM, os quais, a princípio, já têm uma formação inicial.

Além disso, segundo informações veiculadas pelos jornais locais na época da publicação da Resolução 119, a intenção da SEE seria utilizar os prédios dos CEFAMs para alocar classes de Ensino Médio a partir de 2005 e não como se supunha a princípio - quando da instalação das salas de multimeios em algumas unidades para a realização dos cursos de formação continuada, em 1998 -, que os CEFAMs poderiam tornar-se Institutos Superiores de Educação.

O que se configura nesse momento, na rede estadual de ensino de São Paulo, é a transferência total da formação inicial de professores para a iniciativa privada, em cursos de três anos que habilitam para o magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental - ou para a Educação Infantil, com a possibilidade de que a segunda habilitação seja obtida com a frequência de um ano suplementar do curso.

Seguem-se com isso as orientações do Banco Mundial para que os investimentos públicos sejam feitos na educação continuada e não na formação inicial (TOMMASI, 1996). No entanto, podemos levantar a questão acerca do montante de investimento a ser feito futuramente para a capacitação em serviço desses docentes formados nos novos cursos mantidos pela iniciativa privada.

Cremos que uma das alternativas para essa questão não é manter os CEFAMs funcionando em nível médio, mas elencar e adaptar algumas experiências construídas e experimentadas nesses Centros para a formação inicial ou continuada de professores.

Os CEFAMs, ao menos no estado de São Paulo, foram criados como alternativa de formação inicial para os professores e tornaram-se referência, sendo reconhecidos como de boa qualidade pela comunidade acadêmica que recebe seus egressos - alguns já pós-graduados; pela iniciativa privada, que, desde a primeira turma, contrata os professores formados nesses Centros; e pela própria escola pública, onde outros tantos desses professores trabalham.

A questão acerca do melhor nível e locus para a formação do professor é complexa e deve ser discutida profundamente, no entanto, não é intenção deste trabalho fazê-lo.

Obviamente, os problemas da educação nacional não se resumem à qualidade da formação de professores. No entanto, é preciso ter em mente a importância da formação docente para a sociedade, tão significativa quanto a de outras profissões, porém, aparentemente menos valorizada.

A experiência dos CEFAMs demonstrou, como veremos a partir da especificidade do relato do caso do CEFAM Butantã, que a formação não se dá apenas com um rol de conteúdos conceituais e factuais, mas a partir de uma vivência, do compromisso com a educação, principalmente com a escola pública.

Essa formação é adquirida não só dentro da sala de aula, mas nos corredores, na elaboração de propostas de trabalho, nas discussões dos problemas do cotidiano escolar, da comunidade local e do país.

Nos últimos anos, tem-se dito muito acerca da gestão participativa na escola¹² pública. No entanto, o que mais vemos acontecer na prática é uma concentração de poderes e decisões nas mãos de diretores e, em alguns casos, vice-diretores e/ou coordenadores pedagógicos. Isso pode ser diferente? Onde estão ocorrendo as experiências de gestão democrática, também designadas por alguns autores como de gestão participativa¹³? Como têm sido constituídas e conduzidas?

Como tantos outros conceitos, a gestão participativa tem sido mencionada, mas muito pouco vivenciada. A começar pelo fato de que os professores desconhecem o poder que têm, pois muitos também não sabem como se organizar, como conquistar espaço. São tantos os problemas da escola pública, que o professor que nela trabalha nem sempre questiona a hierarquia à qual está submetido. É, portanto, necessário socializar idéias e experiências para que essa prática passe efetivamente da teoria e da intenção para a prática e concretização.

¹² Ao longo do trabalho trataremos apenas da escola mantida com recursos exclusivamente governamentais, ainda que a temática e análises do texto possam ser aplicadas a outros tipos de escola.

Com o intuito de socializar uma experiência de gestão participativa, a presente investigação retratada refere-se ao trabalho desenvolvido dentro de um CEFAM da capital paulista.

A análise se refere mais especificamente à unidade localizada no bairro do Butantã, o qual empresta seu nome ao Centro, e abrange o período entre 1989 a 2001, isto é, desde a implantação desse CEFAM até o momento em que as unidades do Projeto¹⁴ foram transformadas em unidades administrativas.

Por que realizar um estudo de caso sobre o CEFAM?

Além do que já foi exposto, as experiências dos CEFAMs devem ser resgatadas e registradas, inicialmente, por serem centros de formação de professores e, portanto, as experiências ali vivenciadas pelos alunos em formação são como sementes espalhadas pela rede de ensino e precisam ser compiladas e compreendidas.

A Constituição, de 1988 (Art. 206, VI), e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (Art. 3º, VIII), trazem como princípio a “gestão democrática do ensino público”. Tal princípio nos levou também a eleger a análise do trabalho desenvolvido em um CEFAM, já que nos princípios básicos apresentados no projeto original da SEE – assim como no projeto do MEC de 1983 -, a gestão proposta era a de caráter participativo, implementando, muitos anos antes da promulgação da LDB, de 1996, o que está previsto no Art. 14, incisos I e II dessa Lei, ou seja, a “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” e a “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”.

A partir da análise da gestão implantada no CEFAM Butantã foi possível perceber momentos em que surgiram maiores ou menores tensões e embates entre a Delegacia de Ensino (D.E.)¹⁵, direção da escola à qual estava vinculado o

¹³ Os termos gestão democrática e gestão participativa são entendidos nesta dissertação como sinônimos.

¹⁴ Ao falarmos dos CEFAMs (e mesmo do CEFAM Butantã) enquanto projeto especial da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE) usaremos a primeira letra maiúscula para a palavra "Projeto", sendo que, ao nos referirmos ao projeto pedagógico da escola, será utilizada letra minúscula.

¹⁵ A Delegacia de Ensino (posteriormente chamada de Diretoria de Ensino) é uma instância mediadora de poder no sistema estadual de ensino de São Paulo. Ela é representante da política

CEFAM propriamente dito e o grupo dos “dirigidos” (professores, alunos, funcionários e pais), além dos conflitos dentro do grupo de professores e alunos, confirmando as idéias expressas por DIAZ-BORDENAVE (1983: 37-45) de que “participação é conflito”, e por DEMO (1988: passim) de que “participação é conquista”.

Como veremos adiante, tais conflitos, principalmente os que ocorriam dentro do grupo, eram vistos como momentos de reflexão e crescimento, e que, aparentemente, a coesão de valores, idéias e sentimentos que emergiam desse processo de interação levou, em determinado período, aos conflitos externos, pois se depararam com outros valores e concepções veiculados pelas instâncias médias e superiores da SEE.

Uma segunda razão para se realizar um estudo de caso sobre o CEFAM deve-se ao fato de que, com a extinção dos CEFAMs em São Paulo, a formação de professores no Estado ficará concentrada nas mãos da rede privada de ensino, excetuando-se as universidades públicas – USP, UNESP e UNICAMP – e o Programa de Educação Continuada (PEC FOR PROF) da SEE¹⁶.

Há que se resgatar, portanto, as práticas desenvolvidas nesses centros, a fim de contribuir para o aprimoramento desses cursos de formação de professores e das práticas de gestão participativa em todas as escolas, em especial das públicas, de onde sai a grande maioria dos alunos que têm procurado os cursos de Pedagogia e Normal Superior das instituições privadas de ensino superior.

Além disso, é do senso comum daqueles que lidam com formação de professores que, a despeito de todas as críticas que possam existir, o Projeto CEFAM, como concebido e implementado inicialmente pela SEE, propiciou uma formação diferenciada aos alunos que passaram por suas unidades.

estatal e não da sociedade civil. Sendo assim, os delegados (depois chamados dirigentes regionais) são considerados cargos de confiança e seus ocupantes escolhidos de acordo com sua afinidade para com a política partidária no poder, ainda que haja um concurso classificatório para provimento do cargo.

¹⁶ Para maiores informações acerca do PEC - Formação Universitária ver MOTA, Georgina L. A *formação do professor à distância: O Programa de Educação Continuada - Formação Universitária, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. - 2001-2003*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2003.

Diferentes trabalhos acadêmicos indicam também influência na práxis de professores que, em algum momento de seu trajeto profissional, tomaram contato com as práticas desenvolvidas nos Centros¹⁷, como, por exemplo, o estágio supervisionado (PIMENTA, 1994), o trabalho coletivo (VIVIANI, 1996), a organização do trabalho na escola (BERTIER, 1997), o eixo temático de série (ROCKENBACH, 1999), projetos diferenciados em sala de aula (HIGA, 1997 e SAMPAIO, 1999), a construção do projeto pedagógico (CARRER, 1999 e ZENUN, 2004) e o Conselho de Escola (ALVES, 2001). Esses textos superam, portanto, o senso comum e oferecem análises qualitativas das práticas dessas unidades e as contribuições para a formação de professores e para a educação escolar de forma mais geral.

Essas pesquisas nos levam a perceber que, mesmo com diretrizes colocadas no projeto original do MEC no início da década de 1980, bem como seus desdobramentos nas várias experiências implantadas nos estados, cada unidade percorreu caminhos diferentes, com resultados diversificados, ainda que considerados de “boa qualidade”. Sendo assim, cabe-nos inquirir o que fez com que algumas unidades tenham trilhado caminhos tão diferentes de outras, já que os “Princípios” básicos do Projeto CEFAM¹⁸ não se alteraram desde sua implantação, em particular no estado de São Paulo.

Um projeto de escola não é o que poderíamos chamar de “projeto do caos”, já que sempre existe ali uma idéia de escola e de educação, mesmo que não se tenha clareza de qual seja ela. cremos que um verdadeiro projeto parte de um grupo, de uma intencionalidade, de uma idéia de formação. Um projeto implantado por um diretor, um coordenador ou um agente externo, pode ser um projeto, mas

¹⁷ Existem outros numerosos trabalhos sobre os CEFAMs, no estado de São Paulo e no país. No entanto, citamos apenas os que tiveram dados coletados, parcial ou exclusivamente, no CEFAM Butantã.

¹⁸ Conf. *Projeto Centro de formação e aperfeiçoamento do magistério – CEFAM*, (Brasília, SEPS/SDE/DE/COES, 1983, mimeo); “O Projeto CEFAM visa: I - Formar profissionais para o magistério dos cursos de iniciação escolar básica, de modo eficiente e adequado; II - Funcionar como elo permanente de reflexão sobre a prática educativa dos diferentes graus, modalidades de ensino, promovendo articulação entre esses e a comunidade; III - Realizar pesquisas, experimentos, demonstrações, estudos e produção de material didático; IV - Criar e manter o fluxo de educação permanente, através de atualização e aperfeiçoamento constante de seus egressos e dos demais docentes das escolas normais em suas áreas específicas”.

pode não ser “o” projeto de todos os que trabalham na escola. Fazer parte e tomar parte, como diz DIAZ-BORDENAVE (1983), são fatores fundamentais na formação do cidadão.

Assim, partimos do pressuposto de que um fator diferencial para a qualidade do trabalho na escola é a condução da sua gestão, entendida a partir do caráter educativo das práticas e relações, ao qual não se aplicam os princípios e métodos administrativos vigentes nas empresas capitalistas (PARO, 1996a, 1996b, 1998, 2001).

Portanto, para a análise do contexto em que se insere o tema, levamos em consideração a existência de, basicamente, três concepções de gestão e organização da escola:

a) a funcionalista (ou técnico-científica), que procura seguir os princípios e métodos da administração empresarial;

b) a autogestionária, baseada na responsabilidade coletiva, na participação direta e igualitária de todos os membros da instituição, pressupondo a ausência de direção centralizada; e

c) a democrática-participativa, que valoriza as ações de gestão em que as decisões são tomadas coletivamente, enfatizando a importância da busca de objetivos comuns e a articulação entre a direção e a participação do pessoal da escola (professores, alunos, funcionários), visão essa que “não exclui a presença de elementos objetivos, tais como as formas de poder externas e internas, a estrutura organizacional, e os próprios objetivos sociais e culturais definidos pela sociedade e pelo Estado” (LIBÂNEO, 2001:99).

Assim, utilizamos nesta pesquisa a concepção democrático-participativa, como sendo, ao mesmo tempo, articuladora de relações para a elaboração de um projeto pedagógico efetivo e, numa relação circular, fruto desse mesmo projeto. De nossa parte, essa escolha recai no fato de que desconhecemos, ao menos na rede pública, projeto pedagógico que se construa e se realize plenamente sem que haja uma gestão participativa, em que os professores, alunos, coordenadores e funcionários, ao lado da direção da escola, assumam o compromisso e sejam co-responsáveis pela sua implementação.

Essa participação, que, a despeito de várias outras acepções, é utilizada por nós como define DIAZ-BORDENAVE (1983:passim), ou seja, um envolvimento no processo decisório e de realização que engloba o tomar parte, fazer parte, ter parte, e, mais especificamente, pelo explicitado por LIBÂNEO (2001:113): como "intervenção dos profissionais da educação e dos usuários (alunos e pais) na gestão da escola". Nesse caso, é entendida em seu duplo sentido: "como meio de conquista da autonomia da escola, dos professores, dos alunos, constituindo-se como prática formativa; como elemento pedagógico, metodológico e curricular" e como "processo organizacional, em que os profissionais e usuários da escola compartilham, institucionalmente, certos processos de tomada de decisão".

Sendo o foco de nossa análise centrado na gestão escolar e devido à abrangência da pesquisa, é preciso pensar ainda acerca de outros aspectos do trabalho na escola, mesmo que não aprofundados neste trabalho.

Um desses aspectos é o trabalho coletivo, entendido como o fazer conjunto, desde o planejamento até a avaliação dos resultados, em que participar não é apenas concordar ou não com as decisões, mas ser co-responsável por todo o processo e pela interdisciplinaridade, enquanto abordagem em que se busca "a necessária interpenetração das disciplinas e, portanto, dos conhecimentos, dos métodos, das verdades relativas que, entrelaçadas, podem dar um conhecimento mais complexo", sendo "importantes não apenas para o desenvolvimento de processos mentais, mas também enquanto mediações para se atingir o projeto da escola" (ROCKENBACH, 1999:73-4).

A articulação desses fatores possibilita um trabalho reflexivo e que busca responder às demandas da população por uma escola democrática e autônoma do ponto de vista pedagógico e administrativo. No primeiro caso, no entanto, essa ação é limitada pela prerrogativa e dever do Estado de legislar sobre o assunto, dado que ele deve representar os interesses da sociedade como um todo, provendo parâmetros mínimos curriculares que propiciem aos alunos inserirem-se na e participarem da sociedade de seu tempo, além de estabelecer regras de comunicação e convivência que salvaguardem as liberdades fundamentais (PARO, 2001:114).

A autonomia administrativa também é limitada pela ação estatal, que deve indicar diretrizes gerais a serem seguidas pelas escolas, as quais, por sua vez, imprimem à gestão de recursos a forma mais adequada a suas particularidades. Disso decorre que a existência de recursos é fundamental à autonomia e deve-se ficar atento à prática, atualmente bastante difundida pelos governos, de negar recursos às escolas, estimulando-as a buscá-los na comunidade¹⁹, pois isso não é dar autonomia: é abandono (PARO, 2001:115).

Ao exercer sua função de controle e estabelecimento de parâmetros, o Estado tem elaborado uma série de atos legislativos, oriundos, geralmente, de decisões de gabinete com forte influência dos ditames econômicos – em especial nas últimas gestões governamentais, isto é, a partir de 1995 com um governo alinhado com posturas que se convencionou chamar de "neoliberais" e que afetam sobremaneira o cotidiano escolar.

Segundo MARTINS, (1994:23):

“como a burocracia não compreende que participar em política de educação é estar sempre modificando o processo pedagógico escolar [...], a legislação, instrumento da política educacional, serve mais para bloquear o surgimento de experiências novas e alternativas relativas à prática pedagógica do que propriamente para estimular o seu surgimento”.

No histórico do Projeto CEFAM no Estado de São Paulo, podemos identificar alguns momentos importantes com relação às mudanças na política educacional:

1) o momento de concepção e implantação do Projeto, no governo de Orestes Quércia (15.3.1987 a 15.3.1991), ainda no movimento de redemocratização do Estado e de valorização da Escola pública iniciado no governo anterior (Franco Montoro), em que ocorrem capacitações de professores e coordenadores; a maioria dos Centros é criada e equipada, alguns como os de

¹⁹ Ao longo do texto o termo "comunidade" será usado para designar a população usuária da escola propriamente dita (alunos, pais e escolas parceiras, salvo observações em específico).

Campinas e o Butantã ganham prédios próprios, com laboratórios, salas para reuniões de professores, sala de artes, biblioteca e videoteca;

2) depois, já no Governo Fleury (15.03.1991 – 31.12.1994), que dizia ter como meta de governo a melhoria da qualidade da Educação pública e que elege um novo Projeto – o das "Escola Padrão" - como prioridade na área. Alegando que o Projeto CEFAM já estava implantado, e "atendendo" reivindicação dos professores dos Centros, há uma equiparação entre os dois projetos, mas efetivamente, em relação ao CEFAM, os incentivos diminuem, sendo concretizados em ações como a diminuição do horário de trabalho pedagógico (HTP)²⁰ de 50% para 13% das horas trabalhadas, em 1992, e a suspensão das capacitações na CENP;

3) os mandatos de Mário Covas (01.01.1995 – 31.12.1998), Covas/Alckmin (01.01.1999 – 31.12.2002) tiveram Rose Neubauer²¹ como Secretária de Educação, responsável, em 1987/88, pela implantação dos CEFAMs em São Paulo quando estava à frente da CENP.

Alinhada a uma proposta de enxugamento da máquina administrativa, a nova gestão fez uma grande reorganização da rede pública de ensino e, já no final de 1995, dava sinais de que não via o dinheiro empregado na manutenção das "Escola Padrão" e principalmente dos CEFAMs como investimentos, mas como "gastos". O Projeto da Escola Padrão foi suprimido e com ele as "vantagens" que o CEFAM possuía em relação às demais escolas da rede pública, uma vez que os projetos estavam equiparados; houve também uma tentativa de supressão da bolsa de estudos para parte dos alunos, mas foi abortada pelo movimento organizado pelos diversos Centros em todo o Estado. Ainda nessa fase, mais especificamente em 2000, Rose Neubauer garantiu que, enquanto estivesse à frente da SEE, o Projeto CEFAM não seria extinto. No entanto, no início do ano

²⁰ Horas de atividade a serem desenvolvidas em trabalho pedagógico na própria escola. A partir de 1995 (Decreto 40.510, de 04.12.1995) passou a ser obrigatória a realização de duas horas semanais de trabalho coletivo e a designação desse tempo mudou para HTPC - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo.

²¹ Rose Neubauer permaneceu à frente da Pasta até 06 de abril de 2002, quando deixou o cargo e foi substituída por Gabriel Chalita.

seguinte, os Centros passaram a ser unidades administrativas e o ingresso de alunos deixou de ser realizado a partir da primeira série do curso;

4) Em abril de 2002, Rose Neubauer deixou a SEE, em seu lugar assumindo o cargo Gabriel Chalita. Sem o constrangimento de ter gestado e implantado o CEFAM no Estado de São Paulo, o novo Secretário e o governador Geraldo Alckmin (cujo mandato se iniciou em 01.01.2003 e tem previsão de término em 31.12.2006), assinaram o decreto que oficialmente extingue o Projeto CEFAM, sendo que as últimas turmas concluirão o curso em dezembro de 2005.

Nos CEFAMs, cujo Projeto original apresentava características diferenciadas no que se refere à gestão, à organização do trabalho coletivo, à relação com a comunidade e à abordagem interdisciplinar, as mudanças na organização da Rede de ensino do Estado e as alterações na legislação específica dos Centros atingiram a condução dos projetos de formação implantados em cada unidade de forma irreversível, quase os inviabilizando, não fosse a persistência de alguns grupos de professores.

Apesar de referir-se a um projeto específico (formação de professores), as práticas que se desenvolveram no CEFAM Butantã e nos demais centros de formação pertencentes a esse Projeto não são suscetíveis de serem levadas a cabo apenas em casos especiais. Nesse aspecto reside também a importância em compreendê-las.

É importante ressaltar ainda que a presente investigação nasceu da reflexão acerca da prática docente e experiência de trabalho coletivo, por nós exercida em meados dos anos 90, no CEFAM Butantã, cujo projeto pedagógico, como colocamos acima, apresentava características diferenciadas, inclusive na configuração do trabalho em grupo, lembrando que:

"o grupo não é movido pela lógica do 'dever-ser', mas, muito mais, pela lógica do 'estar-junto', na qual o que conta é a partilha de experiências comuns. Assim, ao contrário da sociedade que se funda numa relação contratual, o grupo, se baseia no afeto, na paixão e na subjetividade comum de seus membros". (TEIXEIRA, Maria Cecília Sanches, in FORTUNA, 2000:10),

É importante dizer também, que a concepção e elaboração deste trabalho mantém características apreendidas durante os anos de trabalho no CEFAM Butantã - neste caso especificamente o "fazer coletivo" -, uma vez que a coleta de dados (documentação e entrevistas) foi feita em conjunto com outra ex-professora (e ex-coordenadora) do CEFAM, que também preparava sua dissertação de Mestrado, defendida em março de 2004, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

O caráter etnográfico desse estudo de caso procura dar voz aos diferentes segmentos envolvidos na concepção e na gestão do Projeto CEFAM, bem como trazer à tona os conflitos e reflexões dessas pessoas, fazendo emergir também o movimento de construção da escola e dos indivíduos que a compõem, pois, como diz Maria Cecília Sanches TEIXEIRA, no prefácio do livro "Gestão escolar e subjetividade":

"é no imbricamento do individual e do social que se constróem as regras do jogo democrático, [...] o que realmente estrutura e mobiliza o grupo, que se reúne em torno de uma tarefa ou projeto, são os valores, concepções, crenças, imagens e desejos compartilhados" (in FORTUNA, 2000:10),

Isso posto, ficam as questões que nos moveram e cuja reflexão e análise se constituem também em **objetivos** deste trabalho:

- ✓ Qual o papel do coletivo para a consolidação de princípios e práticas participativas dentro do CEFAM Butantã?
- ✓ Como esse CEFAM se organizou de modo a elaborar e manter vivo e dinâmico seu projeto pedagógico e a gestão participativa ao longo de mais de uma década, passando por gestores (diretores, coordenadores, delegados de ensino), com estilos e concepções de gestão escolar por vezes bastante diferentes daquela do grupo de professores?
- ✓ Que influência a gestão participativa desse CEFAM teve na formação de alunos – e, por que não dizer, de toda a equipe escolar – como cidadãos e como profissionais?

- ✓ Qual foi a participação dos gestores em diferentes níveis (escola, diretoria de ensino) no trabalho que se desenvolvia no CEFAM Butantã?
- ✓ Como a implementação das resoluções e decretos da SEE influenciou o "fazer coletivo" e o cotidiano no CEFAM Butantã?

Para responder a essas indagações, organizamos o material coletado e as reflexões por ele suscitadas da seguinte maneira:

A primeira parte divide-se em dois grandes temas:

Primeiramente, apresentamos um breve retrospecto da participação no Brasil durante o período da ditadura militar no Brasil (1964-1985), uma vez que participar é um aprendizado e pressupõe outras formas de gestão da sociedade, das organizações e também outras formas de poder, que não o centralizado e hierarquizado. Refletimos também acerca da reorganização da gestão democrática, com a abertura política do final dos anos 1970 e início da década de 1980, lembrando DIAZ-BORDENAVE (1983:8) que diz que "democracia é um estado de espírito e um modo de relacionamento entre as pessoas. Democracia é um estado de participação". Pensamos ainda nas diferentes interpretações para o termo "participação" na implementação de políticas públicas de educação, bem como sobre o que é proposto na legislação e o que realmente pode ser efetivado mediante as reais condições e recursos disponibilizados para tal.

Em segundo lugar, fazemos um breve retrospecto da formação de professores no Brasil, desde a época colonial, enfatizando o processo de elaboração das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a implementação das reformas de ensino do final da década de 1960 e início da de 1970, e as relações na escola com redemocratização da sociedade nos anos 1980, que em São Paulo teve a marca das gestões de dois grandes partidos políticos (o PMDB e, a partir de 1995, com sua dissidência, o PSDB).

No capítulo dois, retomamos um breve histórico sobre as origens do Projeto CEFAM no Ministério da Educação no início da década de 1980, do Projeto no Estado de São Paulo e a caracterização do CEFAM Butantã especificamente.

A pesquisa qualitativa e o estudo de caso são apresentados no capítulo três, como as bases para o desenvolvimento da dissertação, que tem nos documentos escolares, na legislação expedida pela SEE e em 19 entrevistas - realizadas com grupos ou indivíduos²² e que totalizam cerca de quarenta horas de gravação – um material extremamente rico. As entrevistas com alunos e professores foram realizadas em grupos, que tinham no referencial temporal a indicação para o recorte, ou seja, a partir da primeira turma, ingressante em 1989. Colhemos os dados tendo como referência a saída das turmas. Desta maneira, formamos quatro grupos: 1989/92, 1992/95, 1995/98, 1998/2001 que coincidem também com momentos de mudanças importantes nesse CEFAM.

Para a análise do material, a fim de perceber o exercício da gestão participativa do CEFAM em meio às mudanças da legislação, no quarto capítulo priorizamos alguns pontos da prática e das relações cotidianas daquela realidade escolar, como:

1) o trabalho coletivo enquanto forma de organizar a gestão e os canais de comunicação; as lideranças no meio escolar, nas figuras do coordenador pedagógico, do diretor e dos próprios alunos;

2) a influência da legislação nas práticas cotidianas da escola, destacando-se as alterações nas grades curriculares e na maneira de fazer a seleção de professores e atribuição de aulas; disso tudo, decorrem ainda

3) diferenças no relacionamento do CEFAM com a D.E.

Para finalizar, retomamos as imbricações da gestão com a legislação de professores no Estado de São Paulo no período de 1988 a 2001 e aspectos relevantes acerca das possibilidades de implantação da gestão participativa nas escolas e

Organizamos finalmente uma lista de anexos que ajudam a compreender a construção dos grupos de entrevista, exemplos de práticas de trabalho e registros da escola.

²² Para preservar a identidade dos entrevistados, organizamos uma lista em que cada um é designado por uma sigla conforme o segmento a que pertence (alunos, professores, diretores, coordenadores, delegado/dirigente de ensino), com a indicação do período em que esteve em contato com o projeto do CEFAM Butantã. (Anexo 11)

Esperamos, enfim, que a análise dessa experiência possa contribuir para a compreensão das relações na escola e da escola com outras instâncias hierárquicas na área da Educação, possibilitando uma reflexão sobre a prática do cotidiano escolar.

*"Um direito que ninguém garante, não é um direito;
uma liberdade que ninguém respeita, não é uma liberdade."*

MARTINS, C.E. O circuito do poder: democracia, participação, descentralização. SP, Entrelinhas, 1994, p.140.

1. Contextualizando o tema

Certa vez assisti a abertura de um curso sobre Fundamentos da Alfabetização, em que a professora usava o livro “Zoom”²³ para mostrar aos alunos que para entender o específico é preciso ter uma visão do geral, a qual, no entanto, não pode ser por demais ampliada para que não se perca o foco da questão.

É buscando centrar o foco de nossa pesquisa que iniciamos este trabalho descortinando algumas idéias, conceitos e histórias, sem os quais a compreensão das diferentes dimensões da gestão participativa na escola podem ficar confusas. O desafio de ampliar o olhar sem perder de vista o foco da questão é um desafio interessante, que tentamos vencer em cada trecho.

Na primeira parte deste capítulo selecionamos alguns autores que discutem a questão da participação, do poder e do que seja gestão escolar, a fim de compreendermos melhor alguns termos bastante ouvidos, mas nem sempre compreendidos no cotidiano da escola.

Propomos ainda uma reflexão acerca das relações entre as políticas públicas e o contexto em que se inserem, ou seja, entre o que é idealizado e o que é permitido fazer.

A segunda parte do capítulo, ainda na perspectiva de possibilitar uma melhor compreensão acerca dos dilemas atuais da formação de professores, traz um retrospecto da formação de professores no Brasil, desde o período colonial em que a educação estava centrada nas mãos dos jesuítas, até nossos dias.

Nesse item, apresentamos também uma breve retomada sobre a elaboração das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 e 1996, comentando também as alterações na formação de professores advindas das reformas educacionais implementadas pelo regime militar brasileiro, no final da década de 1960 e início dos anos 1970.

²³ Zoom, livro ilustrado de Istvan BANYAI; tradução de Gilda Aquino. RJ, Brinque Book, 1995. Trata-se de um livro somente com ilustrações, que começa focando o que parece ser a ponta de um objeto, vermelho, com “bolinhas” e ranhuras. A cada folha que abrimos, descobrimos um novo objeto, até chegar ao ponto em que a imagem inicial não pode mais ser reconhecida, perdeu-se em meio a tantas outras.

Para fechar o capítulo, algumas rápidas observações sobre a política partidária no estado de São Paulo entre 1989 e 2001, período de abrangência desta pesquisa.

1.1. O que entendemos por ... (Pressupostos teóricos)

Em 31 março de 1964 terminou abruptamente um período de diálogo entre o governo e a sociedade brasileira, levado até aquele momento pelo Presidente João Goulart, o Jango. Almino Affonso, que havia sido Ministro do Trabalho de João Goulart até meados de 1963, naquele momento era deputado federal e líder do Partido Trabalhista Brasileiro, disse em entrevista à Revista Caros Amigos²⁴, que *"... o Jango era como um jovem diretor que assume um colégio onde os estudantes estão há muito reprimidos e passa a ouvi-los, é acessível, dialoga."* (Caros Amigos especial, p.09).

Affonso se refere às concessões feitas pelo ex-presidente acerca de reivindicações da sociedade, num quadro que ele chama de *"emergência popular em todos os níveis"*, no qual

"os estudantes queriam coisas, os trabalhadores rurais queriam, pela primeira vez, ter direito a salário, os direitos trabalhistas. E os trabalhadores do campo, [...] queriam acesso à terra, reforma agrária. Os trabalhadores, os soldados, os sargentos queriam ter direito a fazer uma universidade. Quer coisa mais linda? Os soldados, os cabos, os sargentos, inclusive, queriam ter direito a voto, uma coisa tão banal. [...] De repente a sociedade acordou. As mulheres começaram a se organizar" (Revista Caros Amigos especial, p.10).

A partir daquele 31 de março, o diálogo entre governo e sociedade foi ficando cada vez mais difícil, sendo sufocado aos poucos, em especial por meio

²⁴ Revista Caros Amigos, número 19, março de 2004, pp.08-11 (edição especial intitulada "O Golpe de 64").

dos 5 (cinco) Atos Institucionais²⁵ publicados entre 1964 e 1968. Em 13 de dezembro de 1968, foi baixado o Ato nº 5 que fechou o Congresso Nacional, cassou parlamentares, suspendeu direitos políticos, entre outros itens que concentraram ainda mais o poder nas mãos do Poder Executivo. A partir de então, a repressão sobre os representantes eleitos pela sociedade e aos movimentos que ainda faziam pressão para restabelecer um diálogo recrudesciu ainda mais.

Assim como as casas legislativas em todos os níveis, as universidades brasileiras sofreram duras intervenções. Na Universidade de Brasília (UnB), por exemplo, chegou-se ao ponto, ainda em 1965, em que 79 por cento dos docentes da universidade pediram demissão espontaneamente, pois, como disse Luís Humberto Pereira (professor do Instituto Central de Artes – ICA), também em entrevista à Revista Caros Amigos, "foi um processo cumulativo de indícios que nos levaram à certeza de que não haveria mais condições de diálogo com o governo" (Caros Amigos especial, p.33). Na Universidade de São Paulo (USP), a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), no prédio da rua Maria Antônia, no centro da capital, tornou-se o espaço de maior perseguição nos anos da ditadura militar.

Roberto Salmeron, coordenador geral dos institutos centrais da UnB na época do golpe, diz que

"Na USP, os militares perseguiram pessoas individualmente, mas não tinham medo da USP. Em Brasília, eles perseguiram individualmente, mas ao mesmo tempo tinham medo da universidade. Era uma perseguição mais profunda" (Caros Amigos especial, p.34).

Os "anos de chumbo" da ditadura militar dismantelaram grupos resistentes e abafaram a voz da sociedade civil²⁶, que só voltou a ganhar força em meados da década de 1970.

²⁵ Os Atos Institucionais foram determinações impostas pelo Poder Executivo, com força de lei, dando assim maiores poderes ao Executivo Nacional, limitando a atuação da sociedade civil e do Parlamento.

²⁶ Houve certamente questionamento e crítica, ainda que censurados, mantidos principalmente pela imprensa alternativa, representados, num primeiro momento, especialmente pelos jornais

A abertura política ("ampla, geral e irrestrita") implementada no Brasil a partir do final dos anos 1970 trouxe de volta discussões acerca do sentido da participação e democratização da sociedade em diferentes níveis: a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC)²⁷, a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), a Associação Brasileira de Imprensa (ABI), entre outras entidades, lutavam em processos legais sobre perseguições políticas e lutavam pela abertura. A Igreja Católica, em especial por meio das Comunidades Eclesiais de Base, se movimentava, reorganizando a população, retomando o caminho para a participação a partir da auto-organização para conquistar espaço e gerir seu próprio destino frente ao Estado e aos interesses dominantes. Foi também de suma importância a mobilização dos metalúrgicos no ABC paulista, mudando os rumos da história do sindicalismo no Brasil.

Vemos assim que, apesar da repressão às ações e às idéias, a ditadura militar viu nascer, ao longo dos anos, uma ferrenha resistência e entidades que buscavam organizar os diferentes setores da sociedade. A Associação Nacional de Educação (ANDE), por exemplo, nasceu por obra de um grupo de professores da Pós-graduação da PUC – São Paulo, em 1979, ainda durante a ditadura militar. Aos poucos a carta de princípios da nova entidade foi sendo divulgada pelo país e fazia-se assim, ao lado dos movimentos das conferências brasileiras de Educação (ANPED, ANDE, CEDES), a defesa pela escola pública²⁸.

Assim, no bojo dos movimentos populares e das entidades que nasciam ou ressurgiam no início da década de 1980, a participação era defendida por

Pasquim, Opinião, Versus, Política, Jornal de Debates e Movimento. Tais veículos foram sendo substituídos a partir do início da década de 1980 por jornais de cunho partidário como Hora do Povo, Voz da Unidade e Tribuna Operária e pelos de corte sindical, como, por exemplo os dos Bancários, Professores e Metalúrgicos.

²⁷ De acordo com o novo Código Civil Brasileiro, em vigor desde 11 de janeiro de 2003 (Lei nº 10.406, de 10.01.2002, publicada no DOU de 11.01.2002), o termo Sociedade passou a ser exclusivo de entidades de cunho econômico e comercial, enquanto a palavra sócio tomou-se exclusivo dos participantes com fins lucrativos. Assim a designação Associação e associado passam a referir-se a todas as entidades sem fins lucrativos. No caso da SBPC, a mudança do referendada pela Assembléia Geral da entidade, realizada em 21 de julho de 2004, durante sua 56ª Reunião Anual. Apesar de passar a chamar-se Associação Brasileira para o Progresso da Ciência, foi mantida a sigla histórica SBPC.

²⁸ A carta de princípios da ANDE pode ser encontrada na Revista da ANDE, ano I, número um, de 1981.

diferentes setores da sociedade²⁹, principalmente pelos mais progressistas, que viam na participação uma forma de despertar a consciência crítica da população, fortalecer o poder de reivindicação e preparar para adquirir mais poder na sociedade, além de resolver problemas que o indivíduo, sozinho, não conseguiria, e solucionar conflitos de forma pacífica e satisfatória (DIAZ-BORDENAVE, 1983:12-3).

A participação ressurgia como intervenção na reconstrução de uma sociedade democrática, um primeiro passo para uma participação mais ampla a médio e longo prazos, muito embora houvesse a consciência de que no Brasil "a comunidade, no sentido sociológico do termo, sempre foi uma grande ausente desde a era colonial" (GOMES, 1994:30).

Segundo GOMES, essa não era e não é uma tendência local, mas é fruto de uma retomada de percurso da "civilização ocidental" que se tornou extremamente individualista e agora procura um caminho contra a alienação crescente das pessoas, cada qual com seus pequenos problemas, sem aperceberem-se dos grandes problemas que as cercam. Por sua vez, como aponta DEMO (1988:18):

"participação é conquista para significar que é um processo, no sentido legítimo do termo: infindável, em constante vir-a-ser, sempre se fazendo. Assim, participação é em essência auto-promoção e existe enquanto conquista processual. Não existe participação suficiente, nem acabada" (grifos do autor).

As rápidas mudanças processadas na economia mundial, também a partir da década de 1980 e agudizadas nos anos 1990, com o desmantelamento do socialismo soviético e a introdução de novas formas de produção baseadas sobretudo no capitalismo financeiro e nas novas tecnologias, aprofundaram o individualismo e a competitividade já reinantes e afetaram as políticas sociais dos países. Para os que seguem essa perspectiva, subordinando a sociedade às leis

²⁹ Segundo DIAZ-BORDENAVE (1983:12) para os setores "tradicionais" (que se opõem aos avanços das forças populares), a participação poderia tornar-se uma nova forma de controle da

do Mercado e que empobrece ainda mais as populações e aumenta sobremaneira a diferença entre ricos e pobres, "as garantias sociais e os direitos devem ser desmantelados para que o indivíduo sobreviva com seus recursos, sem a proteção social pública" (LIBÂNEO, 2001:35).

Esse quadro, se por um lado torna a sociedade participativa ainda uma utopia, por outro dá sentido às "micro-participações", ou seja, às associações de pequenos grupos de pessoas (escolas, empresas, organizações não-governamentais, por exemplo) em uma atividade comum, na qual não há, como única intenção, a retirada de benefícios pessoais e imediatos. Em outras palavras, não há participação política sem que haja participação social. Participação essa que começa nos pequenos grupos e implica uma visão maior, um ter algo a dizer à sociedade como um todo, como um "processo mediante o qual as diversas camadas sociais têm parte na produção, na gestão e no usufruto dos bens de uma sociedade historicamente determinada" (DIAZ-BORDENAVE, 1983:25).

A escola tem papel fundamental nesse processo, uma vez que o maior ou menor acesso à educação escolar, à informação digital e a outros bens culturais determinam a qualidade da participação popular nos processos de decisão da sociedade civil, dos quais dependem o fortalecimento das lutas sociais e a conquista da cidadania plena. "Os processos educativos que, de um caráter meramente 'integrador', passam a ter caráter conscientizador e liberador, [tornam-se] verdadeiras escolas de participação" (DIAZ-BORDENAVE, 1983:21).

DIAZ-BORDENAVE chama a atenção para as diversas maneiras de participar. Em primeiro lugar, a participação, por ocorrer "de fato" em grupos como a família ou em tarefas de subsistência, pode ser espontânea; imposta; voluntária; provocada ou concedida. Essa última modalidade, enquanto espaço aberto por um grupo dentro de uma estrutura de poder e reconhecido como parte influente por todos os envolvidos, como, por exemplo, em processos de orçamento ou planejamento participativo, é carregada de um potencial de consciência crítica, de capacidade de tomar decisões e, assim, de adquirir poder. Por outro lado, a participação concedida corre o risco de tornar-se uma legitimação do poder,

reproduzindo apenas uma farsa participativa, dado que ao governo a participação interessa enquanto instrumento de legitimação, não como possibilidade de divisão de poder.

DEMO (1988:18-9), por sua vez, frisa que a participação não pode ser entendida como algo pré-existente – "por tendência histórica, primeiro encontramos a dominação" - nem como dádiva ou como concessão – mais interessantes aos "donos do poder", pois tutelam e limitam os espaços de ação -, uma vez que ela é um dos eixos fundamentais da política social, sendo, ao mesmo tempo, um meio e um fim.

A intervenção do poder instituído determina a definição dos níveis de participação, o grau de controle sobre as decisões e seu grau de importância em que se pode participar. Em outras palavras, em especial nos processos de participação concedida, os níveis de participação podem variar desde a simples "informação", a consulta (facultativa ou obrigatória), a elaboração/recomendação de medidas e a delegação sobre os processos em andamento. A auto-gestão, o mais alto grau de participação, não integra, nesse sentido, o grupo dos processos tutelados.

DIAZ-BORDENAVE (1988:33-4) diz que uma maneira de distinguir os níveis de importância das decisões é

"enumerar os passos da programação: nível 1 – formulação da doutrina e da política da instituição; nível 2 – determinação de objetivos e estabelecimento de estratégias; nível 3 – elaboração de planos, programas e projetos; nível 4 – alocação de recursos e administração de operações; nível 5 – execução das ações; nível 6 – avaliação dos resultados".

A partir dessa classificação e tendo em mente que o Projeto CEFAM era espaço institucional da SEE, subordinado a suas diretrizes, é possível dizer que o trabalho levado a cabo pelas equipes dos diversos Centros, em especial o trabalho dos grupos de implantação, apresentava características de diferentes níveis. Apesar da subordinação à SEE, o CEFAM tinha algumas prerrogativas

diferenciadas em sua proposta inicial, as quais, conforme o trabalho desenvolvido ao longo dos anos de existência do Projeto, davam corpo à idéia de que

"a participação não é conteúdo que se possa transmitir, mas uma mentalidade e um comportamento com ela coerente. Também não é uma *destreza* que se possa adquirir pelo mero treinamento. A participação é uma vivência coletiva e não individual, de modo que somente se pode aprender na práxis grupal. Parece que só se aprende a participar, participando" (grifos do autor, DIAZ-BORDENAVE (1983:74).

E aprender a participar é um processo lento, pois a conquista dos espaços de participação é lenta, na medida em que pressupõe a instalação de uma outra forma de redistribuição de bens e poder.

Mas de que poder estamos falando?

O "Dicionário Aurélio" apresenta vinte e oito acepções para a palavra "poder", além de outros tantos termos compostos. No entanto, ao nos aprofundarmos um pouco mais nas tentativas de entendimento desse conceito, percebemos que é também difícil defini-lo de forma simples e direta, pois, como afirma Roberto Machado no prefácio de *Microfísica do Poder*,

"não existe algo unitário e global chamado poder, mas unicamente formas díspares, heterogêneas, em constante transformação. O poder não é um objeto natural, uma coisa; é uma prática social e, como tal, construída historicamente" (in FOUCAULT, 2004:X).

Para Foucault, o poder é um conjunto de relações assimétricas entre indivíduos ou grupos, exercidas permanentemente e que partem da periferia para o centro, de baixo para cima, sem uma direção única e linear, sustentando as instâncias de autoridade, não apenas como força negativa, que proíbe e reprime, mas como força que induz ao prazer, produz discursos, realidades,

"Ou seja, o poder não deve ser pensado como fundamentalmente emanado de um ponto (em geral, identificado com o Estado). Deve-se ter, pois, em mente, na procura de uma compreensão da dinâmica das relações de poder, a idéia de uma rede. Rede esta que permeia todo o corpo social, articulando e integrando os diferentes focos de poder (Estado, escola, prisão, hospital, asilo, família, fábrica, vila operária etc.) que se apóiam uns nos outros" (MAIA, 1995:88-9).

O poder só existe em relação, isto é, onde há parcerias, envolvendo partes que se contrapõem e induzem ações umas das outras. Assim, poder e resistência não existem separadamente, ou seja,

"a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa" (FOUCAULT, 2004:241).

No entanto, PARO (1996:77), a partir de uma perspectiva weberiana, diz que o poder é a "probabilidade de impor a própria vontade, dentro de uma relação social, mesmo contra toda resistência e qualquer que seja o fundamento dessa probabilidade". Para PARO, ter poder (mesmo que não exercido) implica dispor de certa autoridade - que, também segundo a perspectiva de Weber, é a "probabilidade de que um comando ou ordem específica seja obedecido".

É importante observar que Paro fala em "probabilidade", o que transforma o poder em um "objeto", diferentemente de Foucault que o define como "relação". Essa contraposição entre objeto e relação é importante para pensarmos como esse conceito de poder se efetiva na escola, lugar de conflitos por excelência.

Se pensarmos na "probabilidade de impor a própria vontade" como ato de força, temos que

"Uma relação de violência age sobre um corpo ou sobre coisas; ela força, dobra, destrói ou fecha a porta a todas as possibilidades. O seu pólo oposto pode ser apenas a passividade e, ao se deparar com qualquer resistência, sua única opção é tentar minimizá-la. Por outro lado, uma relação de poder somente pode ser articulada com base em dois elementos que são indispensáveis tratando-se realmente de uma relação de poder: que o 'outro' (aquele sobre quem o poder vai ser exercido) seja plenamente reconhecido e mantido até o fim como uma pessoa que age; e que, em face de uma relação de poder, todo um campo de respostas, reações, resultados, e possíveis invenções seja aberto" (MAIA, 1995:103).

Portanto, temos que poder não é imposição, é algo mais sutil, que perpassa todos os âmbitos de relações humanas. A mesma ordem, as mesmas leis criam, então, reações diferentes em cada lugar. Em outras palavras, as relações estabelecidas entre as pessoas e entre instituições públicas, como, por exemplo, as escolas, as diretorias de ensino e as secretarias de educação são fatores que influenciarão a reação às ordens apresentadas a cada grupo.

No que se refere às questões da Educação, cada escola vai trabalhar de forma diferenciada as instruções que recebe dos órgãos centrais das Secretarias e do ministério de Educação. A proximidade entre os membros da unidade escolar e da comunidade, a qualidade da interação construída por esse grupo determinará como serão os encaminhamentos cotidianos das decisões centralizadas. E assim, um diretor de escola³⁰, a despeito de toda a hierarquia que tenha que obedecer, mesmo que exerça efetivamente apenas um "pequeno poder" e que sua figura apresente-se como simples "preposto do Estado" (PARO, 1998:11), consegue resultados mais imediatos do que as ordens vindas de instâncias muito superiores e distantes de sua comunidade. Enfim, poder e autoridade estabelecem-se de

³⁰ É importante lembrar que no estado de São Paulo, os diretores prestam concursos públicos para preenchimento do cargo, enquanto que em vários outros estados da Federação este é preenchido por meio de eleições ou ainda por indicação. A condução dos processos, se dá em caráter mais técnico ou mais "político" ao preenchimento do posto de diretor, influenciando também no tipo de poder que lhe será confiado pelo Estado e que lhe será referendado pela comunidade.

acordo com as posições ocupadas pelas pessoas e as situações/relações que se estabelecem entre elas.

Essas relações de poder e autoridade são perpassadas também por aspectos que envolvem atributos de ordem pessoal dos envolvidos nas funções consideradas de liderança, pela estrutura organizacional estabelecida e pela filosofia da instituição entre outros, que por sua vez condicionam o tipo de participação a ser estabelecido.

Na escola, por exemplo, a prática cotidiana, exercida pelos "filhos da ditadura", agora mesclada com as novas diretrizes implementadas pela reestruturação capitalista e a lógica do mercado aplicada à sociedade – eficiência, produtividade e competitividade -, continua plena de autoritarismos como aponta FREITAS (2002:111):

Também na escola a organização coletiva dos alunos em classes aparece em contradição com o exercício do poder individual do professor e do diretor. Gestão/participação estão, aqui, em permanente tensão e disputa pelo aparato escolar. Tanto a relação professor/aluno como a relação diretor/coletivo estão perpassadas por outras, de poder, que pretendem controlar a objetivação dos propósitos gerais fixados (formal ou informalmente) para a escola.

Mesmo assim, LIBÂNEO (2001:79-80) observa que

"a participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. [...] há aí um sentido mais forte de prática da democracia, de experimentar formas não-autoritárias de exercício do poder, de intervir nas decisões da organização e definir coletivamente o rumo dos trabalhos".

Os embates estão postos a quem se dispuser a tentar abrir a escola à participação. Como diz DEMO (1988:26): "organizar-se para conquistar seu espaço, para gerir seu próprio destino, para ter vez e voz, é o 'abecê' da participação. Aí a

negociação surge, não como boa vontade ou concessão, mas como necessidade de sobrevivência".

No entanto, é uma falácia a idéia de que a negociação é o meio perfeito para que se consiga alcançar posições que satisfaçam os anseios da população, pois, como lembra MARTINS (1994:167),

"...enquanto persistir a separação entre o Estado e a sociedade, a última palavra, em qualquer processo de negociação, cabe sempre aos agentes do poder público, por mais participativo que seja o sistema de governo".

Nesse sentido, como veremos no item 1.2., as reformas do ensino promovidas no período da ditadura militar (1964-1985), alteraram a configuração da escola e do atendimento escolar, expandindo-a, mas ao mesmo tempo buscando controlar o acesso segundo suas conveniências. As demandas pela gestão democrática da escola pública e discursos em favor da "democratização do ensino" que, num primeiro momento, significava proporcionar escola para todos, surgiram ainda nos governos estaduais eleitos no início dos anos 1980.

As idéias de democratização do ensino e gestão democrática da escola pública foram ampliadas na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, incorporando a noção de escola como espaço de vivência democrática e participativa.

"Assim, a escola, pela natureza dos processos que aí ocorrem ao lidar com gente e com conhecimentos social e historicamente produzidos, é um *locus* privilegiado para o 'ensaio' de formas mais democráticas de convivência, que possibilitem uma participação mais real dos sujeitos envolvidos, com significação pessoal, social e política, para eles" (MURAMOTO, 1991:46).

Por outro lado, e a despeito desse movimento, a prática cotidiana atual, exercida por aqueles que lutaram contra o regime militar ou cresceram durante

sua vigência, não tem refletido tais princípios de forma plena. Como já colocamos, a organização da escola nem sempre propicia a participação de alunos e professores no processo de gestão, mantendo uma tensão constante entre a gestão autoritária da escola (em vários níveis) e a participação do coletivo escolar.

É preciso ter em conta que, enquanto instituição mantida pelo Estado, a escola faz parte de um sistema hierárquico, no qual o poder na unidade escolar está colocado (ou pretensamente colocado) nas mãos do diretor, que, no entanto, vive uma situação contraditória, pois

"... é considerado a autoridade máxima no interior da escola, e isso, pretensamente, lhe daria um grande poder e autonomia; mas, por outro lado, ele acaba se constituindo, de fato, em virtude de sua condição de responsável último pelo cumprimento da Lei e da Ordem na escola, em mero preposto do Estado" (PARO, 1998:11).

Como veremos, dentro do quadro atual em que a autonomia da escola pública paulista não existe em razão da condução das políticas e do provimento dos recursos necessários para seu funcionamento estarem nas mãos do Estado, o engajamento pessoal do diretor e, no caso das unidades dos CEFAMs, também do coordenador pedagógico³¹ são fundamentais para o desenvolvimento da participação nas decisões. Tal configuração deve-se ao fato de que a hierarquia organizacional mantida pelo Estado faz do diretor o responsável último pela instituição escolar, conferindo-lhe uma aparência de poder. No caso dos CEFAMs, como veremos adiante, o coordenador-pedagógico assumia, em grande parte, a responsabilidade pela condução dos Centros. Nesse sentido, o diretor que abre as

³¹ No Estado de São Paulo denomina-se "professor coordenador pedagógico" a função que em outras unidades da Federação é denominada "supervisor de ensino". A atuação desse coordenador dá-se somente no âmbito da unidade escolar. Em São Paulo os supervisores de ensino atuam no nível das Diretorias de Ensino, visitando e assessorando as escolas em questões administrativas e pedagógicas.

portas da escola à participação não perde poder (que efetivamente não tem na proporção que imagina), mas divide responsabilidades³². Assim,

"... para atingir os objetivos de uma gestão democrática e participativa e o cumprimento de metas e responsabilidades decididas de forma colaborativa e compartilhada, é preciso uma mínima divisão de tarefas e a exigência de alto grau de profissionalismo de todos. *Portanto, a organização escolar democrática implica não só a participação na gestão mas a gestão da participação, em função dos objetivos da escola.* Essa é uma competência genuína da direção e da coordenação pedagógica da escola" (LIBÂNEO, 2001:81-2, grifos do autor).

A partir dessa perspectiva, a escola é vista como um ambiente educativo, como espaço de formação, onde o estilo da gestão expressa o tipo de objetivos e de relações humanas que vigoram na instituição e, então,

"É importante compreender que por detrás do estilo e das práticas de organização e gestão, está uma cultura organizacional, ou seja, *há uma dimensão cultural que caracteriza cada escola, para além das prescrições administrativas e das rotinas burocráticas.* [...] E se estamos convictos de que as organizações educam, as formas de organização e gestão têm uma dimensão fortemente pedagógica, de modo que se pode dizer que os profissionais e usuários da escola aprendem com a organização e as próprias organizações aprendem, mudando junto com seus profissionais" (LIBÂNEO, 2001:22-3, grifos do autor).

Como vimos, os especialistas não têm definições únicas para o termo participação, assim como não as têm para gestão, administração e organização.

³² Roberto Machado no prefácio de *Microfísica do Poder* afirma que "rigorosamente falando, o poder não existe; existem sim práticas ou relações de poder" (in FOUCAULT, M. 1984:XIV, grifos nossos).

Do exposto até o momento, depreendemos, por exemplo, dois sentidos articulados para a palavra "participação" no âmbito da escola: como meio para alcançar a autonomia da escola e como processo organizacional. Fenômeno semelhante ocorre com os outros dois termos aqui mencionados: gestão e administração.

Ao procurar no dicionário o termo "gestão", encontramos-lo, entre outras acepções, como sinônimo de administração - entendida como o ato de utilizar racionalmente e de controlar processos e recursos de maneira objetiva e distanciada para a realização de determinados fins.

A administração escolar no Brasil tem sido vista como a aplicação desse e outros princípios e métodos da administração geral, sem se preocupar com fatores econômicos e sociais que influenciem o trabalho na escola e requeiram tratamento e soluções especiais. Para PARO (1998:17),

"a prática administrativa no Brasil, em especial a administração escolar, apresenta-se continuamente conformada com a situação, fundamentando-se na imposição e na coação legal e burocrática. Essa tradição possui suas raízes no autoritarismo da sociedade política e nos interesses dominantes. Procura enfatizar a dimensão técnica 'neutra' da administração que tem orientado a ação administrativa em direção ao centralismo burocrático, ocultando sua dimensão política intencional, oposta ao trabalho participativo".

No entanto, esse mesmo autor (1996a:13) chama a atenção para o fato de que "a atividade administrativa não se dá no vazio, mas em condições históricas determinadas para atender a necessidade e interesses de pessoas e grupos", e que, sendo uma "ação social e política, gera práticas contraditórias, uma vez que tanto serve para organizar o trabalho de forma autoritária, quanto para fazê-lo de maneira democrática e participativa" (1998:17).

Há algum tempo, vários autores buscam elucidar mais claramente a articulação entre os termos "administração" e "escolar", na medida em que a

escola tem particularidades que não permitem a simples transposição dos conceitos de administração geral para a escola.

LIBÂNEO (2001:76-7) e LÜCK, (s/d: doc. em meio eletrônico) chamam a atenção para o fato de que o termo “administração” muitas vezes é usado como sinônimo de gestão ou organização, este último termo, em alguns casos, definido como parte integrante da administração.

LÜCK, por sua vez, diz que o conceito de gestão é mais abrangente que um substituto de administração, pois

"está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, à participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação mediante um compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos",

muito embora, observemos que, em algumas escolas, isso não aconteça. A tomada de decisões permanece nas mãos do diretor e eventualmente também nas do vice-diretor, não havendo compromisso coletivo do grupo de professores, nem dos demais funcionários.

LIBÂNEO (2001:77), seguindo as definições de Aguayo, Carvalho e Diogo, Lourenço Filho e Chiavenato, define a organização como "unidade social que reúne pessoas que interagem entre si e que opera através de estruturas e processos organizativos próprios, a fim de alcançar os objetivos da instituição" e nesse sentido a

"organização escolar"³³ não seria uma coisa totalmente objetiva e funcional, um elemento neutro a ser observado, mas uma construção social levada a efeito pelos professores, alunos, pais e integrantes da comunidade próxima" (2001:96).

³³ O autor define esquematicamente três concepções de organização e gestão escolar: técnico-científica, autogestionária e democrático-participativa (cf. pp.97-100), como indicado na introdução desta dissertação.

Autores como PARO e LIBÂNEO apontam a autonomia da escola como fator fundamental para a concretização de uma gestão participativa. Fundamental também é lembrar que essa autonomia é relativa e, por essa razão, os conflitos são parte do cotidiano, já que

"a direção de uma escola deve ser exercida tendo em conta, de um lado, o planejamento, a organização, a orientação e o controle de suas atividades internas conforme suas características particulares e sua realidade; por outro, a adequação e aplicação criadora das diretrizes gerais que recebe dos níveis superiores da administração do ensino. [...] Por isso mesmo, a autonomia precisa ser gerida implicando uma co-responsabilidade consciente, partilhada, solidária, de todos os membros da equipe escolar, de modo a alcançar, eficazmente, os resultados de sua atividade" (LIBÂNEO 2001:116).

Além disso, os conflitos surgem, pois, como diz PARO, a "ação administrativa não acontece no vazio", mas dentro de um contexto específico de escola. E, no caso da escola pública, esse ambiente apresenta

"uma relação entre desiguais onde vamos encontrar uma escola sabidamente desaparelhada do ponto de vista financeiro para enfrentar os crescentes desafios que se apresentam e, também, uma comunidade não muito preparada para a prática da gestão participativa da escola, assim como do próprio exercício da cidadania em sua expressão mais prosaica" (GUTIÉRREZ e CATANI, 2001:69).

Isso posto, temos que, como indica CARRER (1999:35), e como veremos adiante no item 4, a gestão, enquanto parte daquilo que se ensina e se aprende dentro do convívio escolar, torna-se um elemento importante da concretização do projeto pedagógico da escola.

1.1.1. Interpretações ...

Entre o que se propõe nas leis e as condições reais para efetivação das propostas nelas contidas há quase sempre uma distância. Desde a década de 1970, o tema da participação social tem aparecido em vários programas e projetos, em diferentes áreas. No entanto, os objetivos operacionais para sua efetiva concretização raramente estavam propostos.

CASEIRO (2000:52) assinala que a partir de 1975 o regime militar instalado foi cedendo o caráter extremamente autoritário, dando lugar a um tom mais participativo. O II PND (Plano Nacional de Desenvolvimento) - 1975-79, o III PND - 1980-85 e o III PSECD (Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto) continham várias alusões à participação da comunidade, sem, no entanto, apresentar propostas concretas para sua efetivação.

No Estado de São Paulo, a partir de 1983 buscou-se a abertura para um outro tipo de administração, sendo que

"No primeiro dia de governo, Montoro³⁴ transforma a Secretaria da Desburocratização em Secretaria da Descentralização e Participação [Decreto 20.870, de 15.03.1983]. Esse órgão teria como finalidade encaminhar as ações de todas as secretarias rumo ao novo estilo de governo, que deveria ser democrático, descentralizado e participativo" (BORGES, 2002:60).

Assim, também foi instalado o Fórum de Educação do Estado de São Paulo³⁵, coordenado pelo Professor Moacir Gadotti³⁶ e que teve quatro sessões

³⁴ Franco Montoro chegou ao governo do Estado de São Paulo nas eleições diretas para governadores em 1982. Seu mandato estendeu-se de 15.03.1983 a 15.03.1987, sendo sucedido por dois outros governadores eleitos por seu partido – Orestes Quércia (15.03.1987 a 15.03.1991) e Luiz Antonio Fleury Filho (15.03.1991 a 31.12.1994).

³⁵ Decreto nº 21.074, de 12.07.1983.

³⁶ Gadotti havia participado da elaboração da Proposta Montoro para a educação (outubro de 1982), mas naquele momento já era um dos expoentes na área educacional do Partido dos Trabalhadores. "Por ser o coordenador, bem como vários integrantes da direção, militantes do Partido dos Trabalhadores e de outros partidos ideologicamente tipificados como de esquerda, a idéia que se passou aos professores em geral é que o governo era apartidário, e que tudo se poderia conseguir, criando uma expectativa de que tudo o que não era possível no governo

públicas entre agosto de 1983 e agosto de 1984, abrindo espaço para discussões na área da educação. WATANABE (1999:84-5) lembra que

"um dos momentos mais importantes de apresentação, exame e/ou discussão, propiciados à rede escolar, pelo Governo Montoro, foi quando o Magistério se mobilizou para o exame e a discussão da revisão do Estatuto do Magistério Público de 1º e 2º Graus do Estado, iniciado em 1983 e aprovado como Lei Complementar nº 444 em 27 de dezembro de 1985. Entre as conquistas do novo Estatuto, estava o Conselho de Escola como um efetivo instrumento democrático que garante a pais e alunos maior participação nas decisões que afetam a vida da escola".

No entanto, essa e outras iniciativas dos governos do PMDB no Estado de São Paulo, no período 1983-1994, não foram capazes de fazer com que a participação fosse além da "consulta facultativa", "pois participar é 'fazer parte, tomar parte e ter parte' do processo e não apenas dele fazer parte onde e quando convém aos mentores" (BORGES, 2002:262).

Ainda em São Paulo, com os governos do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), a partir de 1995, deixou de existir até mesmo a "consulta facultativa"; no que se refere às políticas da área de educação. A questão da participação da comunidade também ficou restrita basicamente à execução de tarefas de manutenção da escola e à participação no Conselho de Escola.

Apesar de um importante papel como canal de participação, o Conselho de Escola tem pouco poder, uma vez que os assuntos sobre os quais pode deliberar são de pequena relevância em face aos ditames hierárquicos da Rede. As principais questões que afetam a estrutura da escola são deliberadas por meio de decretos dos governadores ou resoluções dos secretários de governo³⁷, cabendo à escola "deliberar" o "como" colocá-las em prática.

passado, agora seria realizável...". Tal situação gerou desconforto dentro do partido do governo (Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB), onde muitos viam o Fórum fora do controle do partido (BORGES, 2002:64).

³⁷ Acerca da implantação dos Conselhos de Escola deliberativos, CASEIRO (2000: 61) diz que o processo de implantação e funcionamento, iniciado no governo Montoro, só funcionou em

Mais recentemente, em nível nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE) e um sem-número de atos dos órgãos governamentais que tratam da educação, falam também em "participação e gestão democrática", mas o que é vivenciado na realidade ainda está distante daquela participação que tenha como sentido o tomar parte, fazer parte, ter parte e "entrar com parte" (esse último nas novas políticas), como aponta DIAZ-BORDENAVE (1983: passim).

Nesse sentido, SAVIANI (2001: passim) chama a atenção sobre o processo de implementação de políticas públicas ao discutir a relação dos objetivos proclamados e dos objetivos reais possibilitados pela distribuição de recursos entre outros fatores.

"Precisamos distinguir, porém, entre objetivos proclamados e objetivos reais. Os objetivos proclamados indicam as finalidades gerais e amplas, as intenções últimas. Estabelecem, pois, um horizonte de possibilidades, situando-se num plano ideal onde o consenso, a identidade de aspirações e interesses é sempre possível. Os objetivos reais, em contrapartida, indicam os alvos concretos da ação, aqueles aspectos dos objetivos proclamados em que efetivamente está empenhada a sociedade, enfim, a definição daquilo que se está buscando preservar e/ou mudar. Diferentemente dos objetivos proclamados, os objetivos reais situam-se num plano onde se defrontam interesses divergentes e, por vezes, antagônicos, determinando o curso da ação as forças que controlam o processo. [...] Compreende-se então que, enquanto os objetivos proclamados coincidem exatamente com aquilo que se explicita em termos de objetivos na letra da lei, os objetivos reais se revelam antes na forma de funcionamento da organização escolar prevista em lei e, dialeticamente, nos meios preconizados" (SAVIANI, 1989:147-8).

escolas onde já existiam movimentos mais organizados, como grupos de mães, militantes sindicais, alunos gremistas e que, mesmo nessas escolas o processo enfrentou barreiras, dentre as quais, "a reação dos sujeitos corporativos agrupados em torno das direções e das delegacias de ensino"

Essa distinção é fundamental e nos ajuda a perceber que, além da questão do financiamento,

"a princípio, as fontes principais do quadro educacional caótico a que chegamos residem no Estado, em sua burocracia, seu modelo de intervenção padronizador e centralizado. Porém, surgem também como empecilhos ao desenvolvimento educacional: os políticos e seus partidos e os grupos profissionais organizados (as corporações)" (COSTA, 1994:511).

