UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS (2001-2004): contribuições para o entendimento da *Escola Viva*.

CAMPINAS-SP
2005

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS (2001-2004): contribuições para o entendimento da *Escola Viva*.

AUTORA:REGINA MARINGONI DE OLIVEIRA

ORIENTADOR: PROF. DR. LUIZ CARLOS DE FREITAS

Este exemplar corresponde à redação final da tese defendida por Regina Maringoni de Oliveira e aprovada pela Comissão Julgadora.
Data: _____/_____/_____
Assinatura:
Comissão Julgadora
_____
_____
_____
_____
_____
_____

CAMPINAS-SP
2005

© by Regina Maringoni de Oliveira, 2005.

Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca da Faculdade de Educação/ UNICAMP

Oliveira, Regina Maringoni de
OL4s A Secretaria Municipal de Educação de Campinas (2001-2004) : contribuições para o entendimento da Escola Viva \ Regina Maringoni de Oliveira. -- Campinas, SP: [s.n.], 2005.

Orientador : Luiz Carlos de Freitas.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Ensino. 2. Municipalização. 3. Políticas públicas. 4. Trabalho docente. 5. Gestão de educação escolar. 6. Partidos políticos. I. Freitas, Luiz Carlos de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

05-192-BFE

Keywords : Municipal education; Public Policy; Teacher´s work; School manegement; Political Party
Titulação : Doutor em Educação
Banca examinadora : Prof. Dr. Luiz carlos de Freitas
Profa. Dra. Helena Costa Lopes de Freitas
Profa. Dra. Igínia Caetana Finelli da Silva
Profa. Dra. Celestino Alves da Silva Júnior
Profa. Dra. Mara Regina Lemes de Sordi
Data da defesa: 29/08/2005

RESUMO

A presente investigação constitui-se como uma análise do processo de implementação das decisões pertencentes à política educacional da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Campinas, na visão de seus profissionais de Educação, no contexto da mudança de orientação política da gestão petista de 2001 a 2004, indagando se tais ações significaram, para os sujeitos do universo pesquisado, ruptura ou continuidade dos conflitos aí presentes. Considerando-se o campo de luta política e a partir do dimensionamento da cidade de Campinas em sua constituição histórica, traçam-se atribuições e o perfil dos profissionais da Rede Pública de Educação Municipal. Consideram-se os aspectos da gestão pública municipal pregressa à gestão petista de 2001 a 2004, procura-se recuperar o debate político da disputa eleitoral de 2000 e a proposta política do PT (Partido dos Trabalhadores), vencedora nas urnas, cujo *Programa Escola Viva s*e propõe como uma organização transformadora da política educacional da cidade.

Identifica-se o primeiro indicador desta questão com a seguinte tensão: *Hierarquização/Democratização das relações profissionais dos educadores* da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, derivada dos conflitos presentes na estrutura da Rede Municipal de Ensino, que se materializariam nas relações de poder e hierarquização desta estrutura. Partilha desta mesma realidade o processo de *Descentralização/Participação de decisões e ações* – abarcando as tentativas de descentralização e democratização da gestão da Secretaria Municipal de Educação e de suas Escolas. Enfim, o confronto entre as *Demandas pedagógicas /demandas institucionais* é analisado como a procura em se considerar a esfera pedagógica como a condução primordial da gestão educacional das Escolas públicas municipais naquele contexto.

Ao ser procedida a análise, conclui-se que as transformações propostas pela gestão do Partido dos Trabalhadores na Secretaria da Educação estariam ainda em processo, tendo sido realizadas intervenções importantes para uma possível superação das tensões presentes na organização da Secretaria Municipal de Educação de Campinas e de suas escolas.

ABSTRACT

The present investigation constitutes an analysis of the process of the implementation of the decisions belonging to the education policy of the Campinas Department of Education, in the point of view of its professinonals of Education, in the context of changing the policy orientation made by the worker's party management from 2001 to 2004, inquiring if such actions meant, to the subjects of the universe researched, rupture or continuity of the conflicts present there.

Considering the field of political dispute and starting from the dimensioment of Campinas City in its historical constituition, one traces the atributions and the profile of the professionals who work for the Municipal Department of Education. Considering aspects of the muncipal public management previous to the Workers Party management from 2001 to 2004, one tries to recuperate the political debate of the 2000 electoral dispute and the Workers Party political proposal, winner of the poll, whose program *Escola Viva* propose to be a transformer organazation of the city educational policy.

It is possible to identify the first indicator of this issue with the following tension: *Hierarchization/Democratization of the professional relations of the educators* of the Campinas Department of Education, derived from the conflicts that can be found in the structure of the Rede Municipal de Ensino, that would materialize in the relations of power and hierarchization of its structure. The process of *Decentralization/Participation in the decisions and actions* shares the same reality – embracing the attempts of decentralization and democratization of the management of the Campinas Department of Education and of its schools. Finally, the confront between the *Pedagogical Demands/Institutional Demands* is analyzed as the search for considering the pedagogical sphere as the primary conduction of the education management of the municipal public schools in that context.

At the end of the proposed analisys, one concluded that the proposed transformations which had been made by the Workers Party management were still in process, event though important interventions had been performed for a possible overcome of the of the tensions presents in the organization of the Campinas Department of Education and its schools.

LISTA DE GRÁFICOS

1. **GRÁFICO 1 – Professores.....91**
2. **GRÁFICO 2 – Professores. Condição funcional.....91**
3. **GRÁFICO 3 – Professores. Séries que trabalhavam.....92**
4. **GRÁFICO 4 – Professores. Formação acadêmica.....93**
5. **GRÁFICO 5 – Professores. Faixa salarial.....93**
6. **GRÁFICO 6 – Professores que trabalham em outro local.....94**
7. **GRÁFICO 7 – Orientadores pedagógicos.....94**
8. **GRÁFICO 8 – Orientadores pedagógicos. Condições de trabalho.....95**
9. **GRÁFICO 9 – Orientadores pedagógicos. Formação acadêmica.....96**
10. **GRÁFICO 10 – Diretores e vice-diretores.....97**
11. **GRÁFICO 11 – Diretores e vice-diretores.Condições de trabalho.....97**
12. **GRÁFICO 12 – Diretores e vice-diretores. Titulação.....98**
13. **GRÁFICO 13 –Coordenadores pedagógicos.....98**
14. **GRÁFICO 14 – Coordenadores pedagógicos. Condições de trabalho....99**
15. **GRÁFICO 15 –Coordenadores pedagógicos. Formação acadêmica.....100**
16. **GRÁFICO 16 – Supervisores educacionais. 100**
17. **GRÁFICO 17 – Supervisores educacionais. Formação acadêmica.....101**

LISTA DE TABELAS

1. **TABELA 1.Entrevista Professores – Hierarquização/Democratização.....263**
2. **TABELA 2. Entrevista Orientadores Pedagógicos-**
   Hierarquização/Democratização.....278
3. **TABELA 3. Entrevista Direções – Hierarquização/Democratização.....295**
4. **TABELA 4. Entrevistas Coordenadores Pedagógicos –**
   Hierarquização/Democratização.....313
5. **TABELA 5. Entrevistas Supervisores Educacionais–**
   Hierarquização/Democratização.....319
6. **TABELA 6. Entrevista Professores – Centralização/Participação 353**
7. **TABELA 7. Entrevista Orientadores Pedagógicos**
   Centralização/Participação.....366
8. **TABELA 8. Entrevista Direções – Centralização/Participação 376**
9. **TABELA 9. Entrevista Coordenadores Pedagógicos –**
   Centralização/Participação 387
10. **TABELA 10. Entrevista Supervisores Educacionais –**
    Centralização/Participação 392
11. **TABELA 11. Entrevista Professores –**
    Demandas Pedagógicas/Demandas Institucionais.....414
12. **TABELA 12. Entrevista Orientadores Pedagógicos–**
    Demandas Pedagógicas/Demandas Institucionais.....430
13. **TABELA 13. Entrevista Direções**
    Demandas Pedagógicas/Demandas Institucionais.....437
14. **TABELA 14. Entrevista Coordenadores Pedagógicos–**
    Demandas Pedagógicas/Demandas Institucionais.....445
15. **TABELA 15. Entrevista Supervisores Educacionais –**
    Demandas Pedagógicas/Demandas Institucionais.....450

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AVP- Avaliação do Projeto Pedagógico
AF – Atestado de Freqüência
CAE – Coordenadoria de Arquitetura Escolar
CEB – Coordenadoria de Educação Básica
CEDI – Coordenadoria de Educação Infantil
CEF – Coordenadoria de Ensino Fundamental
CEFORMA – Centro de Formação de Professores
CEPROCAMP – Centro de Formação Profissional Antônio da Costa Santos
CEMEI – Centro Educacional Municipal de Educação Infantil
CI - Contrato Indeterminado
CIMEI – Centro Integrado Municipal de Educação Infantil
CLAE – Coordenadoria de Legislação e Administração Escolar
CGP- Coordenadoria de Gestão de Pessoas
CODEM – Conselho de Diretores das Escolas Municipais
COLE – Congresso de Leitura do Brasil
COPPE – Coordenadoria de Projetos e Programas Especiais
CP – Coordenador Pedagógico
DAE – Departamento de Apoio à Escola
DEPE – Departamento Pedagógico
DIPLLA – Departamento de Pesquisa e Planejamento
DITEPE – Departamento Técnico-Pedagógico
DOM – Diário Oficial do Município
DRO – Departamento de Ação Regional
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EF – Ensino Fundamental
EGDS – Escola de Governo e Desenvolvimento do Servidor
EI – Educação Infantil
EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
EP – Estabilidade Provisória
FA – Função-atividade
FP- Função-pública
GF – Grupo de Formação
GT – Grupo de Trabalho
FUMEC – Fundação Municipal de Educação Comunitária
IMA – Informática de Municípios Associados
LIMAE – Linguagem, Movimento, Arte e Educação
LTS – Licença de Tratamento de Saúde
MDCC – Museu Dinâmico de Ciências de Campinas
MIPID – Memória, Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade
NAED – Núcleo de Ação Educativa Descentralizada
NTE – Núcleo de Tecnologia Educacional
OP – Orientador Pedagógico (também *Orçamento Participativo)*
OS – Orientação Sexual

PPP – Projeto Político Pedagógico
PUCC – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
RH – Recursos Humanos
RMC – Região Metropolitana de Campinas
RME –Rede Municipal de Ensino
PCCS - Plano de Cargos, Carreira e Salários
PMC – Prefeitura Municipal de Campinas
RJ – Reintegrado Judicialmente
TD - Trabalho Docente
TDA – Trabalho Docente Aula
TDC – Trabalho Docente Coletivo
TDI – Trabalho Docente Individual
TDPA – Trabalho Docente de Preparação de Aulas
TDPR - Trabalho Docente em Projetos
SAR – Secretaria de Ação Regional
SME – Secretaria Municipal de Educação
STJ – Supremo Tribunal de Justiça
UE – Unidade Educacional
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
USP – Universidade de São Paulo

Em memória de minha mãe

Maria Thereza

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas, expresso meu grande agradecimento pela lucidez intelectual que partilha com todos aqueles que, como eu, possuem o privilégio de conhecê-lo.

Aos meus companheiros, trabalhadores e trabalhadoras incansáveis da Educação, com os quais, durante tantos anos, vivenciei o desafio de educar em tempos de barbárie.

Aos meus queridos irmãos, Gilberto e Ricardo, pela grande sensibilidade, inteligência e amizade com as quais sempre me ampararam.

E finalmente, à amada filha Helena, pela felicidade em acompanhar a formação, desde o nascimento, de um ser humano tão maravilhoso em todos os sentidos.

Vocês viram e entenderam.

Assistiram a um fato comum,

Um fato, desses que acontecem a diário.

E, apesar de tudo lhes rogamos:

Que sob o familiar, descubram o insólito,

Sob o cotidiano, destaque o inexplicável.

Que possa toda coisa dita habitual lhes inquietar.

Na regra, descubram o abuso.

E, em toda parte onde o abuso se mostre,

encontrem o remédio.

Não aceitem o habitual como natural,

Pois, em tempo de desordens sangrentas,

De confusão organizada,

De arbitrariedade consciente,

Nada deve parecer natural, nada deve parecer

Impossível de mudar.

Bertold Brecht – "A Exceção e a Regra."

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO..... 01

CAPÍTULO 1

Identificando a Problemática e o Caminho Metodológico de Pesquisa.....7

1.1 Rumos da investigação: trilhando caminhos.....13

1.1.1 O caminho metodológico.....17

1.1.2 Instrumentos metodológicos utilizados.....26

1.1.3. Uma proposta de *Modelo de Análise*.....37

CAPÍTULO 2

As Políticas Públicas como Ordenadoras da Gestão Educacional.....45

CAPÍTULO 3

"A Cidade e os Homens": Contexto Social e Educacional da Cidade de Campinas e os Profissionais da Rede de Ensino Municipal.....61

3.1 O Sistema Público Municipal e as Escolas do Ensino Fundamental.....62

3.2 Condições de contrato de trabalho e perfil dos profissionais da Rede Pública Municipal de Educação.....77

3.2.1 Professores.....78

3.2.2.Vice-diretor Educacional.....85

3.2.3 Orientador Pedagógico.....86

3.2.4 Diretor Educacional.....87

3.2.5 Coordenador Pedagógico.....88

3.2.6 Supervisor Educacional.....89

3.3 Caracterizando os sujeitos da pesquisa.....90

3.4 *"Os alunos que temos"*.....103

CAPÍTULO 4

Aspectos da SME na Gestão de Francisco Amaral (1997-2000).....109

4.1 A Estrutura da Rede Municipal e seus Princípios na Gestão de Francisco Amaral 118

4.2 Propostas Pedagógicas da SME na Gestão de 1997 a 2000.....130

CAPÍTULO 5

Os Projetos Para Educação Municipal nas Propostas Político- Partidárias; A disputa da eleição ao governo municipal de Campinas em 2000.....145

5.1 As propostas dos candidatos a prefeito.....149

CAPITULO 6

Construindo a Escola Viva a partir da inversão de Setas: a gestão petista da SME de 2001 a 20004.....159

6.1 Princípios de Gestão e Estrutura da Rede Municipal de Educação de Campinas Durante o Governo do Partido dos Trabalhadores de 2001-2004.....163

CAPÍTULO 7

Hierarquização/Democratização das Relações Profissionais dos Educadores da SME: disputas e relações de poder presentes na Rede Pública Municipal 225

7.1 O debate sobre a carreira do magistério como revelador de tensões.....225

7.2 Conflitos manifestos: Os profissionais da SME falam de seu trabalho.....260

7.3 Plano de Cargos, Carreiras e Salários: outros parâmetros de trabalho na SME.....327

CAPITULO 8

Centralização /Participação nas Decisões e Ações: as tentativas de mudanças na gestão das Escolas e da SME.....333

CAPÍTULO 9

Demandas Pedagógicas/Demandas Institucionais: Espaços contestados na Organização do Trabalho da SME e das Escolas 401

ÚLTIMAS REFLEXÕES.....455

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 471

APÊNDICES.....485

APRESENTAÇÃO

Contemporâneos de um momento histórico cuja realidade sócio-econômica e política faz conviver, no presente contexto nacional, a iniqüidade do desemprego estrutural que alija grande parte do povo de condições mínimas de sobrevivência, ao lado de formas arcaicas de trabalho escravo, as quais quiséramos superadas, tornar-se um profissional da esfera pública da Educação nos faz contrair responsabilidades. Acompanha estas um grande incômodo frente à opacidade com que freqüentemente se reveste o real, cujo alarde na mídia afirma que "*Educação é tudo*", e que bastam escolas repletas, que sejam "*para todos*", que "*cada um faça sua parte e que os professores se reciclem*", para que todas as enfermidades sociais sejam sanadas. A não ser, é claro, que este sentimento nos seja nulo, por nos contentarmos com o ilusório prêmio mensal de nossos contra-cheques, e nosso mundo se resuma às pretensas segurança e paz de nossos lares.

Por quase quinze anos como trabalhadora da Educação pública, componho o primeiro grupo. Confesso que essa pertença é tributária da vivência que tive em mais de onze anos como docente de meninas e meninos de um bairro periférico de Campinas, onde a miséria, o cotidiano da violência e a guerra entre gangues de traficantes de drogas possuíam mais dramaticidade do que cenas às quais assistimos em filme nacional indicado ao Oscar.[1]

Professora de História neste contexto, desvelar mitos do passado, relatar o sucumbir de populações indígenas para adolescentes de olhos amendoados e tez da cor de mate, falar das agruras da condição escrava e posterior abandono dos libertos aos seus bisnetos e ver tais tragédias atualizadas, dificilmente torna convincente a afirmação de que basta ser uma *"professora nota 10*" para que tudo se resolva.

Tampouco a satisfação da aprovação no concurso público de 2002 para a Supervisão Educacional da Secretaria Municipal de Educação de Campinas me convenceu de que a "*subida do chão da fábrica à gerência; do baixo clero para o alto clero*" com que comemoravam alguns colegas ou mesmo *"o brilho que a inveja de muitos não suporta ver"* com que se revestiam outros, viriam a apagar da memória a condição de vida dos alunos e alunas com que convivi durante todos aqueles anos.

---

[1] Referimo-nos ao filme "Cidade de Deus", baseado no romance homônimo de Paulo Lins, que recupera a história do conjunto habitacional Cidade de Deus, entre os fins dos anos 1960 e 1980, enfocando, principalmente, a guerra entre gangues de tráfico de drogas. Dirigido por Fernando Meirelles, 2003.

Menos ainda acreditei que a memória de lutas que eu e meus companheiros e companheiras docentes empreendemos e conflitos que travamos durante aqueles mesmos anos, com direções autoritárias das escolas em que trabalhamos, a mentalidade de "*qualidade total*" na Educação que professaram muitos dos especialistas que conhecemos, e que os muitos dias e noites de clamor e greve que proclamamos contra as administrações municipais eticamente imorais, fossem cair no esquecimento.

Pelo contrário: tais experiências imprimiram em mim a convicção de que não precisamos reproduzir poderes feudatários, privilégios nobiliárquicos, e tampouco hierarquias compostas de feitores, capatazes e escravos da Educação na organização do trabalho das escolas e da Rede Municipal de Ensino de Educação. Claro que sem a crença ingênua de que basta, para isso, "*boa vontade e que cada qual faça sua parte"*.

Como outros tantos companheiros trabalhadores da Educação, quisera eu ultrapassar os limites que nos impunham os muros escolares, para tentar atuar, em outras esferas de decisão, almejando um trabalho coletivo de qualidade social, cônscio e comprometido com aqueles educandos, filhos e filhas de trabalhadores, e a quem o mundo do emprego já não existe, os quais conheci tão bem em minha experiência pregressa como docente. Como grande parte de meus pares, acredito que *"uma nova Educação é possível",* mas obviamente sabendo que somente a mudança de orientação política e ideológica de nossa municipalidade não nos levaria ao melhor dos mundos, uma vez que o nosso mundo objetivo segue a lógica capitalista em curso.

As preocupações aqui presentes se estruturaram a partir do contato da pesquisadora com o universo investigado, o qual abrangeu como ponto de observação e análise, a gestão administrativa da Secretaria Municipal de Educação de Campinas e trinta e oito das atuais quarenta e duas E.M.E.F.s (Escolas Municipais de Ensino Fundamental) da rede escolar municipal. Abordam-se aqui as contradições entre as decisões da instância superior de decisão/ controle da Rede Municipal de Ensino que produz políticas de Educação públicas locais (e suas vinculações com as políticas macro-estruturais) e a vida nas unidades escolares que a compõem, em suas dimensões educacional-pedagógica, técnico-administrativa, sócio-cultural e política, convertendo-se em questões práticas, palpáveis, tangíveis, cotidianas e vividas.

Ao pretender analisar a política pública educacional no recorte proposto, considera-se a afirmação de FRIGOTTO (1995:31) para explicitar desde já a concepção de Educação constante na presente investigação:

> *"A Educação é concebida como uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais sendo ela mesma forma específica de relação social. O sujeito dos processos educativos aqui é o homem e suas múltiplas e históricas necessidades (materiais, biológicas, psíquicas, afetivas, estéticas e lúdicas). A luta é justamente para que a qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade (...)"*

Desta análise, pretende-se emergir as categorias que mais expressem suas contradições e conflitos, estando presente o enfoque do processo de implementação das mudanças engendradas pela orientação política da gestão petista durante o período de 2001-2004, e a forma como os diferentes sujeitos sociais, que integram o quadro de trabalhadores da Educação pública municipal de Campinas reagiram frente a elas, como as elaboraram e as efetivaram em suas práticas profissionais e as perceberam neste âmbito, para contribuir com o entendimento da construção da política educacional que se denominou *"Escola Viva",* escopo da presente investigação.

Inicialmente, o primeiro capítulo acompanha a construção do caminho metodológico trilhado, incluindo os instrumentais de coleta de dados, e traça o campo de investigação, os recortes de seu contexto real e a composição dos sujeitos identificados como o universo de profissionais pesquisado.

O segundo capítulo apresenta-se como uma introdução teórica, na qual se dimensiona o significado das políticas sociais públicas num momento histórico marcado pela lógica de diminuição da presença do Estado na vida social, e a presença e ação dos partidos políticos implementadores de políticas educacionais, de acordo com os princípios que veiculam. Ao enfocar esta questão em especial, reflete-se como poderíamos abordá-la para a consecução do estudo aqui proposto, considerando também os conflitos interiores deste processo.

Tendo sido feita esta discussão, procura-se contextualizar espacial e temporalmente o foco de análise, no capítulo seguinte.

O terceiro capítulo procura dimensionar a cidade de Campinas, da qual se faz uma breve referência de sua constituição histórica e o processo de ocupação do espaço urbano. Processo este que, desde sua gênese, é marcado pela cisão entre classes privilegiadas e classes desprivilegiadas, tão periféricas dos centros de decisão e fazeres quanto suas moradias, para quem a presença de equipamentos públicos tem tanto significado e importância.

Esta breve referência tem a função de contextualizar a presença das escolas da Rede Municipal de Ensino de Ensino nas diferentes regiões de Campinas. As atribuições e o perfil

de seus profissionais com suas respectivas funções são também apresentados, incluindo-se aí uma caracterização dos profissionais que compõem o universo pesquisado, bem como o público para quem se destina as políticas de Educação do município: o alunado das Escolas municipais e suas condições de vida.

Uma vez tendo sido feita tal análise, enfocou-se no capítulo seguinte a situação pregressa ao corte temporal de análise, como forma de se traçar aspectos sobre a gestão da Rede Municipal de Ensino de Ensino de Campinas anterior à gestão petista de 2001 a 2004.

No capítulo quarto, então, se realiza um resgate das relações entre os profissionais da Educação, a realidade conflituosa das escolas[2] e a gestão municipal de Campinas de 1997 a 2000, pregressa à gestão petista, a fim de que se tenha uma caracterização para se estabelecer um quadro de análise da caracterização da Rede Municipal de Ensino encontrada pela gestão de 2001 a 2004. Este quadro faz-se necessário para análise das intervenções e decisões políticas realizadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME), assim para a identificação das contradições historicamente construídas na rede de ensino pelas ações políticas da SME, a partir das metas traçadas para sua consecução.

Posteriormente, passa-se a caracterizar as disputas políticas para a gestão municipal e o recorte temporal central, no capítulo cinco. Neste capítulo, são apresentadas as propostas políticas de governo dos partidos que disputaram a eleição municipal de 2000, focando-se principalmente as propostas para a Educação municipal pública, concentrando-se nos partidos que disputaram o segundo turno: a Proposta de Governo do PSDB e a proposta de governo do PT. O partido vencedor, o Partido dos Trabalhadores, teve como Secretária a Professora Dra. Corinta Maria Grisolia Geraldi durante toda a administração.

O sexto capítulo caracteriza a gestão do PT de 2001 a 2004, de sua estrutura aos princípios e métodos da proposta da política educacional denominada *Escola Viva,* contextualização também necessária para a avaliação do processo de implementação das ações políticas na Educação na cidade de Campinas no período considerado.

Os princípios de gestão e estrutura da Rede Municipal de Ensino de educação de Campinas durante o governo do Partido dos Trabalhadores de 2001-2004 são caracterizados e recebem uma análise preliminar neste capítulo, a fim de contextualizar e dimensionar as ações políticas que se materializaram nesta gestão, bem como os embates aí presentes. O aprofundamento das análises será realmente efetivado no desenvolvimento dos capítulos que se seguem, os quais apontam as contradições presentes na estrutura e na organização do

trabalho na Rede Municipal de Ensino da SME de Campinas. As opções de análise que as três dimensões se constituem emergiu da interface das declarações e opiniões dos entrevistados sobre a realidade de suas práticas, e as ações oficiais da SME para o trabalho educativo neste contexto materializado.

O sétimo capítulo procurará analisar com profundidade o primeiro indicador dos conflitos enfocados nas intervenções políticas do governo petista: *Hierarquização/Democratização das relações profissionais dos educadores da SME: disputas e relações de poder presentes na Rede Municipal de Ensino de Ensino*, que se deriva, por sua vez, dos conflitos presentes nesta estrutura, que se materializam nas relações de poder e hierarquização manifestas, até a aprovação do novo Plano de Cargos, Carreiras e Salários, o que dimensiona outros parâmetros de trabalho na SME.

Analisa-se o embate entre os profissionais da estrutura extremamente hierarquizada em todos os seus *loci:* tanto nas escolas e seus interiores, como nas outras instâncias que compõe a Rede Municipal de Ensino: os Núcleos de Ação Educativa Descentralizados – conhecidos como os NAEDS – e os órgãos centrais da Secretaria Municipal de Educação, que se localizam no Paço Municipal, entre outras considerações. Salienta-se o debate existente entre 2001 e 2002, sobre a forma de provimento dos cargos efetivos da carreira da Educação, da carreira do magistério municipal e o concurso para especialistas de 2002, que explicitou e acirrou a polarização de interesses aí presentes.

As tentativas de desburocratizar e democratizar a gestão na rede pretenderam modificar, em sua construção, tanto a estrutura e as relações profissionais e humanas entre seus trabalhadores, quanto o próprio "*metabolismo"* administrativo e pedagógico, considerando as implicações que este processo teve em todos os âmbitos administrativos e pedagógicos da SME. O oitavo capítulo *–Centralização/participação nas decisões e ações: tentativas de mudanças na gestão das escolas e da SME,* analisará estas intenções em suas manifestações administrativa e pedagógica, já apontando para o tratado no próximo capítulo, a partir da criação dos Núcleos de Ação Educativa Descentralizada - os NAEDs - englobando aí uma análise que tente abarcar de os espaços e equipamentos que compõem a SME, tendo em foco o que concerne à gestão da Escola, questionando-se, a partir de ótica dos seus profissionais e das ações política empreendidas, até que ponto se efetivou uma participação de decisões e ações, ou se este processo se configurou como uma fragmentação em partes que não representaram a totalidade.

[2] Cf BERTAGNA (1997) e OLIVEIRA (2000)

Almejou-se, no nono capítulo, analisar a terceira dimensão de análise, ou a seguinte tensão: D*emandas pedagógicas/ Demandas Institucionais: espaços contestados na organização do trabalho da SME e das Escolas.* Entre várias dimensões de análise, indagar-se-á se, neste capítulo, a respeito da suposta cisão pregressa e historicamente existente na SME, entre a esfera institucional e a esfera pedagógica presente nos processos de ação e decisão da SME e no interior das escolas, acompanhando a dinâmica das intenções materiais e legais empreendidas pela SME neste sentido, e a maneira como os trabalhadores da Educação, a partir da ótica expressa nas entrevistas, perceberam tal processo.

Como últimas reflexões, tenta-se realizar uma visão do significado que estas três dimensões, em seu conjunto, imprimiram na realidade da SME durante o período da gestão considerada, perguntando-se por seus limites e alcances. Buscou-se a compreensão de que, se Escola foi considerada o "*centro do processo pedagógico*", tal como consta nos princípios da política educacional da gestão petista de 200 a 2004, quem - ou o quê - foi considerado como sendo o *"centro da Escola"*. Questionam-se as ações políticas direcionadas aos alunos e profissionais da rede, as possibilidades que existiram ou não para sua participação na gestão da Escola e na organização do trabalho educativo, através das palavras dos trabalhadores que possuíram sua vivência cotidiana, as tensões, conflitos aí presentes.

Por fim, ao se estabelecer estas relações, buscou-se uma contribuição para o entendimento da "*Escola Viva"*, nas contradições do real e na dinâmica incessante da Vida que animou este processo, em toda sua construção.

CAPÍTULO 1

IDENTIFICANDO A PROBLEMÁTICA E CAMINHO METODOLÓGICO DE PESQUISA

O campo de luta definido pelas políticas educacionais explicita, invariavelmente, sua face real e cotidiana nas unidades que o constitui: as Escolas. Há, no interior destas e na estrutura pública na qual se incluem, críticas pujantes e consistentes veiculadas por seus sujeitos, no que tange á sua organização e ás relações de poder aí praticadas, bem como ás ações políticas que implementam as instâncias decisórias da política educacional a qual estão submetidas. Em geral, tenta-se apagar, por parte das instâncias responsáveis por sua condução e decisão, os traços de resistência, que são os elementos vivos de suas contradições, cujas manifestações quer-se evidenciar no presente trabalho.

Estas críticas se expressam historicamente, na SME da Prefeitura Municipal de Campinas, por vários segmentos: (i) pelos reclamos constantes dos professores de suas condições de trabalho, profissão e vida; (ii) pelos alunos que denunciam a falta de sentido do conhecimento inodoro e insípido que são obrigados a mecanizar, a falta de vida e respeito que sentem dentro dos muros escolares, e atuam nos limites desta organização expressando resistências culturais vistas como indisciplina ou desinteresse, (iii) pelos pais a reclamar da distância e do desinteresse que sentiam por parte da escola, como algo distante e intangível[1] e (iv) pelos funcionários, a viver o cotidiano atribulado pelos recursos que lhes faltavam. E, para todos estes, incluindo os especialistas da Educação, havia a inconsistência das decisões políticas tomadas pelos setores da administração da Secretaria Municipal de Educação, em confronto com a realidade das escolas. Situações como estas perfaziam o quadro sócio-educacional que a gestão petista encontrou no início de sua gestão.

A vida real, com suas contradições, explodia fora e dentro das Escolas, transubstanciada em violências de todas as formas e matizes, conflitos entre gangues, tráfico e drogadição, sendo impossível ignorá-los e contê-los no espaço institucional escolar. Espaço de conflito e tensões, aí se interiorizam elementos da totalidade social na qual está inserida, reproduzindo desigualdades sociais em desigualdades educacionais.

[1] Tal como discutido no trabalho de mestrado (OLIVEIRA, 1999)

O modelo fragmentado, centralizador e hierárquico da administração capitalista e sua organização incluem elementos que se tensionam no interior das escolas e para além dele: as desigualdades geradas na instituição escola e a partir dela se revelam também no desequilíbrio das funções históricas que polarizaram e fragmentaram historicamente a rede pública municipal de Campinas, entre professores "práticos" e especialistas, em suas diversas modalidades: "teóricos" como os orientadores pedagógicos e coordenadores pedagógicos, "administradores" como diretores e vices-diretores, e "técnico-burocráticos" como os supervisores.

Ao existir um quadro de insatisfação por parte dos profissionais da Educação - e dos servidores municipais em geral, que organizaram movimentos em que esta insatisfação ficou patente - na desgastada gestão de Francisco Amaral, apresentaram-se propostas "salvadoras", impróprias em sua maioria, porém, para a problemática real, uma vez que o "novo" que predicavam não transformava, muito menos resolvia, ao contrário, aprofundava as contradições e crises presentes na realidade das escolas públicas, ao limitar a questão educativa e escolar a algumas construções de prédios e oferecimento de vagas em novas Unidades Educacionais, medidas estas, em geral, paliativas e circunstanciais.

Em face áquele trabalho pedagógico, o qual se configurava como insatisfatório por grande parte dos agentes sociais que dele participavam, conforme transparece nas entrevistas aqui presentes, passaram a emergir e se apresentar "soluções" veiculadas por diferentes partidos políticos, cada qual representando interesses dos grupos sociais que os apoiavam, todos pautados por um discurso que se pretendia como único caminho a ser trilhado, como evidenciaram os debates políticos que antecederam as eleições municipais de 2000.

A vitória do Partido dos Trabalhadores, reconhecido e auto-identificado com a posição ideológica de esquerda, para a Prefeitura Municipal de Campinas na gestão de 2001-2004 - representado pelo arquiteto e professor universitário, Antônio da Costa Santos e a escolha de uma professora doutora em Educação, pertencente aos quadros docentes da Faculdade de Educação da UNICAMP, Profa. Dra. Corinta Maria Grisolia Geraldi, para ocupar o cargo de Secretária da Educação – representou, pela inscrição ideológica do Partido em questão e das pessoas participantes do processo, a esperança de que um novo tempo se inaugurava na Secretaria Municipal de Educação.

Destarte, o estudo tem por objetivo analisar as ações derivadas do processo de implementação da política pública educacional do município que se quis diferenciada, *versus*

o processo da organização e as relações que se desenvolveram nas instituições escolares, os conflitos e tensões sociais que foram vivenciados, em seus interiores, pelos profissionais da Educação (professores e especialistas), tendo a Escola como centro destes processos.

Procurou-se extrair as concepções de Educação, Sociedade e Escola presentes em cada um desses processos, bem como as categorias que mais expressassem estas contradições. Deste confronto, procurou-se identificar os processos concernentes á implementação de políticas educacionais das escolas e dos profissionais da Educação do município, alicerçada na expressão e contradição que emergiu do contato vivido diretamente nas realidades escolares e com os educadores.

A relevância social de tal projeto reside em sua reflexão para traçar - a partir do estudo das relações da Secretaria da Educação de Campinas com seus trabalhadores e com as Escolas que a compõe - em dois diferentes momentos de orientação política do governo local (gestão política do PPB 1997-2000 e posteriormente, a do PT 2001-2004), e os interstícios desta realidade, nos interstícios da organização do trabalho educacional neste contexto.

Torna-se mister dimensionar, ao longo desta análise do processo de implementação política, as relações e conflitos das estruturas macro e micro-educacionais, entre os vários níveis da gestão pública, e o alcance que se pode verificar concretamente, das tentativas de mudanças nestes rumos, onde residem seus limites, até onde podemos detectar suas possibilidades (ou não) de mudança, ou simples "rearranjos", a partir da realidade dada, para a construção de uma política pública de Educação que se materializasse num projeto histórico de inclusão e transformação do anteriormente posto, marcado aparentemente pela cisão entre as esferas institucionais e pedagógica, como discutido no capítulo quatro da presente análise.

São igualmente contempladas na análise as questões referentes ás tensões na construção social e política da proposta petista para a Educação no contexto enfocado, considerando, entre tantos outros aspectos, a realidade do trabalho docente cotidiano, as relações hierarquizadas entre os profissionais da Educação no interior das Escolas, as tentativas da construção de uma gestão participativa, as tensões entre os interesses dos diferentes grupos que compõem a estrutura organizacional fragmentada e verticalizada da rede municipal.

Torna-se presente também o questionamento ao ambiente excludente que muitas vezes se revestiu a escola pública municipal, ao contar com altos índices de reprovação e evasão, ao afirmar a rotulação dos alunos oriundos das classes populares, até mesmo publicamente,

dentro das salas de aula, como tratado em FREITAS (1995); BERTAGNA (1997); OLIVEIRA (1999); e a necessidade de, num contexto escolar transformador, conhecer a realidade de vida dos alunos da Rede Municipal de Ensino de Campinas.

A presente investigação, assim, emergiu do questionar o que até então separava e polarizava a gestão pública municipal da Educação em um imenso e insuperável fosso: as decisões políticas anteriormente tomadas, tecnocráticas e burocráticas, que abruptamente incidiam de cima para baixo, e se estilhaçavam, na quase totalidade das ocasiões, como mísseis na realidade das escolas que integralizam a rede pública municipal, fragmentando ainda mais o trabalho pedagógico e tensionando as relações profissionais entre professores e especialistas, abalando até mesmo relações pessoais e o significado que adquiriam para os alunos estas estruturas repletas de contradições, como discutido por OLIVEIRA (1999).

Criou-se assim, na gestão pregressa á petista, condições de trabalho com extremas tensões, como se enfocará, precarizadas pela restrição constante de recursos e insegurança em relação á própria administração pública, que nem sequer garantia os vencimentos dos funcionários com uma periodicidade constante. Conflitos, greves e resistências eram a tônica do trabalho; mas com a aproximação das eleições municipais para prefeito, poderia se supor que outras relações poderiam ser estabelecidas entre escolas, e os níveis decisórios e executivos de decisões políticas da rede de ensino público municipal.

Deste confronto, acredita-se ser procedente um *exercício de análise do processo de implementação* destas decisões políticas, acompanhando sua efetivação na condição material do trabalho pedagógico e administrativo da SME. A análise, no caso, justifica-se no interesse investigativo de saber se as decisões políticas da gestão petista representaram prosseguimento dos conflitos encontrados na estrutura da Rede Municipal de Ensino, historicamente construídos, ou se apontaram para sua superação, de que forma isso ocorreu e o grau das possíveis modificações, tendo como eixos as categorias que mais expressassem suas contradições.

Contradições estas vividas por seus sujeitos, e para as quais convergiram as decisões políticas no contexto e período considerados, bem como a congruência do implementado com seus princípios originais. Indaga-se, neste sentido, se as propostas do Partido dos Trabalhadores realmente se configuraram em uma Política de Educação, entendida como um projeto de construção histórica para uma determinada sociedade que se quer alcançar, e não

meramente para atender emergências e urgências necessárias e cotidianas da rede de ensino pública municipal.

Esta análise se aprofundará até o ponto em que nos permitirem os dados aqui coletados. Está, porém, alicerçada na expressão viva que emergiu do contato estabelecido diretamente nas realidades escolares, das estruturas nas quais estes conflitos se materializam e dos agentes nelas envolvidos.

Compreende-se que o foco primordial, a partir do qual se permitiria que considerássemos aqui não só as escolas, mas a rede municipal como sistema[2], conforme a problemática assim posta, é o *trabalho* em suas muitas dimensões, o que integralizaria a totalidade dos profissionais que se encontram no interior das escolas e dos que, alocados fora delas, são intervenientes diretos em sua organização. A Escola adquire o caráter político de ser o espaço para o qual se convergem as decisões políticas da SME.

Portanto, assim se formula o problema de pesquisa:

> *Investigar como se configurou o processo de implementação das decisões políticas públicas municipais da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Campinas, com a mudança de orientação política da gestão petista de 2001 a 2004, indagando se as ações políticas significaram, a partir da visão dos sujeitos do universo pesquisado, ruptura ou continuidade dos conflitos historicamente construídos presentes nesta realidade, nas condições e relações de trabalho entre os profissionais da Educação da SME, tendo como foco a organização do trabalho das Escolas de Ensino Fundamental que compõem a Rede Municipal pública de Educação.*

Desta análise, pretendeu-se sugerir as categorias que mais expressassem estas contradições, e assim, focar o processo de implementação das mudanças engendradas pela orientação política municipal, atentando-se, no contexto delimitado, para a forma como os diferentes agentes sociais que integravam o quadro de trabalhadores da Educação pública municipal de Campinas reagiram frente a elas, como a elaboraram e a efetivaram em suas

práticas profissionais e as perceberam neste âmbito de trabalho, em interface com os documentos oficiais emitidos pela SME.

Assim posto, decorrem os seguintes questionamentos, surgidos no início da pesquisa, os quais acompanharam o processo de análise e estruturaram as suposições iniciais da pesquisadora, base para a estruturação da investigação, permeando todo seu processo:

- Em que medida poderíamos sugerir que as políticas locais para a Educação, promovidas pela nova gestão iniciada pelo governo petista de 2001-2004, significariam uma mudança de ações educativas e a formulação de uma Política Pública do sistema de escolas da rede municipal de ensino?
- Quais as categorias de conflito que poderiam servir de dimensões de análise neste processo de implantação?
- Tais políticas corresponderiam ás expectativas dos trabalhadores públicos da Educação municipal entrevistados? Afetariam as próprias relações de poder na Escola, passando pela sala de aula até as relações entre os profissionais, especialistas e direção, nas gestões do interior das Escolas e em outros espaços da SME?
- Como se configurariam as possíveis adesões e/ou resistências ás tentativas de inovações políticas, administrativas e pedagógicas intentadas no processo de implementação analisado?
- Em que medida se poderia sugerir que a nova proposta política para as Escolas públicas municipais seria congruente com sua realidade de trabalho?

Ainda que todas estas questões estejam formuladas na afirmativa, deve-se considerar que a efetividade negativa – o não ser, o não acontecer – é uma possibilidade real, juntamente com todas as outras que poderíamos conjecturar. Essa perspectiva da negativa do devir, caso ocorra, será aqui considerada, em todo momento e âmbito em que foi observada, no processo aqui enfocado. Assim, a investigação aqui proposta buscou a profundidade dos significados do real, até onde seus limites assim possibilitaram, sem desconsiderar a negatividade dos mesmos como possibilidade de análise.

[2] Ou mais precisamente um subsistema, uma vez que a Rede Municipal de Ensino de Campinas não se constitui como um sistema próprio e autônomo, e sim dependente do Sistema de Ensino do Estado de São Paulo.

Esclarece-se também que a concepção de *conflito,* presente na análise aqui desenvolvida, é identificada conforme o proposto por CECÍLIO (2005), que ao analisar o conflito organizacional presente em organizações públicas, identifica três abordagens para esta definição. Na primeira, o autor coloca que se pode entender o conflito como resultado de interesses inconciliáveis inscritos na estrutura social, e que se fazem presente em determinada organização do trabalho, estabelecendo a sua relação dialógica com a realidade contextual.

Na segunda abordagem, segundo o autor, o conflito envolveria papéis organizacionais, resultante das transformações tecnológicas e econômicas, que imporiam necessariamente transformações ás estruturas organizacionais. Por fim, a última abordagem entende o conflito como reflexos de disputas individuais e imposições organizacionais entre seus componentes.(Cf. CECÍLIO, 2005:07-08). O autor, a partir destas abordagens, concebe o conflito como reflexo das disputas sociais nas organizações, efetivando em seus interiores suas contradições.

Na presente investigação, ao nos referirmos a conflito, procuraremos entender este como a relação intrínseca entre a Educação e a Sociedade, de tal forma que, numa sociedade capitalista na qual as relações humanas e sociais se dão justamente a partir das contradições entre interesses e forças, o conflito seria o elemento constitutivo das relações profissionais, expresso pelas muitas tensões materializadas nas Escolas e nas estruturas as quais pertencem, no caso, a SME de Campinas.

Crê-se que a colocação de tais problemáticas e indagações apontarão para a realização de uma análise que, ao seu término, contribua para a emergência de possibilidades de reflexão sobre o problema proposto, a partir do registro da voz e das experiências dos agentes mais diretamente vinculados á vida nas Escolas, que a constroem, uma vez que :

> *"É na vida real que começa, portanto, a ciência real, positiva, a análise da vida prática, do processo de desenvolvimento prático dos homens"* (MARX E ENGELS, 1999: 21).

1.1 Rumos da investigação: trilhando caminhos

Os caminhos pelos quais trilhou a presente investigação tiveram, necessariamente, que transpassar a simples intenção de "recolher vestígios". A complexidade do real, os mais diferentes *loci* sociais ocupados pelos profissionais participantes da relação entre a realidade das escolas e das instâncias promotoras das políticas públicas para a Educação do município de Campinas e seus conflitos, revelaram a necessidade de um movimento incessante de diálogo e acompanhamento de sua observação e análise, compostas por vários e diferentes momentos e espaços.

Essa dinâmica revelou-se, portanto, negadora de uma posição de pesquisa contemplativa, de "*congelar uma onda*" ou imobilizar um recorte temporal como um registro de ação estático tal como uma fotografia, para transformá-la em objeto a ser investigado. Tal imobilidade corresponderia, portanto, á sua artificialização e descaracterização. Conquanto a Educação escolar e a materialidade das relações de seus sujeitos se constituem na totalidade social, fruto de decisões políticas, impossível este objeto de investigação se cristalizar em um determinado momento e espaço, pré-definidos pelo pesquisador.

Assim, os rumos da investigação encontraram as escolas que compõem a rede municipal como foco primeiro de observação e análise. Somadas as observações feitas nestes locais, outras expressões de vida intentaram as visitas empreendidas captar: as vozes dos sujeitos do processo educativo das escolas municipais de Campinas, desenvolvidas no interior de cada escola, sujeitos estes que adquiriam, de acordo com seu *status* laboral, uma função dentro desta lógica.

Lógica fragmentada, consoante com o contexto da História e da Sociedade que delimitou os contornos de organização do trabalho e da gestão aí efetivadas: *professores* em suas salas de aula repletas, *orientadores pedagógicos* apartados de seu interior e comandando seu trabalho pedagógico, e membros da "equipe gestora das Escolas", *diretores* e *vice-diretores* que, entre tantas coisas, respondem ao emaranhado burocrático de leis e memorandos que se acumulam sobre suas mesas.

Esclarece-se que a concepção de gestão aqui presente concorda com PARO (2003:13) para quem:

> *"A atividade administrativa não se dá no vazio, mas em condições históricas determinadas para atender a necessidades e interesses de pessoas e grupos. Da mesma forma, a educação escolar não se faz separada dos interesses e forças sociais presentes numa determinada situação histórica".*

Ao considerar a totalidade social de onde emanam os condicionantes desta organização, o autor dimensiona a gestão escolar para além da própria Escola, nos seus vínculos intrínsecos com a realidade social. Ao tentarmos aqui enfocar questões relacionadas com a gestão das Escolas municipais, contextualiza-se a sua organização e administração em suas dimensões social, histórica e política. Entende-se que a administração é uma necessidade inerente á toda atividade humana, a fim de garantir direitos sociais; questiona-se, porém, como esta se configura numa sociedade de classes e a que interesses serve, conforme discutido por este autor.

Ainda que tão diversas em cada local e comunidade onde se materializam, as unidades escolares da rede municipal de Educação de Campinas partilham do mesmo distanciar do centro da metrópole campineira, e tão similares são as sendas empoeiradas que até elas nos levam, o mesmo desnudar de asfalto têm suas ruas, esburacadas e de contornos irregulares.

O itinerário a ser feito para chegar-se a cada uma delas, para entrevistar profissionais e observar seu cotidiano real nos dá a perspectiva de um mergulho em uma realidade urbana tão caótica quanto sua expansão decadente: nos revela, em suas vias pobres, uma moldura feita de moradias e rostos que adquirem outros equilíbrios e cores em relação aos bairros privilegiados da cidade.

Os contatos diretos com os *loci* centrais para os quais se dirigiam as decisões das políticas e onde se efetivavam as práticas educativas da Secretaria Municipal de Educação – *as escolas como centro,* um dos princípios declarados por esta gestão - foram lapidares para a pesquisa. Sua busca levou a palmilhar os recônditos mais distantes do centro da metrópole campineira; a proximidade com cada uma delas é anunciada pela presença de crianças com suas puídas mochilas ás costas; ao longe, se divisa sua fachada identificada pelos invariáveis tons azul e branco de sua pintura, maculada, quase sempre, de terra e tempo.

Em seus interiores, o "*cotidiano que nos engole*", conforme expressam seus profissionais, é preenchido por ruídos de crianças inquietas, sentadas em carteiras duras e pichadas com corretivos, frente ás lousas e professores que professam, invariavelmente, os princípios básicos alfabetizantes e das áreas de conhecimento das quais são responsáveis.

Nos poros deste cotidiano, eu entrava em contato com os docentes e especialistas; muitas vezes um "*volto mais tarde para conversarmos*" não se concretizava, de tal forma que muitas vezes foram frustrantes as idas e o tempo despendido para se buscar entrevistados em potencial. Muitas vezes também, como se poderá achar nos relatos contidos no desenvolver da presente pesquisa, as condições ambientais para as entrevistas foram adversas, fosse pelos ruídos, fosse pela extrema proximidade das salas da diretoria e dos professores, comum na maioria das plantas arquitetônicas dos prédios das escolas da rede, o que geravam constrangimentos para docentes e especialistas em estarem expondo as tensões de seu relacionamento.

Além das formas organizacionais escolares que compõem a rede municipal de Educação de Campinas, a investigação foi buscar, para além de seus muros e portões, outros intervenientes de sua realidade: *coordenadores pedagógicos* e *supervisores educacionais*.

Os rumos da investigação levaram-me também ás dependências da Secretaria Municipal de Educação, sita no nono andar do Paço Municipal, região central da cidade de Campinas. Neste local, distantes da realidade das escolas, estão os outros profissionais da Educação que buscamos acessar: *supervisores "centrais",* que elaboram a atribuição de aulas e demais trabalhos técnico-burocráticos, e que desempenham funções determinadas na organização da rede municipal. Lá podíamos encontrar também, até o segundo semestre do ano de 2002, *coordenadores pedagógicos*, que comandavam as orientações pedagógicas da rede. Após 2002, nas sedes regionais descentralizadas, nos NAEDs, os cargos de supervisores que lidavam diretamente com as escolas foram preenchidos, conhecidos como *supervisores "de campo"* , e os *coordenadores pedagógicos* , outrora ligados diretamente ao espaço do nono andar,passaram aí a ter seu local de trabalho[3].

Poderíamos imaginar como uma *teia de fios*, por vezes tênues, por outras mais evidentes, que relacionaria, no tempo e espaço, os movimentos dos trabalhadores em educação da rede municipal em diferentes *loci* e *status* de trabalho; o ir e vir de papéis e documentos, as urgências e emergências do cotidiano das escolas, dos NAEDs e da própria Secretaria de Educação, teia esta em pleno e constante movimento, impulsionado pelo real, pelos conflitos, limites, possibilidades e tentativas.

[3] Um estudo mais aprofundado de todos estes profissionais e suas funções será apresentado posteriormente.

A coleta dos dados e seu processamento metodológico estavam sempre por incorporar sua complexidade, materializada a cada dia e lugar, a cada interlocução travada com os agentes sociais que compõem a rede municipal de ensino.

Importa destacar aqui que a pesquisadora acompanhou estes processos em seu interior, participando de sua construção histórica e laboral, uma vez que servidora municipal da área da Educação Municipal por quinze anos.

Professora de História ingressa do concurso de 1990 como docente efetiva, assumi o cargo desta função em uma Unidade Escolar, que na época se constituía como uma das realidades sociais e educacionais mais desafiadoras da rede naquele contexto: a *Emef José Narciso Vieira Ehremberg*, no Jardim São Marcos. Graves disputas entre narcotraficantes e a mais populosa e precária favela da cidade perfaziam sua realidade imediata. Envolvi-me profundamente nesta realidade, a ponto de minha dissertação de mestrado ser dela derivada. Além de projetos extra-curriculares como Biblioteca, Orientação Sexual e Leia Brasil, participei também como professora coordenadora do Grupo de Formação dos professores de História de 1998 a 2000. Grande parte da coleta de dados as realizei em período de afastamento de minhas funções docentes, entre o princípio de 2001 e o primeiro semestre de 2002.

No ano de 2002, prestei o Concurso para especialista no cargo de Supervisora Educacional, no qual fui aprovada, ingressando em setembro deste mesmo ano como Supervisora Educacional do Naed-Leste. A oportunidade de trabalhar em ambas as condições funcionais, como professora e como especialista, fez-me perceber de maneira viva as realidades de trabalho destas categorias de profissionais da Educação municipal pública de Campinas, bem como a oportunidade de ter contato com vários profissionais da rede, conhecer o fluxo e o acesso a informações e documentos de forma direta, e os desafios destas realidades.

Momentos de interface entre todos estes profissionais e estas experiências, bem como a participação em congressos municipais, seminários e reuniões de planejamento foram também elementos que fizeram parte de todo processo de pesquisa, que passa a ser apresentado na visualização dos princípios metodológicos que se seguem.

1.1.1 O Caminho Metodológico

Compreende-se que para a consecução da referida investigação seja necessária uma postura de pesquisa que permita um contato direto com a realidade em foco, conforme tratam BOGDAN, (1994); BRANDÃO, (1984); LÜDKE,(1986); WILSON,(1975); WOLCOTT, (1989); entre outros.

Este princípio inicial está de acordo com a necessidade de recuperação e análise de elementos que perfazem o cotidiano das diferentes escolas e a instância administrativa da Rede Municipal, *loci* diferenciados, nos quais a pesquisadora encontra-se inserida de maneira direta, constante e participativa. Permite, desta forma, a realização de um estudo que aborde conjuntamente as manifestações do fenômeno escolar em diferentes contextos e âmbitos de gestão. Emanados de uma experiência viva da pesquisadora, o problema e as categorias do estudo a serem construídos evidenciam a afirmação de CHEPTULIN (1982:57):

> *"O conhecimento começa precisamente com a prática, que funciona e se desenvolve com base na prática e se realiza pela prática. É precisamente com base na prática que se formam as categorias, nas quais são refletidas e são fixadas as ligações e as formas universais do ser."*

A avaliação das políticas públicas se identifica, segundo VIANNA (1996), como uma busca de formas, as quais possam apreender a dinâmica que articula as várias fases do *"ciclo de vida"* da realização de uma política pública, que ele identifica como sendo as seguintes: construção da agenda, formulação de políticas, implementação de políticas e avaliação de políticas.