As políticas públicas de modo geral dependem, assim, de inúmeros fatores, dentre os quais destacamos também o grau e qualidade de comunicação entre as organizações e atividades de indução das políticas; as características das agências responsáveis pela sua implementação; a influência do ambiente econômico, social e político sobre a jurisdição ou organização onde será implementada, e, infelizmente, mas parece que de forma marcante em alguns casos, no que se refere à educação pública, a disposição de seus encarregados.

Em síntese, a disponibilidade e articulação do tempo, do espaço, da distribuição dos recursos - geralmente constante dos orçamentos governamentais -, são fatores que devem ser levados em conta acerca das organizações concretas a que essas políticas se destinam, "pois é na trama cotidiana que essas políticas são assimiladas, renegadas ou transformadas" (CASEIRO, 2000:55).

O que percebemos é que a proclamada autonomia da escola e a participação da comunidade continuam ocorrendo de forma restrita, pois em todos os níveis hierárquicos ainda prevalece a cultura do "cumpra-se", por mais que a retórica seja outra. O planejamento de políticas públicas tem sido tratado como questão técnica, passível de neutralidade científica, na qual a participação da sociedade civil seria um fator capaz de descaracterizar tal neutralidade.

Em resumo, a intenção e a orientação vão em uma direção, mas as condições reais de implementação não possibilitam o mesmo caminho... O que vemos invariavelmente são confrontos de opiniões, ideologias e poder que variam

ao sabor das conjunturas, em nossos dias, especialmente as econômicas e políticas.

Nesse sentido, os dizeres de ROMANELLI, (1988:179) são elucidativos:

"Nenhuma lei é capaz, por si só, de operar transformações profundas, por mais avançada que seja, nem tampouco de retardar, também por si só, o ritmo do progresso de uma dada sociedade, por mais retrógrada que seja. [...] Enfim, a eficácia de uma lei depende dos homens que a aplicam"

Por fim, CASEIRO (2000:62-3) propõe algumas medidas a serem tomadas pelos formuladores das políticas educacionais, no sentido de transpor o que ele chama de superação e desvios na implementação das políticas da área:

- "1. a vontade política de mudar essa situação em direção à descentralização e à participação efetivas;
2. a extirpação do entulho autoritário da legislação de ensino;
3. a fundamentação dessas políticas nos estudos sobre o cotidiano escolar;
4. a implementação de formas mais democráticas de formulação, como são, por exemplo, o Planejamento Participativo e o Planejamento Socializado Ascendente [in Padilha, P.R. Planejamento educacional: a visão do plano decenal de educação para todos, 1993-2003. Dissertação de mestrado. SP, FEUSP, 1997];
5. a inclusão, nas políticas em tela, dos métodos de educação comunitária, para a formação de sujeitos coletivos culturais".

Os textos legais refletem os embates de seu tempo, os dilemas da política e da economia, as relações de poder de diferentes grupos. A legislação educacional não foge desses ditames. Sendo assim, seria preciso pensar a formação dos professores em relação aos níveis de ensino em que ele atuará. É impossível

compreender a formulação de políticas específicas de formação sem observar o contexto geral em que se inserem.

Não faz parte do intuito deste trabalho um levantamento minucioso da política nacional de Educação, mas consideramos importante traçar um breve histórico da legislação educacional, mais especificamente daquela referente à formação de professores em nosso país, procurando compreender em que contexto foram gestadas e implementadas as mudanças na educação brasileira: os interesses pela escolarização da população, o tipo de escola oferecida, os projetos de sociedade que estão por trás dessa escola.

A proposta dos CEFAMs, em nível federal, foi concebida e gestada no início da década de 1980, e implantada e implementada durante o período da chamada "transição democrática" (1985-1989). No Estado de São Paulo, foram implantados já próximo ao final de tal período, a partir de 1988, sem vinculação formal com a proposta do MEC, como veremos adiante. Em ambos os casos, foi a tentativa de superar, mesmo que em parte, problemas na formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil.

Fazer uma retrospectiva acerca da formação de professores e do Projeto CEFAM, especificamente, nos ajuda a compreender de onde vem a importância atribuída a esse Projeto, com uma proposta diferenciada de formação, com resultados reconhecidos positivamente em várias instâncias, mesmo com a retirada, ao longo de sua existência, de uma série de condições para seu pleno funcionamento.

1.2. Histórico

1.2.1. Breve retrospecto sobre a formação de professores

Fazendo um rápido retrospecto, lembramos que a educação no território brasileiro enquanto Colônia portuguesa foi dominada pelos jesuítas e seu "Ratio

Studiorum" até 1759, ano em que foram expulsos pelo marquês de Pombal, primeiro-ministro do então Rei de Portugal, D. José I. Deixávamos o que SAVIANI chamou de "nossa versão da 'educação pública religiosa'" para assumir a "educação pública estatal" (2001:4), sem que isso tornasse o acesso à instrução mais democrático. O que aconteceu efetivamente foi uma desarticulação do que estava estruturado em torno dos jesuítas sem que nada de melhor, isto é, sem que nada fosse colocado no lugar, já que o sistema de aulas régias demorou a ser efetivamente implantado e sem pessoal docente em quantidade e qualificado, limitou a abrangência da instrução nacional.

O surgimento dos sistemas estatais de ensino nas sociedades ocidentais coincide com o início de um processo de profissionalização docente. É no reinado de D. João VI, que já tinha vindo para o Brasil, que *"se inicia um controle progressivo do Estado sobre a educação formal e as primeiras iniciativas para organizar um sistema de instrução primária [...] (solicitações, autorizações, exigência do juramento, um currículo mínimo como expectativa)"*, mas é somente após 1827 que a intervenção estatal se efetivará quanto à organização docente. *"No entanto, se em termos legais, o caminho estava aberto, as primeiras iniciativas mais efetivas só ocorreriam mais tarde, com o Ato Adicional de 1834 e a política de transferir para as províncias a responsabilidade pela formação de seus quadros docentes"* (VILLELA, 2000:99-100). Pelo mesmo ato, o Estado Nacional estava desobrigado de cuidar do ensino primário, ficando este a cargo das províncias, que por sua vez não tinham recursos (técnicos e financeiros) para tal intento.

As primeiras Escolas Normais³⁸ surgiram no Brasil a partir da década de 1830, sendo a primeira a Escola Normal de Niterói, criada num momento em que várias províncias buscavam uma uniformidade por meio da instrução. Acerca desse período, pelo menos dois aspectos merecem menção:

- 1) o fato de que os cursos eram basicamente destinados aos homens, sendo que só próximo ao fim do século XIX é que as mulheres se tornam maioria nos cursos, e

³⁸ Sobre a origem da denominação "Escola Normal", ver Fusari e Cortese, 1989, p.71-2.

- 2) a conduta moral era requisito mais importante para o ingresso nos cursos do que a formação intelectual.

Nesse sentido, o estatuto da Escola Normal de Niterói é ilustrativo:

"Art. 4º - Para ser admitido à matrícula na Escola Normal requer-se: ser cidadão brasileiro, maior de dezoito anos, com boa morigeração³⁹; e saber ler e escrever.

[...]

Art. 6º - Os que pretenderem matricular-se dirigirão seus requerimentos ao presidente da Província, instruídos com certidão de idade e atestado de boa conduta, passada pelo juiz de paz do seu domicílio⁴⁰; com despacho do mesmo presidente serão matriculados pelo diretor, se, por exame a que deverá proceder, achar que possuam princípios suficientes de leitura e escrita" (VILLELA, 2000:106).

Se por um lado, durante todo o século XIX, em especial na segunda metade⁴¹, verificam-se ações para prover as escolas públicas com pessoal 'qualificado', os governos provinciais mantiveram de forma geral uma incoerência entre um discurso que valorizava a profissão docente e uma prática que, na realidade, subtraía os meios para bem realizar a formação desejada: por exemplo, em momentos em que os orçamentos públicos tendiam para outras prioridades, cortavam-se recursos das Escolas Normais. Tal postura chegou a provocar o fechamento de várias dessas escolas⁴².

³⁹ "Bons costumes; boa educação" (FERREIRA, 1986:1160)

⁴⁰ Houve momento em que era exigido também o aval do pároco com relação à boa conduta do candidato.

⁴¹ A primeira metade daquele século, segundo FUSARI e CORTESE (1989:73) apresenta muitas deficiências no sistema de ensino, em parte pela falta de profissionais capacitados para o magistério, difíceis de serem arregimentados "pela baixa remuneração, pela falta de apreço e valorização da profissão e pela falta de compreensão sobre a necessidade de formação específica aos professores de nível primário".

⁴² São Paulo também passou por tal antagonismo. Sua primeira Escola Normal foi criada em 1846, pela primeira lei de instrução primária da província, a de nº 34, de 16 de março de 1846. "Para as

De modo geral, com a Proclamação da República, em 1889, e a separação efetiva entre Estado e Igreja, o ensino tornou-se laico. Essa foi a grande mudança detectada no período, uma vez que a educação popular continuou descentralizada, ou seja, os ensinos primário e profissional (inclusive as Escolas Normais) continuaram sob a responsabilidade das províncias – agora estados federados –, sem que, portanto, houvesse uma organização nacional da educação. Por essa configuração apenas nos estados mais desenvolvidos e ricos começaram a se realizar reformulações nos sistemas de ensino.

Vale lembrar que na década de 1920 ocorreram reformas de ensino em vários estados brasileiros⁴³. Tais reformas tiveram como base não só as questões relacionadas à educação, mas ao inserirem-se dentro de um contexto de aumento demográfico incomum, no bojo da elaboração de projetos de reorganização e disciplinarização do trabalho e de outras práticas sociais, traziam também "o propósito explícito de higienizar, civilizar, modernizar, enfim, preparar camadas da população para novos hábitos de vida e de trabalho" (MATE, 2002:36, grifos da autora).

Já nesse momento – décadas de 1920-30 –, a participação da comunidade na escola é preconizada, mas apenas para a "instrução elementar", a fim de "despertar os pais para a necessidade de moralização dos costumes e hábitos" (BASTOS, 2001:47).

No entanto, no que se refere à formação de professores, as reformas implementadas não privilegiaram a formação pedagógica e a participação da

moças, a lei nº 5, de 16 de fevereiro de 1847, criava uma Escola Normal, no Seminário das Educandas, conhecido na época por Seminário do Acu. Essa escola nunca chegou a funcionar, e foi suprimida pela lei nº 31, de 7 de maio de 1856" (CRE Mário Covas, s/D:04). A Escola Normal fundada em 1846 foi extinta em 1867, sendo reaberta em 1876; novamente fechada em 1878, sempre por problemas orçamentários da província. A escola foi reaberta definitivamente em 1880, contanto desde então com aulas mistas. A partir de 1890 foram implantadas reformas pedagógicas na Escola Normal da Capital, as quais tomaram-se referência para todo o estado de São Paulo. É também dessa década (em 1894), a mudança para o prédio especialmente construído na Praça da República, onde, "embora passasse por muitas transformações, essa escola não mais teve mais sua existência interrompida. Durante sua existência, transformou-se na famosa 'Escola Normal da Praça da República', no 'Instituto de Educação Caetano de Campos', na EEPSG 'Caetano de Campos' e na atual EE 'Caetano de Campos'." (CRE Mário Covas, s/D:11)

⁴³ MATE, 2002 aborda especificamente as reformas de São Paulo (1920), Ceará (1922) e do Distrito Federal (1927).

comunidade e sim a consolidação de currículos acadêmicos que transformaram os cursos normais em cursos de formação geral e humanidades. O movimento da Escola Nova, cujas idéias no Brasil foram traduzidas e transformadas em diferentes projetos políticos de educação, fez-se sentir também nas Escolas Normais, valorizando métodos mais participativos e promovendo uma democratização das relações professor-aluno⁴⁴.

Entretanto, durante toda a década de 1930 e além, os futuros professores continuaram a ser formados para um ensino elitista⁴⁵. A formação oferecida ia contra a necessidade da população, que era de uma formação cada vez mais voltada para o contexto urbano e industrial, requerendo formação operária para as indústrias que surgiam em substituição da velha organização agrário-exportadora vigente até então no país.

As mudanças políticas e econômicas vividas pelo Brasil durante os anos de 1930 e seguintes levaram à centralização da organização do ensino, concretizada com as reformas do Ministro Gustavo Capanema e com as Leis Orgânicas, editadas a partir de 1942, regulamentando em especial o ensino profissionalizante.

As reformas de Capanema, em 1942, trouxeram modificações a todos os níveis de ensino, mas as escolas normais permaneceram organizadas de acordo com as legislações estaduais até a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal, em 1946. Com essa Lei, os professores obtiveram uma certa valorização da categoria, sem, porém, que as exigências para o ingresso nas escolas de formação de professores – concentradas nas boas condições físicas e mentais – fossem alteradas.

⁴⁴ Tais procedimentos foram comuns nos Institutos de Educação, criados a partir de 1932, que compreendiam os cursos de formação de professores primários, os cursos primário e pré-primário, destinados à prática dos alunos-mestres, o secundário e os cursos de extensão e aperfeiçoamento para professores já formados. Por outro lado esses institutos não apresentavam mudanças substanciais no currículo das disciplinas nem preparava os futuros professores para lidar com as mudanças sociais que ocorriam nos cursos primários. Cf. PIMENTA, 1998:40.

⁴⁵ A título de exemplo mais específico, o Instituto de Educação "Caetano de Campos", criado por Fernando de Azevedo em 1933, era composto por jardim da infância, escolas primária e secundária, escola de professores, centro de psicologia aplicada à educação, e centro de puericultura. Com isso, essa escola começava a diferenciar ainda mais sua formação e o ensino normal foi elevado a nível superior. Esse instituto foi incorporado à recém-criada Universidade de São Paulo (USP) entre 1934 e 1938, quando então o Instituto de Educação da dita universidade

"A Lei Orgânica do Ensino Normal (...) centralizou as diretrizes, embora consagrasse a descentralização administrativa do ensino, e fixou as normas para a implantação desse ramo do ensino em todo o território nacional" (ROMANELLI, 1988:163).

A partir desse momento, o ensino normal ficou dividido em dois níveis distintos: o curso de 1º ciclo, com função terminal, ministrado nas Escolas Normais Regionais, com duração de quatro anos, para formação de regentes do ensino primário, em especial para o trabalho na zona rural e o curso de 2º ciclo, com características mais diversificadas, ainda que especializado, ministrado nas Escolas Normais, com duração de três anos e possibilidade de continuação dos estudos, destinado à formação de professores primários que deveriam atuar nas regiões urbanas.

"Ao longo dos anos que se sucederam à reforma de 1946, percebeu-se que esta não atingia o objetivo que toda estrutura curricular para formação de professores deve perseguir: formar professores com capacidade para exercer sua função docente com qualidade, dispondo de fundamentação teórica apropriada para analisar a escola frente às adversidades da relação educação X sociedade, somados à competência técnica que facilita ao aluno a aquisição de conhecimento sistematizado" (BAPTISTELLA, 1993:14).

Em 1946, foi promulgada também uma nova Constituição, abrindo um momento de relativa democracia na vida nacional após os longos anos do Estado Novo.

Finalmente,

foi suprimido pelo governo e a Escola Normal perdeu seu status de curso superior e voltou ao

"A Constituição Federal de 1946 ao definir a educação como direito de todos e o ensino primário como obrigatório para todos e gratuito nas escolas públicas e ao determinar à união a tarefa de fixar as diretrizes e bases da educação nacional abria a possibilidade da organização e instalação de um sistema nacional..."⁴⁶, (SAVIANI, 2001:6)

Assim, em setembro de 1947 foram iniciados os trabalhos da comissão que elaborou o projeto que culminou com a promulgação em 1961 da nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Em 1964, com o advento do golpe militar, como vimos anteriormente,

"As modificações introduzidas na organização educacional brasileira visavam garantir a continuidade da ordem socioeconômica mas para isso foi necessário ajustar a educação à ruptura política operada em 1964, assestando, assim, um rude golpe nas aspirações populares que implicavam a luta pela transformação da estrutura socioeconômica do país" (SAVIANI, 2001:31).

Segundo SAVIANI, havia um antagonismo entre os interesses nacionais e internacionais no que se refere ao processo de industrialização do país, implantado no pós-segunda guerra mundial – o período chamado de "substituição de importações". Tal antagonismo foi se acentuando, até que no final do governo de Juscelino Kubitschek (1956-61) surgiu uma contradição entre o modelo econômico e a ideologia política vigentes, a qual tornou-se o foco da crise do início da década de 1960 no Brasil.

seu nível anterior.

⁴⁶ Segundo SAVIANI, D. (2001:9-10) esse tema já aparece nas constituições de 1934 e 1937, mas é apenas na Carta promulgada em 18.09.1946 que estará estampada a expressão "*diretrizes e bases da educação nacional*" (grifo nosso).

"De fato, se os empresariados nacional e internacional, as classes médias, o operariado e as forças de esquerda se uniram em torno da bandeira da industrialização, as razões que os levaram a isso eram divergentes. [...] Por isso, atingida a meta, enquanto a burguesia busca consolidar seu poder, as forças de esquerda levantam nova bandeira: trata-se da nacionalização das empresas estrangeiras, controle de remessas de lucros, de dividendos e as reformas de base (reformas tributária, financeira, agrária, educacional, etc). Tais objetivos eram uma decorrência da ideologia política do nacionalismo desenvolvimentista que, entretanto, entraram em conflito com o modelo econômico vigente. Daí a alternativa: ajustar a ideologia política ao modelo econômico ou vice-versa. A revolução de 1964 resolveu o conflito em termos da primeira opção" (SAVIANI, 1989:143).

Se a ruptura política exigia uma adaptação da educação, isso não significou a revogação dos objetivos proclamados na Lei 4024/61 pelas Leis 5540/68 e 5292/71, uma vez que os cinco primeiros títulos da LDB 4024/61 permaneceram em vigor e eram esses que faziam a orientação da organização escolar brasileira, embora tenha havido uma mudança na orientação política dessas leis, passando de uma ênfase nos ideais para ênfase nos métodos, da autonomia para a adaptação, da cultura geral para a formação profissional, entre outros pontos.

Seguindo a tendência mundial dos anos 1960, o Brasil procurou enfrentar os problemas educacionais com base na racionalização técnica "festejada nos países desenvolvidos e pregada pelas agências internacionais", influenciada pela "teoria do capital humano, pelo enfoque metodológico do planejamento educacional e pelos modelos da administração clássica". (GOMES, 1994:27).

ROMANELLI (1988:196) indica dois momentos que marcaram as mudanças no sistema educacional brasileiro no período pós-64: o primeiro em que a expansão da demanda por educação aumentou e agudizou a crise educacional já existente, levando à assinatura dos "acordos MEC-USAID"⁴⁷; e um segundo momento, quando foram colocadas em prática medidas para enfrentar a crise e o

⁴⁷ USAID: United States Agency for International Development.

conseqüente delineamento de uma política educacional para adequar o sistema educacional ao modelo de desenvolvimento econômico implantado⁴⁸, como colocado anteriormente.

O governo militar tentava, de certa forma, resolver o problema dos excedentes do ensino superior (alunos aprovados nas provas de ingresso, mas que não conseguiam vagas), profissionalizando as camadas médias da população em cursos de nível médio. No entanto, as escolas privadas conseguiram burlar a obrigatoriedade do ensino profissionalizante e continuaram a preparar seus alunos para o ingresso no nível superior. As escolas públicas, obrigadas a cumprir a lei, foram descaracterizadas e o ensino público foi se deteriorando paulatinamente⁴⁹.

A compulsoriedade do ensino profissionalizante foi eliminada pela Lei nº 7044/82, de 18 de outubro de 1982 – já à luz do período de redemocratização política do país e às vésperas do restabelecimento das eleições diretas para governadores dos estados -, mas tal fato não alterou a existência ou a configuração curricular do curso de Habilitação ao Magistério⁵⁰.

1.2.2. Breve retrospecto sobre a elaboração das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a formação de professores no corpo dessas leis

1.2.2.1. A LDB 4024/61 e as reformas pelas Leis 5540/68 e 5692/71

O projeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases brasileira (Lei nº 4.024/61) foi encaminhado à Câmara Federal em 29 de outubro de 1948, mas só começou a ser discutido em maio de 1957. Após anos de estudos, pressões da iniciativa

⁴⁸ Cf. ROMANELLI, 1988:196.

⁴⁹ Vale observar que algumas poucas escolas públicas também mantinham cursos propedêuticos e que as escolas técnicas federais industriais, localizadas nas capitais dos estados, apesar de instituições profissionalizantes de nível médio, mantiveram sempre um ensino de excelente qualidade.

⁵⁰ Sobre as características dos cursos de Habilitação ao Magistério após a Lei 5692/71 ver Pimenta, 1998:42-43.

privada – tendo como principal representante a Igreja Católica - e inúmeras emendas, o projeto finalmente aprovado e levado à votação foi elaborado na Comissão de Educação e Cultura da Câmara Federal.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional brasileira foi promulgada em 20 de dezembro de 1961, após treze anos de discussões, mas não correspondeu às expectativas de nenhuma das partes envolvidas nas discussões para a elaboração dessa lei, pois, de acordo SAVIANI (2001:18), "o texto convertido em lei representou uma 'solução de compromisso' entre as principais correntes em disputa. Prevaleceu, portanto, a estratégia da conciliação". Ao longo desse período, além das questões partidárias próprias do processo, do surgimento de substitutivos, emergiram também os interesses dos defensores da iniciativa privada na educação, representados principalmente pela Igreja Católica, em especial a partir de 1956.

Dessa forma, a versão final aprovada pelo Senado, em 1961, apresentou uma solução entre os extremos representados pelo projeto original de 1948. Esse primeiro projeto possuía uma tendência descentralizadora da organização da educação nacional e enfatizava o papel do Estado no ensino, enquanto no substitutivo apresentado por Carlos Lacerda, os interesses das escolas particulares estavam na dianteira do processo.

Levando em consideração também o momento vivido no Brasil durante o pós-guerra, com a expansão no país do parque industrial e a crescente urbanização da população, como vimos anteriormente, a LDB não alterou o sistema de ensino, mantendo-o elitista, sem dar possibilidade de inserção à parte da população não integrada ao sistema econômico que se instalava.

Apesar dos discursos, a prática mostrou que a educação não foi efetivada como fator necessário para o desenvolvimento nacional. ROMANELLI (1988:185) chama a atenção para o fato de que a lei promulgada mostrava que seus

"autores e propugnadores [...] estavam imbuídos de uma mentalidade retrógrada, muito mais voltada para o nosso passado e ideologicamente muito mais ligados à velha ordem social aristocrática, ao velho sistema pré-capitalista do que ao novo sistema capitalista em plena implantação no seio da sociedade e da economia brasileiras".

A partir da LDB 4.024/61, a formação de professores não foi alterada significativamente, uma vez que essa formação voltada para professores primários continuou sendo realizada pelas Escolas Normais e Institutos de Educação.

As pressões da população por vagas nas escolas refletiram-se também nas escolas normais, para onde afluía uma boa parte das classes médias - sobretudo às Escolas Normais particulares que se expandiram nesse período – em busca de qualificação efetiva para o trabalho, cujo salário complementaria a renda familiar, deixando de ser um "pequeno luxo da dona de casa".

O golpe militar de 1964 deu continuidade ao modelo de industrialização, baseado fortemente no capital estrangeiro associado, que estava ameaçado de mudanças pelas propostas políticas e sociais implantadas pelos governos de Juscelino Kubitschek e especialmente de João Goulart.

Para alcançar tal propósito, o governo militar se deu conta da importância da educação como fator de desenvolvimento e lançou mão de reformas no sistema educacional brasileiro. Apesar disso, não houve um rompimento com tudo que havia anteriormente, a despeito das diferenças nos princípios da elaboração das principais leis dos períodos pré e pós-64, ou seja, a Lei 4024/61, criada sob princípios liberais na democracia relativa da década de 1950 e a Lei 5692/71, criada sob a ditadura militar. Assim foram feitas as reformas universitária (Lei 5540 de 28.11.1968) e do ensino de 1º e 2º graus (Lei 5692 de 11.08.1971).

A Lei nº 5540/68 alterou vários aspectos do ensino superior, criando, por exemplo, a departamentalização, a matrícula por disciplinas e o curso parcelado por meio de créditos. Com a reorganização de cursos, o curso de Pedagogia foi retirado da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, passando a ser um curso isolado nas Faculdades de Educação, que ficava responsável também pela formação pedagógica dos especialistas oriundos das demais faculdades e

institutos, buscando articular o bacharelado com a licenciatura a fim de formar quadros para o magistério.

O Artigo 30 da Lei nº 5540/68, especificamente, instituía que a formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores e supervisores de ensino passasse a ser feita em nível superior, bem como a de professores para o ensino médio de 2º ciclo, como acima exposto. Em 1969, foi aprovado o Parecer 252/69 que regulamentou as habilitações de Orientação Educacional, Administração, Supervisão e Inspeção Escolar e o Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Curso Normal. Regulamentou-se também o currículo mínimo da Pedagogia.

Com essas mudanças, a formação de educadores fragmentou-se, num processo que tornou a Pedagogia um curso profissionalizante. Com isso, a formação de especialistas para a escola de ensino fundamental, em detrimento de outras habilitações e da formação do professor para o trabalho docente nas séries iniciais e no Magistério, aprofundava a distância entre os que "pensavam" a escola (administradores, planejadores, orientadores, inspetores e supervisores) e os que "executavam" as tarefas do cotidiano (professores), além de colaborar para a fragmentação da gestão escolar por meio de diferentes funções pedagógicas.

A Lei nº 5692/71 fez a reforma do Ensino Primário e Médio de 1º e 2º ciclos⁵¹, aí incluída a da Escola Normal, incorporando a formação de professores como uma das habilitações profissionais do 2º Grau - atual Ensino Médio⁵².

Como uma habilitação do 2º Grau, a formação de professores era feita em três ou quatro anos, ou seja, um ano de formação geral – igual para todas as habilitações do 2º Grau, chamado Núcleo Comum – e mais dois ou três anos das disciplinas profissionalizantes⁵³.

⁵¹ O ensino primário, composto de quatro anos foi fundido com as quatro séries iniciais do ensino médio de 1º ciclo (ginásio), tornando-se então o ensino de 1º grau, com oito anos obrigatórios. As três últimas séries do ensino médio de segundo ciclo, passaram a constituir o ensino de 2º grau (compulsoriamente profissionalizante), que passou a ter, então, três ou quatro anos e foi desmembrado em inúmeras habilitações – 130 segundo o Parecer 45/72 do Conselho Federal de Educação, mais tarde ampliadas para 158.

⁵² Nesse momento, desapareceram as denominações Escola Normal e Instituto de Educação, ficando em seus lugares apenas a Habilitação ao Magistério juntamente com os Grupos Escolares, os Ginásios e outras formas de organização do ensino.

⁵³ "No caso de três anos, estariam aí incluídas as especializações em pré-escola, deficientes, alfabetização, literatura infantil etc., conforme os inúmeros modelos de organização curricular, possibilitados pelo Parecer CFE 349/72" (PIMENTA, 1998, p.41).

"A Lei nº 5.692/71 deu um 'novo' aspecto formal-legal aos cursos de formação de professores, sem alterar-lhes substancialmente o conteúdo, isto é, sem direcioná-los para as reais necessidades de se formar um professor que seja capaz de ensinar, de modo que os alunos das camadas pobres que têm tido acesso (ainda parcial) à escola aprendam. Essas alterações formais-legais modificaram sim o antigo Curso Normal, que era necessário sem que fosse modificado, pois, como vimos, além de eletizante, não vinha conseguindo cumprir com seu papel" (PIMENTA, 1998:42).

Assim como as demais habilitações de 2º Grau, o caráter terminal do curso de magistério atendia à necessidade de formação em curto prazo de técnicos para o mercado de trabalho. No caso da Habilitação ao Magistério, formou-se um contingente de professores para o ensino público, o qual finalmente se expandia após a publicação da Lei 5692/71.

Para suprir essa expansão, deu-se a formação de grande número de professores em nível médio, que, aliada à separação da formação de outros profissionais da educação (administradores, supervisores, orientadores e coordenadores educacionais) - que passou a ser feita em nível superior - e à deterioração do ensino público de massa, resultou em uma rápida desvalorização do trabalho docente.

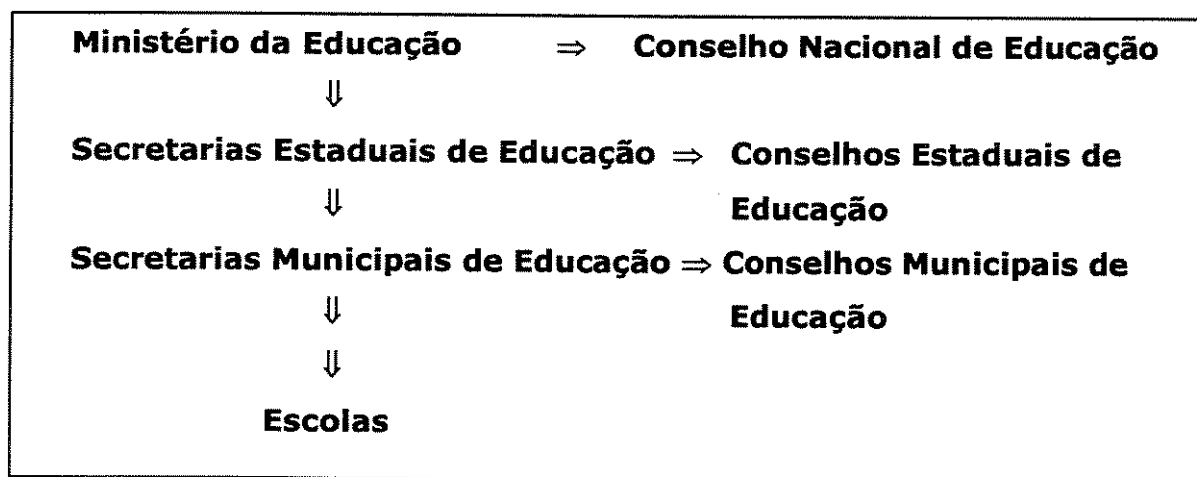
Muitas mazelas da educação de 1º e 2º Graus passaram a ser creditadas à incapacidade dos professores de conduzirem seu próprio trabalho. A visão tecnicista da década de 1970 consolidou a idéia de que o professor deveria seguir os planos e atividades propostos pelas instâncias superiores da educação (Ministério, Secretarias e órgãos correlatos), agudizando a separação entre o "pensar e o fazer", ou seja, a diretriz a ser seguida deixava claro que as decisões nas questões de educação não eram da competência dos educadores - e sim cabiam "aos técnicos oriundos predominantemente da área econômica" (SAVIANI, 2001:33).

Tal postura se refletiu com bastante força numa geração inteira (e além dela) de alunos e professores, num esquema que perdura até nossos dias.

Técnicos em seus gabinetes articulam metas e buscam financiamentos, que por sua vez devem ser aprovados pelos conselhos correspondentes a cada instância até chegarem à escola.

Nesse esquema hierárquico-burocrático, já referenciado no quadro 1, a tão sonhada autonomia não vai além de algumas questões de organização cotidiana, uma vez que, no que se refere às questões estruturantes e decisórias – mesmo no nível local –, permanece atrelada a essa estrutura organizacional da Rede de ensino por meio da legislação:

Quadro 2: Esquema de tomada de decisões nas políticas de educação



1.2.2.2. A LDB 9394/96 e a legislação federal pós dezembro de 1996

O texto do primeiro projeto apresentado à Câmara dos Deputados em dezembro de 1988, com pequena ampliação, foi escrito por Dermeval Saviani e publicado inicialmente na Revista da ANDE, nº 13, em julho de 1988.

A reforma educacional em discussão havia nascido dentro do Legislativo ao contrário da maioria das reformas cujos projetos vinham do Executivo. O texto vinha de uma proposta gestada dentro da comunidade educacional, e estava sendo discutido por ela, que se manteve constantemente mobilizada por meio do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB. Assim, desde a apresentação do primeiro projeto em 1988 até a votação final da nova Lei, foram numerosas idas e vindas de professores e outros membros da sociedade civil para as audiências em Brasília, onde era discutido, mexido e remexido o projeto durante os longos anos de tramitação na Câmara (até maio de 1993) e no Senado (até fevereiro de 1995).

Paralelamente à tramitação na Câmara dos Deputados, em maio de 1992, deu-se entrada na Comissão de Educação do Senado Federal a um projeto de LDB de autoria do senador Darcy Ribeiro, mas que não chegou a ser aprovado no Senado naquele momento⁵⁴, sendo reapresentado posteriormente.

Devido ao longo tempo de tramitação, o projeto apresentado na Câmara dos Deputados enfrentou mudanças na legislatura que afetaram a correlação de forças dentro do Legislativo nacional e, conseqüentemente, o próprio texto em discussão.

Ao iniciar-se o primeiro mandato na Presidência da República de Fernando Henrique Cardoso e do novo Congresso Nacional, o projeto da LDB que estava no Senado foi considerado inconstitucional em diversos pontos. Usando de "manobra regimental", o Senador Darcy Ribeiro apresentou um substitutivo que acabou recebendo várias emendas, sendo aprovado sem vetos em 20 de dezembro de 1996⁵⁵. Segundo SAVIANI, "uma 'LDB minimalista', compatível com o 'Estado mínimo', idéia reconhecidamente central na orientação política atualmente dominante" (2001:200).

⁵⁴ A obra de Dermeval Saviani – "A nova lei da Educação", é bastante detalhada e interessantíssima quanto ao relato da trajetória percorrida pelo projeto inicial até a aprovação final da LDB 9394/96.

⁵⁵ Segundo Saviani (2001:162) a ausência de vetos é fato raro na política educacional brasileira e deveu-se ao fato do MEC ter sido "por assim dizer, co-autor do texto de Darcy Ribeiro e se empenhou diretamente na sua aprovação. E, como a iniciativa privada, ficou inteiramente satisfeito com o desfecho. Tanto que recomendou ao Presidente da República a sanção sem vetos. E assim foi feito".

Quanto à formação de professores, vale destacar o que a lei diz nos artigos 61, 62 e 64, a saber:

"Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II – aproveitamento da formação e experiência anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

[...]

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional."

A primeira novidade na formação aparece com a possibilidade de formação baseada no "aproveitamento da formação e experiência anteriores em instituições de ensino e outras atividades", o que abriu a possibilidade para a implantação de programas de formação pedagógica para profissionais de nível superior⁵⁶.

Com isso, vimos proliferar cursos a distância ou nos finais de semana, destinados a profissionais das mais diferentes áreas de atuação interessados em

complementar sua formação, e assim poderem ministrar aulas em áreas correlatas às de sua atuação profissional original (por exemplo, zootecnistas em ciências ou biologia, engenheiros em física ou matemática, advogados em história ou filosofia).

Esses cursos, com carga horária de 240h da chamada “parte teórica”, para efeito de acesso ao magistério (tanto da rede pública quanto da rede privada de ensino), oferecem certificados equivalentes aos diplomas dos cursos de licenciatura plena, expedidos pelas instituições de ensino superior.

Nesse caso é necessária, como coloca a Circular nº 0006/2003 do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública⁵⁷,

uma nova discussão, ao transformar em regulares e sistemáticos (enquanto a LDB estiver em vigor) cursos que antes eram emergenciais, previstos apenas para solucionar o problema da falta de docentes, em especial para as disciplinas profissionalizantes dos cursos de nível médio. Isto é, por meio de um pequeno “banho pedagógico”, profissionais liberais se tornavam licenciados para o exercício do magistério”. (FÓRUM Nacional em Defesa da Escola Pública, *Circular N.º 006/2003*:26)

Outra inovação é a possibilidade de formação nos institutos superiores de educação criados, conforme indicado no artigo 62, e regulados no artigo 63. SILVA (1998:101) chama a atenção para o papel desses institutos - no corpo da lei equiparados às universidades – na formação de futuras gerações de docentes:

⁵⁶ Resolução CNE nº 2, de 26.06.1997.

⁵⁷ O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública foi constituído em 1987, por entidades científicas, acadêmicas, profissionais, sindicais, estudantis e movimentos populares de âmbito nacional. Teve papel importante na inserção de temas da área de educação na Constituição Federal de 1988 e na construção do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (PL nº1.258/88), posteriormente substituído e aprovado, à revelia da sociedade, pelo projeto que deu origem à LDB em vigor. Foi também o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública que, apresentou, em 1988, o PL 4155/98: Plano Nacional de Educação – Proposta da Sociedade Brasileira.

"Os institutos superiores de educação também se constituem em retrocesso na medida em que atenuam significativamente a ambição do movimento nacional dos educadores de formar os profissionais da educação em nível superior. Essa ambição, que se baseia em intenso debate histórico, em diferentes experiências desenvolvidas e em significativa produção de pesquisa sobre a matéria, corre o risco de se frustrar, principalmente porque os institutos se situam no último nível da hierarquia do Sistema Federal de Ensino Superior (conforme Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997) e, assim sendo, não terão obrigação de realizar pesquisa (como as universidades) nem mesmo de oferecer ensino de excelência (como os centros universitários). [...] Os institutos superiores de educação também estarão aptos a propor, além do curso normal superior, cursos superiores regulares e os programas especiais analisados na seção anterior [aproveitamento de formação e experiência anterior, mencionado no Artigo 61 da Lei]. Enfim, num mesmo estabelecimento haveria pelo menos três modalidades distintas de formação dos professores para a educação básica, sem falar nas licenciaturas universitárias e, no caso dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, nos cursos normais ..."

Quanto à formação em Institutos Superiores de Educação, há uma série de críticas que podem ser feitas, uma vez que o Brasil acha-se na "contramão" do que ocorre em muitos outros países que já passaram por essa experiência. Temos como exemplo, o fato de instituições semelhantes às propostas na LDB, existentes em outros países, serem todas consideradas de "segunda categoria em relação às universidades e escolas superiores já existentes e organizadas tendo como referência o padrão universitário" (SAVIANI, 2001:219), como as Pädagogische Hochschule na Alemanha, as Universidades Pedagógicas em alguns países latino-americanos e os Institutos de Magistério italianos.

Nesse sentido, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública denuncia que

“Os modelos de cursos, propostos pela LDB e sua regulamentação por decretos e resoluções indicam que nem os problemas já diagnosticados serão resolvidos, como, também, revelam a desarticulação do sistema de formação e o aligeiramento e a fragmentação dos cursos, sinalizando graves conseqüências, a médio e longo prazos, na qualidade da formação em todos os níveis e modalidades de ensino e, em especial, na formação de educadores”. (FÓRUM Nacional em Defesa da Escola Pública, Circular nº 0006/2003:25)

Geoffrey WHITTY (1996), quando trata da reforma educacional na Inglaterra e País de Gales, indica também as implicações que a retirada das universidades e faculdades da formação de professores e passagem para outras instâncias trouxe para a própria profissão. Neste caso, vale ressaltar que estudos mencionados por esse autor mostram que a degradação do envolvimento da universidade foi uma tentativa de descaracterização do Ensino enquanto profissão, levando os próprios professores a criarem diferentes formas de compreender o que é “ser professor”, sendo transformados em técnicos e não profissionais reflexivos e pesquisadores da educação.

O artigo 64, por sua vez, vinculou a formação dos “especialistas em educação”, ou seja, profissionais para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, aos cursos de Pedagogia, mantendo a separação, por via legal, da formação entre o pensar e o fazer. No entanto, ao vincular essa formação aos cursos de Pedagogia ou de Pós-Graduação, trouxe a necessidade de que haja uma base nacional comum, amarrando a formação.

Assim, os artigos citados, definem a exigência de grau mínimo e o lócus de formação, privilegiando o Instituto Superior de Educação, cuja criação preocupa

“seja pela indefinição e ambigüidade que o caracterizam, seja pela separação que sacramenta entre o ensino, a pesquisa e a extensão e entre o bacharelado e a licenciatura, empobrecendo o intercâmbio de cursos e entre educadores-pesquisadores [e acrescentamos, os gestores]”. (FÓRUM Nacional em Defesa da Escola Pública, Circular nº 0006/2003:25)

Tais propostas criaram também grande mobilização entre os educadores, em especial a publicação do Parecer o CNE/CES nº 970/99, de 09.11.1999, que tratava da habilitação de magistério para educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental nos cursos de Pedagogia, que segundo SILVA (2001:13) confirmava:

"a desconfiança gerada quanto a uma possível interpretação forjada dos artigos da LDB relacionados à formação dos profissionais da educação, [de que] os relatores utilizaram um mesmo critério, de forma contraditória, para análise dos artigos 62, 63 e 64. Parece que, no afã de expropriar a função de magistério do curso de pedagogia, incorreram num erro de lógica, considerando o *critério de omissão*, ora com o sentido de *inclusão*, ora com o de *exclusão*. Assim, embora considerando que os cursos normais superiores fazem parte do artigo referente aos institutos superiores de educação, os relatores facultam sua *inclusão* nas universidades, mesmo reconhecendo que o artigo que se refere a elas seja *omisso* em relação a esses novos cursos. Por outro lado, o fato da formação de profissionais de educação para administração, planejamento, supervisão e orientação educacional para educação básica ser atribuída ao curso de pedagogia é motivo para os relatores *excluírem* a possibilidade do curso destinar-se também à formação de professores, embora o artigo 64 seja *omisso* quanto a isso".

A reação a esse parecer foi imediata, com o posicionamento da própria Comissão de Especialistas de Ensino do Curso de Pedagogia, das universidades e de entidades como ANFOPE, do Fórum de Pedagogia e Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das universidades públicas. No entanto, um dia antes da matéria ser discutida no Conselho Pleno do CNE, foi publicado o Decreto Presidencial nº 3.276, em 6 de dezembro de 1999, o qual possui a mesma redação do parecer e cujo parágrafo 2º, do artigo 3º coloca que

"a formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores" (grifo nosso).

Aqui a reação também foi imediata, com o envio de carta aberta às universidades, sociedades científicas e entidades profissionais relacionadas à educação, assinada por oito conselheiros da Câmara de Educação Básica do CNE, recriminando o Ato do Executivo.

Foi criado, então, o Fórum em Defesa da Formação de Professores⁵⁸, cuja atuação, somada à relutância da comunidade acadêmica quanto ao cumprimento da determinação do Decreto nº 3.276, levou à publicação do Decreto nº 3.554, de 07.08.2000, substituindo o termo *exclusivamente* do Decreto anterior por preferencialmente. (SILVA, 2001:14)

No entanto, naquele momento, a situação dos professores sem formação em nível superior continuava indefinida, tendo em vista a redação do Artigo 87, das disposições transitórias da LDB 9394/96:

§ 4º. Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço".

Note-se, porém, que o próprio texto da Lei fala em "treinamento" e não em "formação", o que não significa a mesma coisa⁵⁹.

Acerca da situação da formação de professores das séries iniciais na LDB, a entrevista de Lisete ARELARO - professora da USP e na época Secretária de

⁵⁸ Esse Fórum foi composto, inicialmente, por 11 entidades profissionais ligadas à área de educação: ANDES/SN, ANFOPE, ANPED, ANPAE, ABT, CEDES, Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras, Fórum Paulista de Educação Infantil, Fórum Paulista de Pedagogia e Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

⁵⁹ Segundo o Dicionário Aurélio (2ª edição, 19ª impressão, 1986), treinamento é o "ato de treinar", que por sua vez significa "tornar apto, destro, capaz, para determinada tarefa ou atividade; habilitar, adestrar". Segundo o mesmo dicionário, formação é a "maneira por que se constituiu uma mentalidade, um caráter, ou um conhecimento profissional" (grifos nossos).

Educação do Município de Diadema -, ao Jornal da Associação de Docentes da Unesp – ADUNESP -, no início de 2002 – antes, portanto, da revogação pelo Parecer CNE/CBE 01/2003 de 19.02.2003 do parágrafo acima citado -, ilustra o pensamento de parte dos educadores:

"O que me causa uma profunda irritação é ver que, em relação aos profissionais da educação, a LDB só foi lida em seu artigo 87. [...] Formar um novo cidadão leva 15, 18, 20 anos. Mas aqui se pretende mudar, em sete anos, todo um corpo docente e sua forma de pensar. [...] Querem criar estatísticas que mostrem que o Brasil ingressou no grupo dos chamados países desenvolvidos, cujo percentual de professores titulados é alto. Inclusive, dizer-se no Estado de São Paulo que um professor é titulado em ensino superior não significa nada, nem que ele tenha competência para dar aula. É preciso ir mais devagar, porque temos bons professores de nível médio". (em <<http://www.adunesp.org.br/Publica%C3%A7%C3%B5es/cadernos1/Lisete%20Arelaro.htm>>, acessado em 14.11.2003).

Como ocorreu em vários estados da federação, em 2001, foi instituído pela SEE, por meio da Deliberação do Conselho Estadual da Educação (CEE) N.º 12/2001, o Programa de Educação Continuada - PEC - Formação Universitária, também conhecido como PEC FOR PROF -, para complementar a formação de professores efetivos e estáveis⁶⁰ da rede pública paulista que tivessem apenas a formação em nível médio. Apesar de inúmeras e severas críticas de aligeiramento da formação, superficialidade, entre outros pontos, acabou acontecendo.

O Curso Normal Superior, cuja existência foi autorizada na LDB, também sofreu severas críticas, inclusive pela possibilidade de ressuscitar problemas existentes na antiga Habilitação Magistério, como veremos adiante.

⁶⁰ De acordo com o Art. 19, das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988, são considerados professores estáveis, os servidores públicos civis da União, dos Estados, Municípios, da administração direta, autarquia e das fundações públicas, em exercício há pelo menos cinco anos continuados e que não tivessem sido admitidos por concurso público até aquele momento, ou seja, até a data da promulgação da nova constituição.

1.2.3. Algumas observações sobre a política partidária em São Paulo no período 1989-2001

O processo de elaboração de políticas públicas está impregnado pela visão de mundo e de educação de seus propugnadores, orientado por diferentes diretrizes e embates ideológicos de seu tempo, visto que "governar é escolher valores e critérios; objetivos e meios; caminhos e estratégias de ação; atores, procedimentos, tempos e instrumentos" (Anotações de aula)⁶¹.

Em outras palavras, a elaboração das políticas públicas é influenciada por determinantes de diferentes ordens: a estrutura econômica, o comportamento do entorno social e cultural do sistema político, os conflitos de classe, a interação e o jogo entre grupos de interesse. Por sua vez, a administração dessas políticas e as decisões dos governos no sentido de "como fazer", também são influenciadas por esses mesmos determinantes e ainda pelas relações de poder no sistema social e por "lógicas de decisão" (ideológicas), que se apóiam em leis, estratégias de efetivação, legitimidade e intencionalidade das ações⁶².

No período analisado (1989-2001), a política partidária do governo paulista passou em 1995 das mãos do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) para as do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), e com isso, alteraram-se algumas interpretações sobre conceitos e as formas de agir, em especial na área de educação⁶³. Além disso, a sanção da LDBN/96 trouxe também mudanças na forma de interpretar e atuar em diferentes aspectos da educação nacional.

Assim, o Projeto CEFAM, gestado e implantado no início dos anos 1980 pelo Governo Federal em várias unidades da Federação e posteriormente implantado no Estado de São Paulo⁶⁴ no governo Quéricia (15.3.1987 a

⁶¹ Curso FE-190A Seminários I – Política e Legislação Educacional Brasileira – Profs. Drs. Zacarias Pereira Borges e Luis Enrique Aguilar; Pós-graduação/FE - 1º semestre de 2002.

⁶² *idem*.

⁶³ É importante lembrar que mesmo dentro dos partidos políticos existem divergências e propostas diferentes. Ao longo dos três mandatos do PMDB no governo do Estado de São Paulo (março de 1983 a dezembro de 1994) isso pode ser percebido (conf. BORGES, 2002)

⁶⁴ Decreto nº 28.089, de 13.01.1988.

15.3.1991), começou a ter algumas condições alteradas já durante a gestão que o sucedeu - Governo Fleury (15.03.1991 – 31.12.1994) -, com a diminuição dos HTP em 1992 e o fim das orientações técnicas na CENP.

A despeito de todas as diferenças existentes entre os estilos de gestão e sendo o governador Luiz Antônio Fleury Filho do mesmo partido (PMDB) de seu antecessor, não havia uma justificativa plausível para extinguir um Projeto que estava sendo indicado como um diferencial de qualidade dentro da educação paulista, servindo como referencial para o projeto “Escola Padrão”.

Fleury, assim como Quércia havia feito com a criação do Projeto CEFAM, criou mais um diferencial dentro da Rede pública de ensino ao implantar as Escolas Padrão⁶⁵. Com isso, havia em São Paulo duas redes de ensino paralelas: a excelência das Escolas Padrão e o resto⁶⁶.

As descaracterizações mais profundas no Projeto CEFAM ocorreram, no entanto, nos Governos Covas (01.01.1995 – 31.12.1998), Covas/Alckmin (01.01.1999 – 31.12.2002) e Alckmin (01.01.2003 com mandato previsto até 31.12.2006), quando o Projeto foi oficialmente extinto pela Resolução SE 119 de 07.11.2003, juntamente com o Curso Normal em período parcial, por ventura ainda existente na rede pública de ensino do Estado de São Paulo.

É importante frisar que, sob os governos do PSDB, a partir de 1995, não só o Projeto CEFAM sofreu alterações, mas toda a rede pública de ensino do Estado de São Paulo foi alvo de uma extensa e intensa mudança a partir de 1995.

O projeto educacional implantado no Estado de São Paulo pela Secretária Rose Neubauer (titular da pasta entre 01.01.1995 a 07.04.2002) e mantido por seu sucessor, Gabriel Chalita (a partir de 07.04.2002), apesar de questionado e combatido em vários aspectos por diferentes entidades ligadas à educação, foi muito bem articulado.

⁶⁵ Fleury equiparou os CEFAMs às Escolas Padrão, colocando-os não como curso profissionalizante paralelo à formação de ensino médio como acontecia com todos os demais cursos técnicos existentes na rede naquele momento.

⁶⁶ Segundo Borges (2002), a implantação das Escolas Padrão deu-se gradualmente devido à disponibilidade financeira dos recursos (306 unidades em 1992, 1052 em 1993, 256 em 1994) alcançando uma parcela muito pequena do total de cerca de 6500 escolas existentes no Estado de São Paulo.

As mudanças começaram a ser implantadas já no início da gestão de Rose Neubauer à frente da SEE, com justificativas pedagógicas e sociológicas que buscavam mascarar as raízes de fundo econômico que estavam por trás das mudanças colocadas em prática, dentre elas a reorganização da rede física, separando os alunos por faixa etária, a extinção de órgãos da secretaria, como por exemplo Divisões Regionais de Ensino e projetos dos governos anteriores, como a Escola Padrão), a "ampliação" da oferta de vagas (com o aumento do número de alunos por turma) e a implantação de classes de aceleração (com vistas a corrigir a defasagem de idade dos alunos que repetiram mais de uma vez alguma das séries iniciais do ensino fundamental e "descongestionar" essas séries).

Como veremos mais detalhadamente adiante, o Projeto CEFAM, elaborado pela equipe da CENP, na época sob a coordenação de Rose Neubauer e implantado a partir de 1988, também foi atingido pelas mudanças. O projeto que era tido como "a menina dos olhos da Rose", nos dizeres de uma ex-membro da equipe de elaboração do Projeto, foi sendo desmontado em razão de outras prioridades governamentais, sem ser extinto definitivamente⁶⁷ durante sua gestão na SEE.

⁶⁷ A própria Secretária disse em reunião com representantes de todos os CEFAMs, na sede da SEE-SP em outubro de 2000, que "enquanto eu for Secretária de Educação o CEFAM não será extinto".

"Tal coletivo não pode ser formado por um decreto, nem criado num lapso de dois ou três anos: a sua criação exige mais tempo. É uma coisa excepcionalmente cara, mas, quando tal coletivo existe e funciona, é necessário guardá-lo, cuidá-lo e, então, todo o processo educativo decorre com muita facilidade".

Capriles, René. Makarenko: o nascimento da pedagogia socialista. São Paulo: Scipione, 1989.

2. O Projeto dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM

Este capítulo apresenta o Projeto dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério.

Primeiramente e de forma breve, falamos sobre suas origens no Ministério da Educação no início dos anos 1980, para depois descortinar, com mais alguns detalhes, a proposta feita, em 1987, pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, tendo como base o projeto do MEC.

O grande foco do capítulo será a apresentação do CEFAM Butantã, desde sua instalação, a elaboração de seu projeto pedagógico e implantação dos princípios de trabalho coletivo e gestão participativa.

2.1. Origens

Na década de 1980, com a retomada da democratização política e a retomada da movimentação popular em busca de melhores condições de vida – saneamento básico, saúde, educação –, foram intensificados os estudos acerca da qualidade dos cursos de formação de professores.

Em 1982, a extinta Coordenadoria do Ensino Regular de 2º grau (COES) preparou a proposta do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM e colocou-a a disposição das Secretarias de Educação dos estados que desejassem implementar ações para a melhoria do quadro do magistério. O Ministério da Educação disponibilizou também apoio pedagógico e financeiro para a implantação do projeto.

O texto de FUSARI e CORTESE (1989:76), referindo-se ao documento do MEC de 1983, faz a indicação dos parâmetros que nortearam a criação desses centros de formação:

"o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério é uma Escola Normal que continuará, em sua dimensão maior, cuidando da formação e preparação do professor para o magistério da pré-escola e das quatro séries iniciais do 1º grau. Não se trata evidentemente da criação de uma nova unidade escolar, mas do redimensionamento das escolas normais, nos seus aspectos qualitativos, na sua amplitude e em sua área de abrangência. Uma escola assim concebida voltar-se-á, simultaneamente, para o professor em formação, o professor em exercício, formado ou leigo, numa perspectiva de educação permanente, integrada à escola de 1º grau (1ª a 4ª séries), à pré-escola e à instituição do Ensino Superior.

[...]

Assim sendo, o CEFAM, inicialmente, deverá promover, articulado às unidades, revisão curricular dos cursos de formação, visando redimensionar a Habilitação-Magistério para que esta responda adequadamente às necessidades de ensino das séries iniciais da escola básica.

[...]

O Centro, portanto, deverá contribuir para a qualificação de um profissional com competência técnica e política capaz de responder com presteza às novas demandas exigidas pelas camadas populares que são, em sua maioria, a clientela da escola pública".

Num primeiro momento - até o final de 1983 -, foram instalados 55 CEFAMs, em seis unidades da Federação que se interessaram pelo projeto apresentado pelo MEC – Alagoas, Bahia, Minas Gerais, Pernambuco, Piauí e Rio Grande do Sul, cada qual com características próprias. Essas experiências foram sendo esvaziadas ao longo do tempo, principalmente por questões de financiamento. Não localizamos dados precisos acerca da situação dos Centros nos diversos estados da Federação onde foram implantados⁶⁸, no entanto, com a

⁶⁸ Buscamos informações junto às equipes de algumas Secretarias de Educação dos Estados onde foi implantado o Projeto CEFAM com as quais conseguimos contato telefônico (RS, MG, PE, BA), mas após tantos anos, não havia ninguém que soubesse dar qualquer informação acerca do destino final do Projeto naqueles estados. Em contato telefônico com a Secretaria de

publicação da LDB em 1996 e do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2001⁶⁹, os cursos de formação de professores em nível médio têm sofrido mudanças em sua organização ou têm sido extintos.

De acordo com a Revista Nova Escola (maio, 2004:32)⁷⁰, "em 1996 havia 5.550 cursos no país todo, segundo dados do Ministério da Educação (MEC). Em 2002, último ano sobre o qual há informações, eram 2.641"⁷¹.

No Estado de São Paulo, a partir das discussões iniciadas em 1982 por vários educadores em fóruns destinados aos debates sobre formação de professores, e no bojo da movimentação promovida pelo Governo Montoro (15.03.1983 a 15.03.1987) para revitalizar a educação no Estado, a CENP preparou um relatório publicado em 1987⁷², que serviu como base para criação, em 1988, dos CEFAMs em São Paulo. Os CEFAMs paulistas tinham, por sua vez, características diferenciadas em relação aos Centros criados em outros estados a partir do projeto do MEC⁷³.

As primeiras razões que motivaram a Deliberação do Conselho Estadual de Educação, CEE - 30/87⁷⁴, presentes no Processo CEE - 1.279/85, atribuíam à má formação dos professores a falta de uma política integrada para a capacitação dos quadros do magistério, a desvalorização social e profissional dos professores e a "extrema falta de condições de trabalho docente". Segundo os mesmos documentos, diante de tais problemas, sugeria-se a reformulação de currículos, o

Educação do Rio Grande do Sul, inclusive, a pessoa que nos atendeu duvidou da existência do Projeto CEFAM naquele estado em algum momento dos anos 1980 ou posteriormente.

⁶⁹ Lei nº 10.172/2001, de 09.01.2001.

⁷⁰ Revista Nova Escola, Ano XIX, nº 172, maio 2004.

⁷¹ Essa mesma fonte revela que em 2004, os estados do Acre, Amapá, Bahia, Distrito Federal, Maranhão, Minas Gerais, Piauí e São Paulo haviam deixado de admitir novos alunos em seus cursos de formação de professores, de nível médio. Os estados de Espírito Santo, Mato Grosso, Rondônia e Roraima já haviam extinguido os cursos. Dois estados têm dado atendimento parcial, isto é, no Amazonas atendimento tem sido feito somente para alunos indígenas, e o Mato Grosso do Sul só tem atendido o interior do estado. Por outro lado Alagoas, Ceará, Goiás, Santa Catarina e Tocantins reformularam a rede de ensino e os cursos, enquanto Paraná e Pernambuco aumentaram o número de cursos. Os demais estados (Pará, Paraíba, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio grande do Sul e Sergipe) não alteraram em nada o oferecimento dos cursos de formação de professores em nível médio (maio 2004:33).

⁷² SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. CENP. *Habilitação específica do 2º grau para o magistério: relatório das ações desenvolvidas (1983-1986)*. São Paulo, 1987.

⁷³ Diferentemente do que ocorreu com os CEFAMs instalados em outras unidades da Federação, o Projeto CEFAM em São Paulo sempre foi mantido com recursos próprios.

⁷⁴ Parecer CEE 30/87 dispõe sobre a reestruturação da HEM - Habilitação Específica do Magistério.

aumento de carga horária ou a fixação de conteúdos rígidos. No entanto, o que se discutia também é que não bastavam as reestruturações dos currículos se não houvesse esforço conjunto para a superação das dificuldades já indicadas e que a deliberação sobre tais encaminhamentos cabia ao Conselho Estadual de Educação.

Com a implantação dos CEFAMs, em 1988, instalou-se dentro da rede pública de ensino do Estado de São Paulo mais um paralelismo no que se refere à formação de professores para educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, já que a formação na Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério (HEM) continuou existindo⁷⁵. A HEM só deixou de existir no governo Alckmin, inicialmente com o fim das matrículas no curso noturno, a partir de 1998, até a publicação da Resolução SE 119 de 07.11.2003, que extinguiu todos os cursos de formação de professores em nível médio, no Estado de São Paulo.

2.1.1. O Projeto CEFAM no Estado de São Paulo

A implantação dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs) coincidiu com o momento de abertura política, vivido pelo país no final da década de 1970 e início dos anos 80.

O país passava por eleições para governadores e preparava a campanha para a eleição direta de Presidente da República. Em todos os níveis da sociedade buscavam-se novos ares, novas perspectivas que tirassem o ranço de quase vinte anos de regime militar.

Como vimos, com a promulgação da Lei nº 5.692, em 1971, o Curso Normal havia deixado de existir e a formação tinha passado a fazer parte do rol de habilitações profissionais possíveis para os alunos do então chamado ensino de segundo grau. Com isso, o curso perdeu várias de suas características, passando a haver a possibilidade de ser ministrado também no período noturno. As

⁷⁵ Lembrando que essa formação também pode ser obtida nos cursos de Pedagogia.

mudanças na grade curricular, na carga horária da referida habilitação, a dificuldade em organizar estágios para os alunos dos cursos noturnos, foram alguns dos motivos que causaram entraves para uma formação de qualidade para os profissionais que atuavam com as turmas de educação infantil e de primeira a quarta séries do primeiro grau (atual Ciclo I do Ensino Fundamental).

Paralelamente a isso, a criação de cursos superiores de licenciatura curta ocasionou também um declínio na qualidade da formação dos professores que atuavam com as turmas de quinta a oitava séries do primeiro grau e com as turmas do segundo grau. Nesse último caso, os professores oriundos de cursos com baixa qualidade eventualmente atuavam como professores de futuros professores, então alunos dos cursos de HEM.

Como vimos no item 1.2.1, com a implantação da Habilitação ao Magistério e a disseminação de cursos de formação de professores ligados à iniciativa privada, formou-se rapidamente um contingente de professores para o ensino público.

Dada a baixa qualidade de alguns cursos de instituições privadas aliada à separação da formação de professores dos demais profissionais da educação (administradores e supervisores, coordenadores e orientadores educacionais) - feita em nível superior - e a deterioração do ensino público que resultou na rápida desvalorização do trabalho docente, muitos problemas da educação de 1º e 2º Graus passaram a ser creditados à incapacidade dos professores de conduzir seu próprio trabalho e não às condições de trabalho e formação deficiente a que estavam sujeitos. Como vimos, a visão tecnicista da década de 1970 consolidou a idéia de que o professor deveria seguir os planos e atividades propostos pelas instâncias superiores da educação (Ministério, Secretarias e órgãos correlatos), agudizando a separação entre o "pensar e o fazer".

Frente a esse quadro, o Ministério da Educação lançou mão, como vimos, no início da década de 1980, de um projeto que visava melhorar a qualidade da formação de professores em nível nacional, implantando CEFAMs em vários estados da Federação. Muitos desses Centros não tiveram vida tão longa, ou tão próspera quanto o projeto posteriormente implementado pela SEE/SP, devido a

mudanças nos quadros do Ministério da Educação que acarretaram o fim das parcerias pedagógicas e financeiras.

No Estado de São Paulo, a CENP preparou o documento *Habilitação específica do 2º grau para o magistério: relatório das ações desenvolvidas (1983-1986)*, publicado em 1987, que fazia um levantamento acerca da situação da Habilitação específica do 2º grau para o magistério no Estado e que serviu de base para criação, em 1988, dos CEFAMs paulistas, com características e financiamento próprios.

Uma das ex-integrantes da equipe da CENP que discutia as questões do magistério na época fala sobre aquele momento:

Estudamos bastante aquele projeto. Eu me lembro que conversamos com Libâneo - não tenho certeza se ele estava nesse projeto do governo federal -, mas conversamos muito com Libâneo, com outras pessoas que estavam envolvidas na reforma do curso de magistério. [...] A idéia é que o CEFAM não fosse só o locus de formação de novos professores, mas fosse também o locus de aperfeiçoamento dos professores da rede".

Já havia no projeto do Governo Federal a previsão da concessão de bolsas de estudo aos alunos, entre outros itens específicos, mas este foi um dos primeiros pontos a sofrer modificações, gerando assim a impossibilidade de muitos alunos das camadas mais desfavorecidas da população permanecerem num curso de período integral, levando assim, à desarticulação de toda a proposta em vários estados.