Ressalta VIANNA (1996:06) que:

> *"Na verdade, trata-se de um esforço para explicar a difícil interação de intenções, construídas na fase de formulação de políticas, e as ações presentes na fase da implementação -, isto é, o processo contínuo de reflexão para dentro e ação para fora, tão comum na rotina política. De outra parte, se enseja a discussão sobre a difícil e complexa relação entre o meio social, político e econômico, e o governo (ou melhor, a ação governamental), em todas as fases das políticas públicas – em síntese, sobra a relação que se estabelece entre atores governamentais e não-governamentais no processo de " fazer política".*

PINTO (1986: 78-79) já julgava que a análise do jogo político, "*é mais importante ainda na fase da implementação"*, uma vez que esta se configura como sua materialidade, âmbito justamente no qual se desenvolve a presente investigação. A autora destaca que todos os processos de efetivação de uma política pública - formulação, implementação, impacto e avaliação – refletem a aliança de diferentes agentes e atores políticos na construção futura, a

partir das estratégias de intervenções e influências "*negociadas*" interparticipantes. Sua definição, segundo a autora, seria estabelecida menos por critérios técnicos de decisão, mas referendadas num sistema de forças políticas prevalecente em um dado contexto temporal e social específico.

Não obstante, estas alianças seriam instáveis, sujeitas a alterações durante todo seu processo, atentando-se que, segundo PINTO (1986:79):

> *"Na fase da implementação, na qual as intenções do plano são operacionalizadas em termos de alocação de recursos, poder e influência, esse quadro de sustentação pode ser rompido".*

É importante evidenciar também que, nesta correlação de forças, *"alguns grupos e idéias perdem, outras ganham*", conforme prossegue a autora. A análise da implementação das políticas públicas e de suas ações deverá também considerar a não-efetivação, o não-alcance, o que não foi implementado. Ao considerar esta possibilidade, incorre-se em considerar a segunda afirmação discutida pela autora, que pode assim ser expressa:

- Um programa é vulnerável ao processo político que o engendrou e á composição de forças que se aglutinam a sua volta. Planos são afetados por condicionantes de toda a natureza: avanços e recuos na política, alterações na conjuntura nacional e internacional do país em referência; restrições sócio-econômicas próprias do ambiente em que se insere.

Destaca-se ainda que, para PINTO (1986: 79):

> *"No plano institucional, outros fatores podem conduzir a mudanças em uma intervenção, tais como: modificações na equipe administrativa, alterando os paradigmas teóricos e/ou ideológicos que a informam; conflitos e disputas entre agências governamentais; aparecimento de programas rivais; mudanças de prioridade, cortes ou expansão do orçamento" (idem: 79).*

Este reconhecimento da complexidade e da dimensão política da implementação de programas sociais levou, segundo PINTO (1986:79-80), á avaliação do processo decisório e de mudanças de rumos durante o mesmo, levantando informações sobre justificativas das decisões e dificuldades encontradas neste nível de desenvolvimento do processo de materialização da ação política pública. Desta forma, deve-se buscar a qualificação do confronto entre o proposto e o realizado, o que pode ser balizado por julgamentos dos grupos envolvidos na implementação do programa, o que se constitui, na presente pesquisa, como um

dos elementos principais de coleta de dados. Isto levaria a um princípio metodológico assim elaborado:

> - O avaliador deverá estar atento para compreender e qualificar os condicionantes políticos capazes de alterar o perfil do plano, a partir do qual deverá levantar dimensões passíveis de avaliar seu mérito, com base em muitas perspectivas.(PINTO, 1986:81)

As posturas anteriormente expostas dos autores que buscam sugerir caminhos metodológicos pautados pela criticidade, bem como as de PINTO (1986) dimensionam, portanto, as ações públicas das políticas educacionais como necessariamente analisadas e avaliadas em seu contexto sócio-temporal, tanto como seus determinantes internos deveriam ser também considerados, pois, não constituiriam somente como "elementos" ou "pano de fundo", mas também como variáveis que determinam as efetivações e os rumos das políticas; buscando-se esta compreensão, apresenta-se a forma como se pretendeu, na presente pesquisa, apreender esta realidade, registrar e acompanhar seu processo de implementação.

A avaliação aqui proposta é, portanto, advinda de uma postura investigativa construída por estudos e pela busca de um modelo metodológico que abarcasse a dinâmica e complexidade do processo. Tal percepção é também expressa por RUS PEREZ (1998), o qual identifica que a constituição metodológica desta vertente investigativa ultrapassa, a partir dos estudos de Pressman e Wildavsky[4], uma concepção que se limita a considerar a implementação de políticas públicas como um momento único de "cumpra-se" determinado por instâncias superiores, e sua forçosa efetivação por setores operacionais, pressupondo que *"a decisão da autoridade seria automaticamente cumprida", segundo* RUS PEREZ, (1998: 66). Para além desta, portanto, teríamos a consideração da implementação como processo que dimensionaria a complexidade das decisões emitidas por um nível central para a sua operacionalização em um nível local, onde poderia encontrar resistência e rupturas.

Estas concepções mais abrangentes, que buscam justamente a complexidade do processo de implementação, são entendidas aqui como um procedimento que permitirá a consecução da investigação aqui proposta, uma vez que, como anteriormente exposto, se buscam os conflitos do processo de implementação como os possíveis indicadores de seu

[4] Pressman L. e Wildavsky, A (1984). Implementation. Berkeley, University of California Press, 1984.

alcance e limitações. Ao explicitar o dimensionamento dos estudos de implementação das políticas públicas considerando sua real complexidade, RUS PEREZ (1998:67) afirma que :

> "*A incorporação da dimensão temporal nos estudos de implementação proporcionou a substituição de estudos sincrônicos pelos diacrônicos e a possibilidade de comparação dos distintos tempos de implementação. Se num primeiro momento os desenhos dos estudos eram estáticos, atualmente vige a idéia de que a política deve ser permanentemente acompanhada, implicando no monitoramento constante do processo de implementação, com uma longa durabilidade da própria pesquisa" (idem:67)*

Há que se considerar duas idéias contidas nesta afirmação que julgamos pertinente para o caminho metodológico escolhido: a primeira que expressa que a implementação das políticas públicas não ocorre de maneira linear em sua temporalidade, e a segunda que concorda com a possibilidade de ocorrer em oscilações durante seu processo. A investigação aqui empreendida traçou, como será exposto, um primeiro momento de contextualização temporal anterior ao período analisado, contextualização esta que se julgou necessária por fundamentar uma série de decisões tomadas e implementadas, dadas as condições materiais, profissionais e pedagógicas historicamente construídas na Rede Municipal de Ensino de Campinas, e a visibilidade de diferentes tempos de implementação.

Assim, a título de exemplo, se a implementação das políticas para a Educação municipal, num primeiro momento, que poderíamos identificar como o ano de 2001 e até o primeiro semestre de 2002 possuiu, como futuramente analisado, uma situação de enfrentamento das condições estruturais anteriores. Neste momento havia a necessidade de gerir uma composição de quadro de profissionais, em especial, especialistas da Educação e uma estrutura hierárquica e de organograma anteriormente estabelecidos.

Como se suporá, as decisões que a própria administração passa a fazer posteriormente a este período se modificaram, apontando uma característica de construção de novas relações profissionais a partir de intervenções da própria SME, que determinaram o fim da rotatividade de especialistas e professores em cargos de substituição, fato este suplantado pelo concurso de 2002, e um novo organograma e distribuição de funções, decisões e poderes que passou a existir após a reforma administrativa de seu organograma, ocorrida entre o segundo semestre de 2002 e o início de 2003.

A partir de então, conjectura-se que houve condições de fortalecimento de intervenções que preconizavam mudanças na organização do trabalho das unidades educacionais, de forma

a intervir diretamente nas questões, como a autonomia das Escolas, o fortalecimento dos Conselhos de Escolas e da participação dos docentes e comunidades nas decisões pedagógicas dos ambientes escolares, não mais decididas totalmente por resoluções publicadas no Diário Oficiais do Município, monopolizadas pela Coordenadoria de Legislação e Administração Escolar (CLAE), pelo menos até o ano de 2002.

A exposição realizada acima nos dá uma primeira idéia da importância e justificativa da duração de quatro anos de coleta de dados, além dos dois anos anteriores de acompanhamento da configuração contextual pregressa ao período estudado da rede de ensino em foco.

Destaca-se a pertinência de se identificar três dimensões de modelos de análise do processo de implementação das políticas educacionais, como trata RUS PEREZ (1998:71): uma primeira dimensão que compreende as relações entre a formulação da política de um lado e a forma real que adquiriram no final do processo; a segunda que abarca a dimensão temporal do processo e a sua efetividade diferenciada no tempo de implementação considerando tanto a própria organização , as resistências e adesões dos participantes e as modificações que tais elementos imprimem nesta realidade. E a terceira dimensão se refere ás questões que indagam sobre as condições que promovem ou que entravam o processo de implementação.

Destas considerações, pode emergir um modelo que contemple a complexidade das dimensões indicadas, evidenciando-se a presença e ação de *variáveis dependentes* do processo em curso, manifesto em graus e formas de implementação, suas *variáveis intervenientes,* as quais entendemos aqui como as atitudes frente ao processo levadas a cabo por seus sujeitos participantes, bem como *variáveis independentes* ao processo, mas que a ele influenciam por se configurarem como elemento formador do contexto e das condições objetivas aonde se materializam. Além deste quadro, considerar-se-iam a dinâmica de ação dos sujeitos em vários âmbitos, assim como a consciência que possuiriam – ou não - do processo, adesão e/ou resistências, opiniões e interesses sobre as políticas implementadas.

Um modelo abrangente dos elementos acima descritos deveria ainda envolver uma identificação dos "*obstáculos e elementos facilitadores, assim como o grau de adesão e resistência dos agentes implementadores*", lançando luz ainda na dinâmica temporal mutável, como anteriormente evidenciado, identificando a comparação entre distintos tempos. (RUS PEREZ, 1998: 71)

Na presente investigação, esta distinção dos diferentes tempos dos rumos e decisões tomadas - além das condições internas criadas pela própria política pública para a Educação municipal prevista no período pela SME como anteriormente citado - se tornou absolutamente necessária por se tratar de um período longo, o qual sofreu grandes influências das mudanças conjunturais do cenário político e econômico nacionais (crises financeiras e de energia; desemprego estrutural; perda de poder aquisitivo da classe média; decisões emanadas do Ministério da Educação e Cultura como financiamentos para a Educação entre outros, como as mudanças de rumos políticos das eleições federais e estaduais) – ou uma dinâmica externa, como sugerido por RUS PEREZ (1998), quanto aos acontecimentos em nível citadino local (violência urbana; assassinato do prefeito eleito; movimentos sociais e de comunidades; greves), além de suas próprias variáveis internas e componentes do processo, como seus profissionais, e a estrutura da organização que a presente investigação enfoca.

Em SULBRANT (1994:37) analisa-se o caráter pragmático da concepção da avaliação de processos de implementação de políticas públicas:

> *"O exame dos processos ao longo do desenvolvimento do programa possibilita conhecer os mecanismos pelos quais obteve êxito ou estabelecer em que pontos pode estar fracassando, bem como identificar as estratégias formativas que podem ser adotadas a respeito. Portanto, ao contrário das avaliações de metas e impactos realizados ex-post, esta avaliação é realizada concomitantemente com o desenvolvimento do programa e é denominada avaliação formativa".*
>
> *Seu objetivo é detectar possíveis defeitos na elaboração dos procedimentos, identificar barreiras e impedimentos para sua implementação, e por meio de registros de eventos e atividades, fornecer as informações necessárias para as decisões sobre sua reprogramação. O uso adequado da informação permite introduzir mudanças durante o decorrer de sua execução.(...)."*

No entanto, o mesmo autor identifica críticas que obstacularizam a pertinência deste tipo de avaliação, quais sejam:

- Resultados não concludentes, de forma que não se pode confiar de modo decisivo e definitivo em seus estudos;
- Conclusões não produzidas a tempo, de forma a ajudar na tomada de decisões;
- Irrelevância da avaliação pelas razões acima apresentadas, reforçada pela idéia de que esta representaria somente um ponto de vista específico.

Na presente investigação, entende-se que a complexidade do foco da investigação gera de fato várias interpretações e possibilidades de entendimento, o que não invalida, não obstante, o ponto de vista aqui apresentado, pois este é um ponto possível de análise. Recorda-

se que a pesquisadora possui a vivência de sua trajetória profissional marcada por mais de quinze anos de trabalho inserida na realidade da SME, e que o que aqui se expõe um trabalho que, indubitavelmente, veicula experiências profissionais e pessoais, a partir de reflexões as quais, ainda que individuais, representam a coletividade na qual estão inseridas, em contato permanente com a estrutura analisada. No entanto, declara-se aqui que a experiência pessoal da pesquisadora, apesar de presente no fazer-se da investigação, não adquiriu a centralidade da mesma, dada a própria dimensão temporal e o amplo universo de profissionais e locais que compreenderam este processo.

Quanto á questão apontada a respeito de que as análises não são produzidas a tempo de possuir uma utilidade, declara-se que, de fato, não houve inicialmente uma intenção explícita de retroalimentação e correção de rumos, a partir da análise aqui empreendida, mas isso não impede que a mesma se inscreva como uma possibilidade de contribuição. Entende-se que o processo de implementação de uma nova proposta política para a SME da cidade de Campinas não se extinguiu com a finalização do governo petista, ainda que o que aqui se apresenta é um trajeto delimitado por uma vigência determinada de gestão, por um período de tempo.

SULBRANT (1994) realiza a crítica à linearidade e seqüenciação da postura metodológica que limita a avaliação de processos de implementação de políticas á simples verificação ou checagem de metas alcançadas ou não.

SULBRANT (1994:380) identifica que, segundo uma abordagem tradicional:

> *"A implementação pressupõe a realização quase mecânica de uma sucessão de passos relativamente ordenados, executados pelas diferentes organizações envolvidas neste programa".*

Discute o autor que tal abordagem, a qual identifica com uma concepção tradicional, tem suas implicações:

> *"Nesse caso, a execução segue muito de perto um plano completamente especificado que tem por objetivos claros e detalhados, linhas precisas de responsabilidade e procedimentos padronizados que se articulam tecnicamente para produzir os resultados esperados. Os encarregados do programa têm uma participação limitada na execução da política ou programa público, pois supõem-se que na etapa de programação foi previsto corretamente o maior número de contingências possíveis, e assim os encarregados da implementação deverão seguir de maneira fiel as instruções; para isso necessitam apenas de um pouco de discricionariedade.*
>
> *Esta concepção de implementação programada assepticamente tecnocrática e com total controle sobre todos os elementos para sua execução é a que está na base da avaliação tradicional.*
>
> *Esta maneira de implementar programas tem produzido sérios fracassos, porém, contra-argumentou-se que esta é a forma "racional" de executá-los e que seu*

> *aparente fracasso deve-se á ineficiência das organizações públicas e ao fato dos seus gerentes não terem tentado controlar com seriedade e esforço os desvios produzidos na etapa da execução." (idem: 381)*

Como anteriormente exposto, a busca investigativa aqui pretendida pautou-se pela identificação e reflexão sobre os conflitos presentes no processo de implementação da política municipal de ensino em foco, pois a sua construção, conforme se entende, revela sua complexidade e materialidade das decisões e de diferentes interesses em choque, de tal forma que nesta concepção inscreve-se a idéia de que em SULBRANT (1994:382) afirma-se que:

> *"Obviamente, o mundo da implementação é bastante mais complexo e incerto que o imaginado pelos especialistas em planejamento e em formulação de projetos. Existe uma série de restrições que surgem do meio ambiente dinâmico e turbulento no qual interagem forças políticas e sociais com diferentes interesses e valores; de um meio organizacional complexo, múltiplo, fragmentado, que leva a cabo a implementação; e de um conhecimento limitado sobre a intervenção social que usa tecnologias brandas nos programas."*

A realização da presente investigação contou com uma complexidade que se inscreveu não só nas situações desafiadoras e limitadoras indicadas pelos autores, mas de características intrínsecas ao próprio funcionamento local da estrutura considerada.

A complexidade mais evidente ficava por conta da extrema fragmentação dos ambientes de trabalho e localização dos trabalhadores em educação a serem localizados para as entrevistas, ademais das restrições que os mesmos faziam em revelar características de seu trabalho ou de seu campo de atuação, como, por exemplo, os diretores que, muitas vezes, não confiavam que as informações solicitadas se destinavam á realização de uma pesquisa acadêmica.

Verificava-se, por exemplo, que mesmo na gestão petista, que pretendia transparência de informações, houve uma dificuldade muito grande em se localizar dados que dependessem de algum organismo da Rede de ensino, como estatísticas de reprovação e retenção, relação de servidores substitutos e efetivos, entre outros. Isso revelava – o que se poderia verificar até mesmo empiricamente, bastando uma visita em suas dependências físicas – uma desorganização provavelmente herdada das gestões anteriores, que parecia não se importar com o esclarecimento de suas decisões ao público ou mesmo do controle de suas ações, afora a falta de espaço físico do nono andar do Paço Municipal, com uma centralização extrema de procedimentos e documentação.

Outros entraves existiam além dos já expressos anteriormente, como dificuldade de acesso e distâncias das escolas, falta de disponibilidade dos profissionais e outros que serão expostos ao longo da descrição dos instrumentos metodológicos de coleta de dados.

Ao analisar a trajetória dos estudos de avaliação de programas sociais, PINTO (1986:72) ressalta que, justamente por uma percepção historicamente construída, este tipo de avaliação deveria recusar um suposto de racionalidade e/ou neutralidade técnica muitas vezes praticadas, constatando-se que, segundo suas afirmações:

- A realidade social não responde de forma tão sistemática e linear como supõe suas propostas planejadas. O resultado de um plano é alterado por situações contextuais cuja dinâmica não é de todo conhecida ou manipulável.

Desta forma, todo programa em sua implementação é parte, como corroboram os autores anteriormente mencionados, de um processo político que envolve conflitos, contradições, compromissos e jogo de poder. A fim de realmente dimensionar estas variáveis complexas, este "jogo político" que permeia a realização do plano, como denomina a autora, deverá ser "perseguido e mapeado", entendendo-se aqui como um processo que necessita ser contextualizado e acompanhado em seu fazer. Por isso, justifica-se no presente estudo uma preocupação metodológica, a qual permita uma reflexão contextual tanto política quanto temporal, que resgate a dinâmica, os embates e as contradições que permearam toda a efetivação de mudanças propostas pela gestão petista na Prefeitura Municipal de Campinas, refletindo a congruência de suas intervenções políticas com a realidade do contexto no qual estas ações foram implementadas, sendo capazes de modificá-lo ou não em seus pontos nevrálgicos.

1.1.2 Instrumentos metodológicos utilizados

A formalização da presente investigação resulta de um esforço analítico no qual procurou-se extrair, a partir da representação da realidade estudada, os conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos mais característicos dos conflitos que compõem a dinâmica da construção do processo em foco, apreender sua complexidade e a existência de suas articulações internas e intrínsecas, e tentar extrair desta análise se a mudança de orientação

política na gestão municipal representou ruptura e continuidade dos mesmos, e em que medida estas mudanças ocorreram, como já especificado.

Os instrumentos que viabilizaram a investigação são vários, e considerados como um todo articulado. Incluem estes: questionário de perfil sócio-econômico dos entrevistados (Anexo1); entrevistas com os sujeitos envolvidos no processo investigado (Anexo 2); visitas periódicas a todas as escolas de ensino fundamental que compõem a rede municipal de educação; reuniões com especialistas da rede, bem como a participação nos eventos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação.

Além destes contatos vivos da realidade estudada, documentos tais como todas as resoluções, portarias e comunicados publicados pelo Diário Oficial do Município de Campinas no período de 2001 a 2004 (acompanhamento diário), agregados ás atas das reuniões de Fórum de Representantes das escolas municipais de Educação e do Conselho de Escola Municipal. Cada instrumento de coleta dos dados da pesquisa será explicado a seguir.

Entrevistas

Foram realizadas entrevistas com representantes de cada segmento profissional da Secretaria Municipal de Educação (professores e os chamados "especialistas" da Educação, como os orientadores pedagógicos, vice-diretores, diretores, coordenadores pedagógicos e supervisores educacionais) escolhidos entre os que, após terem sido exposto os objetivos da investigação, estivessem dispostos a colaborar. Foi feito o registro de gravação em fitas K-7, sendo posteriormente as palavras transcritas pela própria pesquisadora. Estas entrevistas se deram em três ciclos de entrevistas, correspondentes aos diferentes momentos políticos vivenciados na construção histórica do processo investigado.

Quanto á sua periodicidade, foram feitas em várias fases: uma primeira rodada em 2000, a fim de se registrar as críticas á administração anterior e as expectativas dos profissionais da Educação em relação a nova gestão municipal; a segunda, durante a vigência da nova gestão municipal, nos anos de 2001 a 2003, durante quase todos os meses, tanto para se realizar um balanço do ano que tinha passado, quanto para registrar-se as expectativas que os profissionais possuíam para o ano vindouro. O ano de 2004 foi um ano de acompanhamento das intervenções da SME e de ações e eventos com mais significativos, como Congressos, reuniões em escolas e NAEDs e demais dependências da SME.

Os ciclos assim se distribuíram, por ano de realização; destaca-se aqui a condição profissional da pesquisadora em cada contexto temporal:

CICLO. 1 DE ENTREVISTAS A PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO –

30 de março de 2000/13 dezembro de 2001

Total de Entrevistas :138 Profissionais da Educação Municipal Entrevistados. Distribuição: 79 professores (de 1ª a 4ª série e todas as disciplinas de 5ª a 8ª série) .
25 Orientadores Pedagógicos (somente seis permaneceram no cargo depois de 16 de janeiro de 2001, pois eram substitutos e suas portarias de substituição não foram renovadas, voltando aos seus cargos de professores efetivos).
21 diretores (e/ou vice diretores)
06 coordenadoras pedagógicas.
05 Supervisoras
1 Diretora técnico-pedagógica do Ensino Fundamental.

Durante este período, a pesquisadora desempenhou, até 18 de setembro do ano de 2000, a função de Professora-monitora coordenando o Grupo de Formação dos professores de História da SME. Retornou a suas funções docentes na escola EMEF José Narciso Vieira Ehrenberg, como professora de História de 5ª a 8ª séries. A partir de março de 2001, afastou-se temporariamente, tendo para isso uma bolsa do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), até setembro de 2002.

CICLO. 2 DE ENTREVISTAS A PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO –

02 de fevereiro de 2002/25 de novembro de 2002

Total de Entrevistas: 97 Profissionais da Educação Municipal Entrevistados. Distribuição: 53 professores (de 1ª a 4ª série e todas as disciplinas de 5ª a 8ª série) .
14 Orientadores Pedagógicos
20 diretores (e/ou vice diretores)
04 coordenadoras pedagógicas.
05 Supervisoras
1 Secretária da Educação.

A pesquisadora permaneceu com a dedicação exclusiva á pesquisa até setembro de 2002, tendo sido aprovada no concurso público para especialistas para o cargo de supervisora educacional. Em 17 de setembro assumiu as funções do referido cargo, tendo sido lotada na NAED Leste.

CICLO. 3 DE ENTREVISTAS A PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO –

01 de março de 2003/09 de dezembro de 2003

Total de Entrevistas : 89 Profissionais da Educação Municipal Entrevistados. Distribuição: 50 professores (de 1ª a 4ª série e todas as disciplinas de 5ª a 8ª série) .
13 Orientadores Pedagógicos
18 diretoras (e/ou vice diretoras)
03 coordenadoras pedagógicas.
05 Supervisoras

No contexto do Ciclo III, a pesquisadora passou a desempenhar a função do cargo de Supervisora Educacional até a presente data.

Apresenta-se, no Anexo 5 o modelo de registro das entrevistas feitas com os profissionais de Educação, sistematização esta auxiliar na organização dos dados para análise:

Quanto á postura da pesquisadora sobre as entrevistas, é preciso lembrar sua inclusão nos quadros de profissionais da rede municipal de ensino, uma vez que, como afirma CURY (1992:14),*"O lugar social impõe uma forma de apreender o mundo, coerente com seu modo de relacionamento com o real".*

Não obstante a mudança na identificação profissional da pesquisadora como exposto anteriormente – de professora a supervisora – em 2002, já havia um contato anterior com os entrevistados de tal forma que estes confiavam as informações, sabendo que as mesmas se destinavam a um trabalho de investigação, não sendo os questionamentos derivados de qualquer tipo de controle ideológico ou político, como se poderia supor. Aliás, este foi um dos motivos para que eu recusasse sugestões para integrar a equipe de governo petista em assessorias na Secretaria Municipal de Educação, pois este vínculo forte com a administração vigente certamente viria a dificultar meu acesso ás escolas e a confiabilidade conquistada e que os entrevistados possuíam em mim, para tecer suas percepções e críticas ao processo analisado.

Há que se considerar ainda que esta mudança de função da pesquisadora ocorreu depois de haver travado encontros anteriores, o que, de certa forma, além de criar um certo compromisso não-declarado pelos entrevistados, criou também certa cumplicidade e divisão de opiniões e preocupações que se tornaram elementos de interação que permitiram a seqüência das entrevistas realizadas. Outra coisa que possivelmente deu mais segurança aos entrevistados foi o fato de que, com o afastamento das funções docentes por um período da pesquisa, evidenciou-se o caráter da atuação e interesse investigativo da pesquisadora.

Sobre estas considerações acima referenciadas, destaco o afirmado por TRIGO & BRIOSCHI (1992:35-36), que enfocam as condições de diferentes lugares ocupados por entrevistado e entrevistador:

> "*Cada encontro, determinado pelas diversidades das inserções sociais dos atores, apresenta inúmeras possibilidades relacionais, constituindo um momento singular. É, de certo modo, em função de seus próprios determinantes de classe, categoria profissional, sexo, idade ou etnia, que cada pesquisador" reage "diante de vários objetos de estudo: operários, burguesias, homens, mulheres, velhos, jovens, etc. A análise de alguns exemplos baseados em experiências de pesquisa ilustra toda uma gama possível de interações entre pesquisador e pesquisado, nas quais características de um e de outro aparecem como significativas ou mesmo decisivas na relação que estabelecem."*

Nem por isso tudo se deu em harmonia plena. Houve, claro, os momentos de conflito entre pesquisadora e pesquisados, recusas de alguns, que não quiseram prosseguir como "*cobaia de acadêmica*" como chegou a declarar um dos profissionais a ser entrevistado. Inclui-se a entrevista também como um momento de tensão, de "assimetria social" como as autoras citadas referenciam. Houve também a tentativa da anulação de uma postura de "amizade" entre entrevistadora/entrevistados; foi esclarecido a cada um os objetivos da pesquisa, e o fato de que a mesma seria realizada diversas vezes, até o fim da administração iniciada em 2001.

Denota-se que a questão sobre as dificuldades encontradas para a consecução do trabalho do profissional é de maior relevância, e encontra-se invariável em todos os momentos. Ela é imprescindível como sondagem dos conflitos enfrentados pelos educadores em seu trabalho concreto e cotidiano, reveladora das contradições da estrutura da rede municipal. Muitas vezes bastava formular esta questão, que as demais colocações fluíam naturalmente no desenrolar do depoimento dos profissionais.

As demais questões foram atualizadas e contextualizadas em cada realidade temporal, e adaptadas em cada realidade de trabalho dos cargos e funções.

É fato que, muitas vezes, este roteiro era alterado em algumas características no iniciar, nas questões aí constantes que não foram feitas, em outras que não estavam previamente definidas e que foram formuladas aos entrevistados, entre outras situações, se constituindo antes como um norteamento de indagações e guia de diálogos do que uma formulação pronta, acabada e fechada em si mesmo.

Obviamente muitas dificuldades foram encontradas, além das citadas. Na maioria das vezes, as entrevistas eram realizadas com professores e orientadores pedagógicos, feitas nos

poros do cotidiano turbulento das Escolas, ou nos NAEDs, entre uma atividade de trabalho e outra. Nas escolas, em geral, eram feitas as entrevistas nas salas dos professores, o que, em momentos particularmente tensos da polarização entre os interesses dos docentes e da direção das Escolas, como as discussões de propostas alternativas de gestão, foi bastante dificultado.

As bibliotecas e refeitórios foram outros locais escolhidos, ou possíveis de se efetivarem as entrevistas. Estas ocorriam durante intervalo das aulas ou em períodos nos quais a escola estava em pleno funcionamento dos outros períodos de aulas. Houve locais e momentos pertencentes á circulação de outras pessoas, com a interferência de conversas e demais ruídos, muitas vezes prejudicando as entrevistas, o que pode ser atestado na gravação das mesmas. Logicamente, o ideal teria sido a realização de tais entrevistas em outros locais e momentos, porém, dada a vida atribulada de seus participantes, estas situações idealizadas acabaram por não se concretizar.

Quanto ás entrevistas com diretores e vice-diretores, e outros especialistas como coordenadores pedagógicos e supervisores educacionais, a princípio, foram repletas de desconfianças por muitos, o que requereu esclarecimentos constantes. Se a mudança na condição funcional da pesquisadora não inviabilizou o processo de coleta das entrevistas, logicamente que este não passou incólume a esta modificação.

Ainda que não explicitamente declarado nas entrevistas, senti mais identificação dos professores quando compunha este grupo, e uma certa tensão por parte dos mesmos no momento posterior, como supervisora.

No sentido diametralmente oposto, um certo desprezo acompanhava os especialistas que tinham a pesquisadora/professora diante de si, e maior atenção despendia á transmutada pesquisadora/supervisora. Mas geralmente isso ocorria no início da entrevista e depois se dissipava, quando era recuperado o momento anterior, do ano que se passara, relembrando os entrevistados de suas impressões.

A transcrição foi realizada em madrugadas de escuta de fitas e fitas com registro de entrevistas, feita pela pesquisadora, e pela classificação das falas que foram realizadas como fase antecessora da categorização. Cansativas em seu processo, estas transcrições seguidas de classificação se mostraram profícuas como instrumento metodológico para a realimentação de dados para as entrevistas posteriores.

As entrevistas realizadas seguiram um roteiro prévio, o qual teve somente a função de um balizador para a própria entrevistadora, conforme constam no Anexo 2. Nem sempre

houve disposição dos entrevistados em seguí-lo, preferindo os mesmos a realizarem declarações próprias sobre a realidade de seu trabalho.

Na experiência anterior, na investigação do mestrado (OLIVEIRA, 1999), já foram consideradas as sugestões de THIOLLENT (1987), válidas também para a presente investigação. O autor sugere alguns elementos, tais como (idem: 85):

- A escolha de um número significativo de pessoas, diversificadas em suas representações e significações, o que foi seguido, ao se incluir representantes de todo o quadro da Educação da Secretaria Municipal de Campinas;
- A gravação de entrevistas sem pré-determinações, exigindo por parte do entrevistador uma postura que estimulasse o entrevistado, sem induzir suas respostas, utilizando-se para isso uma "*atenção flutuante*", que, ao mesmo tempo em que não interfere nem tergiversa as respostas, as conduz para seus objetivos de extrair as informações que lhe interessa.
- A análise do conjunto das entrevistas selecionadas e sua abordagem como um todo (*corpus*) levando-se em conta gestos, silêncios, e outros produzidos em seu processo. Cada entrevista foi vista em suas características próprias de representações e significações, mas em dimensão com muitas outras experiências partilhadas e vividas no coletivo.

Essa seqüência foi adotada procurando-se não pré-determinar respostas pelas perguntas feitas, e por não fazer a classificação forçada de categorias pré-concebidas.

Quanto á composição do universo de pesquisados, intentou-se, na medida do possível, incluir seus componentes do início das entrevistas, até as fases finais, mas isso não foi integralmente realizado por se estar condicionado ás constantes remoções e intensa rotatividade dos profissionais da rede, em especial, antes da efetivação dos profissionais do concurso de professores de 2000 e do concurso de especialistas em 2002.

Era extremamente volumosa a quantidade de substitutos em todos os níveis organizacionais da rede nestes anos, como será exposto posteriormente, os quais, ocupando temporariamente cargos, com contratos de término pré-determinados e tendo outras funções, assumiam, muitas vezes, diferentes postos de trabalho em um mesmo ano letivo.

Assim, dependentes da dinâmica do real, nem sempre se pode contar com uma equipe fixa de pessoas disponíveis para serem entrevistadas. Muitas ocorrências houve em que o

professor entrevistado num ano assumiu a direção em outra escola, e especialistas substitutos voltaram para a sala de aula nos anos subseqüentes da primeira entrevista realizada. Alguns foram para as escolas de Educação Infantil, com outras características específicas e com particularidades que não foram aqui contempladas, e não foram incluídos nas entrevistas posteriores.

Muitos ainda se exoneraram ou foram exonerados, eram substitutos e, não tendo sido aprovados nos concursos, não pertenciam mais á rede municipal e alguns, ainda, se recusaram a continuar a ceder entrevistas.

Para se traçar o perfil dos profissionais, a partir dos dados que se seguem, foram usados os dados colhidos no primeiro contato com os profissionais da Educação em 2000/2001, uma vez que todos os presentes em todas as fases estavam registrados em sua realidade de formação, de trabalho, de família e de renda. Para tanto, foi aplicado aos mesmos um questionário inicial, após a concordância em ceder a entrevista, tal como consta no Anexo 1.

Objetivava-se entrevistar a Secretária de Educação no início, no período intermediário, e no final de seu mandato. No entanto, após um ano e meio de agendamento junto ao Gabinete da Secretária, somente uma entrevista foi possível realizar, devido ás atribulações do trabalho da Profa. Dra. Corinta Maria Grisolia Geraldi. O roteiro desta entrevista consta no Anexo 3.

A cada nova entrevista, as questões eram alteradas, a fim de acompanhar a dinâmica da rotatividade dos profissionais, marcante na rede até 2002. Esta rotatividade diminuiu consideravelmente quando foram efetivados os aprovados no concurso público para professores municipais em 2000 e para especialistas em 2002. Os profissionais da rede não aprovados e que estavam ocupando funções de especialistas voltaram para seus cargos efetivos de origens, em geral, o de professores. A celeuma gerada por este fato é um dos focos da presente investigação.

As fases das coletas se distribuíram por ciclos anuais de entrevistas, como apresentado, e observações *in loco*, numa periodicidade de três a quatro visitas em cada fase, em todas as escolas que contassem com o ensino fundamental regular.

O objetivo principal das entrevistas era: entrevistar pelo menos um profissional de cada segmento, em trinta e oito escolas de Ensino Fundamental da rede municipal, recordando-se que, na época da realização do primeiro ciclo, duas das quarenta e duas Escolas atuais ainda

não haviam sido criadas, e outras duas eram Escolas de EJA (Educação de Jovens e Adultos), com modalidade ensino supletivo.

Quanto á escolha de qual profissional a ser entrevistado, isto se deu de acordo com sua possibilidade no momento, e concordância em ser acompanhado durante os próximos anos para novas coletas. No entanto, dos cento e trinta e oito profissionais iniciais, pode-se contar com somente oitenta e nove no terceiro ciclo das entrevistas. Destaca-se que, em vista disso, a seleção para os entrevistados ficou na dependência do aceite por parte dos mesmos. Reconhece-se aqui que esta condição já estabelece, ela própria, uma característica do universo estudado, pois a postura de concordância com entrevistas e ser elemento de investigação acadêmica pressupõe um profissional disposto a expor seus pontos de vista, que possivelmente esteja insatisfeito com seu trabalho, desejoso de criticar a estrutura de trabalho pré-determinada.

A oscilação da composição do universo entrevistado foi necessária pela própria dinâmica do processo, pois durante os ciclos de entrevistas algumas pessoas tiveram que ser excluídas: profissionais foram trabalhar na Educação Infantil, não se incluindo, portanto, na Educação Fundamental; outros dezessete substitutos, não foram aprovados nos concursos e não mais conseguiram trabalharam na rede de ensino municipal.

Seis profissionais se recusaram a prestar mais entrevistas, alegando uma revolta muito grande contra a gestão petista, principalmente após o ano de 2002, e identificavam a pesquisadora/entrevistadora com membro do partido. Três professoras mudaram-se de cidade.

A condição de Supervisora Educacional a partir de 17 de setembro de 2002, foi motivo para que dois profissionais, um professor e uma diretora, apesar de não declararem isso diretamente, chegarem a comentar para colegas que tiveram receio de que suas informações e opiniões fossem prejudicá-los; possivelmente, pela idéia de *supervisora- fiscal* .

Houve ainda, infelizmente, dois óbitos: o de um professor de Educação Física, assassinado em frente ao portão da Escola onde trabalhava em 2002, e de uma professora das séries iniciais, que teve um enfarto fulminante em 2003.

Se concordarmos com BOGDAN (1994:37), de que a opção metodológica deve refletir a realidade na qual se trabalha, essa oscilação revelou, por ela mesma, elementos de conflitos interpessoais, profissionais e ideológicos, impregnados nas relações entre pessoas e instâncias da rede municipal de Ensino. Refletiu também a rotatividade entre cargos e funções, pessoas e

locais, que foi um dos enfrentamentos para a modificação de sua estrutura quando da gestão petista.

Observação nas Escolas do Ensino Fundamental

A observação nas Escolas da rede foi realizada em várias fases de coleta, a fim de registrar as impressões sobre os profissionais acerca das decisões da Secretaria Municipal de Educação em cada ano em que se compôs a gestão. Acopladas a estas visitas, foi feita a maioria das entrevistas, de professores e demais profissionais que trabalhavam no interior das escolas, como os orientadores pedagógicos, diretores e vice-diretores.

O objetivo das observações era justamente o de estar presente em momentos do cotidiano vivo das escolas, que não a sala de aula, preferencialmente horário de encontro de diversas categorias profissionais – professores, diretores, vice-diretores e orientadores pedagógicos - num mesmo espaço. A fim de que não fossem feitas as observações de forma invasiva, sempre era estabelecido um contato anterior com um dos profissionais da escola, em geral, para marcar uma entrevista, que dependia, obviamente, da concordância dos mesmos em cedê-la.

As escolas observadas receberam uma classificação realizada pela pesquisadora. Encontram-se classificadas em região onde se localizam e seu acesso. O número de ordem de classificação decidido pela pesquisadora foi utilizado para análise e agrupamento das diferentes profissionais, a fim de confrontar suas opiniões. Recorreu a pesquisadora á correspondência de sua real identificação, sempre que necessário, mais para efeito de análise. Na redação do texto, procurou-se preservar ao máximo as pessoas e as instituições. Se a princípio foi decidido pelo uso das iniciais de seus nomes, este recurso ficou restrito á análise própria da pesquisadora, pois os profissionais entrevistados vêm identificados somente com seu cargo ou função, a região de sua escola, e a data em mês e ano da entrevista ou declaração, somente para contextualizá-la. Em alguns casos, como poderia ficar muito evidente a identificação, omitiu-se a região. Há ainda casos nos quais os entrevistados fizeram revelações de tal intensidade que se reduziu ao mínimo sua referência, muitas vezes a seu próprio pedido.

Da mesma forma, a princípio, as escolas iriam ser referenciadas pelas iniciais reais de seus nomes. No entanto, decidiu-se por identificá-las somente pela região de procedência. Cada qual foi visitada, em média, três vezes por ano – de forma sistemática durante os anos de 2001, 2002, 2003, e também anteriormente, no período inicial de sondagem, em 2000 - para as finalidades específicas de pesquisas.

Algumas escolas foram contactadas mais vezes durante este período, como a antiga escola sede da pesquisadora quando era professora para a busca de documentação pessoal, e as que são de sua responsabilidade de supervisão na região leste da cidade, mas tais visitas não foram consideradas aqui para efeitos de pesquisa quanto tinham um fim eminentemente profissional.

Documentos pesquisados

Quanto aos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação, foram considerados os textos das propostas anteriormente citadas, bem como outros estudos e documentos produzidos por este órgão, como análises da situação das Escolas e debates promovidos pela Secretaria de Educação, além de decretos, comunicados resoluções e ordem de serviço publicados no Diário Oficial do Município.

A produção teórica da Secretaria da Educação, no sentido da emissão de documentos que revelassem suas posturas teóricas e de orientação ideológica também foram considerados. Assim, consideremos aqui todos os documentos os quais a pesquisadora teve acesso e julgados pertinentes:

- *Documentos legais*

Nesta classificação, considera-se tudo o que foi publicado no Diário Oficial do município e teve força de *cumpra-se* para as escolas, entrando em vigor a partir da data de sua publicação, e com o sentido de estabelecer novas regras para seu funcionamento. Compreendem-se todas as leis, decretos, portarias, comunicados e resoluções publicados em nome da Secretaria da Educação, e documentos assinados pelo Gabinete do Prefeito, mas que tiveram comando direto na esfera da Educação do município de Campinas.

O Estatuto do Magistério de 1991, vigente no período da pesquisa, os regimentos comuns a todas as escolas municipais se incluem aqui, como referências ao Projeto de Lei PL 30/02 entregue á Câmara Municipal pela Secretaria da Educação para mudança na lei do Magistério em 2002.

Há ainda os documentos legais de outra natureza: o contrato da constituição do Codem[5] e ações judiciais movidas contra a Prefeitura.

[5] Conselho dos Diretores das Escolas Municipais, que teve grande expressão nos governos anteriores á gestão petista, como futuramente será analisado.

- *Documentos informativos*

Considerou-se toda a comunicação emitida pela Secretaria como veículo de comunicação e informação com os profissionais da rede, tais como os textos de organização e conclusivos dos Congressos de Educação, o segundo ocorrido em 2001, o terceiro em 2002 e o quarto em 2004. Textos contidos nas agendas distribuídas a todos os profissionais da rede em 2003 e 2004, bem como os referentes ao I e II Seminários Internacionais de Educação, como também a cartilha informativa sobre as propostas de mudanças no Estatuto do Magistério distribuídas para todos os profissionais da rede em 2002.

Os "Boletins Informativos" eletrônicos da Secretaria Municipal de Educação, veiculados pela Internet, e debates em *chats* entre os profissionais da rede, serviram, quando pertinentes, para análise em questão.

Panfletos de responsabilidade de grupo de profissionais, como os especialistas e do Sindicato dos Servidores Municipais, além de notícias dos jornais Folha de São Paulo e Correio Popular de Campinas também contribuíram para obter informações, incluídas na análise do problema. Outros documentos, como os encaminhados á secretária da Educação para tratar de solicitações específicas de setores de profissionais da Prefeitura aqui foram arrolados. Considerou-se também as obras impressas para divulgação e balanço das ações.

1.2. Uma proposta de Modelo de Análise

Com o objetivo de sistematizar os procedimentos de coleta e análise de dados, propõem-se o seguinte modelo de análise para a presente investigação. Concebe-se aqui o proposto por SABATIER&MAZMANIAN (1996), que vêem a função deste instrumento de análise como uma forma de identificar e sistematizar as variáveis de implementação de políticas públicas em três categorias: a forma de tratamento dos problemas identificados no processo; a capacidade para as medidas políticas para estruturar o processo de implementação das políticas e o efeito que estas poderiam ter no contexto considerado. A descrição das etapas deste processo é também de importância para a construção de um modelo de análise, o que também foi aqui considerado em sua elaboração:

MODELO DE ANÁLISE

INTERFACE

ENTREVISTAS

- a) Dificuldades e desafios históricos;
- b) Conhecimento e percepção da Equipe da SME;
- c) Conhecimento dos objetivos da SME ;
- d) Opinião/conhecimento sobre propostas SME;
- e) Discussões a serem travadas;
- f) Coincidência/recorrência de preocupações;
- g) Permeabilidade da política da SME.

DOCUMENTOS OFICIAIS DA SME

- a) Teor das decisões SME ;
- b) Instância-alvo das decisões/normatizações;
- c) Profissionais-alvo a que se destinam as decisões/normatizações da SME;
- d) Abrangência das decisões (o que atinge);
- e) Profundidade das decisões (o quanto);
- f) Mudanças a partir das decisões da SME;
- g) Conhecimento do teor dos documentos por parte dos profissionais da SME.

Δ

CONTEXTUALIZAÇÕES

QUESTIONÁRIOS

*Perfil profissional/formação.

*Faixa etária/anos de trabalho na SME.

*Participação em programa/projetos.

*Perfil familiar/renda.

ATAS DE EVENTOS

*Temas de discussões coletivas.

*Atualização dos debates/pauta de debates.

*Confronto de idéias e concepções de diferentes segmentos da SME.

DOCUMENTO SME-divulgação

*Princípios de gestão.

*Metas do Programa *Escola Viva.*

*Concepções de escola, ensino, organização de trabalho SME.

DIÁRIO DE CAMPO

*Descrição espaço/tempo da organização do trabalho SME.

*Realidade cotidiana das escolas e outros locais da SME.

*Dinâmica e relações dos profissionais no coletivo.

ETAPAS DE ANÁLISE DOS DADOS

1°Etapa de sistematização
(Anexo 5)

1. Registro inicial de entrevistas por grupo funcional:

a) Identificação .
b) Série/disciplina ou período de trabalho.
c) Local de trabalho (escola/região).
d) Duração de entrevistas.
e) Condição funcional e anos de trabalho na SME.

2°Etapa de sistematização
(Anexo 6)

2. Registro e primeira classificação: assuntos/temas tratados nas entrevistas em cada grupo funcional:

a) Número de referências ao assunto/tema.
b) Série/disciplina ou período de trabalho.
c) Sub classificação por local de trabalho (escola/região).
d) Sub classificação por condição funcional e anos de trabalho.

3°Etapa de sistematização
(Anexo7)

3. Registro de situações de conflito por grupo funcional

a) Classificação em diferentes situações de conflito.
b) Criação de tipologias para identificar recorrência e pertinência de depoimentos no contexto da implementação das políticas.

4°Etapa de sistematização
(Sistematizadas nas tabelas presentes nos capítulos 7,8,9)

4. Reunião das tipologias de conflito expressas em três grandes categorias de análise:

a) Hierarquização/Democratização das relações profissionais na SME .
b) *Centralização de decisões/Participação nas ações.*
c) Demandas pedagógicas/ Demandas Institucionais..

No modelo de análise acima proposto, indica-se que o mesmo parte da consideração da I*nterface* entre as *Entrevistas* e os *Documentos Oficiais* da SME. Como neste modelo se explicita, há a intenção de que se considere as *Entrevistas,* no que podem nos revelar das dificuldades e dos desafios dos trabalhadores da SME, em sua realidade de trabalho, procurando conhecer até onde tinham informações referentes á nova equipe gestora da SME e os objetivos e princípios que moveram a política educacional da *Escola Viva*, as discussões travadas com seus pares e em seu ambiente de trabalho a este respeito, e o quão recorrente eram estas preocupações. O item "*permeabilidade da política da SME*" tenta realizar hipóteses de possíveis modificações desta política, a partir da resistência e oposição dos sujeitos que perfazem esta realidade.

Tais falas e opiniões, não foram produzidas no vazio, ou a partir do nada; expressariam justamente as reações ás decisões determinadas pelos *Documentos Oficiais da SME*. Ao considerá-los, buscou-se o teor de seu conteúdo, a quem se dirigiam suas decisões, sua abrangência e profundidade, ou seja, o quê e a quem estas decisões representariam alterações e implicariam mudanças, bem como as formas de divulgação de seu conteúdo para ciência de seus interessados.

Outras instâncias de análise que aqui se denominaram *Contextualizações,* consideram o contexto social e temporal político no qual se produziram informações advindas de quatro fontes de dados: (i) dos *questionários* que procuraram levantar informações do perfil profissional e humano do universo de sujeitos entrevistados; (ii) das *atas de eventos*, como reuniões dos fóruns, congressos, reuniões e demais momentos coletivos de discussão sobre a política da SME, buscando seus temas e as concepções de diferentes segmentos da SME; (iii) dos *documentos de divulgação da SME*, explicitando seus princípios, metas e concepções de Educação e organização do trabalho; e finalmente, (iv) o *diário de campo*, cujos registros foram úteis para a percepção processual dos espaços e tempos da organização do trabalho da SME, da realidade cotidiana de todos os locais acessados na pesquisa, bem como se estabeleciam a dinâmica das relações de seus profissionais entre si e de sua realidade de trabalho.

Quanto á sistematização das *Etapas de Análise de Dados*, deve-se considerar que, no processo de investigação, buscam-se as relações entre o que se processa em nível micro e macro social de realidades sócio-econômico e políticas, há a preocupação de que as categorias

correspondam ás condições concretas de cada tempo e lugar, não tendo sido anteriormente definidas e com um fim em si mesmas, tal como sugere CURY (1992:21), para quem as categorias :

> *" (...) ganham sentido enquanto instrumentos de compreensão de uma realidade social concreta, compreensão esta que, por sua vez, só ganha sentido quando assumida pelos grupos e agentes que participam de uma prática educativa" .*

A seqüência da argumentação deste autor aponta também para o caráter simultâneo que as categorias devem obter, enquanto *"intérpretes do real*" e indicadoras de uma ação efetiva a ser empreendida com relação á análise em foco, tendo-se tempo e lugar determinados. Desta forma, as categorias pertencem a esta estrutura dinâmica e incessante que é a própria realidade, e só as relações que estabelecem com o todo podem torná-las eficazes e operantes enquanto ferramentas e suporte para a análise.

A proposta de categorização dos dados da pesquisa para análise foi realizada em quatro etapas. A primeira consistiu em um procedimento que teve por fim registrar e ter um controle por parte da pesquisadora dos professores e especialistas entrevistados; a cada ano foi construída uma tabela de registro, que permitia visualizar qual a função estava ocupando, em qual escola (de acordo com o código de localização das EMEFs demonstrado logo a seguir) e as mudanças de ambiente de trabalho, através de substituições ou remoções. A data da entrevista, sua duração, a situação funcional (se professor, com que contrato efetivo, estável, reintegrado judicialmente ou substituto; se especialista, efetivo ocupando cargo /função, ou se estava ocupando cargo em substituição era titular de outro), sendo esta a primeira etapa de categorização dos dados . Tais exemplos de tabelas constam no Anexo 5.

A fim de possuir um registro que possibilitasse a extração de categorias de análise, outra sistematização foi feita na segunda etapa, com os dados previamente organizados em assuntos ou temas presentes nas falas dos profissionais entrevistados, por situação funcional e ciclo de coleta de dados, constituindo-se na segunda etapa de construção da categorização, conforme exemplificado no anexo 6.

A terceira etapa de sistematização procedida consistiu na reunião deste temas em dimensões significativas para o estudo, ou seja, em categorias que pudessem expressar os conflitos identificáveis no processo de implementação das políticas educacionais da SME, as

quais fizessem sentido, como o sugerido por CURY (1992) exposto anteriormente, no contexto real de decisões e ações políticas. Este procedimento buscou, assim, não só a verificação da recorrência destes temas, mas a compreensão que traziam da realidade concreta estudada para a sua análise. Sistematizadas em tabelas que constam no Anexo 7, permitem que se verifique, por grupo funcional da SME e por ciclos de entrevistas, que estas foram as bases a partir das quais se realizou as tabelas de análise que se encontram nos capítulos sete, oito, e nove.

Tais tabelas foram produzidas na quarta e última etapa de sistematização, as quais analisam com profundidade as três grandes dimensões de análise aqui propostas, e que caracterizam os conflitos expressos da realidade do trabalho dos profissionais da Educação aqui entrevistados: as relações de poder presentes no conflito de *hierarquização/democratização* das mesmas e os debates sobre a carreira do magistério; os embates existentes entre a *descentralização/participação nas decisões e ações*, processo o qual reestruturou o trabalho da SME, e a disputa entre interesses pedagógicos e técnico-administrativos ou o conflito entre as *demandas pedagógicas/ Demandas Institucionais* – entendendo-se que o elemento articulador entre todos estes é a Escola como espaço político e de conflito.Estas categorias de conflito explicitam as contradições presentes na rede municipal, para as quais se indaga da convergência ou não de ações de intervenção política que tenham sido transformadoras da realidade material.

Salienta-se que as falas dos profissionais entrevistados transcritas nos capítulos subseqüentes representam as tendências de análise que mais expressaram cada elemento analisado. Os anos de pesquisa produziram um grande volume de registros, muito recorrentes em suas referências e identificação dos conflitos, ainda que expressas em diversas opiniões e representação social do "real". Poderíamos supor que isto seria esperado, uma vez que os profissionais entrevistados, ainda que formulassem em sua consciência diferentes visões de mundo e concepção de educação, faziam parte do mesmo processo histórico, percebendo-o de acordo com sua posição ideológica e condição de existência. Embora isso seja um fator que torna mais complexa a análise empreendida, foi importante para que se pudesse justamente traçar as tensões presentes naquela realidade.

Estes processos serão explicitados na análise da dinâmica da implementação da política educacional da SME no contexto enfocado, e identificados oportunamente, conforme

se configurarem como tensões e disputas por decisões políticas no âmbito da Educação municipal.

No entanto, o processo de investigação levou em consideração outras variáveis de importância para a emergência das categorias de análise que não somente as entrevistas, como os registros do Diário de Campo das situações vividas em escolas e nos NAEDs, as ações da SME oficializadas em Diários Oficiais, os eventos promovidos pela SME como os Congressos Municipais de Educação e demais manifestações coletivas dos trabalhadores da Educação municipal.

Problematizando se as tensões experimentadas e verbalizadas pelos profissionais da Educação - professores, especialistas e trabalhadores em geral ligados ao sistema educacional - os quais atuam na efetivação destas decisões políticas nas instituições escolares e outras instâncias da estrutura educacional, bastariam para sua compreensão, OFFE (1990) analisa que, ao nos limitarmos a aparência destas relações, incorreremos em pelo menos três vieses de análise.

Primeiramente, o autor considera que a heterogeneidade das opiniões e avaliações declaradas nada avançaria além da identificação e classificação feitas *a posteriori* pelo pesquisador, ou mais ainda, para verificar a "*discrepância entre os fins declarados e os pontos de vista que se fazem presentes na prática*" (OFFE:09), não se avançando muito além disso.

Em segundo lugar, sendo o sistema educacional, como identifica OFFE (1990:10), um "subsistema social", dependente do capitalismo global, dimensionam-se, portanto, seus condicionantes para a esfera macro estrutural da sociedade capitalista. Não seria possível identificar, como discute o autor, no sistema educacional, *"uma capacidade autônoma para realização de seus fins por ele mesmo determinados*", de maneira que:

> *" (...) é muito mais realista a suposição de que as condições e direção do desenvolvimento do sistema educacional e suas funções sociais globais não são realmente determinadas pelas finalidades declaradas e pelo que é indicado em programas orientados para determinados fins. "*

Analisando a efetivação destas práticas no mundo objetivo, o autor identifica que:

> "*Os objetivos falham, programas de construção se reduzem sob pressões restritivas provocadas por oscilações administrativas, partes inteiras*

do sistema educacional ficam sem função diante de crises e conflitos imprevisíveis" (idem: 10).

Concluindo o autor que só uma parte – e nem sempre a dominante – das funções e ações planejadas pelo subsistema educacional realmente se efetivam, e de acordo com os objetivos iniciais, estas seriam determinadas, muitas vezes, por condicionantes externos á sua dinâmica, presentes no sistema capitalista no qual se inclui.

Disso decorre a terceira afirmação, na qual se declara que, não obstante possa o sistema educacional – mesmo que de forma improvável, como o autor discute – manifestar-se de acordo com todos os objetivos e intenções declaradas por seus idealizadores e implementadores, suas reais funções não decorrem de intenções pessoais explícitas, sendo que sua complexidade escapa ao consciente dos sujeitos que se engajam na realização de suas finalidades. Assim, OFFE (1990) destaca que o que se encontraria no cerne das análises direcionadas ás Escolas e á sua expressão social não seria simplesmente *o quê* ou *de quem* são emitidas as intenções que orientam o sistema educacional e sua reforma, mas que estruturas ele cria e transforma - e a que interesses esta organização pode corresponder.

Há nessas reflexões a tentativa de não se limitar o estudo ao simples declarado por seus agentes, incluindo-se, em decorrência, duas instâncias de análise presentes na investigação em curso: primeiramente, a necessidade de acompanhar a *dinâmica* – no sentido de sua construção cotidiana - do planejamento, da implementação e da materialização das decisões políticas na realidade das escolas da rede pública de educação em questão – enfocada aqui a rede pública municipal de Educação de Campinas - a qual se mostra eivada de conflitos e contradições.

Em segundo lugar, as necessárias *contextualizações* - históricas e sociais - desta mesma dinâmica, identificando-se os diferentes grupos de profissionais que participam deste processo, processo este cambiante em sua orientação política e ideológica a cada governo municipal.

Desta forma, buscou-se a construção da presente investigação a partir dos princípios, dos dados dos elementos traçados e aqui discutidos, tendo como fulcro uma opção metodológica que auxiliasse a reflexão sobre complexidade da realidade em foco e seu processo dinâmico.

CAPÍTULO 2

AS POLÍTICAS PÚBLICAS COMO ORDENADORAS DA GESTÃO EDUCACIONAL.

No presente capítulo, propõe-se uma reflexão acerca das políticas públicas como intervenientes no processo de gestão educacional, afetando substancialmente a estrutura das organizações de ensino, tanto os sistemas quanto os equipamentos que o compõem.

Campo de luta onde se enfrentam interesses de classes sociais e ideologias antagônicas da sociedade capitalista, as políticas públicas adquirem significado profundo em um contexto como o atual. Caracteriza-se este contexto pela minimização das obrigações do Estado, e pela materialização cada vez mais exígua de responsabilidades sociais no âmbito das intervenções necessárias para garantia de direitos, como é o caso da Educação (Cf. ANTUNES, 2000; BIANCHETTI, 1996).

As tensões presentes neste campo de luta são de ampla complexidade, materializando-se tanto no vivido quanto no declarado pelos sujeitos de seu processo – os trabalhadores da Educação municipal, como no caso em foco. Também estão presentes na dinâmica social e política deste mesmo contexto, os conflitos e embates entre diferentes interesses de grupos que a compõem. Importa que se considere que a experiência política construída durante a gestão petista na SME de Campinas, seus alcances e limites, teve um significado singular no contexto sócio-histórico das políticas públicas educacionais, como a busca de uma possibilidade diferenciada de organização.

Como faz notar FRIGOTTO (1995:30):

> *"A Educação e a formação humana terão como sujeitos definidores as necessidades, as demandas do processo de acumulação de Capital sob as diferentes formas históricas de sociabilidade que assumir".*

Destarte, depreende-se que toda época histórica do capitalismo possui uma lógica de acumulação de capital, bem como é provida de instituições que promovem a sustentação e reprodução das relações sociais que garantam o funcionamento do sistema. A escola possui neste âmbito uma função indispensável na aprendizagem destas relações, conforme desenvolvido por ENGUITA (1985 e 1989), que estuda sua construção histórica e demonstra

como, em seus interiores, se estabelecem as relações sociais presentes na sociedade, enquanto espaço institucional correspondente á função que aí ocupa e faz sentido.

Assim, o momento ao qual assistimos hoje se configura como o confronto entre um modelo de Escola anterior, que já não serve á lógica de acumulação do Capital numa era dita "globalizada" e informatizada, e padrões de exploração de mão-de-obra que necessitam de habilidades que este modelo anterior já não basta, querendo o sistema colocá-lo em subordinação ao aprendizado destas últimas. As relações sociais de produção passam também por transformações, as quais se pretendem interiorizadas, reproduzidas e aprendidas na esfera educativa escolar, num processo de "internalização" de seus conceitos e de sua lógica, conforme tratam ENGUITA (1996) e MÉSZÁROS (2005).

Tal embate aqui enfocado é por si só contraditório: o que se pratica na constituição escolar permanece em bases anteriores, historicamente determinado pela orientação da Educação tradicional transubstanciada em "Educação para o conhecimento", mas para conservar uma ordem social dada e moldada por força e lutas da História, servindo a uma estrutura sócio-econômica superada que se arrasta, com suas crises e resistências, por séculos de controle e exclusão, inerentes ao seu funcionamento. O que se tem, muitas vezes, são práticas antigas em novas roupagens; retrocessos velados, que se tornam opacos pelo discurso de "habilidades", "competências" e "ócios criativos".

Uma vez verticalizada em suas relações, tendo alienado seus sujeitos de sua construção e afastada a participação democrática em sua gestão, a organização da Escola - não só a organização restrita ao seu interior, mas em termos de sua inclusão em uma esfera mais ampla, política e institucional do contexto, necessita de mecanismos de controle e repressão á insatisfação enorme que veiculam seus agentes, em especial os mais diretamente envolvidos na práxis educativa escolar, professores e alunos. Parafraseando ENGUITA (1985:68), professores e alunos são as críticas viventes da organização do trabalho pedagógico existente.

A estrutura educacional capitalista, ao longo de sua História, artificializou a aprendizagem e anulou a produção do conhecimento no âmbito da escola, através do controle rígido e cronometrado, interiorizou a fragmentação do saber para servir justamente aos princípios de reprodução das relações sociais do contexto capitalista. Gerou com isso uma série de conflitos os quais não são solucionados por medidas tecnocráticas como querem as propostas de inspiração neoliberal, que se autodenominam "*em defesa da Escola"*, pois tais questões não possuem causas técnicas, mas históricas, sócio-políticas e econômicas, advindas da própria contradição de divisão de classes sociais de interesses antagônicos, contradição esta

expressa na divisão de trabalho manual e intelectual que, por sua vez, legitima a exploração dos extratos não-proprietários da sociedade, no contexto capitalista temporal e societário onde este processo se materializa.

O presente momento se inscreve na perspectiva histórica do denominado "desmonte do Estado", que se identifica justamente com o esgotamento nas democracias de industrialização avançada dos padrões keynesianos de pleno emprego e consumo em massa, aliado a uma expressiva diminuição das políticas sociais do chamado *Welfare State*, que, junto á crise dos padrões de acumulação taylorista-fordista e á emergência da lógica neoliberal no processo histórico capitalista, possuem ampla literatura e densos estudos produzidos nas últimas décadas (KING, 1988; HOBSBAWN, 1994; FERRARO, 2000; ANTUNES, 2001; MÉSZARÓS, 2004). No caso brasileiro, como no de todas as economias periféricas, consideram estes estudos que uma política estatal de bem-estar social manifestou-se no Brasil de forma tímida, quando muito, incipiente, como analisado por FERRARO (2000)[1].

Considera-se ainda a atualidade de um governo federal eleito, identificado desde seu surgimento com a concepção de esquerda, mas que não tem significado grandes avanços ou transformações sociais para a realidade brasileira, o que torna ainda válida a observação realizada por TELLES (1998:107), para quem a "modernização" neoliberal - não contestada devidamente em nossa realidade nacional - se expressa por uma:

> *"(...) modernização que não cria o emprego e a cidadania prometidos, mas que engendra o seu avesso na lógica devastadora de um mercado que desqualifica – e descarta – povos e populações que não têm como se adaptar á velocidade das mudanças e ás atuais exigências da competitividade econômica."*

Nesta realidade, na qual o capital aparece como prerrogativa única de acesso ao bem-estar e justificativa plena de exclusão aos dele desapropriados, os direitos sociais se estruturam necessariamente mediante uma expressão política que garanta sua existência para grande parte da população, em "*uma linguagem pública que baliza os critérios pelos quais os dramas da*

[1] Destaca-se a brilhante análise deste autor sobre a expressão de que, se numa dada realidade histórica e social como a do Ancièn Regime, o liberalismo, que naquele contexto significou avanço e contestação, o neoliberalismo representa, no contexto atual, retrocesso:

> *"A onda neoliberal não é, portanto, nem uma variante, nem produto final de um desenvolvimento continuado do ideário neoliberal; muito pelo contrário, o neoliberalismo é o resultado de um longo período de crise do mundo capitalista e de desgaste deste ideário. Representa por um lado, uma reação contra as novas concepções e propostas que abriram caminho para o planejamento econômico, o keynesianismo e as políticas de bem-estar social, e por outro, a afirmação explícita de retorno ás idéias e ideais que nortearam a grande expansão industrial do século XIX."(FERRARO, 2000:31)*

existência são problematizados e julgados na suas exigências de equidade e justiça" (idem: 92). Seria, portanto, neste âmbito que se estruturariam as políticas públicas, como forma de estabelecer o cumprimento, quase sempre mínimo, de justiça e direitos sociais.

A política pública municipal voltada para a área da Educação, contextualizada numa cidade como a de Campinas, que, contando mais de um milhão de habitantes, possui os desafios sociais, econômicos e políticos de uma urbe incrustada na lógica capitalista atual, cuja realidade é confrontada incessantemente com suas contradições.

A proposta de intervenção política na gestão petista em Campinas durante os anos de 2001 e 2004 esteve cônscia de que atuava numa realidade urbana cujo contexto nacional se configura, segundo TELLES (1998:92-93) como:

> *"uma sociedade em que a descoberta da lei e dos direitos convive com uma incivilidade cotidiana feita de violência, preconceitos e discriminações; em que existe uma espantosa confusão entre direitos e privilégio; em que a defesa de interesses se faz em um terreno muito ambíguo que desfaz as fronteiras entre a conquista de direitos legítimos e o mais estrito corporativismo, em que a experiência democrática coexiste com a aceitação ou mesmo conveniência com as práticas as mais autoritárias, em que a demanda por direitos se faz muitas vezes numa combinação aberta ou encoberta com práticas renovadas de clientelismo e favoritismo que repõem diferenças onde deveriam prevalecer critérios públicos igualitários".*

A citação acima justifica os princípios de necessidade, fortalecimento e defesa de políticas públicas de qualidade, dadas as condições sociais atuais historicamente determinadas, não como medidas educacionais compensatórias ou paliativas, mas como espaço de luta e resistência. Luta e resistência são imprescindíveis neste processo, uma vez que, historicamente, os direitos das classes exploradas do capitalismo foram frutos de conquistas dos trabalhadores, e não de concessões do capital, conforme tratam THOMPSON,1984; HOBSBAWN (1994) e MÉSZÁROS (2004).

Também os imperativos de justiça e qualidade não podem ser seccionados da política pública social. FREITAS (2002), ao analisar as políticas públicas implementadas na década de 1990 no Brasil, direcionadas á redução dos níveis de repetência e evasão escolar, adverte sobre a possível opacisação da realidade sobre a qual as políticas públicas agem, de forma a desresponsabilizar o sistema e o Estado de suas ineficiências, e culpabilizar justamente os que deste sistema são considerados "perdedores", imputando-lhes a responsabilidade única desta derrota.

Nesta análise, o autor demonstra que isso pode se dar através de um processo de dissimulação dos mecanismos de exclusão do sistema escolar, de tal forma a parecer aos

excluídos por estes mecanismos, de que as condições objetivas pelas quais são excluídos se transformam em condições subjetivas de individualização e culpabilidade a eles atribuídas, julgando-se que a condição de que quem "não chegou lá" na escola e na sociedade seria a de um indivíduo incapaz ou pouco esforçado em obter aprovação e sucesso. FREITAS (2002:312) considera que:

> *"No caso da escola, não está em jogo o lucro ou a apropriação de excedentes, mas sim o custo, o volume de investimentos em Educação. Sabe-se que o "Estado Mínimo" é também uma proposta para reduzir a pressão tributária sobre os negócios, permitindo maiores margens de lucro e competitividade ás corporações privadas."*

Princípios como estes são os que norteariam uma política pública para a Educação no presente contexto, descompromissada com a transformação das relações sociais na Escola e no mundo do trabalho.

A subsunção da Educação ao Capital e a sua lógica histórica torna-se visível na análise das políticas públicas educacionais e na configuração que as mesmas assumem, considerando-se, principalmente, como muitos estudos vêm analisando, lógicas e rumos que se dimensionam mais além de decisões circunscritas ao nível local e nacional, mas presentes em agendas internacionais e delas dependentes em suas propostas e financiamento, conforme constantes em uma ampla gama de estudos. (Cf. FRIGOTTO, 1998; AZEVEDO, 2000; FERRARO, 2000; WARDE, 2000, ANTUNES, 2001; OLIVEIRA, 2001; DOURADO, 2001; BRUNO, 2003; FONSECA, 2003).

Enfoca-se aqui a consideração feita por SILVA & PEDONE (1986), os quais definem as políticas públicas para além de uma perspectiva funcionalista de aplicação direta de decisões governamentais em determinados setores da sociedade civil. Entendem estes autores que as políticas públicas seriam o encontro de valores sociais e institucionais, abarcando as questões que equacionam as noções de direitos comuns a todos os que compõem a sociedade, envolvendo questões relativas á capacidade de comprometimento e participação dos segmentos expressivos da sociedade civil e da sociedade política.

Ao tratar deste âmbito das políticas públicas, os autores recorrem á definição de STEPAN (1986) [2], para quem a sociedade civil seria o cenário de manifestação e vida dos movimentos sociais (como, por exemplo, as associações de bairro, movimento de mulheres, e atualmente, poderíamos considerar o movimento dos sem-terra) e organizações cívicas de todas as classes sociais, no qual se esforçariam para organizar, em torno de um conjunto de

[2] Stepan, Alfred Os militares da abertura á nova República. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986. apud SILVA&PEDONE, (1986: 62)

acordos, a efetivação de seus interesses e necessidades. Por outro lado, a sociedade política seria justamente a arena de luta e organização da pólis, constituindo-se como um sistema administrativo, legal, burocrático e coercitivo que estrutura e controla as relações entre a sociedade civil e o poder público (SILVA & PEDONE, 1986:62).Consideram os autores que a política pública seria um processo o qual congregaria as relações entre ambas as instâncias sociais, sendo que este processo espelharia justamente como estas relações seriam construídas no meio social. Quanto ao papel mediador da efetivação de tais práticas, poderíamos encontrá-las nos partidos políticos e no governo, os quais representam e controlam, uma vez que, enquanto campo de disputa de interesses, importa-nos o rumo ideológico que nos mostram suas decisões e ações políticas.

Torna-se mister, portanto, dimensionar a luta social que está subjacente á implantação das políticas educacionais de corte social, a fim de se traçar a concretude na qual agem, realizar a avaliação destas quando implementadas por determinado governo, analisar sua concepção de Estado, Sociedade e Educação, pois estas indicariam justamente a direção e profundidade que as políticas alcançam, refletindo sobre a congruência das intervenções que realizam a partir de seus princípios ideológicos traçados.

HÖFLING (2001) aborda de forma substancial esta questão, fazendo uma distinção fundamental: o que poderíamos entender como *Políticas de Estado* e *Políticas de Governo*. Enquanto o Estado pode ser considerado como " *o conjunto das instituições permanentes – órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente",* a mesma autora o distingue de *governo,* que seria, segundo HÖFLING(2001:30):

> "*um conjunto de programas e projetos da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) [que] propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período.*"

Esta distinção torna-se necessária para a consideração de que as políticas públicas podem ser entendidas como o "Estado em ação"[3] - originadas dos movimentos populares do século XIX nas sociedades que experimentaram as primeiras revoluções industriais - a fim de diminuir e controlar as tensões entre capital e trabalho. Materializariam as instituições públicas o projeto do governo, o que para esta sociedade foi pensado e estruturado conforme a visão de mundo veiculada pelos que formulam, implementam e avaliam os programas e ações

[3] Cf. Jobert, Muller, apud HÖFLING (2000:31)

em processo na vida social e política. Estas ações deveriam ser as que se traduzem como garantias sociais, as quais visem a alocação de benefícios sociais que "*diminuam as desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento sócio-econômico"* como afirma HÖFLING(2001:31), considerando o alto grau com que se pauta a lógica da organização econômica e social capitalista.

A autora analisa ainda que, uma vez que as políticas se situam no interior de uma identidade de Estado, se concretizam na diminuição dos atritos sociais não para superar suas contradições, mas para manutenção das relações sociais de determinada estrutura social, assumindo diferentes formas de implementação, em diferentes realidades políticas e econômicas. Para tanto, é impossível pensar a ação do Estado separada de um fazer político, de um programa de governo que seja uma teoria social politicamente aceita pela expressão ideológica de um partido político e seu projeto de sociedade, o qual se estruturará conforme suas concepções e visão de mundo.

Concorda-se, neste sentido, com BORGES (2002:5) na seguinte consideração:

> *"Os partidos políticos são indispensáveis ao município, ao estado, á nação. Os partidos políticos são indispensáveis a qualquer democracia no mundo, pois eles são que congregam os cidadãos, aglutinando-os de acordo com as mais diversas tendências quanto a seus pensamentos políticos, tornando possível a luta política pelo sufrágio. São os partidos políticos, quando por meio de seus integrantes assumem o poder, em última instância, os grandes definidores das políticas sociais, das quais a política educacional faz parte. Essa definição de políticas sociais dá-se mediante os programas partidários, geralmente elaborados por integrantes dos partidos políticos ligados ás respectivas áreas, aprovados nas assembléias partidárias, no modus operandi de cada partido. Também as políticas sociais definidas nesses programas partidários sofrem ação dos integrantes dos partidos que assumem o poder, quer no executivo como no legislativo (...). A ação desses integrantes muitas vezes, causa a personalização desses programas, modificando-os substancialmente." (grifos nossos).*

Da consideração acima apresentada, destaca-se a possibilidade de formular e implementar a política educacional da qual determinada gestão pública poderia se investir. Não obstante, coexistem dependências e subordinações ás outras instâncias políticas e legais as quais esta gestão local se submete, o que torna suas decisões possíveis somente dentro de uma margem limitada de ações , e nunca de forma totalmente autônoma. Há que se considerar ainda que tais decisões políticas não são aplicadas de forma direta e asséptica, sem se influenciar também por condições materiais internas e conflitos intrínsecos á estrutura institucional, a partir da qual tais políticas são implementadas, como no caso aqui enfocado, a Secretaria Municipal de Educação de Campinas, durante a gestão petista de 2001 a 2004.

Torna-se aqui a contribuição de GRACINDO (2000:148), de interesse para a presente análise, para quem a questão das mudanças na política pública para a Educação e sua gestão – tanto no âmbito da gestão dos sistemas educacionais quanto na gestão e organização das Escolas - vai além da consideração que disso trata a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. Neste âmbito de análise, o documento vislumbra as transformações para a gestão democrática que requereriam simplesmente mudanças na estrutura organizacional e a participação dos profissionais da Educação e das comunidades, indefinidas no corpo da referida Lei . Assim, se nos limitamos a considerar somente a Lei 9.394/96, perderemos os rumos do processo de democratização da gestão pública de Educação na amplitude de suas definições.

Destarte, as transformações na forma política de pensar, organizar e realizar o trabalho educacional numa dimensão pública implicaria, acima de tudo, numa *mudança de paradigmas*, que aqui se entende na seguinte perspectiva, segundo GRACINDO (2000:150):

> *"[Paradigmas} são estruturas mais gerais e radicais de pensamento (MARQUES, 1992:547) de grupos sociais que, de um lado, determinam as suas concepções mais amplas de Homem e de Sociedade e, de outro, estabelecem as posições e ações destes grupos. Uma posição mais simplista atribui ao termo paradigma um conceito de padrão ou modelo; mas paradigma, mais que padrão ou modelo, é um conjunto de idéias que permite formular ou aceitar determinados padrões ou modelos de ação social. Paradigma, neste sentido, representa uma visão de mundo, uma filosofia social, um sistema de idéias construído e adotado por determinado grupo social. Assim, paradigma diz respeito a idéias e valores assumidos coletivamente, consciente ou inconscientemente, e representa o cenário da sociedade que temos ou que queremos".*

Importa-nos esta afirmação, por considerarmos que a prática social da Educação, ao pautar-se por uma concepção de mundo e sociedade, dá fundamento justamente ao que nesta investigação se busca: a constituição de uma política educacional materializada em bases, as quais, determinando rupturas com o anteriormente praticado e concebido, possa se constituir como a emergência de uma política pública transformadora, que rompa preconceitos, que respeite o profissional da Educação, que entenda educar como formação humana, não para o mercado ou interesses outros que não da comunidade á qual servem, tendo a consideração de que a organização do trabalho nas escolas, incluindo o administrativo, seja considerado subordinado ás justificativas pedagógicas, como seu fim último, sendo a escola o centro do processo pedagógico e o aluno, por sua vez, o centro da escola, como pretendeu a gestão do Partido dos Trabalhadores.

Não obstante, resta-nos perguntar se a alteração político-partidária por si só seria uma completa mudança de concepção de Educação e de mundo, e se isso seria assumido por todos que a este partido se congregassem. Supõe-se aqui que, na constituição de uma política educacional, outras variáveis, presentes na própria estrutura das organizações, determinariam uma maior complexidade deste processo.

Portanto, se em nível macrossocial as contradições e materialidade da Educação se encontram na realidade sócio-histórica e política da qual fazem parte, dialeticamente possui também um complexo de fatores internos ao processo, que destas condições são definidos e também delas definidores, fatores estes intervenientes nas escolas públicas e em seu cotidiano: as instâncias que prosseguem a contínua linha ascendente de decisões e comandos, realidade do plano microssocial que não se desassocia desta dimensão mais ampla de realidade macrossocial.

As transformações na orientação ideológica na organização dos sistemas educacionais e nas políticas que orientam suas ações são também enfocadas por SANTOS (1981:59), de acordo com as mudanças do controle político-ideológico das gestões públicas. Como afirma o autor, esta luta se efetivaria de forma direta nas disputas entre diferentes grupos sociais com identidades ideológicas próprias, objetivando o controle dos postos de mando e comando, nas diferentes instâncias da gestão governamental.

Aparentemente, segundo o autor, uma constatação fácil e direta seria a de que mudam as políticas quando, nesta disputa, um dos grupos, o que se reconhece como vencedor, veicula, em seus princípios, a alteração na orientação político-ideológica, norteadora das intervenções propostas para a realidade social, diferentemente em relação ao grupo anterior, passando o sucessor a ter legalidade em seu controle. Santos conceitua este processo como "*mudança na composição da elite política*", sendo que o próprio autor reconhece que o conceito de elite política é *controverso.* (SANTOS, 1981:59).

Indica ainda que este conceito tomou corpo a partir das considerações de Mosca e Pareto, para os quais a *elite política* deteria uma tendência quase "inata" para a vitória na competição por postos de mando, logrando tal conquista por suas habilidades particulares. Desta maneira, este conceito, para o autor:

> "(...) *tanto pode indicar, trivialmente o conjunto de pessoas que eventualmente ocupam postos de mando, como pode sugerir a existência de um conjunto especial de pessoas, reconhecidas pela comunidade, na posse de algum atributo específico e que, por isso, estão mais habilitados a, de certo modo, monopolizarem as instituições de poder" (idem:59)*

SANTOS (1981:59) contrapõe a esta concepção de elite política o conceito expresso por Michels,[4] segundo o qual:

> *São os recursos das organizações postos á disposição dos que as administram que criam a possibilidade desses administradores ou mandatários se converterem em elite, isto é, um grupo de pessoas dotada de acesso diferenciado a bens e valores, entre estes a própria perpetuação do exercício do poder. São as organizações e instituições de poder que convertem seus ocupantes em uma elite, destacando-os da base social ou do público a que teoricamente deveriam obediência, e não o inverso. As instituições de poder se transformam em instituições de elite não porque vem, a serem ocupados por seres particularmente distinguidos, mas porque os distinguem. Em outras palavras, as elites não são, naturalmente, segregadas e filtradas pela sociedade, mas produzidas pelas próprias instituições, sejam as instituições econômicas, sejam as burocrático-administrativas, públicas ou privadas, sejam as políticas."*

Questionamo-nos sobre ambos os conceitos de *elite política* apresentados; se no primeiro caso as elites aparecem como "*naturalmente habilitadas*" para assumirem os postos de mando, no outro se refere á formação da elite política como se a realidade social fosse igualitária, sem dimensionar a oposição e desigualdade que adquirem na sociedade capitalista, na qual as classes sociais não só se diferem – como se antagonizam - pela posse e controle material, como também pela hegemonia ideológica na sociedade, sendo que os diferentes graus de privilégios sociais geralmente se convertem em diferentes graus de privilégios políticos.

Não obstante estas considerações, utilizaremos no presente trabalho o conceito de *elite política* tal como proposto por SANTOS (1981), entendendo esta como o grupo social que se legitima no controle das instituições políticas através do voto popular, possuindo hegemonia e reconhecimento nas decisões políticas e objetivos comuns de uma determinada comunidade.

Na seqüência da análise, SANTOS (1981) afirma que o processo de mudança das políticas públicas sofre inúmeras interferências, como o conflito entre os interesses sociais antagônicos expressos por diferentes partidos políticos - disputa esta que não se extingue com a vitória momentânea de um deles - e as resistências presentes nas estruturas e organizações anteriormente estabelecidos.

Esta alteração possui, assim, uma grande complexidade no real, para a qual a avaliação deste campo de luta, dos conflitos entre seus agentes sociais, da direção para a qual apontam suas decisões, se faz absolutamente necessária, a fim de que, desvelando seus conflitos, se objetive uma política pública educacional transformadora, que negue exclusões de todas as formas.

[4] MICHELS, R. Political Parties. Dover, 1959 apud SANTOS , (1981).

Legitimados pelo controle das instituições através do escrutínio popular, as elites políticas buscam, invariavelmente, prolongar-se no controle das instituições do poder, definindo projetos de organização da comunidade conforme suas orientações ideológicas e visão política da sociedade, de acordo com os interesses de classes e dos grupos sociais aos quais estão vinculados e comprometidos.

O controle do planejamento e das ações nas esferas políticas, econômicas e sociais que assume a elite política á frente de um determinado governo, através de critérios que ela mesma formula, faz com que se convertam em *variável estratégica* na determinação das políticas públicas (SANTOS, 1981:60)

A correlação entre a renovação na composição das elites políticas e estabilidade das decisões políticas e os diferentes graus e sentidos em que tais variáveis ocorrem se convertem em questões que podem nos auxiliar nas análises aqui propostas. Ao partir da seguinte demonstração, coloca-se em foco esta questão, conforme propõe SANTOS(1981:61):

Estabilidade das decisões políticas		*alta*	*baixa*
Renovação das elites	*alta*	**A**	**B**
	baixa	**C**	**D**

As reflexões derivadas deste esquema nos levam a considerar quatro situações de divergência e/ou convergência entre variáveis de mudanças na composição das elites e das decisões políticas, nos sistemas de interações que determinam decisões políticas específicas, ao fazermos a interface entre a renovação das elites políticas (se em graus alto ou baixo) e da estabilidade das decisões políticas, se em pouca incidência de mudanças (baixa) ou em ocorrência mais freqüente (alta).

As situações C e B expressam, segundo o autor, "*situações clássicas"* e previsíveis a partir de uma análise superficial, análise esta a qual esperaria que as renovações políticas e as mudanças nas decisões políticas ocorram de maneira diametralmente opostas.

As situações demonstradas são as de que, como verificado na primeira situação C, há uma ocorrência de continuidade na identidade das elites políticas – portanto, baixa intensidade de renovação – o que levaria, a princípio, a uma alta estabilidade de decisões políticas. Na inversão de sentido verificada no caso B, a uma alta renovação das elites, se espera a direção

inversa – baixa - da estabilidade das decisões políticas, que tenderiam a manter-se em continuidade, situação esta mais aparente e esperada.

Não obstante estas considerações, outras possíveis situações desviantes são compreendidas como possíveis na análise em questão. Estas demonstrariam uma não-esperada correspondência entre as variáveis consideradas. Na situação A, a alta renovação das elites, se relacionaria a uma permanência ou constância nas orientações das decisões políticas; no caso desviante D, a baixa incidência de renovação das elites políticas no governo não obstacularia as mudanças significativas nas decisões políticas. (SANTOS, 1981:60).

As possibilidades desviantes seriam uma crítica á hipótese de que modificações nas orientações políticas somente poderiam existir com igual mudança nas elites políticas, e a de que as continuidades de práticas e deliberações tomadas pelas decisões políticas seriam certas com a continuidade dos grupos hegemônicos de elite, na garantia de uma mesma identidade ideológica, desvelando-se a complexidade deste processo. Acenam para a possibilidade de uma análise que aprofunde as reflexões sobre as relações contraditórias do fazer político, levando em conta suas contradições internas e o grau de comprometimento que suas ações possam ter ao nível organizacional.

O autor evidencia que atitudes, opiniões e percepções dos que controlam as instituições públicas podem ser afetadas diretamente por situações de crise, havendo, assim, modificações das mesmas. As crises seriam motivadoras tanto da contenção de determinadas resoluções a serem tomadas, como da promoção das correções de rumo de determinadas decisões anteriormente idealizadas.

Determinantes plausíveis de uma outra direção a serem tomadas por estas mesmas decisões, portanto, seriam as crises internas em combinação com os desafios externos do contexto macro, os condutores de reavaliações das decisões políticas a serem efetivadas em certa realidade, ao tornarem manifestas as tensões, os conflitos, os problemas e as contradições da vida real. (SANTOS, 1981:61).

Estas discussões são de valor fundamental para a presente investigação, que indaga justamente se as decisões políticas verificadas a partir do governo municipal petista na cidade de Campinas no período de 2001 a 2004, representaram de fato uma mudança na orientação ideológica e política dos rumos da Educação pelo grupo legitimado através do escrutínio popular, para conduzir as decisões nas políticas públicas implementadas na cidade, enfocando-se aqui a realidade da rede pública municipal de ensino. Questiona-se se foram possíveis ou não rupturas em seus conflitos ou continuidade dos mesmos; investiga-se o impacto nesta

realidade das situações de crises, os obstáculos e avanços possíveis, bem como os limites á sua ação transformadora, tal como proposta originalmente.

Seriam, portanto, estas - as situações cotidianas internas e freqüentes de crises do contexto social – que poderiam ser as variáveis a serem enfocadas com mais cuidado na análise proposta, tal como discutido por SANTOS (1981), e ás que neste trabalho lançaremos luz.

Evidencia-se ainda uma outra variável de análise necessária para a avaliação de políticas públicas – o fenômeno da *escassez.* Como afirma o SANTOS (1981:61):

> *"É sabido que os que tomam decisões devem escolher entre cursos de ação alternativos pressionados por uma quantidade de demandas que excedem os meios disponíveis para atendê-las. O mundo econômico e social é o mundo da escassez e todos os clássicos da ciência econômica, social, política e histórica têm insistido nas importantes conseqüências desta situação básica para o comportamento social. O mesmo fenômeno também aparece na análise de políticas públicas sob formas de constrangimentos que limitam os graus de liberdade dos decisores"*

A qualificação deste conceito na análise em foco evidencia estudos de SCHIK (1976)[5] no qual se faz a distinção entre quatro graus de escassez, aos quais corresponderiam quatro diferentes processos decisórios. Estes diferentes graus estariam em dependência da disponibilidade orçamentária e demais recursos possíveis postos á disposição dos que decidem, para a intervenção política na realidade.

A primeira seria a escassez *moderada*, na qual o governo disporia de recursos necessários para a execução dos programas existentes, podendo-se inclusive planejar novos; numa escassez considerada *crônica,* a continuidade dos programas é limitada aos já existentes, sem, contudo, permitir novos. Uma situação na qual nem estes recursos seriam suficientes para honrar os compromissos de novas decisões, seria uma escassez *aguda*, sendo que a total impossibilidade em cumpri-las seria uma escassez *total.*

Ainda que estes aspectos, segundo SANTOS (1981:62), sejam importantes a serem considerados, não devemos nos limitar aos aspectos quantitativos como os acima referenciados, ou seja, os recursos orçamentários, mas também atentar aos aspectos qualitativos do problema, principalmente quanto aos recursos físicos e humanos. Com efeito, quando estes são considerados, poderemos ver situações de desequilíbrios entre os vários recursos necessários para a consecução das decisões políticas.

Neste sentido, ao que SANTOS (1981:63) dá como exemplo de limitadores para os recursos disponíveis para a expansão da rede hospitalar de uma cidade, com desequilíbrios na composição de recursos físicos, de profissionais médicos e de aparelhagem, no nosso caso poderíamos contrapor as dificuldades em se implementar a expansão de uma rede educacional, na qual a disponibilidade de condições materiais de construção e funcionamento de escolas não fosse acompanhada, por exemplo, de disponibilidade de profissionais para seu funcionamento, ou uma situação inversa, na qual a desproporção de um excesso de professores por um lado não se coadunasse com a escassez de condições materiais e prédios escolares por outro, para se efetivar o funcionamento de escolas.

Destarte, o autor propõe que a variável *escassez* para a avaliação de políticas públicas seja substituída pela noção de *estrutura da escassez*, para atender não só aos aspectos quantitativos e qualitativos da questão, mas também para que possamos entender que esta alteração na proporção de recursos materiais e físicos pode se configurar como uma mudança nos rumos das decisões políticas, mudanças estas que não necessariamente signifiquem mudanças da composição do grupo politicamente decisório, identificado pelo autor como *renovação das elites políticas.*

Outra possível variável que o autor indica como relevante a ser considerada é a mudança da própria estrutura social ou *diferenciação social*, de tal forma que continuamente grupos sociais estão surgindo ou se extinguindo, em determinada sociedade, pressionando com suas demandas o poder público e as necessárias decisões políticas. No caso específico, por exemplo, da cidade de Campinas, este processo se materializou nas extensas áreas de ocupação e a expansão desenfreada da periferia, sempre reclamando por novos aparatos públicos para atender ás suas necessidades, entre elas as unidades educacionais de ensino infantil e fundamental.

Para a mudança da estrutura e composição social de determinada realidade com as demandas advindas deste processo, o qual mediado por organizações que surgem em sua decorrência, são geradas uma multiplicidade destas mesmas organizações, presentes no corpo social da realidade em questão e alterando a composição e o equilíbrio das forças do tecido social. A conjugação de ambas passam a se constituir em novas fontes de pressão para mudanças na percepção e comportamento das elites decisórias, processo este identificado por Santos como *complexificação social* (SANTOS,1981 :63).

---

[5] Schik, Allen. O PPB e o orçamento incremental", in Revista de Administração Pública, vol. 10, n° 2, abril/junho 1976. Apud SANTOS, 1981: 61-62.

O caráter decisório das elites políticas não se modificaria, portanto, ao acaso. Seria este influenciado, ou mesmo, conduzido pelas variáveis de mudança aqui identificadas. Não atuariam de forma fragmentária, no entanto, mas em interações umas com as outras. Outros fatores os quais o autor classifica como processos naturais, seriam variações politicamente incontroláveis no nível microssocial e de tênue controle no nível macro, identificados em fenômenos sociais, os quais, ainda que não controláveis pelas políticas governamentais impactariam a estrutura da escassez e a complexificação social, alterando, por sua vez, as decisões e ações políticas.

Considera-se, em primeiro lugar, *o crescimento populacional*, que não obstante políticas de controle de natalidade e intervenções que visam a diminuir a taxa de mortalidade e fecundidade, atingiria muitas vezes somente parte da população ou do problema em questão, incluindo aspectos de difícil controle governamental, tal como fluxos migratórios.

Em segundo lugar, há os chamados *processos de urbanização* e o interfluxo de populações para diferentes realidades citadinas. A ocupação da malha urbana por diferentes grupos seriam processos dinâmicos não diretamente controlados pelas intervenções governamentais, como também o terceiro processo, identificado como o processo natural da divisão social do trabalho, de caráter cambiante, no que tange á emergência de novos papéis, posições sociais, ocupações, que seriam gerados e suprimidos, em grande parte pelo desenvolvimento tecnológico e científico, processos que escapam de controle total e direto da esfera governamental, constituindo-se estes desenvolvimentos em fatores autônomos de variação no comportamento e na percepção da realidade social pela elite política decisória.

Ressalta-se, porém, que, durante seu controle, as elites políticas decisórias não operam os aparelhos do Estado, guiadas apenas por suas ideologias, percepções e vontades, porque estas instituições não são instâncias neutras, mas possuem uma organização prévia, já estruturada do trabalho burocrático, dos níveis hierárquicos, do fluxo de documentos e informações, de grupos que as compõem, das assessorias que contam, entre outros elementos. Estes poderiam atuar no sentido da resistência – ou mesmo, da sabotagem – de planos que signifiquem uma transgressão do *status quo* destes mesmos elementos ou da direção do funcionamento de seus objetivos pregressa ou autonomamente estabelecidos.(SANTOS, 1981:67). A autonomia, o apoio aos novos projetos inaugurados por uma nova elite política, bem como a resistência aos mesmos são outras variáveis determinantes da direção das decisões políticas engendradas pelas elites decisórias, e serão uma lente sobremaneira importante para a análise aqui desenvolvida.

Em diversos momentos da gestão petista esta dinâmica acima referenciada foi verificada, quer nos embates da administração da Secretaria Municipal de Educação com as estruturas anteriormente existentes - como foi o caso da composição dos especialistas que atuavam em caráter de substituições em cargos vagos, extremamente resistentes ao concurso público para provimento dos mesmos - quer na proposta de um novo organograma, ocorrida como tentativa de se implementar um processo de descentralização de decisões, tendo sido palco de intensos conflitos entre administração e funcionários, cujos interesses se centravam mais na defesa dos seus desejos particulares do que com compromissos coletivos ou transformadores, como será tratado posteriormente.

Desta maneira, a implementação da política educacional da gestão petista, que se pretendeu como modelo de inclusão social através da Educação pública, refutando uma Educação que atendesse antes a interesses da lógica do sistema capitalista atual e deserção do poder público com relação ás graves questões sociais, ocorre num complexo campo no qual interagem diversos atores sociais.

A complexidade da presente análise torna-se patente no caso específico, uma vez que sua implementação não ocorre numa via única de "cumpra-se" por parte dos grupos hegemônicos de controle, uma vez que a própria administração municipal propiciou diversos momentos de interface setor político e população, como por exemplo, o Orçamento Participativo, e no caso específico da SME, os Congressos, Fóruns e Seminários os quais possibilitaram oportunidades de construção partilhada de algumas decisões políticas, como analisado posteriormente.

CAPÍTULO 3

"A CIDADE E OS HOMENS": Contexto social e educacional da cidade de Campinas e os profissionais da Rede Municipal de Ensino.

As condições materiais, sociais, administrativas, pedagógicas e profissionais que caracterizam a Rede Pública Municipal de Educação de Campinas perfazem a realidade das Escolas de Ensino Fundamental públicas municipais de Educação, centralidade do presente estudo, uma vez que encontra nestas unidades educacionais não só seus principais elementos, mas os definidores de sua existência e organização.

Neste capítulo, procuraremos apresentar como se encontrava estruturada, no contexto temporal da pesquisa, a Rede Municipal de Ensino de Ensino, referenciando sempre a cidade de Campinas como contexto histórico e social, bem como a distribuição espacial dos equipamentos públicos de ensino municipal de 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental. Pretende-se, com isso, tornar presente nesta investigação as vinculações intrínsecas entre Educação e Sociedade, dimensionando-as em seu contexto sócio-histórico.

Como elementos centrais e para quem as escolas existem, traça-se o perfil sócio-econômico dos alunos da Rede Municipal de Ensino. Ainda que não sejam agentes diretamente enfocados na presente investigação, compreendemos que, sem conhecer sua realidade, em qualquer nível de análise que empreendamos, dificilmente teremos uma real percepção das decisões da política educacional do município, considerando ainda que os alunos são o público para o qual se destinam ou devem se destinar tais intervenções, ainda que estas nem sempre os abarquem diretamente.

São caracterizados também os servidores municipais dos quadros da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Campinas que compõem o sistema público de ensino, seus condicionantes laborais e de perfil profissional. Evidencia-se também o universo dos agentes entrevistados, como sejam: os Professores, orientadores pedagógicos, vice-Diretor Educacionais, Diretor Educacionais, coordenadores pedagógicos e supervisores educacionais, a partir da análise das fichas de informações pessoais e profissionais cujo preenchimento lhes foi solicitado, como apresentado no capítulo anterior.

3.1 O Sistema Público Municipal e as Escolas de Ensino Fundamental

O sistema de Unidades Educacionais que abrange Rede Municipal de Ensino de Ensino de Campinas corresponde, segundo dados do Ministério da Educação apresentados por CANO (2002:142) a 67% das Escolas de Educação Infantil e 16% das de Ensino Fundamental da cidade. Enquanto o governo do Estado é responsável por cerca de 64% das escolas de Ensino Fundamental e 63% das de Ensino Médio, a rede particular responde por cerca de 33% das Escolas de Ensino Infantil, 20% de Ensino Fundamental e 37% de Ensino Médio.

Em números, essas porcentagens se traduzem para a Rede Municipal de Ensino de Educação no ano de 2004, em duzentas Unidades Educativas, sendo cento e cinqüenta e sete equipamentos públicos de Educação Infantil e quarenta e quatro EMEFS (Escola Municipal de Ensino Fundamental), com as modalidades regular e supletiva. Estima-se em cerca de setenta mil o número de alunos, e cinco mil de profissionais pertencentes aos quadros da Educação do município, organizados em duas instituições municipais: a Secretaria Municipal de Educação (SME) e a Fundação Municipal de Educação Comunitária (FUMEC), dirigidas conjuntamente pela Secretária de Educação do município de Campinas. (GERALDI, 2004: 42)

Ao se pretender lançar luz e analisar - entre o conjunto de ações políticas e sociais engendradas pelas administrações públicas e gestão municipal - a política pública educacional, importa que consideremos, primeiramente, o contexto para o qual tais intervenções apontam.

A cidade de Campinas em sua forma atual é o resultado de mais de dois séculos de processos históricos[1], os quais, em suas dinâmicas e contradições, delinearam um município cuja identidade se estabelece no embate entre suas potencialidades tecnológicas e culturais, representada por importante parque industrial, suas universidades, a constituição de uma classe intelectualizada, com alto poder aquisitivo, *versus* uma ampla população alijada de sua vitalidade econômica e cultural, população que a cada dia cresce na periferia, excluída das benesses do progresso e da tecnologia.

Torna-se mister fazer presente a dimensão contraditória que caracterizou a dinâmica da construção histórica e social da cidade. Ao mesmo tempo em que se produziam riquezas advindas principalmente dos lucros do café, que se traduziam no centro urbano pela exterioridade material, econômica e cultural de sua elite, geravam-se misérias e exclusão,

[1] Sobre a formação histórica de Campinas, consultar LAPA, José Roberto do Amaral.A Cidade: os cantos e os antros; Campinas 1850-1900. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 1996, e SANTOS, Antônio da Costa. Campinas, das origens ao futuro . Campinas, Ed. da Unicamp, 2002.

principalmente por aquela parcela da população composta em grande parte por aqueles que herdavam as marcas da escravidão de seus antepassados, traduzindo-se em exclusão social na realidade atual em que (sobre) vivem.

Não se pode esquecer que, ao lado de tantos títulos que propalavam a pujança econômica da cidade com seus casarões dos barões do café, cuja acumulação de capital permitiu a existência de uma elite emergente controladora das atividades econômicas urbanas, Campinas apresentava, na sociedade imperial da segunda metade do século XIX, uma das maiores populações de escravos da então Província de São Paulo. A imprensa carioca, no final do século XIX afirmava que Campinas era a "Bastilha negra", a cidade mais cruel do país no que se referia ao tratamento e aos castigos infringidos aos escravos, como referência aos horrores da prisão política cuja revolta foi o desencadeador imediato da Revolução Francesa em 1789.[2]

Polarizada na desigual divisão social das riquezas, a atualidade de Campinas expressa as limitações e crises que estas grandes disparidades produziram em sua realidade urbana, composta por altos índices de desemprego, agravados pela crise estrutural do mercado de trabalho, a partir da década de 1990, que se materializa em fragilidade das condições de trabalho, flexibilização das relações econômicas, retraimento da presença do Estado aliado a altas taxas de acumulação financeira, além de questões tecnológicas. Campinas é a expressão viva deste processo nacional e mundial, o que pode ser verificado por um rápido passeio ao centro da cidade, onde se acumulam trabalhadores informais e grandes expressões de violências urbanas, mais presentes ainda em sua periferia.

Para os habitantes destas zonas periféricas, com a ausência de muitas atividades terciárias e a carência no provimento de equipamentos sociais, a região central da cidade possuiu uma quase intangibilidade. O estudo feito na Resolução do 1° Congresso da Cidade de

[2] Cf. LAPA, (1996) Esse historiador localiza essa contradição no cerne da constituição da cidade :

> *" Campinas, vinda de uma ordem social colonial escravista, ingressa numa ordem social capitalista.. Essa passagem se faz de maneira mais substantiva, coloca então em confronto duas Campinas, uma cidade que corresponde aos valores e comportamentos da ordem senhorial cedem o lugar a uma racionalidade burguesa. Nesse jogo, á segunda a primeira se mostra não de todo inconveniente, mas em todo caso comprometedora em várias de suas aparências, componentes e agentes sociais. Dado o alto custo social de uma reciclagem completa, a cidade de aspirações burguesas não vê outra estratégia senão procurar inviabilizar a cidade senhorial naquilo que ela tinha de indesejável. É preciso fazer desaparecer tudo, ou quase tudo o que não devia ser visto. Em lugar da cidade de taipa, despudorada e mal-cheirosa, aspirava-se á cidade de tijolos, bem-comportada e higiênica. Não há hesitações entre simpleSMEnte camuflar o artefato comprometedor ou sua gente molambenta e até, se for o caso, demolir e expulsar do convívio urbano os que não se*

Campinas em 2004 identifica que a partir do início da década de 1940, o crescimento de Campinas obedeceu á incorporação das áreas ao redor da cidade em sua expansão urbana, sem os prover de todos os serviços urbanos necessários, como Educação, Saúde e transporte.

A transição de uma cidade agrária para uma cidade industrial verificada a partir dos anos de 1950 apoiou-se em loteamentos aprovados neste período, cuja incorporação determinou uma falta de continuidade em seu tecido urbano, com precárias conexões viárias e desarticulação do sistema e da organização urbana. Acrescenta-se a isso a falta de planejamento que possuiu este processo de expansão, caracterizado pela ausência de políticas agrárias em grande parte do país, que gerou um grande êxodo rural no qual Campinas foi um dos receptáculos urbanos dessa população desprovida de recursos.

Campinas, como grande parte das cidades brasileiras, as quais se tornaram vulneráveis às atividades do grande capital que fossem mais interessantes em termos de lucratividade, expulsou cada vez mais para fora de seu centro os elementos os quais a fagocitose do sistema dispensasse, para a periferia, regiões desprovidas de interesses para atividades comerciais, agrícolas, de moradia ou lazer. O texto do 1°Congresso da Cidade denuncia que tal processo contou *"com o beneplácito de considerável parcela do poder constituído, que se dispôs a alargar indiscriminadamente os limites urbanos, potencializando a especulação imobiliária e dificultando ao máximo qualquer controle por parte do governo municipal*." (Resolução do 1° Congresso da cidade de Campinas, 2004:32-33).

Agregam-se a esse fenômeno as áreas periféricas com baixa taxa de ocupação urbana e outras mais recentes que não param de se constituir, que demandam ainda mais a implantação de equipamentos sociais demandados pela população.

A expansão desordenada e a falta de planejamento urbano resultaram em ocupações urbanas sem infra-estruturas adequadas e/ou muito precárias, e exclusão de grande parte da população aos direitos e condições básicas de vida, materializadas nas áreas mais desvalorizadas pela especulação imobiliária e ocupação social e espacialmente segregada, marca da formação de grande parte das cidades na estruturação do capitalismo no Brasil, com a ancestralidade de 388 anos de escravidão legalizada, 60 anos de democracia restrita e 40 anos de ditadura militar declarada.

Como integrante desta totalidade histórica e social, Campinas impregnou em seu tecido urbano as marcas da lógica exploradora escravocrata, a urbanização que sacramentou

---

adaptarem áqueles novos tempos, sejam edifícios ou espaços, pouco importa." (LAPA, 1996:12)

disparidades sociais que afrontam os sentidos humanos e, em cada moradia precária, há um traço da industrialização predatória historicamente construída[3].

As longas e freqüentes visitas ás regiões periféricas que realizei no decorrer desta investigação permitiram que eu verificasse que, em muitos bairros e vilas afastados do centro, as escolas eram invariavelmente o único aparato público presente na região. Este fato, pude comprovar em visita realizada numa escola da Região Leste:

> "Adentrei na Escola sob os olhares atentos das crianças, que se postavam nas proximidades das janelas da sala de aula. Deveriam ser alunos de primeira ou segunda série, que imediatamente foram atraídos pela primeira visão de meu porte grande e estranho aos seus olhos, que não passou incólume á sua curiosidade. A Professora imediatamente os convocou a voltar aos seus lugares, fechando rapidamente as cortinas.
>
> A Diretora Educacional logo me recebeu. Estava visivelmente ocupada com as questões cotidianas da escola, e principalmente com o exposto por uma das Professoras, a qual fora até sua sala reclamar do barulho que vinha do pátio da escola, o que muito prejudicava as atividades que tentava desenvolver em sala de aula.Desculpou-se por não me receber de forma mais atenta, mas precisava resolver aquela questão, solicitando, inclusive o meu auxílio. Acompanhei-a até o local de onde partia o som de que se queixara a Professora. Pouquíssimo espaço tinham os alunos de outra série para desenvolver as atividades da aula de Educação Física que lhes propusera o Professor desta disciplina. Estavam realizando as mesmas num curto pátio, que existia contíguo ás salas de aula, que descrevendo um "U" ao redor do mesmo, potencializava os decibéis de seus gritos animados. A Diretora Educacional levou-me até um dos muros, que apresentava uma parte com tijolos recém caiados, no formato de um portal, e me explicou:
>
> -Vê esta marca? Sabe o que significa? Que aqui tinha um portão, e do outro lado uma quadra de esportes, que era da escola. Um fim de semana desses aí, a população desta favela aqui do lado ergueu esse muro e tampou o acesso que a escola tinha para a quadra. Cercou a mesma e decretaram (sic) que era da comunidade, não era só da escola, pois essa era a única quadra e o único local de lazer público que tem aqui no bairro. Hoje, a gente para usá-la, temos que pedir permissão para a associação dos moradores. O Professor agora até que poderia ir até lá, mas a quadra está sendo usada agora pelos desempregados, que ficam o tempo todo jogando futebol nela."
>
> (Diário de Campo, EMEF L-2, outubro de 2001, grifos nossos).

É justamente neste outro pólo – "*lado inverso dos cartões postais*" , o qual sói figurar nas páginas policiais dos veículos da grande imprensa e no sensacionalismo dos programas policiais - que a presença de equipamentos públicos se faz mais necessária e urgente.

As escolas públicas municipais se encontram, portanto, em sua maioria, nas áreas periféricas da cidade, uma vez que a expansão urbana da cidade de Campinas se deu pela criação de bolsões de pobreza expelidos do centro para as zonas periféricas mais

[3] Cf. LAPA, (1996.)

desvalorizadas, com ocupações em grandes áreas totalmente desprovidas de quaisquer serviços de urbanização.

Identifica-se nestas regiões bolsões de miséria, principalmente as regiões conhecidas como "para baixo da Rodovia Anhangüera", que seriam as regiões Sul, Sudoeste e Noroeste, com extensas zonas de ocupação, com parca qualidade de vida. No entanto, o próprio texto do 1° Congresso da Cidade de Campinas identifica regiões de intensa miséria também presentes nas áreas que supostamente teriam um melhor status sócio-econômico. Reconhece como regiões especialmente precarizadas em todos os âmbitos, a região do Campo Belo (região noroeste); Jardim Campineiro (região norte); Rua Moscou (região Leste) e Parque Oziel (região Sul), os quais constituem a outra face do desenvolvimento experimentado até hoje por Campinas (Resolução do 1° Congresso da cidade de Campinas, 2004:20).

Nestes locais, desde a existência de conexões de esgoto e energia elétrica, até postos de saúde e escolas, foram conseguidos através da luta e reivindicações ao poder público por seus moradores organizados em associações.