De modo geral, o projeto de São Paulo criava uma diferenciação em relação à escola pública, pois visava minorar problemas que vinham sendo detectados nos cursos de formação de professores então em andamento. Dentre esses problemas destacam-se a não diferenciação no trabalho dos cursos ministrados em período diurno ou noturno, apesar de serem clientela diferentes; os estágios realizados, em muitos - senão na maioria dos casos -, sem um projeto pedagógico adequado à realidade a qual se destinavam e sem o devido

acompanhamento e supervisão e ainda uma fragmentação das partes comum e específica do curso, provocando a compartimentalização e a descontinuidade dos conteúdos.

Como foi colocado anteriormente, devido à má formação dos professores, a falta de uma política integrada para a capacitação dos quadros do magistério, a desvalorização social e profissional dos professores e a “extrema falta de condições de trabalho docente” sugeriu-se, pela Deliberação do Conselho Estadual de Educação, CEE - 30/87, a tomada de providências a fim de melhorar a formação do professor no Estado de São Paulo. O documento enfatizava também a “obrigação do Conselho Estadual traçar normas que aperfeiçoassem o funcionamento da Habilitação Específica do Magistério”.

Tal funcionamento e aperfeiçoamento referiam-se às distorções verificadas na Habilitação Específica de Magistério (HEM), quais fossem:

- aprofundamento de estudo: reservado apenas para a 4a. série, o que levou os alunos a realizarem apenas o curso de magistério e pré-escolar⁷⁶, já que o diploma, nesse caso, possibilitava lecionar genericamente, de 1a. a 4a. série do 1o. grau;
- acoplamento de tempo/horas⁷⁷ e assunto: possibilitando a diplomação em apenas 3 anos de curso, tendo sido transferido de qualquer outra habilitação de 2º grau⁷⁸;
- atividades: categoria curricular indevidamente interpretada como disciplina, não preparando e nem subsidiando o futuro professor a trabalhar com crianças das séries iniciais, na fase de operações concretas;
- curso diurno e noturno: não havendo, na prática, diferenciação no tratamento metodológico, mesmo tratando-se de clientela específicas;

⁷⁶ O aprofundamento de estudos no 4º ano do curso poderia ser de pré-escola, 1ª e 2ª ou 3ª e 4ª séries.

⁷⁷ A Deliberação 21/76 cobrava um mínimo de 1.200 horas para as matérias dos Mínimos Profissionalizantes e 720 horas para aprofundamento de estudos. No entanto, essas últimas podiam ser embutidas no mínimo citado, fazendo com que na prática o mínimo de 1.200 horas se tornassem 480 horas.

- quadro curricular: Parte Comum e Diversificada defasadas quanto aos objetivos específicos do Curso levando à fragmentação das partes, provocando a descontinuidade e compartimentalização;
- estágio supervisionado: realizado sem um projeto pedagógico adequado à realidade a qual se destina e sem o devido acompanhamento e supervisão, transformando-se num dispositivo cumprido pró-forma.

A ex-integrante do grupo de elaboração do Projeto CEFAM na CENP, fala dos princípios da proposta, discutidos em 1987 e das dificuldades em viabilizá-los:

"A meta era: 'nós precisamos transformar o processo de formação de educadores. Então este curso de magistério que aí está é um curso que não dá conta de formar educadores suficientemente competentes, com solidez teórica, com possibilidade de articulação com a prática que é necessária pra escola das camadas populares'. E a partir daí - a Rose⁷⁹ já tinha isso elaborado, mas é claro que nós tivemos que mergulhar nessa elaboração dela pra tomar como princípio nosso também. Quais eram os princípios? O primeiro era: tem que ter uma formação teórica sólida. Não só na parte especificamente pedagógica, mas em conhecimentos gerais. O conhecimento teórico tem que ser articulado com a prática de uma maneira não artificial, mas de uma maneira que realmente possa ser produzido, possa ser discutido, possa ser criticado a partir da ação do próprio sujeito, ou seja, ficava muito claro pra nós que a prática era uma dimensão fundamental desse projeto. E então, vinham os entraves. Um dos entraves era: como conseguir o tempo necessário pra que o aluno seja capaz de ter uma formação teórica sólida e articular com a prática. Ele precisaria ficar em período integral. Uma escola em período integral seria uma escola já a priori fadada a ter seus alunos das classes mais privilegiadas. Este era um outro princípio que nós precisávamos superar. [...] Foi aí então que veio a idéia da bolsa de um salário mínimo".

⁷⁸ A Deliberação 21/76 que regulou a HEM no Estado de São Paulo não possibilitava a diplomação como professor em apenas 3 anos, ou seja, em 3 anos e 2.200 horas só dava direito ao certificado de conclusão do 2º grau para prosseguimento de estudos em nível superior.

Assim, o Decreto 28.089/88 de criação dos CEFAMs em São Paulo e os demais decretos e resoluções baseados no Parecer SE 352/88⁸⁰, propunham alternativas para minorar os problemas apontados, em especial das questões de aprofundamento de estudos, da fragmentação das partes Comum e Diversificada do currículo, da indiferenciação metodológica para os cursos diurno e noturno e do tempo para realização e acompanhamento dos estágios, onde deveria se dar a discussão e viabilização da relação teoria-prática.

No entanto, para que tais objetivos pudessem ser atendidos foram implementadas algumas condições que criavam uma diferenciação em relação à escola pública pelas especificidades presentes em seu projeto, tais como: funcionamento em período integral; concessão de bolsas-auxílio educação para os alunos, correspondente a um salário mínimo viabilizando a realização efetiva de estágios; afastamentos de professores efetivos ou a contratação de ACTs ambos mediante a apresentação de projetos; HTP - Horário de Trabalho Pedagógico para a realização de reuniões pedagógicas, pesquisas, cursos, etc.; coordenador pedagógico, estágio supervisionado a partir de 2a. série.

A Deliberação CEE 30/87 face às dificuldades apresentadas propunha que a Parte Comum (matérias do Núcleo Comum preponderantes na 1ª. série do 1º grau) estivesse destinada à aquisição de sólidos conhecimentos para a formação geral do cidadão e a Parte Diversificada (toda a habilitação específica do magistério) atendesse basicamente à lógica da habilitação a que se destinava.

Tal Deliberação introduziu também a discussão sobre que tipo de professor deveria trabalhar os conteúdos das Metodologias: *"licenciados em Pedagogia, com boa visão daquelas matérias ou por licenciados nas matérias com boa visão de Pedagogia e necessariamente com Complementação Pedagógica"*⁸¹.

Quanto ao Estágio Supervisionado, compreenderia a observação, participação e docência na escola, assegurando-se as condições necessárias nos

⁷⁹ Tereza Roserley Neubauer da Silva, foi Coordenadora da CENP entre 1987-1988, (o Secretário da Educação era Chopin Tavares de Lima, 1987-1989, no Governo Orestes Quércia), posteriormente foi Secretária da Educação do Estado de São Paulo no período 1995-2002.

⁸⁰ Parecer CEE 352/88 de 25/05/88 dispõe sobre a criação do CEFAM.

⁸¹ Processo CEE 1279/85, p. 102. A citação refere-se ao texto da Deliberação CEE 30/87.

estabelecimentos de ensino (acompanhamento/ supervisão) que possibilitassem a efetiva viabilização, na prática, das reflexões sobre os princípios e os meios envolvidos no sistema escolar. Para tanto, deveria ser cuidadosamente planejado, executado e analisado⁸².

Percebia-se naquele momento – meados da década de 1980 -, também a produção de uma discussão avançada em termos pedagógicos, subsidiada pelo governo estadual e que se via também como fruto da mobilização da sociedade civil em torno das discussões da Constituinte Federal, antecipando também alguns pontos das discussões da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Apesar de colocar-se à frente em muitos aspectos, a criação dos CEFAMs e a manutenção dos cursos de HEM criou uma “rede paralela”⁸³ no que se refere à configuração dos cursos de formação de professores.

“Sendo uma instituição bem mais equipada do que as Habilitações Específicas para o Magistério” já existentes, uma vez que incorporava uma série de medidas há muito reivindicadas pelos educadores que trabalhavam na área de formação do professor, rivalizava com elas, criando uma série de problemas administrativos e políticos. Por outro lado, o projeto vinha reafirmar, pelo menos por um bom tempo, a idéia de que o profissional da educação que cuida de crianças não precisa de formação em nível superior, na realidade já em fase de superação no Estado de São Paulo, onde um significativo número (45%) dos docentes desse nível já possuía cursos superiores, a maioria desses licenciados em Pedagogia. Sendo um projeto gestado no Ministério, os parâmetros considerados eram no nível do país todo, fazendo, portanto a média entre estados mais adiantados e os extremamente pobres e atrasados, onde a formação em nível médio para professores era ainda considerada um avanço” (BORGES, 2002:149).

⁸² Resolução SE 15/88.

⁸³ Vale lembrar que a educação brasileira está repleta de exemplos de “paralelismo”, ou seja, cursos, programas e projetos com a mesma finalidade, mas com funcionamento diferenciado, como as escolas técnicas estaduais e federais, os cursos diurnos e noturnos, as escolas centrais e periféricas, entre outros.

Se a idéia era “traçar normas que aperfeiçoassem o funcionamento da Habilitação Específica do Magistério”, como indicavam os documentos do Conselho Estadual de Educação, tal não ocorreu devidamente, já que o curso da HEM continuou existindo com todas as suas carências e dificuldades até fins da década de 1990, quando o curso noturno foi extinto gradualmente e as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores e a LDB, apontaram para a formação de professores em nível superior (Lei 9394/96, art. 62), esvaziando todos os cursos em nível médio nesta modalidade até o fechamento de praticamente todas as turmas em 2001.

No que se refere à questão financeira, o montante aplicado para a implantação e manutenção dos CEFAMs⁸⁴ é bastante significativo, sendo essa uma outra crítica à implantação do Projeto. Assim como comenta BORGES,

“considerando-se o dispêndio com os CEFAMs (tempo integral, bolsas de estudos para todos os alunos, equipe diferenciada, construções, etc), melhor seria canalizar esses recursos para preparação em nível superior de futuros docentes e incentivos para os que, já estando em serviço na rede, pudessem completar sua formação superior” (2002:150).

No entanto, acreditamos que os valores aplicados no Projeto CEFAM devem ser considerados como investimento, pois em boa parte dos casos tem revertido positivamente para a educação pública paulista.

Além disso, as experiências com novos cursos de formação de professores em nível superior implantados pela iniciativa privada – como os cursos Normal Superior, com duração de três ou quatro anos - ou de formação em serviço - PEC FOR PROF, por exemplo – não têm apresentado a mesma gama de possibilidades diversificadas como locus de formação, como por exemplo as de gestão participativa e trabalho coletivo experienciadas em vários Centros.

⁸⁴ Fazendo rapidamente um cálculo superficial, estimando-se uma média de 350 alunos (distribuídos em 4 séries) em cada um dos 56 CEFAMs existentes no estado, recebendo um salário mínimo por mês (R\$ 240,00 no início de 2004), temos um desembolso mensal de cerca de R\$ 4.700.000,00 com as bolsas-de-estudo dos alunos.

Vale lembrar, também, que no momento de implantação dos CEFAMs no Estado de São Paulo, havia um grande empenho para melhorar a qualidade do ensino, sendo que órgãos da importância do UNICEF estavam empenhados em campanhas nesse sentido e que o “Projeto Ipê”, colocado em prática pelo governo Montoro, não tinha surtido os efeitos desejados, apesar de ter sido considerado uma boa experiência.

Com a mudança de conjuntura política, o governo do Estado foi assumido por outro partido político, mudando a forma de entender e fazer educação. Há que considerar também, as mudanças postas pela LDB de 1996, que, segundo a interpretação dada pelos dirigentes paulistas, se não extinguiram os CEFAMs, tiraram-lhes paulatinamente algumas condições de funcionamento, descaracterizando-os enquanto “Projeto”. São exemplos dessa prática o fato de que a atribuição de aulas para as disciplinas do Núcleo Comum passaram a obedecer as regras gerais de toda a rede, sendo esses profissionais dispensados de apresentação de proposta de trabalho como exigido até 2000, obedecendo única e exclusivamente a ordem de “pontuação” no magistério público estadual paulista. Além disso, a formação no CEFAM passou a ser dada em três anos, sendo o ingresso considerado como opção a partir do 2º ano do Ensino Médio, entre outras alterações.

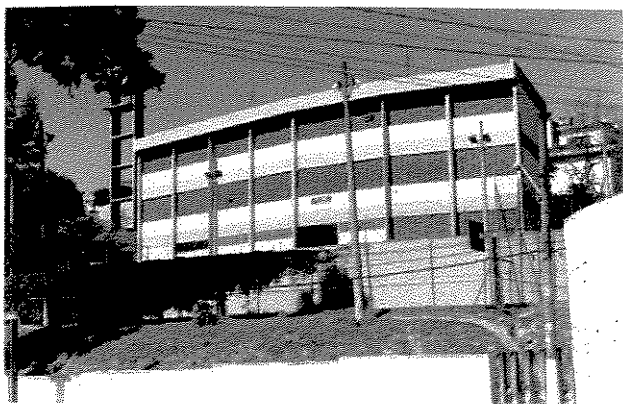
2.2. O CEFAM Butantã

No bojo das discussões da década de 1980, para a melhoria do ensino no Estado de São Paulo é que foi instalado, em 1989, o CEFAM DA VILA GOMES, assim chamado porque ligado à Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus (EEPSG) da Vila Gomes e posteriormente denominada “Nasser Marão”⁸⁵.

⁸⁵ Nasceu como Vila Gomes atrelado à escola de primeiro grau que, em seguida, tornou-se também segundo grau porque precisava ser assim para vincular o CEFAM.

Os prédios

O CEFAM Butantã foi criado sem estar previamente ligado a qualquer escola. A vinculação à E.E.P.S.G. "Nasser Marão" ocorreu após sua implantação e nesse momento, o CEFAM tinha o nome do bairro que o acolhia: Vila Gomes⁸⁶.



O CEFAM foi instalado num pequeno prédio com apenas 6 salas para 8 turmas, onde também conviveram, durante os anos de 1989 a 1993, algumas séries dos 1º e 2º ciclos do ensino fundamental, pela manhã, e de 5ª a 8ª séries à noite. O espaço era exíguo e para acomodar todas as turmas do CEFAM que foram crescendo ao

longo dos anos, foi necessário organizar um rodízio pelas salas e espaços da escola (pátio, quadra) para a realização das aulas de Educação Física, Educação Artística, reuniões de supervisão de estágio e produção e apresentação de trabalhos extra-classe.

Após a extinção do Nasser Marão, no final de 1996, o prédio do CEFAM "Vila Gomes" passou a abrigar um Posto de saúde do Sistema Único de Saúde - SUS), mantendo basicamente a mesma divisão espacial existente anteriormente, havendo alteração significativa no que outrora foi o pátio interno da escola.

A D2⁸⁷, complementa a descrição do espaço no prédio da Vila Gomes:

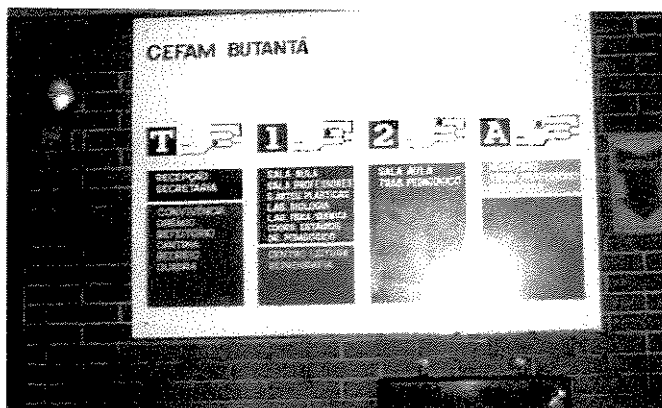
⁸⁶ Sobre a atribuição do nome "Nasser Marão" ver ZENUN, 2004:150.

⁸⁷ No estado de São Paulo o cargo de diretor pode ser ocupado por meio de concurso público ou por designação do Dirigente Regional de Ensino, nesse segundo caso quando referir-se a substituições ou vacância temporária do cargo. A sigla "D" identifica, então, a pessoa concursada e que por opção, escolheu a direção na escola vinculadora do CEFAM Butantã para atuar. A sigla Dd, por sua vez, identifica as ex-diretoras designadas para o cargo naquela unidade escolar. Nesse segundo caso, em havendo pedido de remoção de um diretor concursado para aquela escola o diretor designado deve deixar o posto, sendo designado para outra unidade escolar.

“No Nasser Marão a parte administrativa era menor que essa sala, era metade dessa sala [refere-se ao local onde nos encontramos, uma sala de aula de aproximadamente 5x8]. Então tinha uma parte que era a direção, a sala dos professores e uma parte que seria a secretaria. Da onde tá o esqueleto até mais ou menos aqui [indica pouco menos de 2/3 da sala] era a parte administrativa da escola, inteira. Então tinha muito pouco espaço e nesse espaço, imagina, tinha: o almoxarifado (ri), os arquivos de alunos, de professor, armário pra professor, todo o material. Ficava tudo nesse espaçozinho”.

Em agosto de 1993, a escola foi transferida para um novo prédio, com uma arquitetura destinada exclusivamente para o projeto CEFAM, construído no mesmo terreno de uma outra escola pública que não a escola vinculadora. Os ambientes estavam dispostos da seguinte forma:

Térreo: destinado à administração, banheiros, vestiários, cozinha, refeitório, quadra poli-esportiva, cantina, sala de convivência e grêmio; 1º andar: sala de professores, salas de reunião, de Educação Artística, Laboratórios (de química, física e biologia todos aparelhados), Centro de Leitura (com cerca de 9.000 livros, revistas e uma pequena hemeroteca montada pelos próprios alunos como parte das atividades do curso), Sala de vídeo (e videoteca com acervo de mais de 100 fitas, doado em parte pela FDE e complementado ao longo dos anos pelo corpo docente de acordo com suas necessidades e interesses); 2º andar: salas de aula.



Nas palavras da Delegada de Ensino⁸⁸ da época (DR1):

⁸⁸ Em São Paulo, à época, o cargo era de "Delegado de Ensino", cujas atribuições legais constam do Decreto nº 39.902, de 1º de janeiro de 1995, artigos 18 e 19 -, estava subordinado à Divisão Regional de Ensino (DRE), por sua vez subordinadas à Coordenadoria de Ensino da Capital e

Um projeto especial, um presente do Dr. Chopin aos diretores da décima quarta D.E.. Ele só cortou o teatro, por falta de recurso. Mas, mesmo assim, se você olhar bem, você vê que tem um vazio ali no alto que deveria ser o teatro. Isso tivemos de cortar. Mas nasceu bonitinho.



Prédio novo, 1995.

A ida para o novo prédio, foi antecipada por conta da pressão de alunos e professores, principalmente dos primeiros, que acompanharam dia-a-dia a construção do novo prédio.

É a própria DR1 que relata o episódio da mudança:

Grande São Paulo (COGSP), esta ligada então diretamente ao Gabinete no Secretário de Educação do Estado. Em 01.01.1995, pelo Decreto nº 39.902 foram extintas as DRE's, ficando as Delegacias de Ensino (DE's) subordinadas à CENP no que se referia ao desenvolvimento de ensino e normas pedagógicas e subordinadas ao Departamento de Recursos Humanos (DHRU) quanto aos assuntos referentes ao Sistema de Administração de Pessoal. Pelo Decreto 43.948, de 09.04.1999, foi alterada a denominação de Delegacia de Ensino para Diretoria Regional de Ensino, sendo alteradas as áreas de abrangência e jurisdição dos referidos órgãos. Em decorrência, os Delegados de Ensino passaram a ser denominados Dirigentes Regionais de Ensino e tiveram suas atribuições regulamentadas por legislação complementar, sendo hierarquicamente subordinados diretamente à COGSP na Grande São Paulo e à CEI no interior do estado.

"Mas (ri) quando inauguramos o prédio que ele já estava ocupado há um bom tempo (risos). Um dia os alunos fizeram a reunião comigo e com o César⁸⁹, convidaram pra ir lá. Quando chegamos lá tinha aquelas atividades

normais, mostrava os trabalhos de arte [...]. Depois veio o finalmente. O finalmente todos eles sentadinhos no pátio e nos pressionaram: 'Nós queremos mudar. O prédio já tá pronto, tiraram os tapumes.' Eu até disse: 'Eu não sei se está pronto, eu não sei se tem o 'habite-se' da prefeitura. Eu acho que não está pronto. Enquanto não tiver o 'habite-se' não está pronto'⁹⁰. Eu não sei como é que foi que o César de repente disse: 'Ah, deixa mudar'. Ele falou deixa mudar, eles não esperaram nem um dia, nem um dia. No dia seguinte eles mudaram. [...] Eu só sei que, elas mudaram, como não sei. Mudaram, foram para o prédio novo, instalaram todos os equipamentos que haviam recebido, não esperaram por ninguém, tomaram conta do prédio. (ri) Pra chamar o Secretário pra inaugurar o prédio, é claro, precisamos esperar o "habite-se" essas coisas todas, né. Mas quando essa festividade, essa recepção aconteceu eles tinham inaugurado há muito tempo".

Vale dizer que desde a instalação no novo prédio, o CEFAM não tinha funcionários próprios, pois administrativamente fazia parte da EEPSPG "Nasser Marão", o que obrigou a equipe a organizar mutirões e rodízios de limpeza. Essa falta de pessoal, gerou por outro lado, uma aproximação maior entre alunos, professores, gestores e demais funcionários para a manutenção das boas condições de funcionamento que já haviam sido construídas ao longo dos quatro anos de existência desse Centro de Formação.

⁸⁹ César Callegari, na época diretor da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), órgão da SEE então responsável, entre outras atribuições, pela construção de prédios escolares, tinha também como uma de suas bases eleitorais o bairro do Butantã.

⁹⁰ Segundo informação obtida junto ao Setor de Engenharia da FDE, em agosto de 2004, todas as obras escolares realizadas pelo governo do Estado seguem rigidamente as normas e especificações para a construção de prédios públicos, que são, em sua maioria, mais rígidas do que o exigido pelos municípios. Sendo assim, existe um acordo entre o governo do Estado de São Paulo e as prefeituras dos municípios paulistas que retira a exigência do "habite-se" fornecido pelos órgãos municipais. No caso das escolas, a FDE emite para a Diretoria de Ensino uma "Autorização de Ocupação" a partir da qual é criada a escola propriamente dita.

Novamente, a D2 ilustra as dificuldades:

Então, era por aí, a [secretária] ficava mais no CEFAM, por que o número de professores era maior e de alunos também, e em geral ela trazia o serviço do Nasser Marão pro CEFAM por causa do espaço físico mesmo, no CEFAM ela tinha uma sala pra ela e no Nasser Marão não tinha.

A integração com a comunidade fez-se presente desde o primeiro momento. Segundo o comentário de uma ex-professora, assim que o CEFAM foi instalado e posteriormente quando de sua mudança para novo prédio, os alunos e professores percorreram a vizinhança da escola para apresentarem-se e apresentarem a escola.

A mudança de prédio, apesar de antiga reivindicação tirou, no entanto, algumas condições de funcionamento existentes no prédio antigo. Sendo administrativamente ligado a outra unidade escolar, o CEFAM Butantã ficou sem direito a funcionários, que assim, foram “divididos” entre as duas unidades.

Por conta dessa situação alunos e professores organizavam mutirões semanais e rodízios de limpeza diários. O pouquíssimo tempo disponível dos professores para reuniões (devido à redução de HTP de 50% do total de horas/aulas na época da instalação para 12%, em 1995) e o tempo livre dos alunos ficavam comprometidos com atividades que, a princípio, não seriam suas.

A aluna A8, da turma de 1997, expressa, por outro lado, um dos resultados desse movimento:

O dia de mutirão era um dia legal, sabia? Eu, eu achava...
Mesmo a limpeza do grupo. Todo grupo cumpria, assim, legalzinho. Eu acho que limpar o prédio fazia ele pertencer mais à gente.

Os "participantes" (coordenação, professores e alunos)

O Decreto 29.501, de 05 de janeiro de 1989, que "dispõe sobre a estrutura técnico-administrativa dos CEFAMs", diz em seu Artigo 4º que

"Ao Coordenador Pedagógico caberá:

I – coordenar e integrar as atividades relativas ao desenvolvimento da proposta pedagógica dos CEFAMs:

- a) organizando e acompanhando as atividades de planejamento;
- b) acompanhando, organizando, controlando e avaliando o desenvolvimento da programação curricular;
- c) organizando e supervisionando todas as atividades executadas pelo professores no desenvolvimento da proposta pedagógica da escola;
- d) prestando assistência técnica aos docentes e oferecendo-lhes condições para seu aprimoramento profissional;
- e) participando da elaboração e execução dos cursos de aperfeiçoamento dos alunos;
- f) assegurando adequado acompanhamento do aproveitamento dos alunos;

II – assegurar o fluxo de informações entre as várias instâncias do Sistema de Supervisão Escolar;

III – decidir, conjuntamente com o Diretor, as questões de natureza técnico-administrativa."

Em alguns CEFAMs, além dessas atribuições, o coordenador pedagógico detinha, de fato, o poder de decisão até porque, o diretor exercia seu cargo junto à escola vinculadora. Cabia, então, ao coordenador pedagógico a tarefa de gerir o Centro, participar do processo de seleção, da elaboração do projeto pedagógico e em alguns CEFAMs, inclusive controlar o pagamento da bolsa de estudos dos alunos, como no CEFAM Butantã.

O Projeto dos CEFAMs, assim como o Artigo 7º do Decreto 29.501, previam a possibilidade de instalação do CEFAM em local independente - que não fosse uma unidade escolar. Nesse caso "a direção será exercida pelo responsável pela coordenação pedagógica do Centro, cabendo à Divisão Regional de Ensino adotar medidas necessárias para suprir o Centro do pessoal administrativo necessário" (São Paulo/CENP, 1988a:14).

De fato essa situação configurou-se como exceção, apenas nos primeiros momentos da instalação dos Centros. A partir de 1989, todos os CEFAMs estavam vinculados a uma escola de ensino médio, mas em praticamente todos eles a coordenação atuava também como uma espécie de direção dos Centros⁹¹.

Tendo isso em conta, a indicação dos coordenadores para os CEFAMs era diferente do que ocorria em toda a rede pública paulista, exigindo, de acordo com o Artigo 8º da Resolução SE nº 14, de 28.01.1988, que o ocupante da função fosse "licenciado em pedagogia ou que tenha mestrado ou doutorado na área de educação" e "além do requisito previsto no 'caput' deste artigo, será exigida a habilitação em Administração Escolar na situação prevista no artigo anterior".

"Então, o coordenador deveria ser uma pessoa bem especial, alguém que tivesse um comprometimento com o pedagógico, com a formação de professores e que deveria ser escolhido na própria escola. Eu falava: "Gente, se eu voltar pra minha escola agora, eu gostaria muito de ser coordenadora do CEFAM, mas eu não vou poder, porque eu não tenho Pedagogia e não tenho habilitação em Orientação, em Supervisão, Administração e não tenho Pedagogia, mas eu acho que eu sou mais capaz do que gente que fez esse cursinho de complementação pedagógica". E foi daí que a gente conseguiu ter uma saída que era, acho que era ter diploma de Pedagogia ou pós-graduação strito sensu em educação".(EqC, 1987).

⁹¹ A idéia era reforçar a área pedagógica, sem isentar a escola de uma direção, que faria o acompanhamento da vida funcional dos professores e outros aspectos estruturais importantes ao trabalho como um todo.

Desde o início a seleção de professores para esse CEFAM exigia determinados requisitos, como por exemplo: ter formação humanista com boa cultura geral, ser um especialista capaz de interessar-se por outras áreas e acessar outros tipos de conhecimento, ampliando sua visão de mundo.

Assim, o perfil dos professores, em geral, era o de profissionais com boa formação acadêmica e valores voltados às questões sociais, que tendo passado pela escola pública, acreditavam na sua importância como meio de minimizar as diferenças sociais.

A CP1 fala da seleção desses profissionais nos primeiros anos de implantação do CEFAM Butantã:

Eu acho que não tinha pessoal qualificado. Se você soubesse a dificuldade que era pra preencher – com toda a liberdade que eu tinha pra escolher – se você soubesse a dificuldade que era pra preencher o quadro de professores do CEFAM. Era uma tortura. Era uma tortura. [...] Pra preencher era um problema. Depois que entravam, não entendiam aí eles começavam a minar o negócio por baixo, ou alguns eram mais espertos e saíam logo ...

Uma condição fundamental para o trabalho no CEFAM Butantã era a disponibilidade para participar de todas as reuniões coletivas, sendo esse item solicitado e seu cumprimento, extremamente desejado, quando do ingresso dos professores nesse CEFAM. A possibilidade de estar junto nas reuniões permitiria ao grupo elaborar projetos, discutir posições e solucionar impasses, procedimentos fundamentais para a gestão do projeto e da escola como um todo.

Para os professores que ingressavam no CEFAM Butantã as reuniões eram importantes para compreenderem como estava constituído aquele projeto de escola, para que com o tempo passassem também a fazer intervenções mais efetivas.

A avalanche de informações e a forma de trabalhar diferenciada exigia um tempo para que os professores assimilassem os procedimentos de trabalho, como nos mostra a fala de P11, professora do grupo de 1998:

"Agora quando se trata de uma escola tão diferenciada como o CEFAM né, em que a vida está acontecendo a todo momento aí, então são diferentes vidas que estão compartilhando "N" coisas ao mesmo tempo e que já tem um código muito definido de linguagem. Quando eles estão falando de educação eles tinham muito claro que educação seja uma coisa de grupo, não era uma pessoa pensando de X maneiras e outro de outra maneira. Minha dificuldade era assim, não perder de fato qual que era essa linguagem e eu ficava a toda hora nas reuniões pedagógicas, porque eram muitas falas, muito rápidas, extremamente bem elaboradas né, que chegavam pra mim e com uma profundidade muito grande e que eu me sentia muito burra, não sabendo do que estava se falando, não conseguia acompanhar. Sentia que estava aprendendo, mas ao mesmo tempo não estou aprendendo porque eu não estou acessando, não descobri qual esse código mesmo. Então o primeiro ano foi por aí, e entrava muda e saía muda sim, e saía agoniada, angustiada, pesada, por tudo que estava vivendo ali. [...] Eu lembro que tinha uns olhares, trocava um pouquinho com a parceira que estava chegando, mas o pessoal que estava lá há dois anos, há cinco anos... [...] No segundo ano começou a ficar mais tranqüila, arriscava mais um pouco alguma coisa ... [...] Mas aquela coisa, que já estava sendo de alguma forma assimilada, vivida..."

Além disso, no caso desses professores recém-chegados, a interação com os alunos era também uma fonte de conhecimento acerca do trabalho da escola, fator esse também indicado na fala da P11 (1998):

"E foi uma turma muito boa, por que essa turma era muito acolhedora, me acolheram de uma forma fenomenal. 'Professora o CEFAM é assim'. [...] Eu sabia sim que ali era meu lugar sim, e que a gente tava com uma boa parceria, mas eu precisava dar conta de entender aquilo ali pra poder trabalhar, e como dava conta de tudo aquilo ali, era muito complicado. Na sala de aula os alunos diziam. Aí eu conseguia junto com eles fazer a ponte entre o que era o CEFAM o que eu pensava de Educação, o que eu sabia [da disciplina], como é que a gente fazia o casamento. Foi aquela coisa de construir juntos, a disciplina, o curso"

Em 2001, quando o CEFAM passou a ser unidade administrativa e os professores das disciplinas do Núcleo Comum passaram a assumir as aulas de acordo com sua pontuação geral na rede, tal premissa ficou comprometida, pois muitos professores iam para o CEFAM sem conhecê-lo e sem o envolvimento com o projeto como acontecia em momentos anteriores.

ZENUN (2004:73), indica que

"Passaram pelo Centro de Formação no Butantã 216 profissionais, dos quais 36,57% não completaram um ano de trabalho; 29,62% um ano; diminuindo para 4,16% os que ficaram quatro anos, isto é, tempo para acompanhamento de uma turma, e os que permaneceram por duas turmas consecutivas 1,38%. Consultada a relação nominal de professores, apenas um deles era da equipe inicial, de 1989, e dois ingressantes de 1990. Em relação ao total geral, 14,35% são professores eventuais⁹²; 3,24% são professores afastados⁹³ e 1,38% não chegaram a assumir as aulas.

Permaneceram até quatro anos (1989 a 1992) 82,87% professores e desses 79,88% ficaram dois anos e apenas 20,11% continuaram nesse período, isto é, no período de quatro anos, mais de três quartos do corpo docente foi renovado. Se considerarmos o período seguinte, até 1996, apenas três professores (1,38%) permanecem no projeto CEFAM-Butantã".

Como nos mostra o Anexo 13, houve uma grande rotatividade de professores no CEFAM Butantã, com exceção dos primeiros anos após a

⁹² No estado de São Paulo, essa é a denominação dada a "professores contratados para ministrarem aulas na falta ou afastamento do professor por um período menor a 15 dias. Esses profissionais recebem por aula dada, sem descanso remunerado, isto é, não recebem pelo sábado, domingo ou feriados. Para fins de aposentadoria é contado o tempo efetivamente trabalhado. Quando o período de afastamento do professor for superior a 15 dias, contrata-se um professor-substituto que tem direito à remuneração semanal, com descanso." (ZENUN, 2004:73).

⁹³ A partir de 2001, os Centros perderam o caráter de projeto, tornando-se unidades administrativas, o que possibilitou que professores fossem lotados no CEFAM e posteriormente se afastassem para cargos de coordenação pedagógica em outras escolas estaduais. (ZENUN, idem)

implantação⁹⁴. No entanto, até o início de 1997 – ano em que a D.E. não aceitou mais os critérios para atribuição de aulas usados até então⁹⁵, provocando a mudança de cerca de quarenta por cento do quadro docente da unidade -, a troca de professores era contornada com trabalhos de "acolhimento" dos novos membros, com a realização de seminários e o acompanhamento do professor recém-chegado por outro, preferencialmente da mesma área, com mais experiência de trabalho no projeto.



Almoço de professores, final do ano letivo, 1995.

Não foi objeto específico de nosso trabalho fazer um levantamento acerca da formação do grupo de professores. No entanto, apoiamo-nos em trabalhos anteriores - VIVIANI (1996:54), BERTIER (1997:54, 58-9), assim como nas palavras de ROCKENBACH (1999:63), para indicar que "o perfil desses professores é, em geral, o de profissionais com boa formação acadêmica e valores voltados às questões sociais, que, tendo atuado na escola pública, acreditam na sua importância como meio de minimizar as diferenças sociais".

BERTIER (1997:58) complementa a afirmação acima a partir da coleta de dados, realizada por meio de questionários respondidos pelo grupo de professores que atuava no CEFAM Butantã em 1996:

⁹⁴ Um primeiro fator que favoreceu a rotatividade foi a diminuição do número de horas de HTP (de 50% para 13%) em 1993, pois levou vários professores a complementar o número de aulas em outras escolas, como aponta CARRER (1996:54).

⁹⁵ Esses critérios haviam sido usados pela gestão anterior da D.E.. Embora não fossem os critérios postos pela SEE, os delegados/dirigentes de ensino poderiam, por meio de portarias, contratar

"Podemos afirmar que os docentes do CEFAM Butantã apresentam uma maior qualificação profissional do que a média encontrada em nossas escolas públicas, seja de primeiro ou segundo grau: 40% deles declarou ter cursado mais de uma graduação universitária, pós graduação ou extensão; 22% freqüentam outro curso universitário ou pós-graduação e a grande maioria relata ter realizado cursos de pequena duração nos últimos anos. Entre os professores não habilitados, encontramos dois bacharéis cursando mestrado. Acreditamos, portanto, ser este um dos fatores explicativos da aprovação de sua clientela à qualidade da escola, embora não o único".

Tal perfil pode ser confirmado pelo número de professores que ingressaram em cursos de pós-graduação ao longo do período em análise: dois no doutorado (FFLCH - Departamento de Geografia e Instituto de Física - USP), quatro no mestrado (Faculdade de Educação e Inst. de Física - USP) em meados dos anos 1990. Nos últimos anos da nossa pesquisa ingressaram três professores no mestrado (FEUSP e PUC-SP), em 2000 e outros três no mestrado (FEUSP, Universidade São Judas e Unicamp), em 2001⁹⁶.

Quanto aos alunos, a ex-integrante da equipe da CENP fala do público alvo do Projeto CEFAM, quando de sua elaboração:

"Então nós queríamos que o CEFAM fosse uma escola aberta pra todos e garantisse - e hoje nós temos a discussão das cotas -, mas que garantisse a entrada das pessoas das classes populares. Numa escola de período integral e diurna, isso ficaria muito difícil. Foi aí então que veio a idéia da bolsa de um salário mínimo. Porque em geral, pensávamos num personagem tipo, que viria pra essa escola oriundo das camadas populares. Seria muito provavelmente alguém do sexo feminino, que trabalhava durante o dia e que só poderia estudar no curso noturno, público".

pessoal em casos excepcionais de inexistência de pessoal que atendesse as especificações do cargo.

⁹⁶ Em 2003, mais uma professora ingressou no mestrado da Unisa (SP) e um professor (do período 1996-1998), ingressou no doutorado da FEUSP. Além desses houve casos de mestrandos e doutorandos de diversas unidades da USP que ministraram aulas no CEFAM (geralmente um ano letivo ou pouco mais).

Assim, os alunos dos CEFAMs eram jovens entre 14 e 21 anos⁹⁷, oriundos preferencialmente da escola pública noturna⁹⁸.

Essa condição sócio-econômica e a relação com o Projeto CEFAM não era clara para os alunos ingressantes, mas tornava-se perceptível ao final do curso, como mostra a fala da aluna A2, formanda de 1995⁹⁹:

Na verdade houve uma clareza também dessa condição, isso ficou muito claro, quando você fala do projeto e tal...isso eu não tinha, pelo menos, clareza disso [dos princípios do Projeto CEFAM e direcionamento a um público-alvo].

É. Justamente para atender a camada popular, então, trabalhar com a conscientização mesmo, e eu não tinha claro isso, e quando eu saí de lá, não, isso ficou claro para mim e a assim, era todo esse trabalho, era assim, a educação lá era voltada para quem estava vindo das camadas populares, e isso a gente pode sentir ao longo dos

quatro anos, o trabalho realizado, a preocupação da gente estar indo atuar na escola pública também, isso acho que foi muito interessante, tanto que até hoje



para mim é difícil encarar a escola particular, ou então, outra realidade, porque meu compromisso é com a camada a qual eu pertenço...

⁹⁷ No primeiro ano de implantação do Projeto não houve limitação na idade de ingresso. A partir da segunda turma, os alunos deveriam ter menos de 22 anos na data da inscrição.

⁹⁸ Cinquenta por cento das vagas do CEFAM eram destinadas a egressos do curso noturno das escolas públicas, as demais eram preenchidas primeiramente por alunos do diurno da rede pública de ensino e caso ainda existissem vagas, estas poderiam ser ocupadas por alunos vindos da rede privada de ensino.

⁹⁹ A tese de doutorado de ROCKENBACH, 1999 trata da construção, no CEFAM Butantã, do projeto interdisciplinar de "resgate da identidade" a partir do trabalho desenvolvido em Geografia.

A seleção dos alunos era necessária, pois sempre houve mais procura do que vagas disponíveis (120 a cada ano). O “vestibulinho” constava de uma prova de Língua Portuguesa (que verificava a compreensão e interpretação de textos, resolução de questões gramaticais e a capacidade de redigir)¹⁰⁰ (ROCKENBACH, 1997:64).

Anualmente, quando do ingresso de uma nova turma no CEFAM Butantã eram feitos levantamentos de perfil a partir de questionários sócio-culturais e que constavam dos Planos de Escola¹⁰¹.

A partir da análise desse material verificamos que o perfil geral dos alunos mantém-se praticamente inalterado durante o período analisado (1989-2001), sendo a procura predominantemente de pessoas do sexo feminino (96,8%) na primeira turma (1989), mas com aumento no número de rapazes nas últimas turmas selecionadas para o estudo (1998, 2001): 9% e 23%, respectivamente.

Nem sempre a procura pelo CEFAM se dava pela opção do “tornar-se professor”. Os levantamentos anuais mostram que uma parcela dos alunos, ainda que pequena, procurava o curso devido à bolsa de estudos. Com o passar do tempo, a procura por um curso de qualidade que possibilitasse o ingresso no ensino superior aumentou de 31% em 1989 para 55% em 2001.

O Projeto Pedagógico

A construção coletiva de um projeto pedagógico e seu constante repensar, a fim de que ele realmente seja levado a termo é fundamental.

O desenvolvimento do Projeto CEFAM como um todo e, de forma específica, os projetos de cada Centro evidenciaram, cada qual a sua maneira,

¹⁰⁰ Cada CEFAM elaborava sua prova de seleção e critérios de avaliação. No entanto, a classificação para preenchimento das vagas deveria obedecer sempre a classificação priorizado 50% das vagas para alunos oriundos do curso noturno. Conforme Resolução SE nº 14, de 28.01.1988, Art. 3º.

¹⁰¹ O plano de escola, elaborado anualmente, pode receber outras denominações como: Plano anual da escola, plano de ensino ou plano de atuação.

com maior ou menor intensidade alguns princípios básicos apontados por WATANABE (1999:02), ao dizer que:

"a Escola tem a função política de transformar os seus mecanismos internos, conduzindo-a ao encontro das reais possibilidades das camadas populares, possibilitando a sua permanência na escola, para assegurar a elevação de seu grau de consciência política e a posse dos conhecimentos transmitidos pela escola, articulados com seus interesses. Para realizar essa função política, é necessário que a escola seja reorganizada no interesse da emancipação das camadas populares. É necessário que os agentes pedagógicos sejam aliados dos alunos e não seus adversários. [...] Para isso é preciso que a Escola *ensine* e garanta a *relação pedagógica* adequada" (grifos da autora).

De acordo com o exposto no Projeto "Centro de pesquisa, produção e difusão cultural"¹⁰², o projeto do CEFAM Butantã,

" pensado a partir da proposta básica do CEFAM, é o resultado da contribuição desses professores [do curso], coordenadora e alunos que através de uma vivência coletiva, no cotidiano da escola (sala de aula e HTPs) formularam uma proposta cujos objetivos sociais são enfatizados".

Conforme indicação da extinta Coordenadoria do Ensino Regular de 2º grau (COES)¹⁰³, seriam atribuições do CEFAM:

- ✓ Formar profissionais para magistério das séries iniciais, de modo eficiente e adequado;
- ✓ Realizar atividades e testar alternativas que conduzissem à tomada de decisões e deflagrassem a gestão democrática;

¹⁰² Projeto Centro de pesquisa, produção e difusão cultural, CEFAM Butantã em parceria com a Faculdade de Educação da USP, enviado à FAPESP, em setembro de 1996, cujo financiamento não foi aprovado.

- ✓ Promover a atualização e aperfeiçoamento de seus egressos e dos demais docentes das escolas de educação formal e ao mesmo tempo promover a reestruturação curricular do curso de formação, objetivando a recuperação do saber docente e a renovação da prática educativa;
- ✓ Ser um agente de mudança, proporcionando o surgimento de soluções renovadoras ou inovadoras no que se refere à prática educativa.

A abordagem curricular

Partindo do pressuposto de que um currículo não é composto aleatoriamente, mas reflete demandas sociais, econômicas e políticas do momento histórico em que se insere, a proposta curricular dos CEFAMs foi concebida de modo a trabalhar o currículo de forma mais ampliada e aprofundada, buscando evitar "uma visão reducionista da função social da escola, ampliando-se, portanto, o espaço onde se produz e se organiza o trabalho dos agentes educacionais envolvidos no CEFAM " (SÃO PAULO, 1988b:06).

No CEFAM Butantã essa proposta foi colocada em prática a partir de uma abordagem pautada na interdisciplinaridade e organizada em eixos de série:

Ao longo do período analisado, a “espinha dorsal” do projeto pedagógico da escola manteve-se a mesma, sofrendo pequenas alterações nas propostas de trabalho das áreas, motivadas principalmente pelo ingresso de novos professores, com novas contribuições para o aperfeiçoamento do trabalho.

Os projetos de série

De acordo com o plano de curso de 1995, no primeiro ano do curso o eixo temático era **“Homem e Sociedade”**, em que se procurava desmitificar

¹⁰³ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. COES. *Centro de formação e aperfeiçoamento do magistério – CEFAM. 1983. mimeo. Apud FUSARI e CORTESE, 1989, p. 76.*

estereótipos de uma forma geral, ao mesmo tempo que se trabalhavam as partes específicas de cada disciplina. O trabalho contava também com um estudo do meio intitulado “Resgate da Identidade”¹⁰⁴, que buscava a valorização da história de vida de cada aluno, situando-o no processo de construção da identidade histórica. A partir de 1998, passou-se a falar em “busca da identidade”, na perspectiva de que não se resgata algo que está em constante construção.

No eixo do segundo ano, **“Homem, Sociedade e Educação”**, buscava-se a construção de um referencial teórico das disciplinas do núcleo comum e da parte diversificada, paralelamente ao estágio de observação que culminava com uma análise interdisciplinar da educação das classes populares na cidade de São Paulo.

No entanto, após 1997, devido a alterações na estrutura curricular deixou de fazer sentido falar na “educação das classes populares na cidade de São Paulo” se não havia mais espaço para a observação e para a fundamentação das disciplinas da parte diversificada (disciplinas pedagógicas)¹⁰⁵.

No entanto, como já colocado, a “espinha dorsal” da proposta manteve-se, neste caso, perceptível na continuidade do movimento iniciado com o trabalho de busca da identidade do aluno enquanto pessoa num determinado tempo, que agora ampliava-se ainda mais com a perspectiva de um lugar – a cidade de São Paulo numa visão mais geral.

No terceiro ano, havia um movimento de concentração das perspectivas em torno do eixo temático **“Criança, Escola e Classe Social”**, amparadas pelos estudos das séries anteriores. As discussões teóricas eram aprofundadas nas metodologias de ensino, com os alunos atuando nos estágios, inicialmente por meio de oficinas e a partir de 1995 com projetos pontuais de reforço escolar em

¹⁰⁴ A tese de doutorado de Rockembach (1999) faz uma análise desse projeto a partir da ótica da Geografia.

¹⁰⁵ Pela Resolução 181/96 de 13.12.1996, as disciplinas de Conteúdos e Metodologia de Educação Física, Conteúdos e Metodologia de Educação Artística foram retirados da grade, as disciplinas da parte diversificada deixam de existir nas duas primeiras séries do curso e o estágio supervisionado teve uma significativa alteração em sua carga horária – de 640 horas, realizadas ao longo de três anos para 720 horas, realizadas em dois anos e as duas primeiras séries passaram a ter sua grade curricular semelhante a das classes de Ensino Médio regular.

escolas-parceiras. O trabalho na brinquedoteca da escola também estava mais fortemente centrado nesta série.

No quarto e último ano do curso, o eixo temático era inicialmente chamado **“Escola, Educação e Transformação Social”**, onde se fazia a análise da interação entre aspectos teóricos e práticos das propostas pedagógicas e a atuação do educador no processo de transformação social, cujo trabalho culminava com a elaboração e aplicação de um projeto de Estudo de Meio pelos próprios alunos. Ao longo dos anos, o trabalho com o Estudo do Meio se manteve, mas o foco foi se deslocando para a **“Formação da Identidade do Educador”**.



Apresentação de alunos, 1992

Além do gradativo aumento da participação dos alunos na concretização dos projetos de série a cada ano, é importante ressaltar também a importância dada ao **estágio supervisionado**, o qual, como previa o projeto inicial, possuía projeto revisado anualmente pela equipe de professores responsáveis, os alunos, a coordenação do curso junto aos professores coordenadores das escolas públicas (Educação Infantil e Ensino Fundamental) com as quais eram mantidas parcerias, de acordo com as necessidades e o projeto pedagógico dessas escolas. Essas parcerias foram estabelecidas desde os primeiros anos de funcionamento desse CEFAM.

A carga horária dos estágios no CEFAM inicialmente de 360 horas, distribuída em três séries (72 horas na 2ª série, 144 horas na 3ª e 144 na 4ª série), conforme a LDB 5692/71 e a Deliberação CEE 29/82, passou para o total de 780 horas, em 1996¹⁰⁶, também distribuídas em três séries (120 horas na 2ª série, 300

¹⁰⁶ Resolução SE nº 181, de 13.12.1996.

horas na 3ª e 360 na 4ª série), vigorando somente durante um ano letivo, sendo que em 23.01.1998¹⁰⁷ foi novamente alterada, então para 720 horas, distribuídas em duas séries (360 horas na 3ª série e 360 na 4ª série).

Buscando ainda a ampliação e aprofundamento dos temas curriculares, a grade dos CEFAMs comportava 45% de horas-aula (800 horas) para o **enriquecimento curricular**, além das aulas das disciplinas da base comum e da parte diversificada (1000 horas).

Segundo o documento da CENP (SÃO PAULO, 1988b:04),

"O Enriquecimento Curricular é uma forma diferenciada de organização do trabalho escolar, ou seja, de se trabalhar o saber sistematizado. O espaço destinado ao Enriquecimento Curricular instrumentaliza o futuro professor para compreender as realidades sociais, a sua própria existência e o papel que deve desempenhar na educação das camadas populares. Esse espaço é a consciência apreendida não apenas no âmbito da escola, mas sobretudo nas condições coletivas de vida"

Diferentemente do que ocorreu em outros CEFAMs, no Butantã os professores que tinham atribuídas as aulas de enriquecimento¹⁰⁸ não as diferenciavam das aulas da base comum e da parte diversificada. Esses espaços eram normalmente usados para os projetos interdisciplinares.



Atividade recreativa durante o Estudo do Meio no Assentamento Conquista (Tremembé, SP), 1997.

¹⁰⁷ Resolução SE nº 11.

¹⁰⁸ Na 1ª série o enriquecimento concentra-se nas disciplinas da base comum (Português, Matemática, Educação Artística, História, Geografia, Biologia, Física e Química), havendo substituição gradativa de disciplinas da base comum por disciplinas da parte diversificada a partir da 2ª série (Português, Matemática, História, Geografia, Biologia, Psicologia e Didática), buscando articulação com o estágio.

Gestão participativa

Além de estar instalado num pequeno prédio, apresentando várias limitações funcionais, o CEFAM da Vila Gomes, enquanto sediado na EEPSEG "Nasser Marão", contava também com poucos funcionários, como nos relata a coordenadora pedagógica da época (CP1):

"Então, na realidade eu fiquei com uma escola que era acéfala, a não ser pela minha presença e acéfala em termos de infra-estrutura porque não tinha funcionário, mas a gente se virava bem. Foi também uma forma de todos se unirem, dos alunos participarem dos problemas do dia-a-dia, de manutenção, de limpeza, de lanche, de tudo, né?"

Essa situação, que foi agravada posteriormente com a ida do CEFAM para o novo prédio em meados de 1993, contribuiu para a consolidação de um tipo de gestão já pensada pelos elaboradores do Projeto CEFAM, mas que na unidade do Butantã foi além do que ocorreu em muitos outros centros, como nos dizeres da CP1:

"...porque o CEFAM lá da Vila Gomes tinha uma história muito peculiar, foi instalado como CEFAM, não tinha escola, (...) Isso fez com que o CEFAM da Vila Gomes ficasse 500% na frente dos outros CEFAMs".

Em outras palavras, a participação era um princípio básico do Projeto da CENP, da proposta de trabalho da primeira coordenadora, e mais do que isso, consolidou-se devido à necessidade de suprir as deficiências de infra-estrutura da escola (falta de funcionários, principalmente), como comentado por ZENUN (2004:118-9):

"No CEFAM, desde que era o "Vila Gomes", o espaço de participação dos alunos estava assegurado pela convicção democrática da coordenadora pedagógica. Dessa forma, os alunos e alunas participavam junto com os professores das discussões das questões tanto administrativas quanto pedagógicas. Discutiam desde a grade de horário, chuveiro quebrado até a abordagem metodológica do professor ou participação nos movimentos de paralisação dos professores. Quando as questões envolviam interesses de todos, eram decididas em assembléia, quando não era possível a participação de todos, faziam-no via Representantes de classe, comissão comissões mistas de trabalho eleito pelas classes; Conselhos de Classe Participativo; Grêmio Estudantil; Monitorias; Normas de Convivência.

Essa percepção é corroborada pela D2, que assumiu a escola vinculadora logo que o CEFAM transferiu-se para o prédio novo:

"... o CEFAM era, naquele momento, a coisa mais acabada em termos de administração de escola, quer dizer, o coletivo decide. O coletivo era muito presente."

A CP1, tendo sido anteriormente diretora da escola vinculadora do CEFAM de Vila Gomes, relata também que colocou sua mesa na calçada para fazer as matrículas da primeira turma, enquanto os professores levavam as carteiras para dentro do prédio para que o curso pudesse ter início no primeiro dia letivo do ano seguinte, em 1989.

A partir dos depoimentos, pudemos perceber que a participação dos alunos na construção das propostas de trabalho era também bastante ativa, como por exemplo, na recepção das novas turmas (chamada de "semana do quebra-gelo"); no envolvimento nas comissões para organização de festas, mutirões de limpeza e outras. A participação ia além da simples execução, chegando, por exemplo, à elaboração no final do curso, dos projetos de Estudo de Meio da série e de parceria com os professores, como indicado no depoimento da CP3, então professora do curso:

"Então até 95 mais ou menos, não exatamente em 95, na verdade acho que o ano/marco é 96, não 95, é 96. A gente teve uma direção que era conivente, digamos. Aceitava a posição da coordenação e dos professores. Mais do que a coordenação, o CEFAM da Vila Gomes sempre funcionou com o carro chefe dos professores, então os professores e alunos constituíam um núcleo do projeto pedagógico. Isso sempre foi respeitado, então aquilo que o grupo decidia era aquilo que a direção e a secretaria viabilizavam.

[...] E aí [falando de mudanças na direção da escola e D.E.] fica muito claro no CEFAM que existia [a partir do final de 97] uma direção que era administrativa e existia um pedagógico que éramos nós, professores e alunos juntos, até então os alunos juntos ainda".

Tais atividades apontam para a participação como uma forma de poder que pressupõe compromisso e envolvimento (DEMO, 1988:20) e, nesse caso, como já dissemos, implantada mesmo como proposta de gestão pela primeira coordenadora, mas consolidada devido às reais condições de estrutura e funcionamento impostas ao Projeto. Como indica CARRER (1999:35),

"a gestão pode ser considerada um dos pilares do projeto pedagógico, uma vez que busca uma forma de organização do trabalho na escola que possibilite o cumprimento de sua função social na sociedade brasileira",

ao contrário do que normalmente ocorre na rede de ensino, como apresentado de forma generalizante por MINASI (1997:13), onde

"a direção, com seu poder, orienta o processo político pedagógico de acordo com suas conveniências ou convicções 'próprias', fazendo o corpo docente cumprir as determinações emanadas pelo órgão estatal dito competente. Também os professores, melhor dizendo, os profissionais do ensino, com seu poder professoral, relegam a participação dos pais, como condutores da educação de seus alunos e filhos, a um plano zero. A prática educativa desses profissionais impede uma abertura da escola, para que ela realmente se torne pública",

No CEFAM Butantã a gestão participativa foi sendo construída ao longo dos anos, respaldada no regimento escolar¹⁰⁹ e mediada pelo projeto pedagógico da escola, como sintetiza ZENUN (2004: 163-4):

"A participação de alunos e alunas nas decisões da escola, trabalho coletivo e interdisciplinar, mais do que procedimentos, constituem uma abordagem teórico-metodológica e, portanto, a avaliação na dimensão de aproveitamento de conteúdos específicos, consta do Regimento Interno, ganhando importância cada vez maior, a avaliação enquanto processo de formação...

[...]

A formação propiciada pela vivência democrática, mais do que documentos comprobatórios, era a sensação da diferença em diversos aspectos..."

Nesse ponto é importante "abrir um parêntesis" e lembrar que o Regimento Escolar é um instrumento de organização administrativa, didática e disciplinar, elaborado por cada escola. Nesse documento devem constar as normas de funcionamento da organização, buscando evitar conflitos entre as metas colocadas pelas instituições e as perspectivas pessoais daqueles que ali convivem. WATANABE (1999:38-61, 577, 590-95) frisa que o regimento escolar e o projeto pedagógico devem estar, portanto, intimamente articulados, sendo que o primeiro "serve" ao segundo, na medida em que regula de forma prática e operativa o seu funcionamento. Portanto, o regimento e o projeto pedagógico devem ser fruto de um trabalho coletivo, caracterizando e individualizando a escola.

¹⁰⁹ No estado de São Paulo foi instituído o uso de Regimentos Comuns das Escolas Estaduais (de 1º Grau, Decreto nº 10.623/77; de 2º Grau, Decreto nº 11.625/78; de 1º e 2º Graus, Resolução SE nº 01/08/78 – conforme a denominação original). Tais documentos foram atualizados a partir da redação das Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais, aprovadas pelo Parecer CEE Nº 67/1998, em 18 de março de 1998 e publicadas no Diário Oficial do Estado em 20 de março de 1998.

De acordo com Artigo 13, da Resolução SE nº 14, de 28.01.1988,

"Os CEFAMs obedecerão às normas gerais do regimento Comum das Escolas Estaduais de 2º Grau, até que se faça necessário Adendo Regimental ou Regimento Próprio, a ser submetido ao Conselho Estadual de Educação".

Assim, de acordo com a legislação em vigor na época, havia também a possibilidade (quase nunca posta em prática pelas escolas) de que cada unidade escolar redigisse em parte seu Regimento¹¹⁰. Portanto, cada CEFAM seguia o regimento comum das escolas estaduais naquilo que não era possível ser modificado devido aos ditames legais e adequava as demais questões do cotidiano à sua realidade. Buscava-se assim, dar conta das particularidades de um curso de formação de professores em período integral e de seu projeto pedagógico diferenciado¹¹¹.

Um exemplo dessa prática no CEFAM Butantã é a discussão anual, com representantes de alunos, professores e direção, das Normas de Convivência da escola (a partir de 1996, contando também com representantes dos demais cursos que foram alojados no mesmo prédio – HEM e Suplência), surgidas a partir dos problemas cotidianos enfrentados pelo grupo:

¹¹⁰ WATANABE (1999:595-6), comentando a análise do conselheiro Francisco Antonio Polli, do Conselho Estadual de Educação, chama a atenção para o fato de que a aprovação das Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais, em março de 1998, contraria o espírito da LDB 9394/96, uma vez que as mesmas são "altamente centralizadoras". Lembrando também que o artigo 1º dessas mesmas Normas Regimentais "determina que as escolas mantidas pelo Poder Público Estadual serão regidas por regimento próprio, a ser elaborado pela unidade escolar, *respeitadas as Normas Regimentais Básicas*, que já determinam quase tudo, restando, portanto, muito pouco para as escolas decidirem" (grifos da autora).

¹¹¹ Durante o ano de 1991 foi discutido pelos CEFAMs um regimento específico, que, no entanto não foi aprovado pelo conjunto dos Centros, sendo a idéia abandonada em 1992.

[A elaboração das 'normas de convivência'] veio da necessidade da gente sobreviver. Por que, veja bem: Teoricamente os alunos e professores tinham liberdade de fazer tudo lá. Isso aí precisava ser cercado em função de alguma coisa, por que não é possível cada um fazer o que quer, né. Então tinha, tinha um plano, a escola tinha um plano. As regras de convivência eram em função do plano. Não tinha essa de, sabe... Você quer ser o quê aqui? Você tem objetivos, então você tem que ter regras de convivência pra chegar lá. Acabou. Não tinha discussão. Isso os alunos conseguiam enxergar, não conseguiam? É. Você tem que conviver com os outros num pequeno espaço e na Vila Gomes isso era brutal, por que o espaço era muito pequeno (ri). Não existia o espaço. Então tinha que ter." (CP1)

Essa prática participativa, implementada desde os primeiros meses da unidade do Butantã, foi importante para a manutenção do trabalho ao longo dos anos, inclusive nos períodos em que não havia uma coordenação pedagógica centralizada em uma pessoa, como por exemplo, com a aposentadoria da primeira coordenadora no final de 1991, e de sua sucessora (CP2), que em 1995 tornou-se vice-diretora da escola vinculadora e logo após aposentou-se também.

Especificamente a aposentadoria da primeira coordenadora, fez com que, em 1992, o curso ficasse sem coordenação pedagógica e quando da entrada de uma nova pessoa, a mesma dedicava boa parte de seu tempo a questões administrativas. Essa mudança deveu-se não só a características pessoais e de formação da nova coordenadora, mas também ao fato de que com a ida do CEFAM para um prédio próprio, distante da escola vinculadora, a diretora não conseguia mais acompanhar todas as questões do Centro em tempo integral.

Houve, então, a necessidade de que se criasse um "colegiado" de professores, para o período em que não havia coordenadora e que pelas condições posteriores, manteve-se por longo tempo. Esse "colegiado" discutia todas as questões pedagógicas da escola e a cada nova mudança na legislação, as administrativas também¹¹².

¹¹² Especificamente no que se refere à gestão escolar e as atribuições de membros da equipe escolar, destacamos o Decreto nº 29.501, de 05 de janeiro de 1989, que dispõe sobre a estrutura técnico-administrativa dos CEFAMs.

A própria CP2 relembra a época:

"... eu ficava muito assim por conta também de um trabalho burocrático... [...], mas ao mesmo tempo eu não ficava enlouquecida por que eu sabia que tinha um grupo que estava sempre segurando também o trabalho pedagógico. Que era o grupo, eh, o grupo assim de liderança maior na escola, o grupo mais constante, que ficou mais tempo na escola".

BERTIER (1997:55) fala também da ação do grupo de professores na ausência de um coordenador pedagógico:

"Durante todo o ano de 1996 o CEFAM caminhou sozinho em relação às questões administrativas e pedagógicas, certamente estruturado em ações anteriormente desenvolvidas; os professores assumiram as tarefas administrativas, coordenando finanças (pagamento das bolsas de estudo, prestação de contas, compra de materiais), manutenção e limpeza, com a colaboração conjunta dos alunos. Acompanharam todo o trabalho pedagógico, desde a elaboração até o desenvolvimento dos projetos de série e interdisciplinares; foram eles também que orientaram os professores novos, fizeram horários, promoveram a organização do enriquecimento curricular e acompanharam os retornos de estágio dos alunos, redistribuindo tarefas, num trabalho coletivo que os alunos, brincando chamavam de 'auto-gestão'.

Até o final de setembro, a escola vinculadora ainda não tinha elaborado seu plano anual de trabalhos; à mesma época porém, pudemos estudar, na D.E., o plano do CEFAM elaborado pelos seus docentes que não dispunham da mínima infra-estrutura funcional".

As condições de funcionamento inicialmente implementadas nos CEFAMs foram sendo deterioradas ao longo do tempo, em especial com as mudanças implementadas a partir de 1996. Após essa data se concentram as maiores alterações nas condições de existência dos CEFAMs, principalmente as

mudanças na forma de contratação de docentes, que praticamente inviabilizam a manutenção dos projetos pedagógicos das unidades, como vinham sendo organizados desde o princípio e conseqüentemente da gestão participativa.

O choque ocorreu quando a gestão participativa já estava sedimentada e uma nova diretora, sintonizada com a nova visão da então 14ª D.E., tentou fazer com que a participação em sua gestão fosse mais "passiva", apenas informando ou consultando os professores acerca de decisões sobre a unidade, gerando assim vários conflitos.

A que atribuí-los?