SANTOS, A. (2002) expressa que a identidade de Campinas se caracterizaria, em fins do século XX, como "*grande e obsoleta cidade, maltratada pelo esgotamento de sua gestão e pela erosão de sua modernização atrasada*" (idem:324). A partir de 2001, Campinas dimensiona-se como região metropolitana que congrega 19 municípios[4] As imensas desigualdades econômicas fazem com que a situação sócio-econômica se expresse em uma grande complexidade sócio-econômica e social.

Com efeito, em levantamento realizado pela Fundação SEADE em 90 municípios da área administrativa de Campinas em 2003, aponta-se que 20% da população que compreende esta região, perfazendo quase um milhão de habitantes (999,4 mil), vivem em situação de pobreza extrema, em razão dos níveis de rendimento atualmente recebidos, das necessidades associadas á saúde, Educação e seguridade social. Destes, aproximadamente 30% vivem na cidade de Campinas (299.700 habitantes)

Devido ás sempre crescentes complexidades estruturais, sociais, urbanas e econômicas da metrópole campineira, os instrumentos de gestão urbana convergiram para a definição de regiões administrativas da cidade, a fim de descentralizar a carga de concentração de atividades no centro urbano.

[4] Compreende a RMC (Região Metropolitana de Campinas) : Americana, Arthur Nogueira, Campinas, Cosmópolis, Engenheiro Coelho, Holambra, Hortolândia, Indaiatuba, Itatiba, Jaguariúna, Monte Mor, Nova Odessa, Paulínia, Pedreira, Santa Bárbara d`Oeste, Santo Antônio de Posse, Sumaré, Valinhos e Vinhedo.

Desta forma, a desigualdade não está somente na periferia de seu centro urbano, mas se espraia em todo o seu tecido social, de tal forma que, como informa o SEPLAN/2004, é difícil trabalhar com a noção de "bairros" na cidade de Campinas, o que pode ser verificado até pela forma como são indicadas as suas delimitações nos mapas urbanos de localização, o mais apropriado, como se refere o SEPLAN seria "unidades territoriais básicas", congregadas em regiões, conceito através do qual o setor de Planejamento da PMC esquadrinha a cidade. O problema parece existir desde a gênese da constituição urbana. LAPA (1996:53), identifica o contorno da cidade dentro do qual cresce o tecido urbano de Campinas, no qual:

> *"(...)se esboçam os primeiros bairros, então chamados subúrbios, que vão definindo aos poucos e naturalmente passando aquela linha: Guanabara, Bonfim, Ponte Preta, Taquaral, Bosque dos Jequitibás e Fundão (atual Vila Marieta). Dá-se então a regionalização da cidade, imposta pela sua expansão."*

O período relatado acima de fins do século XIX até a década de 1930 – refere-se a uma primeira fase de construção de bairros periféricos, os quais são ocupados hoje pela classe média da cidade. Tal característica, aliás, já estava presente desde a sua formação, pois os lotes de terreno foram comprados pela incipiente classe média que esperava sua valorização, com a promessa desenvolvimentista da cidade. São resultados da expansão urbana, que ocorreu a partir de 1930, articulada á própria dinâmica econômica da cidade, atendendo aos interesses da elite local. No contexto da crise da economia cafeeira, esta elite volta-se para atividades urbanas mais lucrativas, transformando-se o proprietário rural em proprietário urbano, tornando-se interessante economicamente, inclusive, o investimento em construção civil (CANO, 2002).

Entretanto, registra-se no período de 1965 a 1979 a formação de uma "segunda periferia", com a construção de conjuntos habitacionais financiados pelo SFH (Sistema Financeiro de Habitação) áreas distantes, e lotes localizados em áreas sem nenhuma infra-estrutura, como o caso da região do Jardim São Marcos. A partir deste período, começam também a surgir favelas na cidade, povoadas por levas migratórias rurais de regiões como Paraná, Mato Grosso e Nordeste, população esta que, excluída do mercado de trabalho formal, seja por condições de baixa qualificação, seja pelo esgotamento econômico e crises estruturais nacionais do mercado de trabalho, integram e aquilatam os índices de exclusão social, agravando o processo de periferização e marginalização urbana (CANO, 2002:126).

No início dos anos 90, Campinas já registrava 107 núcleos de favelas cadastradas, sendo que em 1992 já há 57 focos de ocupação, grande parte em locais de risco. De acordo com o último levantamento da SEHAD (1998-1999), estimou-se que a população de

Campinas habitante de favelas e ocupação era de 157.648 habitantes, ou seja, 17% da população da cidade. As ocupações são um fenômeno social cada vez mais freqüente, a partir da década de 1990. Destaca-se o complexo Oziel/Monte Cristo na região Sul, que possuíam, em 2001, uma população estimada em 30 mil pessoas, conforme a Secretaria da Habitação da PMC, ou 55 mil pessoas conforme as associações da ocupação, sendo conhecida como a maior ocupação da América Latina[5].

O Parque Oziel é emblemático no que diz respeito á mobilização popular por melhores condições de vida na cidade, e pela luta por escolas públicas de qualidade. Em visita a este local em 1999, pude constatar isso *in loco*. Para atender prontamente ás reivindicações da população que passou a ocupar a área desde 1997, a Prefeitura Municipal de Campinas Municipal criou emergencialmente algumas salas de aula incrustadas em suas ruas de areia e rodeada de parcas moradias, subordinadas á direção da EMEF mais próxima.

As salas de aula se resumiam a seis containeres de metal, com dois metros de largura, abrigando cada um mais de trinta carteiras, no interior dos quais se acotovelava um número igual de crianças. Havia 712 alunos freqüentando a Escola. Um sétimo container era destinado para outra função: dividido em três, cada terço abrigava respectivamente: uma cozinha, um espaço para os Professores e duas estantes de livros á guisa de biblioteca e um espaço destinado ás atividades administrativas da Escola. Insuportavelmente quentes no verão e gélidos no inverno, eram insalubres para qualquer atividade humana a que se destinassem.

Uma famosa marca multinacional de refrigerantes fez uma oferta aos seus moradores, que reclamavam por condições dignas para seus filhos estudarem: recobriria o local com um imenso toldo com seu logotipo vermelho e branco. Alegava a multinacional interessada que tal medida dissiparia o calor e tornaria mais fresco o interior dos containeres. Os moradores recusaram a proposta. Tal como me explicou uma mãe que tinha sua filha estudando lá na segunda série:

> *Não queremos não, dona. Daí, os manda-chuva lá da Prefeitura Municipal de Campinas vão achar que o problema tá resolvido, e do jeito que tá, tá bom. Daí que a gente não consegue nada mesmo. Queremos uma escola decente, de alvenaria, com quadra, lugar para as crianças sentarem para lanchar.É pena, as crianças desmaiam no calor, ficam doentes no inverno, mas este é o sacrifício que nós temos que agüentar, mas vamos lutar: queremos a construção de uma coisa decente já !.*

[5] Correio Popular, 02 de abril de 2001, C-1 p.1.

Em 2004, um novo prédio para o funcionamento da Escola foi entregue, construído no mesmo local onde outrora se encontravam, no meio do bairro, os contêineres-salas de aula .

O caráter emergencial da implementação de equipamentos educacionais municipais, geralmente erigidos em terrenos desvalorizados, incrustados em favelas ou próximos de acidentes naturais de topografia, nos bairros mais periféricos pertencentes á "segunda onda" de periferização urbana, parece ter sido característico da própria expansão física da Rede Municipal de Ensino de Educação. Várias reformas de prédios realizadas pelo CAE (Coordenadoria de Arquitetura Escolar) durante os anos de 2001 foram necessárias devido ao fato de que os alicerces das escolas estavam cedendo, por terem sido construídas em antigos brejos e terrenos pantanosos, o que resultava em trincas que iam do teto ao chão, permitindo se visualizar o recinto ao lado. Uma supervisora que contava com poucos dias para a sua aposentadoria, com trinta anos completos como servidora municipal e já tendo vivenciado as funções de Professora, Diretor Educacional e Coordenadora Pedagógica, assim se expressou:

> *A grande preocupação era saber aonde era a escola, quando a gente se transferia. Como agora, todo mundo desesperado, querendo saber se tem violência, se tem tráfico por ali... As preocupações eram outras, antes. Era saber se tinha asfalto para chegar na Escola, se tinha brejo em volta para molhar e sujar os sapatos, quanto mato e terreno baldio tinha em volta, perigo de borrachudo e assaltante na espreita... Uma vez fui parar numa escola daquelas pra depois das Amoreiras, aquelas coisas que parece de faroeste... Bairro novo, não me lembro nem o nome, água e luz só chegavam até a escola. Olha, só por Deus mesmo... Não te conto que ficava num verdadeiro buraco! Para chegar lá, ia descendo o barranco, se agarrando no mato que ficava na escarpa para não rolar até o chão. Assim mesmo que ficaram esses bairros afastados, cheio de escolas da Prefeitura Municipal de Campinas, principalmente creche, mas a custa do quê? Se tinha um barranco,bem na pontinha,se era um brejo que ninguém queria morar, era lá mesmo que tinha a escola da Prefeitura Municipal de Campinas, no pior terreno, no mais desvalorizado..*
>
> *(Supervisora Central,nono andar,dezembro de 2002)*

Intentando um atendimento menos conflituoso das necessidades e emergências das demandas urbanas, o Plano Diretor Educacional de Campinas de 1995 procurou estabelecer diretrizes estratégicas de ordenamento e controle dos processos de produção e apropriação do espaço urbano, bem como a implantação de equipamentos públicos.

Foi instituído neste documento um macrozoneamento, que dividiu o município em sete macrozonas para direcionar as ações de urbanização a curto, médio e longo prazo, lançando luz também á extensa área rural do município, identificando critérios sócio-econômicos espaciais para intervenções do poder público. Denota-se, porém, uma preocupação de ocupação populacional e de distribuição de serviços. [6]

[6] As macroregiões são assim expressas no Plano Diretor Educacional de 1995:

As discussões do 1° Congresso da Cidade de Campinas realizado em 2003, porém, realizaram uma revisão desta repartição e propuseram uma outra demarcação,[7] principalmente por que um dos pontos fulcrais da Política da Gestão petista pauta-se pela busca de uma gestão integrada da políticas públicas de Saúde, Educação, Serviços e de Programas governamentais como Balcão de Empregos, Banco do Povo, Renda Mínima, Bolsa-escola, Pró-renda, Paidéa (sistema de Saúde municipal), Ceprocamp e as discussões do Orçamento Participativo.(Resolução do 1° Congresso da Cidade de Campinas, 2004: 24-25).

No entanto, as tentativas de descentralização afetas á Rede Municipal de Ensino de Ensino não se caracterizaram pelas propostas presentes neste debate. Sua repartição em "regiões" seguiu antes princípios políticos e administrativos específicos, engendrados por diferentes gestões políticas que se sucederam no governo municipal.

Assim sendo, as Escolas municipais se distribuem entre as zonas administrativas – Norte, Sul, Leste, Sudoeste e Noroeste, que possuem, como centro regionalizado as NAEDs. (Núcleos de Ação Educativa Regional), cuja origem e funcionamento serão expostos posteriormente.

A distribuição de suas EMEFs., as quais integram o universo considerado pela presente investigação, assim se apresentam:

---

a) Macrozona de proteção ambiental;
b) Macrozona com restrição á urbanização;
c) Macrozona de urbanização controlada norte;
d) Macrozona de urbanização consolidada;
e) Macrozona de recuperação urbana;
f) Macrozona de urbanização controlada sul;
g) Macrozona imprópria á urbanização.
Para maior aprofundamento da questão Cf, Cano, 2002: 129.

[7] A atualização proposta pelas resoluções do Congresso da Cidade de Campinas tomam a questão com uma preocupação social e de proteção ao meio ambiente bem maior. Propõe que se considere as sete macrozonas assim identificadas:

a) Macrozona 1- Engloba os distritos de Souzas e Joaquim Egídio, é uma APA(Área de Proteção Ambiental);
b) Macrozona 2 – Área com restrição á urbanização, para preservar as características rurais do lugar, localizada na porção Norte/Nordeste;
c) Macrozona 3 – Áreas distintas de urbanização, que precisam ser orientadas para evitar um processo desordenado, indo desde Barão Geraldo até o corredor da rodovia D. Pedro I, englobando São Marcos e Sta. Mônica;
d) Macrozona 4- Área de urbanização consolidada e intensamente ocupada;
e) Macrozona 5 – Área de recuperação urbana, região oeste do município.
f) Macrozona 6 e parte da Macrozona 7 – Região localizada em torno da rodovia Santos Dumont.
g) Macrozona 7, parte sul – Localizada ao sul do município, na qual está presente grande parte dos mananciais hídricos.
h) Região de Aparecidinha – ações na região que favoreçam o desenvolvimento industrial e de uma nova centralidade.

REGIÃO NORTE

Nome da U.E.	Bairro onde se localiza	Distância centro/U.E.[8]
EMEF Pe. Domingos Zatti	Pq. Fazendinha	15 km
EMEF Dulce B. Nascimento	Guará	17 km
EMEF Edson Lima Souto	San Martin	13,5 km
EMEF João Alves dos Santos	Boa Vista	14 km
EMEF José V.N. Ehremberg	São Marcos	9,5 km

A região administrativa Norte da cidade de Campinas se caracteriza por abranger pólos díspares de realidade urbana, pois compreende bairros de complexo perfil sócio-econômico e cultural, tais como Barão Geraldo e Jardim São Marcos[9], incluindo aí os bairros Boa Vista, San Martin, Santa Mônica e demais bairros de classe média baixa e populações intensamente marginalizadas.

Na direção de Barão Geraldo, que possui os melhores índices de qualidade de vida de Campinas[10], com a presença de universidades, centros de pesquisa de alta tecnologia e de consumo, há uma forte tendência para a expansão urbana, não só em termos de habitação como industriais e de serviço. No outro extremo de sua realidade, temos regiões intensamente marginalizadas como o Jardim Campineiro, um dos bolsões de miséria da cidade.

Destaca-se que, apesar destas disparidades, há uma participação popular expressiva na região, com associações de amigos de bairro e outras que se fazem presentes nas discussões de planejamento urbano da região, como reuniões do Orçamento Participativo e Conselhos de Escola.Nas regiões norte e leste, encontram-se 32,9% da população favelada e apenas 12,5% das ocupações. (CANO, 2002)

Segundo informações da SME/CEB de dezembro de 2004, a região norte apresenta o seguinte número de servidores da Educação e alunos:

NAED	**Alunos Ed.. Infantil**	**Alunos Ens. Fundamental**	**Professores Ed. Infantil**	**Professores E.Fundamental**	**Especialistas Ed. Infantil**	**Especialistas E.Fundamental**
NORTE	4.995	3.952	198	287	41	19

Para aprofundamento da questão consultar Resolução do 1°Congresso da Cidade de Campinas, 2004: 24-25.

[8] Nem a Secretaria da Educação e nem o Setor de Transporte escolar possuíam uma referência oficial desta relação de distância das escolas municipais e do centro urbano de Campinas, cujo marco Zero, segundo o Plano Diretor Educacional, é o Largo do Rosário. Estas informações são as que diretamente se obteve consultando as escolas, em alguns casos, sendo que em outros, a própria pesquisadora obteve, realizando o percurso com seu veículo.

[9] Sobre a disparidade de condições de vida entre os dois bairros, desenvolvi minha Dissertação de mestrado. OLIVEIRA (1999).

[10] Plano Local de Gestão Urbana 1996, produzido pela Prefeitura Municipal de Campinas Municipal de Campinas.

REGIÃO SUL

Nome da U.E.	Bairro onde se localiza	Distância centro/U.E.
EMEF Anália F.C. Couto	Jd. Amazonas	15 km
EMEF Avelino Canazza	Vila Formosa	11 km
EMEF Benevenuto Torres	Jd. São José	12 km
EMEF Ciro Exel Magro	Jd. São Fernando	12,5 km
EMEF Elvira Muraro	Jd. São Fernando	14 km
EMEF Floriano Peixoto	Vl. Orozimbo Maia	12 km
EMEF H. Castelo Branco	Jd. Nova Europa	08 km
EMEF H. Souza Mello	Jd. Bandeiras II	07 km
EMEF Julio de Mesquita F°.	Jd. São Vicente	11 km
EMEF Leonor Savi Chaib	Jd. Nova York	11,5 km
EMEF Mª Luiza P. Camargo	Jd. São Gabriel	13 km
EMEF Odila Rocha Maia Brito	Jd.São Domingos	15 km
EMEF Vicente Rao	Pq. Industrial	05 km
EMEFVioleta Dória Lins	Vila Rica	06 km
EMEF Geny Rodrigues	Jd. São Bernardo	04,5 km
EMEF Ponzio Sobrinho	Jd.Santa Odila	05 km

A região Sul é a que possui o maior número de escolas, e abrange também características desiguais de realidade social e urbana.

Compreende desde regiões centrais como as próximas ao Guarani e Rua Abolição, até as ocupações como o Complexo do Oziel, que compreende as ocupações Parque Oziel, Jardim Monte Cristo, Jardim do Lago II e Gleba B. Portanto, congrega uma diversidade grande de realidades urbanas e educacionais.

Estão presente nesta região, por exemplo, EMEFs que se tornaram conhecidas fora do município por características próprias, como por exemplo, a EMEF Vicente Rao, uma das mais antigas da rede e das mais bem conceituadas, que há poucos anos era mostrada em rede nacional de TV pelas filas e acampamento em frente, as mesmas que os pais faziam para efetuar matrícula de seus filhos, numa época em que as vagas eram de quem chegasse primeiro.

Paradoxal é o exemplo da escola do Parque Oziel e sua experiência de ser uma escola emergencial como já exposto.

Destaca-se que as regiões mais pobres, mas onde a mobilização popular e a luta por melhores condições de vida e de direitos de uma população de tudo alijada, como é o caso do Oziel, são justamente os locais onde o Conselho de Escola tem uma participação maciça dos pais e da comunidade.

Juntamente com a região sudoeste, responde por 54, 2% da população favelada e 72,% das ocupações, o que significa que as ocupações, segundo CANO (2002), estão ocorrendo de forma mais concentrada nas regiões mais pobres da cidade.

Através das informações da SME/CEB de dezembro de 2004, a região sul apresenta o seguinte montante de servidores da Educação e alunos:

NAED	Alunos Ed.. Infantil	Alunos Ens. Fundamental	Professores Ed. Infantil	Professores E.Fundamental	Especialistas Ed. Infantil	Especialistas E.Fundamental
SUL	7.526	11.552	248	597	56	64

REGIÃO SUDOESTE

Nome da U.E.	Bairro onde se localiza	Distância centro/U.E.
EMEF André Tosello	Jd. Aeroporto	km
EMEF CAIC – Zeferino Vaz	Vila União	10 km
EMEF Carmelina da C. Rinco	Jd. Cristina	12 km
EMEF Correa de Mello	Pq. Universidade	12 km
EMEF Elza Mª P. Aguiar	Pq. D. Pedro II	14 km
EMEF Emílio Miotti	Jd. Santa Lúcia	11 km
EMEFMª Pavanatti Fávero	Jd. São Cristóvão	14 km
EMEF Pe. Melico C. Barbosa	Parque Tropical	11 km
EMEF Virgínia M. Vasconcelos	Jd. Maria Rosa	15 km

Pertence á região sudoeste grande parte das favelas e ocupações da cidade, como anteriormente exposto, além do entorno da Rodovia Santos Dumont, sendo um eixo industrial e populacional intenso (região dos DICs).

Conforme CANO (2002), a população urbana de baixa renda concentrou sua ocupação urbana principalmente na direção da região sudoeste, com a incorporação de áreas localizadas

além da Rodovia Anhangüera, expandindo-se para cidades limítrofes, como Sumaré, Hortolândia, Monte Mor e Indaiatuba., sendo uma ocupação descontínua e com características de habitação-dormitório para grande contingente de pessoas de ocupação de baixa renda na metrópole campineira, uma vez que os custos imobiliários são mais baixos nesta região.

Portanto, temos um perfil de classe média baixa e classes em situação econômica precária, como as características principais desta população da região sudoeste.

Segundo informações da SME/CEB de dezembro de 2004, a região sudoeste apresenta o seguinte número de servidores e alunos:

NAED	Alunos Ed.. Infantil	Alunos Ens. Fundamental	Professores Ed. Infantil	Professores E.Fundamental	Especialistas Ed. Infantil	Especialistas E.Fundamental
SUDOESTE	8.675	9.498	270	434	61	31

REGIÃO NOROESTE

Nome da U.E.	Bairro onde se localiza	Distância centro/U.E.
EMEF Clotilde Von Zuben	Jd. Florence II	17 m
EMEF Edson Luís Chaves	Jd. Santa Rosa	16 km
EMEF Francisco Silva	Jd. Londres	09 km
EMEF Leão Vallerie	Parque Valença I	17 km
EMEF Sylvia Simões Magro	Jardim Ipaussurama	08 km

Integrando anteriormente a região oeste, juntamente com a região sudoeste, poderia-se dizer que a região noroeste seja talvez a que apresente a realidade urbana social mais homogênea, marcada pela pobreza e precariedade de vida. Ao mesmo tempo, durante a tramitação de cinco anos na Câmara Municipal do Plano Diretor Educacional de Campinas de 1995, na região do Campo Grande, como ressalta CANO (220:131):

> *"(...) que compreende bairros de urbanização precária, a população organizada em associações de moradores participou reivindicando principalmente investimentos em infra-estrutura e melhorias para seus bairros."*

A região apresenta áreas ambientalmente degradadas, em particular o do antigo "Lixão da Pirelli", além de várias ocupações em áreas de risco, pontos de alta densidade populacional com precária infra-estrutura urbana, bem como total ausência de equipamentos públicos de cultura e lazer (Resolução do 1°Congresso da cidade de Campinas, 2004).

O problema do transporte é outra realidade deficitária, havendo locais de considerável densidade populacional nos quais o ponto de ônibus mais próximo dista mais de dois quilômetros de alguns bairros. A exclusão intensa da região perspassa, portanto, pelo isolamento de comunicação e circulação com o centro urbano de Campinas.

De acordo com informações da SME/CEB de dezembro de 2004, a região noroeste possui a seguinte composição:

NAED	Alunos Ed.. Infantil	Alunos Ens. Fundamental	Professores Ed. Infantil	Professores E.Fundamental	Especialistas Ed. Infantil	Especialistas E.Fundamental
NOROESTE	4.247	5.231	127	254	33	19

REGIÃO LESTE

Nome da U.E.	Bairro onde se localiza	Distância centro/U.E.
1° Centro Supletivo	Centro	0,2 km
EMEF Ângela Cury Zákia	Nova Sousas (Distrito de Sousas)	11 km
EMEF Lourenço Bellocchio	Jd. Boa Esperança	06 km
EMEF Raul Pila	Jd. Flamboyant	5,5 Km

A região Leste é a região que engloba a mais extensa área do município, desde a região central, os Distritos de Sousas e Joaquim Egídio (que são APA, ou seja, área de Proteção Ambiental); bairros nobres como o Cambuí e o Nova Campinas; bairros de classe média e média alta como o Taquaral e Boa Vista; outros de perfil mais de classe média baixa como o Costa e Silva, bem como a região do Solar das Andorinhas na rodovia que liga Campinas a Jaguariúna, englobando tanto o condomínio Parque Shangrilá quanto áreas rurais, nas quais a SME possui unidades de Educação Infantil. Inclui também o bolsão de miséria da Rua Moscou,[11] a favela Buraco do Sapo, ao lado do Shopping Iguatemi e a favela da Vila Brandina.

[11] Quem percorre a Rua Moscou, assistirá a quilômetros de barracos que se equilibram como que em alfinetes, para não se despejarem no Ribeirão Anhumas. O que chama a atenção é a visão clara de desigualdade social que esta via, tão próxima aos templos de consumo como Shopping Parque D.Pedro I e Carrefour, denuncia: na calçada direita da rua, desfilam seus indignos barracos, cuja escuridão interior permite ver, não obstante, uma grande quantidade de crianças desnutridas, que estão por toda parte. Quanto ao seu lado esquerdo, porém, este é repleto de casas confortáveis, com padrões da classe média, demonstrando claramente que sua favela foi resultado da ocupação da margem do Ribeirão por uma população desvalida e desapropriada de outra opção. Em

A breve referência de sua composição permite afirmar que também é muito desigual a presença de equipamentos públicos, culturais, de lazer e consumo na região, os quais se concentram mais, obviamente, nas regiões de maior poder aquisitivo.

É de se registrar o fato de que, enquanto as escolas de Educação infantil de toda Campinas possuem listas de cadastros não atendidos em torno de trezentas, quatrocentas crianças[12], unidades como as Cemeis da região Leste, localizadas em bairros de alta classe média como Cambuí e Nova Campinas estão trabalhando muito abaixo da sua capacidade completa, fazendo campanhas para não fechar salas de aula (o que significaria um cargo a menos de Professor efetivo) por falta de alunos, tal é a oferta de vagas.

No entanto, a população de classe média alta de seu entorno não matricula seus filhos nas mesmas, preferindo as escolas de Educação infantil particulares. Em geral, os pais e mães que recorrem a elas são empregados domésticos e ocupam outras atividades de baixa remuneração na região, sendo originários de bairros de intensa pobreza na periferia de Campinas.

Segundo informações da SME/CEB de dezembro de 2004, a região leste apresenta a seguinte proporção de servidores e alunos:

NAED	Alunos Ed.. Infantil	Alunos Ens. Fundamental	Professores Ed. Infantil	Professores E.Fundamental	Especialistas Ed. Infantil	Especialistas E.Fundamental
LESTE	3.195	2.049	131	113	32	15

um de seus trechos finais, vemos um muro imenso, em cujo lado oposto está um elegante condomínio, com as cercas eletrificadas do último modelo em termos de tecnologia e garantia da distância dos "indesejáveis".

[12] Ainda que não considerado na presente pesquisa, é extremamente importante o trabalho desenvolvido pela SME com as Unidades Educacionais Infantis, uma vez que a PMC vem sendo cobrada pelo Ministério público para a universalização da Educação Infantil no município e o atendimento integral das demandas da população de 0 a 6 anos da cidade, tal como será tratado posteriormente. Sem embargo, registra-se já aqui a pressão social que as Unidades municipais de Educação Infantil sofrem pelas vagas exíguas em relação á intensa demanda. Na própria região Leste, não obstante a baixa demanda existente, há regiões nas quais esta pressão é igualmente intensa, principalmente nas regiões periféricas. A Unidade de Educação Infantil mais central da cidade, no entanto, o Cemei Perseu Leite de Barros, é um dos alvos principais dos pais e mães que trabalham no centro por matricularem seus filhos, inclusive da população miserável que vive nos cortiços e ocupações urbanas do centro da cidade, cujos filhos são crianças em intensa vulnerabilidade social, enfermas e desnutridas. Até mesmo um público de melhor status social costuma recorrer a esta Unidade Educacional, seja por sua localização, por seu bonito e amplo espaço, seja por acreditarem em sua qualidade educacional. Solicitações de Conselho Tutelar e ordens judiciais são freqüentemente apresentadas á direção desta escola, comprometendo inclusive seus níveis de saturação de atendimento de crianças. Essa questão, porém, não é exclusiva deste Cemei em especial, mas é enfrentada por grande parte das Unidades de Educação Infantil da SME.

3.2 Condições de contrato de trabalho e perfil dos Profissionais da Rede Municipal de Ensino de Educação.

A forma como esteve estruturada a Rede Municipal de Ensino de Ensino durante os períodos analisados é de importante entendimento aqui, pois sua compreensão no contexto de análise importa para que se possa dimensionar o papel que cada cargo e função estabelecidos exercem na organização do trabalho nas escolas e demais instâncias que compõem a Rede Municipal de Ensino de Educação, e são as estruturas que recebem e efetivam as decisões políticas da Secretaria Municipal de Educação. Ressalta-se que houve modificações importantes nas atribuições dos quadros da Educação em geral, e, principalmente, composição das atividades dos docentes, a partir da aprovação do novo Plano de Cargos, Carreiras e Salários, Lei n° 12.012, de 29 de julho de 2004, publicada em D.O.M. de 30 de junho de 2004, em Suplemento Especial, a qual será tratada futuramente.

A constituição histórica dos níveis de atuação e poder da Rede Municipal de Ensino se assentam, logicamente, nos percursos e concepção educacional de seu processo constituído historicamente, que foram reflexos, por sua vez, dos embates sociais, econômicos e políticos dos quais a questão da Educação na cidade de Campinas é resultado (cf. NASIASENE, 2003), e cuja problematização será recuperada no corpo do presente trabalho.

Do processo acima citado, em todos os seus lugares e níveis, emergem tensões muito grandes entre os profissionais da rede. Isto se deve a duas fortes razões:

Primeiramente, considera-se que a composição dos diversos níveis de trabalhadores públicos que integram a Secretaria Municipal da Educação, seja no interior das escolas, seja na composição presente no sistema da Rede Municipal de Ensino de ensino, é extremamente heterogênea e desigual em quase todos os aspectos que possamos abordar, tal como pode ser verificado no estudo posteriormente apresentado. Destas condições desiguais de trabalho articulam-se interesses individuais também desiguais e antagônicos, refletindo a estrutura social da qual fazem parte.

Em segundo lugar, considera-se a razão mais importante da qual decorre a primeira: o processo de gestão da Secretaria Municipal de Educação é tributário de uma concepção conservadora e hierarquizada, na qual a relação entre os profissionais, que é feita de forma estratificada e fragmentada, é legitimada historicamente pela estrutura burocrática na qual essas práticas se dão. Agrega-se a isso uma extrema e tensa hierarquização de todas as funções, desde a relação Professor-aluno, como discutido em meu trabalho anterior de

mestrado, (cf. OLIVEIRA:1999), atingindo a relação entre os Professores e seus pares, Professores *versus* especialistas, e especialistas entre si.

Reflete a estrutura municipal de Educação a postura de dominação dos parâmetros da administração científica capitalista, inspiradas na administração das empresas capitalistas: sua forma piramidal, extremamente hierarquizada, composta por relações verticalizadas, assentadas no princípio de autoridade centrada na figura do Diretor Educacional na esfera escolar, gerando um clima propício para relações autoritárias, permitindo, como ocorrera até então, que os atores representantes do poder – Diretor Educacionais na escola, secretários de Educação e supervisores nas instâncias fora dela - administrassem segundo seus projetos e interesses pessoais.

Desta maneira, a fim de traçar a estrutura da SME de acordo com os princípios legais os quais regem a estrutura de funções e cargos, aborda-se tal questão referindo-se, inicialmente, como a distribuição de cargos é tratada legalmente no Estatuto do Magistério Público Municipal Lei n°. 6894 de 24 de dezembro de 1991, revogada, como já se comentou, pela Lei n° 12.012/04, conhecido como o Plano de Cargos, Carreiras e Salários.

A composição do quadro do magistério determinado na Lei 6894/91 no capítulo II, seção I, artigo 6°, determina que o quadro do magistério seja constituído por diferentes classes de profissionais: (i) classes de docente de Educação Infantil (de 0 a 6 anos), e de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, devendo para isso que o profissional possua graduação em Pedagogia ou curso Magistério, com devidas habilitações; docentes de Educação especial, com devida habilitação; (ii) classe de docentes de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, com licenciatura das disciplinas que ministrarem aula; e (iii) classes de e*specialistas da Educação.*

No contexto da Rede Municipal de Ensino de Ensino de Campinas, por e*specialistas da Educação* entende-se todos os outros profissionais dos quadros de magistério que não Professores, que seriam os gestores das escolas e das políticas educacionais, ou seja, os ocupantes dos cargos e funções de Vice–Diretor Educacional, Orientador Pedagógico, Coordenador Pedagógico, Diretor Educacional Educacional, e Supervisor Educacional, os quais deverão ter graduação em Pedagogia, ou Mestrado ou Doutorado na área de Educação .

3.2.1 Professores

Havia, até setembro de 2004, pelo menos sete condições diferentes de contrato de Professores do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Campinas, conforme consta no Estatuto do Magistério e publicados nos Diários Oficiais do Município posteriores:

- *Professor efetivo concursado (regido por Estatuto do Magistério);*
- *Professor estável função-pública-FP (regido por Estatuto do Magistério);*
- *Professor estável função-atividade-FA (regido por Estatuto do Magistério);*
- *Professor reintegrado judicialmente estabilidade provisória-EP (regido pela CLT);*
- *Professor reintegrado judicialmente contrato-indeterminado-CI (regido pela CLT);*
- *Professor substituto de listagem de concurso (regido pela CLT);*
- *Professor substituto por cadastro (regido pela CLT).*

Cada condição acima descrita possui características próprias de trabalho, as quais serão explicadas a seguir, de acordo com o que vigorou durante a época da pesquisa, segundo o Estatuto do Magistério Municipal de 1991.

Os Professores do Ensino Fundamental que possuíam a primeira condição de trabalho, identificada pelos Professores aprovados nos concursos para provimento de cargos do magistério, eram denominados "*efetivos por concurso*" ou *"titulares de cargo*", com direitos e deveres previstos pelo Estatuto do Magistério e pelo Regimento das Escolas Municipais. Foram efetivados ou pelo concurso de 1991 (classificatório) ou pelo de 2000 (eliminatório), Professores para a Educação Infantil, para as primeiras séries do Ensino Fundamental e para todas as disciplinas das últimas séries do Ensino Fundamental.

Quanto aos Professores das séries iniciais de ensino, seu contrato era condicionado pelo número de horas da regência de sua classe: 24 horas/aula semanais de trabalho docente em sala de aula. Além disso, recebiam por mais cinco aulas de atividade extra-classe, além de mais 02 horas/aulas de TDC[13] e uma hora-aula de TDI, completando a carga de 24/32 horas/aulas semanais.

Quanto aos Professores de 5ª a 8ª séries, poderiam possuir jornadas de 15/20 horas/aula[14] (jornada mínima) sendo 15 horas de regência, 03h de atividades extra-classe e 02h de reuniões semanais de planejamento das escolas, geralmente presididas pelo Orientador Pedagógico, as reuniões de TDC (Trabalho Docente Coletivo) recebiam, além de suas aulas, auxílio transporte e repouso semanal remunerado correspondente a um sexto de seu salário

[13] O TDC referia-se a reuniões de trabalho docente coletivo, que ocorriam semanalmente com toda a equipe da escola, geralmente dirigida pelos Orientadores Pedagógicos. O TDI são horas de trabalho docente individual, que o Professor deveria cumprir fora de seu horário de trabalho, no atendimento de alunos, pais e demais atividades da escola que não envolvesse a regência.

[14] Hora/aula de trabalho docente corresponde a cinqüenta minutos.

base, e a metade de um bônus-alimentação, ao qual têm direito os servidores municipais que trabalham mais de 20 horas semanais, não descontável em folha de pagamento, cujo valor atinge quase um salário mínimo e pode ser trocado por mercadorias em supermercados conveniados.

A jornada de 20/27 horas/aula (jornada parcial) de 5ª a 8ª séries tinha a distribuição de 20 horas de regência, 04 horas de atividades docentes e 02 horas de TDC e uma hora de TDI (trabalho docente individual), quando o Professor deveria ficar na escola para atendimento de alunos, pais, entre outras atividades, recebendo além de suas aulas, auxílio transporte e repouso semanal remunerado, mais o bônus alimentação integral.

Os Professores que possuíam 24/32 horas de trabalho, a chamada jornada completa, possuíam 24 hora de regência, 04 horas de atividades extra-classe, 02 horas de TDc e 01hora de TDI, e além dos outros pagamentos legais, recebiam um bônus alimentação integral. Finalmente, havia a jornada integral, que compreende 30/40 horas/aula, com 30 horas de regência, 06 horas de atividades extra-classe, 02 horas de TDc e 02 horas de TDI com todos os outros pagamentos e benefícios citados.

Possuíam os Professores nesta condição o direito de permanecer nas unidades escolares em que tinham se efetivado, quando de sua contratação. A cada final de ano, era feita uma classificação interna em cada escola para a escolha de período de trabalho, de classes e de jornada. Os critérios eram: o tempo de serviço e titulação, com pontuação pré-definida pela Secretaria a cada fim de ano e publicada em Diário Oficial do Município.

Quando não havia aulas suficientes para que completassem sua jornada nas escolas-sedes, seja por aumento da carga do efetivo que estivesse com uma melhor pontuação, ou na eventual diminuição da demanda de alunos que acarreta, muitas vezes, o fechamento de salas de aula, estes Professores que perdiam seus cargos, suas aulas ou parte da jornada, e deveriam complementá-las em outra Unidade Educacional, a cada final de ano, em sessões de atribuição de aulas livres (blocos com menos de 15 aulas, que não chegavam a formar cargo) promovidas pela supervisão central.

Os Professores estáveis com a condição "*função-pública*" eram os que contavam com cinco anos ou mais de serviços prestados nos quadros do magistério municipal quando da Constituição de 1988.

Para entender a questão, deve-se remontar á promulgação da Constituição Federal do Brasil que, em 1988, instituiu que todo acesso a cargo no serviço público deveria se dar mediante concurso público. O Decreto Municipal n° 10.199 dispõe sobre a estabilidade do

serviço público municipal, regulamentando o que dispunha a Constituição de 1988. Considerando que havia Professores com mais de cinco anos de exercício no magistério municipal, estes passaram a ter estabilidade por tempo de serviço, condição esta reconhecida pela própria Constituição Federal, e passaram a ser denominados Professores função-pública. Os Professores com três anos de exercício, por sua vez, entraram com pedido na justiça para reconhecimento de sua estabilidade, por terem cumprido, ininterruptamente, trabalho na Prefeitura Municipal de Campinas de Campinas por mais de três anos, e passanda a ter estabilidade assegurada a partir de 29 de novembro de 1991, sendo denominados *Professores função-atividade*.

A Unidade Educacional deveria garantir a carga de trabalho destes profissionais, ou seja, eles possuíam o direito de permanecer sempre na escola onde se encontravam, e com a carga que praticavam quando de sua efetivação legal.

Os Professores estáveis *função-atividade* eram, como o acima descrito, Professores que prestavam pelo menos três anos de serviço docente municipal, quando da promulgação da Constituição de 1988. Possuíam uma condição segura de emprego, por não poderem ser dispensados, mas bem menos confortável do que os anteriores; a estes não lhes é garantido uma Unidade Escolar fixa. Escolhem aulas depois dos efetivos, e estão quase sempre em rotatividade pela rede. Quanto aos Professores de 5ª a 8ª séries, estes quase invariavelmente fragmentavam sua jornada entre várias escolas, e possuíam os mesmos direitos e benefícios citados anteriormente, de acordo com a jornada que tinham.

Os Professores *"estabilidade provisória*" e *"contrato indeterminado",* por possuírem as mesmas características em termos de direitos trabalhistas, são classificados na mesma categoria de "*Reintegrados Judicialmente*".

São eles Professores que, tendo sido aprovados nos concursos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas – o concurso de 1991, no caso dos *"estabilidade provisória*", e no concurso de 2000, no caso dos *"contratos indeterminados"* – não foram efetivados em cargos, uma vez que a quantidade de cargos para provimento era inferior ao número de suas classificações.

No entanto, eram contratados como substitutos pela Secretaria de Educação, para substituir eventuais impedimentos de efetivos, com contratos renovados a cada ano. Estes Professores, então, moveram ações na justiça trabalhista, requerendo sua efetivação, uma vez que estavam aprovados e com serviços prestados á municipalidade. O caráter *"provisório*" e *"indeterminado*" dos mesmos indicam que estão *sob júdice*, e/ou com liminares e outras

pendências jurídicas, que garantem seus contratos renovados a cada ano automaticamente, enquanto não tiverem seu julgamento final no Supremo Tribunal Federal. Possuem, por enquanto, aulas garantidas, em geral, com a carga mínima, mas escolhem aulas depois de todos os outros descritos acima e antes dos substitutos eventuais. Em setembro de 2002, 53 ações de contratos indeterminados foram vitoriosas em última instância judicial.

A Secretaria criou um contrato de trabalho que previa a figura do "Professor contínuo", que deveria ficar nos Núcleos Descentralizados de Ação Educativa" (NAED), á disposição das escolas, para eventuais falta de Professores. Esta característica de trabalho como "Professor contínuo", a princípio assumida pelos Professores Reintegrados Judicialmente sem funções nas escolas, acabou sendo assumida também por Professores substitutos por listagem do concurso.

Como o absenteísmo é alto na rede (na ordem de 16% de ausências por dia dos profissionais docentes, segundos dados emitidos pela Secretária de Educação em reunião com supervisores em novembro de 2003), e como eram sempre necessárias substituições em caso de afastamentos por motivo de saúde ou outros, decidiu-se que ficariam alocados nas escolas com maiores ocorrências destes problemas. Este contrato de trabalho obrigava ao profissional uma disponibilidade de 20 horas por semana, entrando nas salas de aula para substituírem os faltosos ou afastados por motivos de saúde, sempre quando necessário. Entrando ou não na sala de aula, recebem a mesma quantidade de aulas, e caso ultrapassem esta, recebem como "dobra" as aulas a mais trabalhadas. No entanto, sua situação era instável no que tange aos seus ganhos, os quais, a cada mês, ficavam na dependência de quantas horas além da sua jornada básica iriam conseguir ministrar.[15]

---

[15] Segundo a Resolução 03/2003, que regula as atividades dos Professores contínuos, suas atribuições seriam:

> *ARTIGO 2º - O Professor substituto contínuo tem as seguintes atribuições, além de outras, previstas em Legislação vigente:*
> *I. Atuar nas ausências do Professor nas diferentes séries/classes/turmas e componentes curriculares;*
> *II. Desenvolver seu trabalho docente em consonância com o Projeto Pedagógico da Unidade Educacional;*
> *III. Acompanhar o desenvolvimento e dar continuidade aos planos de ensino dos Professores;*
> *IV. Cumprir horário e participar do Trabalho Docente Coletivo;*
> *V. Colaborar na organização e execução dos eventos da escola;*
> *VI. Participar das reuniões da Unidade Educacional previstas em Calendário Escolar;*
> *VII. Organizar, dia a dia, agenda semanal com especificação das horas-aula trabalhadas, quando não estiver com regência de aulas;*
> *VIII. Planejar atividades diversas e interdisciplinares para as diversas séries ou termos.*

Porém, nem todos os grupos que entraram na justiça requerendo estabilidade no emprego público municipal na SME foram vitoriosos. Um grupo de dez Professores com "*estabilidade provisória*", perdeu recentemente a ação em última instância judiciária, e estavam , até o final de 2004, para ser exonerados.

Mesmo tendo sido geradas estas pendências pela contratação temporária de Professores aprovados em concursos, mas não efetivados pela quantidade disponível de cargo ser menor que sua classificação, como ocorreu no caso destes Professores acima descritos, a Secretaria continua convocando Professores nesta condição, que obtiveram uma classificação ainda menor que estes, para atuarem como substitutos de Professores afastados temporariamente por licença saúde, licença maternidade ou por outros motivos. É possível que, futuramente, estes também entrarão na justiça como os precedentes, e situações similares serão geradas.

Por enquanto, estes Professores são os "s*ubstitutos por listagem de concurso*" de 2000. Possuem garantias precárias de trabalho, efêmeras e segmentadas em sua continuidade e local de trabalho, que podem ser vários ao longo do ano. Recebem somente por suas horas trabalhadas e repouso semanal remunerado, e sem benefícios e outras complementações como as descritas. Geralmente, escolhem aulas no início do ano letivo. Quando não originam dos afastamentos legais descritos, as aulas são as livres, dispersas na grade semanal e com muitos intervalos entre si.

Estas aulas sempre as últimas a serem escolhidas, em locais distantes, e todas espalhadas no tempo e em várias unidades escolares distantes entre si. Em geral, são atribuídas a estes Professores as chamadas "aulas livres" (blocos de aulas com número inferior a 15 aulas, o que forma a quantidade mínima de um cargo), sendo os mesmos contratados pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), com contratos que se iniciavam quando da atribuição das aulas, até o término da substituição, por razão de substituição de profissionais efetivos afastados por licença-saúde ou outras licenças legais, ou por motivos de outra natureza de afastamentos (comissionamentos e licença sem vencimentos, por exemplo.)

Quando foram esgotadas as listas de aprovados nos concursos realizados em algumas disciplinas, como ERET (Educação: Relações Econômicas e Tecnológicas, que substituiu, pelo menos nominalmente, a disciplina de Comércio) e Inglês – pois todos foram contratados ou desistiram da efetivação – a Secretaria de Educação promoveu sessões de substituição de *Professores cadastrados* com titulação necessária e interessados em ministrar aulas destas disciplinas em escolas que não possuíam tais profissionais, mesmo que estes substitutos não

estivessem na lista de aprovados de concursos posteriores, como no caso anterior. Sua condição de trabalho era similar ás contratações de substituição anteriores.

A Rede Municipal de Ensino, no entanto, sempre foi conhecida como uma *"rede de substitutos*". A falta de concursos públicos por dez anos, motivada por problemas legais de diversas naturezas, para provimento dos cargos de Professores e de oito anos para demais especialistas nos quadros da Educação Municipal, gerou a necessidade de permanentemente contratar substitutos para exercer as funções correspondentes, fossem como docentes, fossem como especialistas.

Muitas das contratações para substituições de Professores foram motivadas pelo interesse de Professores efetivados no concurso de 2001, os quais, possuindo um título de Pedagogia ou fazendo em faculdades particulares uma rápida e onerosa complementação pedagógica, acessaram para substituição em cargos de especialistas, vagos pela aposentadoria de muitos profissionais.

Outro motivo da vacância destes cargos de especialistas foi um efeito "*cascata para cima*": especialistas efetivos, como os orientadores pedagógicos, que estavam substituindo outras funções acima na hierarquia de mando e ganhos da estrutura da rede, como Vice-diretores Educacional ou Diretor Educacional, e titulares destes cargos que estavam substituindo, por sua vez, coordenadores pedagógicos e supervisores. Quando da posse da Secretária da Educação do PT no governo municipal em 2001, foi verificado, conforme apresentado em sessão da Câmara dos Vereadores em junho de 2002, que 70% das funções de Professores eram ocupadas por Professores Reintegrados Judicialmente, que não podiam substituir especialistas, mesmo que tivessem titulação, e por substitutos. Grande parte dos Professores efetivos não estava em seus cargos de origem, mas sim, substituindo especialistas.

Voltando ao que prevê o Estatuto do Magistério de 1991, para organização das escolas da Rede Municipal de Ensino, este determina que cada unidade escolar conte com um Diretor Educacional, podendo ter um Vice-diretor Educacional (caso a Unidade Educacional possua o período noturno, contará com dois vices-Diretor Educacionais, um para o período matutino e vespertino e outro para o período vespertino e noturno), e a assessoria de um Orientador Pedagógico. Este, atuando no Ensino Fundamental, assessorará uma Unidade Educacional ou duas, com limite total de trinta classes.

O Orientador Pedagógico que estivesse atuando na Educação Infantil e na Educação especial assessoraria no máximo duas unidades educacionais, de acordo com critérios a serem fixados em portarias. Os outros especialistas (Coordenadores Pedagógicos e Supervisores

Educacionais), não trabalhariam alocados nas unidades escolares, e sim na própria Secretaria Municipal de Educação, localizada no Paço Municipal, ou em outros locais da Administração.

Determina o documento no artigo 10 do Estatuto do Magistério Municipal, que os ocupantes de cargos das classes de especialistas de Educação atuariam, conforme suas respectivas especialidades, no Ensino Fundamental, na Educação Infantil e na Educação Especial, com as seguintes atribuições:

3.2.2 Vice-Diretor Educacional[16]

Compõe a equipe de gestão da Unidade Educacional, auxiliando o Diretor Educacional no desempenho de suas atribuições e substituindo-o nas suas ausências e impedimentos, segundo o Estatuto do Magistério de 1991:

> *"Compõe a equipe de gestão da Unidade escolar auxiliando o Diretor Educacional no desempenho de suas atribuições (...)*

Complementando-se ainda no que prevê o Regimento Comum das Escolas Municipais do Ensino Fundamental (1994:11)

> *" O Vice-Diretor Educacional tem autonomia de atuação assumindo e tomando iniciativa no núcleo de Direção, com as mesmas atribuições do Diretor Educacional , e, ainda, respondendo pela direção no horário que lhe é confiado."*

A determinação oficial deste profissional é o de estar na dependência da figura do Diretor Educacional. Ao colocar o vice-Diretor Educacional nesta posição profissional na escola, evidencia-se o papel centralizador do Diretor Educacional, que deveria ser informado de *tudo*, concentrando as informações. Esta relação subalterna foi evidenciada, como se verá, por muitos vice-Diretor Educacionais nas entrevistas concedidas, numa *subdivisão da divisão do trabalho* nas escolas, de tal forma que, ao Diretor Educacional tocava as decisões mais identificadas no âmbito pedagógico e ao vice-Diretor Educacional, funções administrativas por excelência.

---

[16] Segundo o edital do Concurso 06/02, o perfil do profissional deveria ser o que se segue:

> *1- Vice-Diretor Educacional:*
>
> *De acordo com a lei 6.894/91. o Vice-Diretor Educacional" Compõe a equipe de gestão da Unidade Educacional auxiliando o Diretor Educacional no desempenho de suas atribuições e substituindo-o em suas ausências e impedimentos."*
> *Ainda mantém o Diretor Educacional da Unidade Educacional informado de todos os fatos ocorridos na Unidade Educacional, proporcionando uma comunicação clara e objetiva, articulando os fatores processuais e contextuais na busca de suas soluções.*

3.2.3 Orientador Pedagógico [17]

Conforme prevê o Estatuto do Magistério Municipal, o Orientador Pedagógico:

> "*Realiza o assessoramento pedagógico aos componentes das equipes de trabalho, determinando ainda que o Orientador Pedagógico participe da elaboração, desenvolvimento e avaliação do Projeto Pedagógico, atuando na integração com a comunidade das Unidades Educacionais e demais locais de trabalho educacional. Substitui os coordenadores pedagógicos nas suas ausências e impedimentos".*

O edital infracitado complementa a visão do Estatuto: determina que o Orientador Pedagógico – conhecido informalmente como OP - deve propor, para a equipe das escolas, medidas que visem diminuir a evasão e a repetência, refletindo com os Professores como se processa o conhecimento dos alunos, sendo responsável pela "*harmonia do trabalho pedagógico conjunto"*, assessorando os Professores em todas as questões pedagógicas e processo de avaliação, sendo o elo entre os objetivos da escola e as diretrizes da SME.

Como se vê, os comandos pedagógicos e a fiscalização do trabalho do Professor são reconhecidos na figura do Orientador Pedagógico, o qual, na divisão do trabalho da escola, parece ter o controle do processo pedagógico, e estar sendo utilizado como a solução para todos os problemas lá verificados, da evasão ao processo de avaliação.

Cabe aqui uma menção especial ao trabalho do Orientador Pedagógico. Por atuar em duas instâncias - tanto no interior e no cotidiano da Escola, trabalhando com os Professores, e com a Direção de forma direta, quanto em outras estruturas da Rede Municipal de Ensino de

---

[17] De acordo com o Edital 06/02:

II - Orientador Pedagógico:

> *De acordo com a lei 6.894/91, o Orientador Pedagógico "Realiza o assessoramento pedagógico aos componentes das equipes de trabalho. Participa da elaboração, desenvolvimento e avaliação do Projeto Pedagógico. Atua na integração com a comunidade das Unidades Educacionais e dos demais locais de trabalho educacional. Substitui os Coordenadores Pedagógicos nas suas-' ausências e impedimentos. "*
> *Ainda, participa da implementação, execução e avaliação do Plano Escolar, juntamente com a equipe escolar e Conselho de Escola. Propõe, juntamente com a equipe escolar, medidas que visem diminuir a retenção e a evasão. Reflete com os Professores como se processa a aquisição de conhecimento pelo aluno. Assegura o trabalho conjunto e o relacionamento permeado de compreensão, respeito e coerência, buscando assessorar o Professor na construção de: metodologias de ensino, dinâmicas de classe, construção de materiais didático-pedagógicos e do processo de avaliação. Busca o enriquecimento de seu desempenho em assessoramentos, desenvolvendo em si a capacidade de mudança e de abertura para a criatividade, tendo sempre presentes os objetivos das Unidades Educacionais e as diretrizes da SME.*

Ensino, possui este profissional um destaque especial como agente de gestão e da organização do trabalho da escola em si.

O "Plano Anual do Orientador Pedagógico", elaborado por estes profissionais no ano de 2001, determina a atuação do Orientador Pedagógico no interior da unidade escolar e na gestão da escola que deve "coordenar em conjunto com a direção". Caberia a este :

- ✓ *O processo de Elaboração do Projeto pedagógico;*
- ✓ *O processo de avaliação da gestão e dos Professores;*
- ✓ *O trabalho docente;*
- ✓ *O Conselho de classe/série;*
- ✓ *As ações necessárias para atingir os objetivos contidos no Projeto Político Pedagógico;*
- ✓ *Os subprojetos em desenvolvimento nas Unidades Escolares;*
- ✓ *As reuniões pedagógicas e de integração;*
- ✓ *As avaliações de pais e mestres;*
- ✓ *As reuniões de Avaliação do Projeto Político Ppedagógico,*
- ✓ *Ser articulador nas relações humanas envolvendo todos os segmentos da Unidade Escolar;*
- ✓ *Cooperar no trabalho de conscientização e orientação junto aos alunos;*
- ✓ *Refletir a prática pedagógica junto aos Professores com relação ao desenvolvimento do educando no processo ensino-aprendizado;*
- ✓ *Refletir as coerências e incoerências existentes entre a Proposta Pedagógica da SME, Projeto Pedagógico, Plano de Ensino do Professor e sua prática em sala de aula;*
- ✓ *Oferecer subsídios teóricos necessários para fundamentar a prática pedagógica;*
- ✓ *Discutir as diferentes concepções em Educação existente na Unidade Escolar;*
- ✓ *Promover o debate e a troca de informações sobre o conhecimento pedagógico.*

3.2.4 Diretor Educacional

O Estatuto do Magistério Municipal concebia a função do Diretor Educacional de Escola no processo educacional como regulador do trabalho nas Escolas, uma vez que:

> *"atua na coordenação do processo de gestão, conjuntamente com os componentes das equipes de trabalho das Unidades Educacionais e da Secretaria Municipal de Educação*."