Aparentemente são diferentes noções e entendimentos conceituais, em especial a noção de participação e trabalho coletivo que se chocaram enquanto bases do projeto pedagógico do CEFAM Butantã. Surgiu um "sistema de solidariedade" em contraposição a um "sistema de interesses" (DIAZ-BORDENAVE, 1983:37), como podemos perceber, por exemplo, na fala da coordenadora que assumiu em 1998 (CP3):

"... [em 2000] não havia mais de fato uma discussão daquilo que, do que era coletivo, do que era assumir uma posição coletivamente. Então o coletivo, o conceito de coletivo estava sendo entendido pelas pessoas de outra forma. Coletivo é fazer um trabalho junto. E não como um princípio e como um processo de construção, de uma posição, de um projeto, por exemplo educacional, de educação, ou de uma escola pública, ou um projeto social. Não tinha esse entendimento".

Já nesse momento também, a participação da comunidade (pais), que nunca foi tão intensa quanto a de alunos e professores diminuiu mais ainda. Se de um lado havia a forte mobilização dentro dos muros da escola, tal não acontecia com a mesma intensidade no que se refere às famílias dos alunos. Na verdade, as famílias sempre tiveram um papel secundário no cotidiano do CEFAM Butantã, até em razão da faixa etária em que se encontravam os alunos que discutiam, articulavam-se e decidiam na própria escola as coisas que lhes eram importantes,

levando tais discussões para casa quando achavam pertinente, eventualmente convocando os familiares para uma mobilização mais efetiva.

Os grandes problemas do CEFAM Butantã (pedagógicos e administrativos) eram discutidos pelos professores em reuniões (principalmente nos HTPC's) e pelos alunos (em classe e posteriormente pelos representantes dos alunos, ou em assembléias gerais). Os mecanismos formais de gestão participativa como o Grêmio estudantil e Conselho de Escola seguiam formalmente a composição sugerida na legislação, mas não funcionavam necessariamente segundo tais formulações.

Instâncias de participação

Os Conselhos de Escola e de Classe/Série nos CEFAMs seguiram sempre os parâmetros colocados pela legislação para todas as escolas da rede. No entanto, no CEFAM Butantã, há particularidades em cada um deles:

Conselho de Escola

"O conselho garante decisões coletivas, mas sua mera instalação não garante decisões democráticas, porque os representantes escolhidos podem defender interesses parciais e posições autoritárias" (CENPEC, 1994:16).

No CEFAM Butantã, o Conselho de Escola tinha como característica, num primeiro momento, o fato de que todos os pais e responsáveis eram convidados para as reuniões, independentemente de terem ou não direito a voto. O Conselho de Escola, não era "o" espaço de participação, mas "um" entre vários espaços.

Um exemplo dessa singularidade ocorreu no início do ano letivo de 1996, quando os pais de alunos foram chamados para, em assembléia, discutir o posicionamento a ser tomado pelo CEFAM Butantã frente ao disposto na

Resolução nº 276 de 19.12.1995, que alterava os critérios para concessão de bolsas de estudos aos alunos ingressantes a partir daquele ano nos CEFAMs de todo o estado de São Paulo.

Esse momento mostra também um tipo de auto-organização dos alunos, para o qual FREITAS (2002) chama a atenção, no sentido de conduzi-los ao exercício da democracia, tão importante para a formação do professor, mas nem sempre devidamente trabalhado nos cursos de formação inicial, tanto nos de nível médio quanto os de nível superior.

Nesse caso específico, os alunos dividiram-se em grupos e entraram em contato com os demais CEFAMs do estado de São Paulo, para tomar ciência dos encaminhamentos dados em cada unidade sobre as indicações da resolução. Outro grupo fez contato também com a Comissão de Educação da Assembléia Legislativa de São Paulo, na época presidida pelo então deputado estadual César Callegari.

A Comissão de Educação, que ouviu e foi ouvida pelos alunos, convocou para uma audiência pública a Secretária de Educação na época – Rose Neubauer. Enquanto isso, dado o caráter de urgência da discussão, não foi realizada uma convocação formal do Conselho de Escola, sendo então organizada uma assembléia com a presença de pais, alunos, professores e direção da escola vinculadora¹¹³, como mencionado anteriormente.

A assembléia realizou-se no refeitório da escola – um espaço de aproximadamente 100m² – que ficou totalmente lotado. O depoimento da CP3, na época professora de História do CEFAM Butantã, dá conta de como aconteceu tal reunião:

¹¹³ É importante frisar que naquele momento não havia coordenador pedagógico e a direção da escola vinculadora estava passando por um momento de transição. Com a aposentadoria da diretora, assumiu sua vice, mas que até aquele instante não tinha tido sua designação

Essa decisão não cabia ao Conselho de Escola, mas era uma consulta aos pais, pois o decreto suspenderia a bolsa de alunos [...] e nós professores, obrigatoriamente deveríamos formar uma comissão para decidir quem deveria receber bolsa e se recusássemos, todos [alunos novos] perderiam a bolsa. Entendemos, então que a decisão de formar ou não uma comissão para informar a DE de quais alunos deveriam receber bolsa, cabia também aos pais. Fomos ameaçados pelo Delegado de Ensino da suspensão da bolsa de todos os alunos ingressantes por falta de informação, se não formássemos a comissão e informássemos a DE por meio de um questionário informativo que deveria ser respondido pelos pais sobre a renda familiar. Era uma quinta feira e deveríamos dar a resposta no dia seguinte. Chamamos uma assembléia de emergência, compareceram os pais ou responsáveis, pais de alunos de outras séries, alunos e professores. Informamos sobre a resolução, relatamos a nossa conversa com o Delegado e a nossa posição e pedimos que decidissem se responderiam ou não o questionário enviado pela DE. Fomos informados pelos alunos, na assembléia, de que a secretária da educação tinha sido convocada pela Comissão de Educação da Assembléia Legislativa e ela havia se comprometido a revogar a medida. De posse dessa informação e mesmo sem nenhuma garantia do cumprimento dessa promessa, indignados, os pais anularam o questionário informativo com um grande X em todas as páginas. Recolhemos todos os questionários, fizemos um pacote e o entregamos ao Delegado de ensino, em mãos.

Em sua dissertação de mestrado, Alves (2001) faz um estudo sobre o Conselho de Escola no CEFAM Butantã. O autor mostra que com as mudanças na direção da escola e na D.E., a partir de 1997, o Conselho perdeu esse caráter de abertura a toda a comunidade escolar e foi, aos poucos, tornando-se um "apêndice legal" como ocorre na maioria das escolas, apenas referendando decisões quase sempre discutidas anteriormente nas reuniões entre professores, coordenação e direção.

Conselho de classe/série

No CEFAM Butantã os conselhos de classe e série iam além da nomeação de alunos e da atribuição de notas e faltas.

A gestão participativa, enquanto procedimento teórico-metodológico, pressupunha um outro tipo de avaliação. Assim, além das avaliações em cada disciplina, havia procedimentos de auto-avaliação – realizada pelos próprios alunos – e de avaliação da turma – realizada pelos professores com relação à dinâmica interna de cada classe. A discussão desse conjunto de avaliações era feita em "pré-conselhos de classe", em que

"os professores discutem e elaboram, conjuntamente, as descrições sobre o aproveitamento individual e em grupo de cada aluno, em cada disciplina; tanto as suas dificuldades e avanços, como a coerência das suas colocações na auto-avaliação. Até 1992, também se fazia aí, a atribuição do 'conceito inicial'¹¹⁴ de cada aluno" (CARRER, 1999:77-8).

Enquanto os professores realizavam os pré-conselhos (inclusive com o preenchimento da documentação oficial da escola), os alunos reuniam-se também em suas respectivas classes e discutiam o perfil da própria turma e eventuais problemas comuns a serem levados para o grupo de professores no momento em que os dois grupos se encontrassem no que era chamado de "conselho de classe participativo" ou "conselho aberto".

Esses eram momentos em que professores e alunos podiam discutir pontos importantes do processo de ensino e aprendizagem, questões do cotidiano como a grade de horários, além de questões não resolvidas anteriormente e em que a intervenção do grupo de professores era necessária.

assuntos que considerava "delicados").

¹¹⁴ Consistia em uma avaliação da "postura" do aluno, ou seja, seu envolvimento, interesse e compromisso frente às propostas e objetivos do curso. Até 1992, era atribuído um conceito (de "A" a "E") durante o conselho de professores. Tal conceito compunha uma média com a

Dessa forma, dentro da gestão participativa do CEFAM Butantã, esse era mais um espaço privilegiado de diálogo em que, na grande maioria das vezes, não havia discussões que envolvessem posições individuais e diferenças pessoais. Um exemplo é a fala de uma representante de classe dizer, durante um desses conselhos, que o professor é excelente amigo, companheiro, conselheiro, mas que sua metodologia de trabalho não está ajudando a turma em suas dificuldades com a disciplina. Isso tornava os alunos co-responsáveis pelo processo ali vivenciado:

Os conselhos de classe, eram muito interessantes, o que fazia com que a gente de fato se envolvesse naquela formação, que a gente somasse a responsabilidade de estar avaliando o nosso próprio desenvolvimento... (A2, 1995)

O Anexo 6 apresenta as anotações de uma professora, relativas aos conselhos abertos de duas turmas, em 1999, corroborando a fala de ZENUN (2004:118):

"Nesse mesmo espaço, ainda é possível tomar a reflexão uma rotina da vida cotidiana, como o hábito de duvidar, espantar-se, perguntar, debater, dividir tarefas, compartilhar idéias, enfrentar contradições".

Grêmio

Assim como o Conselho de Escola, a organização do Grêmio no CEFAM Butantã não seguia legislação diversa das demais escolas de Ensino Médio¹¹⁵.

avaliação de cada disciplina. A partir de 1993, manteve-se a discussão acerca da postura dos alunos frente ao curso, mas deixou-se de atribuir um conceito específico para isso.

¹¹⁵ A regulamentação é dada basicamente pela Lei Nº 7.398 de novembro de 1985, que dispõe sobre a organização de entidades estudantis de 1º e 2º graus e assegura aos estudantes o direito de se organizar em Grêmios; Lei Nº 8.069 de 13 de julho de 1990 – (Estatuto da Criança e do Adolescente), artigo 53º inciso IV, que garante o direito dos estudantes de se organizar e participar de entidades estudantis; Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB), em que foi

Existe como lugar comum nas escolas que a organização dos alunos do Ensino Fundamental e Médio nos dias atuais é algo frágil e, apesar das tentativas de órgãos governamentais, da estrutura escolar, ou ainda dos próprios estudantes, não consegue concretizar-se de modo significativo. No CEFAM Butantã independentemente da existência ou não de uma diretoria para o grêmio, a situação era muito diferente.

Uma dimensão bastante presente no cotidiano do CEFAM Butantã era o incentivo à participação dos alunos nas decisões, a ponto de questionarem a importância do grêmio estudantil na unidade escolar, pois ele era apenas um dos espaços de participação. É importante ressaltar que o grêmio nesse CEFAM teve momentos de atuação bastante diferentes.

A primeira turma (1989-92) começou a montar a estrutura do Grêmio e chegou a multiplicar a experiência, como conta a aluna A1:

“ eu, M. e mais outras pessoas dos CEFAM, a gente deu o curso de grêmio na APEOESP da Lapa, acho que vocês [professores] nem ficaram sabendo. Porque a APEOESP ofereceu a sala para gente.”

No momento vivenciado pelo grupo entrevistado no pré-teste (ex-alunos da turma de 1997), o grêmio estava sendo reinstaurado por vontade dos próprios alunos, após um período de desarticulação. Essa retomada estava ocorrendo a partir de uma discussão que vinha sendo gestada por alguns alunos e por imposição da nova direção que assumia a escola e desejava um canal regulamentado para comunicação com os alunos:

A8: Outra coisa que eu acho que podia ter vingado muito mais assim foi o grêmio. O grêmio demorou muito pra acontecer, quando aconteceu resolveu pouquíssimos problemas, assim, mais deu problema do que resolveu problema, né? Foi uma pena, por que a idéia do grêmio é muito legal e as pessoas... é... que tavam ali no grêmio tinham idéias muito legais e podiam ter iniciativas... absolutamente pertinentes e não; isso se perdeu, assim.

A6: Mas a gente já tinha essa participação. [...] Mas, assim, às vezes o grêmio se faz presente numa escola por que os alunos não têm voz, então o grêmio é a voz, do, do coletivo. Lá a gente tinha voz, a gente podia chegar e conversar com a direção, com a coordenação, com os professores normalmente, né?

A8: Eu acho que o grêmio ele poderia vir a acrescentar. Por que assim, o grêmio burocraticamente tem mais poder do que eu sozinha.

A7: Muitas vezes coisas que eram, não lembro o que é, mas algumas coisas que eram pra ser decididas que falavam assim, e com a mudança da direção: "Ah, vocês não tem grêmio, não dá pra resolver". [...] Era isso que a gente ouvia. Antes a gente tinha toda uma organização, a gente resolvia tudo, daí veio a ... - por isso que eu acho que a direção influenciou -, por que daí você tinha que ter o grêmio pra fazer as coisas. Quando na verdade, antes a gente fazia e não precisava.

Nos trechos selecionados é possível perceber como surgiam conflitos entre os segmentos da escola. Cada qual com vivências diferentes – alunos que conviviam com uma "tradição" participativa e a nova direção buscando, por exemplo, legitimar o Grêmio como um canal de comunicação e controle de poder e que por isso ganhava características burocráticas e emperrava as discussões.

Assembléias

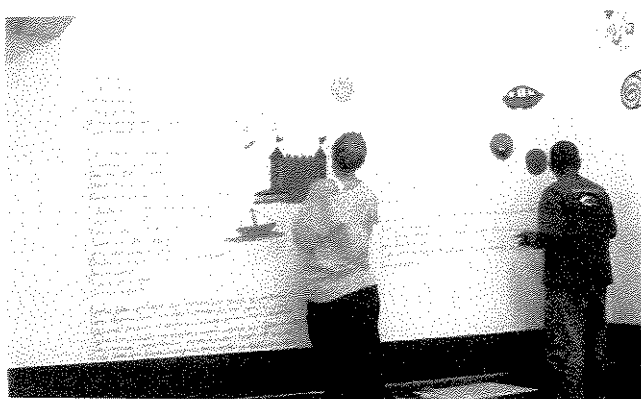
As assembléias eram espaços para discussão de questões da escola e propostas de encaminhamentos (votação das normas de convivência, atividades a serem desenvolvidas em momentos de greve de professores), assumindo, às vezes, como vimos, o papel do Conselho de Escola. Os momentos de assembléia geral poderiam ser convocados por alunos ou professores, mas havia também as

assembléias de alunos, em que discutiam assuntos mais específicos do segmento e levantavam propostas a serem apresentadas nas assembléias gerais.

A fala de A12 (1998) ilustra esse movimento de participação:

Acho que não só a assembléia, a representação, tudo. Acho que a gente tinha voz ativa. A maioria saiu de um ginásio e de uma escola comum onde você ouvia, né? Acho que você não tinha assim, nunca iam perguntar: "o que vocês acham da gente fazer tal coisa?" era assim. Quando eu cheguei no CEFAM em noventa e cinco que eu me lembro que o pessoal bateu na porta da sala e falou: "Todo mundo para o pátio que vai ter assembléia."

Comissões



Alunos pintam a sala-de-aula durante o Projeto Literatura, agosto 2001

A organização de comissões de trabalho foi mais uma necessidade imposta pelas condições de implantação do CEFAM da Vila Gomes e manteve-se posteriormente quando da transferência para o novo prédio - o CEFAM Butantã.

A necessidade de manter a escola em condições de uso sem ter o pessoal necessário para tal levou à organização de comissões que viabilizassem o funcionamento cotidiano – limpeza, refeições, organização de eventos como estudos de meio, festa junina, semana cultural, recepção de novos alunos (semana do "quebra-gelo), vestibulinho, entre outros.

Se, como diz FREITAS (2002:112) "a auto-organização dos alunos visa permitir que participem da condução da sala, da escola e da sociedade, vivenciando, desde o interior da escola, formas democráticas de trabalho que marcarão profundamente sua formação", no CEFAM Butantã ela realizou-se plenamente.

Dois exemplos apontam esse caminho:

"Nossa, que era muito legal [a semana de recepção dos alunos novos], né? Os professores não estavam aí, eram alunos mais velhos - que a gente sabia que ia ser o nosso futuro -, mostrando a escola pra gente, brincando com a gente. Eu olhava assim: "Puxa como é que pode, né? Eu nunca tive num lugar assim". Estava sendo dominado pelos alunos! Aí, eu falei: 'Isso aqui vai ser legal! ...isso aqui vai ser bom!'" (A8, aluna em 1997).

"... porque quando eu cheguei no vestibulinho vi que tinha aluno de fiscal.[...] pessoas que ajudavam, pessoas que: 'Oh! Aí! Você achou o seu nome na lista, se você não achar alguma coisa, me procura eu te ajudo. Dá seu RG, deixa que eu te ajudo [...] fica tranquilo, calma, não é nenhum bicho de sete cabeça, vamos lá...', entendeu? [...] Então era diferente, então ali já tem uma idéia nossa ... [...]; mas quando chegou no quebra gelo tudo aquilo né, quando e assim o fato de não liberar lista da sala de primeiro ano na primeira semana, [...] a gente só foi saber em qual turma estava no último dia de quebra gelo porque eles evitaram que a gente se aglomerasse em grupo já dos primeiros anos, que não se formasse uma resistência com o resto da turma que é para quebrar mesmo". (A11, turma de 1998)

Essas falas apontam também para a idéia explicitada por BASTOS (2001:126), que citando GADOTTI afirma que "a gestão democrática é, portanto, atitude e método. (...) Ela também é um aprendizado, demanda tempo, atenção e trabalho" e o exemplo da festa junina também ilustra esse trabalho:

"a festa junina era um dos espaços de convivência coletiva, quando os alunos formavam comissões de trabalho e lidavam com o evento desde o planejamento inicial, divisão de tarefas, coordenação do evento, realização, faxina final e avaliação. Havia sempre um núcleo coordenador formado por alunos e professores junto à coordenação e as sub-comissões de trabalho: barracas (montagem, desmontagem e responsável na festa), organização e coordenação, enfeites e decoração, controle de frequência, danças e demais apresentações; rádio, etc" (ZENUN: 2004:120).

“As portas são inumeráveis, a saída é uma só, mas as possibilidades de saída são tão numerosas quanto as portas”.

Kafka, Franz. Parábolas e fragmentos. (tradução Geir Campos, RJ, Edições de Ouro, s/d, p.126)

3. Os passos da investigação – (Perspectivas metodológicas)

Este capítulo trata do caminho que percorremos para realizar o trabalho.

A partir das contribuições de diversos autores, buscamos apresentar as bases que fundamentam este trabalho enquanto pesquisa qualitativa, que apresenta, por sua vez, um estudo de caso etnográfico.

Levantamos, também, os trâmites para a coleta de dados, realizada conjuntamente com aluna de outro programa de pós-graduação, desde a seleção dos sujeitos da pesquisa até a proposição de categorias de análise, baseadas em alguns condicionantes da participação na escola.

3.1. A Pesquisa Qualitativa

A compreensão de espaços como a escola, plenos de relações das mais diferentes ordens e níveis não é possível apenas por meio da análise de dados documentais e/ou numéricos. Enquanto espaço de múltiplas relações, em variados níveis, a escola pode ser melhor compreendida a partir de uma abordagem em que o ambiente e as pessoas não sejam reduzidos a um certo número de variáveis estatísticas, mas observados e analisados como um todo, dentro de um dado contexto histórico.

A dialética de relações que se instala entre pessoas necessita um olhar de outro cunho, apurado.

"Olhar que envolve ATENÇÃO e PRESENÇA. Atenção que segundo 'Simone Weil' é a mais alta forma de generosidade. Atenção que envolve sintonia consigo mesmo, com o grupo. Concentração do olhar inclui escuta de silêncios e ruídos na comunicação (...). Neste sentido o olhar e a escuta envolvem uma AÇÃO altamente movimentada, reflexiva, estudiosa" (FREIRE, 2003:10-1, grifos da autora),

que permitirá ir além das falas, não sendo o pesquisador um simples redator, mas alguém que interage com o objeto e os sujeitos, cujas falas são símbolos, representam algo além do que é literalmente dito, em especial quando tais falas são colocadas em confronto umas com as outras durante a análise.

É por meio da abordagem qualitativa que se chega a esse resultado, buscando compreender os significados e crenças dos sujeitos envolvidos no estudo, ciente da não neutralidade dos dados e de suas interpretações pelo pesquisador - dado que a interação deste com o objeto de estudo modifica a ambos de alguma forma em algum momento. Do mesmo modo, a não-neutralidade do trabalho do pesquisador surge em razão de suas opções - técnicas, metodológicas, filosóficas - que se constroem por motivações e interesses pessoais, num determinado contexto sócio-histórico.

Ao dar voz a diferentes sujeitos, a pesquisa qualitativa, permite que o pesquisador adentre os meandros do trabalho na escola, percebendo os variados processos e ações (coletivas e individuais) que ali se desenvolvem, os conflitos e as parcerias estabelecidas.

Sendo assim, por tratar-se de um trabalho que envolve a discussão acerca de um tipo de gestão escolar construída coletivamente ao longo dos anos, e sendo a pesquisa qualitativa "entendida como *um conjunto de práticas interpretativas*" e que por isso "não privilegia uma metodologia, nem uma teoria, nem uma disciplina" em específico (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002:97), ela se apresenta como o referencial apropriado para a investigação de tal processo de construção, uma vez que o significado que os sujeitos da pesquisa dão às coisas, à vida e ao processo vivenciado no CEFAM Butantã é, sobretudo, uma das principais preocupações na presente dissertação.

Além disso, a presente dissertação não parte de hipóteses estabelecidas "a priori", mas tem como preocupação fundamental a compreensão de um processo, de um amplo espectro de relações, cujos referenciais foram sendo levantados ao longo da pesquisa, em especial, nas entrevistas e sua posterior análise.

Isto posto, cabe ainda ressaltar que a partir da perspectiva qualitativa pudemos perceber que significados os sujeitos davam a suas ações nos diferentes

momentos analisados, ou seja, como viam no momento dos acontecimentos e como vêem determinadas ações hoje, já com certo distanciamento espaço-temporal.

Foi possível também percebermos parcerias entre as várias instâncias envolvidas no processo de construção de um projeto diferenciado. Parcerias essas que se mostraram, por exemplo, no momento das entrevistas, em que antigos colegas de trabalho se reencontravam e relembavam o cotidiano de relações em que estiveram envolvidos. Revelavam, então, uma forma particularizada de observar e interpretar os acontecimentos vivenciados, em que o trabalho cotidiano possibilitou o surgimento de uma rede de comunicações que ultrapassava o verbal, tornando-se cumplicidade de pensamento e ações em prol do trabalho coletivo desse CEFAM em particular.

3.2. O Estudo de Caso

"A essência de um Estudo de Caso, ou a tendência central de todos os tipos de Estudo de Caso é que eles tentam esclarecer 'uma decisão ou um conjunto de decisões: por que elas foram tomadas? Como elas foram implementadas? e, quais os resultados alcançados?'"
YIN (s/D, doc. em meio eletrônico),

Segundo OLIVEIRA-FORMOSINHO (2002:91), "querer definir estudo de caso representa entrar na dificuldade da definição de conceitos polissêmicos", uma vez que ele é compatível com "diferentes correntes teóricas, com diferentes técnicas de investigação e com diferentes paradigmas epistemológicos" e que em sua versatilidade torna-se adaptável à questão, no âmbito das ciências humanas e sociais, "da abertura da investigação aos contextos de vida e de ação dos autores".

No entanto, a autora apresenta três definições¹¹⁶ que "tomadas em conjunto, [...] acentuam que o que é específico é o caso. Não é o modo de fazer instrumental, mas antes a sua incidência em um objeto social – o fenômeno contemporâneo em contexto real (YIN), a complexidade de um caso singular (STAKE), a especificidade de um fenômeno (MERRIAM)" (p.92).

Complementando essas idéias, LÜDKE e ANDRÉ (1986:18-21) colocam que para considerar-se um Estudo de Caso algumas características fundamentais devem estar presentes:

- 1) Mesmo havendo pressupostos iniciais, deve-se estar atento ao surgimento de outros, o que implica que o quadro teórico inicial é apenas um referencial;
- 2) há ênfase na "interpretação em contexto";
- 3) busca-se retratar a realidade de forma completa e profunda;
- 4) usam-se várias fontes de informação, cujo cruzamento confirma ou rejeita hipóteses, apresenta novos dados, afasta suposições ou levanta alternativas;
- 5) permite generalizações pelo leitor;
- 6) procura-se representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa dada situação;
- 7) usa-se estilo e linguagem menos formais do que em outros relatórios de pesquisa, por exemplo, figuras de linguagem, descrições, citações.

A experiência de ensino e aprendizagem e de gestão participativa de escola em um determinado período do tempo, em um projeto específico, é aqui resgatada a partir de entrevistas com ex-alunos, ex-professores do curso e gestores de educação (dirigentes de ensino, ex-diretoras, ex-coordenadoras), bem como pela análise de documentação disponível na unidade escolar (planos de curso, de gestão, projeto pedagógico, atas de reuniões e auto-avaliações de professores) e

¹¹⁶ de acordo com YIN, R. *Case study research: design and methods*. 2. ed, Newbury Park: Sage, 1994; STAKE, R.E. *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata, 1998; e MERRIAM, S.B. *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass, 1988.

da legislação referente à formação de professores e, mais especificamente, da legislação que trata dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAMs – no período de 1988 a 2001.

Por tratar-se de um projeto do governo do Estado de São Paulo para formação de professores - cujas origens remontam a discussões do MEC no início da década de 1980 e implantação de alguns centros de formação em alguns estados da Federação¹¹⁷, as unidades dos CEFAMs, seguindo diretrizes da CENP criaram projetos pedagógicos calcados no trabalho coletivo - entendido como o fazer conjunto, desde o planejamento até a avaliação dos resultados - e em muitos casos na gestão participativa – em que participar não é apenas ser informado das decisões, concordar ou não com elas, mas discutí-las e encaminhá-las conjuntamente, ser co-responsável pelas ações tomadas pelo grupo ou um membro do grupo que age de acordo com as discussões e acordos formulados pelo grupo.

O que percebemos, no entanto, é que com a retirada de algumas condições de trabalho contidas no projeto original quando da implantação dos CEFAMs - dentre elas a redução do Horário de Trabalho Pedagógico (HTP), a grande maioria desses centros foi perdendo - uns mais rapidamente outros nem tanto, as características diferenciadas de seu projeto pedagógico, ainda que as mesmas permanecessem no papel. É nesse ponto e, principalmente, por ter mantido durante todo o período analisado (1989-2001) a gestão participativa da unidade que o CEFAM Butantã se diferencia dos demais CEFAMs no Estado de São Paulo.

Esse é o caso concreto que, como diz OLIVEIRA-FORMOSINHOS (2002:93), quebrou nossa indiferença e transformou esse objeto social em objeto científico - único, mas por sua vez, com uma experiência de trabalho coletivo e gestão participativa passíveis de generalização.

É então esse objeto científico, que por tratar-se de "uma questão de estudo do tipo: como? e/ou por quê?" (cf. YIN R.K., s/D, doc. em meio eletrônico), investigamos

¹¹⁷ conf. CAVALCANTE, Margarida. *CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação de professores*. Cortez, 1994. Vide também item 2.1 desta dissertação.

e procuramos compreender a partir do paradigma epistemológico da pesquisa qualitativa e do estudo de caso etnográfico enquanto modo de fazer operatório. Como diz Stake (apud ANDRÉ, 1995:50), "um estudo de caso que retrate um problema educacional em toda a sua complexidade individual e social é uma descoberta preciosa".

Assim, a opção pelo Estudo de Caso deveu-se, entre outros fatores, ao fato de que ele não traz em si limites rígidos quanto às técnicas utilizadas, possibilitando a utilização de um amplo leque de materiais disponibilizados por ex-integrantes da comunidade escolar e pela documentação oficial (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002:91).

A sustentação básica para a compreensão da dinâmica gestacional instalada no CEFAM Butantã está centrada na escuta, registro e confrontação das percepções dos participantes de tal gestão participativa, com a legislação e outros documentos coletados. Tal configuração é apontada pela autora (2002:102-5) como característica dos estudos de caso etnográficos.

Embora o contato com o objeto de estudo tenha sido em momento bastante anterior à definição da pesquisa, ele foi "direto e prolongado" e cuja vivência é também referência para a análise. Além disso, e além de fazer uso de técnicas tradicionalmente ligadas à etnografia - observação, entrevista e análise de documentos, a pesquisa apresenta outras características indicadas por ANDRÉ (1995: 28-30) como referentes a essa linha metodológica: o pesquisador como "instrumento principal na coleta e na análise dos dados", a "ênfase no processo [...] e não no produto ou nos resultados finais" e a "preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas vêem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca".

Assim, o presente estudo de caso, ao apresentar um panorama da gestão escolar colocada em prática no CEFAM Butantã e a relação dessa unidade com outras instâncias da rede pública de ensino, complementa outras pesquisas já realizadas sobre esse Projeto conforme comentado anteriormente.

A gestão participativa do CEFAM Butantã deu-se em um contexto único, mas não isolado. Foi fruto da interação de pessoas, num determinado tempo e

lugar, mas que também são "filhas de seu tempo" e por isso, o estudo de tal experiência pode ser ampliado para outras realidades, o que possibilita ao leitor fazer analogias e/ou comparações entre a sua realidade vivida e a aqui retratada.

A utilização do Estudo de Caso mostrou-se também adequada para esta pesquisa na medida em que permite a observação e a análise de uma realidade de forma complexa, com um certo distanciamento espaço-temporal, o que atualiza o olhar e a análise.

3.3. Coleta de dados

Todo o material para esta pesquisa foi coletado em conjunto com Katsue Hamada e ZENUN¹¹⁸, então mestranda da FEUSP. As análises foram realizadas separadamente, tendo em vista a ênfase de cada pesquisa em andamento – respectivamente, projeto pedagógico e gestão participativa.

Tal procedimento foi adotado com a anuência de nossos orientadores, abrindo assim a possibilidade de analisarmos aspectos diferentes de uma mesma realidade a partir dos mesmos documentos (textuais, orais e iconográficos).

3.3.1. Análise documental

"Todo material de pesquisa, sejam entrevistas, documentos, observações, sendo considerado isoladamente constitui-se, na maioria dos casos, em amostra pouco representativa dos fenômenos estudados, daí a importância atribuída no presente trabalho para a coleta de material variado, buscando assim, minimizar um problema bastante criticado em trabalhos de análise puramente documental que é a falta de objetividade dos documentos escritos, até por que a própria estrutura de poder funcionava como um grande gravador, que modelava o passado a sua própria imagem" (THOMPSON, 1992:23).

Parafraseando THOMPSON, uma preocupação básica nesta pesquisa é confrontar entrevistas e documentos, uma vez que estes nem sempre retratam a realidade e o vivido é que dá ou não validação, por exemplo, para o escrito na legislação e para as propostas da escola, buscando extrair das situações relatadas as razões pelas quais os documentos foram criados. Por outro lado, são os documentos que podem fornecer “pistas” sobre outros elementos e esclarecer confusões causadas pelo distanciamento temporal entre as falas dos entrevistados e os fatos. (cf. YIN, s/D, doc. em meio eletrônico).

No presente texto, a coleta de material documental privilegiou os documentos oficiais - legislação publicada pelos órgãos da SEE/SP e propostas elaboradas na escola; os documentos técnicos - normas da CENP e órgãos correlatos, teses e dissertações que apresentam o CEFAM Butantã como palco das pesquisas; documentos pessoais – cadernos de registro de reuniões cedidos por ex-professores, cartas de ex-alunos; trabalhos escolares.

A coleta de material na escola foi feita em duas etapas: em um primeiro momento foram vistos os livros de ponto da escola referentes ao período de 1989 a 2001, e posteriormente foram recolhidos os demais documentos relativos ao mesmo período:

- Resoluções da SEE-SP com assuntos pertinentes aos CEFAMs
- grades curriculares (Anexo 2)
- projeto pedagógico (Anexo 4)¹¹⁹
- cadernos de série;
- registros de reuniões de HTPC (Anexo 7)¹²⁰;
- normas de convivência (Anexo 5);
- conselhos de classe participativo ou “aberto” (Anexo 6);
- auto-avaliações de professores;
- relatório anual de avaliação de projeto e de curso;
- fotografias;

¹¹⁸ A dissertação de Zenun, intitulada *O projeto pedagógico do CEFAM-Butantã: reflexão sobre a prática transformadora do processo de construção coletiva*, foi defendida na FEUSP em 02.03.2004.

¹¹⁹ Em anexo consta apenas o plano de 1998, em versão reduzida e resumo do plano de 1999.

3.3.1.1. Levantamento de dissertações e teses correlatas ao projeto

Ao buscar referenciais para o presente projeto, julgamos necessário um levantamento acerca da produção acadêmica recente no que se refere aos temas correlatos aos aqui propostos – formação de professores, legislação e gestão escolar.

No que tange à formação de professores a produção é bastante extensa, tendo havido uma elevação no volume e diversidade dessa produção, como é possível perceber ao consultar os registros da Faculdade de Educação da USP onde

"dos 244 títulos de dissertações e teses indicadas, foram defendidos: um trabalho na década de 50, seis trabalhos na década de 70, trinta e seis trabalhos na década de 80, cento e sessenta trabalhos na década de 90 e quarenta e um trabalhos no ano de 2000" (ZENUN, 2004:79).

Reportamo-nos, então, ao levantamento realizado por ZENUN (2004:76-80), destacando ali o trabalho de Marli ANDRÉ¹²¹, que por sua vez realizou um minucioso levantamento dos trabalhos apresentados na ANPED sobre o assunto. Optamos, então, por restringir o levantamento do item formação de professores aos trabalhos que se referissem especificamente aos CEFAMs.

Nesse tópico, destacamos o trabalho de Margarida Jardim CAVALCANTE – "*CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor*" (Editora Cortez, 1994), em que a autora faz uma avaliação dos primeiros anos de implantação do Projeto CEFAM no Estado de São Paulo. Destacamos também a pesquisa de Selma Garrido PIMENTA – "*O estágio na formação de professores:*

¹²⁰ Excertos de 1999.

¹²¹ ANDRÉ, M.; SIMÕES, R.H.S.; COELHO, J.M.; BRZEZINSKI, I. "O Estado da Arte de Formação de Professores no Brasil". IN *Formação de Profissionais da Educação*. Educação & Sociedade. Revista Quadrimestral de Ciência e Educação. Ano XX. Dez/1999. n.68.

unidade teoria e prática?" (Cortez, 1994)¹²², sobre o papel do estágio na formação de professores, feita em diversos CEFAMs.

Compartilhamos com ZENUN (2004:80) a realização do levantamento acerca das dissertações e teses sobre os CEFAMs e buscamos ampliá-lo posteriormente com material produzido até 2003, a partir de consulta realizada à "Unibibliweb" do Portal da CRUESP na internet (<<http://bibliotecas-cruesp.usp.br>>)¹²³ e constantes do Anexo 8¹²⁴.

Além desse material, ressaltamos a importância de alguns, realizados com base em experiências da unidade do Butantã, em alguns casos de forma específica (Anexo 9). Esses trabalhos foram significativos na medida em que cada pesquisador abordou um aspecto do cotidiano do CEFAM Butantã, traçando um perfil do grupo presente na escola e das principais características do projeto pedagógico no momento da pesquisa.

Quanto aos demais temas – gestão escolar e legislação realizamos também por meio do Portal da CRUESP na internet (Unibibliweb) um levantamento acerca das dissertações e teses defendidas a partir da década de 1990, que tratam dessas temáticas e que constam do Anexo 10.

3.3.2. Entrevistas

Ainda hoje as entrevistas são vistas como uma fonte subjetiva, em que a confiabilidade do depoimento pode ser comprometida por lapsos de memória ou pela mistura de acontecimentos parecidos, mas ocorridos em diferentes momentos.

¹²² Apesar de não serem publicações recentes, continuam sendo referências no que tange aos temas abordados.

¹²³ Nas listas aqui organizadas, constam as obras disponíveis nos acervos das 83 bibliotecas que integram os sistemas das três universidades, não se tratando de dissertações e teses defendidas especificamente naquelas instituições.

¹²⁴ Para efeito de otimização do espaço e visualização das informações, os trabalhos aparecem citados em apenas uma das universidades, independentemente de estarem disponíveis em uma, em duas ou nas três instituições pertencentes ao Consórcio CRUESP.

No entanto [como chama a atenção Sônia Maria de Freitas, no prefácio do livro de THOMPSON, 1992:18],

"a subjetividade é um dado real em todas as fontes históricas, sejam elas orais, escritas, ou visuais. O que interessa [...] é saber por que o entrevistado foi seletivo, ou omisso, pois essa seletividade com certeza tem seu significado. Além disso, este século é marcado pelo avanço sem precedente nas tecnologias da comunicação, o que abalou a hegemonia do documento escrito."

Tendo isso em mente, procurar opiniões diferentes, bem como analisar as falas de pessoas que ocuparam posições hierárquicas diferentes em relação ao Projeto CEFAM, teve por objetivo angariar uma visão mais ampla do conjunto a ser estudado. As entrevistas com os diferentes grupos de sujeitos (ex-alunos, ex-professores, ex-diretoras, ex-coordenadoras, ex-delegadas/dirigentes de ensino) visam, por sua vez, compreender como foi construída a gestão participativa do CEFAM Butantã. As diferentes falas deixam transparecer como foi pensada e efetivada a gestão da escola no período em que esses entrevistados estavam ligados ao Projeto e como a legislação e relações com os órgãos da SEE se refletiam no trabalho do grupo (especialmente de alunos e professores), tendo em vista também o tipo de reações advindas das mudanças propostas/impostas em diferentes momentos.

As diferentes visões que cada grupo elaborou ao longo do tempo e sua interação com o espaço (físico, pedagógico, metafórico) do CEFAM Butantã, evidenciadas nas entrevistas, ajudam a compor a estrutura real do que foi construído naquele projeto específico ao longo do período em foco. A partir desses diferentes olhares percebemos também qual foi o papel do coletivo para a consolidação de princípios e práticas dentro do CEFAM Butantã.

Para compreendermos melhor o processo de gestão e trabalho instalados nesse CEFAM, a percepção individual e do grupo necessita ser contraposta à estrutura legal apresentada na legislação e no discurso oficial dos órgãos da SEE veiculado por seus agentes nos diversos níveis hierárquicos, pois "as memórias

são, regra geral, muito falíveis quanto a acontecimentos específicos e muito iluminadoras quanto ao caráter e à atmosfera, coisas em relação às quais os documentos são inadequados" (R. R. JAMES, apud THOMPSON, P., 1992:180).

Buscando, portanto, privilegiar as histórias e relatos dos sujeitos, dando vida à dinâmica instalada no CEFAM Butantã, as entrevistas não poderiam ser extremamente fechadas, mas devido ao amplo espectro de pessoas, em diferentes segmentos dentro da estrutura escolar e da rede de ensino, não poderiam também ser completamente livres.

Assim, foi formulado um roteiro para cada segmento, caracterizando o que MINAYO (1994), chama de entrevista semi-estruturada (Anexo 12), tendo sempre a preocupação de existirem questões comuns a todos os grupos.

Vale ressaltar que o referido roteiro não foi seguido à risca, mas serviu como ponto de partida para o início das conversas em que eram colocados os eixos por onde se desejava caminhar. A partir de então, os itens levantados iam sendo naturalmente abordados pelos grupos ou indivíduos (no caso das entrevistas com as ex-diretoras, ex-coordenadoras, ex-dirigentes de ensino), sendo que eventualmente um ou outro tema era trazido à tona para aprofundar, redirecionar ou completar as falas. Assim, as entrevistas foram construídas conjuntamente por cada grupo, de forma dialógica, na inter-relação dos envolvidos, já que não havia uma condução rígida.

Também como forma de resgatar mais vivamente a dinâmica existente no CEFAM Butantã e proporcionar momentos de reflexão acerca de tal dinâmica, no caso de ex-alunos e ex-professores foram montados grupos de discussão com no mínimo três participantes¹²⁵, que se encontraram uma única vez, sempre que possível com a participação de ambas as pesquisadoras.

Com base em eventos marcantes no cotidiano da rede pública de ensino e na publicação de diferentes atos legais que afetavam também os CEFAMs, foram estabelecidos quatro períodos: 1989-92, 1992-95, 1995-98, 1998-2001 – os quais serviram de base para a definição dos grupos de entrevista, para coleta de

¹²⁵ Exceção para a entrevista dos alunos da primeira turma (1989-92), em que a entrevista ocorreu com uma única aluna que mora atualmente em Minas Gerais e estava de passagem por São

material documental e análises do projeto pedagógico do CEFAM Butantã. Assim, ex-professores e ex-alunos foram entrevistados levando-se em consideração esses marcos temporais¹²⁶.

Quadro 3: Marcos temporais na evolução do projeto do CEFAM Butantã

1992	O tempo de HTP foi reduzido pela primeira vez; Realizada uma primeira avaliação dos CEFAMs; Aprovada a construção de um prédio próprio para a unidade do Butantã.
1995	Mudança de gestão no governo estadual; tentativa de mudança nos critérios para a concessão de bolsas-de-estudo. Com a extinção das Escolas-Padrão, o HTPC dos CEFAMs foi reduzido novamente;
1998	Reorganização na grade curricular; alteração nos critérios para atribuição de aulas até então utilizados (1997). extinção da DRECAP 3; a 14ª Diretoria de Ensino passa a denominar-se Diretoria de Ensino Centro-Oeste.
2001	Os CEFAMs foram transformados em unidades administrativas, deixando de ser um Projeto: mudança nos critérios de atribuição de aulas e na formação de novas turmas de ingresso (extinção da primeira série do curso).

Para as entrevistas com professores realizamos um levantamento junto aos livros de ponto da escola referentes ao período de 1989 a 2001, a fim de verificar quais professores permaneceram por mais tempo ministrando aulas no CEFAM Butantã (Anexo 14).

A partir de tal levantamento, o principal critério de seleção dos professores para as entrevistas foi baseado no fato de que, dada a existência de um projeto pedagógico construído coletivamente e a existência da gestão participativa como princípio básico de funcionamento, havia a necessidade de um período de adaptação dos profissionais às particularidades do Projeto do CEFAM Butantã. Entendemos que seria necessário que os professores permanecessem mais do que um período letivo para ampliar as possibilidades de vivência e que estas

Paulo, sendo que na data (um feriado prolongado) os demais alunos contatados, embora tenham confirmado a presença, não puderam comparecer.

¹²⁶ Os dois últimos períodos correspondem à gestão Mário Covas (1995-2002) no governo do Estado de São Paulo, marcada pela reforma na rede pública de ensino implementada, passo-a-passo, pela secretária Rose Neubauer ao longo do período.

pudessem ser levadas a cabo, favorecendo sua compreensão acerca de como o trabalho fluía dentro do curso e com isso pudessem fazer propostas mais coerentes com os eixos temáticos de cada série do curso.

Fixamos, então, como tempo mínimo de permanência no curso, o período de três anos. Tal critério fez com que não apenas os ex-professores com quem as pesquisadoras tinham maior afinidade fossem entrevistados, garantindo assim que diferentes visões do processo vivenciado ao longo do período demarcado pudessem surgir, apresentando conflitos que na perspectiva temporal ficam mais compreensíveis para os próprios protagonistas.

No caso dos ex-professores, foram convidados para as entrevistas no mínimo três pessoas que tivessem trabalhado no curso por pelo menos três anos em um dos períodos delimitados, como acima exposto.

Na medida do possível buscamos realizar as entrevistas com a presença das duas pesquisadoras, quando não era possível havia o cuidado adicional de inquirir todos os entrevistados antes do início da entrevista se concordavam em disponibilizar o material para as duas pesquisas, no que não houve restrição de parte alguma.

Ao todo, foram realizadas 19 entrevistas (incluindo o pré-teste), divididas da seguinte forma:

Ex-alunos (5 grupos)¹²⁷, ex-professores (4 grupos)¹²⁸, ex-coordenadoras (3 pessoas)¹²⁹, ex-diretoras (4 pessoas), ex-delegadas/dirigentes de ensino (2 pessoas)¹³⁰, ex-membro da equipe de elaboração do Projeto CEFAM na CENP (1

¹²⁷ Inclui o pré-teste (turma de 1997) com seis entrevistadas e uma pesquisadora; turma 1989-92 com uma entrevistada e uma pesquisadora; turma 1992-95 com três entrevistados e uma pesquisadora; turma 1995-98 com três entrevistados e duas pesquisadoras e turma 1998-2001 com cinco entrevistados e uma pesquisadora.

¹²⁸ Inclui o grupo 1989-92 com seis entrevistados e uma pesquisadora; turma 1992-95 com três entrevistados e duas pesquisadoras; turma 1995-98 com dois entrevistados e duas pesquisadoras e turma 1998-2001 com três entrevistados e duas pesquisadoras.

¹²⁹ O CEFAM Butantã teve outras duas coordenadoras pedagógicas. A primeira, por cerca de um ano, logo no início da instalação do Centro, e outra, por cerca de três meses no final de 1995. Devido ao pouco tempo de trabalho no Centro e pela impossibilidade de localizá-las, as mesmas não foram incluídas no grupo de entrevistados.

¹³⁰ A ex-dirigente de ensino da 14ª Diretoria de Ensino da Capital - depois denominada Diretoria de Ensino Centro Oeste -, desde o início de 2003, Coordenadora da COGSP, solicitou o envio das questões por meio eletrônico para que as encaminhasse posteriormente, alegando dificuldades na agenda para atender pessoalmente as pesquisadoras. Atendendo ao pedido, o material foi

pessoa)¹³¹. A relação das siglas pelas quais serão identificados os entrevistados no corpo do texto de análise consta do Anexo 11.

3.4. O referencial para a análise dos dados

Segundo MINAYO (1994:69), a finalidade da análise de dados é justamente "estabelecer uma compreensão dos dados coletados; confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas; ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural do qual faz parte".

No mesmo sentido, pode-se dizer que

"a melhor crítica está em sua comparação com documentos provenientes de outras fontes e versando sobre o mesmo dado, pois as convergências e as disparidades podem reforçar a confiança ou mostrar que as suspeitas estão a exigir novos cotejos" (QUEIROZ, 1992 apud MORETO, J.A., 2002:81).

MINAYO chama atenção também para alguns obstáculos que podem surgir durante o percurso de análise, comprometendo sua eficiência. Tal chamamento é importante para que a atenção do pesquisador seja redobrada, especialmente em pesquisas em que a familiaridade do pesquisador com o objeto é muito grande. Essa proximidade pode, segundo a autora, criar a ilusão de que as conclusões a que chega o pesquisador são óbvias. Nesse sentido, procuramos sempre ser o mais objetivos e práticos possível, seguindo caminhos mais usuais e conhecidos, a fim de não perder de vista os significados presentes nos dados, envolvendo-nos

enviado em 19.08.2003 e após quatro contatos com sua assessoria não obtivemos devolutiva. Em 08.03.2004, o questionário foi reenviado por e-mail. Em 11.03.2004, fomos contatados pela secretária da coordenadora e informados de que, devido ao acúmulo de trabalho no Gabinete não seria possível responder as questões enviadas.

¹³¹ Todas as entrevistas individuais foram realizadas por apenas uma das pesquisadoras, com exceção da primeira coordenadora (1989-91), que contou com a presença das duas pesquisadoras.

por demais com os métodos e técnicas de pesquisa, em especial, devido ao âmbito do presente trabalho enquanto pesquisa de mestrado.

3.4.1. A Análise de Conteúdo

Laurence BARDIN (1977:42), referência nos trabalhos com análise de conteúdo, a define como

"um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens".

A análise de conteúdo surgiu nos Estados Unidos, em princípios do século XX, sofrendo logo de início influência do behaviorismo tendo a imprensa como primeiro objeto de estudo. Tal enfoque teve seu auge décadas de 40 e 50.

A partir da década de 60, os computadores permitiram novas formas de trabalhar dados, o levantamento de novas questões, a ampliação do quadro de disciplinas onde a técnica poderia ser utilizada, ultrapassando a dicotomia análise quantitativa versus análise qualitativa (BARDIN, 1977:23).

Finalmente, nos dias atuais a análise de conteúdo é utilizada na busca de aspectos da cultura, valores, atitudes, sentimentos. É utilizada em pesquisas educacionais, entre outras, onde haja interesse em investigar um problema a partir da expressão dos próprios sujeitos, em diversos meios – escritos ou não, como por exemplo, redações, depoimentos e entrevistas. Nesse sentido é que optamos pelo uso desse referencial para a análise do material recolhido, em especial para a análise das entrevistas.

Bardin (1977:95 e seguintes) indica ainda diferentes fases da análise de conteúdo, organizadas em "três pólos cronológicos": a pré-análise, onde são

escolhidos os documentos, formuladas as hipóteses e objetivos e elaborados os indicadores que serão os fundamentos da interpretação final; a exploração do material propriamente dita e o tratamento dos resultados obtidos e interpretação, em que

"operações estatísticas simples (percentagens), ou mais complexas (análise fatorial), permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise. [...] O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas" (p.101).

Assim, realizadas a etapa de pré-análise, passamos a seguir para uma primeira exploração do material coletado, quando realizamos um esboço das categorias, utilizando-nos já nesse momento do procedimento por caixas proposto por BARDIN (1977:119), para então adentrarmos na etapa seguinte de análise e tratamento dos dados.

3.4.1.1. Categorização

A proposição de categorias para a análise do material coletado não prendeu-se a uma seleção de conceitos específicos. Tendo em vista a natureza da pesquisa proposta – a articulação entre elementos da legislação e o desenvolvimento de uma experiência de gestão participativa – optamos pela análise temática, que "entre as diferentes possibilidades de categorização [...] é rápida e eficaz" (BARDIN, 1977:153).

Assim, para a proposição das categorias, utilizamos como base alguns condicionantes da participação na escola, conforme proposto por PARO (1996b),

além de alguns itens considerados fundamentais para a compreensão da dinâmica da escola:

1. A estrutura organizacional legal;
2. A distribuição hierárquica real;
3. Os mecanismos de ação coletiva;
4. As relações interpessoais;
5. As relações com os órgãos da SEE;
6. O atendimento à comunidade (pais e outros);
7. O processo de ensino-aprendizagem;
8. A influência da legislação no cotidiano e no projeto pedagógico;

A partir desses condicionantes foram levantadas as seguintes categorias de análise:

- ✓ Estrutura (legal X real);
- ✓ Organização do trabalho na escola;
- ✓ Relações (interpessoais, com os órgãos da SEE, com a comunidade);
- ✓ Processo de ensino-aprendizagem;
- ✓ Legislação (influências no cotidiano e no projeto pedagógico);
- ✓ Representações.

Para melhor compreensão do que foi alocado nas categorias escolhidas algumas observações são importantes:

Dada a diversidade de entrevistados (ex-alunos, ex-professores, ex-coordenadoras, ex-diretoras, ex-dirigentes de ensino) e a característica do CEFAM Butantã como centro de formação e aperfeiçoamento de professores, no item "Processo de ensino aprendizagem" incluímos não só as referências às vivências dos alunos, mas também do próprio professor (formação em serviço).

No mesmo sentido, no item "Organização do trabalho na escola" alocamos também, no caso das entrevistas com os professores, as ações de construção do projeto pedagógico do CEFAM Butantã.

Os temas propostos surgiram em maior ou menor grau nas entrevistas (variando conforme o momento que representavam) e foi onde buscamos encontrar as referências que cada grupo tinha para os itens listados. A documentação, em especial os planos de escola, planos de gestão e os decretos e resoluções publicados pela SEE/SP – apresentada como "letra fria" e interpretada pelos diferentes grupos, constituindo-se, muitas vezes, em foco de embates, serviu de contraponto para a análise das falas no que se refere ao cotidiano intramuros.

Algumas falas dos entrevistados trouxeram dados comparativos com outras realidades, vivências particularizadas e lembranças que não puderam ser categorizadas em nenhuma categoria proposta. Para não perder tais observações, que muitas vezes traziam detalhes preciosos sobre o dia-a-dia do CEFAM Butantã, elas foram colocadas em um item à parte denominado "outras observações".

Uma primeira etapa do trabalho de categorização foi realizado logo após a transcrição de cada entrevista, utilizando-se como quadro base as proposições de PARO. Naquele momento já podiam ser vislumbrados alguns pontos de convergência entre as falas de ex-alunos e ex-professores, bem como o diferencial da visão acerca dos mesmos eventos em outras entrevistas, como veremos adiante a partir de uma análise mais pormenorizada desses dados.

*"Quando cheguei aqui o que havia estava no fim
e o que estava por vir andava disperso pelo sonho de alguns.
Mas a maioria vivia o seu dia-a-dia
e todos contentes por serem assim.
Eles não davam pelo fim
quanto mais pelo que já assomava mais além
- isto que já começava nos sonhos de alguém".*

Quatro manhãs - Almada Negreiros apud ALVES, Rubem. A escola
com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir. Campinas, SP:
Papirus, Rubem Alves M.E., 2001, pp. 23-4.

4. O exercício da gestão participativa em meio a constantes mudanças

Neste capítulo, buscamos analisar alguns aspectos relevantes para a gestão participativa no CEFAM Butantã sob a ótica da organização interna e das relações externas à escola, privilegiando nesse ponto as mudanças na legislação.

O ponto básico para essa reflexão foram as entrevistas colhidas com os diferentes segmentos e que interagiram ao longo da existência do Projeto, mais especificamente durante os anos de 1989 a 2001.

Iniciamos por retomar os primeiros passos para a construção do projeto do CEFAM Butantã e, a seguir, propomos uma reflexão acerca do papel das lideranças para o trabalho nessa escola, sobretudo o trabalho do coordenador-pedagógico e do diretor. Para complementar levantamos alguns aspectos da liderança entre os alunos propiciados pelo trabalho coletivo e pela gestão participativa ali desenvolvidos.

Ainda como desdobramento desse tópico, privilegiamos as falas de ex-diretores e de uma ex-delegada¹³² de ensino para compor um breve painel acerca das relações do CEFAM Butantã com diferentes instâncias da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, e em particular, a Delegacia/Diretoria de Ensino.

Conhecer um pouco sobre essas relações nos ajudam a compreender um melhor porque para alunos e professores as alterações na grade curricular e nos critérios de seleção de professores e atribuição de aulas foram tão marcantes, além do fato das mudanças que acarretaram para o desenvolvimento do próprio trabalho na escola, que serão abordadas como último item desta pesquisa.

Como vimos ao longo do item 2.1.2, ao serem criados os CEFAMs, foram propostas condições diferenciadas de trabalho, que permitiriam a instalação dos Centros e a construção de seus projetos pedagógicos, entre elas uma maior quantidade de tempo para HPT, a existência de coordenador-pedagógico, seleção de pessoal, cursos de capacitação específicos para as equipes dos Centros

¹³² Lembramos que uma das delegadas de ensino não concedeu entrevista, nem respondeu às questões que lhe foram enviadas por fax como solicitado pela mesma.

(docentes e coordenadores pedagógicos) oferecidos pela CENP, aulas em período tempo integral, bolsas de estudo, entre outras.

No entanto, CARRER (1999:58) chama a atenção para o fato de que "tais estratégias não seriam suficientes se não houvesse, por parte da equipe, uma grande mobilização em torno dessa tarefa [a construção coletiva do projeto-pedagógico], aproveitando e potencializando essas condições garantidas pelo sistema", mesmo antes de começarem a ser retirados elementos que diferenciavam os CEFAMs das demais escolas da Rede, descaracterizando o Projeto até o decreto de sua extinção, em 2003.

Já em 1992, a CENP, no primeiro relatório de avaliação sobre o Projeto CEFAM, reconhecia que a SEE não previu medidas para sustentar o Projeto, muito menos para ampliá-lo; indicava que as condições de trabalho diferenciadas foram responsáveis pela estruturação dos projetos pedagógicos dos Centros e da qualidade dos trabalhos apresentados até então e enfatizava ainda, como resume BERTIER (1997:18) que:

"tudo o mais que o projeto previu em termos de infra-estrutura física, administrativa e legal não foi cumprido: espaço físico adequado, pessoal de apoio, anexo regimental e acompanhamento das instâncias superiores; não se estabeleceu um prazo para avaliação, nem tampouco uma política de absorção dos seus egressos na rede pública",

muito embora o governo da época (Fleury - 15.03.1991 a 31.12.1994) tenha construído vários prédios exclusivamente para os Centros – mesmo que sob intensa pressão das comunidades escolares e a despeito da prioridade na área de educação dessa gestão ser a instalação das Escolas Padrão.

Como vimos, apesar dessas mudanças o CEFAM Butantã já possuía características próprias e marcantes, sendo um espaço propício para o florescer da participação, como aponta FREITAS (2002:111):

"participação crítica na formulação do projeto político-pedagógico da escola e na sua gestão. [Que] implica a valorização do coletivo de alunos e professores como instância decisória *que se apropria da escola* de forma crítica. Mais ainda, significa que tal apropriação se estenda ao interior da ação pedagógica, rompendo as formas autoritárias de apropriação/objetivação do saber" (grifos do autor).

No caso do CEFAM Butantã, a abertura da escola para a participação não trouxe para dentro dos muros uma grande parcela da comunidade (pais), uma vez que pela idade dos alunos (acima de 15 anos), eles mesmos participavam das discussões, decisões e execução dos encaminhamentos acordados em cada caso. Com isso, ficava garantida a ampla discussão acerca das necessidades dos usuários mais diretos, afastando aquilo que PARO (1998:16) chama de "arranjo entre os funcionários do Estado", que ao proporem uma gestão participativa a fazem unicamente com a presença dos funcionários e docentes da escola, deixando a comunidade externa, com seus interesses e necessidades, à parte da discussão.

A articulação entre o projeto pedagógico, o regimento interno e a gestão participativa se concretizavam em ações cotidianas (sala de aula, festas, mutirões), organizadas em torno do trabalho coletivo, que se configurou também em uma outra marca da escola, decorrente:

"do engajamento dos professores para viabilizar a realização dos projetos interdisciplinares. Nesse sentido, a formação de uma *identidade profissional do professor como alguém que trabalha coletivamente* é também um produto não-intencional de uma práxis intencional.

Vale lembrar que esse trabalho coletivo não se resume às questões diretamente pertinentes ao projeto interdisciplinar, uma vez que muitos professores se dedicam voluntariamente a tarefas de cunho administrativo e organizacional." (ROCKENBACH, 1999:78 – grifos da autora).

Essa construção não se deu sem conflitos, e a fala de P6, professora em 1992, mostra um lado dessa dimensão:

"Uma coisa que aprendi muito no CEFAM foi a conversa porque você não tinha espaço em nenhuma escola que as pessoas conversavam ... a briga era tão produtiva... boa né? [...] tinha os rachas, mas acabava unindo".

Por outro lado, os depoimentos de professores da fase posterior (1995), indicam a existência de conflitos mais evidentes entre o grupo de professores naquele momento. A partir dos depoimentos, identificamos que o grupo de professores se dividia em três subgrupos - dois grupos com posicionamento claro e no outro, pessoas que oscilavam entre um e outro lado -, configurando divergências ideológicas, a disputa por espaços, poder e, para alguns, o reconhecimento pelo trabalho num Projeto diferenciado. Tais falas aparecem sintetizadas pela CP3:

"Esse grupo marca exatamente o conflito, e o conflito aconteceu antes e depois, durante o processo inteiro, mas ele representa exatamente essa configuração dos grupos em conflito".

Os professores entrevistados ressaltam, no entanto, que a despeito das divergências os professores que ingressavam no CEFAM Butantã tinham disposição para trabalhar com o Projeto, caso contrário, desistiam rapidamente, como chama a atenção a P8, professora em 1995:

"Eu acho isso bem interessante porque é assim tem o componente de disposição e tem o componente de compreensão né. E tem depois, mais tarde o componente de identificação também, não é? Não é esse o norte dessas pessoas sabe, então, ai cria mesmo [conflitos]. Agora por outro lado é importante que tenha esse contraponto porque é nele que você vai alavancar o processo, né?"

Esses conflitos, apesar de repercutirem nos trabalhos de todas as séries, não os inviabilizavam e eram vistos pelo grupo de professores como possibilidades de avanço e aperfeiçoamento do trabalho da equipe, no qual:

"... não se pode desconsiderar a dimensão subjetiva das práticas desses atores, com seus valores, suas concepções, suas imagens, seus desejos, seus fantasmas, enfim, com toda sua história de vida, que entra como o dote que cada um traz consigo para o intercâmbio entre estas relações. Nesta troca, se inscreve a história coletiva, se constrói, se forma o sujeito coletivo" (FORTUNA, 2000:19).

Desde a instalação do CEFAM Butantã, os conflitos de idéias existiram como existem em qualquer grupo de trabalho. Algumas dessas divergências afetavam a condução de atividades em sala de aula, principalmente quando se baseavam em condutas diferentes de trabalho e a não aceitação/execução dos combinados do grupo de professores discutidos em HTP ou reunião de série.

No entanto, a eclosão, o desenrolar, a reflexão e encaminhamentos do grupo de professores acerca de seus conflitos internos dificilmente transpareciam para os alunos. De acordo com os depoimentos desse segmento, as eventuais divergências dentro do grupo pareciam limitar-se ao campo pessoal. A Dd3¹³³, contemporânea desse grupo de professores sintetiza:

"Me chamava muita atenção a facilidade com que as coisas aconteciam, sentava-se no HTPC e rapidamente cada um se posicionava naquele projeto, como que ia trabalhar, essa cobrança que existia teti a teti de um professor com outro era uma coisa que acontecia com muita naturalidade e que a gente tem, nós temos muita dificuldade - que isso aconteça nas escolas. As pessoas tem que entender que essa cobrança não é pessoal, é uma cobrança profissional, pra que o trabalho de fato aconteça com sucesso."

¹³³ No estado de São Paulo o cargo de diretor de escola pode ser ocupado por meio de concurso público ou por designação do Dirigente Regional de Ensino, nesse segundo caso quando referir-se a substituições ou vacância temporária do cargo. A sigla Dd identifica, então, as ex-diretoras designadas para o cargo na escola vinculadora do CEFAM Butantã.

O trabalho coletivo deu-se também a partir da apropriação que os alunos fizeram de cada um dos momentos que o configuravam (comissões, assembléias, conselhos), como explicitado na fala de A2 (1995):

O espaço, o coletivo, sempre foi nosso, mas a gente já não observava essa coletividade nos outros grupos, acho que isso é que pegou... a gente via que não tinha... o próprio grupo dos professores, havia muita mudança de professores também... essa vivência do coletivo também era muito marcante, muito forte. Então, as turmas que vieram depois, a gente percebia que ainda prevalecia, mas não eram tanto. A necessidade que a gente tinha de abrir as questões de discutir, fazer assembléia, era muito grande. As outras turmas não tinham tanto essa preocupação estavam muito mais dentro de sala de aula. Algumas turmas, ainda assim, conseguiram, algumas pessoas conseguiram...

Essa fala indica também a percepção pelos próprios alunos da mudança que se sucedeu no que se refere à amplitude do trabalho coletivo realizado fora da escola. Aparentemente, as primeiras turmas estavam muito mais "abertas para o mundo", fazendo parcerias, como, por exemplo, nos contatos com outros CEFAMs, na multiplicação da experiência do grêmio estudantil, como aparece na fala de A1:

A gente participava de tudo, mas tinha umas assembléias gigantes. Tinha alguns momentos... Lembro que tinha um projeto que o CEFAM desenvolvia com a Cooperativa Agrícola de Cotia que a gente levava papelão naquele dia, a gente era responsável pelo patrimônio da escola, a escola a mais limpa, nunca teve pichação ...

As turmas seguintes continuaram a desenvolver o trabalho coletivo, mas as parcerias passaram a ficar mais restritas aos estágios, desenvolvidos com escolas públicas (das redes estadual e municipal) da região.



Semana cultural, 2000.

No que se refere à participação nas discussões e decisões da escola, percebemos que o Conselho de Escola e o Grêmio Estudantil eram apenas mais dois espaços onde ela ocorria, não havia instância privilegiada. As mudanças podem ser percebidas nas falas das diferentes turmas entrevistadas:

"Gente, uma coisa que era fortíssima! Toda sexta-feira tinha uma reunião de HTPC e vocês [professores] convidavam sempre um representante de cada classe a para essa reunião. Gente, era engraçado, eu lembro que tinha muita gente querendo ir, e que a gente tinha que revezar. [...] hoje a gente não vê isso (ri). [...] Daí a gente começou a fazer, me lembro que era o representante, mas eu lembro que a gente trocava, não era sempre a mesma pessoa e quem ia naquela reunião levava as discussões da sala e depois trazia o retorno das discussões dos professores tratavam..." (A1, 1992).

"... tinha toda uma discussão por trás, o pessoal ficava comentando dos alunos que não ficavam nas assembléias, tinha a cobrança: "não, tem que participar". Esse lado me influenciou bastante, até hoje. Esse lado, político mesmo da coisa, de trazer para a participação, de estar se engajando de tomando nas mãos as decisões" (A2, 1995).

"... no primeiro e segundo não havia necessidade de grêmio para organizar as coisas não havia porque a gente tinha espaço para discussão. [...] No segundo e terceiro ano a gente passou, os alunos passaram a não ter mais respaldo para isso ... No terceiro e no quarto ano porque o primeiro e segundo ano nós tínhamos, porque os professores que entraram novos [...] não queriam liberar, porque não tínhamos a força de uma instituição por trás e os velhos, alguns resolveram se rebelar. Os poucos que sobraram... então a gente precisou do grêmio como forma de institucionalizar: 'Oh! Somos uma instituição, somos reconhecidos pela União Paulista e pela União Nacional dos Estudantes, temos o direito da convocação dos alunos. Agora nós podemos tirar os alunos da sala de aula quando bem entender" (A11, 1998).

"Mas aí uma coisa que eu achei muito interessante. Depois que eu sai, eu comecei observar que os grupos, por mais que a gente reclamasse, a gente trabalhava. A gente ralava para alguma coisa acontecer e - às vezes, eu vejo a diferença aqui fora - lutava por uma idéia, por um ideal que era de um indivíduo, mas o grupo inteiro arregaçava as mangas e trabalhava. [...]. Então o mérito era do grupo, não era do indivíduo... Fracasso, o grupo tomava aquilo como fracasso do grupo, entendeu? [...] Aí eu enxerguei também o representante de classe, por exemplo, o grêmio. Era um grupo que representava todo mundo e às vezes era o único indivíduo que representava a gente, às vezes tinha um professor que representava a gente. É muito interessante isso" (A16, 2001).

A manutenção dos princípios de participação e representatividade deu-se por meio de sua disseminação entre os próprios alunos, que acolhiam os novos colegas a cada ano, na chamada "semana do quebra-gelo", escolhiam os novos professores no cotidiano da sala de aula. O trabalho continuado dos professores "mais antigos" nesse sentido, foi importante para os professores que chegaram depois que o projeto já estava implantado. A acolhida aos professores recém-chegados se dava a partir de seminários e discussões na semana do planejamento - também com o intuito de receber os professores ingressantes -, e

planejamento - também com o intuito de receber os professores ingressantes -, e com a "tutela" desses novos professores por colegas que já estavam na escola há mais tempo. Essa idéia foi implantada em 1993, por sugestão da coordenadora da época e permaneceu nos anos seguintes:

"Eu, V. e P. nós nos unimos tanto... Acabou formando a dupla dinâmica, né? [...] A maioria também era [unida], tinha a R., a S., a M. A M. pra mim foi essencial, assim, a gente grudava na M. o tempo inteiro né, [...] assim ali ela era rígida e ao mesmo tempo ela conseguia, na atual evidência, ensinar pra nós da experiência dela" (P13, 2001).

No entanto, todo esse trabalho não foi realizado acriticamente. Como vimos, houve conflitos e questionamentos acerca dos encaminhamentos do trabalho, inclusive sobre o trabalho coletivo tal como vemos no depoimento de P3, professora em 1992:



Reunião de professores das
1ª e 4ª séries (ao fundo),
1997

"Agora uma coisa que me pareceu assim, um pouco puxado no CEFAM, é a questão do coletivo e o individual. Até que ponto o coletivo é coletivo, com interesses individuais, até que ponto o coletivo é motivação pessoal de cada um envolvido naquilo e até que ponto aquele coletivo não é uma camisa de força... e uma soma de individualidades, de interesses. Qual o interesse individual de cada um? De se realizar enquanto professor, fazer aquilo que gosta, fazer uma coisa que satisfaça, a gente está cansado de fazer de conta que está dando aula e o aluno fazer de conta que está aprendendo... Porque quando a gente se propôs a fazer uma coisa dessa, esse era o nosso vínculo coletivo, mas isso não era uma camisa de força para eu pensar igual ao outro, ou ter que fazer igualzinho ao outro ... o fazer igual ao outro..."

Para FUSARI (1993) e PIMENTA (1993), o trabalho coletivo de modo geral está ligado à função social da escola, no sentido de que o aluno seja "capaz de ler e interpretar o mundo no qual está e nele inserir-se criticamente para transformá-lo" (PIMENTA, 1993:80).

Assim,

"a realização do trabalho coletivo não supõe apenas a existência de profissionais que atuem lado a lado numa mesma Escola, mas exige educadores que tenham pontos de partida (princípios) e pontos de chegada (objetivos) comuns" (FUSARI, 1993:70).

No CEFAM Butantã, as diferenças de compreensão do que seria o "coletivo" tornaram-se maiores na medida em que diminuíram as possibilidades de discussão entre os professores, principalmente com a grande rotatividade que se instalou após 1997. Os "pontos de partida e de chegada" não eram mais os mesmos para todo o grupo, como ocorria com o grupo que implementou o projeto.

As diferentes concepções afloraram com maior vigor, criando empasses, por exemplo, durante a greve do magistério em 2000, como mostra a (CP3):

"...não havia mais de fato uma discussão daquilo que, do que era coletivo, do que era assumir uma posição coletivamente. Então o coletivo, o conceito de coletivo estava sendo entendido pelas pessoas de outra forma. Coletivo é fazer um trabalho junto. E não como um princípio e como um processo de construção, de uma posição, de um projeto, por exemplo educacional, de educação, ou de uma escola pública, ou um projeto social. Não tinha esse entendimento."

A fala da coordenadora mostra que os princípios e objetivos não estavam mais claramente explicitados para todo o grupo, apesar das discussões feitas com os novos professores. Esses professores recém-chegados não participaram da construção desse coletivo e frente às condições de trabalho oferecidas na época, não dispunham sequer de tempo para reuniões que possibilitassem um aprofundamento da questão.

Em síntese, a participação e o trabalho coletivo foram as bases do projeto pedagógico do CEFAM Butantã, alicerçado em seu Regimento Interno e concretizado nas ações cotidianas; modificado e atualizado de acordo com as mudanças a sua volta. Na medida do possível, um pequeno grupo de professores buscou manter princípios básicos da proposta original dos Centros, e especificamente, na proposta desse CEFAM. Se os procedimentos permaneceram ao longo dos treze anos que delimitam esta pesquisa, nem que todos os professores se apropriaram desses princípios, que no CEFAM Butantã não eram apenas procedimentais, mas teórico-metodológicos.

4.1. O papel das lideranças

O trabalho do coordenador-pedagógico¹³⁴

LIBÂNEO (2001:81) diz que,

"Em relação, ainda, ao trabalho em equipe, é importante assinalar que a liderança não é atributo exclusivo de diretores e coordenadores, nem está ligada apenas ao cargo e ao *status* da pessoa. É uma qualidade que pode ser desenvolvida por todas as pessoas por meio de práticas participativas e de ações de desenvolvimento pessoal e profissional. Numa escola, existem, pois, vários tipos de liderança. Entretanto, não se pode negar que, mesmo na gestão democrática efetivada de forma cooperativa e participativa, o funcionamento e a eficácia da escola dependem em boa parte da capacidade de liderança de quem está exercendo a direção e a coordenação pedagógica.

[...] Com efeito, na conquista da autonomia da escola, está presente a exigência da participação de professores, pais, alunos, funcionários e outros representantes da comunidade, bem como as formas dessa participação: a interação comunicativa, a discussão pública dos problemas e soluções, a busca do consenso em pautas básicas, o diálogo intersubjetivo. Todavia, é preciso considerar que a participação implica processos de organização e gestão, procedimentos administrativos, modos adequados de fazer as coisas, a coordenação, o acompanhamento e a avaliação das atividades, a cobrança das responsabilidades."

Entre os elementos presentes no trabalho desenvolvido no CEFAM Butantã, mas que implicavam além da participação na gestão, a gestão dessa participação, estava a liderança propriamente dita, que ali, não era exercida por

¹³⁴ É importante lembrar que o CEFAM Butantã teve outras duas coordenadoras pedagógicas. A primeira, por cerca de um ano, logo no início da instalação do Centro, que foi citada apenas por uma das entrevistadas e mesmo assim atrelada à figura da CP1 e outra, por cerca de três meses no final de 1995, que foi lembrada somente por sua antecessora a CP2. Portanto, trataremos aqui apenas das ex-coordenadoras entrevistadas, as quais permaneceram por mais

uma pessoa, mas por um grupo de professores, onde nem sempre a figura do coordenador era a que se destacava, a liderança propriamente dita:

"As escolas têm muito a cara da direção, da coordenação. No caso do CEFAM não tinha uma cara só de uma pessoa. Foram momentos e esses momentos... teve... claro, foi fundamental o papel da CP1, foi fundamental o papel da CP2, né. Mas a gente teve que conviver com outras pessoas que não estavam nesse movimento ..."
(P5, 1992)

"É isso, nesse grupo o que a gente percebe, que eles têm necessidade, uma necessidade muito grande de uma liderança porque sem essa liderança para fazer essa manutenção e desencadear processo, não é como um grupo que a gente viveu, que na ausência da liderança a gente da continuidade e desencadeia novos processos, porque o grupo era um grupo, aquilo que se falou no começo. O grupo que manda, não é a pessoa que manda né, por isso que a gente trabalhou nesse projeto com a idéia de grupo de formação, porque a gente trabalhou. Era o grupo que fazia, que faria a liderança e desencadearia o processo e faria manutenção do processo também".
(P7, 1995)

Essa articulação em torno de um núcleo de professores, mesmo com algumas mudanças, manteve-se até 1997 e foi percebida assim pelos alunos:

"Sabe o que eu conseguia perceber? Existiam professores que ficavam vivendo tanto o CEFAM e assim, compreendendo o projeto, compreendendo as propostas... Se eu chegasse pra qualquer um deles e perguntasse qualquer coisa, eles saberiam responder, relacionado à área de trabalho deles ou não. O conjunto estava claro na cabeça desses professores, então podia chegar nele e perguntar e... ele questionava sobre tudo" (A5, 1997)

Esses relatos corroboram a idéia de LÜCK (s/d:doc em meio eletrônico) de que

"A própria concepção de gestão educacional como um processo de mobilização do talento e da energia humana necessários para a realização dos objetivos de promover nas instituições educacionais experiências positivas e promissoras de formação de seus jovens alunos demanda a realização de trabalho conjunto e integrado. Por outro lado, é importante considerar que a sinergia de grupo em instituições educacionais constitui-se em forte elemento cultural que, por si mesmo educada e forma os seus alunos".

Apesar da permanência de um núcleo gestor, começavam a surgir destaques entre membros da equipe, mais "antigos" no Projeto e que segundo os alunos "puxavam" os projetos de série.

A gestão exercida por esse grupo, aliada à distância física da direção da escola e a vacância da função de coordenação no período entre o início de 1996¹³⁵ e meados de 1998 era algo novo para os alunos. A turma ingressante em 1995 vivenciou por um período maior essas "ausências" e o trabalho desse "colegiado".



Reunião de HTP (professores e coordenadora), 2001

¹³⁵ Esse período pode ser considerado até maior se levarmos em conta que desde a saída da CP2 para assumir a vice-direção da escola vinculadora não houve alguém que assumisse suas funções. No segundo semestre de 1995, o CEFAM Butantã teve uma coordenadora por cerca de três meses, que mesmo antes de apropriar-se das particularidades do projeto deixou a função. Sua passagem foi tão rápida que praticamente não foi lembrada pelos entrevistados.

Para os alunos, em sua maioria, oriundos de escolas onde as possibilidades de participação deveriam ser pequenas e as decisões centralizadas nas figuras de diretores e coordenadores, essa situação era motivo de orgulho. Para esses alunos, a figura do diretor, visto como alguém autoritário, era dispensável no CEFAM, mesmo por que, o trabalho de sala de aula, a seu ver, funcionava bem. Pequenas decisões eram valorizadas, não pela sua importância estratégica, mas pela possibilidade de dar opiniões:

"Foi assim o auge do nosso fazer e discussão todo mundo lá no pátio lembro até hoje que discutimos como é que a gente ia receber [a bolsa de estudos]. Se ia ser débito, não sei o que... [...] Mas é assim isso, essa época eram os alunos mesmos que em discussões e assembléias que decidiram o horário da limpeza, o dia da limpeza, que sala que ia limpar o quê ..." (A12, 1998)

Tal depoimento corrobora a idéia indicada por BASTOS (2001:126), citando GADOTTI:

"A gestão democrática deve estar impregnada por uma certa atmosfera que se respira na escola, na circulação das informações, na divisão do trabalho, no estabelecimento do calendário escolar, na distribuição das aulas, no processo de elaboração ou de criação de novos cursos ou de novas disciplinas, na formação de grupos de trabalho, na capacitação dos recursos humanos, etc".

Esse movimento de grupo demandava características diferenciadas para o coordenador, não só pela própria indicação existente na proposta do Projeto CEFAM, mas porque nessa unidade especificamente o processo deu-se de forma singular. O coordenador pedagógico não orientava os alunos ou professores, orientava a todos; encaminhava o projeto e, portanto, deveria ser alguém que conhecesse o Projeto, que conhecesse as demandas da unidade escolar para que pudesse esclarecer dúvidas e orientar professores novos, que tivesse abertura para as discussões das diferentes áreas do conhecimento.

A CP1 verbaliza essa necessidade quando diz:

"Eu acho que tem que ser uma pessoa de Ciências Humanas porque ela tem uma formação, não digo que seja melhor, mas mais abrangente. Ela consegue enxergar o resto dos campos do conhecimento pelo menos alguma coisa. Eu estudava "paca" pra coordenar o CEFAM. Eu estudava Física, Matemática, sabe. História, Geografia, Literatura, etc. Cada reunião que a gente tinha eu trazia aquele monte de livros, de Literatura, de Física. Você lembra disso? ... de Arte, de não sei que, não sei que lá, não sei que... 'Olha, por aqui, olha...' "

O próprio grupo percebia essa especificidade e teve dificuldades, por exemplo, para preencher a vaga deixada pela CP1 quando de sua aposentadoria. Tanto que a pessoa a assumir a função não exerceu plenamente esse papel, estando mais ligada às questões administrativas, como veremos a seguir.

Em 1996, devido à vacância da função de coordenador pedagógico e do curto espaço de tempo para as reuniões gerais, o grupo de professores decidiu pela existência de coordenadores de série, ou seja, professores que seriam os articuladores dos projetos de cada série, mas sem descartar a necessidade de uma pessoa que pudesse articular de forma mais sistematizada a reflexão entre os projetos.

Se ainda nessa época não havia, entre os professores, um nome a destacar,

O núcleo foi diminuindo, em termos de quantidade de pessoas que tinham convivido com essa perspectiva, mas ao mesmo tempo a condição de ser núcleo coordenador continuou de fato e na representação de todas as pessoas que estavam em torno e das pessoas que vinham também. E isso acabou criando uma questão muito complicada por que depois de 95 esse núcleo estava restrito a 3 ou 4 pessoas, em 98 isso estava restrito a praticamente a, a ... Não. Só sobrou eu em 98, né? *[o tom de voz muda com a constatação]*.(CP3, 1998-2001).

Esse esvaziamento paulatino do núcleo de gestão colegiada foi levando os novos professores e alunos a tomarem essa ex-professora, remanescente do grupo original, como referência, reconhecendo-a e legitimando-a como liderança, como alguém capaz de perceber o processo de ensino-aprendizagem para além da sala-de-aula. A própria Dd3, que conviveu com essa coordenadora enquanto ainda professora, antes dela assumir a função, reconhece essa liderança:

"CP3 tinha vivência e uma facilidade muito grande - porque se você for trocar em miúdos ela já era coordenadora do curso, sem ser coordenadora. Por que era ela que amarrava os projetos, né. Só ela? Não, mas nos HTPCs era sempre ela que estava puxando. Então essa facilidade de lidar com os projetos, ter domínio das posições das disciplinas dentro de um trabalho interdisciplinar, era muito importante."

Essa liderança era percebida também pelos alunos, mesmo antes de essa professora assumir a coordenação pedagógica do curso:

"A CP3 sempre foi [líder], porque foi a que continuou também até o 4º ano. Exatamente, acho que era a liderança." (A13, 1998)

"Existia um núcleo, mas assim mesmo com esse núcleo quem tomava a frente no primeiro ano era a CP3. A gente sentia que ela era amparada por outros professores..." (A11, 1998)

Após assumir oficialmente a coordenação do curso, as características de liderança tomaram outra feição, igualmente distintivas da importância articuladora da função, como indica o depoimento de A14, da turma de 2001:

"Acho que é por isso que nunca houve uma barreira entre a coordenação e os alunos, muitas vezes parecia que, [como disse uma colega]: [a coordenadora] ainda estuda, muitas vezes parecia que estava na sala com a gente, porque entendia o nosso problema realmente, e tentava colocar situações. Às vezes aconteciam muitas brigas, mas depois no fundo nos viemos a perceber que aquelas brigas eram necessárias, elas eram para construir algo."

As entrevistas indicam a importância do papel do coordenador pedagógico como liderança no processo de participação desse CEFAM, ao lado da construção de um colegiado de professores que atuou mais fortemente em alguns momentos de "ausência" de uma figura que tivesse esse papel articulador. A presença da CP3, primeiramente como integrante do grupo de professores e mais destacadamente como liderança nos dois últimos períodos que delimitam o recorte dessa pesquisa (1998-2001), ao lado da CP1, que a seu tempo foi responsável pela articulação do grupo no período inicial de implantação do Projeto CEFAM (1989-1992), evidenciam a importância do estilo de liderança como uma das forças atuantes na dinâmica participativa (DIAZ-BORDENAVE, 1983:49-52).

Acerca do trabalho da CP1, a fala de P5, professor em 1992, indica a força que o estilo dessa coordenadora teve para a composição da atmosfera geral em que a participação foi sendo instalada e mantida no CEFAM Butantã:

"A CP2 já foi meio que assim, o marcante foi a CP1 ... A CP2 foi para a continuidade, para a sustentação, mas a cara quem deu foi a CP1"

Apesar dessa afirmação, corroborada por todo o grupo de professores entrevistado, a CP1 afirma que:

"Acho que era característica [discutir no grupo] de vocês [professores]. Eu fui na de vocês. Por que eu não tenho perfil, acho. Não sei, acho. Eu sou muito autoritária".

[...] Eu nunca trabalhei em educação coletivamente, nos 22 anos, 24, 25 anos de carreira anteriores ao CEFAM. É uma coisa que eu tive que aprender junto com todo mundo ali, comigo e a sorte minha é que o pessoal que estava junto comigo queria alguma coisa. E era muito capaz, um pessoal muito capaz. Não teve grandes problemas. Meu papel foi simplesmente de tentar reunir todo mundo. Acho que às vezes eu conseguia. Poucas vezes eu não consegui".

A fala dessa ex-coordenadora indica o aprendizado pelo qual ela mesma passou, em parceria com um grupo de pessoas. No entanto, reafirma o papel fundamental de um elemento aglutinador de iniciativas e articulador de idéias, capaz de coordenar o trabalho a fim de que as diferenças individuais e de pequenos subgrupos ou "facções" não criem antagonismos, mas se complementem e sejam aproveitadas positivamente. Indica também para outros pontos importantes para a participação, como o diálogo, a existência de um objetivo comum, da construção do conhecimento, entre outros (DIAZ-BORDENAVE, 1983: 49-52).

No caso do CEFAM Butantã, o papel da primeira coordenadora foi importante para desencadear um fazer que aparentemente estava disperso e desarticulado na prática dos professores que procuraram o Projeto CEFAM naquela unidade específica: o estímulo à pesquisa, a garantia do espaço para a discussão pedagógica, a troca e o registro de experiências como fonte de reflexão e a busca de um trabalho que fosse interdisciplinar, segundo suas palavras:

"... às vezes tinha uma proposta de uma disciplina e aí o que é que acontece, acho que a gente tinha uma coisa muito aberta pra esse tipo de coisa. Eu sempre fui muito cri-cri [...], mas essa questão da discussão, pra mim era um ponto fundamental. Tinha que discutir, e eu acho que os grandes projetos nossos saíram quando alguém fez uma proposta e os outros foram se aglutinando.

[...]

Não existia essa de fazer um plano que não fosse interdisciplinar. Eu ficava muito brava quando o plano interdisciplinar era só duas ou três disciplinas. [...] ... mas foi da crítica disso aí [fazer planos em duplas ou trios] que surgiu e a gente ficava horas discutindo as implicações de um, um corpo de conhecimento pra todas as outras disciplinas. Queimando pestana..."

Apesar de alguns professores se referirem à CP2 como alguém que deu continuidade ao trabalho da CP1, as entrevistas, de modo geral, não mostram a

aceitação dessa nova membro por todo o grupo (alunos, principalmente). A figura dessa coordenadora não ocupou um lugar de liderança como as outras duas (CP1 e CP3), muito embora tenha tido um papel importante para o fortalecimento do núcleo de professores enquanto articuladores de seu próprio trabalho pedagógico, como é possível entrever na fala de A2, aluna de 1995:

"ela era autoritária e [...] a gente não estava acostumado com esse autoritarismo, a gente discutia, 'vamos parar e vamos discutir'. Daí chegava a CP2 e dizia: 'Não, vocês têm que subir'. Eu lembro dela sempre fazendo dedinho... [...] e a gente estava discutindo problema lá em baixo, e a gente não queria ir para aula. A gente queria estar pensando nisso. [...] Ela interferia na situação de aluno. Assembléia a gente queria fazer, o pessoal ia conversar e ela: 'Não'. A ia fazer, não lembro, uma atividade e ela: 'Não, não, porque vocês vão perder aula, não'. Ela barrou".

Era uma outra forma de encarar a educação e a formação de professores. Tal posicionamento já havia antecipado possíveis conflitos no momento da apresentação do projeto de trabalho para a seleção do coordenador: uma preocupação acentuada com os conteúdos factuais e conceituais, enquanto o grupo tinha também a preocupação com o desenvolvimento de conteúdos atitudinais e procedimentais, no sentido atribuído por César COLL¹³⁶.

O papel dessa coordenadora foi então o de cuidar das questões administrativas do curso, pois tanto a distância física que se instalou com a mudança de prédio quanto a aposentadoria da CP1 deixaram uma lacuna que os professores não conseguiam cobrir. Devido a algumas de suas características pessoais, a coordenadora teve conflitos tanto com alunos quanto com professores

Para os alunos, era uma quebra na conduta com a qual haviam se acostumado, que encarava as próprias tarefas e discussões cotidianas como conteúdos escolares:

¹³⁶ A discussão sobre os conteúdos escolares pode ser encontrada, entre outras obras, em COLL, C. Psicologia e currículo. São Paulo: Ática, 1996.

"...a gente estava questionando toda aquela estrutura, quer dizer, aquela desestrutura, porque a CP2 veio, para gente, por fim naquele projeto tão maravilhoso..." (A2, 1995)

"... ela estava preocupada com o conteúdo que a gente iria perder e a gente achava que não era o conteúdo. Era o terceiro ano... Até então, a gente ficou um período sem coordenação, e a gente estava conseguindo se gestar". (A4, 1995)

Para os professores, foi também um outro tipo de relação, que acabou por levar o grupo a desenvolver formas alternativas de discutir e organizar as questões pedagógicas, como mostra o depoimento da CP3, na época professora do curso:

"Depois, quando assumiu, por exemplo, uma coordenação não pedagógica, mas muito administrativa, que é a da CP2, que aconteceu? A gente acabou criando um pouco de conflito porque tinha muita exigência legal e o grupo não estava acostumado com isto. [...] A coordenação tinha essa função [que o grupo também resolvesse problemas administrativos], e pra nós a coordenação nunca teve essa função. Era de articular projetos. [...]... ela interferia na reunião pedagógica, no HTPC, que era o único tempo que a gente tinha, já diminuído, sei lá, acho que uns 12%, já naquela época, já diminuído e ela interferia com as questões administrativas. [...] A gente ficava na reunião começava com a parte administrativa e aí cada um ia saindo da reunião e a gente articulava reuniões de série, reunião de área ou de projeto, por exemplo. E a reunião pedagógica que era uma reunião administrativa ela ficava esvaziada".

Após os vários anos que separam aqueles eventos e o momento das entrevistas, ainda foi possível perceber a dinâmica que se instalou naquele momento no CEFAM Butantã (1992-95), pela fala da Delegada de ensino da época:

"... aqui era a [CP2], a diretora do... eu não sei se a CP2 era Coordenadora... Sei que ela era como se fosse uma administrativa do CEFAM. Na época não estava nada estruturado, né. A CP3 [então apenas professora do curso] assumia a Coordenação Pedagógica, por designação dela".

Além de todo esse histórico, é importante lembrar também que, nos primeiros anos da implantação e elaboração do projeto do CEFAM, existiam condições de implementação para o funcionamento do Projeto CEFAM (tempo de HTP, capacitação para professores de algumas áreas, reunião de coordenadores), que possibilitaram ao grupo um tempo de convivência diferenciado e que consolidou no grupo a necessidade de discussões constantes. Mesmo tendo sofrido algumas mudanças nos encaminhamentos (diminuição no tempo dos HTP, diferença de prioridades no trabalho da coordenadora pedagógica e conseqüentemente novas formas de condução das reuniões de professores), a prática das discussões pedagógicas constantes e decisões conjuntas foi passada para os demais professores como algo natural. Assim, esse envolvimento tornou-se uma marca característica dos professores do CEFAM Butantã, mesmo alguns anos depois, como pode ser percebido pela fala da Dd3:

"Vocês tinham um trabalho pedagógico que caminhava, eu costumava dizer assim que era uma engrenagem ... [...] Vocês se encontravam no cafezinho: 'Olha, estou fazendo isso, você faz aquilo, não, não, não'. Era uma coisa que era natural de uma engrenagem mesmo, é natural aquilo acontecer".

A partir do disposto no Artigo 4º do Decreto nº 29.501, de 05 de janeiro de 1989, acerca das atribuições do Coordenador Pedagógico nos CEFAMs, como apresentado no item 2.2, e dos depoimentos colhidos, é possível constatar que as atribuições do coordenador pedagógico não foram exercidas a contento em todo o período em análise, e que, entre outros fatores, as pessoas que assumiram a coordenação nem sempre foram aquelas tidas como lideranças dentro do curso.

Acerca do item III do artigo citado – "decidir, conjuntamente com o Diretor, as questões de natureza técnico-administrativa" -, verificamos a preocupação de todas as ex-coordenadoras entrevistadas com as decisões conjuntas, em especial a CP2, que como vimos em trecho selecionado de uma das entrevistas tinha essa questão até mais em pauta que os encaminhamentos pedagógicos.

Nesse sentido, é importante lembrar que a CP1, antes de assumir a coordenação, foi diretora desse mesmo CEFAM e, portanto, estava familiarizada com a legislação e exigências administrativas do cotidiano do CEFAM.

Os depoimentos mostram também que as ex-diretoras Dd1 e D2 mantiveram um certo distanciamento do cotidiano do CEFAM, diferentemente do que aconteceu com a Dd3, como veremos a seguir.

No caso da CP3, seu desempenho foi, num primeiro momento, muito mais ligado aos encaminhamentos pedagógicos, sendo que devido às necessidades do dia-a-dia do CEFAM houve necessidade de inteirar-se também de alguns procedimentos administrativos e ter papel mais atuante na condução desse segmento também, como indica o depoimento da Dd3:

"Tínhamos algumas dificuldades com a CP3 enquanto coordenadora? Tinha, que era na parte burocrática, que ela não dominava, mas quando eu sai de lá tava caminhando assim perfeitamente. Eu confiava em sair e dizer assim: "CP3, você pode fazer que eu assino em baixo".

O trabalho do diretor

Para compreender a gestão participativa no CEFAM Butantã é importante também tomar conhecimento do papel que os diversos diretores tiveram durante o período em análise.

Como vimos no item anterior, o papel da coordenação foi fundamental para a concretização da gestão participativa no CEFAM Butantã, inclusive, como já colocamos no item 2.2., devido ao fato de que em vários CEFAMs ter sido o coordenador-pedagógico a pessoa que assumia a responsabilidade pela condução do Centro.

Verificamos que a coesão do trabalho entre a coordenação pedagógica e os professores, a distância física da escola vinculadora, onde o diretor permanecia a maior parte do tempo e, num primeiro momento, a não intervenção da D.E. no cotidiano do CEFAM Butantã, fizeram com que os diretores tivessem um papel secundário na gestão desse Centro, cabendo-lhes a administração burocrática por excelência. Certamente as convicções pessoais desses diretores colaboraram para que as relações pessoais, funcionais, pedagógicas e administrativas assim caminhassem, pois hierarquicamente eram eles os responsáveis por toda a escola e teriam, portanto, "poder" para encaminhá-las de outra forma se assim o desejassem e como realmente passou a acontecer a partir de 1996, com a entrada de uma outra diretora e um outro modo de compreender a gestão da escola.

Nesse ano, vários fatores coincidiram levando à alteração de relações e encaminhamentos no cotidiano da escola: a função de coordenador ficou vaga no CEFAM e mudaram efetivamente os titulares da D.E. e da direção na escola vinculadora (que foi extinta e o CEFAM passou a vincular-se à escola de Ensino Fundamental no prédio vizinho), além da reestruturação da rede pública de ensino do Estado de São Paulo que retirou os últimos diferenciais no funcionamento dos CEFAMs em relação às demais escolas da rede.

No que se refere à liderança, nenhum diretor foi visto como tal por professores e alunos entrevistados. Com uma parte desses diretores as relações chegaram a ser tensas e até conflituosas, como veremos adiante.

Na medida do possível, buscamos a própria fala das ex-diretoras para que caracterizassem suas relações com o CEFAM de Vila Gomes/Butantã:

"A partir do momento que eu comecei na direção aí fui me inteirando, fui participando, mas até mesmo não assumi uma postura de Diretora mesmo do CEFAM em virtude de ter a CP1, que além de conhecer muito bem - ela que havia montado o CEFAM Nasser Marão [limpa a garganta]. Mas a partir daí, tendo contato com os professores, participando de algumas HTPCs aí eu fui realmente me inteirando...

[..]

Por exemplo, quer ver outra coisa, não batia muito. Eles [alunos e professores] não respeitavam, hierarquicamente falando, o Diretor. Pra eles era tudo igual. Eu não vejo isso. Eu vejo por exemplo, o ser humano, como ser humano somos todos iguais, [...] mas hierarquicamente falando, não. Eu sou superior e eu tenho que dar satisfação aos meus superiores. Existe uma hierarquia tá, e eles não admitiam. Tinham essa postura de não admitir [batendo com o indicador na mesa, acompanhando o cadenciamento da fala], que um Diretor ali, uma pessoa que respondia por qualquer problema que eles pudessem ter, né. " (Dd1)

Não registramos relato ou fala dos segmentos citados, que corroborassem essa visão que a Dd1 expressa sobre a relação de alunos e professores para com sua figura enquanto autoridade na escola. No entanto, outro trecho de seu depoimento pode indicar que havia por parte dela mesma uma certa incompreensão da proposta de trabalho vigente no curso:

"... quando você fica na parte administrativa é uma parte assim, tão burocrática, tão burocrática, que impede você até mesmo de se inteirar da parte pedagógica". (Dd1)

Quanto à D2, havia uma empatia entre professores e direção, uma maior identificação de princípios em direção a uma escola democrática e de qualidade. Aparentemente, a D2 conheceu melhor a proposta do CEFAM Butantã, a articulação do grupo de professores já constituído, gerindo seu próprio espaço em conjunto com os alunos, a D2 posicionou-se estrategicamente fora das questões

pedagógicas propriamente ditas, adequando-se a esse movimento sem intervir bruscamente no processo:

"E como era um grupo muito organizado, muito comprometido realmente não tinha necessidade de grandes intervenções, a não ser do ponto de vista funcional.

[...]

Eu acho que por isso, acho que até de certa forma havia uma solidariedade em relação à minha pessoa, por que eu sempre procurei ser o mais franca possível: 'Olha, está sendo colocado isso, é uma ordem e eu vou ter que cumprir, como é que a gente vai fazer pra cumprir?' Né, aquela coisa: 'Não queremos'. Altos discursos, mas tinha que ser feito. Então nesses momentos era muito complicado. Agora o que me deixava bastante tranqüila é que eles tinham a real dimensão do meu papel ali. Então não havia essa coisa: 'A D2 tá fazendo isso por que ela quer'. Mas tinha que cumprir algumas determinações... inerentes ao cargo. Havia resistência... Graças a Deus! (risos) Ainda bem!"

A D2 fala também de um certo não reconhecimento da autoridade do diretor nos assuntos do CEFAM, não se referindo a resistências, mas sim a uma postura natural a qualquer figura que represente uma autoridade que pode ser repressora. Também refere-se a cobranças de posicionamento frente a questões que ela mesma considera pertinentes. Em suas palavras,

"o desejo de autonomia levava a que eles não me reconhecessem assim como uma pessoa [autoridade] – fora pessoalmente, a gente se relacionava muito bem – havia uma certa vontade de distanciamento: "Olha, você cuida lá do Nasser Marão que a gente aqui vai tocando".

Com a mudança de governo em 1995, a SEE foi implementando mudanças na rede de ensino já a partir dos primeiros dias da nova gestão. Uma das primeiras medidas foi a extinção do Projeto da Escola Padrão, o que levou a

mudanças no próprio Projeto CEFAM, uma vez que ambos os projetos estavam equiparados desde 1993, pelo Decreto 36.548.

No que se refere à gestão da escola, a mudança de governo trouxe uma outra forma de encarar a política educacional, como já mencionamos no item 2.2.3. Para implementá-la foram necessárias também mudanças em todos os escalões da SEE. Assim, as mudanças nas Delegacias de Ensino já em 1995 começaram a se refletir nas escolas.

No início de 1996, o CEFAM Butantã passou a ser vinculado à E.E. Keizo Ishihara, instalada no terreno contíguo ao do CEFAM. A D2 permaneceu à frente da escola vinculadora até sua extinção¹³⁷ e então assumiu a direção de uma escola próxima, na mesma região.

O diretor da E.E. Keizo Ishihara estava afastado como supervisor de ensino¹³⁸, e a diretora designada da unidade, assim como a vice-diretora aposentaram-se num curto espaço de tempo. Em abril de 1996, foi designada para a direção uma das professoras do Ensino Fundamental da nova escola vinculadora, que segundo BERTIER (1997:54) teria sido orientada pela D.E., "no sentido de 'assumir as rédeas' dessa instituição".

A mudança na escola vinculadora e consequentemente de direção, aliada às demais mudanças do período e ao desejo de autonomia da unidade escolar¹³⁹, fizeram com que esse fosse um momento bastante conflituoso nesse CEFAM.

¹³⁷ Decreto nº 41.527, de 19 de fevereiro de 1997.

¹³⁸ No Estado de São Paulo o cargo de supervisor de ensino é hierarquicamente subordinado ao Delegado/Dirigente Regional de Ensino. O cargo pode ser ocupado por provimento em concurso público ou por designação, caso o cargo esteja vago temporariamente e não haja pessoas concursadas aptas a ocupá-los. Nesse caso, o substituto deve ser licenciado em Pedagogia, com habilitação específica em inspeção ou supervisão escolar, ter no mínimo seis anos de exercício no Magistério Público Oficial, dos quais ao menos três anos no exercício de cargo ou função de especialista em educação (coordenador pedagógico, vice diretor de escola ou diretor de escola). Ao supervisor de ensino compete: "I - exercer, por meio de visita aos estabelecimentos de ensino, a supervisão e a fiscalização das unidades escolares incluídas no setor de trabalho que lhe for atribuído, prestando a necessária orientação técnica e providenciando a correção de falhas administrativas e pedagógicas, sob pena de responsabilidade; II - realizar estudos e pesquisas visando ao desenvolvimento do sistema de ensino". (artigo 9º - Lei Complementar Nº 744, de 28 de dezembro de 1993).

¹³⁹ Além do desejo manifesto do grupo verbalizado pela D2, havia naquele momento uma certa expectativa de que com a extinção do Nasser Marão o CEFAM viesse a tornar-se uma unidade administrativa, ganhando então funcionários e direção próprios.

Os depoimentos de professores e alunos da época, assim como da própria Dd3, indicam que essa foi a direção mais contestada e combatida, principalmente pelos alunos representantes do Grêmio, com a existência de muitos conflitos.

"... Ah, vocês não tem grêmio, não dá pra resolver". Quando o Keizo foi lá pro CEFAM, era isso que a gente ouvia. Antes a gente tinha toda uma organização, a gente resolvia tudo, daí veio a ... - por isso que eu acho que a direção influenciou -, por que daí você tinha que ter o grêmio pra fazer as coisas. Quando na verdade, antes a gente fazia e não precisava. (A7, 1997)

"A gente tentava, mas o problema era a intransigência por parte da direção, principalmente era muito intransigente a Dd3, ela era legalíssima [legalista] 'Se tá na lei está na lei' [bate na mesa]. Ninguém pode falar nada, entendeu? Se ela chegasse e a gente chegasse 'vamos fazer isso' e ela falasse 'Tá aqui na lei que não pode', então não pode e barrou e parou. Não tinha discussão, não tinha um acordo" (A11, 1998).

Interessante perceber na fala de A7 a idéia de que uma outra escola foi incorporada ao CEFAM ("Quando o Keizo foi lá pro CEFAM..."), quando na realidade no primeiro ano da vinculação do CEFAM a essa outra escola (1996) não houve mudanças físicas, os alunos de Ensino Fundamental e da HEM foram todos alojados no próprio prédio da Keizo Ishihara. Somente no ano seguinte é que as turmas da HEM ocuparam as salas do CEFAM. Quando foi extinto o curso noturno, o prédio do CEFAM passou a receber turmas de Suplência. A fala dessa aluna demonstra o sentimento que todo o grupo de alunos e professores do CEFAM Butantã acalentava, ou seja, sentiam-se como uma escola autônoma, que se geria sozinha. Essa idéia colaborava para que as tensões e conflitos ocorressem com frequência com a nova direção.

Sobre sua chegada ao CEFAM Butantã, a Dd3 diz que pouco conhecia do Projeto: só sabia que "a escola caminhava bem pedagogicamente", e que primeiro desejava inteirar-se da situação para "depois eu fazer alguma intervenção ou não".

"Obviamente quando eu cheguei, eu cheguei muito mais com a parte administrativa, porque a minha primeira missão foi resolver a parte burocrática, que estava... Isso podia dar problemas sérios na aposentadoria de professores. Algumas coisas administrativas que não estavam funcionais ..." (Dd3)

Em outro trecho de seu depoimento, a Dd3 credita os conflitos à resistência dos professores, que teriam tido problemas com a diretora e vice-diretora da escola vinculadora antes que elas se aposentassem, mas tinha ciência da necessidade de adaptar-se à situação e conhecê-la:

"Eu estou chegando eu tenho que me adaptar. 'As coisas boas vamos continuar e as ruins vamos negociar'. Não dá pra você chegar impondo nada. Em especial [ênfática] com o CEFAM. É uma outra coisa que eu aprendi muito com o CEFAM, né. Por exemplo, com o curso regular e com o curso normal e com primeira a quarta era fácil você chegar e impor as coisas: 'Vai ser assim'. Não dava pra trabalhar assim com o CEFAM, porque de fato era um grupo seletivo. Porque eles sabiam do que estavam falando, do que estavam fazendo. Se não administrativamente, pedagogicamente eles sabiam, tinham plena consciência, começo meio e fim do processo. Se no administrativo pecava, pecava por falta de informação. Então eu me vi na necessidade de trabalhar com vocês: 'A legislação é essa, as possibilidades são essas e o que nós vamos fazer'."

A Dd3 afirma sentir-se parte do grupo:

"... eu sentia-me um professor com vocês discutindo uma atividade que aconteceu na escola, independente da minha posição e era muito legal isso"

No entanto, esse sentimento não era partilhado pelo grupo de professores, que via a Dd3 como alguém que estava na escola para controlá-la, sempre

respaldada pela lei, sem fazer acordos, como percebemos pelos depoimentos a seguir, que vão ao encontro da afirmação de BERTIER, anteriormente citada:

"... outra coisa que ela fazia era assim ela cumpria combinados, se fazia um combinado com ela. Porque como ela era o braço da lei, entendeu, a lei tinha de ser cumprida de qualquer forma. Então se você fazia um combinado com ela, ela mantinha o combinado, ela não furava o combinado. [...] Super profissional, ela não falava, ela não gritava nem berrava com o aluno, não falava nem berrava com o professor, nada disso, entendeu? Ela era sempre muito profissional, ela procurava manter certa correção, mas ela seguia estritamente as normas que ela recebia da supervisão. Era isso que ela fazia, mais nada nada além. Aliás pra ser sincera ela sequer se envolvia com a escola. Ela não tinha nenhum envolvimento nem ideológico, nem afetivo, nem nada ... [...] Era isso. Ela era soldado da delegacia, da diretoria de ensino era o instrumento da intervenção dentro do CEFAM e ela fez esse papel. Então a gente não podia na verdade contar com ela pra nada ela não era nossa amiga" (P7, 1995).

"...a gente sentia muito isso, a diretora, ela não fazia o nosso jogo. Ela não jogava no nosso time, Ela ... ela era uma pessoa que não foi legitimada pelo grupo colocada por gente que era da secretaria ..."
(P15, 2001)

A Dd4, que assumiu a direção em 1999, encontrou outro grupo de professores – do grupo original só a CP3 continuava e naquele momento já como coordenadora –; cujas experiências de vida e profissionais e projetos de mundo eram outros. Os alunos conheciam a história do CEFAM Butantã, mas mais da metade dele havia ingressado após a junção dos dois cursos de formação (CEFAM e HEM) no mesmo prédio. Eram outras vivências.

"Não existem estruturas organizacionais em abstrato. Elas se fazem e se apresentam em sujeitos concretos, que nelas escrevem também parte de suas história de vida pessoal, e que, em co-autoria, escrevem também a história da instituição. Os acontecimentos que se sucedem e se cruzam, fortemente marcados pelos condicionantes sociais, políticos e econômicos, em tempos e espaços que lhe circundam, integram os referenciais identificatórios dos sujeitos individuais e do sujeito coletivo" (FORTUNA, 2000:49)

A Dd4 se diz bem acolhida, "numa família", e enfrentou um tipo de conflito diferente do enfrentado por sua sucessora. Seu depoimento mostra isso claramente e indica também, apesar das muitas mudanças ocorridas no grupo de professores, que o trabalho coletivo permanecia como marca do CEFAM Butantã:

"Eu acho que as relações eram construtivas no coletivo. Tinha algumas coisas assim que eram complicadas. Nos tivemos alguns conflitos, entre aluno/professor no sentido de algumas, o que que eu diria, questão de posicionamento, eu acho. Posicionamento até em relação assim, uma posição política talvez. Não sei se seria política, mas posicionamento pessoal, da pessoa, né? E isso deu alguns problemas assim a nível, por exemplo, de fofoca, então isso atrapalha o andamento. A questão do pessoal, mas não que chegasse a atrapalhar. Por que? Existia um coletivo forte. Então quando tinha esse tipo de problema, se reunia e tinha maturidade suficiente pra discutir o problema e as intervenções que eram feitas. Então, por isso que nunca o problema ficou grande, se tornou grande. Ele sempre era menor, porque acontecia o problema a gente já resolvia, quer dizer, reunia o coletivo e aí cada um já discutia, dava sua opinião e a pessoa tinha que voltar atrás.[...] Foi um trabalho que ela [CP3] teve assim muito interessante".

A fala dessa ex-diretora deixa transparecer também o papel da CP3, nesse momento, como vimos anteriormente, como o ponto de referência de todo o grupo – alunos e professores.

Nesse sentido, a Dd4 jamais foi vista como uma liderança, com conhecimento do Projeto e articulada com ele, ao contrário, como mostram os depoimentos de dois professores da época:

"quando entrou a Dd4, a minha impressão é que virou uma 'confa', que a Dd4 não sabia o que fazer. Quando ela começou a por ordem, ela tentou organizar, ela saiu". (P13, 2001)

"A Dd4, que é uma pessoa relativamente, uma pessoa interessante, mas também que meio atrapalhada. Eu acho que ela não fazia bem a função. Ela não jogava [a favor dos professores] ..." (P15, 2001)

Os professores dessa fase também encaravam a direção como um "servidor" do coletivo, que toma as decisões importantes. A direção não era vista como uma autoridade, era um aporte burocrático para garantir o trabalho pedagógico que era o mais importante:

"... direção sempre foi muito tumultuada, porque ao meu ver direção e coordenação se batiam muito porque de uma certa forma a coordenação no CEFAM é muito forte [...] enquanto a da direção é apenas burocrático somente de apoio, autorização. Então, assim, vai tudo pronto pra diretora: 'nós decidimos isso, esta aqui'. Vocês só têm que pedir para eles assinarem, autorizarem. [...] ... tanto é que qualquer problema a gente vai para a coordenadora. Diretor nem existe lá no CEFAM quase, entendeu? Para o professor não. Por isso que pra mim o diretor, se ele não tivesse, para mim não faria diferença, por que a nossa relação maior é com o coordenador ..." (P14, 2001)

A liderança entre os alunos



Organização da sala de aula, 1995

As entrevistas evidenciaram também a existência de alunos cuja figura identificava um grupo: "a turma da", "a turma do ..." ou ainda "a turma da ..., do ..., da...". Alunos que de alguma forma sintetizavam em si as características que marcaram os quatro anos da passagem daquela turma pelo CEFAM Butantã.

As primeiras turmas (até 1993) normalmente são identificadas pelos ex-professores não por uma pessoa em específico, mas por um pequeno grupo, evidenciando um maior grau de envolvimento dos alunos na própria construção do projeto pedagógico desse CEFAM. Tal fato se deve talvez por tratar-se de um número pequeno de alunos matriculados¹⁴⁰. As turmas, geralmente, são lembradas por alunos que se tornaram lideranças (inclusive no sentido negativo) ou que se tornaram porta-vozes de colegas enquanto integrantes do Grêmio Estudantil, nos anos em que este estava se reestruturando.

O surgimento de lideranças tem um outro aspecto, mencionado pela DR1, hoje em contato com alguns ex-alunos do CEFAM Butantã devido a seu trabalho em uma faculdade particular da região, que é a formação de líderes que atuam em seus ambientes de trabalho ou comunidades:

¹⁴⁰ A partir de 1994, já no prédio novo, com a ampliação do espaço foi possível abrir mais vagas para o ingresso de alunos, passando então a serem formadas quatro novas salas a cada ano, ou seja, 120 alunos e a partir de 1997, com a Resolução 64/97 da SEE, determinando que

"Você percebe que para amostragem de uma, e encontro com um ou outro por aí. Vejo que eles têm um desempenho bom, tem egressos do CEFAM numa escola, não é bem escola é uma ONG – Gracinha. Tem educadores, não é, e tem alunos egressos do CEFAM lá trabalhando, atuando. Todos eles tem característica de líder. Isso que eu acho interessante. A liderança é a marca deles. Você percebe que os professores são líderes também".

Para os alunos, o trabalho coletivo é que proporcionou essa formação diferenciada, fazendo surgir características que exigiam aprender a ouvir, a ponderar para poder agir, trocando e crescendo com as divergências. Essas características poderiam não ser diferenciadoras durante o curso, quando um grupo articulador geralmente se sobressaía – "a turma do/da...", citada pelos professores -, mas que tornaram-se importantes no momento em que esses alunos assumiram a prática como professores:

"Mesmo os que, falavam pouco lá. Por exemplo, eu era uma das que falavam muito pouco lá. Trabalho, tudo. Falava muito pouco. Mas já na minha escola eu sou totalmente diferente. Eu sou a primeira a abrir a boca. Sou a primeira a reclamar sobre as coisas". (A13, 1998)

"Você tem uma versatilidade maior pra lidar com as pessoas. Por que você tomou muito na cabeça pra aprender a fazer isso. É verdade" (A8, 1997)

4.2. Relações do CEFAM com instâncias da SEE

Antes de lançar o olhar sobre o material legal, cremos ser importante explorar minimamente as relações entre o CEFAM Butantã e diferentes instâncias

todas as turmas do Ensino Médio deveriam ter pelo menos 40 alunos, passaram a ser chamados para matrícula 160 alunos a cada ano.

da SEE (escolas, D.E.), cuja visão poderá ser útil para compreendermos a reação advinda da escola quando da publicação dos inúmeros atos legislativos ao longo de mais de uma década de existência do Projeto.

Como vimos, durante sua existência o CEFAM Butantã relacionou-se com duas administrações públicas diferentes, isso se considerarmos a continuidade dos governos do PMDB e do PSDB, também com duas gestões na Delegacia de Ensino, posteriormente denominada Diretoria de Ensino, também considerando-se os mandatos mais longos. Para refletir acerca das relações institucionais do CEFAM Butantã com as escolas, a D.E. e a SEE, usamos a divisão temporal que vai da criação dos Centros até a mudança no governo estadual em 1995 e com ele a gestão na SEE e nas D.Es., fechando com o recorte temporal desta pesquisa em 2001.

De fato, nos primeiros anos de instalação e funcionamento, os CEFAMs não eram subordinados às D.Es. Enquanto Projeto, eram subordinados às DREs¹⁴¹, num primeiro momento, no que se refere às questões financeiras, como o pagamento das bolsas de estudo, por exemplo. O acompanhamento pedagógico era feito pela CENP. À D.E. cabia acompanhar, por meio do trabalho do diretor e do supervisor de ensino a vida funcional dos docentes e demais funcionários das unidades, bem como fazer o acompanhamento da implantação de diretrizes gerais da Rede.

Mesmo sem uma subordinação total à D.E., a qual só ocorrera quando da extinção das DRE's em 1995¹⁴², para alguns entrevistados e para a própria DR1, havia uma sintonia de idéias entre ela e alguns Secretários de Educação e, mais que isso, uma afinidade com as propostas do PMDB para a área de educação.

¹⁴¹ Até sua extinção em 1995, as Diretorias Regionais de Ensino (DRE) eram uma instância intermediária entre as Coordenadorias (CEI, COGSP) e as Delegacias de Ensino. O organograma apresentado no Anexo 1 mostra a configuração após a extinção desse nível hierárquico da SEE.

¹⁴² O momento de extinção das DREs criou uma incerteza para os CEFAMs durante algum tempo, pois não ficou claro a quem seriam subordinados (D.E. ou COGSP/CEI). As D.Es. alegavam que quem deveria encaminhar as questões referentes aos Centros era a COGESP ou CEI, dependendo da jurisdição. A D.E. seria responsável pelos Centros por estarem vinculados a escolas de sua região/jurisdição, mas entendia-se que deveria haver alguma legislação ou orientação vinda diretamente da CENP. Por fim, ficou definido que as D.Es. seriam as responsáveis pelos CEFAMs de sua região.

Essa afinidade possibilitou a permanência da DR1 como delegada de ensino na mesma região, do início de 1987 até o final de 1995.

O CEFAM do Butantã foi instalado como CEFAM de Vila Gomes por "vontade da delegacia" como relatou a DR1:

"Não era um pra cada Delegacia. Você tinha que optar: você quer ou não quer. Então quando você diz assim: 'a nossa opção é querer porque é importante você ter um projeto como esse', você sabia de antemão os problemas que viriam também, não é."

A gestão da DR1 foi marcada pela não-interferência na condução do trabalho do CEFAM Butantã, em especial quanto às questões pedagógicas. Havia, como foi possível perceber a partir dos depoimentos, uma certa interação entre as instâncias (Escola e D.E.), em que a confiança por parte da DR1 no trabalho das diretoras da escola vinculadora aparece nas falas:

"Só que eu contava muito com o apoio da Delegada. Que a Delegada gostava muito da minha postura, da minha maneira de agir, entendeu? Então eu fazia, por exemplo, uma coisa não imposta, mas eu acatava algumas sugestões, algumas coisas da Delegacia, que eu concordava. Não falava amém não, que eu concordava - que muitas vezes eles [professores] não concordavam" (Dd1, 1992).

"... apesar da nossa Delegada de Ensino na época gostar muito do projeto CEFAM, era uma pessoa ligada ao grupo que tinha criado o CEFAM e ela gostava demais do Projeto. Era a menina dos olhos da Delegacia naquela época. Mas haviam políticas e haviam propostas, que eram do governo como um todo e que no CEFAM não tinham muito sentido e a gente era obrigada, às vezes, a implementar. E aí a resistência era muito grande. Mas do ponto de vista da Delegacia de Ensino, não, havia uma predisposição muito boa em relação ao CEFAM. Acho que foi o momento em que o CEFAM teve mais apoio institucional." (D2)

A fala da DR1 deixa transparecer também o grau de entrosamento e parceria entre as duas instâncias (escola e D.E.), inclusive no que se refere às questões legais:

"Eu nunca digo faça, este é o único caminho, aqui está a legislação, usa o lado direito do cérebro, né. Sempre foi assim. Então quando vinha uma resolução, primeira reunião todo mundo tinha de ler a resolução, claro. [...] Quais são as possibilidades, quais são as impossibilidades. As impossibilidades legais, você não me pergunta a resposta é não. Mas entre a lei e o exercício dessa lei você tem muitos caminhos né, que permitem que você trabalhe de forma que não contradiga Legislação e foi assim que a gente sempre trabalhou. [...] Com isso a gente tinha uma forma harmônica de trabalhar. Então o CEFAM nunca me disse não. Acho que não me lembro não. Eu me lembro da D2 trazendo: 'Olha tal coisa vamos fazer assim, ou assado, pode ser, pode não ser, no que se esbarra', né. Então dessa forma foi administrado. Acho que um dos CEFAMs sem conflitos era o da Décima Quarta. Não tínhamos conflitos".

Segundo essa Delegada de Ensino, a equipe de supervisão acompanhava constantemente o desenvolvimento das atividades no Centro.

Em seu relato, a DR1 menciona especificamente uma supervisora que teria ficado mais tempo em contato com a escola e que, segundo ela, tinha pleno conhecimento da proposta, participando inclusive de eventos, reuniões e discussões sobre a elaboração do projeto pedagógico. No entanto, essa visão não é partilhada pelos professores e diretora que vivenciaram o período.

A P7, do grupo de professores que atuou majoritariamente entre 1995-1998, relembra, por exemplo, a atuação de dois supervisores: um, que a seu ver tinha um certo conhecimento sobre o Projeto e outra, com que teve um encontro no final de 2002, de quem reproduz um comentário:

"Eu me lembro que, não compreendia as colocações que vocês faziam, eu era contra. Agora eu fico pensando, que vocês tinham razão" (fala reproduzida de G., ex-supervisora responsável pelo CEFAM Butantã, por volta de 1992)

No mesmo sentido, a D2 fala sobre a atuação dos supervisores e como via a relação da Delegada de Ensino com o CEFAM Butantã:

"Porque a Delegada, como ela tinha uma afeição pelo Projeto, ela se sentia traída pessoalmente quando ela via alguma resistência da parte do CEFAM [meio riso], mas havia sempre. Era sempre um processo de negociação, em qualquer situação. [...] O supervisor da época era uma pessoa que não se envolveu nunca com o Projeto. As visitas dele eram, sempre foram, muito esporádicas e muito frias. Ele não tinha nenhum compromisso com o Projeto e nenhum interesse pelo Projeto. Nunca senti nenhum interesse. Ele ia pra ver as questões burocráticas, olhava o livro de ponto se estava preenchido, essas coisas assim".

BERTIER (1997:63) relata que, com relação ao CEFAM Butantã, tinha informações de que aquela era "uma escola problemática", mas percebeu posteriormente em suas entrevistas e trabalho de campo que "havia ocorrido uma interrupção no acompanhamento do CEFAM já a partir das ações de desenvolvimento da Escola Padrão e posteriormente esse distanciamento agravou-se com a 'reorganização do ensino' proposta pela atual administração [gestão de Rose Neubauer]".

No que se refere à relação do CEFAM com as escolas da região é interessante mencionar o porquê do não-envolvimento do CEFAM Butantã nos projetos de capacitação de professores, mantidos pela 14ª D.E. Esse dado nos parece relevante, pois a ausência dos CEFAMs nos processos de "aperfeiçoamento" dos docentes da rede pública de ensino sempre foi um item muito criticado¹⁴³.

¹⁴³ Vide por exemplo, BORGES, 2002, p. 197.

Ao menos no caso do Butantã, a explicação foi em parte simples. Segundo o relato da DR1, a equipe do CEFAM Butantã não participou dos projetos de capacitação por opção da própria D.E., que julgava prematuro incluir o grupo daquela unidade no processo. A seu ver a equipe do CEFAM ainda estava se estruturando e construindo seu projeto pedagógico.

No entanto, a partir de 1993, as escolas da região começaram a solicitar uma presença mais efetiva do CEFAM Butantã, além das parcerias de estágio. No final daquele ano, após um encontro de jovens das escolas daquela D.E., começou um processo de discussão para que o CEFAM assumisse parte da monitoria no projeto de capacitação da Décima Quarta Delegacia, mas que não foi levado a cabo devido às mudanças posteriores na SEE e na D.E.

Embora não houvesse uma maior aproximação entre os professores do CEFAM e das escolas no que se refere a projetos de capacitação, a ligação entre essas diferentes unidades escolares se dava a partir do trabalho dos alunos nos momentos de estágio supervisionado. Esses encontros eram tidos pela direção e coordenação das escolas parceiras como momentos de bom aproveitamento e crescimento para ambas as partes.

Com relação a esse período é interessante mencionar ainda, a partir do relato da DR1, como a SEE, durante a gestão do PMDB, via o Projeto CEFAM:

"Agora, na saída dos alunos, a primeira turma que se concluiu - não me lembro quem era o Secretário¹⁴⁴ -, numa reunião de Delegados ele disse assim: 'Ah, o projeto CEFAM é um projeto muito caro, o Estado investe muito, mas que traz um retorno pouco competente. A maior parte foi para as escolas particulares'. Bom é um aspecto. Segundo: muitos foram para as universidades. Não ficaram na rede pública, né. Então essa foi a forma como o governo no final da primeira turma viu o produto CEFAM. Só que nisso tudo eles não consideraram que não atenderam a reivindicação das escolas, dos CEFAM's e da Delegacia de Ensino, de que tinha de priorizar os alunos egressos do CEFAM com alguns pontos pra que eles não ficassem no final da escala".

¹⁴⁴ Em 1991 e 1992, anos em que se formam as primeiras turmas de alunos dos CEFAMs instalados em 1988/89, o Secretário de Educação era Fernando Gomes de Moraes.

De modo geral, os demais Secretários aparentemente não tinham outras críticas acerca do Projeto CEFAM, mas não houve também maiores movimentações para manter as condições diferenciadas de implantação (horas para reuniões, capacitações, instalações especiais, etc).

Com o advento da construção e ocupação do prédio novo para o CEFAM Butantã, no item 2.2, a relação com outras instâncias da SEE não apresentava maiores empecilhos, havendo abertura para que seus dirigentes estivessem junto a alunos e professores ouvindo suas reivindicações e discutindo possibilidades.

O grupo desse CEFAM sempre usou desse direito à palavra para reivindicar, o que necessariamente não significa que fossem atendidos, como indica, a fala da P4, do grupo de 1992:

"... a gente não brigava, defendia os nossos direitos. Eu achava que era dever do Estado mesmo... Eles disseram que a gente tinha de ter um curso com projeto, com não sei o quê...e na hora que o curso estava funcionando a gente tinha projeto ninguém mais nem olhava para nós, ninguém perguntava o quê que a gente fazia, ninguém perguntava se a gente precisava de alguma coisa. A única pessoa que perguntava era a D.E. a delegada de ensino, porque ela também tinha interesse..."

Após 1995, entrou em cena uma administração mais voltada ao "saneamento" das contas do Estado, como propalavam seus principais articuladores. Nesse sentido, a SEE iniciou, já no primeiro dia da nova gestão, a reorganização da Rede pública de ensino. O CEFAM, que nas administrações anteriores, criadoras da proposta, já era considerado um projeto caro, passou a ter as poucas condições especiais que ainda tinha (HTP maior que o restante da rede, instalações mais completas e em alguns casos exclusivas – com laboratórios, videoteca, biblioteca), equiparadas ao restante da Rede.

Vale frisar que essa equiparação não se deu pelo nível mais elevado, ou seja, pelos padrões apresentados pelo CEFAM – e naquele momento também

pelas Escolas-Padrão. Fez-se um discurso pela necessidade de igualdade da Rede e retirou-se desses Projetos/escolas o que eles tinham de diferenciais, alegando que eram "privilégios" dentro da Rede¹⁴⁵.

A nova Secretária de Educação propôs que houvesse um concurso para provimento do cargo de Delegado de Ensino. Sabe-se que a DR1 foi a primeira colocada no concurso para o cargo na região, mas não assumiu por opção própria, por não estar de acordo com a reorganização colocada em marcha pela nova gestão da SEE.

O delegado que assumiu em seu lugar buscou negociar com as escolas de sua jurisdição alguns problemas específicos, dentre eles, o movimento pela manutenção da bolsa de estudos dos alunos do CEFAM e um episódio sobre problemas de infra-estrutura em uma escola central, noticiado pela mídia. A exposição propiciada por tais eventos culminou com a saída do delegado do cargo e seu retorno ao cargo de diretor que ocupava numa escola da mesma D.E. Em seu lugar, assumiu a DR2, que ocupou o cargo de meados de 1996 até 2002, quando foi para CENP, assumindo posteriormente a Coordenação da COGSP.

Um dos primeiros contatos entre a DR2 e o grupo de professores do CEFAM foi a atribuição de aulas no início de 1997. Naquele momento, o grupo pode perceber que não haveria mais o mesmo nível de diálogo que ocorreu na gestão anterior.

A diretora designada naquele momento para a escola vinculadora (Dd3) era tida pelos professores como um "soldado da Delegacia", como vimos no tópico anterior. Esse olhar dos professores, a despeito da postura da Dd3, também não propiciava um ambiente aberto ao diálogo.

A Dd3, ao elogiar o trabalho da D.E., no sentido de orientar diretores e coordenadores pedagógicos para o trabalho nas escolas, indica também qual era o seu real papel, assim como o dos demais diretores das escolas:

¹⁴⁵ A E.E.P.S.G. Experimental "Dr. Edmundo de Carvalho", no bairro paulistano da Lapa, também sofreu a retirada de suas condições diferenciadas, assim como outras escolas denominadas experimentais no Estado de São Paulo. Devido à movimentação da comunidade daquela escola, o Decreto nº 44.691, que selou o fim do "Experimental da Lapa", alterando o nome da escola para E.E. "Dr. Edmundo de Carvalho", só foi publicado em 02.02.2000, apesar do

"... tudo tinha capacitações muito boas, mas ela [DR2] cobrava e com o mesmo rigor com que foi a qualidade da capacitação. [...] Eu tinha muito claro quais eram os objetivos da DE e sabia muito bem quais eram os olhos que a Administração, que a Secretaria da Educação tinha com relação à Educação e eu tinha - eu tenho até hoje - a minha postura de trabalho não é de 2 pesos e 2 medidas. [...] Então passar, repassar as informações da D.E. pra vocês era muito tranquilo pra mim, em especial com o grupo do CEFAM".