Esta visão é reforçada pelo perfil traçado no Edital 06/02 para o concurso de provimento do cargo de especialistas:

Ainda, participa da elaboração do Plano Escolar, Proposta Pedagógica e projeto da Escola em conjunto com a equipe escolar e Conselho de Escola. Estimula e exige o respeito sistemático e continuo dos procedimentos avaliativos, das práticas diversificadas de recuperação e sistemática de comunicação dos resultados aos alunos e pais. Garante a organização e atualização do acervo de legislação escolar, bem como a sua ampla divulgação á equipe escolar e ao Conselho de Escola. Zela para que o prédio escolar seja mantido e preservado, orientando a equipe escolar quanto ao uso dos equipamentos e materiais de consumo, realizando, anualmente, ou quando solicitado por órgão municipal, o inventário dos bens patrimoniais. Assegura o cumprimento do Calendário Escolar e de carga horária mínima exigida na legislação. Funciona como integrador do seu grupo de trabalho, mantendo uma rede de relações interpessoais e o estabelecimento de objetivos (...)"

A forma de considerar a figura e o papel do Diretor Educacional aqui é oposta á concepção centralizadora e autoritária que este cargo historicamente assumiu, principalmente na Rede Municipal de Ensino de Campinas, e ao contrário das definições anteriores, parece bem próximas ás propostas que reconhecem a necessidade da participação de todos os que compõem a Escola. Não descarta, porém, a centralidade e a presença de uma chefia na organização do trabalho na Escola, e a divisão do trabalho no interior da mesma está presente.

No entanto, é notório que se considere que muitos Diretor Educacionais que assumiram seus cargos após o concurso de especialistas em 2002 possuem, em sua maioria, uma posição não-autoritária, conforme demonstrado posteriormente, segundo relatos dos Professores entrevistados.

3.2.5 Coordenador Pedagógico[18]

Sua função é descrita pelo Estatuto do Magistério Municipal da seguinte forma:

Atua na elaboração, coordenação e avaliação dos trabalhos, projetos e grupos de estudos propostos e desenvolvidos pela Rede Municipal de Ensino de Ensino e/ou outros órgãos educacionais públicos; e/ou atua nos assessoramentos aos orientadores pedagógicos pra o desenvolvimento de seu trabalho nas Unidades Educacionais.

[18] Segundo o Edital 06/02:

IV- Coordenador Pedagógico:

De acordo com a lei 6.894/91, o Coordenador Pedagógico "Atua na elaboração, coordenação, avaliação dos trabalhos, projetos e grupos de estudos propostos e desenvolvidos pela Rede Municipal de Ensino de Ensino e/ou por outros órgãos educacionais públicos; e/ou atua no assessoramento aos Orientadores Pedagógicos para o desenvolvimento do seu trabalho nas Unidades Educacionais."
Ainda, atua como facilitador de projetos coletivos na escola. buscando sempre a participação de todos nos momentos de planejamento, realização e avaliação do processo educativo. Realiza sua ação á partir de uma visão critica e clara da proposta pedagógica de cada Unidade Educacional, posicionando-se com coerência e responsabilidade diante dos imperativos que se apresentam para encontrar as soluções cabiveis. Atua, em âmbito da SME nos Congressos, Fóruns, Seminários e demais eventos.

Os coordenadores pedagógicos – conhecidos como CP - se alocavam, até o ano de 2002, na própria Secretaria da Educação, vinculados á COPPE (Coordenadoria de Projetos) ou às Coordenadorias da Educação Infantil ou Ensino Fundamental. Com a tentativa de colocá-los mais próximos das Escolas, a gestão petista da Secretaria Municipal de Educação (SME) resolveu que deveriam estar nos Núcleos Descentralizados de Ação Educativa (NAEDs), para compor sua equipe profissional com outros especialistas.

No entanto, houve resistência dos mesmos, que se propuseram a estar nestes Núcleos apenas uma parte de sua jornada, e, em outros períodos reunidos no Ceforma (Centro de Formação de Professores), cujas funções serão expostas oportunamente.

A principal resistência, como se verá, foi da recusa dos coordenadores pedagógicos em estar subordinados ás coordenadoras dos NAEDs.

Os coordenadores pedagógicos ainda atuavam na promoção de assessoria dos Orientadores Pedagógicos, os quais, por sua vez, estão subordinados a estes nas decisões que deve tomar sobre seu trabalho.

3.2.6 Supervisor Educacional [19]

De acordo com a lei n. 6.894/91, Estatuto do Magistério Municipal, o supervisor educacional:

> *"Atua no acompanhamento, assessoramento, avaliação e pesquisa do processo administrativo/pedagógico das Unidades Educacionais, integrados ás equipes de trabalho, sendo responsável pela orientação das mesmas, de acordo com a política educacional e legislação em vigor. Atua também na elaboração das normas e procedimentos legais necessários ao cumprimento da legislação em vigor."*

[19] Conforme o Edital 06/02:

V- Supervisor Educacional:

De acordo com a lei 6.894/91, o supervisor educacional "Atua no acompanhamento assessoramento, avaliação e pesquisa no processo administrativo/pedagógico das Unidades Educacionais, integrado ás equipes de trabalho, sendo responsável pela orientação das mesmas, de acordo com a política educacional e legislação em vigor. Atua também na elaboração das normas e procedimentos legais necessários ao cumprimento da legislação em vigor.Ainda, atua nos processos de autorização, funcionamento e acompanhamento das instituições privadas de Educação Infantil. Trabalha em parceria com todos os profissionais da escola, participando das ações educativas nele desenvolvidas e atuando de forma a incentivar e fortalecer a participação coletiva da comunidade escolar nas decisões da escola. Deve ser um articulador entre as decisões das escolas e dos diversos órgãos do sistema.

O supervisor educacional deveria ainda, segundo o Edital 06/02, atuar no processo de autorização, funcionamento e acompanhamento das instituições privadas de Educação Infantil, trabalhar em parceria com todos os profissionais da escola, participando das ações educativas nele desenvolvidas, além de ser um articulador entre as decisões das escolas e dos diversos órgãos do sistema.

Reunidos numa Coordenadoria denominada CLAE , ou Coordenadoria de Administração e Legislação Escolar, os Supervisores Pedagógicos efetivos até o concurso de 2002 eram somente em número de seis, que se concentravam no núcleo central da SME, localizado no nono andar do Paço Municipal.

Administravam basicamente os trabalhos funcionais e burocráticos, como a atribuição de classes e ingresso de profissionais da Educação tanto em cargos efetivos quanto em substituição, e encaminhavam á publicação do Diário Oficial do Município (D.O.M.) as normatizações do planejamento do trabalho nas escolas, o calendário escolar, as resoluções de atribuição de aulas, a remoção dos profissionais, entre outros, os quais invariavelmente não sofriam modificações, posto que se pautavam principalmente por princípios burocráticos pré-determinados nos anos anteriores.

A partir do ingresso dos concursados de 2002 e com o processo de reestruturação administrativa iniciado na SME, os cargos de Supervisores Educacionais que trabalhavam diretamente com as escolas – os chamados "supervisores de campo" - passaram a ser preenchidos, criando-se assim dois campos de atuação da ação supervisora.

3.3 Caracterizando os sujeitos da pesquisa

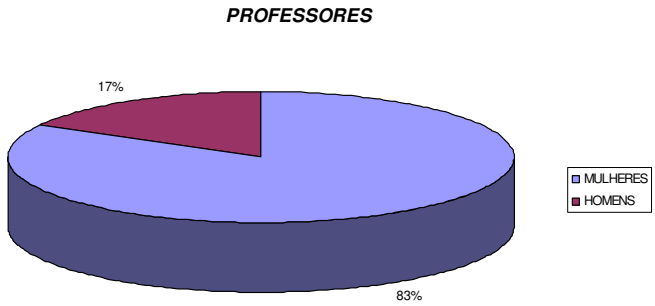
A partir dos dados coletados pela fichas de levantamento de dados sócio-econômicos e laborais dos servidores da Educação entrevistados, pôde-se traçar o seguinte perfil dos profissionais do universo da pesquisa:

PROFESSORES

Dos **77** Professores entrevistados:

Mulheres	**Homens**
64	**13**

Gráfico 1.



Dentre as 64 mulheres, 49 eram casadas, sendo que 21 delas se apresentavam como as únicas provedoras dos lares: 9mulheres eram separadas judicialmente dos maridos; 3 viúvas e 9 estavam com seus maridos desempregados.As 28 restantes compunham a renda familiar com seus companheiros.

Quanto ao número de filhos, 37 eram mães: 21 de um único filho, 12 tinham dois filhos, 03 contavam com três filhos, e 2 Professoras eram mães de quatro filhos.

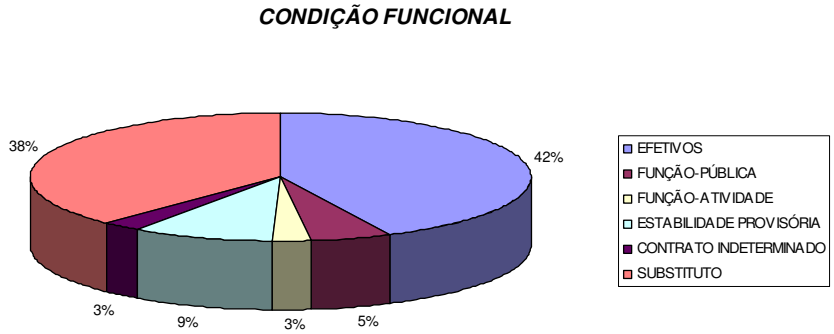
O restante, 15 Professoras solteiras, sendo que 04 eram mães com um único filho.

Quanto aos homens, dos 13 Professores, 8 eram casados, todos pais: 5 homens tinham um único filho, 2 com três filhos e 1 com três filhos, e os 5 restantes eram solteiros.

Quanto á condição funcional, temos o seguinte quadro:

Professores efetivos	**33**
Professores função-pública	**04**
Professores função-atividade	**02**
Professores estabilidade provisória	**07**
Professores contrato indeterminado	**02**

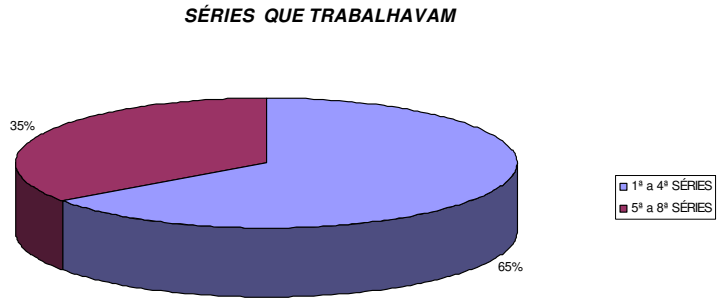
Gráfico 2.



No que diz respeito ás séries que trabalhavam, obtivemos o quadro:

De 1ª a 4ª séries	De 5ª a 8ª séries
50	**27**

Gráfico 3.

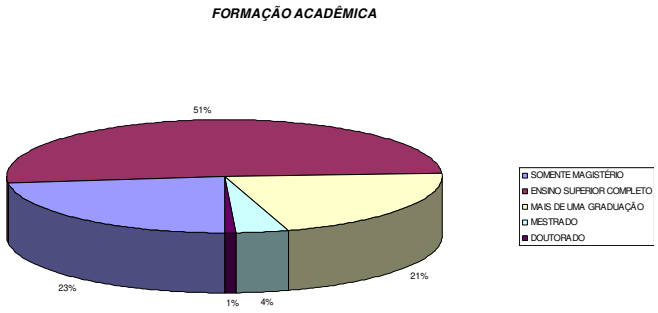


Quanto á formação acadêmica, assim se apresentaram:

Somente magistério	**24**
Ensino Superior completo	**53**
Mais de uma graduação	**22**
Mestrado	**04**
Doutorado	**01**

Das 22 Professores que declararam possuir mais de uma graduação, 5 deles eram cursos regulares; do restante, 17 profissionais, possuíam curso de complementação pedagógica. Indagados, posteriormente, sobre o interesse que os havia levado fazer este curso, todos declararam que pretendiam acessar a carreira de especialistas da Educação. Dos 53 Professores com ensino superior, 38 realizaram seus cursos em estabelecimentos particulares , sendo que 17 na Pontifícia Universidade Católica de Campinas e o restante, em faculdades particulares, isoladas ou integradas. Uma segunda graduação ou complementação pedagógica que alguns apresentavam, tinham sido feitas em faculdades integradas da região.

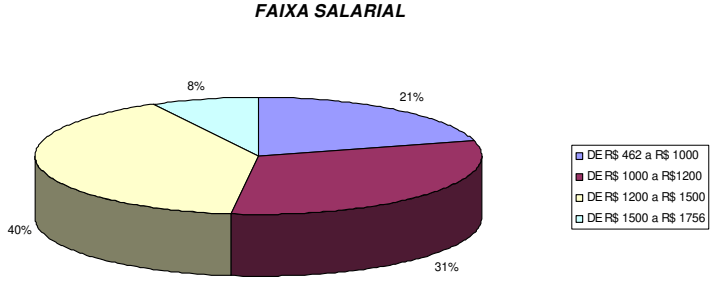
Gráfico 4.



Considerando-se a renda bruta, classificavam-se os seguintes níveis ou faixas salariais:

De R$ 462 a R$ 1000	**16**
De R$ 1000 a R$ 1200	**24**
De R$ 1200 a R$ 1500	**31**
De R$ 1500 a R$ 1756	**06**

Gráfico 5.

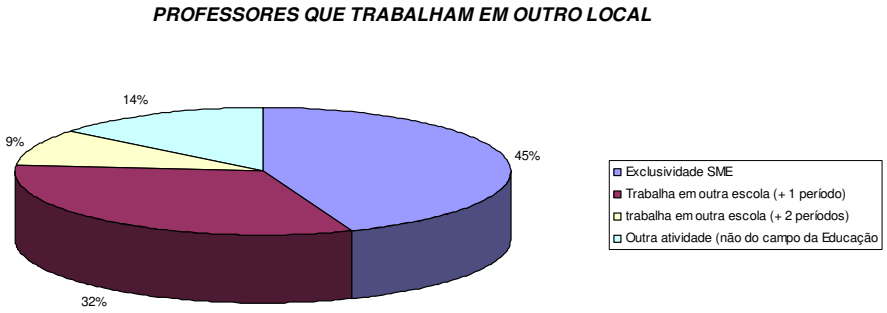


Os valores-pólos foram os que, no universo da pesquisa, se apresentaram como o menor e o maior valor declarado pelos Professores. Destes, 23 participavam de algum projeto da rede: Biblioteca, Orientação Sexual ou Correio Escola.

Quanto ao trabalho em outro local, os dados são, no caso dos Professores:

Exclusividade SME	**34**
Trabalha em outra escola (+ 1 período)	**25**
Trabalha em outras escolas (+2 períodos)	**07**
Outra atividade (não do campo da Educação)	**11**

Gráfico 6.



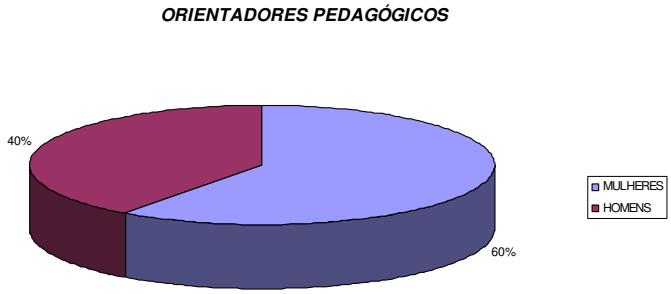
Menos da metade do universo de Professores pesquisados trabalha somente na rede pública municipal. Vinte e cinco trabalham em outras escolas, sendo que 8 em escolas particulares, um Professor em faculdade privada, e o restante "*acumula com o Estado*", ou seja , dão aulas em escolas públicas municipais. Outros 7 dão aulas em mais de dois estabelecimentos de ensino, sendo que 3 possuem outro emprego docente na rede pública estadual e em escolas particulares. Outros 11 Professores se dividem entre negócio próprio ou da família (5), instrutor de ginástica em academia de esportes (1), escritório de contabilidade (2), tradutores (1), estilista de loja de confecção (1) e uma é atendente em uma livraria de um shopping center da cidade.

ORIENTADORES PEDAGÓGICOS

Quanto ao perfil dos Orientadores pedagógicos, assim se caracterizaram os 25 entrevistados:

Mulheres	**Homens**
15	**10**

Gráfico 7.

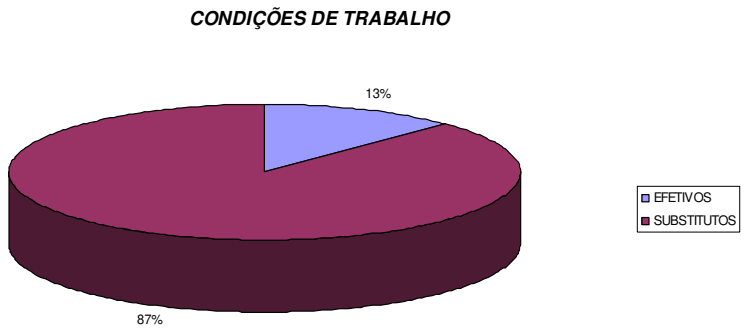


Das 15 mulheres, 9 eram casadas e três separadas judicialmente, sendo que 2 sem filhos, 6 com um filho e 4 com dois filhos. Seis Orientadoras Pedagógicas dividiam seus rendimentos com os companheiros, sendo que três eram as únicas provedoras da família, por estarem seus maridos desempregados. As 04 restantes eram solteiras.

Quanto á sua condição contratual de trabalho, assim se apresentou:

Profissionais efetivos	**03**
Profissionais substitutos	**21**

Gráfico 8.



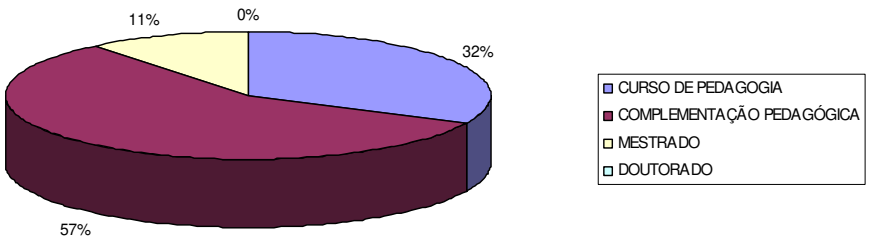
A desproporção entre substitutos e efetivos se explica pelo intenso deslocamento presente na rede, entre cargos e funções. Assim, os 21 orientadores pedagógicos substitutos eram efetivos em seus cargos de Professores, mas tinham a função de orientadores pedagógicos substitutos.

Quanto á formação acadêmica:

Curso de Pedagogia	**09**
Complementação Pedagógica	**16**
Mestrado	**03**

Gráfico 9.

FORMAÇÃO ACADÊMICA



Dos nove graduados em Pedagogia, 03 o fizeram na UNICAMP, e o restante em faculdades privadas, sendo que 02 na PUCC e 04 em faculdades integradas.

Os 16 que fizeram complementação pedagógica eram Professores de 5ª a 8ª séries, que realizaram seus cursos de complementação em faculdades integradas, com o único intuito de acessar ás funções de especialistas, pois declaravam-se cansados da sala de aula e desejosos de melhores rendimentos, os quais ficavam entre R$ 1700 a R$ 2200, dependendo do tempo de serviço e titulação.

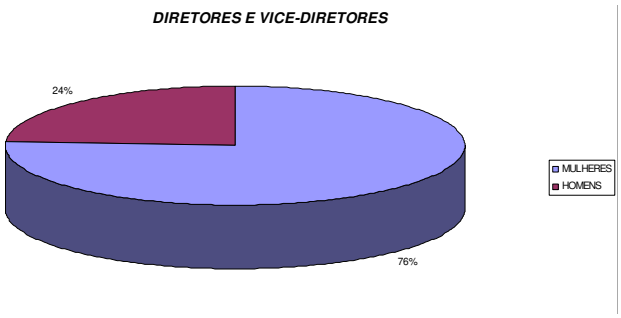
Quanto a outras atividades profissionais, somente três a possuem: duas em comércio próprio, e outra como Professor de faculdade privada.

DIRETOR EDUCACIONAIS E VICE-DIRETOR EDUCACIONAIS

Considerando-se a distribuição de gênero, temos a seguinte no caso dos 21 membros da direção pesquisados:

Mulheres	**Homens**
16	**05**

Gráfico 10.



Destas 16 mulheres, 12 eram casadas, e 4 separadas judicialmente. Quinze tinham filhos, sendo que 8 possuíam dois filhos, 4 possuíam três filhos e 4 somente um. Todos os Diretor Educacionais eram casados, sendo que três deles com dois filhos e outros contavam com dois filhos.

Em relação á sua condição de contrato de trabalho, registrou-se:

Profissionais efetivos	**04**
Profissionais substitutos	**17**

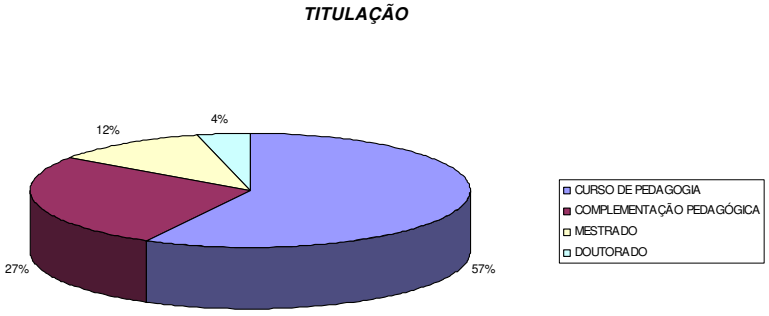
Novamente a desproporção entre substitutos e efetivos se explica pelo intenso deslocamento presente na rede, entre cargos e funções, como citado anteriormente. Assim, dos 17 especialistas substitutos, 12 eram Diretor Educacionais, sendo que 9 eram orientadores pedagógicos efetivos, 03 eram vices-Diretor Educacionais efetivos em função de Diretor Educacional. Os 5 restantes eram vice-Diretor Educacionais substitutos, cujos cargos efetivos eram os de Professores. Os outros 4 restantes eram efetivos de carreira:

Gráfico 11.

Quanto á titulação temos:

Curso de Pedagogia	**15**
Complementação Pedagógica	**07**
Mestrado	**03**
Doutorado	**1**

Gráfico 12.



Quanto aos quinze graduados em Pedagogia, 8 o fizeram na UNICAMP, e os outros em faculdades privadas, sendo que 4 na PUCC e o restante em faculdades integradas.

Assim como nos casos anteriores, todos os 7 com complementação pedagógica eram Professores de 5ª a 8ª séries, eles tinha feito seus cursos de complementação em faculdades integradas para acessar ás funções de especialistas. Seus rendimentos ficavam entre R$ 2000 a R$ 3100, dependendo do tempo de serviço e titulação, como nos casos anteriores.

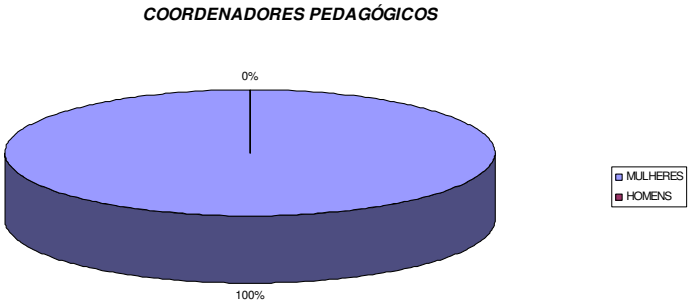
Somente dois Diretor Educacionais são, no período noturno, Professores em escolas públicas estaduais. Os demais possuem dedicação exclusiva á secretaria Municipal de Educação.

COORDENADORES PEDAGÓGICOS

Assim se caracterizaram as oito coordenadoras pedagógicas entrevistadas:

Mulheres	Homens
08	**0**

Gráfico 13.

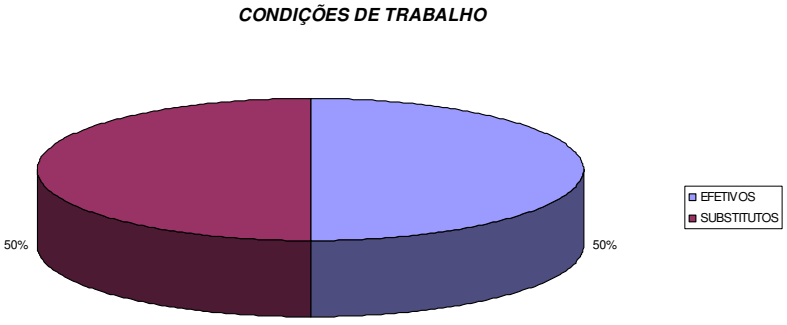


Das mulheres, duas eram solteiras. As restantes eram casadas, sendo que 2 tinham três filhos, 3 tinham dois filhos e uma tinha um filho. Com a exceção de uma, cujo marido estava desempregado, todas dividiam seus gastos mensais com os rendimentos percebidos pelo companheiro.

Quanto a sua condição funcional:

Profissionais efetivos	**04**
Profissionais substitutos	**04**

Gráfico 14.



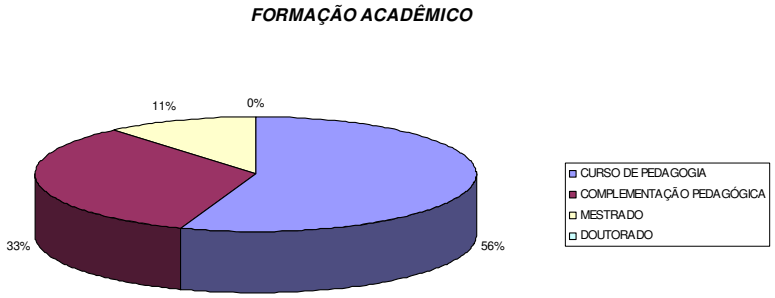
Aqui a proporção entre substitutas e efetivas se apresenta mais equilibrada. Talvez isso se deva ao fato de que, como na época a exigência para se acessar ás funções de Coordenador Pedagógico requeresse mais tempo de serviço (oito anos de efetivo, sendo que dois como Orientador Pedagógico, Diretor Educacional ou vice-Diretor Educacional, em caráter de substituição).

Os profissionais efetivados no concurso de Professores de 1991, haviam, através de sucessivas substituições, adquirido com tempo necessário para atuar como coordenador educacional. Três haviam se efetivado no cargo de coordenadores pedagógicos nos concursos para especialistas de 1992 e 1994, sendo que uma delas era função-pública.

Quanto á formação acadêmica das coordenadoras pedagógicas:

Curso de Pedagogia	**03**
Complementação Pedagógica	**02**
Mestrado	**01**
Doutorado	**0**

Gráfico 15.



Três das graduadas tinham feito seus cursos de Pedagogia, na PUCC e uma na UNICAMP. As demais realizaram a complementação pedagógica em faculdades privadas integradas, com os mesmos objetivos dos profissionais anteriores.

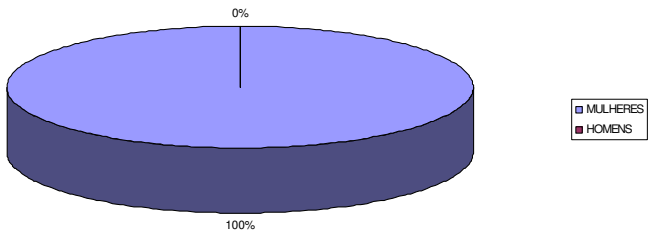
Seus rendimentos brutos ficavam entre R$ 2800 a R$ 3600, dependendo também do tempo de serviço e titulação.Todas as coordenadoras pedagógicas dedicavam seu trabalho á Rede Municipal de Ensino de Ensino.

SUPERVISORES EDUCACIONAIS

A distribuição de gênero, no caso dos Supervisores entrevistados, foi:

Mulheres	**Homens**
06	**0**

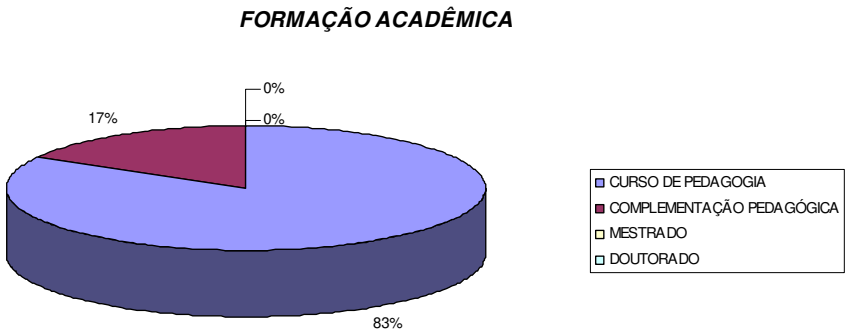
Gráfico 16.



Quanto á formação acadêmica:

Curso de Pedagogia	**05**
Complementação Pedagógica	**01**
Mestrado	**0**
Doutorado	**0**

Gráfico 17.



As cinco supervisoras graduadas em Pedagogia haviam feito seus cursos na PUCC, e a única com complementação pedagógica o fizera em uma faculdade integrada.

Possuíam todas mais de dez anos de serviço público municipal, e com exceção da substituta, que era titular do cargo de Diretor Educacional, eram "funcionárias de carreira", ou seja, haviam ascendido na hierarquia da SME.

Seus rendimentos brutos, dependendo do tempo de serviço e a incorporação de benefícios, qüinqüênios e anuênios e sexta parte incorporados, variavam de R$ 3.900 a R$5.100. Todas tinham dedicação exclusiva á Secretaria Municipal de Educação.

Destaca-se que, a partir de setembro de 2002, para acompanhar a nova composição da equipe de supervisores, incluindo os de campo, houve a troca de quatro supervisoras centrais entrevistadas por supervisoras de campo recém ingressantes. Destas , duas possuíam curso de mestrado realizado na Unicamp.

De uma maneira geral, podemos considerar a heterogeneidade do perfil dos profissionais da rede. Essas diferenças se tornam por demais evidentes quando consideramos:

* *Formação acadêmica e experiência profissional.*

Segundo verificado no perfil dos Professores do universo estudado, há, por exemplo, docentes das séries iniciais do ensino que possuem somente o título de magistério, enquanto que os que ocupam cargos e/ou funções de especialistas possuem uma ou mais graduação, ou complementação pedagógica. Logicamente, as condições profissionais são afetas por tais diferenças de formação, as quais por sua vez, são diretamente vinculadas às condições materiais e de vida de cada um destes sujeitos;

** Remuneração em níveis extremamente díspares:.*

Como verificado, se considerarmos os extremos, temos profissionais que recebem de R$ 462 a R$5.100, dentro de um mesmo quadro de profissionais, o quadro do magistério. Isso significa rendimentos onze vezes maiores entre um profissional e outro, com conseqüências diretas em sua condição material.

** Acessos a determinados benefícios direitos e privilégios, oriundos de sua atividade profissional, que interferem em sua própria condição material e de existência. Necessidade de ter outro emprego para complementar renda.*

O objetivo em saber quais os cargos e funções ocupados era justamente para identificar titulares de cargo de Professores efetivos que substituíam especialistas, ou especialistas de um cargo que ocupavam em substituição uma função superior na lógica verticalizada da organização da Rede Municipal de Ensino.

O fato de trabalharem ou não em outros locais, em conjunto com seu salário e participação do mesmo na renda familiar, foi importante para dimensionar as condições materiais dos profissionais pesquisados, em conjunto com outros dados. É notório, por exemplo, que mais da metade dos Professores tinham que trabalhar em outros lugares, sendo que dificilmente isso ocorre com os demais especialistas.

Não nos pareceu coincidência, por exemplo, o fato de que as Professoras que trabalham em mais de um local serem justamente as que sustentam sozinhas seus lares, seja por ausência de companheiro ou seja pelo desemprego do mesmo, conforme muitas assim declararam, ao relatar suas dificuldades. As premências e as exigências materiais e de sobrevivência própria e de seus familiares, faziam com que os docentes tivessem menos oportunidade de realizar investimentos em sua formação profissional e acadêmica. Os que puderam optar por realizar um curso de complementação pedagógica ou outra graduação, o fizeram, o que não foia possível a muitos, por suas limitações de renda e tempo.

Como forma de preservar a identidade real destes profissionais – solicitação quase geral - nome verdadeiro foi suprido do corpo do texto, e registrado pela pesquisadora somente como controle próprio de identificação, e em nenhum momento foram reveladas características que pudessem identificar os entrevistados. Ademais desta proteção, as escolas pesquisadas foram identificadas com a região a qual pertencem e um número, estabelecido pela pesquisadora e de utilização própria, para análise dos dados.

Nas diferentes fases as entrevistas dos profissionais foram registrados em fichas de controle, apresentadas como se segue. Estão divididos pelas diferentes funções que ocupavam quando da coleta destes dados. Há a referência de seu tempo de serviço, condição de trabalho e local, mais como controle da pesquisadora, que possuía diretamente o acesso dos dados completos dos entrevistados, acessados sempre que necessário para melhor caracterizá-los. Antes de cada registro, apresentava-se o roteiro condutor das perguntas feitas nas entrevistas gravadas, a cada ano. Muitas perguntas são praticamente as mesmas, ainda que em sua grande maioria fossem atualizadas de acordo com o contexto e a dinâmica em que estavam inseridas.

3.3 " Os Alunos Que Temos.[20].."

Constitui-se um truísmo afirmar que o progresso intenso de Campinas não significou a extensão das benesses advindas deste desenvolvimento a todos os seus quase um milhão de habitantes, 98% habitando em áreas urbanas. Tal não seria possível, obviamente, dentro da lógica capitalista do contexto histórico e mundial em que nos incluímos. Da breve exposição anterior, depreende-se o grau de disparidade social que compartem o quadro social da cidade, não de maneira incólume, haja vista as explosões de violência e convulsão social presentes diariamente em todos os *loci* urbanos e bombasticamente anunciados na mídia.

Em 1999, denunciava-se que *"o índice de analfabetismo na região de Campinas é o maior do Estado"*[21].A pesquisa de Condições de Vida, concluída com a divulgação dos dados da Região Metropolitana de São Paulo, feita pela SEADE[22], registrava que a taxa de analfabetismo em 22 cidades da região de Campinas era a mais alta em todo o estado de São Paulo. Enquanto que o percentual da população analfabeta no Estado de São Paulo é 5,9% e na região metropolitana de São Paulo é de 5,3%. A urbanização desordenada e as altas taxas de exclusão social, anularam, definitivamente, o título de "Cidade Educativa" que o município chegou a ostentar no princípio do século XX, até a década de 1960, tal como expresso em NASIASENE (2003).

O estudo do SEADE constatava, ainda, que na região leste de Campinas, justamente a de maior desigualdade social como anteriormente apresentado, se registrava ainda o maior

[20] O título dessa seção faz uma alusão ás dinâmicas intituladas " O Aluno que temos *versus* o Aluno que queremos" praticadas em diversos momentos de Formação Continuada e reuniões pedagógicas promovidas pelos Orientadores Pedagógicos, principalmente durante o período de 1997 e 1999, utilizados como "disparadores" de discussões entre as equipes pedagógicas das Unidades Educacionais da SME.

[21] Folha de São Paulo, 29 de setembro de 1999, C-1.

percentual populacional de pessoas, ou 53,6%, que não completaram o ensino fundamental, até a 8ª série. Esta população apresentava ainda o menor índice de tempo na Escola, ou 6,9 anos na escola.No entanto, o mesmo estudo mostra que os percentuais do desemprego e baixos índices de indicadores sociais acompanham a exclusão, apesar do desenvolvimento urbano de Campinas.

Os mecanismos sociais que determinaram a exclusão desta população da escola, parecem não ter sido sanados. Com efeito, quatro anos depois veio a se confirmar essa ligação intrínseca entre os níveis de escolarização e de desigualdade social na cidade *("Ensino não segue riqueza em Campinas*", diz o título da reportagem). [23]

Em 2003, segundo as pesquisas de órgãos como a Fundação SEADE, aponta-se que, apesar de ser a 13ª cidade em riqueza no estado, o município perdeu 63 posições no ranking de ensino, entre os anos de 1997 e 2000, coincidentemente durante a gestão de Francisco Amaral, passando da 76ª para a 139ª posição do indicador escolaridade, um dos três que compõem o IPRS (Índice Paulista de Responsabilidade Social), sendo que os outros indicadores são longevidade e riqueza.[24]

Segundo o levantamento do SEADE, a queda da alfabetização juvenil e a estagnação do processo de municipalização em Campinas explicariam a perda de posições no ranking. Esta justificativa, porém, foi contestada pela secretária da Educação, Corinta Geraldi, pois em entrevista constante na mesma reportagem, declarava que:

> *"Depois da aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases, em 97, o jovem de 15 anos foi atirado pela janela. Não se tem a devida preocupação com a participação de pessoas nessa faixa etária na escola"*, uma vez que *"a LDB só contempla a Educação de jovens até 14 anos no ensino fundamental"*

---

[22] Sistema Estadual de Análise de Dados

[23] "Ensino não segue riqueza em Campinas" Folha de São Paulo, 19 de setembro de 2003, C-1.

[24] Tal como o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), o Índice Paulista de Responsabilidade Social (IPRS), elaborado pela Fundação SEADE (Sistema Estadual de Análise de Dados), considera os três principais indicadores de qualidade de vida: Renda, longevidade e escolaridade, classificando ainda os municípios em grupos de 1 a 5, que, nessa ordem, representa do melhor ao pior. Nesta metodologia, estas categorias são assim avaliadas:

a) Riqueza: consumo de energia elétrica residencial;consumo de energia elétrica na agricultura, no comércio e nos serviços;remuneração média dos empregados com carteira assinada; valor adicionado fiscal per capita, que está relacionado ao desempenho do setor industrial.
b) Longevidade: mortalidade infantil; mortalidade de adultos de 15 a 39 anos; morte perinatal.
c) Escolaridade: Porcentagem de jovens de 15 a 19 anos que terminaram o ensino fundamental; porcentagem de jovens de 20 a 24 anos que terminaram o ensino médio; porcentagem de crianças de 10 a 14 anos alfabetizada; porcentagem de jovens de 15 anos a 24 anos alfabetizados;porcentagem das matrículas de ensino fundamental oferecidas pela Rede Municipal de Ensino.

Com estas palavras, a Secretária da Educação discordava também da avaliação que identifica a paralisação do processo de municipalização como fator de precarização das condições de ensino.

Prossegue a Secretária da Educação, argumentando que a emenda constitucional que *instituiu o Fundef é a principal causa para a queda de Campinas no* ranking da escolaridade da região. Segundo suas palavras na reportagem:

> *"Em 97, depois da aprovação do Fundef, deixa de ter sentido o argumento de que o ranking piora por conta da estagnação do processo de municipalização. Faltam investimentos"*

De acordo com Corinta Geraldi, entre os anos de 1997 e 2000, anos base para o levantamento do SEADE, Campinas perdeu R$ 24, 6 milhões em arrecadação, sendo que este montante, segundo ela, ficou retido no FUNDEF e não foi devolvido ao município em forma de investimento na Educação. A perda, conforme continua sua argumentação, ocorreria porque a devolução da parcela da arrecadação retida do município é feita com base no número de alunos da Rede Municipal de Ensino. Continua a Profa. Dra. Corinta Geraldi:

> " *Se o governo tivesse investido esse dinheiro na construção de novas escolas e na abertura de novas vagas , a nossa situação seria um pouco melhor".*

Prossegue a Secretária da Educação afirmando que, nos últimos três anos (a entrevista foi dada em 2003), foi possível reduzir as perdas para o FUNDEF, que somam R$ 38 milhões nos últimos cinco anos, evidenciando que, de 2001 até aquela data, já tinham sido ampliados de 30 mil para 36 mil o número de alunos na Rede Municipal de Ensino de ensino.

Segundo o levantamento realizado pelo então Departamento de Pesquisa e Planejamento – DIPPLA - da Secretaria Municipal de Educação no ano de 1998[25], sobre a situação sócio-econômica dos alunos da Rede Municipal de Ensino de Ensino, evidencia-se o perfil dos alunos advindos de famílias que sofrem os efeitos descritos pela situação de exclusão social referenciados acima. Os dados coletados foram o resultado de uma leitura de 34 mil fichas, respondidas pelas famílias que possuíam os filhos matriculados nas Escolas municipais. Infelizmente o documento não traz maiores e melhores especificações a respeito da metodologia utilizada para a coleta e análise de dados.

A migração leva, na maior parte dos processos urbanos, a um problema de moradia. Na pesquisa realizada, observou-se que 64% possuíam casa própria. Vale ressaltar, no entanto,

[25] Ainda que os dados deste período sejam temporalmente defasados, crê-se que podem servir de referencial para a população atendida pela Rede Municipal de Ensino de Ensino, e são os que por ora encontram-se disponíveis.

que o item residência não qualifica o tipo de moradia. O quadro revela ainda que 7% residiam em áreas de invasão, 12% em casas alugadas, 9% estão vivendo provisoriamente em casas de parentes, cedidas ou emprestadas e o restante não informou. Retomando o quadro do perfil do migrante, chegamos a seguinte avaliação:

Tipo de moradia	São Paulo	Paraná	Minas Gerais	Bahia
Alugada (%)	11.41	19.17	18.71	17.16
Invasão (%)	5.64	8.51	14.85	23.22
Própria (%)	67.08	55.45	51.23	45.12

Como se pode observar doa dados acima demonstrados, a maior parte das pessoas presente em ocupações, são os migrantes vindos da Bahia e Minas Gerais. O percentual de São Paulo e Paraná é muito baixo. Isto vem demonstrar que os migrantes paranaenses diferenciam-se dos demais porque eles têm estratégias de grupo na ocupação urbana. Já os paulistas estão mais próximos do seu processo cultural e, conseqüentemente, de seus familiares.

Em relação ao perfil sócio-econômico, a pesquisa mostra o seguinte quadro:

POPULAÇÃO (%)	RENDA MENSAL
28	De nenhuma renda até 02 salários mínimos
28	02 a 04 salários mínimos
13	04 a 05 salários mínimos
19	05 a 10 salários mínimos
06	Acima de 10 salários mínimos

Conclui-se que o perfil sócio-econômico da população escolar pesquisada está situado nos estratos E e D, de acordo com a Classificação da ABIPEME -Associação Brasileira dos Institutos de Pesquisa de Mercado. Dividindo a população pesquisada por regiões chegou-se ao seguinte número:

Leste:

A região tem 55% de sua população nos estratos D e E, e 31% no estrato C.

Noroeste:

A região tem 62% de sua população nos estratos D e E, e 24% no estrato C.

Sudoeste:

A região tem 56% de sua população nos estratos D e E e 38% no estrato C.

Norte:

A região tem 59% de sua população nos estratos D e E e 32% no estrato C.

Sul:

A região tem 53% de sua população nos estratos D e E e 42% no estrato C.

Opondo-se os estratos D e E ao estrato C, as regiões Noroeste e Norte são regiões com menores ganhos financeiros, ou seja, de renda familiar mais baixa.

Em relação a moradia e renda, temos o seguinte quadro em porcentagem (%):

RENDA	PRÓPRIA (%)	ALUGADA (%)	INVASÃO (%)
Nenhuma renda	35.65	5.4	14.01
Até 1 salário mínimo	56.50	9.22	18.39
1 a 2 salários mínimos	58.67	12.94	14.44
2 a 3 salários mínimos	65.66	8.83	14.52
3 a 4 salários mínimos	68.36	15.64	5.64
4 a 5 salários mínimos	74.04	13.71	2.84
5 a 10 salários mínimos	77.34	14.17	1.53
Acima de 10 salários mínimos	82.95	12.68	0.53

A conclusão a que se chega é que as pessoas que vivem nas áreas de invasão ganham, em geral, até 3 salários mínimos. Na medida em que a renda mensal aumenta, há uma tendência visível pela moradia de aluguel. Com aumento de renda, cresce também o percentual de casa própria.

A situação empregatícia e a renda dos pais apresentam os seguintes dados de interesse da nossa análise:

- Ambos empregados, recebendo entre 5 e 10 salários mínimos por mês, a porcentagem chega a 26,92%. Quando o valor está acima de 10 salários mínimos/mês a porcentagem é de 11,25%.
- Ambos, quando estão desempregados, sem nenhuma renda mensal, a porcentagem chega a 26.17% . Com renda de 1 a 2 salários mínimos a porcentagem é de 13.39% e para quem recebe de 1 a 3 salários mínimos, a porcentagem é de 37.37%.

Opondo-se os dados de casais empregados e casais desempregados, verifica-se que nas famílias onde os casais trabalham, a renda não supera 10 salários mínimos. O resultado demonstra, talvez, a pouca qualificação dos pais. Os outros resultados mostram que:

- Quando apenas o pai está empregado, 24.04% recebem entre 5 e10 salários mínimos/mês. Acima dos dez salários mínimos a porcentagem cai para 7.65%
- Quando apenas a mãe está empregada, 10.63% recebem entre 5 e 10 salários mínimos/mês. Acima de dez mínimos mensais a porcentagem cai para 2.29%.

O pai trabalhador tem resultados financeiros melhores do que a mãe trabalhadora. Tomando-se por base ganhos mensais de até três salários mínimos, verifica-se, que este valor é conseguido por 30,33% dos homens, enquanto as mulheres chegam a 59,7%.

Diante desse dado, a situação mais preocupante está em 25% de famílias que não citaram o pai no núcleo familiar. Ou seja, podemos estar diante de famílias monoparentais (dados do último levantamento de pesquisas do IBGE confirmam 25% de famílias monoparentais), com renda mensal abaixo de três salários mínimos. Estas famílias têm em média de dois a três filhos, ou seja, 25% têm dois filhos e 13% ,três filhos. Logo, 38% das famílias se encaixam neste perfil, enquanto que 14% tem acima de quatro filhos. Embora 31% tenham apenas um filho, 69% têm acima de um filho no seu núcleo familiar. Muitas dessas famílias possivelmente são monoparentais, com base nos 25% de não citação do pai.

Apesar da relevância do estudo, o mesmo não foi divulgado para a rede pública municipal, nem mesmo para as escolas das regiões para estarem cientes do perfil de seus alunos, tornando-o mero registro burocrático, sem significado e intervenção no real.

CAPITULO 4

ASPECTOS DA SME NA GESTÃO DE FRANCISCO AMARAL (1997-2000)

No presente capítulo, será enfocada uma caracterização da gestão da SME durante o governo do Prefeito Francisco Amaral, no período de 1997 a 2000, ressaltando-se, na presente análise, os momentos mais significativos de embate entre servidores da Educação e decisões políticas da SME/PMC naquele contexto.

Entende-se a necessidade deste procedimento para que se estabeleçam parâmetros diferenciais entre a situação anterior à gestão petista e a então realidade da Rede Municipal. Evidencia-se os movimentos sociais grevistas da gestão de Chico Amaral (1997-2000) e a situação de trabalho dos profissionais da SME.

A recuperação daquele contexto foi dificultosa, pois anterior ao período de coleta de dados, e por ter ainda sido uma época de pouca produção de documentos oficiais da Secretaria de Educação; além do que, somente algumas entrevistas e observações foram realizadas no período anterior à gestão petista. Salienta-se aqui que os anos que perfizeram tal gestão estão fora do período de coleta de dados sistematizado para esta pesquisa, salvo parte do último ano, de forma que a recuperação destes dados cumpre aqui o objetivo de caracterização de alguns aspectos da gestão da Secretaria da Educação da época, o que se julgou importante para traçar justamente este quadro anterior.

Destarte, importa-nos sua caracterização a fim de dimensionar a situação anterior ao governo petista, para identificarmos conflitos já presentes no sistema de ensino municipal, e a forma como as decisões políticas tiveram engendrado seus processos de implementação, a partir de uma configuração pregressa e historicamente construída.

A vitória nas urnas de Francisco Amaral (PPB – Partido Progressista Brasileiro, de identificação ideológica conservadora, como será explicado posteriormente) para prefeito municipal de Campinas inaugura um período de aprofundamento das crises e conflitos presentes na administração pública e na qualidade social da vida no município de Campinas, bem como na gestão da Secretaria Municipal de Educação, durante os anos de 1997 a 2000, como analisado a seguir.

Em início de janeiro de 1997, é anunciada a nomeação do então Secretário da Educação, o economista Paulo de Tarso Soares[16], estranho aos ambientes políticos e acadêmicos de Campinas, uma vez que fora deslocado dos quadros do partido PPB da cidade de São Paulo. A identificação do Partido com o político Paulo Maluf era um motivo a mais da ojeriza que manifestavam os educadores em geral, expressa em manifestações públicas que ocorreram durante seu governo. Eles não haviam esquecido suas lutas profissionais, e a forma como o referido político tratava e fazia declarações sobre os Professores. O fato de ser um economista o Secretário Municipal da Educação coincidia com a formação e profissão do então ministro da Educação, o ex-reitor da Unicamp, Paulo Renato de Souza.

Naquele contexto político, estavam em dia as discussões, críticas e resistências dos profissionais e pensadores de esquerda da Educação, tanto no âmbito acadêmico quanto profissional, com relação às reformas educacionais consentâneas com a lógica neoliberal, implementadas durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), em especial, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB Lei Federal 9.394/96. As propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais eram também alvo de debates em todos os ambientes educacionais.

Devido à sua origem exterior à cidade e ao meio acadêmico e profissional da Educação, aliado à sua postura e declarações bastante descontextualizadas à realidade de Campinas, o então secretário não era bem aceito pela ampla maioria dos Professores e especialistas da Rede Municipal[17], como muitas vezes manifestos em movimentos coletivos

---

[16] Paulo de Tarso Presgrave Leite Soares, Professores-doutor na FEA (Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade) da USP (Universidade de São Paulo). Paulo de Tarso Soares já havia ocupado a vice-presidência do Badesp (Banco de Desenvolvimento do Estado de São Paulo) e foi secretário da Educação em Campinas (SP).

[17] Em minha dissertação de mestrado, que se contextualiza em uma escola municipal durante a gestão em pauta, há um relato muito ilustrativo desta afirmação. Após uma série de situações de risco e violência, o diretor decidiu abdicar de seu cargo. Os Professores e demais profissionais da Escola resolveram então expor diretamente ao Secretário da Educação as dificuldades por que passavam naquela Unidade Escolar. Segundo o relato presente em OLIVEIRA (1999: 198):

> " *Com certa afobação, o Secretário Municipal de Educação,[Paulo de Tarso] sentou-se na cadeira a ele reservada na cabeceira da grande mesa, e tentou passar a impressão de que estava atento e solidário às preocupações dos Professores. Falava como se tudo fosse fácil de resolver, oferecendo soluções administrativas que não correspondiam à crise educacional, pedagógica, e social por que passava a escola. Deixou a imagem de que pretendia passar soluções fáceis e paliativas, próprias de pessoas que se mantém longe da realidade e crêem que sejam estas de simples intervenção. Propôs, por exemplo, a permanência de guarda municipal de plantão na escola, início das aulas mais cedo, uma vez que os atos violentos pareciam ocorrer com mais freqüência após o recreio, no cair da tarde. Chegou até a propor que se suprimisse um turno da escola, o das 11:h às 15:00 h, para que o período de quinta a oitava pudesse ocupar o período da manhã.*

como greves e panfletos que circulavam por toda a Rede Municipal de Educação durante o período.

Em parte pelo descrédito que tinha por parte dos servidores da SME, aliado a desgastes políticos sucessivos[18], Paulo de Tarso foi destituído de seu cargo, no segundo semestre do ano de 1998. Para substituí-lo, foi escolhido Alcides Mamizuka, que era respeitado por parte dos educadores, pois o identificavam como um progressista.

Formado em sociologia e com pós-graduação em Ciências Políticas pela Unicamp, Alcides Mamizuka fora vereador pelo PT, e tivera uma participação atuante em ações de defesa de direitos humanos e de reivindicações populares, notadamente nos movimentos sociais da *Assembléia do Povo*[19]. Contava com a esperança de parte dos profissionais da Educação, apesar da gestão impopular de Francisco Amaral, conhecido como "Chico Amaral", que, ainda que contrários à gestão do então prefeito, chegaram a divulgar uma moção de apoio ao novo Secretário da Educação.

No entanto, as contingências político-econômicas e sociais da época foram o contexto de uma relação bastante conflituosa e de embate por parte dos servidores municipais de todas

---

> *As Professoras, ante esta proposta, recordaram que com esta supressão a escola, deixaria de atender todo um bloco de séries iniciais, ou seja, muitas crianças seriam forçosamente excluídas da Escola Branca e muitas Professoras perderiam o emprego. A resposta do Secretário chocou a todos :*
>
> *- Ora, se a comunidade não merece a escola que tem, a ataca e depreda, que agüente as conseqüências. Não adianta querer dar escola de Primeiro Mundo a quem vem do Quinto.Quanto as Professoras, esse problema é dela, nós estamos aqui para resolver o nosso problema, não o delas.*
>
> *(Anotação do Diário de Campo, 13 de agosto de 1997. Grifos nossos)*

.