A fala da diretora seguinte (Dd4) corrobora essa idéia e é interessante para dar a dimensão de como o poder hierárquico se firmou nessa gestão:

"...eu sentia que ela [DR2] deixava claro o que ela esperava. [...] Então as metas, as diretrizes da Secretaria e da Diretoria também estavam claras. Então a gente tinha que agilizar como é que a gente iria fazer essas ações com essa filosofia."

Quanto ao trabalho dos supervisores na época, remetemo-nos ao texto de BERTIER (1997) que indica a ausência de comunicação entre o CEFAM e a D.E.

Segundo a autora, a supervisora responsável pela escola na época desconhecia a especificidade da legislação que regia os CEFAMs. Há em seu texto um relato que vale a pena registrar:

"... os professores, sentindo-se abandonados por todos os níveis de supervisão administrativa e pedagógica, solicitaram a presença da nova Delegada de Ensino para colocar suas dificuldades e apresentar seu trabalho; foram destacados quatro supervisores para conversar com o grupo de professores. Os supervisores, por sua vez, não foram para ouvir as reivindicações, mas para levar determinações de como entendiam que o trabalho tivesse que ocorrer no CEFAM. [...] É interessante anotar que, àquela altura dos acontecimentos, ainda não haviam tido oportunidade de ler o planejamento da escola!" (BERTIER, 1997:64)

A chegada da Dd4 dá-se cerca de três anos após esse episódio, mas ela continua a indicar os problemas levantados por BERTIER quando da coleta de dados para sua pesquisa. Nesse momento, a rotatividade de supervisores continuava grande, o que dificultava o conhecimento acerca do Projeto CEFAM e do projeto do Butantã.

Outro indicador desse descompasso acerca do acompanhamento do Projeto CEFAM pela supervisão da D.E. pode ser percebido no que se refere à seleção de professores.

Para o ingresso de professores no ano de 2000 foi decidido que o processo seria conduzido na D.E., em comissão que agruparia os três CEFAMs pertencentes àquela Diretoria¹⁴⁶ e não mais na unidade escolar como realizado até então. Os “Grupos de Implementação Local” – G.I.L. – conforme disposto na Instrução Anexa à Resolução nº 279, de 28.12.1988¹⁴⁷.

Em substituição aos G.I.L., que deixaram de existir, foi criado o “Grupo de Implementação Regional” – G.I.R., em nível de Diretoria de Ensino, com a mesma configuração do grupo anterior, mas que continha representantes dos três CEFAMs agrupados na Diretoria de Ensino Centro-Oeste.

Apesar de a resolução fazer a indicação da participação de dois supervisores, ao menos nessa D.E. eles não participavam dos G.I.L.. Os supervisores designados naquele momento para a composição do G.I.R. desconheciam as especificidades da legislação dos Centros, tendo sido orientados pelos coordenadores e diretores dos três CEFAMs.

¹⁴⁶ Com a extinção de algumas Delegacias de Ensino e a criação das Diretorias de Ensino, em 1999, três CEFAMs foram agrupados na Diretoria de Ensino Centro-Oeste – Butantã, da 14ª Delegacia de Ensino; Itaim, da 13ª Delegacia de Ensino e Lapa, da 12ª Delegacia de Ensino.

¹⁴⁷ Os grupos deveriam ser formados por um Assistente Técnico de 1º e 2º Graus da DRE; dois supervisores de ensino, o diretor da escola vinculadora, o coordenador pedagógico e um representante do corpo docente. O G.I.L. era responsável pela seleção, classificação e avaliação dos professores admitidos para os CEFAMs. Vale notar que, no Encontro Inter-CEFAMs, realizado em Campinas, em setembro de 1998 houve um grupo que discutia o assunto. Nesse grupo ficamos sabendo que muitos CEFAMs não tinham G.I.L. constituído, ficando a seleção de professores concentrada nas mãos do diretor ou coordenador-pedagógico do Centro.

Ao ser criado um grupo único, foram discutidos e adaptados critérios usados nas três unidades, buscando contemplar as necessidades de todas. A classificação passou a ser geral, por Diretoria, e não mais para cada um dos três CEFAMs isoladamente.

O trabalho do grupo de professores, a despeito das mudanças que sofreu no período 1997-98, continuou funcionando coletivamente, naquele momento com a articulação da CP3. Para alguns professores, o entrosamento se realizava tão bem que chegavam a verbalizar seu descontentamento com as proposições da D.E. e o papel da direção, colocando-os como "dispensáveis":

"...o CEFAM funcionava sozinho. Ele não precisava de ninguém para funcionar. A estrutura dele era tão bem feita e quando o grupo realmente era um grupo, que todos sabiam sua função, cada um cumpria a sua obrigação, de alguma forma a interferência da Diretoria só era pra atrapalhar, interferir em si, mas só para atrapalhar o andamento ... (P13, 2001)

A partir de meados de 1998, começou a haver uma reaproximação da escola com a D.E., que aparentemente passou a conhecer mais de perto o trabalho desenvolvido no Centro, seja por referências dadas pelas escolas parceiras de estágio, seja por um diálogo mais próximo com a nova coordenação pedagógica do CEFAM Butantã.

Além disso, passada a fase de maior incidência de mudanças na legislação, o CEFAM foi tendo que se adaptar à nova realidade. Com a saída dos professores que participaram da primeira fase do Projeto - da elaboração dos princípios norteadores da proposta desse CEFAM, da defesa da autonomia e da gestão participativa - um novo grupo de professores tomou seu lugar.

O conhecimento que a maioria desse grupo tinha dos princípios que regiam a gestão participativa, o trabalho coletivo e o projeto pedagógico com um todo, era muito mais do ouvir contar do que o de ter tomado parte na construção: na maioria das vezes, esse aprendizado se dava em sala de aula junto aos alunos. Com isso, o nível de questionamento e combatividade eram outros.

Mesmo que a D.E. não conseguisse impor suas proposições da mesma forma como era feito para as demais escolas, havia diminuído o nível de contestação por parte do CEFAM a esses ditames. Nesse sentido, como colocou a Dd4, a preocupação era "agilizar como é que a gente iria fazer essas ações com essa filosofia", sem, no entanto, abrir mão de alguns princípios e procedimentos consagrados no CEFAM Butantã.

4.3. A legislação na prática cotidiana do CEFAM Butantã

Para trabalhar com a legislação sobre a formação de professores no Estado de São Paulo no período 1989-2001, usamos como "divisor de águas" o ano de 1995, ou seja, o momento da mudança de orientação político-partidária – e porque não dizer, também econômica – no governo do Estado de São Paulo.

Após três mandatos consecutivos do PMDB – Governos Montoro (15.03.1983 a 15.03.1987), Quércia (15.3.1987 a 15.3.1991) e Fleury (15.03.1991 a 31.12.1994) –, a gestão havia passado às mãos do PSDB – Governos Covas (01.01.1995 a 31.12.1998), Covas/Alckmin (01.01.1999 a 31.12.2002) e Alckmin (01.01.2003 com mandato previsto até 31.12.2006), realizando uma série de alterações na estrutura administrativa do Estado e, em especial, da Secretaria de Educação.

Esse divisor de águas coincide também com a mudança no Governo Federal, com a eleição de Fernando Henrique Cardoso para a Presidência da República.

Ambos os governos (federal e estadual), cujos mandatários naquele momento pertenciam ao mesmo partido político, estavam alinhados com uma forma semelhante de fazer política e de entender o papel do Estado. Na Educação, a marca do Governo Federal no período ficou por conta da mudança nos rumos da elaboração do projeto da LDB em discussão, transformado na Lei 9394/96, conforme o processo visto anteriormente, entre outros atos (por exemplo, a publicação do Plano Nacional de Educação – PNE, desconsiderando em grande

parte o Plano Nacional de Educação – Proposta da Sociedade Brasileira¹⁴⁸, a implantação de avaliação sistemática dos diversos níveis de ensino).

Buscando "ler" a legislação e a fala dos envolvidos nos trabalhos do CEFAM Butantã, para identificar como a interpretação dos atos da SEE afetava o cotidiano da escola e da formação dos alunos e docentes, realizamos um levantamento da legislação relativa aos CEFAMs¹⁴⁹, no período que vai da criação dos mesmos em 1988 até 2001, momento em que foram transformados em unidades de ensino com autonomia própria.

Isso posto, apresentamos um quadro¹⁵⁰ sobre os atos legislativos mais significativos no período 1988-2001 e que referem-se à prática pedagógica e/ou estrutura administrativa dos CEFAMs. Não constam deste quadro, no entanto, as resoluções que apenas autorizam a instalação de CEFAMs em algum ponto do

¹⁴⁸ A título de exemplo, citamos o tratamento dado à Gestão dos Sistemas e Educação, que na Proposta da Sociedade previa a democratização do planejamento, implantação, acompanhamento e avaliação dos processos educativos e que na versão do MEC é apresentada de forma tecnocrática, centrada na informatização dos serviços e no gerenciamento profissional (em especial os itens 29 a 36, p.79), ao mesmo tempo em que o planejamento e avaliação são centralizados no ministério (itens 38 a 41, p. 79-80); as metas de atendimento em 10 anos a partir da aprovação do Plano, em todos os níveis de ensino, são reduzidas na versão aprovada pelo MEC em relação à Proposta da Sociedade, assim como as metas de Financiamento da Educação, no mesmo período. Versões adaptadas dos Planos do MEC e a Proposta da Sociedade Brasileira, assim como uma comparação entre as duas propostas (da Sociedade apresentada em fevereiro de 1998 e a do MEC datada de dezembro de 1997, com exposição de motivos do Ministro, datada de 29.12.1997, podem ser obtidas no site da ADUSP - Associação de Docentes da USP <www.adusp.org.br> (acesso em 18.10.2004). O PNE aprovado está disponível no site do Ministério <www.mec.gov.br>. O original do PNE da sociedade brasileira foi publicado pela Revista Universidade e Sociedade, edição 15, de fevereiro de 1998.

¹⁴⁹ Na página da Secretaria de Educação na internet (<<http://www.educacao.sp.gov.br>>) é possível conseguir as resoluções daquele órgão período de 1992 a 2002; na página da Imprensa Oficial do Estado (<<http://www.imesp.com.br>>) é possível ter acesso a leis, leis complementares e decretos estaduais, do período 1972 a 2002; na página do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (<<http://www.ceesp.sp.gov.br>>) estão disponíveis pareceres e deliberações desse órgão entre os anos de 1993 a 2003, bem como deliberações a partir de 1993, indicações e pareceres por assunto a partir de 1997, além de documentos sobre formação de professores, educação à distância entre outros; na página da Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo (<<http://www.al.sp.gov.br>>) é possível ter acesso a decretos, leis estaduais e resoluções da Assembléia Legislativa desde o ano de 1947.

¹⁵⁰ Quadro construído a partir do material disponível no site da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, página de consulta à legislação educacional: (<<http://lise.edunet.sp.gov.br/default.htm>>). Os atos legislativos já revogados não estão disponíveis em meio eletrônico (em especial na página da lise). Esse material, no entanto, pode ser consultado na Coletânea de Legislação Estadual de Ensino de 1º e 2º Graus, editada pela CENP.

Estado de São Paulo e as resoluções que tratam da demanda escolar no início dos anos letivos, em que o CEFAM é citado genericamente.

Quadro 4: Legislação sobre CEFAMs no Estado de São Paulo (1988-2001)

Data	Ato	Assunto
13.01.1988	Decreto nº 28.089	Criação dos CEFAMs
28.01.1988	Resolução nº 14	Criação unidades e regulamenta o funcionamento dos CEFAMs (com instrução anexa)
01.08.1988	Decreto nº 28.624	Criação de 25 Centros no interior e capital
28.12.1988	Resolução nº 279	Autorização para instalação e funcionamento dos Centros. (Instrução anexa com procedimentos para organização e funcionamento)
05.01.1989	Decreto nº 29.501	Regulamentação a estrutura técnico-administrativa dos CEFAMs
27.01.1989	Resolução nº 29	Regulamentação dos dispositivos do Decreto nº 29.501 (estrutura e atribuições da equipe técnico administrativa, afastamento de docentes)
28.06.1990	Resolução nº 139	Instalação de CEFAMs na Região da Grande São Paulo (inclusive o de Vila Gomes)
02.07.1990	Resolução nº 146	Admissão de docentes
15.03.1993	Decreto nº 36.548	Extensão aos docentes dos CEFAMs dos benefícios concedidos aos professores das Escola-Padrão
09.11.1993	Resolução nº 244	Redução do tempo de HTP de 50% para 13%.
21.02.1994	Resolução nº 27	Alteração no total de horas de estágio supervisionado
11.11.1994	Resolução nº 211	Organização das escolas para 1995; alteração no número mínimo de alunos nas 1 ^{as} séries
19.12.1995	Resolução nº 276	Redução dos HTP e alteração da forma de concessão de bolsas para alunos novos
20.11.1996	Resolução nº 169	Reorganização da Rede, alteração do número de aulas por turno
13.12.1996	Resolução nº 181	Alteração do quadro curricular e estágios
17.01.1997	Resolução nº 6	Alteração na atribuição de horas/aula para supervisão de estágios
25.11.1997	Resolução nº 164	Indicação para que classes de HEM sejam remanejadas para prédios em que funcionem CEFAMs
23.01.1998	Resolução nº 11	Reorganização do quadro curricular
08.12.2000	Resolução nº 99	Extinção da 1 ^a série nos CEFAMs
12.01.2001	Resolução nº 2	Transformação de CEFAMs e CEES em unidades escolares autônomas

A título de complementação, apesar de não pertencer ao período delimitado para a análise e por isso não estar incluída no quadro 4, mencionamos a publicação da Resolução SE nº 119, de 07 de novembro de 2003. Essa resolução extinguiu todos os cursos de formação de professores em nível médio no Estado de São Paulo (CEFAM e HEM), com a supressão da formação de novas turmas a partir do ano letivo de 2004.

Tal determinação gerou protestos por parte dos alunos dos CEFAMs em todo o estado, inclusive com manifestações em frente à sede da Secretaria de Educação, na capital paulista. No entanto, foram atos pontuais, que não tiveram força e apoio da comunidade e de forças políticas, como em momentos anteriores.

No período delimitado, a partir da observação do quadro 4, percebemos quatro momentos da "vida" dos CEFAMs, em que estão contidos os marcos temporais (quadro 3), apresentado no item 3.3.2, que retomamos a seguir:

1) 1988-1992 – criação e implantação dos Centros.

Nesse momento, percebemos ações relativas à construção de um prédio próprio para a unidade do Butantã e a realização de avaliação sobre o processo de implantação dos CEFAMs em que ainda estão postas condições favoráveis para o desenvolvimento do projeto pedagógico das unidades;

2) 1993 -1994 – ajuste à realidade da Rede.

O período foi marcado pelo aumento do número de horas de estágio e pela equiparação do Projeto CEFAM às condições do Projeto Escola Padrão, o que acarretou uma redução no tempo de HTP (de 50% para 13% da jornada do professor).

3) 1995-2000 – desarticulação do Projeto original.

Esse período coincidiu com a mudança no governo estadual paulista, iniciando uma série de mudanças na administração pública do Estado e, com isso, a reorganização da Rede de Ensino. Foi o período mais

conturbado e com maior número de atos publicados: em um período de treze meses foram assinadas quatro resoluções que alteraram a grade curricular dos CEFAMs por duas vezes, alteraram o número mínimo de alunos por classe e alocaram os cursos de HEM nos prédios dos CEFAMs. Além disso, com a reorganização da Rede, o Projeto Escola Padrão foi extinto e o CEFAM teve o total de horas de HTP igualado ao das demais escolas¹⁵¹. Houve também, no primeiro ano da nova gestão, a tentativa de alterar os critérios de concessão de bolsas de estudos aos novos alunos, frustrada pela reação dos CEFAMs de todo o Estado.

4) 2001-2003 – extinção.

Esse último período se iniciou com a transformação dos CEFAMs em unidades administrativas, deixando de ser Projeto, conseqüentemente com mudança nos critérios de atribuição de aulas e na formação de novas turmas de ingresso (extinção da primeira série do curso). Apesar desse ser o limite temporal de nossa pesquisa, incluímos o último ato relativo aos CEFAMs, que é a publicação da Resolução nº 119, de 07.11.2003, que extinguiu o curso normal de nível médio, em período parcial e integral, no Estado de São Paulo.

Aparentemente, a partir de 1995, o governo que assumiu a gestão estadual não se viu na obrigação de manter o CEFAM - um Projeto que ele não criou - e que ia de encontro às propostas de "enxugamento" da máquina administrativa e de formação de professores apenas em nível superior ou em programas de formação em serviço.

Esse fato, aliado à promulgação da LDB 9394/96 e da proposição do final da década da Educação (2007) como limite para que somente os professores com formação em nível superior pudessem atuar na Educação Infantil e séries iniciais

¹⁵¹ Passou a duas horas semanais coletivas, tendo o nome alterado para HTPC – horário de trabalho pedagógico coletivo.

do Ensino Fundamental, teriam levado à progressiva desmobilização de recursos para a manutenção da experiência desses centros de formação.

É interessante notar que todas as oito resoluções publicadas entre dezembro de 1995 e dezembro de 2001 provocaram alterações significativas no trabalho dos Centros e que foram publicadas às vésperas do recesso escolar de dezembro ou férias de janeiro, quando as escolas estão esvaziadas e há menos chances de contestação por parte da comunidade escolar.

Pode-se argumentar que a publicação no período de dezembro e janeiro deve-se ao fato de serem atos que regulamentariam o ano letivo seguinte, mas em assim sendo, por que não publicá-las em novembro, como ocorrido em tantas outras ocasiões?

Por que uma resolução como a 276/95, que buscava alterar a forma de concessão de bolsas para alunos novos, foi publicada no Diário Oficial do Estado no último dia de trabalho nas escolas em 1995; ou a Resolução 02/2001, que transformou os CEFAMs e os Centros Estaduais de Educação Supletiva (CEES) em unidades escolares autônomas, foi publicada em meados de janeiro?

Outras resoluções que aparentemente gerariam menor conflito ao serem divulgadas foram publicadas fora desse período e possibilitaram, no mínimo, um período para que os docentes, a coordenação e direção dos Centros pudessem se preparar para as alterações no ano seguinte, como é o caso da Resolução nº 211, de 11.11.1994, alterou o número mínimo de alunos por classe nos CEFAMs ou a Resolução nº 164, de 25.11.1997, que indicava que classes de HEM fossem remanejadas para prédios em que funcionassem CEFAMs.

Dentre essas resoluções publicadas¹⁵², é interessante notar que quatro alteravam de alguma forma o quadro curricular ou a condução dos estágios supervisionados, duas incidiam sobre a carga horária dos professores para reuniões (HTP) ou para supervisão de estágios e duas influenciaram o cotidiano dos alunos, com o aumento do número mínimo de alunos por sala e a instalação

¹⁵² Desse total, algumas resoluções versavam sobre temas que afetaram dois dos segmentos da escola ao mesmo tempo, como por exemplo a questão dos estágios que afetou o trabalho de alunos por um lado e de professores por outro.

nos prédios dos CEFAMs de classes de HEM, além da última resolução, transformando os CEFAMs em unidades administrativas autônomas.

Assim, para uma melhor organização da discussão sobre a relação entre os atos da SEE e o cotidiano da escola, selecionamos para a pesquisa a análise de dois pontos fundamentais que, a nosso ver, exemplificam de forma especial mudanças no cotidiano e na condução dos trabalhos no CEFAM Butantã: as alterações nos critérios para atribuição de aulas e as alterações na grade-curricular.

Alterações na grade curricular

O projeto pedagógico do Centro de formação no Butantã, pensado a partir da proposta básica do CEFAM, foi o resultado, como vimos, de uma vivência coletiva construída ao longo do tempo. Tal projeto foi sendo repensado no decorrer dos anos e, assim sendo, o núcleo de professores buscou manter os mesmos princípios de trabalho até quase o momento da extinção do curso. A despeito das alterações desenvolvidas pelos novos grupos de professores e das dificuldades impostas pelas mudanças na legislação e gestões dos órgãos superiores da Secretaria de Educação, a gestão participativa e o trabalho coletivo continuaram sendo as bases do projeto do CEFAM Butantã.

Um ponto que afetou os projetos específicos dos CEFAMs em, pelo menos, três momentos foi a alteração na grade curricular e na distribuição de horas de estágio.

"...pra mim pelo menos o que foi mais importante de todo o processo foram justamente os problemas e nossas tentativas de resolução, mais do que o conteúdo. Mais do que tudo acho que isso influenciou muito mais, influenciou muito mais a minha prática profissional, a minha concepção de educação [...] porque assim, em algumas matérias eu sinto que eu sei muito, muito defasado. (A11, 1998)

"Nossa turma foi a única que teve História da Educação nos quatro anos ..." (A11, 1998)

As falas desse aluno indicam o grau de complexidade da questão, já que, por exemplo, a manutenção de uma disciplina significa a supressão de outra. Além disso, não deveria ocorrer uma mudança na grade que levasse uma turma a ter uma carga horária em uma disciplina específica diferente das de outros anos, como o citado pelo aluno em História da Educação.

Em nosso último contato com a escola para coleta de material, descobrimos a existência de uma grade de transição para os formandos de 1998, que segue a distribuição das disciplinas para essa série como a das turmas formadas até então.

A turma ingressante em 1995 foi afetada pelas mudanças ocorridas na grade curricular em 1997 e 1998, implantadas pelas Resoluções 181/96 e 11/98, respectivamente.

No que se refere à disciplina citada, ocorre que até o final de 1996, as quatro aulas de História da Educação estavam distribuídas na 1ª e 2ª séries do curso - duas aulas em cada ano -, em 1997 passaram a ser ministradas apenas duas aulas, alocadas na 3ª série; em 1998, em nova alteração, essas duas aulas foram deslocadas para a 4ª série.

Não podemos indicar os motivos pelos quais a tal grade de transição não foi utilizada no CEFAM Butantã, pois a não ser pela fala de A11, não obtivemos qualquer outra referência ao fato durante as entrevistas realizadas com os diversos segmentos, até nos depararmos com o documento nas mãos da nova secretária de escola no CEFAM. Vale notar, que a referida grade de transição não está homologada pela D.E. e sequer está assinada pela direção da escola (Anexo 2).

Para a análise das alterações na grade dos CEFAMS, em diferentes momentos, elaboramos um quadro comparativo acerca das alterações no número de aulas regulares e de enriquecimento curricular em cada disciplina, tendo como

base as grades curriculares do CEFAM dos anos de 1989, 1992, 1996, 1997, 1998 e 2001 (Anexo 2a até 2f).

As principais mudanças nas grades curriculares ocorreram em 1996/97, 1997/98 e 2001. Para a análise deste tópico, compilamos as alterações de forma a perceber as mudanças em cada disciplina e o momento em que ocorriam. Esse material consta do Anexo 3, sendo que vale destacar os seguintes pontos:

A alteração implementada pela Resolução nº 181, de 13.12.1996, retirou todas as disciplinas da Parte Diversificada (mínimo profissionalizante) da 1ª série do curso, que passaram a ser alocadas a partir da 2ª série: Sociologia da Educação – 2 aulas, Filosofia da Educação – 2 aulas; Psicologia da Educação – 2 aulas e 2 aulas de enriquecimento curricular e Didática – 5 aulas de enriquecimento curricular. De um total de vinte e duas disciplinas que figuram na grade de 1996, houve alteração em catorze delas, nove das quais pertencentes ao mínimo profissionalizante, no grupo dos "fundamentos da educação", incluindo ou excluindo aulas regulares e/ou aulas de enriquecimento curricular.

A publicação dessa resolução coincidiu com a alteração no critério de atribuição de aulas no CEFAM Butantã, como veremos adiante. A fala da CP3, indica a organização do grupo em relação aos encaminhamentos do projeto realizados no final do ano letivo:

"No final do ano a gente tinha se reunido, a gente tinha discutido, a gente tinha feito o projeto para o ano seguinte das metodologias, dos fundamentos. Aí, quando a gente chegou no dia da atribuição de aula, é que a gente ficou sabendo que, nós especialistas, não podíamos assumir [as aulas de] metodologia..."

Além das alterações nas aulas e no enriquecimento curricular, o estágio supervisionado, que era de 360 horas, passou para 780¹⁵³ horas, ainda distribuído ao longo de três anos. Isso acarretou também alteração na composição da carga horária dos professores a fim de cumprirem as horas de supervisão de estágio.

¹⁵³ Resolução nº 181, de 13.12.1996.

O projeto de estágio em parceria com escolas da região também precisou ser revisto em relação ao que estava planejado desde o final do ano anterior, haja vista a chegada de novos professores e a publicação da resolução nº 6, de 17.01.1997, alterando a forma de distribuição de turmas de alunos para o estágio e de horas para supervisão dos alunos.

Aliadas ao fato de que, no início do ano letivo de 1997, houve também uma mudança considerável no quadro de professores das disciplinas de fundamentos da Educação, foi necessário implementar mudanças nos projetos de todas as séries, em especial os projetos das 3ª e 4ª séries e adequá-los à nova realidade. Nesse momento, o papel dos coordenadores de série, implantados entre os professores no ano anterior e, principalmente, a atuação dos seis professores que trabalhavam no Projeto desde 1992, ou antes, foram fundamentais para a continuidade do trabalho coletivo e interdisciplinar executado até então, assim como o trabalho dos próprios alunos, ainda que disperso:

"Não, eu nunca achei que a decaída fosse ser bem maior. Assim, quando descobriu, a gente desanimou, mas depois: 'Não, gente, nós temos mais dois anos aí, vamos tentar levar'." (A12, 1998)

Naquele momento, buscou-se retomar a prática de seminários de professores acerca de temas como interdisciplinaridade e avaliação, a fim de integrar e colocar os professores ingressantes a par do projeto desenvolvido nesse CEFAM.

No entanto, havia a consciência de que o processo seria gradual, como se percebe pela fala da P10 (1998):

"... entendendo que em toda escola mesmo é muito difícil o processo de adaptação de um professor. E pra você conseguir, pelo menos 3 anos você precisa dentro de uma instituição, é o mínimo. Por isso que eu acho que, inclusive, é muito importante a estabilidade do professor numa instituição. [...] Pra ele entrar, por mais que ele seja acolhido. Eu fui super acolhida, eu não fui jogada de escanteio, jogada para os meus alunos como eu fui na outra escola. Você precisa de um tempo mínimo pra entender tudo.

A retirada de todas as disciplinas de fundamentos da Educação da primeira série já indicava a intenção da SEE em alterar mais profundamente o Projeto CEFAM. Este era o segundo indício de que uma mudança mais acentuada ocorreria em relação à primeira série do curso¹⁵⁴.

Para o início do ano letivo seguinte, foi publicada em 23.01.1998, a Resolução nº 11, que, justificando a alteração como a tentativa de adaptar a grade à proposta das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, agrupou por áreas as disciplinas da base comum (História e Geografia; Química, Física e Biologia; Educação Artística e Educação Física) e dos Fundamentos da Educação (Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação e História da Educação). A carga total dessas grandes áreas deveria ser distribuída por cada série entre as disciplinas, podendo haver alternância de cargas horárias nas diferentes séries, desde que todas as disciplinas fossem oferecidas ao longo do curso. Ainda por essa resolução, a parte diversificada ficou concentrada nas 3ª e 4ª séries.

A alteração nesse momento foi mais radical, pois, excetuando Língua Estrangeira (Inglês), todas as demais vinte e três disciplinas sofreram algum tipo de alteração, sendo que duas – Conteúdos e Metodologia de Educação Artística e Conteúdos e Metodologia de Educação Física – foram suprimidas definitivamente da grade. A carga horária do estágio também foi novamente modificada: de 780 horas para 720 horas, no entanto, distribuídas nas 3ª e 4ª séries.

Nesse mesmo ano, aumentaram também os conflitos entre os alunos do CEFAM e do HEM, que então dividiam as mesmas instalações. As diferenças entre o trabalho e posturas dos professores dos dois cursos também afluíam e a necessidade de uma organização mais sistemática dos procedimentos tornou-se inadiável. Após o recesso de julho, a CP3 assumiu a função, preenchendo uma lacuna na articulação do trabalho pedagógico após alguns anos, buscando realizar o que LÜCK (s/d:doc em meio eletrônico) chama de "ação coordenada", a qual

¹⁵⁴ O primeiro indício havia sido a tentativa de supressão da bolsa de estudos para os alunos ingressantes (Res 276, de 19.12.1995), revogada pela Secretária após movimentação dos alunos dos CEFAMs de todo o Estado.

"... passa, necessariamente, pelo desenvolvimento e aperfeiçoamento da totalidade dos membros do estabelecimento, na compreensão da complexidade do trabalho educacional e percepção da importância da contribuição individual e da organização coletiva".

A reorganização curricular do início de 1998 manteve-se até 2001, quando a Resolução 99, de 08.12.2000, finalmente extinguiu a 1ª série do curso, fazendo com que o exame de seleção fosse realizado para alunos que estivessem cursando a primeira série do ensino médio ou do curso normal, de escolas públicas ou particulares. O ingresso, no entanto, deveria priorizar a entrada de alunos oriundos da escola pública noturna, na proporção de 60% do total das vagas.

A turma que ingressou em 1998 e vivenciou esse último período teve uma postura diferenciada em relação ao histórico do CEFAM. Tendo sido recebida pelos alunos que vivenciaram os momentos de maiores mudanças no Projeto CEFAM como um todo e no cotidiano da unidade do Butantã, em específico, os alunos dessa turma aparentemente buscaram vivenciar o diferencial formador ainda apresentado pelo Projeto.

Sem ficar preso a comparações do tipo "antigamente era assim", segundo pudemos perceber pelas entrevistas, em especial a da CP3, esse grupo fez propostas e implementou o que era possível. O depoimento de A15, indica que a formação baseada no trabalho coletivo e interdisciplinar, continuava sendo um diferencial:

"As pessoas vão chegando lá de uma forma totalmente diferente do que a gente chegou, apesar da personalidade que cada um tem diferente, mas a formação que vai passando cada ano está se transformando. Ela está ficando diferente também. Então eu acho que toda essa transformação que ocorre por fora é muito importante também para as pessoas que vão chegar lá dentro..." (A18, 2001)

Aparentemente havia também uma "conscientização maior" da existência de instâncias externas que influenciavam o dia-a-dia da escola e a formação ali

possibilitada. Diferentemente de outras turmas, esse grupo parece não ter enfrentado abertamente as instâncias hierárquicas da SEE e buscou possibilidades de ação como mostra a fala da CP3, que acompanhou também esse grupo:

"... durante os quatro anos não teve aquela coisa de 'Ai, não era assim, CEFAM acabou. Nós não temos mais aquele CEFAM porque esta tudo diferente'. Essa fala não marcou essa turma, mas o que marcou: 'Olha, a gente quer fazer isso, dá para fazer? Não dá para fazer, como é que a gente fez isso? Ora, a gente vai fazer, nós vamos fazer ..."

As falas de dois alunos formandos em 2001 apresentam e sintetizam outra idéia dessa turma, quando se referem a momentos marcantes de sua passagem pelo CEFAM, confirmando também a fala da CP3 com relação a uma postura propositiva na busca de alternativas e possibilidades de trabalho. Os relatos, nesse caso, têm relação com a continuidade do Projeto:

"Eu acho que assim: teve momentos marcantes para todos. [...] Sempre vinha essa notícia para gente: 'Vai acabar o CEFAM'. Eu acho que esse vai acabar, mexia com todo mundo. Assim, vão acabar com uma vida, é uma vida, aquilo ali é como se fosse uma vida, porque é, uma transformação que a gente fala, uma convivência que a gente tem, digamos assim, com projeto. É uma vivência, como se a gente conhecesse, como fosse um parente nosso aquele projeto e que ele fosse, morrer. [...] mas a gente não pode deixar ele morrer, temos que fazer alguma coisa, temos que tomar providências. [...] ... o que tivesse que fazer, a gente fazia para o CEFAM não fechar "(A14, 2001)

"E a preocupação não era nem com a gente, porque o nosso curso estava garantido. A preocupação era para com quem poderia entrar." (A14)

Alterações nos critérios de seleção de professores e atribuição de aulas

O projeto de implantação dos CEFAMs¹⁵⁵, diz que para atuar os professores

"... deverão revelar domínio indiscutível dos conteúdos específicos da sua habilitação, bem como flexibilidade específica com as demais disciplinas do currículo. Deverão ter comprovada experiência docente, preferencialmente como P.III, em 2º Grau da Habilitação Específica para o Magistério e/ou P.I da rede pública.

Os professores poderão ser efetivos, afastados de acordo com a LC nº 444/85¹⁵⁶, ou com aulas atribuídas nos Centros, a título de carga suplementar ou admitidos nos termos da Lei 500/74¹⁵⁷.

De acordo com a exigência da carga horária de cada componente será proposto o regime de trabalho dos professores, contando-se horas-aula, horas-atividade e horas para o trabalho pedagógico proposto para o Centro".

Assim, a Resolução SE nº 14, de 28 de janeiro de 1988, que trata das condições de instalação e funcionamento dos CEFAMs, estabelece no artigo 9º que "os docentes que atuarão no CEFAM serão pré-selecionados pela DRE, conforme,

¹⁵⁵ São Paulo (Estado) – Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério- Projeto*. SP, SE/CENP, mimeo, 20 págs, 1988.

¹⁵⁶ Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985 (Estatuto do Magistério Paulista), Capítulo XII – Dos afastamentos, artigo 64, "Ao docente e/ou especialista de educação poderão ser afastados do exercício de seu cargo, respeitando o interesse da Administração Estadual, para os seguintes fins: [...], inciso III: "exercer a docência em outras modalidades de ensino de 1º e 2º graus, por tempo determinado, a ser fixado em regulamento, com ou sem prejuízo de vencimentos e das demais vantagens do cargo;"

¹⁵⁷ Lei nº 500, de 13 de novembro de 1974 ("Institui o regime jurídico dos servidores admitidos em caráter temporário e dá providências correlatas"), Capítulo I - Da Admissão, artigo 1º - "Além dos funcionários públicos poderá haver na administração estadual servidores admitidos em caráter temporário: inciso I – para o exercício de funções de natureza permanente, em atendimento a necessidade inadiável até a criação e provimentos dos cargos correspondentes;"

critérios estabelecidos pela Equipe de Supervisão Pedagógica da DRE e da CENP", e no artigo 10º remete para os termos de afastamento estabelecidos na LC 444/85.

A Resolução nº 279, de 28 de dezembro de 1988, ao tratar da seleção do corpo docente diz que

"I - Todo o recurso humano que vier a atuar em qualquer uma das séries do CEFAM deverá ser submetido a processo seletivo de natureza classificatória, a ser conduzido pela DRE/DE ou pelo grupo responsável pela implementação do projeto em nível regional (grifos nossos).

II – Em se tratando de recurso humano que já tenha participado das atividades dos CEFAMs como professor ou especialista, a continuidade dessas atividades nos Centros decorrerá do resultado do processo avaliatório que deverá levar em conta, prioritariamente, a proposta de trabalho desenvolvida pelo interessado, no decorrer do ano letivo" (grifos nossos).

Essa Resolução indica ainda os requisitos mínimos (formação, tempo de experiência na rede pública, apresentação de memorial e proposta de trabalho) para a candidatura de professores às aulas no CEFAM, mas não faz menção à qualquer outro critério específico para a admissão dos mesmos.

O decreto 29.501, de 5 de janeiro de 1989, que dispõe sobre a estrutura técnico-administrativa dos CEFAMs, e a Resolução nº 29, de 27 de janeiro de 1989, que regulamenta alguns dispositivos desse decreto, no que se refere à seleção de professores e atribuição de aulas, remetem à LC 444/84 sem entrar em maiores detalhes.

A Deliberação CEE 30/87, de 02.12.1987, ao ponderar sobre que tipo de professor deve assumir as aulas de metodologia, acaba por indicar que

"esses componentes devam ser lecionados por licenciados em Pedagogia, com boa visão daquelas matérias, ou por licenciados nas matérias com boa visão da Pedagogia e necessariamente com Complementação Pedagógica".

Com base nessa legislação, que não apresentava detalhes sobre o processo de seleção e atribuição de aulas para os CEFAMs e na deliberação 30/87, algumas disciplinas da parte diversificada do curso do CEFAM Butantã, mais especificamente das metodologias, passaram a ter aulas atribuídas para professores efetivos, classificados em processo de seleção interno conduzido pelo G.I.L., levando em consideração as habilitações que tinham em seu currículo de graduação e não apenas a disciplina em que eram concursados.

Um exemplo torna-se necessário para esclarecer melhor a situação e para que se possa compreender por que a mudança nesse critério foi um complicador para a organização do CEFAM Butantã, desestruturando o grupo de professores e consequentemente o desenvolvimento do projeto pedagógico implantado:

Havia no grupo vários professores efetivos – concursados em Educação Artística, Matemática, História, Geografia, Física, Língua Portuguesa, Ciências -, lotados em diversas escolas de ensino fundamental e médio e que eram afastados anualmente para assumirem as classes do CEFAM. Alguns desses professores efetivos, portadores de complementação pedagógica como indicado na Deliberação CEE 30/87 anteriormente citada, afastavam-se para aulas no CEFAM com uma carga composta por parte do total em sua disciplina específica e parte na metodologia correspondente, ou seja, o professor de Matemática para afastar-se compunha o total de sua jornada da seguinte forma: aulas de Matemática, aulas de Metodologia de Matemática, aulas de enriquecimento curricular e as correspondentes horas/aula destinadas a HTP e horas atividade¹⁵⁸. Esse procedimento, anteriormente autorizado para outro CEFAM, também na capital paulista, tinha anuência da Delegada de Ensino da época¹⁵⁹ e manteve-se inalterado até o final de 1996.

Os atos que regulam os afastamentos dos integrantes do Quadro do Magistério da SEE são o Decreto nº 39.930, de 30 de janeiro de 1995 e a Lei

¹⁵⁸ É chamado de “hora atividade” o tempo para atividades diversificadas do professor (preparação de aulas, correção de atividades, etc), exercidas em local de livre escolha do docente.

¹⁵⁹ Ao ser solicitada também para o Butantã, via ofício, tal autorização foi concedida pela Delegada de Ensino.

Complementar nº 444, de 27 de agosto de 1985 (Estatuto do Magistério Paulista)¹⁶⁰. O caput do Artigo 45 do Estatuto diz somente que:

"Para fins de atribuição de classes e aulas, os docentes do mesmo campo de atuação das classes ou das aulas a serem atribuídas serão classificados, observada a seguinte ordem de preferência: ..."

Esse artigo trata dos critérios para classificação dos professores, sendo o que mais se aproxima de uma regulamentação para a questão do impasse colocado naquele ano, pois outro ato legislativo que regulamentava os afastamentos de integrantes do Quadro do Magistério da SEE era a Resolução SE nº 295, de 17 de dezembro de 1991, na qual constava apenas a determinação de que os afastamentos para o CEFAM, para os Centros de Estudos de Línguas (CELs), Centros Estaduais de Educação Supletiva (CEES) e EEPG Experimental Dr. Edmundo de Carvalho, seriam feitos por tempo determinado.

Tal omissão pode ser decorrente da especificidade da questão em si, ou seja, dentro do universo da rede pública de ensino, as aulas dos CEFAMs representavam um número muito pequeno, em especial quando se pensa na necessidade de dupla habilitação para que tal atribuição ocorresse, daí não haver instrução específica para esse tipo de afastamento. Além disso, há que se considerar o caráter de periodicidade do sistema, no qual o CEFAM, enquanto Projeto, poderia ser extinto a qualquer momento, e no qual as normas para atribuições de aula são adequadas conforme as necessidades e respeitando o interesse da Administração Estadual.

No entanto, as resoluções¹⁶¹ que dispunham sobre o processo de atribuição de classes e aulas traziam um anexo contendo as aulas de componentes curriculares para fins de ampliação de jornada (grifo nosso).

¹⁶⁰ Anualmente também é publicada Resolução da SEE que regulamenta a atribuição de aulas na rede pública de ensino do Estado de São Paulo.

¹⁶¹ Elencados os atos publicados após a criação dos CEFAMs até 1996: Res SE nº 272, de 09.12.1988; Res SE nº 302, de 24.11.1989 (há alteração/inclusão de disciplinas no cargo de Educação em relação ao ano anterior); Res SE nº 230, de 23.11.1990 (há alteração/inclusão de

Como encaminhamento de pesquisa, realizamos consulta ao Centro de Estudo e Legislação de Pessoal (CELP), do Departamento de Recursos Humanos (DRHU) e, em especial, à CENP, ambos ligados à SEE, e fomos informados de que havia mesmo a possibilidade de o Delegado de Ensino atribuir as aulas daquela forma, em caráter excepcional e considerando o caráter diferenciado do CEFAM enquanto Projeto, mas que não seria o ideal, uma vez que o professor era efetivo na disciplina específica e não na disciplina de conteúdo e metodologia, devendo seguir o disposto no “Anexo 1” das resoluções de atribuição de aulas publicadas a cada ano.

A publicação da Resolução SE nº 181, de 13 de dezembro de 1996, alterando a grade curricular dos CEFAMs, exigiu uma reorganização no quadro docente de todos os Centros. No CEFAM Butantã à publicação dessa resolução somou-se a adequação dos critérios de atribuição de aulas até então utilizados para as metodologias aos critérios das demais escolas, desconsiderando-se a partir daquela data o caráter de Projeto diferenciado que os Centros ainda tinham, o qual vinha sendo considerado pela D.E. até então.

A fala da diretora da época é importante para se ter uma noção do que gerou as alterações naquele momento:

“... Não sei porque nunca informaram que os afastamentos eram regulares. Estavam irregulares, podiam ser diferentes? Poderiam ser diferentes. O professor poderia pegar uma carga menor, estar na disciplina dele, que ele já ministrava no próprio CEFAM. [...] Porque ela estava se afastando de uma cadeira pra outra irregularmente. E aí eu precisei arrumar tudo né, porque exatamente por conta desses movimentos [de alunos da antiga escola vinculadora] com a Delegacia eu tinha muita pressão da Dirigente na época, muita [enfática].

disciplinas no cargo de Português, Matemática, Inglês, História, Biologia, Educação, Francês, Psicologia e Física em relação ao ano anterior); Res SE nº 280, de 28.11.1991 (há alteração/inclusão de disciplinas no cargo de História e Educação Física em relação ao ano anterior); Res SE nº 263, de 27.11.1992 (há alteração/inclusão de disciplinas no cargo de Educação e Psicologia em relação ao ano anterior); Res SE nº 267, de 14.12.1993, (há alteração/inclusão de disciplinas no cargo de Educação e Psicologia em relação ao ano anterior); Res SE nº 269, de .1994 (reedita a resolução do ano anterior); Res SE nº 273, de 15.12.1995 (não há

[...]

A alegação pra mim é que eles não sabiam. Só que nós tínhamos um ano pra frente. Eu não podia deixá-lo daquele jeito. Necessariamente o que levantou toda essa lebre [foi que] a CP2 estava afastada como Vice no CEFAM e ela não podia ser Vice no CEFAM, então nós tivemos de fazer uma regularização de vida escolar, de vida funcional pra ela, pra ela não perder para aposentar. E conseqüentemente fizemos isso pra mais dois professores. Era um de ciências... Não me lembro. Era um professor de ciências e um de biologia na mesma situação. Se afastavam com cargas irregulares embora fossem habilitados pra trabalhar as metodologias, entendeu? E aí tivemos de pedir a regularização e aí a DR2 na época então solicitou que se fizesse uma peneira e regularizasse a situação. E aí, é óbvio, os alunos estavam acostumados, os professores estavam... - não foram poucos professores, né. Então foi uma situação complicada..."

O questionamento que foi levantado pelos professores referia-se, como já aludimos, à ausência de uma legislação específica que regulamentasse detalhadamente a atribuição de aulas de metodologia no CEFAM para professores efetivos. Os depoimentos da CP3 mostram a divergência de opiniões e a confusão instalada no momento da atribuição das aulas, mas que já nos dá a indicação de que havia mesmo um equívoco na forma como as atribuições estavam sendo feitas:

"A orientação de ser pedagogo para as disciplinas pedagógicas está na orientação de final/início de ano para atribuição de aulas. A coisa só veio à tona porque na atribuição de 1997 – fatídica - eles impediram a minha atribuição alegando que eu era concursada em História e não podia assumir metodologia, questionei dizendo que em Matemática, Geografia e Ciências, os professores também eram efetivos e que sempre foi atribuído, porque naquele ano não podia?

alterações de disciplinas no "anexo 1", apresenta tabela de atribuição de horas-atividade – "anexo 2"); Res SE nº 180, de 13.12.1996.

Alegaram que era orientação do DRHU que até então, havia pago as nossas aulas de prof. efetivo. Só podia se afastar do cargo (efetivo) na disciplina e, portanto, só em História e não em Metodologia porque eu não era prof. efetiva em Metodologia. Gerou protestos e tivemos um tete-a-tete com a DR2, mas ela alegou que a legislação era essa (e era mesmo). Mas se a dirigente regional quisesse, poderia por meio de uma portaria, com consulta à CENP, "permitir" esse afastamento porque não havia nenhum decreto, resolução proibindo, apenas o decreto e resolução de orientação para atribuição de aulas".

"você lembra [referindo-se a uma tentativa de reação/negociação], 'a gente vai dar um tempo, que a gente vai se reunir. [...] Ou a gente não assume, ninguém assume, ou a gente vai decidir quem vai assumir...' porque elas próprias na diretoria, na delegacia de ensino, elas não sabiam o que fazer também: 'esta pode, porque que aquela não pode, esta pode'..."

Esse depoimento mostra um problema comum nas escolas: o desconhecimento da legislação por parte dos professores e, no caso, até por parte dos supervisores em relação a um Projeto específico da SEE. Poucos são os que conhecem a legislação do ensino e destes menos ainda são aqueles que lêem as "entrelinhas".

No entanto, nesse caso não se poderia dizer que o problema era o "desconhecimento" da lei, mas o fato de que um dia pode ter havido uma exceção devido à inexistência de profissional qualificado para a vaga e essa exceção ter se tornado regra, sem que tal procedimento fosse questionado posteriormente, perpetuando-se.

A D2, naquele momento já em outra escola da mesma região, relembra também o fato e levanta uma hipótese:

"... eu lembro que nós tínhamos um grupo, a [...], por exemplo, é uma professora de Ciências, o cargo dela é de Ciências, ela não podia dar aula no CEFAM, ela teve que deixar no fim, por que o cargo dela era de Ciências ela não podia se afastar, só poderia enquanto professora de Biologia, ela não tinha o cargo de Biologia. Então, tinha essas dificuldades, que eram difíceis da gente resolver porque às vezes a pessoa tinha todo o perfil, tinha todo um trabalho, tinha toda uma proposta, uma história até dentro do Projeto, e não podia ficar por essas... Alguém lembrou que não podia. Eu acho que não por acaso, né? (riso desconcertado). É. Acho que não por acaso."

A idéia, que ficou para os professores - de que esse novo olhar sobre o modo de atribuir as aulas tinha uma intenção a mais - contribuiu para que a relação entre o CEFAM e a Diretoria de Ensino (D.E.), que já era tensa, perdesse qualquer possibilidade de diálogo. O que estava escrito na legislação não permitia interpretações diferentes daquela dada pelos órgãos da SEE, a D.E., inclusive.

Naquele ano, alguns professores que já haviam participado do Projeto e não tinham sido bem avaliados anteriormente, outros que tiveram uma classificação muito baixa e mesmo alunos dos últimos anos do curso de Pedagogia acabaram entrando no Projeto devido à falta de professores que cumprissem todas as indicações da Deliberação CEE 30/87 e demais documentos que regulamentavam o Projeto. A P11 (1998) relembra o dia da atribuição:

"Então assim, eu sentia algo estranho naquela reunião, não sei se foi reunião se foi já atribuição? ... Atribuição de aula lá em cima, isto. Então ficou aquela imagem, de repente alguém liga; 'tem que ir lá pra delegacia de ensino'. Todo mundo lá com documentação, coisa assim e chega a professora, aquela professora que era delegada, o próprio nome delegada é bem atribuído, delegada (risada). Armada, chega na sala, e começa falar um monte de coisa, né.

[...]

Só entendi que, assim: vai mudar um monte de coisa, tem gente que não vai poder ficar aqui. Eu lembro da [professora de Metodologia de Geografia] com a [professora de Geografia]: 'Não, você fica, eu saio porque é melhor...' Era um... 'Gente, o que está acontecendo?' Ficou aquela coisa lá. Tem alguém que manda nesta escola, que muda essa escola, que tem algo estranho aí né. E depois eu comecei a sentir no dia-a-dia da escola."

Esse relato é também interessante, pois nos remete a um momento em que, pelo menos, essa professora, se deu conta de que o Projeto, por mais articulado que fosse internamente na escola, fazia parte de um sistema maior. Havia alguém que mandava naquela escola. Havia realmente uma hierarquia impossível de ser ignorada e que se respaldava em normas e leis, não procurando brechas para negociar.

Interessante, também, perceber a preocupação dos professores em assegurar que a pessoa que ficasse fosse a melhor escolha para o Projeto, ignorando eventuais necessidades ou comodidades pessoais.

Todo o aparente rigor da legislação em garantir um corpo docente diferenciado ruiu por falta de conhecimento desses atos legais por um lado e da não-flexibilidade de outro.

Para o CEFAM Butantã, esse momento representou a perda, de uma só vez, de cerca de 40% de seu corpo docente, e dentro desse percentual, 40% dos professores mais antigos do grupo e que eram professores especialistas que também trabalham com as aulas de Metodologias de Ensino¹⁶², ou seja, aqueles que participaram da elaboração do projeto pedagógico do CEFAM e do "núcleo gestor".

A P10 (1998) sintetiza o que a saída desses professores representou para o andamento do Projeto:

¹⁶² Em 1996, dos 36 professores que passaram pelo CEFAM Butantã, 15 não retornaram em 1997. Naquele momento dos sete professores que ingressaram no Projeto entre 1989 e 1990, três foram impedidos de assumir as aulas e outros dois deixaram o Projeto no final daquele ano letivo.

"Eu acho que foi depois daquela grande, daquele grande êxodo, sei lá, que todo mundo foi embora, aquela... É, eu acho que foi marcante pro CEFAM. Foi uma descaracterização muito grande lá. Entrou uma direção nova né, e de repente também passou a gente a fazer parte do Keizo, tudo isso, saíram muitos professores que eram pilares ali do que aconteceu. Acho que isso foi muito forte, muito forte, né, muito marcante. Porque um professor, 3, 4 que ficaram não davam conta de uma estrutura tão grande como aquela. Então acho que aí muda mesmo".

Além de perder parte dos professores que mais conheciam o projeto do CEFAM Butantã, o problema ocorreu principalmente nas séries finais, nas quais se concentravam as metodologias e os estágios. Os professores que assumiram as aulas precisavam aprender sobre o Projeto CEFAM, sobre o CEFAM Butantã e sobre os procedimentos dos estágios, que funcionavam em parceria com escolas públicas da região. A ponte entre a teoria e a prática sofreu rupturas também, principalmente devido ao fato de que vários professores que assumiram as aulas de metodologia eram ainda alunos no final da graduação do curso de Pedagogia, sem prática de sala de aula (exceção para os que haviam cursado a HEM, durante o ensino médio).

No que se refere aos critérios para seleção de professores nos CEFAMs, eles só foram alterados com a publicação da Resolução SE nº 2, de 12 de janeiro de 2001, quando os CEFAMs deixaram de fazer parte de projeto diferenciado dentro da rede pública de ensino e passaram a ser unidades administrativas independentes.

O artigo 3º dessa resolução regulamentou a admissão de professores:

"As funções de Diretor de Escola e de docentes de componentes curriculares da Parte Comum do Currículo e de Língua Estrangeira Moderna, poderão contar com classificação de cargos.

Parágrafo único – Os demais docentes deverão ser admitidos, nos termos da legislação vigente".

Assim deixou-se de exigir a elaboração de projeto específico para os professores das disciplinas do Núcleo Comum, que passaram a assumir as aulas de acordo com sua pontuação na Rede Pública de Ensino. Apenas os professores das disciplinas chamadas "pedagógicas" continuaram apresentando projeto de trabalho e realizando uma prova de conhecimentos em educação nas Diretorias de Ensino às quais o CEFAM de sua escolha estivesse vinculado, conforme definido nas Resoluções SE nº 14, de 28 de janeiro de 1988, e SE nº 279, de 28 de dezembro de 1988, anteriormente mencionadas.

A autonomia dos Centros, ou seja, sua transformação em unidades administrativas tornou definitivamente inviável o prosseguimento da formação de professores nos moldes como foi concebida pela equipe da CENP em 1987. A partir de 2001 não foi mais possível manter tanto os projetos de série como havia sido proposto no projeto inicial quanto a qualidade das aulas, uma vez que um grupo de professores que assumiu as disciplinas da parte comum não tinha compromisso com os princípios norteadores do Projeto CEFAM, até porque não escolheram a escola em função do Projeto ou nem sabiam de suas especificidades. Alguns assumiram aulas e, logo a seguir, as deixaram para assumir a coordenação pedagógica em outra unidade da rede, outros entraram de licença, aguardando a aposentadoria. Alguns professores, apesar de ainda passarem por um processo de seleção na D.E., são pedagogos que raramente têm formação específica em disciplinas da base nacional comum e por isso, a relação entre o que se aprende e o como se aprende fica comprometida, além da própria relação teoria - da sala de aula - e prática – vivenciada nos estágios.

"A possibilidade de desvincular saber e poder, no plano escolar, reside na criação de estruturas de organização horizontais onde, professores, alunos e funcionários formem uma comunidade real. É um resultado que só pode provir de muitas lutas, de vitórias setoriais, derrotas, também. Mas sem dúvida a autogestão da escola pelos trabalhadores da educação – incluindo os alunos – é a condição de democratização escolar.

Sem escola democrática não há regime democrático; portanto, a democratização da escola é fundamental e urgente, pois ela forma o homem, o futuro cidadão".

TRAGTENBERG, Maurício. Educação e sociedade. São Paulo: Cortez, jan/abr. 1985, p. 45.

5. Considerações

Quem lança um olhar retrospectivo para a história da formação de professores no Brasil percebe que a busca de uma uniformidade para a organização do ensino e da formação de professores começou em período relativamente recente.

As primeiras Escolas Normais surgidas no Brasil a partir da década de 1830 eram dirigidas especialmente aos homens e caracterizaram-se como cursos de formação geral e humanidades, mesmo após modificações incluídas em seus currículos a partir das influências da Escola Nova e da promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal, em 1946.

Apesar do discurso que valorizava a profissão docente, havia uma prática, vinda desde o século XIX que, na realidade, subtraía recursos das Escolas Normais em momentos em que os orçamentos públicos tendiam para outras prioridades.

A história das últimas três décadas do século XX no Brasil mostra como a formação de professores, enquanto habilitação de nível médio, tornou-se um curso desvalorizado, cujo caráter terminal atendia à necessidade de formação, em curto prazo, de técnicos para o mercado de trabalho. Vimos, então, que o Projeto CEFAM em nível federal surgiu como uma tentativa de resgate das especificidades do curso.

Já no final do século, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, surgiram os Institutos Superiores de Educação como mais uma opção de formação ao lado dos cursos de Pedagogia, da formação de Ensino Médio e da formação em serviço.

Por conta desse paralelismo na formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, as entidades ligadas à área de Educação continuam travando uma grande discussão acerca do lócus privilegiado para a formação de professores, levando em consideração a diversidade de condições e necessidades das várias regiões brasileiras.

Além disso, com a possibilidade de formação baseada no "aproveitamento da formação e experiência anteriores em instituições de ensino e outras atividades", aberta pela LDB, vimos proliferar cursos a distância ou de finais de semana, destinados a profissionais das mais diferentes áreas interessados em complementar sua formação, que assim, como denuncia o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, "por meio de um pequeno 'banho pedagógico', profissionais liberais se tornavam licenciados para o exercício do magistério".

Por sua vez, é preciso olhar com atenção para o papel dos institutos superiores de educação criados a partir da LDB.

Equiparados às universidades, esses institutos podem constituir-se em retrocesso na medida em que se situam no último nível da hierarquia do Sistema Federal de Ensino Superior (conforme Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997) e, assim sendo, não terão obrigação de realizar pesquisa como o fazem as universidades, ou oferecer ensino de excelência como os centros universitários (SILVA, 1998).

Assim, há uma série de críticas que podem ser feitas:

Podemos dizer, parafraseando SAVIANI (2001:219), que o Brasil acha-se na "contramão" do que ocorre em muitos outros países que já passaram pela experiência de ter instituições semelhantes às propostas na LDB, consideradas de "segunda categoria", como por exemplo as Pädagogische Hochschule, na Alemanha, e os Institutos de Magistério, na Itália, ou ainda a privatização da formação de professores levada a cabo na Inglaterra e País de Gales.

É importante a sociedade não perder a dimensão do que seja "ser professor" nem deixar que os próprios professores criem diferentes formas de compreender o que é "ser professor", sendo transformados em técnicos e não em profissionais reflexivos.

Pela prática diária, podemos perceber também que a desconsideração dos resultados conseguidos com experiências em outros lugares também acontece com o que é tentado aqui mesmo, em outros tempos. Nesse sentido é que, nestas páginas finais, cremos ser importante retomar alguns pontos que tornaram a experiência do CEFAM Butantã única, mas ao mesmo tempo passível de ser

exemplo e inspiração para outras tantas escolas na rede pública de ensino do país.

Quando colocadas lado a lado, como aconteceu quando da extinção de diversas delegacias de ensino, agrupadas em grandes Diretorias Regionais, algumas escolas tornaram-se pólos de formação de professores, admitindo num mesmo espaço um CEFAM e um curso de HEM. Nessa conformação pôde-se perceber com maior clareza as diferenças existentes na formação tanto dos alunos quanto dos professores que ministravam os cursos. Viam-se também as diferenças dos desdobramentos que ocorriam no que se refere à construção e efetivação do projeto pedagógico da escola, da gestão escolar e do trato da legislação.

Sabemos que inúmeras experiências de gestão participativa têm sido colocadas em prática em inúmeras escolas pelo país, mas sabemos também que muitas escolas não sabem por onde começar ou que aspectos de suas práticas precisam reforçar.

Uma gestão participativa, ou democrática para usar o termo como aparece na LDB, não se instala por decreto, por vontade unicamente do Estado. A democracia e a participação são fruto da luta de homens e mulheres comuns, em seus locais de moradia, trabalho, estudo e lazer (DIAZ-BORDENAVE (1983); DEMO (1988); FORTUNA (2000); PARO (1996, 1998, 2001)).

Nesse sentido é que, a despeito das particularidades do Projeto, é possível apontar a relevância da experiência do CEFAM, dentro do âmbito da escola pública paulista.

Além disso, e, mais importante, a prática do CEFAM Butantã não se configurou como um evento estanque, que só foi levada a cabo enquanto duraram as condições favoráveis para sua implementação (um horário de trabalho pedagógico coletivo – HTP- amplo, cursos e discussões na Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP e na Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE, entre outros).

Mesmo após mudanças marcantes na proposta inicial – redução dos HTP's, mudanças na grade curricular, grande rotatividade de professores - os princípios

básicos, indicados no projeto original do MEC e no projeto da CENP, foram mantidos ao longo dos anos e expressos no projeto pedagógico da escola elaborado e repensado coletivamente, e vivenciado no cotidiano por meio da gestão participativa do Centro.

De modo geral, a análise das falas das diferentes pessoas que fizeram parte dessa experiência de gestão, indica que em nenhum momento as decisões da direção, nesse CEFAM, foram impostas sem que houvesse resistências, discussões e negociações. Com avanços e retrocessos, com mudanças no perfil dos diretores da unidade, pode-se dizer que a forma de gestão participativa da unidade escolar jamais foi alterada em seu princípio básico – com a participação de alunos e professores nas decisões.

No entanto, a participação mais efetiva dos funcionários e da comunidade externa não foi atingida, no sentido mais amplo de participação a que se referem, em particular, DIAZ-BORDENAVE (1983) e DEMO (1988).

Além de uma frágil participação da comunidade local, principalmente nos últimos anos que delimitam o recorte dessa pesquisa, vale ressaltar ainda que a participação dos Conselhos de Escola e a do Grêmio Estudantil, apesar de instâncias importantes, tinham papel “secundário” como vias de participação na escola, ou seja, eram mais um espaço de participação e, em vários momentos, espaços meramente institucionais. Os principais espaços de participação sempre foram as reuniões de HTP dos professores e as reuniões e assembléias de alunos.

Essas duas instâncias tiveram momentos como espaços de participação plena e espontânea, como o Grêmio que começou a ser organizado internamente depois que um grupo de alunos já estava articulado com grêmios de fora da escola, ou o Conselho de Escola, em que todos os alunos, pais e professores eram convidados a participar, mesmo que não tivessem direito a voto.

Num outro momento, ambos tornaram-se espaços mais burocráticos, como o Conselho de Escola analisado por ALVES (2001) ou como espaço de resistência institucional, no caso do Grêmio, que dava aos alunos o respaldo legal para propor e encaminhar discussões e atividades entre si e com entidades externas.

A partir dessas características, podemos dizer que a gestão do CEFAM Butantã sempre foi uma gestão mais identificada com o que LIBÂNEO (2001) chama de modelo democrático-participativo, em que se busca uma articulação entre a direção e a participação do pessoal da escola, com as decisões sendo discutidas publicamente e tomadas pelo coletivo.

No entanto, percebe-se também uma tendência autogestionária, em que quase se desconsiderava o papel da direção, seja pela boa articulação promovida pelas coordenadoras, seja por sua ausência, obrigando o grupo a criar um núcleo gestor e praticamente administrar o Centro sem apoio da direção (BERTIER, 1999).

Essa tendência autogestionária permanece presente mesmo depois do momento em que os professores foram colocados frente à hierarquia de comando da D.E., enquanto instância intermediária da SEE, em sua forma mais autoritária, o "cumpra-se a lei".

A partir de então, contornando conflitos e buscando restabelecer o diálogo perdido com a D.E., o grupo de professores e alunos do CEFAM Butantã buscou manter a gestão participativa como vinha sendo conduzida até então.

Nesse contexto, foi decisivo o trabalho da coordenação, cujo papel fundamental atribuído por alunos, professores, diretores e delegada de ensino, indica a importância desse segmento na escola, que, ao menos no CEFAM Butantã, apresentou-se sempre não como mero proponente de projetos e ações, mas como articulador. Postura essa condizente com a proposta de gestão escolar delineada no projeto desse Centro e nem sempre presente no cotidiano das escolas públicas, onde ocorre justamente o inverso, o coordenador como aquele que traz e impõe a execução de projetos externos à escola.

Devido ao caráter de Projeto e a conseqüente vinculação do Centro a uma outra escola, o coordenador acabava tendo poder de decisão no que se refere aos assuntos pedagógicos e até administrativos do CEFAM.

No CEFAM Butantã, essa relação de poder compartilhado aparece claramente. Nesse sentido, as características pessoais das coordenadoras em questão, aliadas a um grupo especialmente disposto a discutir e participar,

propiciaram o nascimento da gestão participativa e sua consolidação a ponto de não haver muitas possibilidades de retrocesso nessa dinâmica enquanto um certo número de pessoas que vivenciaram a experiência permaneceram juntas.

A CP1 abriu o espaço necessário para a construção conjunta da escola e, como vimos, plantou a semente da participação em todos os que se envolviam no projeto – tanto por convicção como por necessidade. A CP3 foi, aos poucos, sobressaindo-se como líder do grupo de professores e assumiu a articulação do Projeto, dando-lhe uma sobrevida mesmo sem as mesmas condições iniciais de trabalho. Nesse sentido, vemos as características pessoais dando força ao grupo e como indicaram VIVIANI (1996) e ZENUN (2004), projetos de vida e profissionais aliados num só objetivo.

Havia se implantado uma cultura organizacional, no sentido que lhe atribui LIBÂNEO (2001), com toda uma carga de significados, modos de convivência, atitudes, formas de agir e resolver problemas que influenciava o pensar e o agir das pessoas que trabalhavam na escola e dos alunos, ou seja, os profissionais e usuários da educação aprendendo com a organização e gestão escolar e a própria escola mudando com o grupo.

A alteração do critério para ingresso de professores no CEFAM, a partir de 2001, quebrou essa dinâmica. Concomitantemente a esse fato, a CP3 aposentou-se no ano seguinte e, sem sua articulação, aliada à saída de professores e alunos que tinham mais afinidade com o processo de gestão participativa, a experiência foi sendo esvaziada.

Os relatos e documentos consultados (atas de reunião, atas de conselho de classe, normas de convivência, entre outros) mostram que as diretoras tiveram papéis diferenciados em cada momento: frente à força do grupo e do papel articulador das CP1 e CP3, as diretoras foram figuras coadjuvantes, das quais algumas aparentemente pouco compreenderam a dinâmica e amplitude do Projeto no qual estavam inseridas. Outras tomaram posições mais marcadas: uma como parceira, que apesar de distante fisicamente, pactuava das idéias e propostas colocadas em andamento, discutindo e procurando conciliar questões entre a escola e a D.E.; outra como interventora, que se colocava como a porta-voz da lei,

cuja proximidade física criou mais conflitos do que possibilitou a aproximação entre a escola e a D.E., após um momento de transição de gestores.

Nota-se, no entanto, que a resolução do problema da falta de comunicação, que deveria ser feita em parte pelo trabalho dos supervisores de ensino sempre foi deficiente. Poucos foram os supervisores que, segundo os relatos, tiveram algum interesse maior pela compreensão do que seria o Projeto CEFAM. Além disso, os dados indicam para uma grande rotatividade de pessoas exercendo essa função, o que dificultava a aproximação entre a escola, o supervisor e a D.E..

Aliada à falta de comunicação e a um distanciamento de idéias entre a escola, a direção e a D.E., o desconhecimento da legislação específica e das propostas de trabalho do CEFAM por parte da maioria dos supervisores de ensino que lidavam com a escola, foi também um fator de conflito entre essas instâncias.

Para o CEFAM Butantã, o período inaugurado após 1995 (mais especificamente os anos de 1996 e 1997) foi marcado por momentos de conflitos com os ditames da D.E., com os novos diretores que chegavam sem ter conhecimento do Projeto CEFAM, com os alunos de outros cursos (HEM e Supletivo) que passaram a ocupar o mesmo prédio que anteriormente era exclusivo do CEFAM.

As condições iniciais de trabalho no Projeto CEFAM (HTPC, capacitações, entre outros) foram sendo deterioradas ao longo do tempo, em especial com as mudanças implementadas após 1995.

É interessante notar que todas as oito resoluções publicadas entre dezembro de 1995 e dezembro de 2001 provocaram alterações significativas no trabalho dos Centros, alterando de alguma forma o quadro curricular ou a condução dos estágios supervisionados ou o cotidiano do Projeto, a partir, por exemplo, de alterações na carga horária dos professores para reuniões (HTP) ou aumentando o número mínimo de alunos por sala.

É interessante ainda perceber que metade dessas resoluções, entre as quais as que mais alteraram características do Projeto, foram publicadas às vésperas do recesso escolar de dezembro ou férias de janeiro, quando as escolas

estão esvaziadas e há menos chances de contestação por parte da comunidade escolar.

A autonomia dos CEFAMs sempre foi algo pleiteado pelos Centros que viam aí maiores possibilidades de ampliar seu trabalho a partir da gestão de seus próprios recursos financeiros. No entanto, o que se viu em 2001 foi a concessão dessa autonomia como forma de retirar o último item que diferenciava os CEFAMs das demais escolas da Rede e possibilitavam um fazer diferenciado.

Apesar do fim eminente, há dezenas de experiências espalhadas pelo Estado de São Paulo e pelo país, originadas nesses Centros de Formação que precisam ainda ser resgatadas a fim de contribuir para a reflexão de uma formação de professores com cada vez mais qualidade, qualquer que seja o nível em que aconteça.

"A realidade é sempre mais rica do que o conhecimento que a gente tem dela. Há sempre algo que escapa às nossas sínteses; isso porém, não nos dispensa do esforço de elaborar sínteses, se quisermos entender melhor a nossa realidade. A síntese é a visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta, numa situação dada. E é essa estrutura significativa – que a visão de conjunto proporciona – que é chamada de totalidade".

Leandro Konder, in Caderno de Formação – O trabalho do coordenador pedagógico. SP, APEOESP, vol. 1, agosto de 1996.

Bibliografia

ALLIEGRO, Sandra B.V. *O impacto da LDB 9394/96 na formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental em universidades paulistas*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Bandeirante de São Paulo, São Paulo, 2002.

ALVES, Jaime S. *CEFAM – um estudo cultural analítico*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

ANDRÉ, Marli E.D. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995. (Série Prática pedagógica).

APEOESP. Coletivo de Formação. *Caderno de Formação*. São Paulo, 1996-98. v. 1-5. (Subprojeto: Formação contínua de professores coordenadores pedagógicos).

ARELARO, Lisete. *A LDB foi lida de acordo com os interesses do Ministério da Educação e das entidades privadas*. Disponível em <<http://www.adunesp.org.br/Publica%C3%A7%C3%B5es/cadernos1/Lisete%20Arelaro.htm>>, Acesso em 12 de novembro de 2003. (Entrevista para o Jornal da Associação dos Docentes da UNESP).

AZANHA, José Mário P. Planos e políticas de educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. In: MENESES, João G. C. et. al. *Estrutura e funcionamento da educação básica: leituras*. São Paulo: Pioneira, 1998, p.102-123.

BAPTISTELLA, Ana Cristina S. *A produção de conhecimento nas escolas de magistério*. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1993.

BERTIER, Vania Lucia Lopes. *CEFAM, um projeto controverso: uma contribuição para o estudo da recuperação da qualidade*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

BELOTTO, Aneridis A.M, RIVERO, Cléia M.L. e GONSALVES, Elisa P. (orgs). *Interfaces da gestão escolar*. Campinas, São Paulo: Alinea, 1999.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, Zacarias P. *Política e educação: análise de uma perspectiva partidária*. Campinas, São Paulo: Graf. FE; Hortograph, 2002.

BASTOS, João B. (org). *Gestão democrática*. 2ª ed. Rio de Janeiro: CP&A:SEPE, 2001. (col. O sentido da escola).

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. In: VITA, Álvaro de. *Nossa Constituição*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1991, p.99-211.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 7ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001, p.163-188. (Col. Educação contemporânea).

BRITO, Carlos. *Gestão escolar participada: na escola todos somos gestores*. 4ª.ed. Porto: Texto, 1998.

CAROS AMIGOS, São Paulo: Casa Amarela, nº 19, março de 2004. (edição especial: O golpe de 64).

CARRER, Andrea C. *A Construção do Projeto Político-Pedagógico do CEFAM Butantã: um exercício de autonomia escolar?* 1999. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

CASEIRO, Luiz Carlos. Formulação, implementação e avaliação de políticas públicas em educação: algumas considerações. In: SILVA, Jair M. (org) *Os educadores e o cotidiano escolar*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000, p. 47-65.

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

COSTA, Márcio. Crise do Estado e crise da educação: influência neoliberal e reforma educacional. *Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação*. Campinas: CEDES/Papirus, ano XV, p.501-523, dezembro 1994.

CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO MÁRIO COVAS. *Escola Normal de São Paulo*. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/neh/1825-1896/1846_Escola_Normal.pdf>. Acesso em 03 de maio de 2004.

DEMO, Pedro. *Participação é conquista: noções de política social participativa*. São Paulo: Cortez, 1988.

DIAZ-BORDENAVE, Juan E. *O que é participação*. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Col. Primeiros passos).

FÁVERO, Osmar (org.). *A Educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1996. (Coleção memória da educação).

FERRARI, Márcio; FUSCO, Karina. O curso de magistério vai acabar? *Nova Escola*. Ano XIX, nº 172, maio 2004, pp. 32-4.

- FERREIRA, Aurélio B.H. *Novo dicionário da Língua Portuguesa*. 2ª ed. 19ª reimpressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. (organização e tradução: Roberto Machado). 19ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004.
- FONSECA, João P. Educação comunitária e estrutura de poder no Brasil. In: SILVA, Jair M. (org) *Educação comunitária: estudos e propostas*. São Paulo: SENAC, 1996, p. 27-56.
- FORTUNA, Maria Lúcia A. *Gestão escolar e subjetividade*. São Paulo: Xamã; Niterói: Intertexto, 2000.
- FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA. *Circular N.º 006/2003*. Brasília, 24.02.2003, mimeo. (disponível também em www.andes.org.br/forum.htm)
- FREIRE, Madalena. Educando o Olhar da Observação. In: FREIRE, M. (org.) *Observação, Registro, Reflexão*. 3ª ed. Revisada. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2003, p. 10-4.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. 5ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2002. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).
- FUSARI, José C. A construção da proposta educacional e do trabalho coletivo na unidade escolar. *Revista Idéias*. São Paulo: FDE, nº 16, 1993, p.69-77.
- _____ e CORTESE, Marlene.P., Formação de professores a nível de 2º grau. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 68, p.70-80, fevereiro, 1989.
- GAMBOA, Sílvio A.S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. (org.) *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 93-115.
- GESTÃO, COMPROMISSO DE TODOS. In: Raízes e Asas, nº 2. São Paulo: CENPEC, 1994.
- GHIRALDELLI Jr., Paulo. *História da educação*. 2ª ed. rev. São Paulo: Cortez, 1994, (Coleção magistério. 2º Grau. Série formação do professor).
- GOMES, Cândido Alberto. Gestão participativa nas escola – resultados e incógnitas. In: XAVIER, Antonio Carlos R., AMARAL SOBRINHO, José e MARRA,

Fátima (orgs). *Gestão escolar: desafios e tendências*. Brasília, D.F.: IPEA, 1994. Capítulo II, pp. 23-50. (Serie IPEA, n.145).

GONSALVES, Elisa P.; NERY, Ana Clara B. (orgs.). *Na rede da escola*. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2002.

GOODE, Willian J. e HATT, Paul K. *Métodos em pesquisa social*. São Paulo, Cia Editora Nacional, 1968.

GUTIÉRREZ, Gustavo L. e CATANI, Afrânio M. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In FERREIRA, Naura S.C. (org.) *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

HORA, Dinair L. *Gestão Democrática na escola: Artes e ofícios da participação coletiva*. 7ª ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2000. (col. Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

HUET, Aparecida B. *Construindo a proposta pedagógica da escola – Vivendo a política educacional em diferentes tempos e lugares do sistema de ensino*. 2000. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2000.

IOKOI, Zilda M.G. O Brasil atual e a mundialização. São Paulo: Loyola, 1997. (Coleção História Temática Retrospectiva).

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001.

LÜCK, Heloísa. A evolução da gestão educacional, a partir de mudança paradigmática, *Nova Escola on line*. Disponível em <<http://www.novaescola.com.br>>. Acesso em 15 de janeiro de 2003.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marly E.D.A. *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.

LUNA, Sérgio. *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. São Paulo: EDUC, 1998 (série trilhas).

LYNDAKER, Charles R. *Sistemas sociais na gestão administrativa de uma escola*. 9 páginas, mimeo, 2004. (texto para sala de aula).

MAIA, Antônio C. Sobre a analítica do poder de Foucault. *Tempo Social: Revista de Sociologia da USP*, São Paulo, 7 (1-2): 83-103, outubro de 1995.

MARTINS, Clélia. *O que é política educacional*. 2ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1994. (Col. Primeiros Passos).

MARTINS, Carlos E. *O circuito do poder: democracia, participação, descentralização*. São Paulo: Entrelinhas, 1994.

MATE, Cecília H. *Tempos modernos na escola: os anos 30 e a racionalização da educação brasileira*. Bauru, São Paulo: Edusc; Brasília, DF: INEP, 2002 (Coleção Educar).

MENDONÇA, Erasto. *A gestão democrática nos sistemas de ensino brasileiros: a intenção e o gesto*. Brasília, UNB. Disponível em: <<http://www.sbpcnet.org.br>>. Acesso em dezembro de 20 de dezembro de 2001.

MINASI, Luis F. *Participação cidadã e escola pública: a importância da APM*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de S. (org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MONLEVADE, João A.; SILVA, M^a Abádia. *Quem manda na educação no Brasil?* Brasília: Idéa, 2000.

MOREIRA, Adelson F. Basta implementar inovações nos sistemas educativos? *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 25, nº 1, jan/jun 1999, p. 131-45.

MORETO, Júlio A. *A educação continuada do diretor da escola: avaliação da política implementada pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas, no período de 1994 a 2000*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2002.

MOTA, Georgina L. *A formação do professor à distância: O Programa de Educação Continuada - Formação Universitária, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.- 2001-2003*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2003.

MURAMOTO, Helenice M.S. *Supervisão da escola, para que te quero?: uma proposta aos profissionais da Escola Pública*. São Paulo: Iglu, 1991.

OLIVEIRA, Romualdo P. de; ADRIÃO, Theresa. (orgs.). *Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal*. SP: Xamã, 2001.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko M. (orgs.). *Formação e contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira/Thomson Learning, 2002, p. 89-108.

PARO, Vitor H. *Administração escolar – introdução crítica*. 7^a ed. São Paulo: Cortez, , 1996a.

_____. *Por dentro da escola pública*. 2^a ed. São Paulo: Xamã, 1996b.

_____. *Gestão democrática da escola pública*. 2ª ed. São Paulo, Ática, 1998.

_____. *Escritos sobre educação*. São Paulo, Xamã, 2001.

_____. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. *Educação e Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v.28, nº 2, jul./dez. 2002, p. 11-23.

PIMENTA, Selma G. *Questões sobre a organização do trabalho na escola*. *Revista Idéias*. São Paulo: FDE, nº 16, 1993, p.78-83.

_____. *Funções sócio-históricas da formação de professores da 1ª à 4ª séries do 1º grau*. *Revista Idéias*. São Paulo: FDE, nº 3, 1998, pp.35-44.

PRAIS, Maria de Lourdes M. *Administração colegiada na escola pública*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1990.

RIBEIRO, Maria Luisa S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 10ª ed. São Paulo, Cortez: Autores Associados., 1990.

ROCKENBACH, Denise. *Resgate da Identidade – Registrando um projeto e investigando a relação identidade–espaço*. 1999. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Geografia, Universidade de São Paulo, 1999.

ROMANELLI, Otaíza O., *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

SÃO PAULO (Estado) – Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério- Projeto*. SP, SE/CENP, mimeo, 20 págs, 1988a.

_____. Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Coletânea de Legislação de Estadual de Ensino de 1º e 2º Graus*. SP, SE/CENP, vários volumes.

_____. Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Enriquecimento curricular*. SE/CENP, mimeo, 7 págs, 1988b.

_____. Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Relatório de acompanhamento da implantação do Projeto CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério- Projeto*. SP, SE/CENP, mimeo, 89 págs e anexos, 1991.

_____. Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério: legislação e normas*. Organizada por Leslie M.J.S. Rama. SP, SE/CENP, 1992a.

_____. Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *O Projeto CEFAM – avaliação de percurso*. SP, SE/CENP, 1992b.

SAVIANI, Dermeval. Análise crítica da organização escolar brasileira através das Leis nºs 5.540/68 e 5.692/71 In: *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 9ª ed. São Paulo: Cortez:Autores Associados, 1989, p. 133-156.

_____. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 7ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001. (Col. Educação contemporânea).

_____. *Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional*. 3ª ed. rev. Campinas, São Paulo Autores Associados, 2000. (Col. Educação contemporânea).

SILVA, Carmem S. B. *Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia no Brasil: um tema vulnerável às investidas ideológicas*. In: 24ª Reunião anual da ANPED, de outubro de 2001, Caxambu, 17 pp. Disponível em <<http://www.anped.org.br/24/T1151124791266.doc>>. Acesso em 08 de janeiro de 2004.

SILVA, Jair M. Políticas Públicas e cotidiano escolar: mudanças que acontecem e perduram. In: SILVA, Jair M. (org) *Os educadores e o cotidiano escolar*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000, p. 37-46.

SILVA, Waldeck C. (org). *Formação dos profissionais da educação – o novo contexto legal e os labirintos do real*. Niterói: EdUFF, 1998.

SILVA JÚNIOR, Celestino A. *A escola pública como local de trabalho*. São Paulo: Cortez:Autores Associados, 1990.

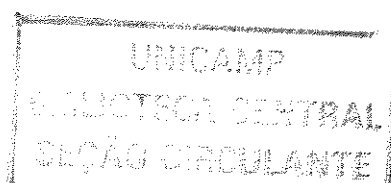
SOUZA, Paulo N. P. *Educação na constituição e outros estudos*. SP, Pioneira, 1986.

TOMMASI, Livia; WARDE, Mírian J. e HADDAD, Sérgio. (orgs). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo, Cortez, 1996.

THIOLLENT, Michel. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo: Polis, 1985 (col. Teoria e história).

THOMPSON, Paul. *A Voz do passado – história oral*. (tradução Lólio Lourenço de Oliveira), Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TORRES, Rosa María. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, Mírian J. *II Seminário internacional: Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: Programa de Pós-graduação em Educação – História e Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998, pp 173-91.



VILLELA, Heloísa O.S., "O mestre-escola e a professora" In LOPES, Eliana M.T.; FARIA Fº, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. (orgs.) *500 anos de educação no Brasil*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, pp. 93-134.

VIVIANI, Luciana M. *Experiência do Trabalho Coletivo e Formação Continuada – Estudo Etnográfico sobre os significados da ação docente entre professores de um curso de magistério*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

WATANABE, Tsutaka. *Papel do regimento escolar na organização e funcionamento da escola pública*. 1999. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

WHITTY, Geoffrey. Controle do currículo e quase-mercados: a recente reforma educacional na Inglaterra e País de Gales. In: *Seminário Internacional "Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas"*, II. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1996, mimeo.

XAVIER, Antonio Carlos R., AMARAL SOBRINHO, José e MARRA, Fátima (orgs). *Gestão escolar: desafios e tendências*. Brasília, D.F.: IPEA, 1994. (Serie IPEA, n.145)

YIN, Robert K. *Case study research: desing and methods*. (Tradução e síntese: Prof. Ricardo Lopes Pinto; adaptação: Prof. Gilberto de Andrade Martins) s.D. Disponível em http://www.eac.fea.usp.br/metodologia/estudo_caso.asp acesso em 14 de maio de 2003.

ZENUN, Katsue H. *O projeto pedagógico do CEFAM-Butantã: reflexão sobre a prática transformadora do processo de construção coletiva*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004

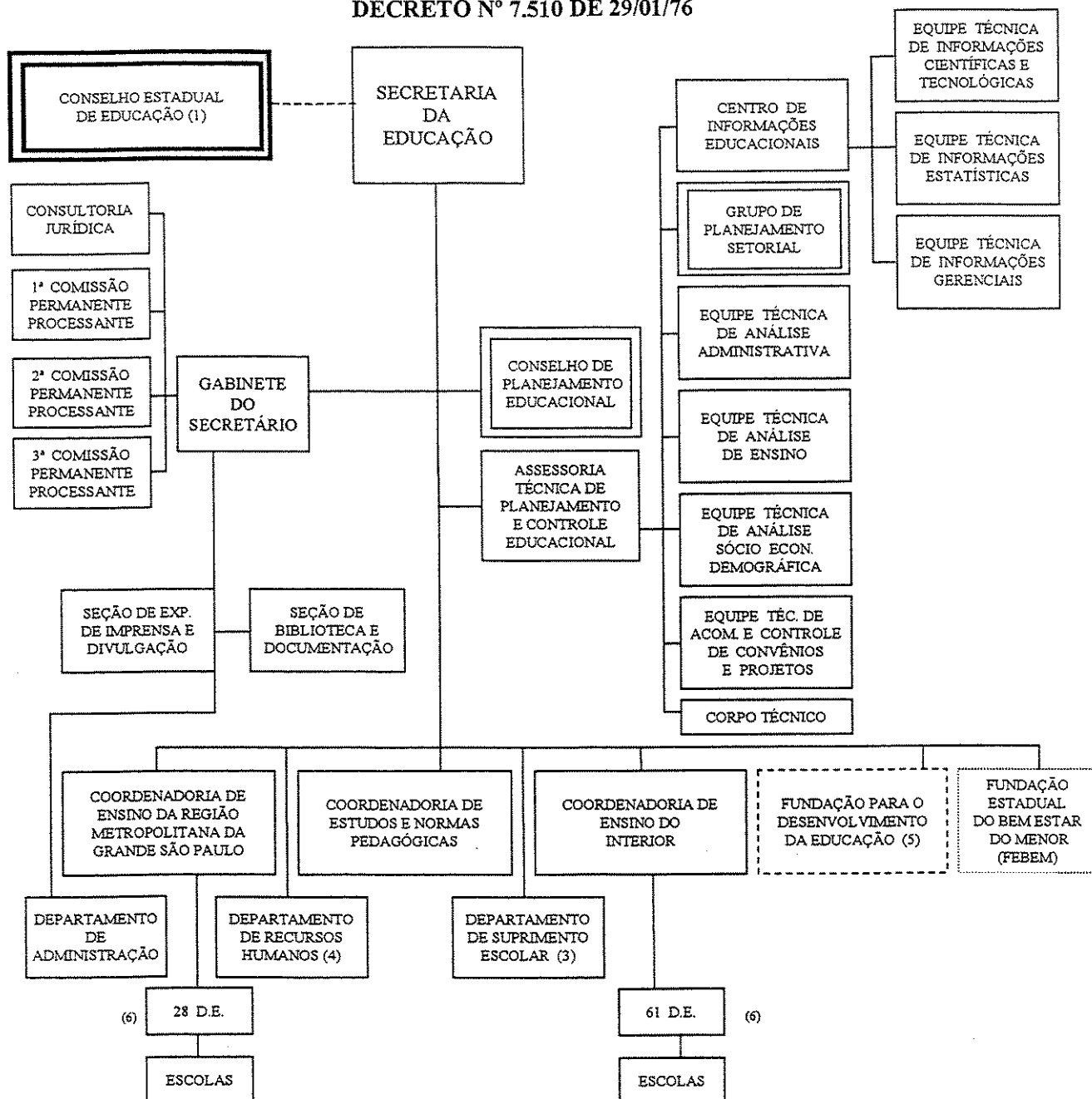
ZENUN, Katsue H.; BITTENCOURT, Circe M.F. et al. *Projeto Centro de pesquisa, produção e difusão cultural, CEFAM Butantã em parceria com a Faculdade de Educação da USP*. Documento enviado à FAPESP, setembro de 1996, mimeo, 40 págs.

Crédito das imagens

- Capa Delirium. Criação coletiva de ex-professoras do CEFAM Butantã, abril de 2000.
- p. 85 Fachada do prédio da antiga E.E.P.S.G. "Nasser Marão e CEFAM de Vila Gomes. Foto: Mônica Markunas, janeiro de 2004.
- p. 86 Quadro indicativo da disposição dos ambientes no CEFAM Butantã. (saguão de entrada). Foto: Mônica Markunas, junho de 2004.
- p. 87 Fachada do prédio do CEFAM Butantã. Foto: Mônica Markunas, 1996.
- p.95 Almoço coletivo dos professores. Foto: Mônica Markunas, dezembro 1995.
- P. 97 Atividade de Educação Física com todos os alunos do CEFAM Butantã (prédio novo, pátio). Foto: Luciana Kazuko Nishioka, outubro de 1995.
- p.102 Apresentação de alunos (prédio antigo, pátio). Foto: cedida por Katsue Hamada e Zenun, autor desconhecido, 1992.
- p. 103 Assentamento Conquista (MST), em Tremembé (SP). Atividade de Estudo do Meio. Foto: Foto: Luciana Kazuko Nishioka, outubro de 1997.
- p. 119 Alunos do 4º ano pintam sala de aula durante o Projeto Literatura (prédio novo). Foto: Mônica Markunas, agosto de 2001.
- p. 153 Oficina durante a Semana Cultural. Foto: cedida por Katsue Hamada e Zenun, autor desconhecido, 2000.
- p. 155 Reunião de professores por série (1ª série em primeiro plano, 4ª série ao fundo) (Sala de Artes). Foto: cedida por Katsue Hamada e Zenun, autor desconhecido, 1997.
- p. 160 Reunião de HTPC (prédio novo, sala de artes). Foto: cedida por Katsue Hamada e Zenun, autor desconhecido, 2001.
- p. 179 Organização diária de sala de aula (aula de geografia, 2ª série) (prédio novo). : Foto: Luciana Kazuko Nishioka, outubro de 1995.

ANEXOS

1. Organograma da Secretaria de Estado da Educação, fevereiro 2004.
2. Grades curriculares: a) 1989; b) 1992; c) 1996, d)1997, e) 1998 e f) 2001
3. Lista de alterações na grade curricular do CEFAM Butantã (1989-2001)
4. Plano de Escola 1999 (parcial)
5. Normas de Convivência: a) 1998-99 e b) 2001
6. Registro de Conselho aberto 1999
7. Registro de HTPC (1999)
8. Lista de dissertações e teses sobre os CEFAMs
9. Lista de dissertações e teses sobre o CEFAM Butantã
10. Lista de dissertações e teses sobre gestão escolar e sobre legislação
11. Siglas utilizadas para identificar os entrevistados
12. Roteiros de entrevistas: a) ex-alunos, b) ex-professores, c) ex-coordenadoras, d) ex-diretoras, e) ex-dirigentes de ensino
13. Quadro de entrada de professores no CEFAM Butantã (ano a ano)
14. Quadro de permanência de professores no CEFAM Butantã



LEGISLAÇÃO COMPLEMENTAR

- (1) CEE - Conselho Estadual de Ed.
Lei 10.403 de 06/07/71

criação:

- (2) DSE - Departamento de
Suprimento Escolar -
Dec. 26.969 de 27/04/87

MODIFICAÇÃO:

- (3) **DRHU** - Departamento de Recursos Humanos - Dec. 17.329/81
- (4) **FDE** - Fund. P/ o Desenvolvimento da Educação - Dec. 27.102 de 23/06/87
- (5) **DE** - Diretorias de Ensino - antigas Delegacias de Ensino - Dec. nº 43.948, de 09/04/99.
- (6) **FEBEM**- Fundação Estadual do Bem Estar do Menor Dec. Nº 47.567/03 de 11/01/03 [passou para a Secretaria de Justiça e da Defesa da Cidadania em 08.2004]

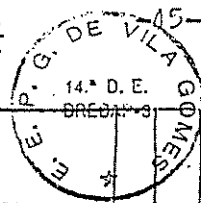
EXTINÇÃO:

- DAE** - Dep. de Assis. Escolar
Dec. 28.962 de 22/04/87
- CONESP** - Cia de Const. Escolares
do Estado de São Paulo
Dec. 27.102 de 18/03/87
- CEMC** - Comissão Est. de Moral e
Civismo Dec. 26.782
de 19/02/87
- DISAETE** - Divisão de Superv. e Apoio
às Escolas Téc. Estaduais -
transferidas para o
CEETPS / UNESP
Dec. 39.902 / 95
- GVCA** - Grupo de Verif. E Controle
de Atividades -
Dec. 48.494/04 [13.02.2004]

- | | |
|---|---|
|  | ÓRGÃO DE
DELIBERAÇÃO
COLETIVA (CEE) |
|  | ENTIDADE
VINCULADA
(CEE) |
|  | ADMINISTRAÇÃO
DESCENTRALIZADA
(FDE) |
|  | ADMINISTRAÇÃO
DESCENTRALIZADA
(FEFEM) |

9.3. PLANEJAMENTO CURRICULAR = GRADES CURRICULARES

V - QUADRO CURRICULAR - CEPAM 1989



COORDENADORIA

DIRETORIA

ESCOLAS

HABILITAÇÃO

CURSO

MUNICÍPIO:

LEGISLAÇÃO: LEI FEDERAL 5692/71 COM REDAÇÃO DADA PELA LEI 7044/82

DELIBERAÇÃO CEE 29/82

DELIBERAÇÃO CEE 30/87

LEGISLAÇÃO		CONTEÚDOS ESPECÍFICOS/DISCIPLINAS	ANO/SÉRIE/CARGA HORÁRIA SEMANAL				PC	PD	ANO/SÉRIE/CARGA HORÁRIA SEMANAL				Total de Cargas	Carga Horária Total	
			1991						1992						
			1º	2º	3º	4º			1º	2º	3º	4º			
NÚCLEO COM- UN E ART. 72 DA LEI FUND. Nº 5692/71 RES. CEE Nº 58/76	LING. PORT. E LING. INGL.	4	3	3	3				2	2	-	-			
	LING. ESTAD. MODERNA	2	-	-	-				-	-	-	-			
	EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	2	-	-	-				-	-	-	-			
	EDUCAÇÃO FÍSICA	3	3	3	3				-	-	-	-			
	HISTÓRIA	3	2	-	-				3	2	-	-			
	CIDADADE	2	2	-	-				2	2	-	-			
	CIVILIZAÇÃO SOC. MODERNA	-	-	4	-				-	-	-	-			
	EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA	-	1	-	-				-	-	-	-			
	MATEMÁTICA	4	3	3	3				2	2	-	-			
	Ciências Fís. e Biológicas	2	2	-	-				2	-	-	-			
- FÍSICA	2	2	-	-				2	-	-	-				
- QUÍMICA	2	2	-	-				2	-	-	-				
- BIOLÓGICA	2	2	2	-				3	2	-	-				
PROGRAMAS DE SAÚDE	-	-	-	-				-	-	-	-				
SUB-TOTAL - P.C.			26	22	12	9	69	2484	19	10	-	-	29	1014	
NÚCLEO PEDAGÓGICO FUND. Nº 45172 E 35972 DEL. CEE 30/87	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO:	-	2	2	2				-	2	2	-			
	- PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	-	-	2	2				-	-	-	2			
	- SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	-	2	2	-				-	-	2	-			
	- FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	2	2	-	-				-	-	-	-			
	- HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	-	-	2	2				-	2	2	2			
	ESTRUTURA E FUNÇÃO DE INST. DE 1º GRAD.	-	2	2	4				-	2	2	2			
	DIDÁTICA E PRÁTICA DE LECT.	-	-	3	4				-	-	2	2			
	CONT. E METODOLOGIA DE:	-	-	2	3				-	-	2	2			
	- LÍNGUA PORTUGUESA (ALFABETIZAÇÃO)	-	-	3	4				-	-	2	2			
	- ESTUDOS SOCIAIS	-	-	-	-				-	-	-	-			
- CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	-	-	-	-				-	-	-	-				
SUB-TOTAL			02	08	18	21	49	1764	-	4	12	10	26	936	
MATÉRIA DE LIVRE ESCO- LHA ANO 1	PSICOLOGIA	2	-	-	-				-	-	-	-			
	SUB-TOTAL - M.L.E.			02	-	-	-	02	72	-	-	-	-		
SUB-TOTAL - P.D. (M.P. + M.L.E.)			04	08	12	21	51	1836	-	-	-	-	-		
TOTAL GERAL DO CURSO (P.C. + P.D.)			30	30	30	30	120	4320	19	14	12	10	35	1950	
ESTÁGIO SUPERVISIONADO			-	120	160	160	440	440	-	-	-	-	-		
ENSINO RELIGIOSO			1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		

(*) Carga horária total do curso (PC + PD + Enriquecimento Curricular) = 6.300 horas/aula

Obs.: 1) Este quadro curricular está sendo implantado gradativamente, série a série. Isto implica a possibilidade de alterações, tendo em vista a avaliação em processo que se faz a cada série.

2) A carga horária do Estágio Supervisionado se destina ao desenvolvimento das atividades de planejamento/execução e avaliação programadas para o aluno, em conformidade com o plano de estágio estabelecido pelos professores do CEPAM.

ANO 1992

TURNO:

MANHÃ
TARDE

MÓDULO: 40 SEM./ANO

ENFERMEIRO Nasser Marão
CURRÍCULO DE DRECAP-3

PARTE COMUM		RES. CFE 6/86	NÚCLEO COMUM	MATÉRIAS	COMPONENTES CURRICULARES	ANO				SÉRIE	TOTAL DE CRÉDITOS	CARGA HORÁRIA TOTAL	
						1ª	2ª	3ª	4ª				
PARTE COMUM	RES. CFE 6/86	NÚCLEO COMUM		PORTUGUÊS	LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA	4	3	3	3	13	520		
				EST. SOCIAIS	HISTÓRIA(*)	3	2			05	200		
				CIÊNCIAS	GEOGRAFIA(*)	2	2			04	160		
					FÍSICA	2	2			04	160		
					QUÍMICA	2	2			04	160		
					BIOLOGIA PROGR. MAS DE SAÚDE	2	2	2	-	06	240		
				MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	4	3	3	3	13	520		
				LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA(INGLÊS)				2	-	-	-	02	80
				ARTIGO 7º LEI 5.692/71	EDUC. FÍSICA	3	3	3	3	12	480		
					EDUC. ARTÍSTICA ..	2	2	-	-	04	160		
ED. MORAL E CÍVICA	-	1	-		-	01	40						
PARTE COMUM TOTAL DE CARGA HORÁRIA						26	22	11	9	68	2720		
PARTE DIVERSIFICADA	MÍN. PROFISSIONALIZANTE DEL. CEE 30/87		FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO:										
			-PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	-	2	2	2	06	240				
			-SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	-	-	2	2	04	160				
			-FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	-	2	2	-	04	160				
			HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	2	2			04	160				
			ESTR. FUNC. ENS. DE 1º GRAU...	-	-	2	2	04	160				
			DIDÁTICA E PRÁT. ENSINO	-	2	2	2	06	240				
			CONTEÚDO E METODOLOGIA DE:										
			-LÍNGUA PORT. (ALFABETIZAÇÃO).	-	-	3	3	06	240				
			-ESTUDOS SOCIAIS	-	-	3	3	06	240				
			-CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	-	-	3	3	06	240				
			MÍN. PROF. TOTAL DE CARGA HORÁRIA				02	08	19	17	50	1840	
			M.L.E. ALÍNEAS "B" E "C" DO ART. 5º - LF 5692/71	PSICOLOGIA	2	-	-	-	02	80			
				CONTEÚDO E METODOLOGIA DE:									
				- EDUCAÇÃO FÍSICA	-	-	-	2	02	80			
				- EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	-	-	-	2	02	80			
M.L.E. TOTAL DE CARGA HORÁRIA				02	-	-	04	06	240				
PARTE DIVERSIFICADA-TOTAL DE CARGA HORÁRIA						04	08	19	21	52	2080		
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO						30	30	30	30	120	4800		
TOTAL DE HORAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO						-	72	144	144	360	360		
ENSINO RELIGIOSO													

CORRIGIDA DE - DRECAP-3		ANO	SÉRIE	TOTAL DE CRÉDITOS	CARGA HORÁRIA TOTAL						
						1ª	2ª	3ª	4ª		
CORRIGIDA DE - DRECAP-3											
						2	2			04	160
						3	2			05	200
						2	2			04	160
						2	-			02	80
						2	-			02	80
						3	2			05	200
						2	2			04	160
						-	-				
						-	-				
						2	-			02	80
						-	-				
						18	10	-	-	28	1120
						-	2	2	-	04	160
						-	-	-	2	02	80
						-	-	2	-	02	80
-	-	-	-								
-	2	2	2	06	240						
-	-	2	2	04	160						
-	-	2	2	04	160						
-	-	2	2	04	160						
-	4	12	10	26	1040						
-	-	-									
18	14	12	10	54	2160						

CONTEÚDOS DE ORGANIZAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA DO BRASIL INTEGRAM OS COMPONENTES DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA.

maottoboni

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

ANEXO III

CEFAM: CENTRO ESPECÍFICO DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DO MAGISTÉRIO

MUNICÍPIO: São Paulo

D.E.: 14ª

ANO: 1996

TURNO INTEGRAL

MÓDULO: 36 SEM./ANO

ENRIQUECIMENTO CURRICULAR

LEGISLAÇÃO	PARTE COMUM	RES. CFE 6/86	NÚCLEO COMUM	MATERIAS	COMPONENTES CURRICULARES	ANO				SÉRIE	TOTAL DE CREDITOS	CARGA HO- RÁRIA TOTAL
						1*	2*	3*	4*			
LEI FEDERAL 5692/71 - DELIBERAÇÃO CEE 29/82	PARTE COMUM	RES. CFE 6/86	NÚCLEO COMUM	PORTUGUÊS	LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA	4	3	3	3			
				EST. SOCIAIS	HISTÓRIA	3	2					
				CIÊNCIAS	GEOGRAFIA	2	3					
				MATEMÁTICA	FÍSICA	2	2					
					QUÍMICA	2	2					
					BIOLOGIA-PROGRAMAS DE SAÚDE	2	2	2	-			
					MATEMÁTICA	4	3	3	3			
				LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA (.....)		2	-	-	-			
				ARTIGO 7* LEI 5.692/71	EDUC. FÍSICA	3	3	3	3			
					EDUC. ARTÍSTICA.....	2	2	-	-			
	PARTE COMUM TOTAL DE CARGA HORÁRIA						26	22	11	9	68	2448
	PARTE DIVERSIFICADA	MÍN. PROFISSIONALIZANTE DEL. CEE 30/87	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO:									
			- PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO				-	2	2	2		
			- SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO.....				-	-	2	2		
			- FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO.....				-	2	2	-		
			- HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO.....				2	2	-	-		
			- ESTR. FUNC. ENS. DE 1º GRAU....				-	-	2	2		
			- DIDÁTICA E PRÁT. ENSINO.....				-	2	2	2		
			CONTEUDO E METODOLOGIA DE :									
			- LÍNGUA PORT. (ALFABETIZAÇÃO)				-	-	3	3		
			- ESTUDOS SOCIAIS				-	-	3	3		
			- CIÊNCIAS E MATEMÁTICA				-	-	3	3		
			MÍN. PROF TOTAL DE CARGA HORÁRIA						02	08	19	17
M.L.E. ALÍNEAS 1º E 2º DO ART. 5º - LEI 5692/71	- PSICOLOGIA				2	-	-	-				
	CONTEUDO E METODOLOGIA DE :											
	- EDUCAÇÃO FÍSICA				-	-	-	2				
- EDUCAÇÃO ARTÍSTICA				-	-	-	2					
M.L.E. TOTAL DE CARGA HORÁRIA						02	-	-	04	02	72	
PARTE DIVERSIFICADA - TOTAL DE CARGA HORÁRIA						04	08	19	21	52	1872	
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO						30	30	30	30	120	4320	
TOTAL DE HORAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO						-	72	144	144	360	360	
ENSINO RELIGIOSO												

ANO		SÉRIE				TOTAL DE CREDITOS	CARGA HO- RÁRIA TOTAL
1*	2*	3*	4*				
2	2						
3	2						
2	2						
2	-						
2	-						
3	2						
2	2						
-	-						
2	-						
18	10	-	-		28	1008	
-	2	2	-				
-	-	-	2				
-	-	2	-				
-	-	-	-				
-	-	-	-				
-	2	2	2				
-	-	2	2				
-	-	2	2				
-	-	2	2				
-	4	12	10		26	936	
-	-	-					
18	14	12	10		54	1944	

		ANO					SÉRIE					SÉRIE				
		1º	2º	3º	4º	5º	1º	2º	3º	4º	5º	1º	2º	3º	4º	5º
CURSOS	MATÉRIAS															
	COMPONENTES CURRICULARES															
	INTEGRAÇÃO	4	3	3	3	13						2	2	-	-	04
	EDUC. SOCIAL	2	2	-	-	04						3	2	-	-	05
	CIÊNCIAS	3	3	-	-	06						3	-	-	-	03
	FÍSICA	2	2	-	-	04						2	-	-	-	02
	QUÍMICA	2	2	-	-	04						2	-	-	-	02
	BIOLOGIA	2	2	-	-	06						3	2	-	-	05
	MATEMÁTICA	4	3	3	3	13						2	2	-	-	04
	EDUC. ESTADÍSTICA MODERNA	3	2	-	-	05						-	-	-	-	-
CURSOS	EDUC. FÍSICA	3	3	3	3	12						-	-	-	-	-
	EDUC. ARTÍSTICA	2	2	-	-	04						-	-	-	-	-
	TOTAL DE CARGA HORÁRIA	28	24	11	9	72	25	19	8	-	-	2	-	-	-	02
	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	-	2	2	2	06						19	8	-	-	27
	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	-	2	2	-	04						-	2	-	-	02
	NEUROLOGIA DA EDUCAÇÃO	-	2	2	-	04						-	-	-	-	-
	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	-	2	2	-	04						-	-	-	-	-
	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	-	-	2	-	02						-	-	-	-	-
	EDUC. FÍSICA DE 1º GRAU	-	-	-	2	02						-	-	-	-	-
	DRAMÁTICA E PRÁT. ENSINO	-	-	3	3	06						-	-	-	-	-
CURSOS	CONTEÚDO E METODOLOGIA DE ENSINO (ALFABETIZAÇÃO)	-	-	3	4	07						-	5	2	2	09
	EDUC. FÍSICA	-	-	2	4	06						-	-	3	1	04
	CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	-	-	3	6	09						-	-	3	1	04
	TOTAL DE CARGA HORÁRIA	-	06	19	21	46	16	56	-	7	11	5	23	828	-	-
	PSICOLOGIA	2	-	-	-	02						2	-	-	-	02
	Filosofia	-	-	-	-	-						2	-	-	-	02
	Sociologia	-	-	-	-	-						2	-	-	-	02
	CONTEÚDO E METODOLOGIA DE ENSINO	-	-	-	-	-						-	-	2	-	02
	EDUCAÇÃO FÍSICA	-	-	-	-	-						-	-	2	-	02
	EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	-	-	-	-	-						-	-	-	-	-
CURSOS	TOTAL DE CARGA HORÁRIA	02	-	-	-	02	72	06	-	04	-	10	360	06	07	15
	PARTE DIVERSIFICADA - TOTAL DE CARGA HORÁRIA	02	06	19	21	48	1728	06	07	15	05	33	1188	25	15	15
	CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO	30	30	30	30	120	1320	25	15	15	05	60	2160	-	-	-
	TOTAL DE HORAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	-	120	300	360	780	780	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	EDUC. FÍSICA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	EDUC. ARTÍSTICA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	EDUC. FÍSICA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	EDUC. ARTÍSTICA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	EDUC. FÍSICA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	EDUC. ARTÍSTICA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

(*) OS CONTEÚDOS DE ORGANIZAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA DO BRASIL E EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA INTEGRAM OS COMPONENTES DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA. — LEI FEDERAL 5.693/63

Amália Maria S. Feiguer
RPG 5. Rm. 745
Supervisora de Ensino

Ано: 1999

Módulo: 40 semanas

Escola: CEFAM BUTANTĂ da E.E.P.S.G. KEIZO ISHIHARA

Município: São Paulo

14^a Delegacia de Ensino

Ensino Médio -Curso Normal- Integral

Fundamento Legal - Resolução SE nº 11 de 23/01/98

Lei Federal 93/94/96 Base Comum	7	Componentes	1ª	2ª	3ª	4ª			
		Curriculares	Série	Série	Série	Série	Total		
		L. Portuguesa / Literatura	4	4	3		11	440	
		Matemática	4	4	3		11	440	
		História	2	2	2		6	240	
		Geografia	2	2	1		5	200	
		Biologia	1	1			2	80	
		Física	2	3			5	200	
		Química	3	2			5	200	
		Educação Artística		3			3	120	
	Educação Física	3				3	120		
Total da Base Comum			Semanal	21	21	9	0	51	2040
			Anual	840	840	360	0	2040	
Parte Diversa		Língua Estrang. Moderna	2	2					
		Filosofia		2					
		Sociologia	2						
		Psicologia			2				
		Mat. Fund. da Educação							
		Psicologia da Educação			2	2	4	160	
		Sociologia da Educação				2	2	80	
		Filosofia da Educação			2	2	4	160	
		História da Educação				2	2	80	
		Estrut.Func.Ens.Fundamental				4	4	160	
		Didática e Prática do Ensino			2	2	4	160	
		Cont. Metod. (Ens. 1ª à 4ª s.							
		Ens. Fund. de Educ. Inf.)							
		L. Portuguesa			3	4	7	280	
	Estudos Sociais			2	3	5	200		
	Ciências e Matemática			3	4	7	280		
Total da Base Diversa			Semanal	4	4	16	25	48	1960
			Anual	160	160	640	1000	1960	
		Horas Est. Supervisionado			360	360		720	

Enriquecimento Curricular					
1ª	2ª	3ª	4ª	Total	
Série	Série	Série	Série		
4	4			8	320
4	4			8	320
2	2			4	160
2	2			4	160
6	6			12	480
2				2	80
	2			2	80
20	20	0	0	40	1600
800	800	0	0	1600	
		2		2	80
		2	2	4	160
		2		2	80
		2	2	4	160
0	0	8	4	12	480
0	0	320	160	480	

Escola: CEFAM BUTANTÃ da E.E.P.S.G. KEIZO ISHIHARA

Município: São Paulo

14ª Delegacia de Ensino

Ensino Médio - Curso Normal - Integral

Fundamento Legal - Resolução SE nº 11 de 23/01/98

7	Lei Fe de al 93 94 /96 Ba se Co um m	Componentes	1ª	2ª	3ª	4ª		
		Curriculares	Série	Série	Série	Série	Total	
		L. Portuguesa / Literatura	4	3	3	2	10	400
		Matemática	4	3	3	2	10	400
		História	3	2			5	200
		Geografia	3	3			6	240
		Biologia	2	2	2		6	240
		Física	2	2			4	160
		Química	2	2			4	160
		Língua Estr. Moderna	3	2			5	200
		Educação Artística	2	2			4	160
		Educação Física	3	3	3		9	360
		Total da Base Comum	Semanal	28	24	11	4	63
			Anual	1120	960	440	160	2520
		M.L.E.						
		Filosofia						
		Sociologia						
		Psicologia	2					
		Cont. Met. Ed. Física						
		Cont. Met. Ed. Artística						
		Mat. Fund. da Educação						
		Psicologia da Educação		2	2	2	6	240
		Sociologia da Educação		2	2		4	160
		Filosofia da Educação		2	2		4	160
		História da Educação			2		2	80
		Estrut. Func. Ens. Fundamental				2	2	80
		Didática e Prática do Ensino			3	3	6	240
		Cont. Metod. (Ens. 1º à 4º s.)						
		Ens. Fund. de Educ. Inf.)						
		L. Portuguesa			3	4	7	280
		Estudos Sociais			2	4	6	240
		Ciências e Matemática			3	6	9	360
		Total da Base Divers.	Semanal	2	6	19	21	48
			Anual	80	240	760	840	1920
		Horas Est. Supervisionado		120	300	360		780

Enriquecimento Curricular					
1ª	2ª	3ª	4ª		
Série	Série	Série	Série	Total	
2	2			4	160
2	2			4	160
3	2			5	200
3				3	120
3	2			5	200
2				2	80
2				2	80
2				2	80
19	6	0	0	27	1080
760	320	0	0	1080	
2					
2					
2					
		2			
		2			
	2			2	80
	5			5	200
			2	2	80
			1	1	40
			1	1	40
6	7	4	4	21	840
240	280	160	160	840	

Grade de Transição para Concluintes em 1998.

2001

DIRIGENTE REGIONAL DE ENSINO

247

Alterações na grade curricular do CEFAM Butantã (1989-2001)

Grades/ Disciplinas	1989-1992	1992-1996	1996-1997	1997-1998	1998-2001 ⁱ
Estágio supervisionado	de 440h ⁱⁱ (120/160/160) para 360 (72/144/144)	-	de 360h ⁱ para 780h (120/300/360)	de 780h para 720h ⁱⁱⁱ (360/360)	-
OSPB	excluída 1h/a 3ª série ^{iv}	-	-	-	-
EMC	-	excluída 1h/a 2ª série ^v	-	-	-
Geografia	-	incluída 1h/a 2ª série	excluída 1h/a, 1ª série; excluídos 2EC ^{vi} 2ª série	excluída 1h/a 1ª e 2ª séries e 1 EC 1ª série; incluídos 1h/a 3ª série e 2EC 2ª série	excluídas 2h/a 1ª série
Inglês	-	-	incluída 1h/a, 1ª série e 2ha 2ª série	-	excluídas 2h/a 1ª série
Língua Portuguesa	-	-	-	incluída 1h/a, 2ª série; excluídas 3h/a 4ª série; incluídos 2EC 1ª e 2ª séries	excluídas 4h/a 1ª série
Matemática	-	-	-	incluída 1h/a 2ª série; excluídas 3h/a 4ª série; incluídos 2EC 1ª e 2ª série	excluídas 4h/a 1ª série
História	-	-	-	excluída 1h/a e 2EC 1ª série; incluída 2h/a 3ª série	excluídas 2h/a 1ª série
Biologia	-	-	-	Excluída 1 h/a 1ª e 2ª série; incluídos 3EC 1ª e 2EC 2ª série	Excluída 1 h/a 1ª série
Física	-	-	-	incluídas 2h/a 2ª série; excluídos 2EC 1ª série	excluídas 2h/a 1ª série
Química	-	-	-	incluídas 1h/a 1ª série; excluídos 2EC 1ª série	excluídas 3h/a 1ª série
Biologia	-	-	-	idem EC 1ª anterior(?)	excluídas 2h/a 1ª série
Ed. Física	-	-	-	excluídas 3 h/a 2ª, 3ª e 4ª séries; incluídos 2EC 1ª série	excluídas 3h/a 1ª série
Ed. Artística	-	-	-	excluída 2h/a 1ª série; incluída 1h/a 2ª série	excluídas 2 EC 1ª série
Sociologia	-	-	incluídas 2EC, 1ª série	incluídas 2h/a 1ª série; excluídas 2EC 1ª série	excluídas 2h/a 1ª série
Filosofia	-	-	incluídas 2EC, 1ª série	incluídas 2h/a 2ª série, excluídos 2 EC 1ª série	-
Psicologia	-	-	incluídas 2EC 1ª série	excluída 2h/a e 2EC 1ª série, incluídas 2h/a 3ª série	-
Didática	-	-	excluídas 2h/a 2ª série; incluídas 1h/a 3ª e 4ª séries; inclui- dos 3EC 2ª série	excluídas 1h/a 3ª e 4ª séries; excluídos 5EC 2ª série e 2EC 4ª série	-
Estrutura	-	-	excluídas 2 h/a 3ª série	incluídas 2h/a 4ª série	-

Grades/ Disciplinas	1989-1992	1992-1996	1996-1997	1997-1998	1998-2001 ⁱⁱ
Sociologia da Ed.	-	-	excluídas 2h/a 3ª e 4ª séries; incluídas 2h/a 2ª e 3ª séries	Incluída 2h/a 4ª série; excluídas 2h/a 2ª e 3ª séries	-
Filosofia da Ed.	-	incluídos 2EC 3ª série	-	excluídas 2h/a 2ª série; incluída 2h/a 4ª série	-
Psicologia da Ed.	-	-	-	excluídas 2h/a 2ª série; excluídos 2EC 4ª série	-
História da Ed.	-	-	excluídas 2h/a 1ª e 2ª séries; incluídas 2 h/a 3ª série	excluídas 2h/a 3ª série; incluídas 2 h/a 4ª série	-
CMLP ^{vii}	-	-	excluída 1h/a 4ª série; incluído 1EC 3ª série; excluído 1EC 4ª série	excluído 1EC 3ª série; incluído 1EC 4ª série	-
CMES ^{viii}	-	-	incluída 1h/a 3ª série; excluída 1h/a 4ª série; incluído 1EC 3ª série; excluído 1EC 4ª série	excluída 1h/a 4ª série; excluído 1EC 3ª e 4ª série	-
CMCM ^{ix}	-	-	incluídas 3h/a 4ª série; incluído 1EC 3ª série; excluído 1EC 4ª série	excluídas 2h/a 4ª série; excluído 1EC 3ª e 4ª séries	-
CMEF ^x	-	incluídas 2h/a 4ª série	excluídas 2h/a 4ª série; incluídas 2EC 4ª série	excluída totalmente	-
CMEA ^{xi}	-	incluídas 2 h/a 4ª série	excluídas 2h/a 4ª série; incluídas 2 EC 4ª série	excluída totalmente	-

EC = Enriquecimento Curricular
h/a = hora aula

ⁱ A Resolução SE nº 99, de 08.12.2000, extinguiu a primeira série do CEFAM.

ⁱⁱ realizado a partir da 2ª série.

ⁱⁱⁱ realizado a partir da 3ª série.

^{iv} Organização Social e Política Brasileira; no CEFAM Butantã seus conteúdos estavam integrados às disciplinas de História e Geografia

^v Educação Moral e Cívica, excluída de acordo com a Lei Federal 8.663, de 14.06.1993)

^{vi} EC = aula de Enriquecimento Curricular

^{vii} Conteúdo e Metodologia de Língua Portuguesa

^{viii} Conteúdo e Metodologia de Estudos Sociais

^{ix} Conteúdo e Metodologia de Ciências e Matemática

^x Conteúdo e Metodologia de Educação Física

^{xi} Conteúdo e Metodologia de Educação Artística

EE "KEIZO ISHIHARA" - CEFAM BUTANTÃ

Rua Mário Gessulo, 60 - fone: 210-4649/ 814-0049

PROJETO PEDAGÓGICO - 1999

1. EIXO TEMÁTICO: Valorização da Escola
2. TEMA TRANSVERSAL: Meio Ambiente e a Ética

3. PROJETO PEDAGÓGICO:

- Sala - ambiente
- Uso coletivo dos recursos da escola
- Projeto coletivo/integrador/interdisciplinar
- Princípios: formação do cidadão-educador
Ética (respeito ao outro)
- Trabalho coletivo: discussão e avaliação permanente

4. PLANO DE CURSO - CEFAM

INTRODUÇÃO

O curso visa a capacitação profissional de futuros educadores, o que pressupõe a ênfase simultânea sobre:

- ♦ a formação do cidadão
- ♦ a formação específica do educador

Os objetivos gerais da escola foram estabelecidos a partir de diagnóstico de clientela elaborado sobre os questionários informativos aplicados aos alunos ingressantes e dos dados de avaliação dos trabalhos pedagógicos em andamento na escola.

JUSTIFICATIVAS

O desafio básico do CEFAM consiste em formar profissionais de educação comprometidos e competentes. Isso implica em um esforço conjunto na reorganização da escola.

Pressupõe, em princípio, a mudança de postura do professor de forma a garantir ao conjunto dos alunos e à totalidade do corpo docente as condições para o acesso e a discussão da informação atualizada e relevante, o que passa necessariamente pela estimulação de diferentes linguagens e pelo exercício do raciocínio e da reflexão crítica.

OBJETIVOS GERAIS DO CURSO:

Ao longo do curso são estes os objetivos a serem trabalhados pela escola:

1. superar as dificuldades e os bloqueios que impedem a livre expressão;
2. trabalhar o conhecimento como produto histórico das necessidades de cada sociedade em contínuo processo de reconstrução e reformulação. Nesse sentido, o repertório trazido pelos alunos deverá ser trabalhado tendo em vista superar estereótipos, preconceitos e mitos;
3. rever a convicção de que cada campo de conhecimento se constitui num todo acabado e intocável, trabalhando o conhecimento através da abordagem interdisciplinar;
4. sistematizar situações de trabalho coletivo que permitam o auto-conhecimento e o conhecimento do "outro social", através das relações de troca, participação, compromisso e organização na construção do conhecimento;
5. instrumentalizar o educador através de vivências pedagógicas diversificadas que permitam refletir sobre a função social da escola e o papel do professor no processo de transformação social.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DO CURSO

No decorrer desse processo, em todas as disciplinas, o aluno deverá:

1. compreender, interpretar e produzir textos;
2. ser capaz de observar e interpretar a realidade através de diferentes linguagens (oral, escrita, plástica, gestual, etc.), instrumentalizando-o para intervir na sua realidade;
3. diante de uma problematização, comparar, relacionar, sistematizar observações e informações, propor hipóteses e levantar conclusões;
4. superar as dificuldades e os bloqueios que impedem a livre expressão dos alunos, uma vez que a capacitação para a expressão oral e escrita, plástica e gestual coerente e ordenada facilita o processo de apropriação do raciocínio lógico e da reflexão crítica;
5. superar a convicção de que o saber de cada campo da ciência se constitui num todo acabado e intocável, concebendo o conhecimento como o produto histórico das necessidades de cada sociedade em contínuo movimento de reconstrução e reformulação.

Torna-se claro que a prática pedagógica do CEFAM, voltada para a recuperação contínua/reforço, orientação de estudos, projetos e atividades diversificadas que integrem componentes curriculares deve convergir para os objetivos propostos coletivamente pela escola. Daí o conjunto de instrumentos de orientação e avaliação elaborados coletivamente, em vigência na escola:

SÉRIE	TEMA	OBJETIVOS GERAIS	ESTUDO DO MEIO
1ª	Homem e Sociedade	☐ busca da identidade ☐ desmistificação e reflexão sobre a identidade das áreas do conhecimento	Encontro com o "outro"
2ª	Homem, Sociedade	☐ processo de industrialização e urbanização ☐ contextualização desse processo na sociedade capitalista	Cidade de São Paulo
3ª	Criança, Escola e Classe Social	☐ a representação social da criança e o papel lúdico no desenvolvimento infantil numa sociedade classista	Recriando o espaço lazer
4ª	Escola, Educação e Transformação Social	☐ construção da identidade de educador ☐ análise da interação entre aspectos teóricos e práticos das propostas pedagógicas	Educador: consciência e identidade

JUSTIFICATIVA

A abordagem interdisciplinar é fundamental porque converge ações e define uma linha de atuação conjunta tanto teórica quanto prática, criando condições para que se possa partilhar atitudes comuns em relação à abordagem, à construção e produção do conhecimento e às práticas de avaliação e auto-avaliação do trabalho pedagógico.

Todo esse processo exige muita discussão e um planejamento cuidadoso pois pressupõe envolvimento e responsabilidade de todos na realização do projeto - alunos, professores, funcionários, pais e, no caso do estágio supervisionado, todo o grupo da escola parceira.

A abordagem interdisciplinar, a partir de um eixo temático, têm possibilitado maior envolvimento de professores e alunos, estimulando as pesquisas nas áreas afins e tornando mais claro, a cada trabalho realizado, as especificidade de cada área do conhecimento.

Portanto, baseado nessas experiências, se ampliam as possibilidades de se realizar trabalhos melhores, mais enriquecedores e adequados às necessidades dos alunos e do curso.

❖ Procedimentos:

1. Professores coordenadores por projeto de saída
2. Principais etapas para realização do projeto estudo de meio são:
 - sensibilização dos professores: levantamento de material e pesquisa bibliográfica em cada área, convergindo para os objetivos do eixo temático;
 - roteiro de estudo: seleção de material pesquisado e elaboração de um roteiro de estudos para os alunos, com objetivos claramente definidos, orientação de atividades (leitura, observação, coleta de dados, análise, produção de texto, etc.)
 - sensibilização do aluno: escolha de material adequado para envolver o aluno como parceiro na realização do projeto.
 - realização: acompanhamento e orientação dos professores, sistematização do trabalho de campo (atividades propostas no roteiro de trabalho) e análise.
 - avaliação: avaliação a partir dos objetivos gerais: do relatório produzido pelos alunos, constituído de diferentes materiais; avaliação mais aprofundada por disciplina e no final, uma avaliação individual. Participam dessa avaliação, todos os professores envolvidos no trabalho interdisciplinar.

❖ Estudos de Meio

1. Primeiras séries: fontes de pesquisa e diversidade cultural
 - Roteiro USP : Museu de Geologia
Museu de Arqueologia e Etnologia
Museu de Tecnologia
Museu de Arte Contemporânea
 - Museu de Arqueologia - Parque da Água Branca
 - Itu Parque de Varvitos
Centro da cidade
Fazenda da Serra (antiga fazenda de produção de café)

2. Segundas séries: transformação: ordenação, desordenação, preservação - memória
 - Museu Paulista (Museu do Ipiranga)
 - Centro velho de São Paulo
 - Avenida Paulista
 - Represa de Guarapiranga
3. Terceiras séries: espaços de lazer
 - Parque Público
 - Pesquisas: diferentes espaços ocupados pela criança
 - Lazer pago: clube
 - Circo: o mundo do faz-de-conta
4. Quartas séries; elaborando Estudos de Meio
 - Picinguaba ou Juréia
 - Paranapiacaba
 - Santos
 - Memorial do imigrante
 - Barra Bonita (ou um local que se possa observar as transformações provocadas pelo Homem e um movimento de re-criação/preservação e a utilização dos recursos provenientes dessa ação.

❖ Leituras (interdisciplinar)

1. Primeiras séries:
 - Amir Klink: "Cem dias entre céu e mar"
 - Tatiana Berlink: "Transplante de Menina"
 - "Central do Brasil"
 - Matizes? Mil e uma noites?
 - Eduardo Galeano: "A pedra arde"
2. Segundas séries:
 - Macunaíma
 - Zélia Gattai: "Anarquistas, Graças a Deus"
 - Pauliceia Desvairada

❖ Visitas:

❖ Cinema

❖ Teatro

❖ Exposições

Horário: das 7:00 às 11:55 e das 13:05 às 17:05 (Cefam) 18:00 (Normal).

Intervalo: 5 min. entre cada aula.

Recreio: 15 min.

Tempo de aula: 50 min. Durante este período, o aluno só poderá sair da sala com consentimento do professor.

Tolerância: 10 min. para cada início de período.

Imprevistos: se o aluno precisar sair mais cedo ou chegar mais tarde, deverá avisar ao professor que anotará no Dedão. Em ambos os casos, deverá entregar atestado ou justificativa para inspetora de alunos.

Atraso: somente para a primeira aula do dia. O aluno poderá entrar na sala, mas ficará com falta. Após a segunda aula, o aluno só poderá entrar mediante justificativa ou atestado médico.

Faltas: deverão ser justificadas por atestado médico ou por comunicado escrito dos pais. No caso do comunicado, fica a critério do Conselho de Classe aceitá-lo.

Corredores: não é permitido circular neles durante as aulas.

Assuntos pessoais: as aulas não poderão ser interrompidas por causa deles. *

Greve de ônibus, doença, acidentes: juntamente com a direção, o assunto deverá ser encaminhado pelos professores do período.

Gestante: direito a 120 dias de licença, sem direito a bolsa. Nesse período, deverá entregar os trabalhos.

Apresentar atestado médico ou certidão de nascimento.

Aula vaga CEFAM

- sala fechada: apenas o representante deve ir pedir orientação na secretaria, os demais alunos devem aguardar no pátio.

- adiantar aula: se o professor e sua respectiva sala estiverem livres.

Aula vaga Curso Normal

- passados os 10 min. para a chegada do professor, apenas o representante deverá sair para pedir orientação na secretaria.

- subir aula se o professor também estiver em aula vaga. Se forem muitas aulas vagas e os professores que dão aula no dia não estiverem na escola, o representante solicitará à secretaria para entrar em contato com eles e consultá-los sobre a possibilidade de antecipação das aulas.

- aulas "encavaladas" (professor dar aula em mais de uma sala ao mesmo tempo): se forem muitas aulas vagas, a ponto de prejudicar o andamento do dia, os professores do período deverão ser consultados para verificar quem estará em melhores condições de atender mais de uma classe.

- durante as aulas vagas, os alunos deverão realizar atividades já propostas (pesquisas, relatórios, etc), se o prof.