[18] Aliado a fatos como estes, o Secretário Paulo de Tarso desgastou-se muito com decisões não correspondentes à realidade da Rede, como o cancelamento do concurso público para Professores efetivos em 1998, por determinação própria, alegando que , segundo sua ótica, o concurso não havia selecionado bem os profissionais que ele queria nas "suas escolas". Certa vez, desqualificou publicamente e com argumentos de baixo nível ético a pessoa, o pensamento e a obra de Paulo Freire, minimizando seu papel na Educação brasileira.

[19] O Portal da Prefeitura Municipal de Campinas em sua página na Internet www.campinas.sp.gov.br nos informa sobre este movimento:

> *"Na segunda metade dos anos 70, um forte movimento se organizou na periferia em torno de reivindicações de infra-estrutura nas vilas planejadas da COHAB e bairros vizinhos e em torno do combate à inflação. Essas lutas deram início a uma bem sucedida experiência de organização interbairros que marcou época em Campinas, desembocando na Assembléia do Povo. Do final dos anos 70 a meados dos anos 80, a Assembléia do Povo centralizou o que houve de mais vivo e unitário no movimento popular campineiro. Milhares de pessoas tomaram o Paço Municipal para a apresentação das pautas de reivindicações dos seus bairros, democraticamente definidas pelos moradores em cada bairro.Uma coordenação centralizava o processo de debate nos bairros com suporte técnico do trabalho popular. Desta luta, teve início o movimento dos favelados de Campinas, que conquistaram o direito real de uso da terra que ocupavam"*

as categorias, apoiadas pelo Sindicato dos Servidores Municipais. O maior destaque desta gestão foi à relação sempre conflituosa entre Administração Municipal e servidores, que, no caso da Educação, foi marcante tanto para a organização dos anos letivos daquela gestão, como para a organização do trabalho do Sistema Municipal de Educação, que apresentou retrocessos e estagnação em vários âmbitos, e poucos avanços em outros. As greves marcaram este período político justamente por representarem a visibilidade e materialidade destas relações de confronto entre os díspares interesses das diferentes instâncias do poder público municipal.

Uma consulta aos jornais e panfletos emitidos pelo Sindicato dos Servidores municipais no período nos dá uma idéia do teor do conflito entre o governo municipal e os trabalhadores, o qual paralisara as Escolas por muitos dias. Enfocam-se aqui as greves do período pela significação que tiveram para a identidade coletiva dos profissionais da Educação, unidos pelas posições de resistências e reivindicações. Luta não só com seus pares, mas dimensionados como servidores públicos municipais num sentido mais amplo de luta política.

As manifestações de protesto contra o governo municipal ocorreram desde o princípio da gestão Chico Amaral. No entanto, evidencia-se aqui o conjunto de movimentos ocorridos em 1999 e 2000 como os de mobilização e relevância mais intensas, os quais se caracterizaram por movimentos grevistas.

Outras ações, como levar panfletos e conversar com os companheiros nas escolas e outros locais de trabalho municipais eram também freqüentes, bem como a realização de passeatas pelas ruas do centro, nas quais era pedido apoio aos populares.

O *"Jornal do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas – Fetam/Cut*" de outubro de 1999, "*Especial Greve"* fartamente distribuído em todos os equipamentos públicos municipais registrou de forma detalhada o processo grevista do ano de 1999, que passa a ser apresentado.

Segundo o documento em questão:

> *"Dizem que brasileiro não tem memória. Durante muitos anos foi negado o direito de reviver nossa própria história e tirar dela as experiências necessárias no processo de novas conquistas. Relembrar o passado nos proporciona a atualização com o presente e a preparação do futuro. Veja aqui um pouco da nossa recente História e perceba o quanto essas experiências nos fortaleceram para novas batalhas"*

O panfleto apresenta um histórico da mobilização do ano de 1999. Identifica como janeiro de 1999 a deflagração da primeira greve contra o *desgoverno* (sic) do prefeito Chico Amaral, como conseqüência do atraso dos salários. Era usual que os servidores municipais, acostumados a receber no dia 30 de cada mês, percebessem somente metade ou um terço deste valor em sua conta bancária neste esperado dia.

Em fevereiro de 1999, em Plenária de representantes, o Sindicato realiza uma avaliação da conjuntura nacional e municipal, e tira estratégias para se contrapor à política de sucateamento do serviço público: assembléias regionais e setoriais alertando os trabalhadores em relação à Reforma Administrativa proposta pelo então Secretário das Finanças, Álvaro Iglesias, que tinha como base o enxugamento da máquina administrativa, o que representaria corte em postos de trabalho.

Como reflexo da aprovação da Reforma Administrativa Federal, a Prefeitura de Campinas anunciava o PDV (Plano de Demissão Voluntária), que obteve pouquíssima adesão, e *"iniciava o terrorismo das demissões através de seu terrorista mor, o Secretário Álvaro Iglesias"*[20]

Em 29 de março de 1999, o Sindicato enviava à Administração uma proposta de redução dos gastos da Prefeitura através de uma ampla reforma que se baseava em demissões dos comissionados que, segundo o Sindicato dos Servidores Municipal, consumiam mais de um milhão de reais da folha de pagamento. Também propunham corte de benefícios de servidores que estavam afastados de funções originais para assumirem cargos de confiança.

Com a recusa de sua proposta e a tentativa de efetivar medidas que restringiam direitos adquiridos dos trabalhadores, como o subsídio ao plano de saúde e vale-supermercado, o Sindicato conclamou toda a categoria de servidores municipais e a população de Campinas a cerrar fileiras na luta pela defesa do emprego e a manutenção dos benefícios conquistados.

O prefeito Chico Amaral anunciava, em abril de 1999, sua primeira "proposta para sanear os déficits públicos": demissão de 1.700 a 5.300 trabalhadores que ainda estivessem em estágio probatório, sendo que muitos Professores ainda se encontravam nesta situação; corte de todos os benefícios adquiridos pelos servidores municipais em suas reivindicações históricas de luta e a demissão de apenas 20% dos comissionados.

Em maio de 1999, através de um Decreto e um Projeto de Lei enviado à Câmara, o prefeito tentava todas as manobras políticas para colocar em prática sua reforma. Como

[20] *"Jornal do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas – Fetam/Cut"* de outubro de 1999."

resposta, os trabalhadores se organizaram e deflagraram a segunda greve do ano. Foram três dias de paralisação de aproximadamente 70% do serviço municipal e quase 60% de escolas fechadas.

Os Professores, em especial, estavam bastante sensibilizados com as imagens da repressão policial, exibidas nos noticiários da televisão e na capa dos principais jornais, contra os Professores estaduais que faziam manifestações na Avenida Paulista na cidade de São Paulo, durante o governo Mário Covas[21]. Vários Professores municipais, também Professores da rede estadual, haviam participado destas manifestações e estavam conscientes da luta dos profissionais do magistério naquele momento histórico e social.

Resultou desse movimento dos servidores municipais de Campinas a cassação do Decreto do Executivo pelo Legislativo e retirada do Projeto de Lei da Câmara, pelo então prefeito interino, Carlos Cruz, estando Chico Amaral na Alemanha. Retornando de viagem, Chico Amaral descumpriu a determinação do Judiciário que cassou seu decreto e não pagou alguns benefícios à categoria, além de insistir na demissão em massa dos trabalhadores. O movimento grevista foi retomado, e prosseguiu no mês de junho, seguindo-se em 17 dias de intensa luta. Julgada legal, a maior greve do funcionalismo municipal de Campinas conseguiu apoio da população, a instauração de uma CEI para apurar as irregularidades da folha de pagamento e a abertura de negociações com o poder público.

No mês de julho seguinte, foram formadas as subcomissões de estudo e iniciada a elaboração de propostas relacionadas à Reforma Administrativa, Reforma da Previdência e Convênios, dando origem a uma Comissão Paritária de negociações, que encaminhou à Administração propostas de diminuição de gastos públicos.

O impasse prosseguiu até agosto daquele ano, quando a Prefeitura se negou ao debate, com uma postura radical de proposta apresentada através de um Projeto de Lei, acabando com todos os benefícios dos trabalhadores, e abrindo precedentes às demissões.

A greve foi retomada, juntamente com o lançamento de um movimento que reivindicava, inclusive o *impeachment* do prefeito Chico Amaral, tendo como lema *"Xô Chico! Vamos riscar fora esse governo"*. O movimento foi sustentado até o último ano de governo municipal, em 2000. Mais de 5.000 servidores mobilizaram-se no Paço Municipal, diante da Câmara dos Vereadores, para pressionar os políticos. A categoria dos servidores obteve vitória: o projeto não foi aprovado e o prefeito saiu derrotado politicamente. Até o último mês daquele ano, prosseguiram as mobilizações e paralisações.

Em outubro de 1999, havia ainda grupos que resistiam em voltar ao trabalho, acreditando ser muito grave a conjuntura de ameaças à perda de direitos a que estavam submetidos os trabalhadores da Prefeitura Municipal. Um grupo de educadores, em particular, ligados à Educação, prosseguia na luta, e resistiu por mais 47 dias. Peregrinavam em todas as escolas, enfrentavam direções que ameaçavam chamar a polícia caso não se retirassem, e distribuíam panfletos.

Quase um jargão se repetia nas mobilizações, denunciando o baixo envolvimento dos profissionais da Educação nos movimentos grevistas. Quando a Greve de 1999 atingiu seu ápice no mês de junho, com praticamente 100% dos equipamentos públicos municipais paralisados, conseguiu-se a marca histórica de 80% dos Professores da Educação de braços cruzados, lousas limpas e gizes nas caixas, e praticamente a mesma proporção de especialistas em greve.

Momentos que representam uma reflexão, uma crítica e superação deste cotidiano, rompiam sua lógica quase mecânica, que, como teias de aranhas envolvem e fagocitam os Professores, em sua pequena, superficial e isolada atuação. As parcas oportunidades de debate intelectual, como as greves representavam para os professores municipais públicos de Campinas naquele momento histórico, acabaram por serem desaconselhadas pelas direções e outras instâncias da SME que comandavam os Professores. Alertou-se para os perigos da quebra do cotidiano, recordando aos docentes os danos e conseqüências que a quebra desta rotina acarretaria para sua prática cotidiana (reposição de aulas, dificuldade para retomar a matéria e a disciplina dos alunos, entre outras ameaças) , pretendeu-se que os Professores acreditassem que a sua atuação mínima, tópica e localizada nos limites de sua sala, seria sua obrigação, a solução não só de seus problemas, mas da Educação como um todo, desde que cada um "*fizesse a sua parte*".

Não obstante irmanados na mesma luta, a histórica separação entre Professores e especialistas não desapareceu nem no calor da batalha: as plenárias setoriais que congregavam todos os profissionais de uma família profissional, inclusive no caso da Saúde, na qual os médicos se sentavam ao lado dos auxiliares de enfermagem e funcionários da limpeza dos hospitais, só tinha uma dupla segmentação no caso da Educação: os Professores tinham suas reuniões num horário, e os especialistas, em outro.

Os temores dos Professores em aderir às greves não eram conjecturas. Havia, de fato, os elementos diminuidores da adesão dos Professores às greves convocadas pelo Sindicato: as

[21] Folha de São Paulo, 05 de junho de 1999, C-1:1

reposições compulsórias de aulas, o corte dos salários, o atraso das obrigações docentes, como conteúdo e notas, além logicamente, da pressão dos diretores. As chefias imediatas, que freqüentemente constrangiam as paralisações dos Professores, sabendo da pressão certa e dos questionamento dos pais dos alunos com relação à suspensão de aulas por períodos prolongados, tentavam também evitar os questionamentos e reprovação por parte da Secretaria Municipal.

O saldo das greves de 1999 foram os 110 dias de mobilização, com uma participação bastante variável de adesões ao longo desse tempo, sendo que uma das cinco greves durou 54 dias.

A questão da merenda de qualidade e quantidade insatisfatórias foi outro ponto de intensa crítica ao governo Chico Amaral. Em julho de 1998, quando o serviço ainda não era terceirizado, os depósitos de alimentos para as unidades educacionais se esvaziaram devido ao atraso na compra da mesma pela Prefeitura. Crises de abastecimentos e intoxicações foram freqüentes.

No princípio de 1999, abriu-se para a terceirização da merenda desde o pessoal da cozinha e a responsabilidade do balanço nutricional até a compra dos alimentos.

Esta, porém, não foi a solução para o problema, pois suspensões da merenda ocorreram em todas as regiões da cidade por diversos motivos (falta de abastecimento, de funcionários, má qualidade, entre outras). Por fim, a denúncia de irregularidades no processo de terceirização da merenda escolar fez com que o Secretário da Educação, Alcides Mamizuka, fosse denunciado pelos vereadores dos partidos oposicionistas à gestão política da época, os quais exigiam a sua retirada do cargo público em questão e ameaçavam com medidas judiciais não só o Secretário, mas a própria PMC[22].

Tal conjuntura gerou um grande mal-estar na Secretaria Municipal de Educação o que culminou com a saída de Alcides Mamizuka e o início da terceira gestão da SME durante o governo de Francisco Amaral. O Secretário de Educação foi substituído por sua assessora, Sra. Therezinha Di Giulio.[23] O ano de 2000 também foi marcado por intensas manifestações, que se caracterizaram não só por uma forte adesão dos profissionais da Educação, como por

[22] Correio Popular, 04 de setembro de 1999 "Oposição exige a saída de Mamizuka" . : C-1 : 1

[23] Na pesquisa por sua expressão política consta apenas que possuía ligações com a Profa. Dra. Maria Helena Guimarães de Castro. Esta última fora secretária executiva do MEC, Professora licenciada do Departamento de Ciências Políticas da UNICAMP e Presidiu, por sete anos, o Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Também já esteve a frente da Secretaria de Educação de Campinas, de 1993 a 1995, durante o segundo governo de Magalhães Teixeira (1993 a 1996).

repressões violentas por parte da guarda municipal, que reagiu com brutalidade física à resistência dos servidores grevistas[24].

Deflagrada em 20 de maio de 2000, a greve contou com o apoio dos funcionários da Unicamp que também estavam em greve, e igualmente realizavam manifestações no centro da cidade.

Unidos ambos os grupos de trabalhadores com a categoria dos motoristas e cobradores de ônibus que também expressavam sua insatisfação pela mobilização grevista, o centro da cidade, em 26 de maio de 2000, foi paralisado por esta manifestação conjunta contra o Governo de Chico Amaral, acrescida ainda por estudantes secundaristas vestidos de preto, que reprovavam a Reforma Curricular do Ensino Médio. Este sentimento de revolta transcendia a esses trabalhadores. Ao passar pelas ruas, o movimento era ovacionado pela população, que também manifestava sua revolta pelo descaso que a administração pública tinha com a coletividade dos cidadãos de Campinas.

Os jornais da época reconheceram que os números de protestos entre as categorias trabalhistas nunca fora tão grande na cidade, revelando o grau extremo de instabilidade social que atinge a cidade. Segundo um levantamento da Defesa Civil, apontou-se a ocorrência de 230 manifestações públicas no período, uma média de sete por dia[25]. Comentava-se ainda que nunca fora registrado um governo municipal tão impopular, como o expresso nas palavras de um Professor substituto de Educação Física: "*Este é o governo que tomou posse e se esqueceu que tinha uma cidade para governar"*. *(Professores substituto Ed. Física,maio de 2000).*

Se as ruas centrais eram palcos abertos de manifestações de resistência dos trabalhadores, a tensão no Paço Municipal causada pela paralisação dos servidores também já se fazia presente entre os grevistas e a guarda municipal, como também durante as negociações dos grevistas com os Secretários de Recursos Humanos, Administração, Saúde e Educação.

Os grevistas chegaram a ocupar a [26]Câmara dos Vereadores por 18 horas, acampando nos gramados do Paço por mais de uma semana. O próprio prédio do Paço foi invadido pelos grevistas, com a participação de servidores da Educação e da saúde. Nesta época a adesão era

[24] Neste movimento, a reivindicação dos servidores era 25% de reposição salarial referente às perdas dos anos de 1998 e 1999; restabelecimento de benefícios cortados pela administração no ano anterior, tais como o subsídio ao convênio médico, adicional de insalubridade e abono salarial de R$ 62,50, bem como a redução da jornada de 40 para 30 horas semanais, com manutenção dos salários. Em contrapartida, a |Prefeitura oferecia reposição de 8%, redução de jornada semanal de trabalho de 40 para 36 horas e fixação do piso salarial em R$ 570., segundo o Correio Popular, 18 de maio de 2000, C- 4

[25] Correio Popular, Campinas, 09 de junho de 2000, C-1,p.3

muito grande, praticamente paralisando as atividades escolares em todas as escolas municipais.

Ainda que relutantes em fechar o portão das escolas, os diretores se viram forçados a isso, devido à participação dos Professores e demais funcionários da escola no movimento reivindicatório[27], assim como os postos de Saúde e hospitais, que só atendiam casos de extrema urgência.

Devido à intensa movimentação, os servidores obtiveram algumas conquistas, destacando-se a redução no horário semanal de trabalho para 36 horas. No entanto, isso não significou satisfação de suas reivindicações. Atrasos nos salários no último mês da administração fizeram com que os servidores municipais realizassem uma "operação tartaruga", retardando também o trabalho.

4.1 A estrutura da Rede Municipal e seus princípios na gestão de Francisco Amaral.

O resgate dos princípios pedagógicos e filosóficos da SME durante a gestão Chico Amaral ficou bastante restrito, por, pelo menos, duas razões: a primeira, por poucos documentos oficiais terem sido gerados com o intuito da transparência de conceitos e debates sobre os mesmos com os profissionais da Educação. A segunda, pelas dificuldades em se ter acesso aos mesmos.

Após as referências anteriormente feitas sobre o contexto político e social que marcou a administração pregressa à gestão petista do período de 2001-2004, importa-nos convergir o foco de atenção para as questões mais diretamente identificadas com a Gestão da Secretaria Municipal da Educação do período de 1997 a 2000, dimensionando aí a realidade das escolas que integram esta rede de ensino público. Intenta-se, com isso, contextualizar a dinâmica histórica e social da análise, bem como definir parâmetros para avaliar o impacto das decisões políticas tomadas a partir de 2001 com a gestão petista.

Apresentam-se aqui os organismos que possuíam uma percepção e influência direta no cotidiano pedagógico e administrativo das escolas, em especial o DITEPE, que as controlava diretamente e centralizava, juntamente com a CLAE, todas as decisões nestes âmbitos:

---

[26] Correio Popular, Campinas, 26 de maio de 2000, C-1, p.3
[27] Correio Popular, Campinas, 05 de maio de 2000, C-1, p.3

O DITEPE – Departamento Técnico Pedagógico era estruturado da seguinte forma:

- NTE – Núcleo de Tecnologia Educacional, que prosseguiu com suas funções na gestão 2001-2004;
- MDCC – Museu Dinâmico de Ciências de Campinas, que também continuou com sua existência na gestão posterior;
- COPE/FORMAÇÃO CONTINUADA – Coordenadoria de Programas Especiais – Ação de Formação Continuada que foi reestruturado na Gestão Petista.
- CAIC - Centro de Atendimento Integral à Criança e ao Adolescente.
- CEDI – Coordenadoria de Educação Infantil – Foi realizada a integração com a CEFs, traansformando-se no período de 200-2004 em CEB (Coordenadoria da Educação Básica)
- CEFS Coordenadoria da Educação Fundamental
- CLAE – Coordenadoria de Legislação e Administração Escolar – Extinta em 2003.
- O CEFORMA – Centro de Formação de Professores.

NTE - Núcleo de Tecnologia Educacional

Oficialmente lançado pelo Ministro da Educação e Desporto em 10 de abril de 1997 (Portaria n° 522 e 523) e desenvolvido pelo Programa Nacional de Informática na Educação – ProInfo, sob coordenação da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação e do Desporto – SEED/MEC.

Definia-se por uma estrutura descentralizada de apoio técnico-pedagógico ao processo de informatização das escolas, com objetivo de ser um centro de excelência em capacitação de Professores em suporte e manutenção de hardware e software, devendo prestar assistência às escolas circunvizinhas e ser provedor de acesso à Internet.

MDCC – Museu Dinâmico de Ciências de Campinas

O MDCC – Museu Dinâmico de Ciências de Campinas, localizado como o NTE, no interior de um dos principais locais de lazer da cidade – o Parque Portugal, também conhecido por Taquaral - foi criado através de um convênio entre a Prefeitura Municipal de Campinas, a

UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), a FUNCAMP (Fundação de Desenvolvimento da Unicamp) e a ACIESP (Academia de Ciências do Estado de São Paulo).

Sua estrutura tinha como elementos um Conselho Diretor, formados por um representante da SME, um representante da UNICAMP e outro da FUNCAMP, sendo que sua equipe era formada por funcionários da PMC/SME, da Unicamp, funcionário de equipe base do próprio Museu, estagiários da FAEP e do SAE (Serviço de Apoio ao Estudante), contando com um serviço de segurança terceirizado.

Suas atividades eram, e prosseguiram a ser, basicamente, promover oficinas pedagógicas e cursos de formação continuada para Professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, estágios para alunos dos cursos de magistério e de graduação em licenciaturas, como também cursos, palestras e exposições abertos à população.

COPPE – Coordenadoria de Projetos e Programas Especiais /Formação Continuada

A estrutura da formação continuada promovida pela COPPE centrava-se basicamente na coordenação dos Grupos de Formação e dos Projetos extracurriculares a serem implementadas nas escolas municipais, com destaque para os Projetos Biblioteca, Orientação Sexual, Saúde do Escolar, Eureka, Segurança no trânsito, Olimpíada de Matemática, Francês nas Escolas, Correio Escola e Leia Brasil[28] .

Estes projetos eram coordenados pela Secretaria Municipal de Educação, através da COPPE, com a participação de Professores da Rede, que se interessassem em promovê-los em suas unidades escolares.

O projeto Biblioteca prestava-se para o funcionamento das bibliotecas nas unidades escolares, onde os Professores realizavam desde a organização do acervo até a promoção de eventos culturais na escola, como rodas de história e incentivo à leitura pelos alunos.

Os chamados "Grupos de Formação", eram compostos pelos Professores que atuavam na rede na docência, tanto efetivos como substitutos. A participação nas reuniões semanais, que possuíam a duração de 4 horas/aula (50 min.), promovidas pelos Professores- monitores era facultativa. Os Professores que oPTavam pela participação recebiam, em seu *hollerith*, estas horas de reunião pagas como "dobra" correspondente a 4 horas/aula semanais, além de um certificado que possuía uma contagem (baixa) em seus pontos, para remoção, atribuição de aulas ou para futuros concursos de efetivação.

[28] Para o histórico de cada um destes Projetos, cf. FERRAZ, 2001:143-162.

A participação destes vinha se tornando cada vez maior, de modo que se criava, a cada dia, um espaço político valioso para os Professores, muito importante para aquele momento histórico da Rede Municipalde Ensino, pela possibilidade de união e discussão coletiva de seu trabalho fragmentado. O papel político-participativo era evidenciado nos "Grupos de Formação", uma vez que os Professores-monitores apresentavam-se, no geral, como um grupo politizado e progressista.

Os coordenadores do Grupo de Formação reclamavam participação em medidas "outorgadas" pelo Secretário da Educação, como a Proposta Pedagógica da Prefeitura Municipal feita sem a menor participação da comunidade, estando pronta desde outubro de 1998 e só divulgada em maio de 1999, bem como apresentaram forte resistência e questionamento sobre a "Sistemática de Avaliação" cuja publicação no Diário Oficial do Município em 11 de junho de 1999, foi totalmente inesperada por todos os profissionais da rede.

A função de Professores-monitor dos Grupos de Formação foi criada pela Secretaria de Educação[29], objetivando duas medidas: substituir com os servidores do quadro funcional da própria Prefeitura , para conter gastos, os consultores das Universidades como UNICAMP e PUCC, os quais anteriormente davam o suporte científico para os Grupos de Formação[30] dos

[29] Em prática desde maio de 1997, a coordenação de grupos de formação só foi regulamentado através da Resolução 05/99, de 23 de fevereiro de 1999.

[30] Segundo um documento denominado "Historia da Formação na RMC", (produzido pelos Coordenadores Pedagógicos em março de 2001), e apresentado em evento sobre a reestruturação da Formação continuada em fevereiro de 2003 para a Rede Municipal, foi apresentada pela Coordenadora Pedagógica Gláucia Coluccini Moretto, assim se realizou a construção dos grupos de formação:

> *"Em 1987 um pequeno grupo de Professores de História e Geografia, que ansiavam por reformular sua prática, se reunia aos sábados com o objetivo de produzir materiais visando complementar ou substituir os livros didáticos, partindo de suas práticas pessoais.Essa experiência, após ser socializada na rede repercutiu positivamente, fazendo com que outros profissionais se inserissem no trabalho. O grupo cresceu. Paralelamente a isso outra iniciativa tomava corpo: a constituição do "Grupo de Alfabetizadores" através das ATPs (Assessoras Técnico-Pedagógicas) da SME. A partir de 1989 dá-se início a sistematização dos Grupos de Estudo: são organizados os horários dos Professores de cada séries definindo para cada disciplina um dia da semana para encontros de 4 horas remunerados; os Professores passam a ser assistidos por profissionais ligados a Academia e em 1990, com 02 grupos multidisciplinares a ampliação do grupo de alfabetizadores constitui-se o Grupo de Estudos de Alfabetização. A dinâmica de trabalho permitia a discussão contínua de diferentes temáticas no decorrer do ano, com a preocupação de manter presente a relação teoria e prática. Em 1992 os grupos foram ampliados para todos os níveis de ensino, mantendo-se basicamente a mesma estrutura de organização. No ensino noturno, hoje denominado EJA, a legitimação do trabalho iniciou em 1993, com dois grupos multidisciplinares para Professores, onde procuravam tratar de questões específicas do Curso Noturno. Em 1994 o grupo acontecia as 4a feiras, principalmente com Professores de Matemática e Ciências.*
> *Em 1994 também surge a necessidade de uma reorganização do trabalho: os grupos passam ser constituídos em módulos de 30 horas, com temáticas previamente definidas, ministrados*

Professores e que recebiam um pagamento alto, se comparado aos rendimentos dos profissionais da Educação das rede (Professores).

Os Professores efetivos da rede que ocupavam tal função, não garantida no Estatuto, passaram por um concurso interno, para o qual foi solicitado um projeto de trabalho, análise do currículo e entrevistas. Recebiam por hora-aula e trabalhavam em média 40 horas/aula (equivalente a 30 horas). Outra razão pela qual estes profissionais foram alocados para tais funções foi para dar suporte pedagógico e específico aos Professores de cada área, uma vez que a própria SME reconhece a precariedade geral da formação dos Professores e especialistas de apoio pedagógico que atuam em suas escolas, em especial, os substitutos.

A administração petista da Secretaria Municipal de Educação, empossada em 1° de janeiro de 2000, anulou os Grupos de Formação estruturados naqueles moldes anteriores, propondo,somente em 2002 e efetivado em 2003, uma nova concepção e implementação de formação continuada, implementada em 2003, a qual será exposta no presente trabalho.

Uma das mais fortes críticas a estes projetos era o de que seriam, na verdade, uma forma de complementação salarial para os Professores envolvidos em seu desenvolvimento nas escolas, uma vez que não apresentavam uma contribuição pedagógica significativa.

A COPPE foi constituída por uma heterogeneidade de profissionais do quadro da SME: os docentes, diretores, vice-diretores, orientadores pedagógicos, coordenadores pedagógicos e assessores, além de supervisores.

---

por diferentes profissionais. Os próprios Professores da rede, denominados de Professores-monitores, passaram a ministrar os grupos de estudos, havia uma grande demanda de Professores interessados em participar do processo na Educação Infantil.
Essa experiência em módulos, apesar de necessária na época, foi alterada posteriormente em função dos resultados detectados a partir de avaliações realizadas no processo, o que possibilitou reorganizar a estrutura do trabalho:. Os grupos passaram a ter duração anual, exceto na Educação Infantil que oPTa pelo trabalho semestral devido a grande demanda a ser atendida;. e a constituição de um quadro próprio de profissionais para atuar na área de formação continuada.
Em 1995 é que os Grupos de Formação do Noturno são ampliados e passam a existir grupos específicos para cada componente curricular.
Como a experiência do Professores-monitor frente aos Grupos de Formação foi considerada positiva, por ele conhecer a realidade de sala de aula e Ter dessa forma mais condições de fazer a relação entre teoria e prática, esse profissional foi afastado de sala de aula. Assim com a dedicação exclusiva dos Professores-monitores, esperava-se que eles pudessem empenhar-se no trabalho junto ao Grupo de Formação; acompanhar a prática dos Professores participantes na unidade educacional; se constituir enquanto referência para os Professores da rede em sua área de trabalho e investir em sua própria formação buscando seu aprimoramento profissional. A implementação dessa dinâmica ocorreu entre 1997 a 2000 (...)".

Portanto, a sua estrutura, ao congregar diversos profissionais, significava uma tentativa de romper com a estrutura extremamente hierarquizada e corporativista que caracterizava aquela estrutura. Não obstante, a realidade da organização do trabalho da SME não permitia que esta integração tivesse expressão de transformação ou de proposta que realmente abarcasse de forma mais realista o cotidiano das escolas.

CAIC – Centro de Atendimento Integral à Criança e ao Adolescente.

Construído com recursos da União, gerenciado pelo Pronaica[31] (Programa Nacional de atenção à Criança e ao adolescente, órgão ligado ao MEC), em abril de 1994 inaugurou-se o Centro de atendimento integral à criança e ao adolescente.

Sua finalidade era a de garantir à criança e ao adolescente seu desenvolvimento integral, além de oferecer junto à comunidade um conjunto de serviços integrados em espaços conjugados, coordenado por um Diretor geral em conjunto com a PMC, tendo como centro a criança e o adolescente.

Os elementos componentes de tal centro seriam os seguintes núcleos de ação: Educação escolar representada PELA EMEF, CEMEI e FUMEC, projetos da área da cultura, projetos de esportes, com perspectivas futuras de projetos de promoção social, saúde, odontologia e nutrição terceirizadas.

CEDI – Coordenadoria de Educação Infantil.

A coordenadoria em questão propunha e coordenava todas as ações referentes à política de Educação Infantil do município. Realizava visitas e assistência às Unidades Educacionais Infantis do município, controlava o fluxo de alunos e a movimentação dos mesmos na rede de Educação infantil municipal, e também a atuação profissional dos Professores e monitores deste nível de Educação.

Com a presença dos Coordenadores Pedagógicos de Educação Infantil, ligados ao CEDI, este coordenava as discussões pedagógicas, além de avaliar os Projetos Pedagógicos das Unidades de Educação Infantil, estando os Orientadores pedagógicos que trabalhavam em Unidades Educacionais do ensino infantil vinculados também ao CEDI. Além dos

[31] Lei nº 8.642, de 31 de março de 1993. Dispõe sobre a instituição do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (Pronaica) e dá outra providências.

Coordenadores Pedagógicos, os docentes, diretores, vice-diretores, orientadores pedagógicos da Educação Infantil ficaram ligados também ao CEDI.

As *creches* passam a ser consideradas CEMEIs – Centros Municipais de Educação Infantil, atendendo crianças de 0 a 3 anos, denominando-se as *pré-escolas* como EMEIs – Escolas Municipais de Educação Infantil, atendendo crianças de 4 a 6 anos. Nas unidades que possuíam o atendimento de 0 a 6 anos – portanto, um agrupamento de uma EMEI e um CEMEI, são conhecidos como CIMEIs – Centros Integrados Municipais de Educação Infantil.

Historicamente, registra-se uma experiência de fazer coletivo no setor das políticas para a Educação Infantil que imprimira na Rede Municipal uma especificidade valorizada por praticamente todos os seus sujeitos: O *Currículo em Construção.*

Elaborado durante a gestão de Alcides Mamizuka, e formalizado em um documento que espelhava as principais propostas para a Educação na rede, a partir da visão e opinião dos educadores, o *Currículo em Construção* era o resultado de um processo coletivo de debate entre os educadores que considerou, segundo seus participantes e profissionais ligados à Educação Infantil na época, e que teria embasado decisões importantes em relação à estrutura administrativa da Coordenadoria de Educação Infantil.

O documento *Currículo em Contrução* foi promovido e estruturado pelas Coordenadoras Pedagógicas com o apoio da SME, resultando numa produção de expressão no período. Sua meta era o de subsidiar discussões nas Unidades Educacionais, a partir de seu cotidiano de vida e organização de trabalho nas unidades de Educação Infantil. Para sua concretude, uma organização de registros, palestras, questionários respondidos por escolas, eventos e observações do cotidiano desencadeou uma ampla discussão que se constituiu na construção coletiva do *Currículo em Construção*. Algumas Professoras entrevistadas, de 1ª a 4ª séries, que já haviam atuado na Educação infantil e participados de tal processo, afirmaram:

> *Eu não sei se é mesmo uma novidade tudo isso de congresso pra lá, seminário pra cá... Eu só sei que um projeto como aquele do "Currículo em construção"que teve quando o Mamizuka era secretário, pra mim, que foi uma verdadeira construção pedagógica democrática. A gente se internava em vários lugares, e era uma... fome de aprendizado, fome de fazer alguma coisa boa, decente, aplicável. O documento ficou lindo, lindo! Depois, agora , inventam um monte de coisa mirabolante, e engavetaram o Currículo em Construção...tem que tirar ele da gaveta, fazer acontecer de novo..*
>
> *(Professora J, séries iniciais, escola região norte, setembro de 2002).*

Em outro depoimento:

As dificuldades do trabalho? Não sei, acho que dois anos de governo já dava pra ter alguma coisa pensada, alguma coisa já feita melhor, não esse negócio de querer enfiar criança pelo ladrão. Eu acho mesmo é que tinham que pegar de novo o Currículo em Construção e colocar de novo em prática. Eu era Professora de Emei no governo passado, e isso funcionava, porque a gente tinha assim...mais objetividade, e tinha que fazer um Currículo desse pro Fundamental também , por que cada um atira prum lado, a gente fica tonto sem saber o que vai fazer. Naquela época cada escola tinha seu jeito de pensar sua organização, de como ia funcionar, e dava mais certo. É, é isso. A dificuldade é essa

(Professora função-publica das séries iniciais ,escola região sudoeste, novembro 2001).

O documento inicia-se por uma contextualização histórica do conceito de infância e de criança na sociedade ocidental, voltando-se para a história da Educação Infantil em Campinas. Posteriormente, realiza um estudo pelas correntes psicológicas e filosóficas que embasam a Educação Infantil.

Foi realizada posteriormente a isso uma explanação sobre a organização didática, a estrutura e o funcionamento das escolas infantis na rede, e passa a discorrer sobre a concepção que os profissionais da rede tinham de seu cotidiano de trabalho, desde a formação do Educador, o brincar, o atendimento das necessidades das crianças até as atividades desenvolvidas. E por fim, um anexo que relaciona a data de fundação de todas escolas de Educação infantil da rede pública de ensino.

O texto conclui:

"Este documento propõe-se a estimular a discussão permanente da práxis educacional. Em vista disso, torna-se necessário a continuidade de análises, estudos, pesquisas, reflexões, traduzindo-se em mudanças de atitudes, de prática e de postura por parte de todos os educadores no âmbito de suas ações específicas. Tem-se, no entanto, a clareza de fundamentais emergiram no processo aqui destacados, buscando-se sinalizar eventuais debates".

Constatou-se que a Rede Municipal de Educação Infantil tem avançado, em sua percepção quanto à criança real, aquela com a qual efetivamente convive, em contraposição à criança ideal no que se refere as suas necessidades, potencial idades e condições de desenvolvimento.

Estes debates representam a compreensão acerca dos significados de cidadania e de autonomia, como conceitos inter-relacionados, norteadores do desenvolvimento de referências educacionais que resgatem a integridade do ser humano.

O currículo que contribui nessa direção é centrado nas relações dos sujeitos entre si, destes com seu ambiente e com o conhecimento veiculado nessas relações. Espera-se desta forma que a Educação possa contribuir para a construção de uma sociedade menos hostil à diversidade. Mais justa e solidária, afirmada por uma práxis que respeite os direitos básicos das crianças."".

(Currículo em Construção. Rede Municipal de Ensino Infantil de Campinas, 1998)

Uma das conquistas do resultado destas discussões foi a superação da dicotomia entre o *cuidar* e o *educar*, despindo-se da concepção da Educação infantil como meramente assistencialista, e sim educativa, sem, no entanto, seguir a lógica da pré-escolarização das crianças.

Obviamente, havia problemas, e muitos, nas escolas de Educação infantil, não somente relacionados aos seus aspectos pedagógicos e administrativos, mas principalmente pelo atendimento extremamente restrito para se conseguir vagas nas creches que excluía a maior parte das crianças da faixa etária que constituía seu público.

CEFS – Coordenadoria do Ensino Fundamental e Supletivo

Nos moldes do CEDI, a CEFS coordenava as questões referentes ao Ensino Fundamental de 1ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, coordenando as ações que viabilizassem o cumprimento do ano letivo nas Escolas e acompanhando as gestões escolares em seu aspecto funcional e pedagógico. Os coordenadores pedagógicos que atendiam o Ensino Fundamental estavam diretamente ligados a esta coordenadoria, acompanhando a estruturação, implementação e avaliação dos Projetos Político-Pedagógicos das então 40 escolas do Ensino Fundamental e Supletivo. Também estavam subordinados à CEFS os docentes, diretores, vice-diretores, orientadores pedagógicos do Ensino Fundamental.

Durante os últimos anos do governo de Francisco Amaral, intentava-se estruturar um trabalho de Formação Continuada dirigida para os especialistas da SME, ligados ao Ensino Fundamental, bem como promover os estudos de Reorientação Curricular e Avaliação Escolar, que como veremos, apontaram como as propostas primordiais para o Ensino Fundamental.

CLAE - Coordenadoria de Legislação e Administração Escolar

Na época do governo de Chico Amaral, a CLAE era composta de 37 supervisores, subdivididos em supervisores educacionais que trabalhavam no nono andar do Paço Municipal onde se localiza a Secretaria Municipal de Educação, realizando um trabalho eminentemente burocrático, e supervisores que se dedicavam ao atendimento de escolas municipais e infantis particulares.

Os supervisores definiam seu trabalho em termos de ações que incluíam a elaboração de resoluções, editais, comunicados, circulares e portarias da SME, as decisões e os critérios da elaboração de matrículas e cadastros.Incluía também como decisões acerca de realização de concursos de ingresso de profissionais da Educação. Responsabilizavam-se aindapela remoção dos profissionais da rede, através dos processos de inscrição, classificação e publicação no Diário Oficial do município.

Tinham ainda ações de atendimento a Professores e ao público em geral, pretendiam ser o centro das discussões e deliberações sobre o Estatuto e Regimento das Escolas municipais, homologação de calendários escolares, Projetos Político Pedagógicos entre outros documentos da rotina administrativa das escolas, sob responsabilidade dos chamados "supervisores de campo", como a verificação de Legislação Escolar, garantindo os procedimentos legais necessários para a consecução e cumprimento do ano letivo, bem como as outras competências da Supervisão Escolar, como regularização da vida escolar dos alunos transferidos de outros sistemas de Ensino.

A CLAE era ainda o veículo de articulação da Secretaria da Educação com demais departamentos e secretarias municipais, como a Secretaria de Cultura, intercâmbio com a Delegacia de Ensino do Estado de São Paulo, Departamento de Urbanismo, Defesa Civil, Bombeiros e Vigilância Sanitária, para a utilização de tais serviços nas escolas.

O modelo de gestão da CLAE era extremamente centralizador e confirmador da posição hegemônica que a hierarquia da estrutura da SME lhe conferia. Sua posição de planejamento por excelência da gestão da rede de Educação municipal lhe conferia uma presença determinante dos interesses que defendia – ou seja, a conservação da ordem pré-determinada- garantidos em cada ato administrativo publicado no D.O.M.

As decisões da vida escolar e profissional de um grande contingente de alunos e Professores da cidade de Campinas ficavam sob as decisões do grupo central das Supervisoras da Secretaria da Educação, que se localiza no nono andar do Paço Municipal. Destaca-se que a expressão "nono" andar" é o identificador da própria Secretaria de Educação, conhecida também como "Olimpo" pelos profissionais da Educação, satirizando o poder absolutamente centralizado e controlador que possuíam. Como posteriormente será analisado, a entrada do grupo de supervisores aprovados no concurso de 2002, muitos vindos dos quadros da Educação municipal, gerou um enorme conflito entre estes dois grupos de Supervisores, somente superado com a extinção da CLAE, no princípio de 2003.

Emerge aqui, como dado mais significativo da profundidade desta questão a presença e poder que o CODEM – Conselho dos Diretores das Escolas Municipais - possuiu durante esta gestão.

Constituído oficialmente em 22 de março de 1994, esse poder corporativista representado pelo CODEM, atuava acima das decisões coletivas das escolas, dava declarações em nome dos "profissionais da Educação" emitindo notas e pareceres sobre todas as decisões da política pública municipal educacional, e constituiu-se como um grupo organizado das diretoras e diretores da SME para defesa de seus direitos e preservação, a todo custo de seu status e posição de mando e controle dentro desta estrutura, sendo, na visão de alguns Professores, um grupo corporativista de defesa de interesses somente do grupo que o compunha. Grupo *"para-administrativo*", nas palavras de uma orientadora pedagógica, congregava em si a força que as direções da escolas julgavam ter para pressionar a Secretaria da Educação na garantia e defesa de seus direitos. Sabe-se que, durante a gestão de Alcides Mamizuka, reuniam-se periodicamente às quartas-feiras com o mesmo. Segundo uma diretora:

> *O CODEM tem se reunido com o secretário, sim, para auxiliá-lo na administração da rede, garantindo a ordem nas escolas e o trabalho dos Professores, a presença, e tudo mais. E para ele ajudar a gente, é claro. A gente na direção tem que levar sozinha a escola. Se a gente não tem a ajuda do 9° andar, a gente não consegue levar a escola. É coisa demais. Os Professores estão impossíveis, parecem que não querem trabalhar. Olha que absurdo: se o Professor tem problema em sala de aula, leva o aluno pra direção. Se um aluno chacoalha o outro, quem tem que resolver? A diretora, claro. Assim não tem condição. E o tanto de papel e burocracia, reunião, falar com a comunidade...Diretor se ganhasse o dobro, tava ganhando pouco pro tanto que trabalha, tá louco.*
>
> *(Diretora educacional efetiva, escola região norte, agosto de 1999)*

A organização do CODEM chegava a estar garantida e registrada em cartório, possuindo, estatuto próprio, tendo o registro no 1° Cartório de Registro Civil das Pessoas Jurídicas de Campinas:

> *Artigo 3 - O Conselho das Direções das Escolas Municipais de Campinas - CODEM tem como objetivo participar:*
>
> *a) de reuniões decisivas sobre Política Educacional da Secretaria Municipal de Educação, Estrutura Organizacional e Infra Estrutura da SME e da FUMEC, nas diversas instâncias do. poder, contribuindo efetivamente para a democratização e exercício da cidadania na Educação;*
>
> *b) com representatividade dos segmentos deste órgão junto ao Conselho Municipal de Educação; A*
>
> *c) com representatividade dos seus segmentos junto à SME em defesa dos interesses do Estatuto da categoria e demais disposições legais, inclusive nas negociações salariais e comissões afins;*

d) da elaboração das Portarias que estabelecerem normas e critérios do Calendário Escolar anual, da remoção, da substituição do acesso dos especialistas e qualquer medida que venham a afetar direta ou indiretamente a estrutura hierárquica ela categoria;

e) nas Reuniões Administrativas com os Coordenadores das SARs, garantindo na pauta um espaço para socialização das atuações do Conselho das Direções das Escolas Municipais de Campinas

Artigo 1° - São atribuições do Conselho das Direções das Escolas Municipais de Campinas.- CODEM, pleitear representação para discutir juntamente com órgãos competentes da SME e dar parecer sobre:

a) as metas a serem seguidas e alcançadas pela SME;

b) as alternativas e soluções. para os problemas de natureza administrativa, pedagógica e estruturais;

c) as normas e critérios das portarias do calendário escolar anual, de remoção, de substituição e do acesso dos especialistas em Educação;

d) os processos de penalidades disciplinares a que estiverem sujeitos os especialistas em Educação;

e) os assuntos apresentados como reivindicações e sugestões da categoria, que visem melhoria da qualidade do ensino e promovam condições necessárias para que os objetivos propostos sejam atingidos.

(Estatuto do CODEM, 1994. Grifos nossos)

CEFORMA - Centro de Formação Continuada da Educação Municipal

FERRAZ (2001), ao estudar a política de formação continuada da SME na década de 1990, esclarece que o CEFORMA foi criado nos últimos seis meses da gestão de 1993/96 de Magalhães Teixeira, trazendo como objetivo principal (idem, 61):

> *"A criação de condições adequadas no âmbito da Educação Municipal para a institucionalização e gerenciamento das práticas de capacitação e formação continuada dos profissionais da área, o desenvolvimento das ações dirigidas à pesquisa educacional e à formação dos Professores para o desempenho das mesmas"*

Expõe também que entre as diversas ações desenvolvidas pelo CEFORMA estavam: o Setor de Programa de Formação Continuada; Setor de Memória da Educação em Campinas, Setor de Referência de Educação Especial, Setor de Referência Educacional; Setor de Informação e Divulgação Educacional, Assessoria de Eventos; Setor de Projetos Especiais e Setor administrativo, caracterizando-se ainda como prossegue FERRAZ (2001: 63):

> *"a primeira iniciativa de sistematização e integração das diferentes modalidades presentes na política de Educação continuada dos profissionais da Educação (...)".*

O CEFORMA prosseguiu como local principal de ações ligada à formação continuada, durante a gestão de Amaral, de 1997 a 2000, e também durante a Gestão petista de 2001-2004. Inicialmente foi instalado em dois prédios, um no centro e outro em um bairro na região

Sul , na Vila Marieta. Em 1998, são encerradas as atividades no prédio central, concentrando-se todas as suas atividades na unidade da Vila Marieta.

4.2 Propostas pedagógicas da SME da gestão de 1997 a 2000

Tal como anteriormente referenciado, a exigüidade dos documentos oficiais produzidos pela SME durante o período pregresso à segunda gestão petista de 1999 a 2000 foram tão marcantes que a análise de seus princípios consegue, com dificuldade, aprofundar mais do que a constatação superficial de sua falta de clareza e desorientação, ou mesmo de sua quase inexistência. Enfocaremos aqui alguns elementos que importarão para a presente análise, no sentido de se construir uma percepção dos princípios da gestão de 1997 a 2000 e a situação pregressa da Rede Municipal de Ensino, ainda que estes mesmos se apresentassem de maneira fragmentária e sem muita consistência.

Contudo, esta aparente ausência não deixa de revelar uma postura político-ideológica, pois a opção em não problematizar a realidade serviria à sua não-mudança, à conservação das contradições anteriormente engendradas. Poderia ser justamente a deserção em debater e colocar claramente seu princípio, na acomodação da dinâmica social, na recusa da superação de conflitos, visando sua simples "administração".

Os textos produzidos e publicizados pela Secretaria da Educação do governo Chico Amaral eram influenciado pelos textos oficiais do MEC do período, repetindo palavras dos Parâmetros Curriculares Nacionais e/ou da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ou ainda se encontravam palavras, clichês e jargões de livros de auto-ajuda e esotéricos, desligados do real. A título de exemplo, em uma apresentação oficial da política municipal da Educação Infantil do CEDI, encontramos as seguintes palavras:

> *"Viver é caminhar...*
> *Porque a Vida é um caminho a percorrer. UM único caminho;*
> *Caminho cheio de surpresas...de encantos...de belezas...dificuldades...riscos.(...) "*

Prosseguindo-se extensamente esta linha de redação durante toda a exposição.

Analisando o contexto na época, podiam-se identificar três frentes de ação da Secretaria Municipal de Educação:

a) A elaboração de um novo <u>Estatuto do Magistério</u>;

A proposta de lei que trazia a reformulação do então vigente Estatuto do Magistério Municipal de 1991, afetava diretamente a vida dos Professores. As principais alterações prejudicavam os docentes em dois pontos principais, entre outras perdas: através da diminuição do pagamento de sua carga horária no que tange à parcela destinada à preparação de aulas (pagamento só da hora trabalhada) e a instauração de um controle maior do docente pelos especialistas, o que possivelmente viria a agravar as relações de poder tensas no interior das escolas e fora delas, aprofundando a hierarquização da rede.

O orientador pedagógico estaria fazendo, juntamente com a direção, uma avaliação mensal do rendimento docente, desde questões como assiduidade e pontualidade, até um critério avaliativo que mensuraria a "colaboração" do Professores com a Escola e com a Secretaria de Educação em sua atuação profissional, designada "avaliação de desempenho profissional". Até mesmo as provas e aulas dos Professores deveriam passar pelo julgamento dos orientadores pedagógicos.

A preocupação era a respeito de qual uso seria feito de tais avaliações, já que as experiências das greves, por exemplo, deixou claro o caráter repressivo do acompanhamento da freqüência docente. Durante estas situações, a CLAE ligava diariamente para todas as unidades solicitando o nome dos Professores que estavam paralisados naquele dia.

Tivemos notícia de Professores prejudicados em suas escolas por terem aderido às greves de servidores do ano de 1999, respondendo por isso a processos administrativos, bem como a de uma diretora ameaçada de demissão diretamente pelo Secretário de Educação por ter levado a fanfarra da Escola em uma manifestação de apoio às mesmas greves.

Tais reprimendas foram implementadas com justificativa no *"Estatuto que está para sair",* pois os profissionais da Educação estariam *"faltando aos compromissos com a secretaria",* tentando assim impor um controle a sua atuação política.

As discussões sobre o Estatuto do Magistério chegaram a níveis bastante tensos nas Escolas e outros *loci* da SME, embates estes que ficaram intensos e explícitos durante toda a gestão petista, quando das discussões sobre as alterações propostas na carreira do magistério e do concurso público para especialistas em 2002.

As discussões que propunham modificações ao Estatuto do Magistério ficaram restritas aos especialistas da rede, sem praticamente nenhuma participação por parte dos Professores.

Desta forma, era garantida a forma de provimento dos cargos de Professores através do concurso público de ingresso, eliminatório de provas ou de provas e títulos, conservando

também o provimento de cargos de especialista através de concurso de promoção, sendo obedecidos os critérios de mérito e tempo de serviço, restrito aos efetivos do cargo da classe imediatamente anterior a que o servidor pretendia concorrer.

As alterações conservavam as condições de trabalho dos especialistas e diminuíam consideravelmente as horas dos professores de "*trabalho pedagógico em local de livre escolha*" que se destinavam *"à preparação de aulas e à avaliação dos alunos*". [32]

De acordo com a Lei n° 6894, de 24 de dezembro de 1991, *do Estatuto do Magistério Municipa*l, assim prevê os direitos de pagamento de jornada aos Professores:

> ***Artigo 78 -*** *As jornadas semanais de trabalho docente a que se refere o artigo 75, desta lei, terão as seguintes composições:*

JORNADA	*REGÊNCIA*	*TRABALHO DOCENTE*	*EXTRA CLASSE*	*TOTAL*
MÍNIMA	*15*	*02*	***03***	***20***
PARCIAL	*20*	*03*	***04***	***27***
COMPLETA	*24*	*03*	***05***	***32***
INTEGRAL	*30*	*04*	***06***	***40***

Quanto ao *Projeto de Lei,* este diminuía do pagamento do salário dos Professores o tempo de preparação de aulas, reduzindo-as a menos da metade:

> ***Artigo 61*** *– Os ocupantes de cargo de docência ficam sujeitos às seguintes jornadas semanais de trabalho docente, constituídas de horas de regência, de horas de trabalho pedagógico na escola e de horas de trabalho pedagógico em local de livre escolha do docente, a saber:*

JORNADA	*REGÊNCIA*	*TRABALHO DOCENTE(Inc.I)*	*Trabalho Ped. Livre escolha*	*TOTAL*
MÍNIMA	*15*	*02*	***01***	***18***
PARCIAL	*20*	*03*	***02***	***25***
COMPLETA	*24*	*03*	***02***	***30***
INTEGRAL	*30*	*04*	***03***	***37***

[32] Idem, : 21-22

(grifos nossos)

Destaca-se que, por este sistema, o Professor trabalharia a mesma quantidade de tempo, estaria em sala de aula igual quantidade de horas, teria que ter a mesma dedicação, além de ter menos tempo reconhecido como necessário e pago para refletir sobre sua prática e prepará-la. Todavia, seu salário seria reduzido, se comparamos a quantidade final de horas de cada jornada.

No restante do corpo do texto, encontramos diferença na redação, mas não em sua essência, salvo a supressão da função de Coordenador de área, prevista no Estatuto do Magistério, mas nunca efetivada. Esta função será retomada nas propostas da gestão petista em 2004, como futuramente será analisado.

O Estatuto do Magistério não foi modificado durante o governo petista, mas teve muitos de seus artigos revogados a partir da aplicação de um novo Plano de Cargos, Salários e Carreira, em discussão desde 2003, e implantado a partir de 2004, como será analisado posteriormente.

b) a nova "Proposta Pedagógica" da Prefeitura Municipal de Campinas;

A referida proposta nos foi apresentada, inicialmente, como uma perspectiva de trabalho conjunto com os Professores coordenadores/monitores, que deveriam levar aos demais Professores e às escolas a discussão dos pontos a serem modificados em suas elaboração, bem como discussões a respeito da linha filosófica e pedagógica que deveria orientá-la.

Quando de minha atuação como Professora coordenadora do Grupo de Formação de Professores de História, meus colegas de atuação e eu fomos convocados para três reuniões, no mês de maio de 1999, com supervisoras designadas para servir de elo entre nossas propostas e o Departamento Técnico-Pedagógico da Secretaria da Educação.

Na última reunião, como solicitássemos um estudo profundo de questões como currículo, avaliação, concepção de Educação e Sociedade, entre outros, as supervisoras se indispuseram conosco, e afirmaram que a *"Proposta da Prefeitura já está pronta"*.