Uso dos Espaços

- sala dos professores: uso exclusivo dos professores.

- sala de convivência: estará disponível para os alunos, desde que não estejam em horários de aula.

- sala de artes: uso prioritário para aulas de arte do Cefam e atividades de enriquecimento curricular.

- vídeo volante: obedecer ordem de inscrição.

- sala ambiente: utilizá-la com a presença do professor.

- vestiário: aberto somente durante o horário de almoço (12:00 às 13:00).

- cozinha: entrega de merenda das 7:00 às 7:10 ou das 9:50 às 10:10.

- refeitório: poderá ser utilizado para estudo, respeitando-se o horário de almoço e a limpeza.

- sala de informática: cada usuário tem acesso a uma hora de utilização, mediante reserva prévia.

- rádio: uso exclusivo dos alunos do Cefam. Procurá-lo com os inspetores de alunos. Tempo de permanência: 1:00.

Conservação dos Espaços

- sala ambiente: cada turma ficará responsável por uma. Todos os dias deverá ser feita uma limpeza leve (varrer o chão, organizar carteiras). Uma vez por semana deverá ser feita uma limpeza pesada (lavar janelas, chão, carteiras, etc).

- mutirão: uma vez por bimestre - data e coordenação do trabalho a combinar com a direção.

- merenda: não poderá ser lavada na escola. É proibido lavá-la nos bebedouros e banheiros.

- Namoros: Não é permitido namorar em nenhuma das dependências da escola.

Vídeo: uso exclusivo para aulas. Os prof. deverão fazer inscrição para uso do vídeo. Os alunos deverão acompanhar a programação do mesmo.

Rádio: uso exclusivo para aulas. Os alunos deverão fazer inscrição para uso do rádio.



Normas de Convivência

Horário de entrada: das 7:00h às 11:55h; das 13:00h às 17:00h

Tempo de aula: 55 min.

Portão: serão abertos apenas no início e término dos períodos e horário de almoço, durante os intervalos permanecerá fechado. O aluno que for pego "pulando o muro" da escola será sumariamente punido.

Tolerância: 10 min. para o início de cada período. No quarto atraso, dentro do período de tolerância, o aluno terá falta período (para fins de bolsa educação).

Atrasos: somente para a primeira aula do dia. O aluno poderá entrar na sala, mas ficará com falta. Após a segunda aula o aluno só poderá entrar mediante justificativa ou atestado médico.

Chamada: deverá ser realizada pelo professor em todas as aulas. Na primeira aula de cada período a chamada deverá ser feita após decorridos 10 min e nas demais aulas, logo em seu início. Os alunos que chegarem durante a chamada ficarão com falta.

Imprevistos: se o aluno precisar sair mais cedo, ou chegar mais tarde deverá avisar ao professor que anotará no "dedão". Em ambos os casos, o aluno deverá entregar atestado ou justificativa para o professor coordenador da sala.

Faltas: Deverão ser justificadas por atestado médico ou por comunicado escrito pelos pais ou responsável. No caso do comunicado, fica a critério do conselho de classe aceitá-lo ou não. Se o aluno estiver na escola e não comparecer a qualquer uma de suas respectivas aulas ficará com falta período.

Espaço de aula: deverá ser ocupado com as atividades da disciplina em questão, estando proibido quaisquer outras atividades, mesmo de outras disciplinas da escola. Telefones celulares, walkmans e similares deverão permanecer desligados (no caso de pagers será permitido seu uso no modo silencioso.) Não será permitido o aluno sair da sala durante as aulas para pegar seu material nos armários. Isto deverá ser feito antes do início das aulas ou nos intervalos. (discutir com os professores – questão das "garrafinhas de água")

Assuntos pessoais: As aulas não poderão ser interrompidas por causa deles.

Aulas vagas: durante as aulas vagas, os alunos deverão realizar atividades já propostas (pesquisas, relatórios e projetos especiais); não havendo essa orientação e passados 10 min para a chegada do professor, apenas o representante deve ir pedir orientação na secretaria. Os demais alunos devem aguardar na sala de aula. Não haverá dispensa de alunos. Caso o professor tenha deixado alguma atividade, a chamada deverá ser feita pelo inspetor de alunos e assinada por ele.

Vestimenta: Os alunos deverão se vestir com discrição. Não serão permitidos roupas curtas, decote provocante, (mini-saias, mini-blusas, shorts curtos) e andar sem camisa no pátio e corredores da escola.

Uso e conservação de materiais e espaços coletivos da escola

Sala e banheiro dos professores: são de uso exclusivo dos docentes.

Sala de convivência: estará disponível para os alunos, desde que não estejam em horário de aulas com professor. As regras referentes ao uso da sala de convivência ficarão a cargo do grêmio estudantil.

Sala de artes: uso prioritário para aulas de artes, reuniões e palestras, nessa ordem.

Vídeo volante: uso exclusivo para trabalho pedagógico. O uso deverá ser feito por meio de inscrição prévia. Os professores deverão acompanhar a movimentação do equipamento pelos corredores. No caso de aulas vagas os alunos poderão solicitar o uso desse equipamento, por meio de seu representante de classe. Nesse caso, os alunos se responsabilizarão pelo uso do mesmo.

Radio: uso exclusivo para aulas e preparação de trabalhos.

Vestiários: poderão ficar abertos durante todo o período de aula, desde que mantidos em boas condições de higiene e limpeza. Os critérios para o seu uso ficarão a cargo da comissão de limpeza.

Cozinha: permanecerá aberta apenas no primeiro horário de entrada e nos demais intervalos. O responsável pela violação dos alimentos alheios será sumariamente punido.

Refeitório: poderá ser utilizado para estudo, respeitando-se os horários de almoço e limpeza.

Sala de informática: cada usuário têm acesso a uma hora de utilização para a elaboração de trabalhos escolares, mediante reserva prévia.*

Escadas: deverão ser usadas apenas para trânsito das pessoas, sendo proibido seu uso como acento ou ponto de encontro.

Corredores: evitar circulação pelos corredores durante as aulas.

Telefone público: o uso do telefone terá como prioridade as ligações feitas a partir do colégio. Deverá ser evitado o uso prolongado do aparelho.

Salas de aula: todos os dias deverá ser feito uma limpeza leve (varrer o chão, arrumar carteiras).

Mutirão de limpeza: deverá ser feito uma vez por bimestre – suas datas e organização ficarão a cargo da comissão de limpeza/Grêmio.

Marmita: não poderá ser lavada na escola - é proibido lavá-las nos bebedouros e banheiros.

Namoros: as dependências da escola são espaços de trabalho, portanto, evitar namoros pelos "cantos".

Cigarros: Conforme acordo com a direção, só é permitido fumar no pátio e espaços externos à escola.

Outros casos

Greve de ônibus, doenças ou acidentes: O assunto deverá ser encaminhado pelos professores do período e à direção da escola.

Gestantes: Direito a 90 dias de licença, sem direito a bolsa. Nesse período, deverá entregar os trabalhos solicitados pelos professores e apresentar atestado médico ou certidão de nascimento.

* quando os equipamentos estiverem em condições de uso.

Cobranças serão mútuas.

Como vai entregar trabalho do ano p/ grupo e vamos relatar reuniões p/ i... e combinarem conversa d'ela. Fuiça que grupos não s/ de apenas um.

houve fotos de Barbra Bonita (chusa) e grupo ficou animado com a ideia dessa saída.

Coloquei que p/zo pode ser colocado/adaptado p/ qualquer local e pediu que fizessem sugestões e discutissem com os professores na 2ª feira.

Surgiu a ideia de que ao longo do tempo fossem feitos pequenos seminários das leituras do grupo, p/ que têm mais tempo p/ isso.

01.6 - Conselho de classe 4ª A

- Perfil feito pelos alunos lido por Jacqueline
- Atrasos dos p/fs - cobram dos alunos, colocam falta e se atrasam;
- Respeito aluno x prof x aluno →
- Mais rigidez nos trabalhos (prazos) - respeito com de entrega, notas de participação (faltas), ap/ser. tardes
- Interrupções (alunos atrapalham aulas)
- Colocar aulas mais animadas (algumas)

g. : P/fs pegam no pé por coisas pequenas e faltas
 ↳ nem sempre estar na sala e participar
 p/et. anotar e conversar na avaliação

3. - concorda em termos. Cobrar é ruim p/ os 2 lados
 f. - P/fs também s/ cobrados

- D - pessoas n' tem assumido sua falta. Entra e sai prejudica todo mundo.
- C - profs confundem postura de alguns alunos. compararam.
Profs devem cobrar, mas saber que aluno deve assumir.
- E - Cada um deve ter compromisso c/ sua aprendizagem.
- F - Se não cobrarem qdo forem profs também.
- G - Concorda, mas ficar entediado é ruim. Vê se sai daqui "se dane". Vai ter que recuperar se já não.
- H - Se não se caminha sozinho. Ele está se empenhando, mas precisa dos outros p/ crescer mais.
- I - Concorda c/ E sobre ser grupo e concordância c/ G. É melhor trabalhar c/ objetivo único e isso está faltando aqui, em grupos estão fazendo outras coisas (contas, etc), Bruno, E...
Quem falou. Grupo n' está rendendo o que poderia.
- J - Concorda c/ F. Lembra 1º ano que K... colou que se pode entrar e sair qdo quiser, mas assumir falhas. Profs devem observar e conversar diretamente.
- K - EM devem ser pensados e planejados por todos os profs - Dar tempo, pensar nas dispensas. Ler caderno do 4º ano!
- L - Discussão c/ A, que colocou que outros profs disseram também reclamarem dela.
- M - Precisa tempo, mas pessoal de Picinguete também precisava ter se organizado melhor. Grupo pegava muitas aulas e saíam muito.

- J. - necessidades surgiam depois.
- K. - melhor comunicação entre profs. Recados acabam sendo só na aula de um prof.
- L. - Colocar p/ K. que foi a única que se impôs contra os "combinados". "Apelo" do coordenador também deveria estar a par de tudo.
- Questões do grupo colocadas p/ solo e não diretamente p/ grupo → Deveria falar c/ grupo (não foi postura de prof). → Fal. não abriu diálogo.
- Definidas 2 profs, eles devem ajudar.
- O. - Projeto tem cronograma?
- V. - Acha que comunicação foi falha dos dois lados, principalmente entre profs. → Pouca que profs não tocam informações.
- W. - não gostou de cate dado por M. em discussões.
- X. - Gostaria que F. estivesse presente. Trib. estava farto, mas faltava "acessório" ^(microfoni) p/ apresentação (ficar presa no apartamento) → Falou c/ prof que não concordou, devido ao cronograma e poderiam apresentar por último. Chamou p/ quem apresentassem na 2ª feira 31.5. Há grupo terminando apresentação e não sabe a data desse grupo. Prof. deve falar c/ grupo (querem apresentar o trabalho).
- Y. - Prof. deveria saber motivos das faltas.
- Z. - F. procurou grupo no final do período.
- AA. - Se desculpa por ter que sair. → Samantha reclamou.
- AB. - saiu antes, mas trabalhou durante intervalos.

Prof. perdeu texto que estava procurando

S. - falta à sala um pouco de compreensão
Repensar postura, se ã estão dando respos-
tas "grossas".

Que profs assumam suas faltas, mas estan-
do na escola estejam participando. Rever me-
tas e posturas.

L. - Explicou questão da mudança no cronog-
ma, Cobrou ajuda dos professores.

O. - V. - e T. - colocaram que discutiram
a troca e ã foram "forçados".

A. - quis complementar fala de S. - , mas qu-
ria colocar que ã adianta falar "um monte
de besteiras".

Y. - Deve falar p/ ã falar pelos outros.

Y. - pede que se nomeiem as pessoas.

S. - Diz que falas/portuguesia ã estão sendo
trabalhadas pelos profs.

L. - Avaliação de CMCM levada p/ pessoal
Recados de J. - Postura de Y. - melhorou
muito. *

R. - colocou que perfil foi discutido no Conselho
* Com relação ao uso de aulas, ^{di outro prof.} sempre pedimos
autorização p/ isso.

S. - diz que parece ser sempre o mesmo prof
que cede as aulas (o "mais bobinho")

M. - Respondeu p/ C. - sobre a interrupção
4º ano interromper é muito complicado, em es-
pecial na avaliação.

R. - colocações devem servir p/ refletir processo
e ã p/ procurar culpados -> Conselho aberto e

espaço p/ colocar visões sobre processo e falas
ainda não colocados p/ o prof., ou se coloca-
das ainda persiste.

- Dinheiro de bolsa é público e nós vamos
fazer o possível p/ que não haja desperdício.

- Há necess// de maior definição de papel
do 2º coordenador.

- Fala da S. remete também à cor-
tade de falar continuamente.

M. - Questões da Picinguaba serão discutidas na avalia-
ção do EM. Cobranças profs x alunos (1ª fase g.) se
contadiz depois - repensar.

K. - percebe 3 coisas básicas: (coincidem c/ Pupil):

- autonomia (qual é o referencial - grupo ou
escola? → tab. da escola deve ser referencial
n posso fazer o que quiser.

- Preciso de autonomia p/ fazer o que?
↳ n é dada, é conquistada.

- O que estou fazendo c/ ele?

- Est. meio - organização: se n estiver bem or-
ganizado corre-se o risco de correr atrás.
Aprendemos c/ cada turma.

• Cronograma - n procurar "quens", mas
propor discussões.

↳ é fácil ser pedra, mas seja telhado...

• Participação maior de todos.

• Santos: abrir p/ sala? O a autonomia?

- Relação na classe: muitas falas e poucas
propostas.

↳ necess// de ser objetivo

- colocar críticas e n só cobranças.

- coordenação → cantes e respeito às falas

- Conselho é espaço roubado de outros

projitos e pessoas.

- Prof que dá + ou - aulas: Prof dá se quiser, nã há "bokinhos"

- Trabalhar em princípios éticos.

R. - avaliação foi pessoal de quem fez e quem recebeu.

- Não é o caso de sair cf alma lavada ou não → fazer proposições sobre problemas colocados.

K. - 4^{os} anos tem característica de crítica.

Escola olha pf 4^o ano qdo se fala em princípio, ética, postura → referências.

L. - quis voltar à questão da F.

Conselho 4^o B

Q. - Se sente qualificada cf falas e que há necessidade de parceria. Necessidade de auto-avaliação e se nã houver auto^(avaliação) deve fazê-la como forma de caminhar junto

R. - Prof vêem filme inteiro (processo). Avaliação é ~~filme~~ ^{processo} delatado → expectativas x real. Lembra fala de L. - último ano, mas nem sempre todos estão a fim → importância de todos caminharem juntos.

Lo Pequenas coisas que já foram percebidas e fazem cf que projeto cresça

M. Precisa objetivar, se organizar e finalizar as dinâmicas a que se propõe, já que tem ótimas

ideias.

Perfil elaborado pelos alunos:

R.: concordou qd críticas e por isso não quis comentar.

M.: Classe sente falta do prof^R querer saber o que eles pensam antes de ler o texto.

M.: Concordo qd críticas, mas são decorrentes de problema de formação - numa tábua trabalhado qd disciplinas.

M.: não sabe se chegou aos profs presentes a gravidade da questão do prof.

M.: já no 3º ano, falei com o prof sobre embasamento teórico. No 4º ano, pediu plano de aula baseado na prop. curricular e em livro didático, mas abre espaço p/ interdisciplinar → "Abre p/ n da aula". Alguns devem correr atrás das próprias formações e embasamento.

E.: Esperavam que melhorasse neste ano. Hoje prof. já começou a se justificar, como se já soubesse sobre o que seria falado.

M.: O prof se justifica no final do bimestre. Coloca que isso já foi colocado p/ professora.

K.: Ativids soltas.

R.: chama atenção p/ o fato de que são exemplos p/ o mesmo problema.

R.: A prof está aqui por que alunos deixaram.

A.: Pode que profs falem com ela já que alunos já conversam e n resolveu.

V.: Ressalta que não há ligação entre o pessoal e o profissional. Como pessoa ela é ótima.

R.: avaliação do final do ano - 10z - 55z5
questões, mas pouco. Todos deixamos o pro-
blema crescer. Fizeram claro que não é possível
não houve falas agressivas. Pode que cobranças
sejam feitas no cotidiano e não apenas no
próximo conselho.

Reunião Paranapiacaba. Prof. Grupo +
Proposta de cronograma:

09.6 (4º) dia todo - visita prévia

10.6 (5º) 2 1ª aulas

B.: contou como foi o trabalho do ano passa-
do. Saída com trem até RJ Serra e depois ônibus,
chegar, impedir trilha.

Sugeriu que fizessem pesquisas na USP, ICI, Bb.
Inº de Andrade durante a semana de 07.6.

M.: fala da importância de repen-
sar os projetos as palavras-chave. Por exemplo
Jenior - O que está envolvido? que discipli-
nas envolve. - O Embasamento teórico

Jenior → transporte - Geo

jurup - Sociologia, Hist Geo

história - Hist. - Filosofia

funcionamento - Física.

Sugestão - do cronograma - o grupo
subdividir para a tarefa.

Dia 07/6 - das 13 às 15h - (09)
Reunião do Grupo.

Saída prévia em 16.6.

Sugestão 7 a 8.10.99

Anexo 7

Inscrições até 25.9.

Tema central:

Estrutura: Oficinas - ^{(prático) 24h} - ^{(expositivo) 2h} mini cursos - ^(após o tema - 3 dias) comunicações
ou relatos de experiências - grupos de trabalho

Pauta: discutir a estrutura, data, comissão e
burocracia da Semana Cultural
reunião de série
proposta de projeto vida - Riscala
Coord. Rita

12.5.99

CEFAM BUTANTÃ - PAUTA PARA REUNIÃO DE HTPC DE 12/05/99

I - INFORMES

1. Os professores contratados para o CEFAM, inclusive eventuais e substitutos, deverão passar pelo GIL (Grupo de Implementação Local).
2. A informação acima consta do Plano de Gestão. Se for necessário, poderá ser alterado no decorrer do ano.
3. Limpeza: - mudança de espaços
- limpeza diária das salas

II - DISCUSSÃO

1. Semana Cultural: estrutura, tema, cronograma (haverá participação de alunos?)

Sugestão: 31/08 - entrega de trabalho

até 10/9 - seleção de trabalho e convites para palestras, etc.
de 13 a 17/09 - divulgação da estrutura e dos trabalhos para os alunos
20 a 24/09 - inscrições ^{p/ alunos}
~~27~~ 27 a 30/09 - resolução de possíveis problemas
~~04~~ 04 a 08/10 - Semana Cultural

2. Reunião de Série

- Convocar alunos sobre dengue e casos no
foguete - procedimentos básicos.

- Viagem hoste pela literatura (Concurso cultural)
- A partir de 5 livros, 3 profs montem projeto interdisciplinar c/ 30 alunos
- Reunião na delegacia: 1 prof. por área
19.5 das 14 às 17h.

Semana Cultural da EE Keizo Ishihara – CEFAM Butantã

Data: 04/10 /1999 a 08/10 /1999

Tema Central: Projeto Vida - 500 anos

Horário: das 07:00 às 17:00 h. (19:00 às 21:00 h. ?)

*Há quatro coisas que não voltam atrás
a pedra, depois de solta pela mão
a palavra, depois de proferida
a ocasião, depois de perdida
E o tempo, depois de passado.*

Comissão Organizadora: Rita, Acácio, Maria José, Ricardo, Sônia (E), Bete (E),
Mrs. Elsa, Kiumi
Há a necessidade da participação de professores do Curso Normal e Supletivo (esclarecer as formas de participação). De qualquer forma a Semana será aberta a todos os alunos.

Inscrições: até 31/08 /1999. (p/ profs)

Modalidades:

Oficinas: de caráter mais prático. Durante a sua realização os participantes vivenciarão os conteúdos apresentados. Exemplo: TANGRAM, Uso do Laboratório no Ensino Fundamental, Dobradura, Utilização de Maquetes no Ensino da Geografia, etc...

Mini-cursos: possuem um caráter mais teórico. Visam a apresentação ou o aprofundamento em um tema específico. Deverão se concentrar aqui as apresentações relativas ao Tema Central.

Grupo de Trabalhos (GT's): a característica principais dos GT's é o aprofundamento conceitual em determinado assunto. Cada GT terá um coordenador que é o responsável por apresentar o tema e conduzir as discussões nos dois ou três dias que ele determinar. A sugestão é que o GT apresente ao final de seus trabalhos um relatório com as conclusões do Grupo sobre o tema.

Atividades "Paralelas":

Palestras- *(dimensionadas para a nossa realidade. Ex. Qual o maior número de alunos que o nosso pátio comporta com o nosso sistema de som?)*

Apresentações Culturais: *com horários definidos para não interferir em outras atividades. (provavelmente o barulho de uma roda de capoeira seja mais atraente do que a discussão na sala 09 dos efeitos da globalização)*

(?):

Encerramento: Deve ser uma atividade e/ou evento de encerramento com caráter conclusivo. Nesse sentido deverá ser repensado para se evitar o esvaziamento que tem sido observado nos anos anteriores. Um dado que precisa ser considerado é que a presença ao encerramento também está relacionada à organização da Semana de modo geral (e não estou falando de controle de faltas).

Geral: Mesmo existindo uma Comissão Organizadora a participação de todos na construção da semana é fundamental. Seja pensando em apresentar trabalhos, ou preparando os alunos para isso, ou ainda sugerindo e/ou convidando pessoas extra-escola para participarem (ex-alunos, ex-professores, etc...)

Caberá à Comissão Organizadora dar informes mensais nos HTPC's ou solicitar a inclusão do tema como ponto de pauta quando julgar necessário.

Dessa forma, próximos informes: HTPC's de 09/06 e 30/06

GERAL:

1. Reposição de faltas : proposta da comissão de Sonia; L.Portuguesa (Samuel)
2. Sensibilização do grupo de estudo do meio (assentamento em Tremembé) - 2ª feira 31/8
3. Anglo - ENEM
4. Cronograma dos estudos do meio e saídas: feira de Ciências; Itu: centro velho de São Paulo, Paulista, Tremembé. 26.8 27.8 28.8 29.8 30.8 31.8
5. Diretoria de Ensino de Centro-Oeste: Orientação técnica: aceleração; projeto de reforço
6. avaliação da reunião de pais (5')
7. projetos: informes sobre andamento (10')
8. cronograma das próximas reuniões de HTPC: análise e reflexão sobre a avaliação do 1º semestre (estabelecer metas); sala-ambiente (estabelecer prioridades e responsabilidades); continuidade da discussão sobre avaliação e ensino médio; trabalho com texto. (10')
9. bolsa de estudos: suspensão, descontos: redigir os critérios para reunião do Conselho de Escola.

Obs.: as discussões e encaminhamentos das reuniões de HTPC não chegam até os alunos.

SÉRIE:

1. 1ºs : conselho extraordinário para encaminhar o caso da Daniela Demendi (por escrito);
2. 3ºs: conselho extraordinário para o caso da Luciana Zampieri;

Reunião HTPC - 11.8.99

5. Butantã - "colocação" do projetos - o interesse da participação das orientações técnicas.

Reunião de CEFAMs (metodologias e específicas) em especial p/ o ano que vem.

6. + 80 pais do 1º ano

Próxima reunião discutir LDB e ECA - Passar as informações p/ os alunos.

7. Limpeza/ montagem da brinquedoteca - 11.9

→ Ologias das escolas sobre estagiários

Pauta p/ próxima reunião:

- 1 h p/ encaminhamentos específicos - Degas
- 1 h - Conselhos extraordinários

Dissertações e teses¹⁶³ sobre os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, disponíveis no "Unibibliweb" do Portal da CRUESP na internet (<http://bibliotecas-cruesp.usp.br>)¹⁶⁴

USP

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Contribuição do estudo de caso etnográfico para a reconstrução da didática*. São Paulo, 1992. Tese (Livre Docência).

CARDOSO, Denise D'Assumpção. *Contribuição de uma mostra científica para o ensino da Física nos Cursos de Formação de Professores* São Paulo, 1997. Dissertação (Mestrado).

CAVALCANTE, Margarida Jardim. *Centro de formação e aperfeiçoamento do magistério-CEFAM um projeto em construção*. Brasília, s.n., 1992. Dissertação (Mestrado): Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

FERREIRA, Fernando Cesar. *Reflexos poéticos no ensino de física imagens do campo eletromagnético*. São Paulo, 1999. Dissertação (Mestrado)

LOPES, Valéria Vírginia. *Egressos do CEFAM representações da formação inicial e da prática docente*. São Paulo, 2000. Dissertação (Mestrado).

¹⁶³ Para efeito de otimização do espaço e visualização das informações, os trabalhos aparecem citados apenas em apenas uma das universidades, independentemente de estarem disponível em apenas uma, em duas ou nas três instituições.

¹⁶⁴ Nas listas aqui organizadas, constam as obras disponíveis nos acervos das 83 bibliotecas que integram os sistemas das três universidades, não se tratando de dissertações e teses defendidas especificamente naquelas instituições.

MATTASOGLIO Neto, Octavio. Física na habilitação magistério a análise da proposta do cecisp para o ensino de óptica: um estudo de caso. São Paulo, 1990. Dissertação (Mestrado)

PRIZENDT, Ana Maria Salomão. Construindo o saber e formando o cidadão (um estudo sobre o ensino de língua portuguesa no curso de magistério). São Paulo, 1994. Tese (Doutorado).

RAMIREZ, Nilce da Silva. Estágio da prática pedagógica cotidiana a pratica pedagógica pensada - um estudo exploratório. São Paulo, 1996. Dissertação (Mestrado).

ROLIM, Dulcina Guimarães. O discurso silencioso - um estudo sobre práticas docentes em um curso de formação de professores. São Paulo, 1999. Dissertação (Mestrado)

ZELANTE, Arleta Nobrega. Formação do magistério de primeiro grau um esforço de renovação. São Paulo, 1995. Tese (Doutorado)

UNESP

COELHO, Sandra Elisa Quintiliano Barbosa. Como os alunos vêem a escola? Um estudo do CEFAM. Marília, s.n., 1998. Dissertação (mestrado) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências.

MOURA, Maria Isbela Gerth Landell de. Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) no Estado de São Paulo : resgatando sua história e analisando sua contribuição. São Paulo, s.n., 1991. Dissertação (mestrado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ROCHA, Simone Albuquerque da. Habilitação magistério em Mato Grosso: o caso do CEFAM de Rondonópolis. Marília, s.n., 1995. Dissertação (mestrado) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências.

SOUZA, Claudete Cameschi de. A formação do alfabetizador no CEFAM de Três Lagoas / MS : entre a tarefa de ensinar a aplicar o novo e a mudança nas relações de ensino. Marília, s.n., 1996. Dissertação (mestrado) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências.

UNICAMP

ARNONI, Maria Eliza Brefere. A prática do estagiando do magistério na perspectiva da praxis educativa: uma análise do estágio supervisionado do CEFAM de Jales. Campinas/SP, s.n., 2001. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

BARROS, Maria Jose Vieira. Análise dos cursos de formação de professores I no Brasil: o trabalho pedagógico no CEFAM de Marília. Campinas/SP, s.n., 1995. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

BEZERRA, Renata Camacho. Experiências e vivências no CEFAM: algumas contribuições para a formação de educadores. Rio Claro, s.n., 2000. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de geociencias e Ciências Exatas.

VIANA, Odalea Aparecida. O conhecimento geométrico de alunas do CEFAM sobre figuras espaciais: um estudo das habilidades e dos níveis de conceito. Campinas/SP, s.n., 2000. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.

Dissertações e teses¹⁶⁵ cuja coleta de dados foi feita parcial ou totalmente no CEFAM Butantã e disponíveis no "Unibibliweb" do Portal da CRUESP na internet (<http://bibliotecas-cruesp.usp.br>)¹⁶⁶

ALVES, Jaime de S. *CEFAM – um estudo cultural analítico*. São Paulo [s.n.] 2001. Dissertação (Mestrado): Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

BERTIER, Vania Lucia Lopes. *CEFAM, um projeto controverso uma contribuição para o estudo da recuperação da qualidade*. São Paulo, s.n. 1997. Dissertação (Mestrado): Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

CARRER, Andrea C. *A construção do Projeto Político-Pedagógico do CEFAM Butantã: um exercício de autonomia escolar?* São Paulo, s.n., 1999. Dissertação (Mestrado): Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

HIGA, Ivanilda. *Atividades experimentais significativas no ensino de física aplicação à óptica*. São Paulo, 1997. Dissertação (Mestrado): Instituto de Física da Universidade de São Paulo.

PIMENTA, Selma G. *O estágio na formação de professores um estudo do estágio nos cursos de magistério 2. grau desenvolvidos nos centros de formação e aperfeiçoamento do magistério – CEFAM*. São Paulo, s.n., 1993. Tese (livre-docência): Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

¹⁶⁵ Para efeito de otimização do espaço e visualização das informações, os trabalhos aparecem citados apenas em apenas uma das universidades, independentemente de estarem disponível em apenas uma, em duas ou nas três instituições.

¹⁶⁶ Nas listas aqui organizadas, constam as obras disponíveis nos acervos das 83 bibliotecas que integram os sistemas das três universidades, não se tratando de dissertações e teses defendidas especificamente naquelas instituições.

ROCKENBACH, Denise. *Resgate da Identidade – Registrando um projeto e investigando a relação identidade–espaço*. São Paulo, 1999. Tese (Doutorado): FFLCH - Departamento de Geografia-USP.

SAMPAIO, Fátima C. *Laboratório do cotidiano. Ensinando Física em um curso de Magistério*. São Paulo, 1998. Tese (Doutorado): Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

VIVIANI, Luciana M. *Experiência do Trabalho Coletivo e Formação Continuada – Estudo Etnográfico sobre os significados da ação docente entre professores de um curso de magistério*. São Paulo, 1996. Dissertação (Mestrado): Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

ZENUN, Katsue Hamada. *O projeto pedagógico do CEFAM-Butantã: reflexão sobre a prática transformadora do processo de construção coletiva*. São Paulo, 2004. Dissertação (Mestrado): Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Dissertações e teses¹⁶⁷ sobre gestão escolar e legislação educacional, disponíveis no "Unibibliweb" do Portal da CRUESP na internet (<http://bibliotecas-cruesp.usp.br>)¹⁶⁸.

Sobre o tema gestão educacional/gestão escolar¹⁶⁹

USP

AFFONSO, Idili Gonzales. *Ensino municipal gestão e sistema*. São Paulo, 1991. Dissertação (Mestrado)

AVANCINE, Sergio Luis. *"Daqui ninguém nos tira" mães na gestão colegiada da escola pública*. São Paulo, S.N., 1990. Dissertação (mestrado): PUC-SP.

CAMARGO, Rubens Barbosa de. *Gestão democrática e nova qualidade de ensino o conselho de escola e o projeto da interdisciplinaridade nas escolas municipais da cidade de São Paulo (1989-1992)*. São Paulo, S.N., 1997. Tese (doutorado) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

CARDOSO, Aparecida. *Gestão participativa numa escola comunitária*. Campinas/SP, S.N., 1995. Dissertação (mestrado): Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

¹⁶⁷ Para efeito de otimização do espaço e visualização das informações, os trabalhos aparecem citados apenas em apenas uma das universidades, independentemente de estarem disponível em apenas uma, em duas ou nas três instituições.

¹⁶⁸ Nas listas aqui organizadas, constam as obras disponíveis nos acervos das 83 bibliotecas que integram os sistemas das três universidades, não se tratando de dissertações e teses defendidas especificamente naquelas instituições.

¹⁶⁹ A consulta aos acervos foi realizada utilizando-se os dois termos, uma vez que em alguns casos aparece de uma forma ou outra e buscávamos abranger questões referentes à gestão da unidade escolar propriamente dita e da gestão do sistema.

CISESKI, Angela Antunes. *Aceita um conselho? teoria e pratica da gestão participativa na escola pública.* São Paulo, S.N., 1997. Dissertação (mestrado) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

FALEIRO, Marlene de Oliveira Lobo. *O público e o privado na gestão administrativa da universidade.* São Paulo, S.N., 1996. Dissertação (mestrado) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

FORTUNA, Maria Lucia de Abrantes. *A democratização da gestão na escola publica uma possibilidade de reflexão sobre seus condicionantes subjetivos.* São Paulo, S.N., 1997. Tese (doutorado) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

GAHNEM, Elie. *Lutas populares, gestão e qualidade da escola pública.* São Paulo, 1992. Dissertação (Mestrado).

GARCIA, Teise de Oliveira Guaranha. *Gestão democrática desafios para a ação coletiva em uma escola de diadema.* São Paulo, 1995. Dissertação (Mestrado)

JANES, Robinson. *Educação popular e burocracia antagonismos existentes.* São Paulo, 1991. Dissertação (Mestrado).

PALUMBO, Eliana Sala. *Expressão do poder na organização da escola e a potência subterrânea de resistências dos atores de seu cenário.* São Paulo, 1996. Dissertação (Mestrado).

PARO, Vitor Henrique. *Participação popular na gestão da escola pública.* São Paulo, 1991. Tese (Livre Docência).

PATRÃO, Marly Costa *Tecendo uma idéia de participação a partir de sua representação em coordenadores pedagógicos.* São Paulo, 1997. Dissertação (Mestrado).

PEPE, Theresa M de Freitas Adriaio. *Gestão democrática nas escolas da rede municipal de São Paulo 1989-1992*. São Paulo, S.N., 1995. Dissertação (mestrado): -- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

RUSSO, Miguel Henrique. *Teoria e pratica da administração escolar confluências e divergências*. São Paulo, 1995. Tese (Doutorado).

SAMARTINI, Luci Silva. *Direito de voz a participação de pais e alunas na gestão da escola publica de 1. e 2. graus – perspectivas*. São Paulo, S.N., 1994. Notas: Tese (doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

SANTOS, Manira Aboud. *Educação e democracia no governo democratico-popular da cidade de São Paulo (1989-1992)*. São Paulo, 1997. Tese (Doutorado).

SOUSA, Ana Maria Costa de. *Educação e cuidado no atendimento infantil uma proposta de gestão municipal*. São Paulo, S.N., 1995. Tese (doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

UNESP

FLORES, Daniel Garcia. *Construindo uma gestão participativa no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - Unidade Amim Jundi*. Marília, s.n., 2003. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências.

LIMA, Márcia Regina Canhoto de. *Administração da educação no Brasil na década de 1990 : entre a competitividade e a humanização*. Marília, s.n., 2002. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências.

MARBACK NETO, Guilherme. *Avaliação institucional como instrumento de gestão universitária*. Marília, [s.n.], 2001. Tese (doutorado) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências

UNICAMP

COLARES, Maria Lilia Imbiriba Sousa. *Concepções de gestão educacional: estudo com diretores de escola pública do ensino fundamental formados em pedagogia e habilitados em administração escolar pela Universidade Federal do Pará.* Campinas, SP, s.n., 2000. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

GANZELI, Pedro. *O processo de construção da gestão escolar no município de Campinas: 1983/1996.* Campinas/SP, s.n., 2000. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

MARTELLI, Andrea Cristina. *Gestão escolar: mudança de paradigma ou uma nova nomenclatura para um velho modelo?* Campinas, s.n., 1999. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

NASCIMENTO, Clara Germana de Sa Gonçalves do. *Gestão educacional e formação de professor.* Campinas/SP, s.n., 1997. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

Sobre legislação educacional, não foram encontradas obras nos acervos da **UNICAMP** e **UNESP**, apenas na **USP** encontramos o trabalho de

MINTO, César Augusto. *Legislação educacional e cidadania virtual anos 90.* São Paulo, S.N., 1996. Tese (doutorado) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Siglas utilizadas para identificar os entrevistados

Segmento	Período	Data entrevista	Sigla
Aluna	1989-1992	29.05.2002	A1
Aluna	1992-1995	12.10.2002	A2
Aluna	1992-1995	12.10.2002	A3
Aluna	1992-1995	12.10.2002	A4
Aluna	1994-1997	27/28.01.2002 pré-teste	A5
Aluna	1994-1997	27/28.01.2002 pré-teste	A6
Aluna	1994-1997	27/28.01.2002 pré-teste	A7
Aluna	1994-1997	27/28.01.2002 pré-teste	A8
Aluna	1994-1997	27/28.01.2002 pré-teste	A9
Aluna	1994-1997	27/28.01.2002 pré-teste	A10
Aluno	1995-1998	10.07.2003	A11
Aluna	1995-1998	10.07.2003	A12
Aluna	1995-1998	10.07.2003	A13
Aluno	1998-2001	06.10.2002	A14
Aluna	1998-2001	06.10.2002	A15
Aluna	1998-2001	06.10.2002	A16
Aluna	1998-2001	06.10.2002	A17
Aluna	1998-2001	06.10.2002	A18
Professora	04/90-12/97	12.10.2002	P1
Professora	02/90-12/96	12.10.2002	P2
Professora	02/89-08/99	12.10.2002	P3
Professora	02/91-02/95	12.10.2002	P4

Segmento	Período	Data entrevista	Sigla
Professor	04/89-12/94	12.10.2002	P5
Professora	02/89-12/96	12.10.2002	P6
Professora	06/91-12/97	26.04.2003	P7
Professora	02/92-12/94; 02/96-12/96; 02/99-03/00	26.04.2003	P8
Professora	02/93 a 12/96	26.04.2003	P9
Professora	05/94-05/99	07.06.2003	P10
Professora	02/95-12/00	07.06.2003	P11
Professora	04/95-1/98; 02/99-3/00	07.06.2003	P12
Professora	03/98 a 12/00	23.01.2003	P13
Professora	02/98 a 12/00	23.01.2003	P14
Professor	06/96-1/98; 04/00 12/00	23.01.2003	P15
Coordenadora Pedagógica	1989-1991	16.06.2003	CP1
Coordenadora Pedagógica	1993-1996	08.12.2002	CP2
Professora e Coordenadora Pedagógica	P: 1990-1998 CP: 1998-2003	23.01.2003	CP3
Diretora designada	1990-1994	29.08.2002	Dd1
Diretora	1994-1997	30.08.2002	D2
Diretora designada	1997-1999	28.08.2003	Dd3
Diretora designada	1999-2001	23.01.2003	Dd4
Dirigente Regional	1985-1995	22.08.2003	DR1
Dirigente Regional	1996-2003	não realizada	DR2
Membro da CENP	1987	11.07.2003	eqC

Questionário preliminar – Pesquisa sobre o CEFAM Butantã – Versão 1 (usado no pré-teste)

- 1) Nome: _____ Idade: _____
- 2) Ano de conclusão do curso no CEFAM Butantã: _____
- 3) Atualmente está trabalhando na área de educação? () Sim () Não
Onde? _____ Função? _____
- 4) Está estudando atualmente ou concluiu algum curso superior) () Sim () Não
Onde e Qual? _____
- 5) Você fez todo o curso (quatro anos) no CEFAM Butantã?
() Sim () Não Onde? _____
Quais séries cursou no outro CEFAM? _____
- 6) Quando chegou ao CEFAM Butantã, o que mais chamou sua atenção?
() organização dos espaços físicos () conteúdo das aulas (currículo)
() organização das aulas (metodologia) () relação professor/aluno
() relação aluno/direção/coordenação () relação aluno/aluno
() relação escola/comunidade externa () regras da escola
() outros O quê? _____
- 7) Dos itens acima, o que você considera mais marcante? Por quê?

- 8) Você percebeu a existência de um projeto de trabalho durante o curso? () Sim () Não
Você acha que ele foi concretizado? () Sim () Não
Por favor, comente essa resposta: _____

- 9) Qual ou quais eram os principais canais de participação dos alunos na escola?
() APM () Conselho de Escola
() Grêmio () Conversas diretas com direção,
() Conversas diretas com coordenação () Conversas diretas com corpo docente
() Conselhos de Classe (...) Assembléias de alunos
() outros Quais? _____
- 10) Como você definiria a gestão do CEFAM Butantã durante seu tempo de permanência enquanto estudante?
() Burocrática () Participativa () Democrática () Outra Qual? _____

11) Você poderia dizer que havia uma liderança específica na equipe de trabalho do CEFAM na época em que esteve lá? Qual?

() Direção () Coordenação () Professor – Qual? _____
() Não havia liderança específica

12) Como você percebia o trabalho da equipe do CEFAM?

13) Você percebeu a existência de conflitos na equipe? Em caso afirmativo, era possível perceber como eram solucionados? Você poderia citar um exemplo?

14) Você teve contato com a proposta original do Projeto CEFAM? () Sim () Não

E como o Projeto Pedagógico do CEFAM Butantã? () Sim () Não

Em casos afirmativos, percebia coerência entre o proposto e o realizado no cotidiano? Como?

15) Você percebeu influências das políticas públicas no cotidiano do CEFAM? () Sim () Não

Em caso afirmativo, dê um exemplo e diga como foram encaradas pela equipe do curso: _____

16) Diga, em poucas palavras como você foi influenciada(o) pelo curso do CEFAM, ou seja, como você acha que ele contribuiu para você ser a(o) profissional de educação que é hoje.

17) Que diferenças você percebe entre a escola em que trabalha hoje e o CEFAM de seu tempo de aluna(o)? A que credita essas diferenças?

18) Você acha que seria possível uma escola funcionar hoje como acontecia no CEFAM Butantã na época em que estudava lá? Explique seu posicionamento.

19) Se quiser, use o espaço abaixo para fazer comentários sobre sua passagem pelo CEFAM (o que foi mais marcante, o clima da escola, o tipo de organização e trabalho, experiências, relacionamentos, enfim, o espaço é livre para qualquer comentário)

Roteiro de questões para professores:

Trajetória pessoal no CEFAM	Relações no CEFAM	Relações externas
✓ Formação	✓ Como eram as relações pessoais e hierárquicas no CEFAM? (Havia problemas de relacionamento? Como era a relação com os alunos? Se havia problemas, a que os credita?)	✓ Estava claro para você o que a SEE e a DE esperavam do CEFAM?
✓ Como entrou no CEFAM	✓ O que foi planejado (formação dos alunos) foi alcançado?	✓ Como definiria a atuação da equipe da DE?
	✓ Como era a organização da equipe escolar na época em que você esteve no CEFAM (havia pcp, como eram HTPCs, como eram tomadas as decisões)?	✓ Quais foram os momentos mais marcantes durante sua permanência no CEFAM?
	✓ Como era elaborado o Projeto pedagógico? Qual a participação da equipe de direção da escola?	✓ Houve mudança de governo durante o período em que você esteve na escola? Como foi? Trouxe alterações significativas para o Projeto CEFAM?
	✓ Como foram construídas as práticas do PP do CEFAM? (regras de convivência, assembleias de alunos, Conselhos de Classe participativos, estudos do meio, atividades de enriquecimento curricular)?	✓ O que você acha que o CEFAM significou em termos de política de formação de professores no Estado de SP?
	✓ Como foi surgindo a gestão coletiva no CEFAM? Quem definiu os papéis de cada um?	

Questões para ex-coordenadoras do CEFAM

Trajetória pessoal no CEFAM	Relações no CEFAM	Relações externas
✓ Conte como foi sua trajetória no CEFAM. Em que período trabalhou no CEFAM? (O que sabia sobre o Projeto, como foi indicada para a coordenação, quais eram suas expectativas, dúvidas, propostas iniciais, a chegada, dificuldades)	✓ Qual era sua maior prioridade enquanto coordenadora de um CEFAM.	✓ Estava claro para você o que a DE e direção esperavam de sua atuação?
✓ Como era seu trabalho como articuladora entre a direção e os profs do CEFAM? (Qual era seu papel – o que era esperado por cada parte – como se sentia, como agia)	✓ Como eram as relações pessoais e hierárquicas no CEFAM? (Havia problemas de relacionamento? Como era a relação com os alunos? Se havia problemas, a que os credita?	✓ Como definiria a atuação da equipe da D.E.?
✓ Como era sua relação com alunos, professores e direção. Como conciliava os interesses dos grupos (o que priorizava em suas ações, o que “movia/ motivava” sua participação no Projeto CEFAM).	✓ Você deixava claro o que esperava de cada parte envolvida na escola?	✓ Quais foram os momentos mais marcantes durante sua permanência no CEFAM?
✓ Como você definiria a sua atuação (aberta, autoritária, transparente, controladora/ centralizadora, “delegante”)	✓ Como definiria a atuação da direção, dos professores, dos funcionários?	✓ Houve mudança de governo durante o período em que você esteve na escola? Como foi? Trouxe alterações significativas para o Projeto?
✓ O que o CEFAM significou pessoal e profissionalmente para você?	✓ Como era a organização da equipe escolar na época em que você esteve no CEFAM (como eram HTPCs, como eram tomadas as decisões)?	✓ O que você acha que o CEFAM significou em termos de política de formação de professores no Estado de SP?
✓ Por que deixou o CEFAM?	✓ Qual era a sua participação na elaboração do Projeto pedag.?	
	✓ O que você achava do PP do CEFAM? (regras de convivência, assembléias de alunos, Conselhos de Classe participativos, estudos do meio, atividades de enriquecimento curricular) – o que funcionava e o que não funcionava a seu ver?	
	✓ Como estava organizado o seu cotidiano na escola?	
	✓ Como era a questão da participação no CEFAM (professores, pais, alunos, funcionários)? Que implicações isso tinha para o seu trabalho especificamente?	

Questões para ex-diretoras do CEFAM

Trajetória pessoal no CEFAM	Relações no CEFAM	Relações externas
✓ Conte como foi sua trajetória no CEFAM. Em que período trabalhou no CEFAM? (O que sabia sobre o Projeto, como foi indicada para a direção da escola vinculadora, quais eram suas expectativas, dúvidas, propostas iniciais, a chegada, dificuldades)	✓ Qual era sua maior prioridade enquanto diretora da escola vinculadora de um CEFAM?	✓ Estava claro para você o que a DE esperava de sua atuação?
✓ Como era ser o elo de ligação entre a D.E. e um Projeto como o do CEFAM, em especial o do Butantã? (Qual era seu papel – o que era esperado por cada parte – como se sentia, como agia)	✓ Como eram as relações pessoais e hierárquicas no CEFAM? (Havia problemas de relacionamento? Como era a relação com os alunos? Se havia problemas, a que os credita?)	✓ Como definiria a atuação da equipe da DE?
✓ Como era sua relação com alunos, professores e com a D.E. Como conciliava os interesses dos grupos (o que priorizava em suas ações, o que “movia/motivava” sua participação no Projeto CEFAM).	✓ Você deixava claro o que esperava de cada parte envolvida na escola?	✓ Quais foram os momentos mais marcantes durante sua permanência no CEFAM?
✓ Como você definiria a sua atuação (aberta, autoritária, transparente, controladora/centralizadora, “delegante”)	✓ Como definiria a atuação da pcp, dos professores, dos funcionários?	✓ Houve mudança de governo durante o período em que você esteve na escola? Como foi? Trouxe alterações significativas para o Projeto?
✓ O que o CEFAM significou pessoal e profissionalmente para você?	✓ Como era a organização da equipe escolar na época em que você esteve no CEFAM (havia pcp, como eram HTPCs, como eram tomadas as decisões)?	✓ O que você acha que o CEFAM significou em termos de política de formação de professores no Estado de SP?
✓ Por que deixou o CEFAM?	✓ Qual era a sua participação na elaboração do Projeto pedag.?	
	✓ O que você achava do PP do CEFAM? (regras de convivência, assembléias de alunos, Conselhos de Classe participativos, estudos do meio, atividades de enriquecimento curricular) – o que funcionava e o que não funcionava a seu ver?	
	✓ Como estava organizado o seu cotidiano na escola?	
	✓ Como era a questão da participação no CEFAM? (professores, pais, alunos, funcionários) Que implicações isso tinha para o seu trabalho especificamente?	

Questões para ex-delegada (14ª D.E.)

1. O que levou à criação de um centro de formação (CEFAM) na DE que estava sob sua responsabilidade?
2. Qual era a situação dos centros de formação (CEFAM) na época em que deixou a D.E.?
3. Quais medidas concretas foram tomadas na sua gestão em relação aos CEFAM (dentro da jurisdição da D.E) em função da situação em que eles se encontravam?
4. Como era ser o elo de ligação entre as diretrizes da SEE e um Projeto como o do CEFAM, em especial o do Butantã? Como conciliava os interesses desses dois "pólos" da rede (o que priorizava em suas ações)?
5. Quanto conhecia do projeto pedagógico do CEFAM Butantã (regras de convivência, assembléias de alunos, Conselhos de Classe participativos, projetos de estudos do meio e estágio)? A seu ver o que funcionava e o que não funcionava e por quê?
6. Que influência/repercussão a forma como estava sendo desenvolvido o projeto pedagógico e as propostas de trabalho do CEFAM Butantã (parcerias de estágio e trabalho coletivo, por exemplo) tinham no âmbito da 14ª DE (escolas/equipes)?
7. Como você definiria sua atuação enquanto Delegada de Ensino?
8. Durante seu tempo na 14ª D.E. houve mudança de governo (Quércia/Fleury). Houve alguma mudança significativa no âmbito da D.E., e se possível lembrar, no que se refere ao CEFAM?
9. Quais foram os momentos mais marcantes de sua relação com os CEFAM's, em especial o do Butantã?
10. Na sua opinião, qual a relevância dos trabalhos desenvolvidos no CEFAM-Butantã? É possível indicar o que foi mais importante? Por quê?
11. O que você acha que o Projeto CEFAM significou em termos de política de formação de professores no Estado de SP?

Questões para ex-dirigente regional (Diretoria de Ensino Centro-Oeste)

1. Qual era a situação dos centros de formação (CEFAM) na época em que assumiu a D.E.?
2. Quais medidas concretas foram tomadas na sua gestão em relação aos CEFAM (dentro da jurisdição da D.E) em função da situação em que eles se encontravam?
3. Como foi ter na mesma D.E. três CEFAM's tão distintos?
4. Como era ser o elo de ligação entre as diretrizes da SEE e um Projeto como o do CEFAM, em especial o do Butantã? Como conciliava os interesses desses dois "pólos" da rede (o que priorizava em suas ações)
5. Quanto conhecia do projeto pedagógico do CEFAM Butantã (regras de convivência, assembléias de alunos, Conselhos de Classe participativos, projetos de estudos do meio e estágio)? A seu ver o que funcionava e o que não funcionava e por quê?
6. Que influência/repercussão a forma como estava sendo desenvolvido o projeto pedagógico e as propostas de trabalho do CEFAM Butantã (parcerias de estágio e trabalho coletivo, por exemplo) tinha no âmbito da DECO (escolas/equipes)?
7. Como você definiria sua atuação enquanto Dirigente Regional?
8. A gestão da prof. Rose Neubauer trouxe muitas mudanças para o Projeto CEFAM, o que coincide também com sua gestão na 14ª. D.E. e posteriormente na D.E.C.O.. Num primeiro momento o CEFAM parecia estar totalmente desvalorizado (no caso do Butantã, houve inclusive uma mudança radical na composição do corpo docente, afetando a qualidade das aulas e continuidade dos projetos de série em andamento na unidade); num segundo momento, por volta de 2000, parece ter havido uma "redescoberta" (não sei se seria este o melhor termo) das práticas e projetos desenvolvidos nas unidades, em especial no Butantã. A quem poderíamos creditar esses momentos tão diferentes?
9. Com a autonomia administrativa concedida aos centros de formação a partir de 2001, quais as possíveis interferências no desenvolvimento dos projetos curriculares, estágio supervisionado, seleção de professores e alunos dos CEFAM?
10. Quais foram os momentos mais marcantes de sua relação com os CEFAM's, em especial o do Butantã?
11. Na sua opinião, qual a relevância dos trabalhos desenvolvidos no CEFAM-Butantã? É possível indicar o que foi mais importante? Por quê?
12. O que você acha que o Projeto CEFAM significou em termos de política de formação de professores no Estado de SP?

Planilha de entrada ano a ano

Apresenta o grupo de professores divididos por ano de entrada até o ano de saída, com sub-totais de permanência do grupo ano a ano.

Professor	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	Perman. anos/meses
AMCC	1													1
AL	1	1												2 90 = 1b
CROC	1	1												2 90 = 1b
EAF	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1			11 99 = 2b
GKCH	1													1
HGD	1	1	1	1										4 92= 1b
IPS	1	1												2 coordenadora
MFL	1	1												2 90 = 1b
MCA	1	1	1	1										4 coord/diretora
NMH	1	1	1	1										4 92=1b
PATM	1	1	1	1	1	1								6
PRMF	1													1
REO	1													1
RMTG	1													1
SMPM	1	1	1	1	1	1	1	1						8
SM	1	1	1	1	1	1								6
	16	10	6	6	3	3	2	2	1	1	1	0	0	

DR		1	1	1	1	1	1	1	1					8 90 = 3b
DROJ		1												1 90 = 3b
DMD		1												1 90 = 1b
EMBF		1	1	1										3 90 = 3b 92=1b
EA		1	1	1	1	1	1	1				1		8 01= 1b
ELB		1	1	1	1	1	1	1	1					8
EPR		1	1	1	1	1	1							6 90 = 3b
KHZ		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12 coord ago 98
LMFM		1	1	1										3 92=1b
MDBC		1	1											2 90 = 3b
PCS		1												1 90 = 1b
RMRH		1	1	1	1	1	1	1	1					8 97=1b
SRA		1	1	1								1	2	3 92=1b
	13	10	9	6	6	6	5	4	1	1	1	1	2	

AMPO			1	1	1	1								4 91 = 3b 94=1b
AAS			1											1 91=1b
DABS			1	1										2 92=1b
DPR			1	1										2 91= 1b
EBO			1	1	1	1	1	1	1					7 91=2b
FCS			1	1	1	1	1	1	1					7
HTN			1	1	1	1								4
ICS			1											1 91=1b
JCM			1	1										2 92=1b
JAYC			1											1 91=1b
LFTL			1	1	1	1	1							5 95=1b
MAAL			1	1										2 92=1b
MAC			1											1 91=1b
NCS			1	1										2 91=3b 92=1b
RMM			1	1	1	1								4 94=3b
	15	11	6	6	3	2	2	0	0	0	0	0	0	

ACC				1	1	1	1							4 92 = 3b 95=1b
EMATP				1	1									2 93=1b
JIG				1										1 92=1b
LB				1	1	1	1	1	1					6
LML				1	1	1								3 92=3b 94=1b
MRM				1		1	1							3 coordenadora
MCF				1	1									2 92=1b 93=1b
MFPFM				1	1	1		1			1	1		6 00=3b
SGM				1	1	1								3 92=3b 94=1b
SRS				1	1									2 93=1b
THT				1										1
	11	8	6	3	2	1	0	1	1	0	1	1	0	

Professor	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	Perman. anos/meses
CMT					1	1								2 94 = 1b
LCSSA					1	1								2 94=1b
MPBY					1	1								2 93=3b 94=1b
MASO					1	1	1	1						4
RSF					1	1	1	1	1	1				6
VMAA					1	1	1	1						4
VLA					1									1 93=1b
					7	6	3	3	1	1	0	0	0	

AJRJ						1	1	1						3 96 = 1b
APC						1								1 94 = 1b
ACBR						1	1							2 94 = 3b 95=1b
ALVBA						1	1							2 94 = 3b 95=1b
AMB						1	1	1	1					4 94=3b 95=1b
DMFP						1	1							2 94= 1b 95=1b
EMG						1	1							2 94= 2b 95=1b
FAB						1	1							2 94=2b 95=1b
KKR						1								1 94=1b
LC						1								1 94=1b
LHSC						1								1 94=2b
LCA						1	1							2 94=1b 95=1b
MMM						1	1	1	1	1	1			6 94=3b 99=2b
MPGB						1								1 94=1b
MCROO						1								1 94=1b
MCPM						1	1							2 94=3b 99=2b
MPB						1								1 94=1b
MML						1								1 94=1b
RMS						1	1							2 94=3b 95=2b
SDCP						1	1							2 94=1b
WBL						1	1							2 94=3b 95=1b
						21	13	3	2	1	1	0	0	

AMMDB							1							1
CM							1							1
DRP							1							1 coord. 95 = 2b
ESC							1	1						2 95=2b 96=1b
FRR							1	1						2 95=3b
IH							1	1	1					3 97=1b
KCO							1							1
LAC							1	1						2 95=3b
LVP							1							1 95=3b
MCBM							1			1	1	1		4 00=1b
MCM							1	1	1	1	1	1		6
MGQBD							1	1	1					3
MB							1							1 95=2b
MR							1							1 95=3b
MFL							1							1 95=3b
MM							1	1	1	1	1	1		6 95=3b 98=1b 00=1b
RC							1	1	1					3 97=1b
RTC							1	1						2 95=2b 96=2b
RAS							1	1						2 96=3b
SMVM							1	1						2
SVSB							1	1	1	1				4 95=2b 98=2b
VLACD							1							1 95=2b
							22	12	6	4	3	3	0	

HSI								1						1
IJPCG								1	1					2 96= 2b 97=2b
JEP								1	1					2 97=1b
LT								1	1					2 97=1b
LAS								1						1 96=2b
MCPV								1	1	1				3 96=3b 98=1b
PSS								1						1 96=2b
RMVF								1	1					2 97=3b
VGS								1	1	1		1		4 98=3b 98=1b 00=3b
WRF								1	1					2 97= 1b
								10	7	2	0	1	0	

Professor	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	Perman. anos/meses
BPS									1					1 97 = 1b
CIM									1	1	1	1	1	5 97=3b 00=1b
DCP									1	1				2 97=1b 98=1b
DGFC									1					1 97= 3b
EGJ									1	1				2 97=2b 98=1b
EFS									1	1	1	1		4 00=1b
FC									1					1 97=1b
HGB									1	1				2 97= 2b 98=1b
HO									1	1	1	1		4 97=3b 00=1b
KFH									1	1				2 97=1b 98=1b
KI									1					1 97=2b
LF									1	1				2 98=1b
MESS									1	1	1	1		4 97=3b 00=1b
NIM									1	1	1	1	1	5 97=3b 00=1b
PB									1					1 97=3b 00=1b
RCSC									1	1				2 97=3b 98=1b
RMF									1	1	1	1		4 97=3b 00=2b
RHDG									1	1	1	1		4 97=3b 00=1b
WDAF									1					1 97= 2b
YPS									1	1				2 97=3b 98=1b
20 14 7 7 2														

AAA										1	1	1		3
ACCN										1				1 98 = 3b
CAP										1				1
GRC										1	1	1		3 98=1b
LGGM										1				1
LFSP										1				1 98=1b
MNC										1				1 98=1b
MHMG										1	1	1		3
MJMS										1	1	1		3
PMI										1	1	1	1	4
SMC										1				1 98=1b
SABMBS										1	1	1		3 00=1b
SFO										1				1 98=2b
TPS										1				1 98=2b
YK										1				1 98=1b
15 6 6 1														

ABFM											1	1	1	3 01 = 1b
ESPV											1	1		2 00=1b
LV											1	1		2 99=2b
MLPPC											1	1	1	3
SN											1	1		2 99=2b 00=1b
SOV											1	1		2 00=1b
6 6 2														

ASM												1		1 00 = 2b
AFJ												1		1 00 = 3b
APP												1		1 00 = 3b
ARA												1		1 00 = 1b
Ah												1		1
ARAS												1	1	2 99=2b 00=2b
AAT												1		1
CFM												1		1
EARM												1		1 00 = 2b
FCSD												1		1 00=1b
GMV												1	1	2 00=2b
JMN												1		1 00=3b
LLS												1		1 00=3b
LAN												1		1 00=1b
LMFN												1		1
MAFL												1		1 00=3b
MSA												1		1 00=3b
MQS												1	1	2 00=1b
NEFKA												1	1*	1 01= 2b
PGF												1	1*	1 00=2b 01=2b

Professor	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	Perman. anos/meses
RER												1		1 00=2b 01=2b
RTGM												1		1 00=3b
SRSC												1	1	2 00=2b 01=3b
SLP												1		1 00=2b
VK												1		1 00=3b

25 6

AGT													1	1
ASM													1	1
AMO													1	1
CZP													1	1
CJP													1	1
CHM													1	0 01=1b
CAS													1*	0 01=1b
CMM													1*	0 01=1b
DMDF													1*	0 01=1b
EOY													1	1
IF													1	1 01=1b
JAS													1	1 01=1b
LECM													1**	0 01=1b
LO													1*	0 01=1b
MAAC													1	1 01=2b
MFBAR													1	1
MF													1	1
MLP													1	1
MFS													1	1 01=2b
MVS													1	1 01=1b
MCA													1	1 01=2b
ORSB													1	1 01=2b
RAOP													1	1 01=2b
SMPC													1	1
SFRC													1	1
VCCM													1	1
VCB													1*	0 01=1b

Casos Especiais

AMC	assume e afasta-se para DECO													0
EAS	não assumiu as aulas													0
LSS	assume e afasta-se para coordenação													0
MPF	??													0?
MGN	não assumiu as aulas													0
PRO	??													0
RHM	assume e afasta-se para DECO											0		0
SFR	não assumiu as aulas													0

OBSERVAÇÕES:

Profs que ficaram apenas 1 bimestre podem ter tido seus nomes incluídos nos livros-ponto, sem que tenham assumido realmente as aulas (ocorre com OFA's, que permanecem vinculados durante as férias, até que ocorra a atribuição de aulas no início do ano.

* professor eventual

** assume e afasta-se para coord. em outra UE, retornando em dezembro

Levantamento de tempo de trabalho no CEFAM Butantã para seleção de entrevistados

Professores/período		89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	00	01
H	04/89 a 02/93	X	X	X	X									
P (P5)	04/89-12/94	X	X	X	X	X	X							
S (P6)	02/89-12/96	X	X	X	X	X	X	X	X					
E (P3)	02/89-08/99	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
B	04/90-12/95		X	X	X	X	X	X						
E (P2)	02/90-12/96		X	X	X	X	X	X	X					
R	02/90-02/97		X	X	X	X	X	X	X					
B	02/90-12/97		X	X	X	X	X	X	X	X				
D (P1)	04/90-12/97		X	X	X	X	X	X	X	X				
E (P7)	06/91-12/97			X	X	X	X	X	X	X				
F	02/91-12/97			X	X	X	X	X	X	X				
L (P4)	02/91-02/95			X	X	X	X							
R	03/91 a 08/94			X	X	X	X							
A	04/92 a 02/95				X	X	X							
L	02/92-02/97				X	X	X	X	X	X				
M (P8)	02/92-12/94; 02/96-12/96; 02/99-03/00				X	X	X		X			X		
R	02/93-12/98					X	X	X	X	X	X			
M	02/93-12/96					X	X	X	X					
V(P9)	02/93 a 12/96					X	X	X	X					
A	04/94 a 03/97						X	X	X					
M (P10)	05/94-05/99						X	X	X	X	X	X		
M (P11)	02/95-12/00							X	X	X	X	X	X	
M (P12)	4/95-1/98; 2/99-3/00							X	X	X		X		
G	02/95 a 02/98							X	X	X				
V (P15)	6/96-1/98; 4/00 12/00								X	X			X	X
Beth	03/97 a 01/00									X	X	X		
C	04/97 a 02/00									X	X	X	X	X
N	03/97 a 12/00									X	X	X	X	X
R	03/97 a 08/00									X	X	X	X	
R	04/97 a 07/00									X	X	X	X	
H	03/97 a 01/00									X	X	X		
M	04/97 a 01/00									X	X	X		
P (P14)	02/98 a 12/00										X	X	X	X
A	02/98 a 12/00										X	X	X	
G	07/98 a 12/00										X	X	X	
M	03/98 a 12/00										X	X	X	
M (P13)	03/98 a 12/00										X	X	X	
L	02/99 a 12/00											X	X	X
A	02/99 a 12/00											X	X	
L	08/99 a 12/00											X	X	
Total por grupo ¹		9				14				5			4	
Sugestão de entrevistados		7				8				4			4	

¹ Profs que trabalharam no mínimo 3 anos letivos com as respectivas turmas.