De fato, dois dias depois, recebemos os exemplares de uma proposta, assinada pela Secretária da Educação em dezembro de 1998, de perfil autoritário, que responsabilizava

totalmente os Professores pelas dificuldades do ensino municipal e que já estava assinada pelo Secretário desde outubro de 1998.

A *"Proposta Pedagógica da Secretaria Municipal da Educação"*[33], como todos os outros textos, fora concebida de forma a excluir qualquer tipo de discussão ou debate entre os Profissionais da Rede, apresentados prontos e acabados às Escolas para divulgação entre os Professores e demais trabalhadores da Educação como citado acima.

Inicia-se o texto com uma "Diagnose da Realidade Educacional" da Rede Municipal, sendo um resumo do texto inicial dos Parâmetros Curriculares Nacionais e um amálgama de conceitos presentes neste documento.

Não se vislumbram claramente os pressupostos teóricos do documento, que foi simpleSMEnte distribuído nas escolas e arquivado pela maior parte das direções, sem que os Professores tivessem conhecimento do mesmo.

c) A "Nova Sistemática de Avaliação" da Rede Municipal de Ensino

Uma resolução (Resolução SME 09/99) que, conforme sua referência, estabelecia critérios para a " *Sistemática de Avaliação da Rede Municipal de Ensino Fundamental* "[34], foi publicada no dia 09 de junho de 1999 no Diário Oficial do Município, e apresentada nos dias subseqüentes aos Professores nos "cadernos de avisos" das Escolas, com o imperativo *"Cumpra-se "*.

Imposta, da noite para o dia às escolas, visava determinar as formas e critérios avaliativos dos Professores em relação aos alunos. Foi "outorgada" pelo Secretário da Educação, sem a menor discussão pelos Professores, alunos e pais, interessados diretos na questão.

A resolução abolia os então praticados conceitos "O" (ótimo), "B" (bom), "S" (suficiente), "F" (fraco) e "I" (insuficiente), sendo que os dois últimos eram considerados passíveis de reprovação. Ressalta-se a rotulação veiculada pela denominação de cada conceito, a qual tinham não só sua significação classificatória e eliminatória, mas também a propriedade de imputar adjetivos depreciativos à própria pessoa do aluno, sentenciando-os, segundo a lógica valorativa destes conceitos, por sua excelência, fraqueza ou insuficiência. Anulava também a liberdade de escolha dos Professores sobre os instrumentos de avaliação

[33] Proposta Pedagógica da Secretaria Municipal da Educação, dezembro de 1998..
[34] Resolução SME n° 09/99. D.O.M., 09,10 e 11 de julho de 1999.

formal dos alunos, sendo que os usualmente empregados eram as provas e trabalhos, das quais os próprios Professores determinavam as datas de aplicação diretamente com seus alunos.

Estabelecia a resolução em questão que as notas finais seriam expressas em números, numa escala de 0 a 10, sendo que a nota final mínima era 6,0 (seis) para a promoção. As provas seriam obrigatórias, não mais realizadas segundo os critérios de formulação dos Professores, e passavam a se denominar "tutoriais" ou "avaliação por processo tutorial", sem referências a sua base teórica , tal como expresso na Resolução 09/99:

> "*A Secretaria Municipal de Educação considerando:*
>
> - *A fundamentação subsidiada pelo Senhor Secretário Municipal,*
> - *Os princípios filosóficos da Proposta Pedagógica da SME,*
> - *A fidedignidade dos Projetos Pedagógicos das Escolas e*
> - *A consonância nos Planos de Ensino dos Professores,*
>
> *Resolve*
>
> *Art. 1- Na Sistemática de Avaliação da Rede Municipal de Ensino Fundamental e Supletivo de Campinas a Nota Final mínima necessária para promoção é 6,0 (seis).*
> *Art. 2 – O percentual de freqüência mínimo exigido anualmente é de 75%.*
> *Art. 3 – A nota bimestral é organizada pela soma das duas etapas seguintes:*
> *I – Avaliação por processo tutorial: A média aritmética da realização de dois tutoriais, provas inteligentes, nos quais é (sic) exigido dos alunos, além dos conhecimentos adquiridos, a organização deste conhecimento, ou seja, permite ao aluno dar continuidade a este conhecimento, testar suas habilidades na superação de obstáculos, expressar e estabelecer as relações entre os conteúdos assimilados. Valor: 60% da avaliação, em escala de 0 a 10, considerando-se os décimos sem aproximação.(...) "*

A "Avaliação Tutorial", cuja forma não era descrita na resolução divulgada no Diário Oficial, foi exposta nas reuniões de Trabalho Docente Coletivo (TDC) aos Professores em suas Unidades Escolares, pelos Orientadores Pedagógicos, que por sua vez receberam informações dos Coordenadores Pedagógicos. Consistia em uma única e extensa prova, composta por questões de todas disciplinas presentes nas grades curriculares das escolas, elaboradas por todos os Professores a partir de um tema transversal. A avaliação, no caso, limitava-se à sua dimensão formal de verificação escrita da assimilação dos conteúdos.

O que representava a sua maior incongruência era o fato de que tal avaliação formal deveria ter uma lógica integradora das disciplinas e conteúdos ministrados ao longo de todo um bimestre. No entanto, mais nenhum trabalho questionador da fragmentação do conhecimento havia sido proposto, debatido e discutido junto aos Professores, o que deveria incluir, pelo menos, um processo de rompimento com a divisão clássica dos conteúdos escolares, após longas reflexões, críticas e propostas diferenciadas na organização do trabalho escolar.

Tal situação ficava ainda mais complicada nas séries finais do Ensino Fundamental, nas quais o dia letivo e o processo de ensino e aprendizagem ficavam a cargo de vários Professores, responsáveis, cada um, por diferentes disciplinas, e para os quais não havia sido proposto nenhum trabalho diferenciado posteriormente, cujo trabalho pedagógico era realizado, invariavelmente, de forma fragmentada e isolada, cada qual com seus princípios pedagógicos e conteúdos disciplinares, marcados por uma postura bastante tradicional e conservadora de repetição e memorização, tal como constatado em OLIVEIRA (1999) e BERTAGNA (1997) em pesquisas realizadas em salas de aula de Escola municipal do período.

O assessor pedagógico Jéferson de Oliveira Souza, que trabalhava diretamente com Mamizuka, Secretário da Educação naquela ocasião, expôs, em reunião realizada nas dependências do Museu Dinâmico do Parque Taquaral, no dia sete de julho de 1999, aos coordenadores pedagógicos, supervisores e coordenadores/monitores de grupos de formação, os princípios básicos da Avaliação Tutorial, da qual teria sido o principal mentor.

Após a exposição que transitou dos princípios socráticos de formação humana ao acompanhamento das descobertas do conhecimento de Emílio relatado por Rousseau, *"o maior exemplo de tutoria da História, daí a inspiração do termo"* e dizendo que *"a Rede Municipal vai sofrer uma "revolução pedagógica"* . O assessor foi questionado sobre a incoerência de propor que esta suposta transformação fosse começar da etapa final do processo*, "como se o rabo abanasse o cachorro, e não o contrário"*, como comentou, com ironia, um dos cordenadores/monitores dos Grupos de Formação.

O assessor respondeu que achava esta forma coerente com a necessidade que havia de mudar a Educação no município. Segundo sua fala:

> *Os Professores vão ter que ver que vão ter que (sic) mudar sua maneira de ensinar. Os alunos vão ter que ver que vão ter que estudar mais e de maneira diferente. Não foi isso que aconteceu quando o vestibular da Unicamp foi mudado, em 1986"* *(Diário de Campo, 11 de junho de 1999).*

Nesta mesma reunião foi distribuído um texto intitulado " Sistemática de Avaliação". Em sua introdução, são referenciadas justificativas que indicam que:

> *Nosso referencial para a leitura da realidade são dois: o primeiro é a condição sócio-cultural do aluno que freqüenta a nossa rede; o segundo é o nosso compromisso em oferecer uma Educação que o capacite, de uma forma integral, dando-lhe condição plena de inserir-se criticamente à sociedade, tornando-se um cidadão pleno*.

(Sistemática de Avaliação, 1999: 1)

A concepção de que a Educação é o instrumento fundamental para fazer desaparecer as barreiras de classe social e as contradições do sistema capitalista aparecem também no que o documento aponta como:

> *"(...) questões decorrentes desta leitura": o fato do mercado de trabalho passar por uma transformação nunca ocorrida anteriormente trazendo um efeito perverso (...) o cotidiano do ser humano torna-se significativamente mais permeado por um mundo virtual, relativizando o conceito de concretude. Hoje se fala em escritório virtual, organização virtual, compra virtual, biblioteca virtual, etc. (...) Nos últimos 50 anos a humanidade produziu um volume de conhecimentos equivalente ao que até aqui fora acumulado, nos próximos 10 anos uma tamanha quantidade de conhecimentos dobrará. E nada é restrito. Cada qual pode acessar de sua casa a um mundo de conhecimentos, é por isso que a escola precisa mudar. Estamos na sociedade do conhecimento. Introduzir esta idéia na escola é salvá-la e mudar a sociedade para melhor."*

Quanto à concepção de Homem o documento afirma que:

> *" Diferentemente da era industrial onde o homem era concebido como um complemento da máquina (...)hoje ele deve ser educado para descobrir as potencialidades do Homem pelo Homem, interagir com o parceiro e alavancar novas potencialidades através da relação sinegética com a equipe. O homem é cada vez mais um software(sistema) e cada vez menos um hardware".*
>
> *(idem, : 3)*

d) A <u>Reorientação Curricular</u>, que incluía um programa de informática (promovido pelo NTE- Núcleo de Tecnologia Educacional) a ser aplicado em toda rede.

A construção da "Reorientação Curricular" proposta em 1999, foi na verdade, empreendida pelos Coordenadores Pedagógicos do Ensino Fundamental, que tiveram da SME e do DITEPE concordância em sua autonomia para desenvolvê-la.

O fato de terem sido convidados a auxiliarem em sua construção acenou aos então coordenadores de Grupo de Formação, uma oportunidade de participação, o que chegou a ser aventado com os Professores. Acreditavam os Professores-monitores de GF e Professores que teriam condições de atuar e barrar medidas tecnocráticas que aprofundassem ainda mais as contradições presentes nas escolas, uma vez que instados a colaborar com suas opiniões, e conscientes de que um profundo questionamento estaria por emergir, não só sobre os conteúdos praticados nas escolas sua extrema fragmentação do conhecimento, mas sobre a própria função social da escola, que pudesse ser questionada.

No entanto, a forma de condução dada logo de início frustrou tais expectativas. Duas coordenadoras pedagógicas substitutas foram designadas para conduzir o processo, compondo a equipe outros profissionais da SME. A participação foi consultiva, e após a sua publicação através de um documento e de um evento comemorativo, foi um projeto literalmente "engavetado".

Em evento ocorrido no Teatro Castro Mendes, no qual reuniram-se especialistas da Secretaria da Educação - permitindo-se a presença dos Professores-monitores dos Grupos de Formação, mas excluindo-se a presença de Professores - dizia o Secretário de Educação:

> *"Sente-se por toda a rede uma mudança, um grande clima de mudança. Mas a mudança não pode ser uma perda de rumos, jamais. Temos um grande estudo, o maior já realizado para as Escolas públicas Municipais, que é o redirecionamento do currículo a um currículo de qualidade, à uma escola de qualidade, a um projeto de qualidade."*

A experiência de participação e debate que a "Reorientação Curricular" propiciou entre os educadores foi breve e pontual. Foram solicitados os Projetos Pedagógicos e um questionário cuja questão central era: "Por que Reorientação Curricular?" Na apresentação do documento de retorno de suas pesquisas, as coordenadoras pedagógicas que conduziram o processo, além de agradecer aos seus colaboradores, indagavam:

> *"Escola: que espaço é esse? Quais conteúdos são importantes, nesta escola, para estes alunos e alunas, para as diferentes culturas? Quais práticas eleger para compor o currículo? Como estabelecer o diálogo com as diferenças? Como promover valorização e formação continuada aos profissionais de Educação?" Em seu início, apresenta uma "Sistematização dos Projetos Pedagógicos", elencados nos seguintes ítens: Função da escola; Proposta Educacional; O aluno, a aluna; Aluno, aluna que se quer formar; O Professor, a Professora; Identificação de dificuldades*; Objetivos; Ações e Avaliação.
>
> *(Reorientação Curricular, SME, 1999:3-13).*

Na realidade, este documento limitou-se a listar frases dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas analisados, dispondo informações numa seqüência, de forma desarticulada.

Segundo o documento de Reorientação Curricular, as escolas anelavam:

> "*(...) um currículo que seja concebido pelos Professores da rede para que seja assumido por eles"*, lembrando de que "*os cursos de atualização devem ser voltados para a área do currículo. Não haverá alteração curricular sem a preparação do*

Professores. Que não seja um documento imposto, e que haja momentos periódicos para discussão e reflexão. (...) A qualidade do ensino não depende tão somente de um bom currículo, de conteúdos apresentados, mas, principalmente, das condições necessárias para que tal conteúdos sejam desenvolvidos"

(Reorientação Curricular da SME, 1999 : 9) .

Para a Coordenadoria de Projetos e Programas Especiais (COPPE), a Reorientação Curricular seria necessária porque:

"*Uma mudança radical na prática educativa se faz premente quando tanto se fala em globalização. Há que se pensar currículo, e conseqüentemente conteúdos de uma forma mais ampla, adequação de proposta pedagógica com organização curricular e prática pedagógica dos educadores. Para obter um resultado positivo na vida do aluno integrado à sociedade, onde todos independentemente de classe social tenham as mesmas oportunidades no mundo do trabalho e nas universidades. Necessária porque a escola precisa acompanhar a evolução do mundo moderno. A escola tem o papel de fazer o aluno perceber que é preciso ter critérios na seleção de informações, fazê-lo pensar, questionar, comparar, para que se torne crítico e parte integrante da humanidade. Disciplinas teriam que ter relação com o mundo moderno."*

(Idem: 12)

De fato, após diversas idas e vindas de documentos, questões e opiniões, a participação dos especialistas e principalmente dos Professores limitou-se a questões isoladas, e nada se efetivou ou se modificou na realidade das escolas e das salas de aula.

Neste sentido, são dignas de menção as palavras da Professora de Ciências:

- Não vejo muito esse negócio de vontade de mudar não. Lembra daquela palhaçada da Reorientação Curricular? Perguntas sem sentidos, querendo induzir você a pensar que a gente iria reinventar a rede... Continuou tudo na mesma, a escola e a Educação sendo trabalhada em termos de estatística e custos, retenção, evasão são falhas metodológica culpa do Professores, é lógico! E tudo fica como dantes, no castelo de Abrantes. Daí quererem sempre suprir ou acrescentar a falha em outros campos, tudo isso foi uma tentativa teórica, maneira mais fácil de querer resolver falta de vagas, custos, trabalho escorchante dos Professores... E não deu em nada, viu"

(Professora efetiva de Ciências escola região norte, setembro de 2001)

Os dois últimos anos do governo Chico Amaral, ou seja, os anos de 1999 e 2000, foram marcados por grandes tensões no âmbito social da cidade, uma vez que explosões intensas de violência e criminalidade atingiram toda a realidade urbana, cotidianamente, manifestando-se sobejamente nas áreas periféricas, de maior concentração tanto da população mais desfavorecida, quanto das escolas da Rede Municipal.

A visita nas escolas naquele período realmente constatou uma precariedade intensa em todas as Unidades Escolares visitadas, o que foi constatado nas reportagens presentes na mídia no período, dentre as quais destaca-se a matéria *"Má conservação atinge escolas municipais"*[35] . A lista de problemas constatados pela reportagem coincide com as anotações do Diário de Campo, que registrou tais visitas: rachaduras no telhado, paredes, instalações elétricas e hidráulicas comprometidas, sanitários entupidos e com vazamentos, portas quebradas e sem fechadura, além de carteiras e cadeiras quebradas.

Em pesquisa realizada neste período, constatei na escola enfocada em minha dissertação de mestrado todos estes problemas[36]. Em quase todas as EMEFs, a situação punha em risco a saúde e segurança de alunos, Professores e demais funcionários da escola, sendo problemas constantes mesmo nas unidades de Educação Infantil.

Esta questão foi motivo de conflito entre a então Secretária da Educação Therezinha de Giulio e a que a sucederia na pasta da Secretaria da Educação, Corinta Maria Grisolia Geraldi no final de 2000 e transição do Governo do PPB para o governo do PT, sobre o estado de conservação da estrutura física e condições materiais de funcionamento das escolas municipais. A então secretária da Educação, segundo a reportagem citada, disse que nunca havia negado sobre o problema da conservação das escolas municipais, mas disse não concordar com a acusação de sua sucessora de que as escolas estariam *"detonadas*".[37]

As visitas periodicamente realizadas em todas as escolas em questão, desde o ano de 1998, por razão das visitas realizadas pela coordenação do Grupo de Formação dos Professores de História, até as realizadas em 2000, já com o intuito de observação, e entrevistas da presente pesquisa, deram conta, porém, que a Professora Dra. Corinta falara a verdade. Sobre a extrema depreciação e degradação das condições de ensino, registram-se os relatos que revelam tal realidade:

> A senda enlameada que me conduzia à escola S-4 só não era mais desanimadora do que a chuva, impiedosa em seu volume e duração, que transformava cada passo em um ato desbravador de distâncias, em meio ao grosso caudal de água e barro. Ao chegar finalmente aos portões da escola, deparei-me com um fato decepcionante: estava fechado, com grossas correntes de ferro. O guarda da escola, recolhido sob a marquise da porta principal, ao ver-me , vestiu-se com sua capa plástica e gentilmente me fez entrar no prédio da escola. Contou-me que, desde o dia anterior, as aulas haviam sido suspensas, e que , por sorte, seria " sábado o dia de amanhã.".Talvez a chuva melhore no fim de semana, dona" , disse-me. Perguntei-lhe o

[35] Correio Popular, 19 de dezembro de 2000 : C-1
[36] Cf. OLIVEIRA, 1999.
[37] Correio Popular, 19 de dezembro de 2000:C-1

porquê da dispensa das aulas, uma vez que, em outras unidades escolares, o dia letivo prosseguia normalmente, não obstante o tempo úmido. Sorriu de minha ingenuidade: " A senhora já viu como estão as salas de aula?". Ante a negativa de minha resposta, fez-me adentrar nas salas de aula: visitei pelo menos nove salas as quais a Defesa Civil deveria interditá-las: nos tetos feitos de quadros de compensado, pendiam pedaços que se desprendiam de outros, debilmente unidos por pequenos pregos. Verdadeiros buracos deixavam verter água suja da poeira do forro, que se aparava num balde transbordante no chão, inundando inclusive o corredor. Em outras salas, a água saía dos fios das lâmpadas como em canaletas, ou ainda, descendo pelas paredes como em outras. A fiação se apresentava exposta em alguns trechos. "Pra piorar, dona" prosseguiu o guarda, " a água que sobra nas salas falta nos banheiros: a encanação é velha e está toda entupida".

(Anotações do Diário de Campo, 27 de outubro de 2000)

Outro relato é também indicativo das condições analisadas:

Esperava pela Professora S.M., das séries iniciais, no horário e local combinado na semana anterior: sala dos Professores, no horário do intervalo. Esperei por todo o recreio das crianças, sozinha na sala dos Professores, estranhando, porém, o silêncio do pátio, que a esta hora deveria estar preenchido pelo som das crianças libertas momentaneamente de suas aulas . Até que a Orientadora pedagógica, vendo-me sozinha, perguntou o que fazia lá. Expliquei a razão de minha presença, e ela respondeu-me:

- Olha, vai ser impossível. Todas as Professoras agora ficam dentro das salas de aulas. A merendeira vai até lá servir o lanche das crianças.O pátio está muito perigoso, sabe...cheio de buraco, raiz exposta de árvore, bicho tipo escorpião até...E os banheiros de fora estão todos sem condição de uso. Todo mundo só pode usar o dos Professores, que é o único que funciona. Tá difícil, viu?

(Anotações do Diário de Campo, 17 de setembro de 2000)

Contudo, apesar do ambiente de riscos que muitas escolas apresentavam, dado ao seu alto grau de periculosidade das precárias condições materiais, o maior problema que se vivenciava no interior das escolas era o das relações de poder extremamente hierarquizadas que grande parte dos Professores, em especial, relatou como um dos maiores empecilhos de seus trabalho. A esta categoria será dedicado um capítulo especial de análise, o capítulo cinco, ficando aqui como elemento caracterizador das relações de poder e domínio entre os profissionais da SME naquele período

Nos dois últimos anos da gestão Chico Amaral, em algumas ocasiões, foi freqüentemente expressa nas falas dos profissionais da Educação e nas decisões oficiais das políticas públicas educacionais do município, a idéia de que a intenção da SME seria de "*Humanizar a Escola",* largamente utilizada nos discursos e justificativas para intervenções nas escolas, em especial, em seus momentos conflituosos.

Nas palavras da então Coordenadora do Departamento Técnico-Pedagógico da gestão Chico Amaral, as intenções da SME seriam:

> *Fazer com que os Professores não sintam a Secretaria tão distante. A gente quer que os Professores se sintam bem em vir até nós, as portas estão abertas. O Professores da rede hoje sente que tem que tirar da cartola a solução para sua sala de aula, o diretor para sua escola. Queremos receber a todos, e tornar nossas relações mais humanas.*
>
> *Entrevistadora: - Quais as ações da Secretaria que poderão viabilizar isso?*
>
> *Coordenadora: Estar sempre aberto para conversar.Queremos ajudar os Professores a tornarem a Escola em que trabalham mais humana, cada dia mais humana, ajudar a tirar os alunos da violência e da miséria, como poderemos torná-los mais competitivos no mercado de trabalho? Como os alunos vão desenvolver a cidadania, se não entendem o que acontece no mundo? É preciso fazer com que se incluam neste mundo, porque este mundo é de todos, todos têm a sua chance!. Temos visitado as escolas e tentado conscientizar os Professores de que devem mudar a sua forma de dar aula, conversar mais com seus alunos, olhar olho no olho, ter uma relação mais humana, humanizar a escola. Queremos isso e vamos conseguir.*
>
> *(Entrevista de M.M, Coordenadora do Ensino Fundamental (CEF), 12 de maio de 1999, 9° Andar do Paço Municipal)*

Essas declarações contrastaram totalmente com a impressão que tinha uma Professora de 1ª série em uma escola na região norte, de extrema penúria em seu entorno social, sobre a mesma intenção:

> *Outro dia tive quase uma crise nervosa. Pôxa, a gente não tem apoio nenhum dentro da escola, tudo é horrível, chato mesmo. E fora, a gente não sabe o que fazer ou acreditar em quê. Um dia é tiroteio, o outro, carro roubado, pneu furado... E não pensa que é só para o aluno que é chato tudo isso não. Chato e desinteressante. Se você tivesse vindo aqui outro dia, nossa aí sim que você não ia nem me reconhecer, você não faz idéia do estado que eu fiquei. Foi assim: a classe estava difícil de levar. Daí o Professores de ciência, eu acho, tinha faltado, liberaram a sala dele. Foram tudo para a quadra. Uma bagunça, algazarra a toda hora. Até que jogaram, não sei da onde tiraram, devem ter roubado da limpeza, um balde de água suja para dentro da minha sala. Ficou tudo sujo, a minha roupa, a das crianças. Eu saí como louca pra fora da sala, gritando, esperneando. Deixei minha sala sozinha, as crianças começaram a jogar barro uma nas outras. Falei que não voltava mais. A direção ficou superbrava comigo. No dia seguinte, quando cheguei, antes de ir para a sala, tinha uma turma pra falar comigo. Tudo gente da Secretaria da Educação, tinha gente do nono andar, coordenador pedagógico, supervisor, o diabo. Adivinha: vieram me repreender. Disseram que a gente tem que humanizar a escola, vê se pode. Humanizar a escola...e a gente, Professores que rala,quem é e quando é que vão humanizar?*
>
> *(Professora efetiva de 1ª série, escola da região norte, maio de 1999)*

A coordenadoria da Educação básica assim definiu, em reunião que abria o ano letivo de 1999, qual o papel que a então administração esperava dos Professores- monitores dos Grupos de Formação:

> *Vocês não podem se esquecer que vocês estão aí para servir a Secretaria da Educação. Têm que fazer as coisas para auxiliar a administração, e não o contrário, senão, para que a administração vai se interessar em continuar com esses grupos, se vão ser pedra no sapato, e não um sapato a mais para andar? As escolas estão com muitos problemas porque falta amor, solidariedade e entendimento. Precisa-se urgentemente humanizar a Escola. Vocês serão os agentes multiplicadores desta humanização. Humanizar a sala de aula, torná-la mais gostosa, mais prazerosa. É isso que vocês precisam por na cabeça dos seus Professores.*
>
> *(Anotação do Diário de Campo, 03 de fevereiro de 1999, Coordenadora Pedagógica))*

A fala é representativa no que tange à postura da gestão: esperar que os interesses da Administração da SME sejam atendidos – e não os das escolas ou comunidades. A partir desta linha de pensamento, compreende-se a força que adquiriu a proposta petista posterior, a qual determinava a política pública municipal seguindo a lógica da "inversão de setas", que será posteriormente exposta, segundo a qual, a SME atenderia as escolas em suas demandas pedagógicas e sociais, e não a determinação de que as escolas deveriam atender às demandas institucionais e burocráticas da SME.

Por outro lado, os que lidavam diretamente com as escolas, como os diretores, vices e os próprios Professores, tendiam a ver as duas instâncias como entidades estanques e diferentes; não seria a cabeça que manda e o corpo que faz, como o grupo anterior, mas viam-na duas coisas separadas, como se fossem dois corpos distintos, não fizessem parte da mesma coisa. Como se fora uma entidade forte e dominadora, que colocaria o outro corpo, fraco e dependente, em total submissão. Falavam da escola em que trabalhavam usando adjetivos depreciativos, e as esferas decisórias como mandatárias, desligadas entre si na realidade corpórea, mas dominante em suas relações.

O cotidiano escolar limitava os Professores a estarem atuando somente naquele curto espaço de atuação, pois pouquíssimos outros espaços e momentos eram promovidos para sua formação continuada. Daí a importância que adquiriram os Grupos de Formação. As rotinas escolares os prendiam nela mesma, da forma como estava organizada.

Momentos que representam uma reflexão, uma crítica e superação deste cotidiano, que rompiam sua lógica quase mecânica, que, como uma teia de aranha envolviam os Professores em sua pequena e superficial e isolada atuação, como as greves ou os pedidos dos Professores de reuniões de pais ou de Professores para discutirem problemas próprios, eram desvalorizados. Os que comandam os Professores tendiam a alertar para os perigos da quebra do cotidiano, recordando aos Professores os danos e conseqüências que a descontinuidade

desta rotina acarretaria para sua prática cotidiana, principalmente nas greves: reposição de aulas, dificuldade para retomar a matéria e a disciplina dos alunos, entre outros.

As declarações emitidas pela SME, neste período, tinham justamente o sentido de fazer crer aos Professores de que a sua atuação mínima, tópica e localizada nos limites de sua sala de aula, seu "trabalho de formiguinha", como declarado por uma Coordenadora Pedagógica, seria a solução não só de seus problemas, mas de toda a Educação Municipal .

CAPITULO 5

OS PROJETOS PARA EDUCAÇÃO MUNICIPAL NAS PROPOSTAS POLÍTICO – PARTIDÁRIAS: A disputa pela eleição ao governo municipal de Campinas em 2000.

Objetiva-se, neste capítulo, enfocar os princípios expressos nos programas das campanhas políticas para o governo municipal de Campinas em 2000, dos dois partidos que o disputaram no segundo turno: O PT (Partido dos Trabalhadores), e o PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira), com a preocupação de expor como cada partido entendia a realidade da política educacional do município e suas necessidades.

As concepções e implementações de políticas públicas educacionais se contextualizam no amplo processo da produção histórica e das lutas sociais, processo que encontra nos partidos políticos a expressão desta disputa entre diversos interesses de grupos contraditórios, para a esfera da legitimação política de uma sociedade. Desvelam também os conflitos sociais de seu tempo histórico, construindo-os e sendo construídos por eles, numa perspectiva dialética, como discutido por BORGES (2002) e GRACINDO (1994).

Importa-nos, assim, pensá-los aqui como materialidade histórica da luta dos interesses antagônicos, das classes e grupos sociais de um contexto espacial e temporal. Quando se investem do poder e controle da sociedade, legitimados pelo voto e pela razão ou justificados pela força, como ocorrem nos governos ditatoriais, os partidos políticos encerram uma determinada concepção de sociedade e fazem propostas para sua intervenção, no sentido de, quase sempre, alterar o que até então era vigente. Este projeto de construção de futuro se vincula, por sua vez, à concepção ideológica de mundo dos grupos sociais que com eles se identificam.

Assim posto, concordamos com FREITAS (1995:142), que afirma que "*os partidos políticos (mesmo embrionários) são articuladores dos projetos históricos"*, os quais, por sua vez, representam determinadas organizações e lógicas pretendidas na construção de uma sociedade:

> *"A luta entre os partidos é a expressão íntegra, completa e acabada da luta política entre as classes. O apartidarismo significa indiferença perante a luta dos partidos. Mas esta indiferença não equivale à neutralidade, à abstenção na luta, pois na luta de classe não pode haver neutros; na sociedade capitalista não é possível 'abster-se' de participar no intercâmbio de produtos ou forças de trabalho. A*

indiferença é os apoios táticos ao forte, ao que domina" (Lênin 1975, p. 187, apud FREITAS, 1995:142)[1].

BORGES (2002:13), ao analisar os estudos de SEILER (2000) e GRACINDO (1994)[2], que enfocam a dimensão histórica e social dos partidos políticos, conclui que:

> *"O partido político é uma organização constituída de pessoas com um objetivo definido a médio e longo prazo, com estratégias delineadas, visando conquistar e conservar o poder de decisão, com apoio popular conquistado"*

No (des) equilíbrio de interesses de classes e forças políticas representadas no cenário brasileiro, BORGES (2002:30) analisa estudos de GRACINDO (1994, apud BORGES, 2002), nos quais se revelam três grandes tendências de identificação ideológica partidária, cujas análises das dimensões econômicas e política da realidade social objetiva nos apresentam vária tendências ideológicas da realidade: uma tendência mais conservadora, outra que deseja mudanças nessa realidade e uma terceira que luta pela transformação dessa realidade.

Reúnem-se em três posturas ideológicas, com seus respectivos partidos amalgamados em suas identidades:

> *a) Na primeira categoria, situam-se os partidos políticos que parecem estar vinculados à manutenção do capitalismo e da democracia vigentes, no sentido de um capitalismo mais expropriador, como tem sido pós* 1964; *um capitalismo baseado na transferência de tecnologia cuja ideologia acena para os direitos sociais (não atendidos); na não distribuição justa de bens; são os invariantes;* ()...) *Assim, fariam parte do* ***Partido Invariante*** *os seguintes partidos: Partido Democrata Cristão (PDC), Partido Democrático Social (PDS), Partido da Frente Liberal (PFL), Partido de Reconstrução Nacional (PRN), Partido Social Cristão (PSC), Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e Partido Trabalhista Renovador (PTR);* (grifas da autora)
>
> *b)- Na segunda categoria, estariam os partidos políticos que parecem desejar mudanças no capitalismo vigente: defendem um capitalismo mais civilizado, acenando para um modelo de Estado e de sociedade que se aproxima do Welfare State. Para tanto propõem revisões estratégicas,mas não de estruturas: são os mudancistas;* (...) Assim, *fariam parte do* **Partido Mudancista** *os seguintes grupos partidários: Partido Democrático Trabalhista (PDT), Partido Liberal (PL), Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), Partido das Reformas Sociais (PRS), Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e Partido Social Trabalhista (PST). (grifos* da autora)
>
> *c)- Na terceira categoria encontram-se aqueles que parecem pretender transformações mais radicais, acenando para um capitalismo mais avançado e, tendo, no seu interior partidos 'que apontam para um futuro socialista. Um socialismo que,*

[1] Lênin, V.I. Socialismo y anarquismo. Obras escojidas. Moscou: Progreso, 1975, Tomo III.
[2] Cf. BORGES, 2002: 11-12. GRACINDO, Regina V. O escrito, o dito e o feito: Educação e partidos políticos. Campinas, Papirus, 1994 e Seiler, Daniel L. Os partidos políticos. Brasília, UnB, 2000.

> *para alguns, também se aproxima de um Estado de Bem Estar Social, por força de toda uma mudança de postura socialista advinda da queda do muro de Berlim e da extinção da União Soviética.*
>
> *Muitos deles parecem desejar reformas estruturais no modelo de Estado e de Sociedade e transparecem ter como objetivo a transformação das relações de produção e, como conseqüência, das relações sociais: são os transformadores.* (...) Os *grupos partidários que fariam parte do* ***Partido Transformador*** *seriam, portanto, o Partido Comunista do Brasil, (PC do B), o Partido Popular Socialista (PPS), o Partido Socialista Brasileiro (PSB), o Partido dos Trabalhadores (PT) e o Partido Verde (PV)".* [3]

Ressalta-se acima que os três partidos políticos de importância para o foco de análise e recorte temporal da presente investigação são citados: o PDS (Partido Democrático Social), identificado como um *Partido Invariante*, que depois seria reorganizado em PPB (Partido Progressista Brasileiro) que era, naquele contexto, o partido do então Prefeito Francisco Amaral, e atualmente PP (Partido Progressista), prosseguindo, porém com a mesma inscrição ideológica; o PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira), que seria um *Partido Mudancista*, do candidato que concorreu às urnas na eleição seguinte de 2000 Carlos Sampaio, e o PT (Partido dos Trabalhadores), do conjunto de *Partido Transformador*, no qual se filiava o também candidato na disputa eleitoral de 2000, Antônio da Costa Santos. (cf. GRACINDO, 1984: 90-91).

Torna-se mister salientar que, dada a heterogeneidade de grupos e movimentos sociais presentes na sociedade, alguns partidos políticos congregam uma multiplicidade de tendências ideológicas que formam diferentes "correntes", as quais, ainda que sob a mesma bandeira partidária, possuem características próprias e influenciam em diferentes graus os rumos do partido ou do poder. As tendências presentes no interior do Partido dos Trabalhadores na cidade de Campinas são as seguintes[4]:

Fórum Socialista.

Corrente a qual, ainda que não possua expressão em nível nacional, é predominante tanto na Executiva quanto no Diretório Municipal do PT. Considerada de esquerda, tem suas origens nas Comunidades Eclesiais de Base da Igreja Católica, sendo seus principais representantes a então Prefeita Izalene Tiene e o deputado estadual Renato Simões.

[3] Gracindo, (1994:84, 91) apud Borges, 2002.
[4] Baseado na *Folha de São Paulo, C-1, 21 de setembro de 2003.*

Articulação de Esquerda.

Esta corrente teve sua origem na Articulação, corrente do presidente Luis Inácio da Silva, da qual o mesmo se desvinculou por discordar da orientação mais moderada dada ao grupo durante a gestão de José Dirceu como presidente nacional do PT. Principais representantes em Campinas: o deputado federal Luciano Zica, que se candidatou a Prefeito para a eleição de 2004, Valter Ventura Pomar, secretário da cultura e o Secretário de Serviços Públicos, Ronaldo Hipólito, ambos da gestão Izalene Tiene.

Força Socialista

Representa uma corrente de esquerda leninista-marxista, sendo que muitos dos seus membros têm posições contrárias ao governo Lula. Nela se inscrevia, em Campinas, tanto o vereador Paulo Búfalo, quanto o presidente da SETEC (Serviços Técnicos Gerais da Prefeitura Municipal de Campinas), Paulo Daniel da Silva.

Coletivo

Grupo formado por ex-integrantes do Fórum Socialista que se desligou da tendência para apoiar a candidatura de Antônio da Costa Santos nas eleições de 2000. Defende posições moderadas, bem como alianças com outros partidos de esquerda e centro-esquerda. Principais representantes em Campinas: Sebastião Arcanjo, deputado estadual; secretário do desenvolvimento econômico Gerardo Mendes de Melo e o ex-secretário de governo, Durval de Carvalho.

Democracia Socialista

Corrente de extrema esquerda do PT reúne pessoas de pensamento crítico ao governo de Lula, como a senadora Heloísa Helena e deputada federal Luciana Genro. Em Campinas, alinha-se com a Articulação, grupo do presidente Lula, tendo como membros Otávio Antunes, membro da Executiva, e Pedro Galindo, secretário da Cooperação Internacional.

Articulação

Tendência do presidente Luis Inácio da Silva, como já dito, sendo a tendência majoritária em Campinas e no resto do país. De perfil moderado, seus principais representantes em Campinas eram o Secretário-executivo do Ministério da Saúde e Ari Fernandes, ex-secretário municipal de Habitação.

5.1 As propostas dos candidatos a Prefeito

A passagem do controle do governo municipal - disputado nas campanhas eleitorais entre diversos partidos políticos, de diferentes opções ideológicas - foi uma árdua transição, da gestão finda em 2000 para a subseqüente administração, uma vez que significou o confronto de concepções político-sociais de partidos com identidades opostas, como discutido anteriormente. Tal tensão se mostrava já desde as campanhas eleitorais, em especial, no segundo turno das eleições, onde o embate foi polarizado entre o candidato Carlos Sampaio[5] do PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira), conhecido como "Carlão" e Antônio da Costa Santos[6] do Partido dos Trabalhadores, conhecido como "Toninho do PT".

O quadro de violência urbana, discutido no capítulo anterior, juntamente com as questões de Educação e Saúde, uma das grandes preocupações dos candidatos durante a campanha, se mantiveram como os principais pontos de campanha, o que pode ser verificado nos "Programas de Governo" de ambos os partidos.

A questão do transporte, juntamente com o crescimento do poder das gangues em disputa pelo controle do narcotráfico[7], identificavam-se como os principais indicadores do caos urbanos e do declínio da qualidade de vida em Campinas, tal como alardeado pela mídia na época. Nesse período cresceram também medidas carregadas de preconceito sócio-espacial, na ilusão da garantia da defesa da paz individual e do patrimônio dos grupos privilegiados social e economicamente da cidade, representadas por iniciativas como empreendimentos residenciais dos condomínios de classe média, prometendo uma pretensa segurança que, segundo os promotores destes prometidos *"paraísos urbanos*", o poder público já não era capaz de assegurar.[8]

Não obstante, a violência maior era a do desemprego estrutural, que alijava cada vez mais as classes populares do acesso aos bens e direitos da cidade. Muitos grupos, ligados às camadas médias, lançavam neste contexto movimentos em "defesa da cidade", tais como

5 Carlos Henrique Focesi Sampaio, formado em Direito pela PUCCAMP, promotor de justiça. Foi presidente do Diretório Municipal do PSDB de Campinas, durante os anos de 2001 a 2003. Vice-lider do PSDB, e Deputado Federal pelo mesmo partido.

[6] Antônio da Costa Santos , arquiteto, professor universitário, fora vice-Prefeito da primeira gestão petista na cidade (Governo Jacó Bittar 1989-1992), tendo rompido e abdicado do cargo por discordar de decisões e posturas políticas as quais julgara desvirtuadas das propostas iniciais para a gestão municipal. Eleito Prefeito de Campinas em 2000, foi assassinado em 10 de setembro de 2001.

[7] Destacam-se as contravenções praticadas pela quadrilha do seqüestrador Wanderson Nilton de Paula Lima, o Andinho, 23 anos, ligada ao narcotráfico internacional, e acusado, inclusive, de ser a responsável pelo assassinato de Antônio da Costa Santos.

[8] Correio Popular, 28 de setembro de 2000, "Violência explode em Campinas".

"Viva Campinas", "Reaja Campinas", "Quero Viver". Presente nos discursos destes movimentos, estava uma reprovação do convívio no mesmo espaço urbano, destes grupos que se acreditavam legítimos ocupantes do mesmo, dada a sua inserção social, e rechaço das populações empobrecidas e das ocupações, na outrora urbe nomeada em seu passado glorioso (para alguns, os de posse e propriedade) de "Princesa d'Oeste" [9]

Representando os candidatos em disputa pelo governo municipal os anseios dos grupos sociais opostos na cidade, estas disparidades foram notórias em todas as manifestações públicas durante a campanha política, nos debates da televisão e nos documentos veiculados por ambos os candidatos. Os "Programas de Governo" de ambos os partidos importam aqui, a fim de uma aproximação com suas propostas de organização da Educação municipal em suas pretendidas gestões.

Pretende-se aqui uma apresentação de ambos, de forma que se explicite o que se colocou como compromisso de campanha política, uma vez que um programa foi eleito e outro rejeitado nas urnas do processo eleitoral de 2000 para a escolha do governo municipal.

Quanto ao programa de governo do candidato do PT, este inicia por afirmar que a condição básica para o governo de um projeto democrático-popular como se destinam suas ações, seria a da "*democracia participativa*", cujos elementos constituintes se identificariam com os "*conselhos populares e setoriais de cidadania*", os quais assumiriam papéis atuantes na elaboração das propostas, na fiscalização e avaliação de suas concretizações.

Seriam descentralizadas todas as decisões concernentes às políticas públicas, como forma de aproximá-las mais ainda das comunidades as quais interessariam as ações. Propõe ainda um canal de participação do "Orçamento Participativo" - como "*um processo de democracia direta, voluntária e universal, onde a população discute e decide sobre o orçamento e as políticas públicas*" (Programa PT:19).

O programa trata ainda das formas de implantação do Orçamento Participativo, a necessidade de regionalização da cidade, seu Conselho Municipal, Matriz Orçamentária, discussão e execução. (idem : 17-20)

A Região Metropolitana de Campinas, que integra 19 municípios, instituída em maio de 2000 por lei estadual complementar , é posta em evidência, no sentido de, entre outras ações, o governo iria *"metropolizar as soluções*", motivo que justifica, conforme se discute, uma reivindicação maior por verbas públicas federais, estaduais e internacionais, centralizadas

[9] Campinas recebeu este título, segundo Lapa (1998), pela pujança econômica que adquiriu na metade do século XX, cujo capital acumulado desde a época do café possibilitou a presença de vias férreas e indústrias na cidade.

num *fundo de investimento* que atenderia as carências sociais da região, bem como atração de investimentos de setores privados (Programa do PT: 3 e 4).

A questão da Educação é tratada, neste documento, no capítulo sétimo, que se refere às "Políticas Sociais". São brevemente analisadas e contextualizadas as condições de exclusão social por que passa a população da cidade, bem como o fenômeno da migração populacional. Críticas à política educacional do governo federal são feitas, a qual, segundo o programa petista, inspiraria a política educacional que até então se praticava no município. A discussão sobre a Educação vem logo a seguir, estendendo-se por sete páginas.

Na proposta do candidato do PT, a Educação é concebida como forma de compreender e agir de forma crítica com a conexão da realidade escolar com a realidade social na qual se insere. Encarada como "prioridade absoluta pela administração democrática e popular" afirma que a Educação faz parte da "*luta pela transformação social que permitirá socializar renda, riqueza, poder e conhecimento e elevar o nível de consciência da classe trabalhadora* (Programa do PT:57).

A situação educacional do país naquele contexto é definida como "*sucateamento dos direitos sociais",* e as formas vigentes de financiamento, como o FUNDEF, que, conforme o Programa do PT, ao privilegiar a Educação Fundamental, deixaria de lado a Educação Infantil e a Educação de jovens e adultos. O documento ainda afirma ser a Educação escolar como "transformadora", no sentido que se objetiva uma escola como espaço de:

> *"Construção do conhecimento, de reflexão constante e de produção e reprodução de relações solidárias e éticas (...), conclamando "os profissionais, pais , alunos e toda comunidade a ter um papel ativo e dinâmico(...) rompendo com práticas paternalistas, clientelistas, autoritárias e centralizadoras do poder."*
>
> (Programa do PT : 53-54) .

A proposta declara buscar uma Educação de "*qualidade e pública*" para a classe trabalhadora, de prioridade máxima da *"administração democrática e popular"*, e que, portanto seria contemplada com aporte financeiro que permitisse a " *viabilização da escola pública"* . A autonomia das escolas é afirmada para garantir sua própria reflexão e planejamento coletivo, definindo seus projetos construídos do coletivo das escolas municipais, visando, segundo tal programa, à construção da cidadania (idem: 54-55)

O programa petista aponta a necessidade de uma *"cobrança maior das responsabilidades das esferas estaduais e federais no financiamento de políticas voltadas para o sistema educacional como um todo" (*Programa do PT: 55), bem como propõe rever os

critérios de organização, administração e gestão das Unidades de Ensino e da Secretaria Municipal de Educação. Fala da necessidade de uma "*gestão social*" da Educação municipal, ao propor uma:

> *"reestruturação e democratização do Conselho Municipal, revendo sua composição e os critérios de escolha dos membros , garantindo a participação das entidades representativas da comunidade"(Programa do PT: 56).*

A participação da comunidade escolar é um dos pontos centrais da proposta petista, que deverá ter, segundo sua previsão, uma participação efetiva nos Conselhos de Escola, na definição de metas, programas e ações pedagógicas, de acordo com o projeto político-pedagógico da Secretaria Municipal de Educação. Tais Conselhos seriam *"espaços privilegiados para a participação de pais, alunos professores e funcionários das Escolas nas decisões e nos planejamentos das ações relativas à vida escolar, em concordância com suas distintas realidades cotidianas."*(idem). Agregada a estas considerações, destaca-se que no programa petista a *"garantia de mecanismos de participação nas Unidades Escolares é um de seus eixos fundamentais*" (Programa do PT: 53)".

O *espaço escolar* é também abordado como *mecanismo que propiciaria uma maior participação popular*. Assim, considera-se que:

> *"A administração popular buscará convocar a todos para participarem na elaboração de um conjunto de práticas que vise assegurar a participação da comunidade na gestão da Escola e na definição de novas visões acerca do seu saber e do seu valor. Tal gestão democrática e participativa perpassa pelo "trabalho pedagógico que necessita se constituir num princípio educativo, superando concepções de Educação que sobrepõem os valores dominantes à cultura popular".*
>
> *(Programa do PT, 2000: 53)*

A Escola é concebida como entidade que necessita de autonomia para deliberar, através de reflexão e planejamento coletivo, sobre a organização administrativo-pedagógica, definindo e encaminhando seu projeto elaborado a partir de princípios construídos pelo coletivo das escolas municipais, visando à construção da cidadania. (idem: 55).

A Escola "democrática" é ainda referenciada como aquela que está aberta às propostas político-pedagógicas, identificadas com :

> *"os setores democráticos, sensíveis à criatividade dos atores do processo educacional, alicerçada no aprendizado da participação, concretizada na socialização do poder de decisão e que contemple no seu cotidiano a pluralidade ética, cultural, religiosa, de gênero, de idade e o combate à discriminação racial"(idem:56).*

O Programa em questão propõe ainda desenvolver uma série de ações direcionadas para a população afro-descendente, como o acesso e permanência da população negra na rede de ensino, lutar contra a discriminação racial na realidade das escolas, e incluir no currículo das escolas municipais o estudo da África e da história dos negros, como previsto na Lei Federal 9.394/96.

Na proposta do Programa do PT, a formação permanente dos profissionais da Educação, juntamente com a maior participação nas comunidades escolares está prevista. A atuação do profissional da Educação na sociedade, com o aprimoramento de sua consciência crítica, é condição *sine qua non* para a implementação das propostas da "*Escola democrática e popular*", segundo o Programa de Governo Petista. Destaca ainda que:

> *"Os impactos que os avanços do conhecimento científico vêm causando ao meio ambiente, às culturas, às sociedades e à vida como um todo, exigem dos profissionais da Educação uma busca permanente das competências básicas (...) Constitui-se como questão específica do profissional da Educação compreender as necessidades e as aspirações da comunidade a qual presta serviço, discernindo e contribuindo para a percepção das diferentes forças , interesses de classes, contradições existentes entre elas, bem como das perspectivas para sua superação.*
>
> (Programa do PT: 53)

Tais ações são vistas como dependentes da discussão com os trabalhadores e o Conselho Municipal de Educação sobre as disposições do Estatuto do Magistério vigente, principalmente do Plano de Carreira dos Educadores Municipais. A formação inicial, continuada, e condições de trabalho dignas, que valorizem e motivem os profissionais da área são consideradas centrais. As universidades locais e os institutos de pesquisa seriam conclamados a auxiliar a busca de soluções para os problemas da Educação em Campinas, e também na formação de professores.

Na imprensa local, um suplemento especial sobre as "Eleições 2000", expôs as idéias de ambos os candidatos sobre a problemática educacional, chamando a atenção para a sua manchete: "*Campinas deixa quatro mil crianças fora da escola*"[10] .

Quanto às propostas do programa do PT, a reportagem torna público que seriam as seguintes:

- *Realizar um amplo diagnóstico da cidade para identificação da demanda reprimida nos diversos níveis de Educação e mapeando os equipamentos públicos existentes;*

[10] Correio Popular, 24 de outubro de 2000. Suplemento especial "Eleições 2000" : 6

- *promover a integração das áreas públicas de cultura, esporte e lazer, articulando-as num quadro mais amplo de Educação e cuidados à infância;*
- *orientar a rede para uma Educação anti-discriminatória, objetivando a formação de indivíduos em igualdade de condições para enfrentar os desafios sociais;*
- *retomar o serviço público de merenda escolar, garantindo qualidade e baixos custos, através de convênio com pequenos produtores e Ceasa;*
- *elaborar de um Plano Municipal de Educação Infantil nos primeiros seis meses de governo, priorizando a Educação infantil pública de qualidade;*
- *abrir as discussões sobre o plano de cargo e salários dos professores municipais;*
- *estreitar o relacionamento da Prefeitura com as universidades e institutos tecnológicos visando parcerias para a formação de professores.*

Passa-se agora a apresentar o Programa do PSDB para o governo municipal de Campinas. O Programa de Governo do PSDB anuncia, em sua apresentação, "*duas pilastras que vão sustentar o nosso projeto de governo: participação e descentralização*." Tal participação se daria "*criando mecanismos para que a sociedade possa participar de um governo popular*" com um "*planejamento participativo*" . Cita a descentralização como "*forma de modernizar a prestação de serviços à população"* ao criar e manter "*Secretarias de ação regional" para que "a comunidade seja atendida em suas demandas no próprio local onde ela reside*". (Programa do PSDB:06-.07)

O Programa do PSDB afirma ser central a autonomia da cidade, afirmando ser Campinas:

> *"A maior cidade do interior de São Paulo", que precisa "recuperar sua auto-estima, andar pelas nossas pernas e não ficar mendigando ajuda aos governos estadual e federal".(Programa do PSDB:.07)*

.

O Programa afirma ainda que o governo do candidato peesedebista se pautará no trinômio *"Planejamento participativo, descentralização e trabalho em equipe"*.

Nomeando "*Prioridades Setoriais"* ao tratar das políticas públicas de atendimento direto à população, o programa trata primeiramente da questão da Saúde e posteriormente da Educação, dedicando à ela duas páginas de seu documento.

Ao defender que "*uma melhor Educação é direito de todos*." O Programa do PSDB prevê *"alianças com o governo Estadua*l" na "*erradicação do analfabetismo adulto*"; e "*alianças com o governo Federal"* para a ampliação de cursos médios profissionalizantes, além de *"parcerias com sindicatos de trabalhadores, organizações empresariais, SENAI,*

SENAC e particularmente, com as universidades locais e regionais para a redução do analfabetismo funcional".(Programa do PSDB : 12)

Há a preocupação da universalização da pré-escola e é apontada também a municipalização gradual do ensino de 1ª a 4ª séries, e a ampliação da jornada das escolas para cinco horas diárias. No que concerne à Educação Infantil, é prevista uma "*pré-capacitação para a alfabetização*" nas creches municipais.

A participação das Escolas, dos profissionais da Educação e comunidade nas decisões das políticas públicas, é também sugerida, no final da exposição, no sentido de que *"serão efetivados, fortalecidos e terão atuação efetiva garantida o Conselho Municipal de Educação e os Conselhos de Escola"* . A proposta de gestão do candidato em questão se preocuparia em "*estimular a participação na vida e administração escolar*". (Programa do PSDB:13)

Na proposta do candidato Carlos Sampaio do PSDB, a política educacional é concebida como:

> *"O principal instrumento da integração social e de inserção econômica, tendo duas prioridades fundamentais: a criança - até a quarta série do ensino fundamental - e a inserção em massa das populações menos favorecidas no mundo digital" (Programa do PSDB : 12).*

Diz a proposta ser uma das tarefas principais do poder público "*impedir que a tecnologia digital se transforme numa nova e mais drástica forma de exclusão social*" (Programa do PSDB:12).

A informática é um recurso utilizado durante toda a exposição, como eixo central das medidas públicas de Educação e *"capacitação profissional*". O desenvolvimento da Escola como um espaço de acesso à informática não deve, segundo o Programa do PSDB, direcionar-se somente aos alunos, mas também aos jovens residentes na comunidade na qual se inserem as escolas, e "*serão usadas como instrumento para que os pais de alunos se familiarizem e passem a usar a tecnologia*."(Programa do PSDB:13).

Considera-se ainda que neste programa a informática é concebida como o eixo articulador da ação educativa e pedagógica, declarando-se que as "*escolas municipais de 1º grau passarão a contar com pelo menos vinte computadores atualizados e ligados em rede, para usos educacionais em projetos a serem desenvolvidos em parceria com as universidades locais* (...)". O Programa do PSDB se propõe:

> *"a capacitar os alunos da rede pública municipal e lhes proporcionar acesso ilimitado ao mundo digital" bem como pretenderia, a partir das Escolas, "familiarizar com a nova tecnologia até 150 mil campineiros leigos ".(Programa do PSDB:14) .*

Neste sentido é proposto também a criação do PATE, ou Programa de Aproximação com a Tecnologia da Educação, que funcionaria nos fins de semanas nas escolas, dando atendimento imediato aos desempregados de baixa qualificação e aos jovens em situação de risco.

As referências que são feitas em relação à organização da instituição escolar mencionam que, através da participação das Associações de Pais e Mestres e/ou Associações de Amigos da Escola, as Unidades Educacionais municipais serão transformadas em:

> *"agentes sociais ativos, centros para a prática esportiva, de manifestações culturais e de lazer de sua comunidade. Deverão ser "autônomas administrativa e financeiramente,, continuando públicas e gratuitas, mas terá a liberdade para buscarem as adequar às peculiaridades das comunidades nas quais estejam inseridas*."(Programa do PSDB:13).

O programa em questão propõe a também "*flexibilização da grade curricular para a promoção da cidadania, identidade cultural da comunidade escolar, raízes folclóricas das diferentes regiões brasileiras"*. Prevê também a criação de Conselhos de Merenda, sendo revista e reavaliada sua terceirização.

Os profissionais da Educação são mencionados no Programa do candidato Carlos Sampaio como *"atores da rede municipal de Ensino*" cuja participação será importante na elaboração *"de um Plano de Requalificação e Reciclagem, de modo a atualizar as práticas docentes.*"(Programa do PSDB:13). Inclui-se neste processo, uma avaliação feita pela Secretaria de Educação do ensino e das escolas.

O Programa do PSDB propunha ainda :

> *"uma retomada e agilização do Processo do Estatuto do Magistério e Plano de Carreira da Rede Municipal, com discussões em todos os segmentos. Com isso, torna-se indispensável que implantemos Programas de Qualificação e Valorização dos Professores e Especialistas da Rede Municipal de Educação de Campinas e, também, Programas de Qualificação e Valorização dos Funcionários da Rede Municipal de Educação de Campinas*." (idem: 13).

Por sua vez, os professores seriam focos de:

> *"um amplo programa que capacitará e induzirá os professores da rede municipal à utilização da informática como instrumento auxiliar de ensino*"(idem:13)

A reportagem de jornal referida anteriormente, que trazia as propostas dos principais candidatos, informa que as propostas do governo de Carlos Sampaio para a Educação seriam as seguintes:

- *Erradicação do analfabetismo adulto e com bate ao analfabetismo funcional;*
- *acesso aos cursos profissionalizantes aos cidadãos com mais de 40 anos;*
- *busca da universalização da pré-escola;Municipalização gradual do ensino de 1ª a 4ª série;*
- *ampliação da jornada diária escolar para cinco horas;*
- *eliminação do quarto turno escolar;*
- *avaliação do ensino e das escolas municipais;*
- *escolas com autonomias e agentes sociais ativos;*
- *flexibilização curricular para a cidadania ;*
- *revisão e reavaliação dos contratos de terceirização de merenda escolar;*
- *laboratórios de informática nas escolas municipais;*
- *familiarização de 150 mil pessoas leigas em informática com tecnologia digital;*
  revisão do Estatuto do Magistério e do Plano de Carreira.

O segundo turno das eleições municipais do ano 2000 teve como resultado a vitória do candidato petista, Antônio da Costa Santos, juntamente com o Programa de Governo de seu partido. A indicada para assumir a pasta da Secretaria da Educação Municipal de Campinas foi a Professora Doutora Corinta Maria Grisolia Geraldi, a qual, no primeiro governo petista da cidade, já havia sido diretora do Departamento de Ação Pedagógica, da Secretaria Municipal de Educação no primeiro governo petista da cidade, de 1989 a 1992, permanecendo à frente desta secretaria durante toda a segunda administração petista, até o seu final em 2004.

CAPITULO 6

CONSTRUINDO A *ESCOLA VIVA* A PARTIR DA *INVERSÃO DE SETAS*: a gestão petista da SME de 2001 a 2004.

A vitória do Partido dos Trabalhadores para o governo municipal de Campinas em 2000 trouxe outros parâmetros e critérios para a orientação política e ideológica da SME. Neste capítulo, as concepções, princípios e metas veiculadas pelo programa Escola Viva são aqui descritas, bem como a forma como se organizou na realidade sócio-educacional de Campinas. Este conhecimento é importante para a compreensão dos conflitos identificados e para que haja entendimento das falas dos profissionais entrevistados, bem como para a dinâmica da análise aqui empreendida.

***

Assume a pasta da Secretaria da Educação em 1° de Janeiro de 2001, juntamente com o Secretariado indicado pelo Prefeito Antônio da Costa Santos, a Professora Doutora Corinta Maria Grisolia Geraldi.

Em entrevista concedida, em 12 de junho de 2002, a professora assim se expressou, quando questionada sobre o significado da Administração Municipal e a realidade sócio-econômica da cidade naquele contexto histórico e temporal:

> *"A Educação em Campinas é um laboratório dos resultados das políticas neoliberais, pólo e pico da exclusão social. Numa mesma cidade, convivem pessoas desenvolvidas, do ponto de vista humano, e as que sobrevivem na miséria.*
>
> *A exclusão ocorre porque a diferença de renda é muito grande. A média estatística falseia o resultado real. A diferença salarial atual é de 470 vezes mais, comparando-se um chefe de família que reside na região do 'Shopping' a um do bairro do Itajaí. Isso faz com que tenhamos um 'apartheid' dentro da cidade de Campinas, pois convivem na mesma cidade pessoas com 93 vezes mais estudo e nível de renda 400 vezes maior comparando-se o bairro das Paineiras às regiões mais pobres. A dificuldade é que não se consegue reverter na Educação esse 'apartheid' social, globalizado como um todo, que a desigualdade acaba gerando isso. Tentamos reverter essa situação trabalhando em várias frentes. Uma delas é a ampliação de vagas da Educação infantil previsto no ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente).*
>
> *Nas regiões de periferia, onde há exclusão social e desemprego, há prioridade visando reduzir o risco de vida da criança e, ao mesmo tempo, buscar lhes restituir o acesso à Educação infantil. Estamos com o Projeto 'Escola Viva'. É muito importante cuidar da vida das crianças, lhes proporcionar o ensino fundamental e supletivo, ao mesmo tempo em que se protege sua vida. Aqui em Campinas, já é antiga a noção de que o primeiro emprego do adolescente é o narcotráfico. Assim, busca-se trazer o jovem para a escola, por meio do 'rap', 'break', 'hip hop', grafite, oficinas e atividades esportivas, de forma que se faça uma proposta, para uma Campinas mais humana.*
>
> *A evasão ocorre na região do 'apartheid' (periferia), onde 300 mil*

pessoas, 1/3 da cidade, têm a qualidade de vida inferior. Isso é um fenômeno social. A escola deve, então, trabalhar no sentido de incluir e reunir o potencial desses jovens e fazer com que eles se sintam incluídos. As meninas e meninos de rua são convidados para participar de oficinas e ações junto à secretaria de assistência à saúde, coordenadoria da mulher, coordenadoria do negro, para serem incluídos tanto na vida como na Educação.

Há vários projetos em andamento, como os que são na Educação São mais 4.000 crianças, jovens e adultos envolvidos nesses projetos, incluindo portadores de necessidade especiais, negros e homossexuais. Tenho esperança de que, no governo "Lula", comece a ser estabelecida uma política voltada para a inclusão, a qual dê origem mais 10% de vagas em escolas públicas no Estado de São Paulo.

(Entrevista concedida em 12 de junho de 2002, Gabinete da Secretária, nono andar do Paço Municipal).

A própria Profa. Dra. Corinta Geraldi reconhecia (GERALDI, 2004, 37):

"Afastar-me por um tempo determinado, do "protegido" ambiente acadêmico para exercer o cargo de secretária da Educação de um município brasileiro com um milhão de habitantes, participando da gestão de um governo democrático popular (liderado pelo Partido dos Trabalhadores –PT), não se constituiu em decisão fácil. Significou refazer aprendizados acadêmicos, desconstruindo e revisitando nossas leituras de tempo histórico, marcado pela necessidade de distanciamento (temporal e espacial) do objeto empírico, para poder incluir o aprendizado de trabalhar com o tempo de governo. Este deslocamento é imprescindível não só para alguém se incluir nele como também, e principalmente, para participar de sua gestão, colocando-se em condições de poder intervir nesse objeto através de ações políticas.

Neste período, portanto, foi necessário associar, mesmo com muitas mediações e provisoriedades, o mundo cultural, temporal e espacialmente construídos, o mundo da política com o mundo da academia para a (re) formulação de políticas públicas capazes de responder aos desafios da desigualdade social que ocorre de forma contundente na cidade de Campinas."

A gestão da Professora Dra. Corinta Geraldi se inicia em um momento no qual questões referentes à carreira do magistério estavam na ordem do dia, conforme exposto no próximo capítulo, o que preocupava grande parte dos profissionais do quadro da Educação.

A questão da disputa pelas formas de efetivação em cargos não foi, porém, o único momento de confronto entre a administração petista e os profissionais da Educação. É preciso dimensionar as tensões da política municipal durante toda esta gestão municipal, marcada por conflitos profundos, entre eles, o assassinato do prefeito eleito Antônio da Costa Santos e a falta de credibilidade e insatisfação da população, em especial, os setores médios e altos. Assim como foram significativas as greves do período Chico Amaral (1997-2000), estas também o foram na gestão petista.

As primeiras greves já se anunciaram na primeira campanha salarial de maio de 2001, época em que são definidos os índices do dissídio dos servidores municipais. Comandadas

pelo Sindicato dos servidores municipais, sempre em oposição à administração, estas greves adquiriram força e apoio de grande parte dos trabalhadores municipais, a partir do movimento organizado das experiências passadas durante a gestão anterior. Com curta duração, a greve de 2001 quase não chegou a atingir as Escolas da rede municipal de ensino, que apresentaram nesta ocasião um índice bem baixo de adesão.

Por outro lado, muitos professores, militantes do PT e eleitores do partido, resolveram dar mais um "voto de confiança" para a administração municipal, e prosseguiram no trabalho.

Destaca-se que, além das esperanças que depositavam num partido de esquerda no poder, é inegável o grande carisma que o então prefeito Toninho, professor universitário e reconhecido como defensor das causas populares, possuía entre os docentes.

Assoma-se a isso o fato de que, depois de três anos, os servidores municipais finalmente voltaram a receber seus salários integrais na data correta de pagamento. Não obstante, o Paço Municipal não deixaria de ser palco de manifestações grevistas durante toda a gestão petista. Os movimentos de 2002 e 2003 atingiram grandes proporções e momentos conflituosos entre a administração municipal e os servidores.

Nenhuma mobilização no saguão e adjacências do Paço Municipal, espaço tão caro para a história de mobilização e luta dos servidores municipais e para toda a população da cidade, foi, no entanto, de maior expressão e dor da que teria existência em um sombrio dia 11 de setembro de 2001.

Dia memorado sempre pelas cenas de violência dos *carabineros* chilenos, a reprimir brutalmente as manifestações contrárias ao golpe militar de 1973 nas ruas de Santiago, a mídia daquele dia 11 de setembro mostrava outra cena: os ataques e destruição do *World Trade Center* em Nova York. Juntamente com estas cenas, anunciava-se que na noite anterior o prefeito Antônio da Costa Santos fora assassinado a tiros no caminho para sua casa.

O clima de comoção que atingiu a todos, não deixaria incólume nenhum momento ou movimento daquela urbe. O serviço público municipal foi integralmente suspenso, bem como as atividades de produção ou serviços, em quase toda a cidade. A convergência da indignação e luto de toda a população para o fato teve como resultado a presença de uma multidão de mais de 100 mil pessoas no velório do prefeito assassinado, que se deu no saguão do Paço Municipal.

Esta morte foi também a expressão maior e mais cruel dos altíssimos índices da violência urbana de Campinas, prova cabal de sua também altíssima disparidade social e da presença de uma rede internacional de narcotráfico a dominar a sua periferia e sua juventude

sem perspectivas de futuro e mudanças.

A prefeita empossada Izalene Tiene assumiu, então, o posto de seu antecessor, que fora prematura e criminosamente retirado do comando da Prefeitura Municipal de Campinas.

Os movimentos grevistas de 2002 e 2003 possuíam um significado especial neste momento. Como todos os outros movimentos, foram deflagrados no mês do dissídio dos servidores. A reivindicação principal destes movimentos era um aumento substancial de salário, em especial o movimento de 2003, o que foi negado veementemente pela administração municipal, que não deu chance para as negociações do Sindicato dos Servidores Municipais que intentavam reverter a resistência da administração petista em conceder aumento de salários. A resposta da prefeitura, neste ano, era a de que, naquele momento, Campinas, além da queda de seu rendimento, já havia chegado ao limite do índice do comprometimento de sua folha de pagamento em quase 60% do total, contrapondo-se ao permitido pela Lei de Responsabilidade Fiscal. Portanto, o índice de aumento concedido seria o de zero por cento.

Essa declaração serviu para inspiração do movimento "Izalene é Zero" a partir de maio de 2003, promovido pelo sindicato e apoiada pela sociedade civil descontente com os rumos da sua administração, por não atender a seus interesses, especialmente, como já se disse, os setores dominantes da cidade. Serviu o mesmo para desgastar bastante a relação da SME com grande parte de seus profissionais, em especial, aqueles que haviam optado pela greve. Soma-se a isso a atitude da Prefeitura Municipal, ao promover uma repressão aos grevistas caracterizada como extremamente violenta, com cassetetes nas mãos de guardas policiais a impedirem avanço dos reclamantes, através do uso da contenção pela força, a ponto de alguns participantes saírem feridos e necessitarem de hospitalização.

Este fato decepcionou bastante os servidores municipais. Estimou-se que a greve atingira 27% dos profissionais da Educação em geral. Estes servidores, assim como todos os outros que haviam lutado durante 47 dias, receberam, em seus contra-cheques subseqüentes à greve, descontos monetários referentes aos dias parados. Sem precedente nos governos anteriores, mesmo nos mais autoritários, como o de Chico Amaral, tal punição a servidores municipais grevistas, como o desconto dos dias parados, foi o motivo alegado por muitos profissionais para seu desencanto, segundo eles, pelo PT no poder. Foi deixada a opção da reparação dos dias parados, através de reposições de dias de trabalho, com a promessa de futuro acerto dos salários.

Ressalta-se que, neste processo, já estava em curso uma grande mudança na estrutura

funcional da PMC, no que tange à organização dos cargos, carreiras e salários da Prefeitura, pois um plano sugerindo reformas profundas nestes âmbitos estava sendo gerado, o que realmente se efetivou no segundo semestre de 2004.

A administração justificava aos grevistas que o fato de não conceder aumento salarial era a espera desta implantação administrativa. Esta justificativa, juntamente, com as reposições dos dias letivos que os professores passaram a realizar como forma de rever seus rendimentos, desmobilizou em muito as greves de 2004, em especial na área da Educação.

O Plano de Cargos, Carreiras e Salários foi aprovado, após muitas disputas jurídicas e políticas.O principal local de visibilidade de tal disputa se deu na Câmara dos Vereadores, contígua ao Paço Municipal. Foi publicado, com a devida homologação em Diário Oficial do Município em 30 de julho de 2004. Sua elaboração e modificações trouxeram conseqüências que evidenciaram as tensas relações de poder entre os professores e especialistas, o que se tratará posteriormente.

6.1 Princípios de Gestão da Rede Municipal de Educação de Campinas durante o Governo do Partido dos Trabalhadores de 2001-2004

Para uma devida contextualização da fundamentação filosófica e pedagógica da gestão em foco, bem como para referenciar os componentes organizacionais e operacionais desta estrutura, procede-se à caracterização da Rede Municipal de Educação de Campinas.

Antes mesmo da posse do novo governo petista, em 1° de janeiro de 2001, já se faziam claras as intenções do rompimento da até então forma de gestão que caracterizara o governo do PPB também na área educacional, como demonstrado no Programa de Governo.

O primeiro conceito a ser proferido como a identidade de postura e ação da gestão que se iniciava era expresso pelo slogan expressão "*Inversão de Setas*", referência que está presente em todos os documentos e pronunciamentos formais da Secretaria Municipal de Educação. Em sua primeira comunicação com os profissionais da rede municipal, assim a definia a Profa. Dra. Corinta Geraldi:

> *" A inversão de seta quer dizer que é a Secretaria da Educação que vai agora servir as escolas, e não as escolas servirem a Secretaria. As demandas têm que vir das escolas, é lá que a gente tem a vida acontecendo. A Secretaria não pode matar a vida das escolas, são elas que dão vida a tudo que fazemos na Educação municipal desta cidade. É só assim que vai haver democracia nessa rede."*
>
> *(Exposição no Ginásio de Taquaral aos profissionais da rede, 05 de fevereiro de 2001)*

A proposta da nova gestão estava na expressão política do movimento *Escola Viva,* como se denominou a construção de uma nova proposta para a Educação Municipal. Como a reconhece a Profa. Dra. Corinta Geraldi, a Escola Viva inscreveu-se no movimento e práticas educacionais progressistas municipais, pós regime militar a partir da década de 1980, como o Movimento de Reorientação Curricular (cidade de São Paulo - gestão Paulo Freire); Escola Plural (Belo Horizonte); Escola Candanga (Brasília); Escola Cabana (Belém), Escola Cidadã (Porto Alegre), entre outras, segundo (GERALDI,2004:39).

No *Projeto Escola Viva* produzido em finais de 2001, há uma maior expressão do que seria essa concepção de gestão pública da rede municipal, ao serem expostas as necessidades para a consecução desta nova organização do trabalho na rede de escolas municipais. Abaixo seguem os termos do projeto:

> *Para tanto, a **Escola Viva** que estamos construindo demanda:*
>
> *1) que a escola seja viva para os que estão nela; e*
>
> *2) haver vagas para todos. Seis mil crianças sem creches, a falta de pelo menos mais dez escolas na periferia hoje, e uma legião de jovens e adultos sem escolarização.*
>
> *Assim, acrescido ao déficit de vagas, o que ocorre no interior das escolas não pode ser minimizado. Os problemas gerados pelas formas pelas quais a Educação pública vem sendo conduzida ao longo das últimas décadas são imensos e vêm exigindo de nós, educadores públicos, uma definição de ação política que arquitete formas de ampliar, sobretudo, a conclusão da Educação básica numa escola com características precisas.*
>
> ***Escola Viva** é uma instituição que reconheça e se oponha, na prática às desigualdades sociais diversas, que ajude os alunos a investigarem como o seu mundo e as suas vidas chegaram a ser o que são e que considere seriamente o que deveria ser feito para se alterar substancialmente isto tudo.*
>
> *É necessário uma alteração nas formas de organização do ensino e da aprendizagem (sic). Esta alteração, por sua vez, demanda conexão entre as ações educativas e a comunidade na construção de objetivos que indicarão a meta a ser atingida pela escola.*
>
> *O presente projeto, portanto, se funda na idéia segundo a qual somente na presença de laços de coletividade, de elos capazes de gerar o sentido de pertencimento com reconhecimento das diferenças que a VIDA é possível. **Escola Viva** é uma escola na qual existam experiências de Educação e de socialização, na qual se pratique a solidariedade entre crianças, jovens, adultos e suas famílias, na qual haja lugar para a produção e divulgação do novo nas escolas, nas ruas, nos bairros, na mídia.*
>
> *Agravando os fatores mencionados acima, está o fato de que, com a escalada de violência e a degradação das condições de trabalho (espaço físico depredado, necessidade de assumir muitos empregos para ter um salário minimamente compatível com as necessidades básicas, desafios impostos pela própria formação precária), cada vez mais, há necessidade de lutar pela sobrevivência no lugar de educar com vida e para vida.*
>
> *Portanto, efetivar as condições necessárias para que trabalhadores da Educação e alunos tenham condições dignas para a realização de seu trabalho e possam incluir a vida em seu fazer propriamente dito, é o objetivo macro deste projeto que visa sistematizar as ações nas quais o saber tenha sentido e a escola não se oponha à "vida".*
>
> *2.1. Necessidades imediatas para concretizar o nosso Escola Viva*

1- Superação da situação irregular de haver 1.280 professores concursados fora de sala de aula;

2- Superação da falta de segurança para os educandos e profissionais da Educação nas escolas;

3- Contratação de funcionários (guardas, serventes, monitoras, etc.);

4- Reforma geral das Unidades Educacionais (tetos caindo, curto-circuito na parte elétrica, invasão de animais peçonhentos, etc);

5- Construção de novas unidades para atendimento da demanda reprimida;

6- Criação de, pelo menos, 6000 vagas para atender crianças em creche;

7- Ampliação de, pelo menos, 5000 vagas para período integral;

8- Criação de mecanismos para recuperar e incluir os jovens que estão fora da escola sem terem concluído a Educação básica;

9- Contratação de mais ônibus para transporte escolar para, pelo menos 200 crianças que moram em áreas nas quais não será possível construir novas Unidades Educacionais.

O sentido da *Escola Viva* foi assim expresso pela Secretária Corinta Geraldi, em entrevista no programa "Jogo Aberto", do canal 25, em 21 de julho de 2002:

" O que é a Escola Viva ? É uma escola que luta contra a morte, morte mesmo, não no sentido real, mas metafórico... temos jovens morrendo pelo narcotráfico, as drogas, a violência. Nós tivemos a morte do Toninho. Esta cidade tem que regatar o sentido da vida. Essas mortes não podem ter sido em vão. Escola Viva é...como a escola pode se inserir, dar sentido às pessoas, para que possam não estar recorrendo a tanta violência. Escola Viva é a escola que está viva para estar presente, atuar, ajudar, não fossilizada, chata, mas humana, escola humana, que tem sensibilidade para compreender o jovem, a capacidade de empreender e ajudar um alfabetizante (...)"

(Entrevista da Secretária da Educação, Programa Jogo Aberto, 21/07/2002)

Em uma reunião da Secretária com supervisores, no princípio de 2003, na qual referenciava continuamente "aos princípios da Escola Viva", a Secretária assim se declarou quanto à divulgação dos princípios da SME, reafirmando todas estas declarações:

" A intenção é justamente que essa vida tenha movimento. Não vamos escrever, encadernar e deixar letra morta. Os princípios estarão em tudo, em todas as marcas que a SME agir: estão nas agendas que distribuímos aos alunos, professores e especialistas . Estão lá porque circulam, os alunos têm acesso à nossa proposta, os pais, pos professores, o público da cidade inteira a quem devemos satisfação do dinheiro público, todo mundo.... Vocês, supervisores, nas resoluções, devem colocar nossos princípios abrindo e legitimando cada ato que determinarmos, com base neles agimos. É preciso coerência para dizer o que deve ser feito. Se exigimos dos professores estas posturas, deverá ser delas que partimos.".

(Reunião com supervisores, março de 2003, nono andar do Paço Municipal)

Com efeito, no ano de 2003, a Secretaria Municipal de Educação editou uma agenda que, além dos elementos comuns a todas às do gênero, trazia informações de valor para os profissionais e público em geral vinculados à Educação Pública Municipal:

desde telefones úteis de todos os serviços públicos ligados à SME e calendário do ano civil e letivo, até proposta de planejamento das escolas pa ra todo ano. Ilustrando a agenda, desenhos de alunos das escolas da rede, pensamento e depoimento dos mesmos. [42]

Como forma de divulgar seu Programa, encontra-se no corpo da agenda a declaração dos princípios, eixos do Programa *Escola Viva:*

> ***ESCOLA VIVA***
>
> *Um plano de trabalho em desenvolvimento na Secretaria de Educação, gestão do Governo Democrático e Popular, no Município de Campinas/SP.*
>
> *Escola Viva é o nome que a gestão 2001-2004 do Governo Democrático e Popular escolheu para expressar o fundamento, os princípios e os eixos da política educacional que pretende imprimir na Educação municipal de Campinas, assim definidos:*
>
> ***O FUNDAMENTO**:*
>
> *A inversão de setas, tendo a escola como centro do processo pedagógico, ambos termos a serem compreendidos como se segue:*
>
> - ***Inversão de setas**: Refere-se às políticas através das quais as diretrizes que regem as práticas pedagógicas nas unidades escolares são definidas pelo processo político pedagógico que ocorre no cotidiano da escola, e não de maneira centralizadora e autoritária pela Secretaria Municipal de Educação; e*
> - ***Escola como centro do processo pedagógico:** Refere-se às diretrizes através das quais visa-se atingir o objetivo prioritário da gestão, o aluno, e a participação da comunidade escolar para a consecução dos resultados fins.*
>
> ***O S PRINCÍPIOS**:*
>
> *- A democratização do acesso e da permanência dos alunos, desde a Educação infantil à Educação dos jovens e adultos;*
>
> *- A democratização da gesta o, oportunizando as condições de trabalho e a participação da comunidade; e*
>
> *- A construção de uma qualidade social que permite ultrapassar o saber estabelecido para*

[42] Segundo anunciado no Boletim Informativo de 21 de fevereiro de 2003, disponibilizado pela Internet, a entrega das agendas foi uma marca da disposição do Governo Municipal em divulgar suas ações:

> *" Educação entrega agenda a vencedores de concurso Escola Viva*
>
> *A Secretaria de Educação de Campinas realiza no próximo dia 26, quarta-feira, a cerimônia de entrega da Agenda Escola Viva 2003 para os alunos da rede municipal, autores dos desenhos que ilustram os 12 meses do ano na agenda do professor. Na mesma data será feita a entrega oficial das agendas para um representante de cada unidade educacional. Cada educador da rede municipal receberá um exemplar da agenda que servirá de instrumento de trabalho, dado que traz em suas páginas, além do calendário escolar, os eventos mais importantes do ano ligados à Educação, além dos feriados nacionais, estaduais e municipais.A cerimônia de entrega das agendas e premiação do concurso de desenhos Escola Viva contará com a presença da prefeita de Campinas Izalene Tiene, da secretária de Educação Corinta Maria Grisolia Geraldi, dos secretários de governos, dos vereadores e de todos os funcionários e educadores da rede municipal(...). Na seqüência será feita a entrega das agendas para os 20 autores dos desenhos premiados e para os representantes das unidades educacionais. Durante o evento estarão expostos todos os desenhos inscritos no concurso de desenhos Escola Viva".*

No ano de 2004, uma nova agenda foi também editada, e distribuída a todos os educadores com uma caneta com a marca de governo da Escola Viva.

adentrar no desenvolvimento e fortalecimento da vivência plena da cidadania.

OS EIXOS:

1. Singularidade: *ênfase nas idiossincrasias de cada unidade educacional e seu entorno, que deverão ser explicitadas e constitutivas de seu Projeto Pedagógico;*

2. Inclusão Radical*:. processos de acolhimento das crianças, jovens e adultos nas escolas, caracterizado pela legitimação de seus saberes nos currículos vividos na ação cotidiana; e*

3. Participação Dinâmica*: dinamização da participação de todos, incluindoa como um espaço público, disponível e voltado integralmente à comunidade, inclusive, nos finais de semana, envolvendo diversas instâncias democráticas, tais corno conselhos, fóruns e congressos.*

Acreditamos que, por meio da concretização deste fundamento, princípios e eixos decorrentes, estaremos fazendo da escola um melhor lugar para se estar e aprender.

Desejamos que ela se torne um lugar cada vez melhor para empreendermos esforços para ressignificar o currículo e articular o movimento cotidiano das escolas às lutas democráticas mais amplas, a movimentos sociais que objetivam superar as desigualdades de gênero, classe, geração, raça dentro e fora da escola.

Isso porque, para nós, ESCOLA VIVA é uma instituição que reconhece e se opõe, na prática, às desigualdades sociais diversas. Trata-se de lugar no qual se faz um trabalho organizado, composto de ações que ajudem os alunos a investigar como o seu mundo e as suas vidas chegaram a ser o que são e considerar, séria e consistentemente, o que deveria ser feito para alterar, substancialmente, as condições de vida que lhe desfavorecem.

Funda-se na idéia segundo a qual a VIDA plena é possível somente na presença de laços de coletividade, de elos capazes de gerar o sentido de pertencimento com reconhecimento das diferenças.

Visando colaborar na construção de uma escola na qual existam experiências de Educação e de socialização, se pratique a solidariedade entre crianças, jovens, adultos e suas famílias e haja lugar para a produção e divulgação do novo nas escolas, nas ruas, nos bairros, na mídia, nossa ESCOLA VIVA tem como os principais elementos de sua pedra angular os seguintes elementos:

- *O Aluno: Sujeitos conscientes e críticos em formação, e, como tais, participantes ativos em tudo o que concerne ao seu processo educativo;*
- *Os Profissionais de Educação: Parceiros na construção dessa escola que almejamos, entendendo que, para tanto, devem dispor de uma formação adequada e de mecanismos que Ihes garantam real possibilidade de co-gestão;*
- *A Comunidade: Famílias protagonistas do desenvolvimento de seus filhos, sendo organizações no bairro que incorporam nas suas vivências a escola como a instituição capaz de contribuir para o crescimento da cidadania de seus membros; e*
- *A Instituição Escola: Lugares vivos, que desperta o desejo dos alunos de freqüentá-lo, por fazer sentido em sua vida e por abrir as possibilidades de sonhar com as reais chances de mudá-la.(sic).*

Indubitavelmente, os pontos nevrálgicos de conflitos historicamente existentes na rede municipal, estão presentes na proposta da *Escola Viva.* Sugerem-se as seguintes rupturas com esta proposta em relação ao anteriormente praticado na Gestão de Chico Amaral:

- Objeção ao total descaso com que a gestão anterior mostrou para com o público de alunos ao qual servia, ou seja, seu alunado em todas as faixas etárias e realidades sociais. Ainda que a administração Francisco Amaral tenha realizado um considerável diagnóstico social do perfil sócio-econômico dos

alunos da rede pública municipal, tal como anteriormente exposto, o que se verificava no interior das escolas e o que orientava a própria postura em que se revestiam as decisões políticas emitidas pela Secretaria de Educação, conforme OLIVEIRA (1999), em nada considerou estas questões, fosse para uma transformação das escolas em locais onde se questionasse a exclusão presente na sociedade capitalista, fosse para refletir sobre possíveis formas de inclusão a serem desenvolvidas desde a Escola. Destaca-se que as políticas implementadas posteriormente pela gestão petista, que consideraram a origem e a realidade dos alunos como central para se pensar a organização das escolas e as decisões da política pública municipal das unidades educacionais, centraram-se principalmente na questão étnica e do preconceito excludente em todos os níveis.

- Tentativa de se efetivar os profissionais nas funções de seus cargos, a fim de reverter a histórica condição que havia na rede pública municipal, das substituições de especialistas por profissionais efetivos, em especial professores, que se recusavam ao exercício da prática docente, por seu baixo salário ou pelas dificuldades enfrentadas nas salas de aula, movimento que era determinante de uma intensa rotatividade de profissionais a cada ano e impedia, entre outras coisas, que se formasse uma equipe pedagógica fixa e contínua nas escolas. Este movimento prejudicava, principalmente, a atividade pedagógica nas salas de aula, sendo comum, muitas vezes, que uma mesma primeira série tivesse sete professores durante o ano. Não obstante, como será analisado posteriormente, a realização do concurso público para especialistas acabou por legitimar a organização hierárquica da rede municipal.

- Ações de acolhimento e de voz ativa e participativa às famílias dos alunos na escola, bem como a toda comunidade escolar. Registra-se, na gestão anterior, o sentimento de rechaço que muitas famílias sentiam do espaço escolar público (Cf. OLIVEIRA, 1999). As propostas de fortalecimento do Conselho de Escola e discussões as quais se propôs a gestão participativa e democrática das escolas municipais, incluindo pais e comunidade, passaram a existir.

Os eixos norteadores acima mencionados – singularidade, inclusão radical e participação dinâmica - já eram constantes em todas as publicações oficiais e resoluções da SME, desde o início de 2001, presente em especial nas resoluções e comunicados assinados pela Secretária da Educação e normatizadores da gestão pública da rede municipal.

6.2 As Metas da política educacional Escola Viva

Segundo o texto divulgado pela Secretaria Municipal de Educação nas agendas distribuídas a todos os seus participantes:

> *"Escola Viva da SME de Campinas, nos informa de que, para colaborar na construção da ESCOLA VIVA, a Secretaria Municipal de Educação fez um cuidadoso planejamento de suas ações de governo, nomeado como PLANEJAMENTO ESCOLA VIVA."*
>
> *Pautado na marca infância e juventude do Governo Democrático e Popular da gestão petista, a ESCOLA VIVA demanda uma alteração na forma de organização do ensino e da aprendizagem, exigindo uma conexão direta entre as ações educativas da escola e as ações desenvolvidas nos demais serviços municipais que possuem uma ação educativa e formativa.*
>
> *Para tanto, dimensionam-se as seguintes metas:*
>
> *1- Incluir todas as crianças de O a 6 anos, fora da escola, em nossas unidades de ensino infantil.*
>
> *Já houve uma ampliação, desde o início da gestão, correspondente a cerca de 2.500 vagas e estamos cumprindo um programa de abertura de mais 6.000 até o final do mandato, cumprindo, assim o programa de governo de nenhuma criança fora da escola.*
>
> *No orçamento para 2003, estão previstas reformas em dez unidades do ensino fundamental e dez do ensino infantil, além das reformas de telhado em quatro de cada. Houve a construção de quatro novas unidades de ensino infantil já construídas até agora, além de mais duas ampliações. O total orçado para reformas em 2003 monta a R$ 5.612.100,00. Ainda com relação a este item, temos basicamente as seguintes ações em desenvolvimento:*
>
> *1.1:. Ampliar a oferta de vagas em Ed. Infantil nos períodos parcial e integral; otimizar a ocupação de espaços das U.Es; realizar reformas, onde se fizer necessário;*
> *12. Ampliar o atendimento do Ensino Fundamental; a inclusão dos alunos em liberdade assistida e situação de risco;*
> *1.3 Ampliar o atendimento na Educação de jovens e adultos;*
> *2 - Tornar os currículos escolares mais significativos para a vida:*
> *3 - Favorecer a apropriação da escola pela família e comunidade em aliança com a comunidade escolar*
> *4.- Aumentar o índice de acesso e permanência de forma qualificada*
> *5 - Realizar o Projeto Nutre-Ação*
> *6- Desenvolver o "Projeto Jovem Trabalhador"*
> *7- Desenvolver o "Projeto Resgate"*
> *8 - Qualificar as relações humanas e profissionais da RMEC.*[43]

[43] As metas ainda foram definidas até o fim do mandato:

Indicadores a serem alcançados até julho de 2004

a) Redução de 50% da taxa atual de evasão escolar, pelo menos;
b) Redução de 50% da taxa atual de reprovação, pelo menos;
c) Integração completa entre as suplências I e II;

Iniciativas como a distribuição da agenda da SME, na qual constava este texto, além da íntegra do documento oficial que expressava os princípios e metas da *Escola Viva*, foram resultados de uma postura que caracterizou a gestão petista da Educação, principalmente nos primeiros anos, de 2001 a 2002.

Não obstante algumas medidas de desagrado por parte dos especialistas substitutos terem sido tomadas desde os primeiros dias de governo, como já refererido anteriormente, esta tentativa de proximidade estendia-se também aos membros diretivos das escolas e demais especialistas.

A Secretária da Educação Profa. Dra. Corinta Geraldi fez várias reuniões iniciais com os diretores e vice-diretores das unidades educacionais, no início da gestão, como forma de abertura de diálogo e planejamento conjunto de ações[44]. Mostrou-se bastante acessível nos dois primeiros anos de governo. A partir de 2002, quando se explicitou o campo de luta entre os profissionais que queriam manter o mecanismo de substituição nos cargos de especialistas da Educação, reservou mais sua presença profissional e pessoal, como tratado no próximo capítulo.

6.3 As Mudanças na Educação Infantil

Ainda que o universo desta investigação tenha se concentrado no Ensino Fundamental, não se pode deixar de fazer uma menção à situação da Educação Infantil, âmbito que integra, juntamente com esta modalidade de ensino, a rede municipal de unidades escolares e para as quais as políticas educacionais do município foram direcionadas.

Possivelmente a Educação Infantil tenha sido a instância pedagógica e administrativa de maior intervenção e transformações implementadas pelas decisões expressas

---

d) Inserção de 100% dos alunos em currículos com praticas de formação cidadã;
e) Construção dinâmica dos currículos escolares visando a pluralidade cultural, social, étnica, e em todos os âmbitos,
f) Descentralização financeira, em 100% das Unidades Educacionais;
g) Realização do projeto "A Escola é Nossa" nas 05 regiões de Campinas;

[44] Procurei participar em uma dessas reuniões, que se deram na Academia Campinense de Letras, no início de 2001. Naquela época, era professora efetiva de História de 5ª a 8ª série, em uma escola municipal da região norte.Fui destratada de forma agressiva por um grupo de diretoras por causa de minha condição funcional, e, para evitar maiores constrangimentos, não participei da mesma, indo embora antes da chegada da Secretária e início da reunião.

na política pública educacional do município de Campinas, durante os anos de 2001 a 2004.

A afirmação acima é procedente por ter sido a Educação Infantil a instância na qual mais claramente houve uma proposta de mudança na organização das Unidades Educacionais, através dos agrupamentos multietários, a partir dos quais as turmas de crianças não seriam mais organizadas segundo um modelo que mais parecia um simulacro da divisão tradicional da escola básica (turmas entendidas como graus: Maternal, Infantil, Pré-escola).

Esta nova concepção de organização da Educação Municipal Infantil teria seus princípios regidos não só por concepções pedagógicas, mas por uma cobrança do Ministério Público e Câmara Municipal para a garantia da inclusão de todas as crianças de 0 a 6 anos do município cujas famílias buscassem por vagas na Educação Infantil.

Destarte, decide-se, a partir do ano de 2003, por uma política que expressasse uma reorganização das turmas de crianças atendidas pelas Cemeis e Emeis da cidade, organização esta anteriormente citada. Esta política se efetivou a partir de três principais intervenções:

1. *Turmas multietárias* reunidas em agrupamentos, não mais a clássica divisão em turmas de maternal, infantil e pré, seguindo a lógica da escola regular de 1ª a 8ª séries;
2. *Redução da jornada* das monitoras de oito para seis horas diárias, reivindicação histórica das trabalhadoras de creche, conseguido não só através de sua luta, mas colocado como ponto deliberativo nos segundo e terceiro Congressos Municipais de Educação;
3. "Inserção*" (ou o chamado "inserimento")* de crianças com matrículas novas durante o ano letivo de 2004, ao longo de todo o ano letivo, e não somente no período de matrícula.

O princípio básico da primeira ação descrita é o de turmas multietárias, reunidas por agrupamentos, a saber:

Agrupamento I - de 0 a um ano e onze meses de idade;.

Agrupamento II –de dois anos a três anos e onze meses,

Agrupamento III – de quatro anos a seis anos.

As matrículas deixaram de ser feitas diretamente nas escolas, como ocorria anteriormente. Isso dava margem a um atendimento contingencial, e não a uma política de atendimento educacional à população infantil do município. Este procedimento dava também margem à restrição do atendimento de crianças do círculo de amizade dos funcionários da creche, deixando sem vagas crianças realmente necessitadas de uma oportunidade numa unidade educacional pública, seja pela condição de miséria da família, seja por apresentarem

necessidade especiais ou estarem em situação de risco.

A partir do ano de 2003, é realizado um cadastramento de crianças cujas famílias estivessem interessadas em uma vaga em alguma Unidade Educacional municipal. Através de fichas com informações gerais sobre a criança e a família, indicadores sócio-econômicos eram analisados, aos quais se atribuíam pontos. Estas fichas eram enviadas ao CEDI, que, depois de analisá-las e realizar uma classificação geral de potenciais alunos, retornava estes resultados às escolas. Registram-se casos de escolas com mais de quatrocentas crianças constantes nesta classificação que não puderam ser atendidas devido à exigüidade de vagas oferecidas.

De acordo com um documento divulgado pelas Coordenadoras Pedagógicas responsáveis pela Educação Infantil, estas, além de uma análise histórica e social, procuram dar base pedagógica às turmas multietárias da Educação infantil:

> *"Nós, Coordenadoras Pedagógicas do Infantil vimos conversando, em nossas andanças pelos CEMEIS e EMEIS com Monitoras, Professoras, Orientadoras Pedagógicas de Educação Infantil (estas especialmente nos assessoramentos semanais), Supervisores e Direções temos percebido muito claramente uma certa preocupação com relação ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido a partir de 2003, junto aos agrupamentos de crianças com idades diversas. Em nosso fazer profissional, na organização educacional do Município, apoiando e subsidiando as práticas cotidianas, a partir das demandas dos educadores, sentimo-nos compelidas a divulgar o que vimos pensando sobre os agrupamentos multietários, como forma de dar a ver as possibilidades que vislumbramos neste trabalho. Procuramos também não perder de vista que a crise de vagas que existe na Educação Infantil é uma complexa questão social, é parte de uma conjuntura mais ampla, de longa data, e que não se esgota na reorientação da organização do trabalho pedagógico.*
>
> *O trabalho com áreas diversificadas, com ateliês, com salas ambiente, com "cantinhos", com projetos são algumas práticas que vem sendo implementadas em algumas unidades educacionais de Educação infantil da SME, que viabilizam um trabalho com crianças de diversas idades, chamados grupos multietários, e entre nós chamados agrupamentos. Falar destes trabalhos, dar-lhes visibilidade, analisar em quais condições ele se fortalecem e como as crianças aprendem nestas condições são desafios de todos nós, educadores desta REDE. Entretanto, todos já sabemos que não há um caminho único, um modelo a ser seguido. Cada unidade educacional diante do desafio de realizar um trabalho significativo com as crianças de idades variadas traçará seu próprio caminho, sustentado pela criatividade e empenho de seus educadores e apoiado irrestritamente por nós, naquilo que nos compete*."
>
> *(Documento divulgado às escolas de ensino infantil da SME, setembro de 2003)*

No entanto, houve neste processo uma inversão de procedimentos, o qual, possivelmente, tenha sido o gerador de controvérsias à sua aplicação. Os fundamentos pedagógicos desenvolvidos pelos Coordenadores Pedagógicos e divulgados à rede foram feitos seis meses depois da resolução que determinava os agrupamentos multietários ter sido publicada e sua implantação já haver sido determinada pelo então CEDI, e assim orientados e cobrados pelos supervisores de campo e coordenadores de NAEDs.

A reação das escolas, que já tinham se estruturado da forma anterior desde o ano de

2002, foi a de posição contrária ao que lhes pareceu uma medida compulsória e impositiva. A impressão que se teve foi a de que tal justificativa surgiu apenas para abrandar o descontentamento de professores e direções, juntamente com pais que não foram devidamente esclarecidos ao que lhes pareceu uma "juntada de crianças", como referenciado por várias diretoras e professoras. Ocorre que o agrupamento multietário, em realidade, foi inicialmente feito sem a preocupação de preparar pedagogicamente os professores, esclarecer os pais ou prover as escolas de equipamentos que subsidiassem o cotidiano do trabalho. Desta forma concebido, teve, assim, seu processo de implementação comprometido desde o início.

Disseminou-se, então, a idéia de que U.E.s infantis estariam à mercê de decisões políticas que tinham, como único objetivo, incluir, a todo custo e de maneira forçada, crianças nas escolas, superdimensionando-se sua capacidade de atendimento, e não uma proposta diferenciada de trabalho. Infelizmente, esta visão ficou como uma tensão indelével durante toda a gestão petista.

Ademais destas mudanças, assoma-se o atendimento da reivindicação histórica que havia do trabalho das monitoras. Estas profissionais, cuja obrigatoriedade de escolaridade ia até a Educação básica completa e não pertenciam aos quadros funcionais da Educação, mas contratadas diretamente pelos recursos humanos, trabalhavam nas CEMEIs. Eram responsáveis tanto no cuidado da higiene e alimentação das crianças de zero a dois anos e onze meses, quanto no desenvolvimento de atividades pedagógicas, orientadas pelas professoras de Educação Infantil. As crianças de período integral nas CEMEIs ficavam um período do dia com a monitora, e outro período com as professoras.

Ocorre que o trabalho das monitoras era eminentemente braçal e desgastante, com necessidade do emprego, inclusive, de força, realizados com movimentos repetitivos na lida de carregar crianças, dar-lhes banho, levantar peso.O índice de monitoras afastadas do trabalho por licença por motivos de saúde era excessivo, principalmente por problemas lombares, devidos aos esforços feitos sem equipamentos necessários e sem as devidas orientações ergonométricas. Isso justificava a redução do horário de trabalho de oito para seis horas diárias.

Os reclamos das profissionais resultaram numa proposta, por parte da SME, ao setor de Recursos Humanos da PMC. Este determinou que, para estudos da viabilização da redução da carga horária, deveriam ser pensados turnos de revezamento das monitoras, uma vez que, devido às limitações da Lei de Responsabilidade Fiscal, não poderia haver mais contratações.

Esta experiência foi feita em três escolas-pólo de cada região, por um período de três

meses, com reuniões onde estavam presentes coordenadores pedagógicos, supervisores, diretores e uma representante das monitoras, juntamente com representantes do setor de Recursos Humanos. De maneira geral, a operacionalização da proposta se mostrava viável, e terminou-se por aprovar a redução de jornada, de trinta e duas horas semanais, seis de trabalhos diários e duas de formação na escola, através de reuniões e cursos. No entanto, houve situações nas quais o período de experiência na simulação realizada foi artificializada; muitas monitoras, até mesmo com fraturas, se recusavam a sair de licença médica, por exemplo, para garantir bons resultados na observação experimental.

Com o tempo, no entanto, mostrou-se que as eventuais faltas e licenças médicas ao trabalho de uma só monitora eram capazes de desestruturar o trabalho de toda uma escola. Além deste fato, trabalhando por seis horas ininterruptamente, as monitoras, objetivando complementar a renda doméstica, se empregavam em qualquer outra função em seu período livre, como faxineira, babá, passadeira, entre outros. Desgastavam-se da mesma maneira, e o fato do trabalho nas Cemeis ser feito sem descanso, as prejudicavam tanto quanto ou talvez mais do que antes, gerando excesso de crianças a serem cuidadas e alterando a proporção limite de correspondência criança/monitora. Houve casos bastante problemáticos por causa deste fato, como crianças acidentadas nas escolas por falta de acompanhamento de adulto, por exemplo.

No ano de 2003, foram previstos, dentro do próprio planejamento do ano letivo de 200 horas, sete dias no ano, nos quais ocorreriam momentos de formação continuada nas próprias escolas infantis, para todos os profissionais que lá trabalhavam, desde guardas, monitoras, professores e direção. Isto foi referenciado como um ganho por parte dos profissionais. Ainda que fossem poucas estas reuniões, as escolas, no geral, se mostraram bastante empenhadas em desenvolver momentos de reflexão e estudos coletivos que foram proveitosos para a integração da equipe escolar.

No início do segundo semestre de 2004, precedeu-se uma reestruturação das turmas do infantil, podendo as escolas receber alunos durante o ano letivo, em qualquer época, a título de "inserimento". A falta de um referencial pedagógico que sustentasse mais esta ação, desgastou mais uma vez as ações da política de Educação infantil, sendo ironicamente chamada de "enchimento" das escolas, julgada, mais uma vez, como uma inclusão forçada de crianças somente para atender exigências do Ministério Público e com fins "eleitoreiros", e não como mais um momento educativo de acolhimento de crianças novas nas Unidades Educacionais Infantis da Rede Municipal de Ensino.

6.4 Estrutura da Rede Municipal de Educação na gestão do Partido dos Trabalhadores 2001-2004

As mudanças estruturais na gestão e na fundamentação filosófica da Rede Municipal de Ensino de Campinas constituíram-se num processo que se iniciou logo nos primeiros dias da posse da equipe de Educação do PT, estando em discussão e construção, mesmo no limiar de seu término, em 2004, com as recentes modificações determinadas na lei referente ao Plano de Cargos, Carreiras e Salários de toda a PMC, que altera em muito o cotidiano em sala de aula e as relações profissionais e de poder da rede municipal de Educação.

Destaca-se que a gestão do Partido dos Trabalhadores procurou ter a clareza de comunicar, aos profissionais interessados, as mudanças previstas, dando-lhes oportunidade, inclusive, de participação e consulta para decidir ou não pela adesão ao plano, ainda que estas não fossem totalmente irrestritas. Instrumentos como boletins informativos, eletrônicos, circulares, eram freqüentes. O próprio Diário Oficial do Município, que até julho de 2002 era vendido nas bancas de jornal do centro e bairros adjacentes ao preço de R$ 0,55, passou a ser de distribuição gratuita, ainda que não estivesse em todos os bairros e em número reduzido de postos de distribuição, como algumas bancas de jornal.

Destaca-se também que todas as escolas da rede, tanto as do Ensino Fundamental quanto às de Educação Infantil, recebiam periodicamente material informativo das ações da Secretaria. Uma destas circulares, no início de 2002, apresentava toda a equipe da SME, expressa desta forma o perfil dos profissionais e do trabalho:

> *"Procuramos formar uma equipe suficiente para o atendimento das necessidades profissionais de uma rede que representa mais de um terço do total do funcionalismo da PMC. Sua construção segue a lógica da necessidade de um atendimento de bom nível aos colegas de rede, no desempenho de suas funções, bem assim a implementação das diretrizes de governo a que nos propusemos. Nem a mais e nem a menos, na composição dessa equipe procuramos o suficiente dentro do possível nas atuais condições financeiras da PMC".*
>
> *A equipe apresenta-se e se coloca à sua disposição.*

Gabinete da Secretária
As funções da chefia de gabinete são:
1. Elaborar a Agenda da Secretária;

- *filtrar os pedidos de agenda (por escrito, pessoalmente, por telefone e por e-mail)..re-encaminhando aqueles que podem ser assumidos por outros setores da SME;*
- *agendar os compromissos de presença obrigatória, aqueles solicitados pela Secretária e aqueles que são solicitados por terceiros;*
- *monitorar e re-elaborar diariamente a agenda.*
- *preparar os compromissos da Secretária com dados e/ou conversas prévias com membros da equipe.*

Na seqüência do documento define-se que:

> *O Gabinete da Secretaria Municipal de Educação tem por finalidade coordenar a política municipal de Educação, de acordo com as diretrizes estabelecidas nas legislações municipal, estadual e federal, bem como com os anseios da população, promovendo a democratização da gestão escolar, através da participação da comunidade nas decisões tomadas. Além disso, deve assegurar um Ensino Público com qualidade social e a universalização do atendimento na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, criando condições para que cada escola tenha autonomia política, pedagógica e financeira, e seja capaz de orientar o seu Projeto Pedagógico valorizando a sala de aula como o local no qual ocorre a produção intelectual.*

Outras assessorias da estrutura da Rede Municipal de Ensino eram também apresentadas, no referido documento. Informações como esta eram divulgadas também em consultas às páginas eletrônicas do *site* da Secretaria Municipal de Educação de Campinas[45]:

Assessoria de Planejamento e Acompanhamento da Gestão

Segundo as fontes consultadas, como o material de divulgação da gestão petista no início de seu governo, este organismo teria representação da SME junto ao Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, bem como a participação em reuniões para planejamento de ações da SME e acompanhamento da efetivação das mesmas, como por exemplo, a reorganização e otimização dos equipamentos de Educação infantil com o objetivo de ampliação de vagas.

Realizaria também a intermediação com outras secretarias, gabinete da prefeita e câmara para agilizar e/ou solucionar processos e também para estabelecer contato com a secretária. Participaria na elaboração do projeto de marca de governo PROCRIAR (programa para crianças e adolescentes em situação de rua), representando a SME, tendo também participação na Câmara Temática de Educação da Região Metropolitana de Campinas como

[45] O site da SME é: www.campinas.sp.gov.br/SMEnet

suplente da Secretária.

Como forma de colaborar na discussão da visibilidade para a população das ações da Secretaria de Educação, se envolveria na elaboração dos materiais institucionais da SME como folder, boletins e placas para difundir os princípio e eixos do Programa *Escola Viva.*Teria ainda uma atuação direta com a Secretária da Educação, acompanhando-a em atividades externas a SME, relacionadas ao planejamento do Escola Viva, realizando os contatos necessários e preparando os materiais necessários, sendo responsável também pelo controle da agenda da Secretária.

Assessoria Jurídica da Secretaria Municipal de Educação

Este setor seria responsável pela elaboração de projetos de lei, decretos e resoluções.

Emitiria pareceres jurídicos e justificativas de decisões em protocolados administrativos. Realizaria também a elaboração das informações prestadas pela Secretária em ações judiciais; O acompanhamento dos processos administrativos disciplinares de servidores da Educação; o atendimento aos profissionais da rede municipal de ensino sobre matérias relacionadas à situação funcional do servidor; daria apoio técnico ao Departamento de Gestão de Pessoas.

A Assessoria Jurídica atuaria também como membro em comissões de contagem de títulos em concursos públicos. O profissional que responderia por essa assessoria seria presidente da Comissão Permanente de Licitações da FUMEC, bem como membro da Comissão Especial de sindicância da FUMEC, atuando ainda dando pareceres jurídicos e justificativas em protocolados administrativos da FUMEC.

Assessoria de Comunicação.

As funções desta assessoria seriam: coordenar e executar a política de comunicação da SME; centralizar todas as ações de comunicação impressa, falada ou eletrônica; divulgar suas realizações através de diversos tipos de veículos; produzir materiais que sirvam de subsídio para as diversas ações educacionais; planejar e desenvolver campanhas dentro do calendário anual da Educação; coordenar as diversas ações editoriais da SME; planejar e alimentar meios de contato direto com a RMC; responder oficialmente os diversos tipos de correspondência dirigida ao Gabinete da Secretária que tiverem impacto sobre a imagem pública da SME;

subsidiar a Secretária em suas aparições públicas, recolhendo e sistematizando material que possa fundamentar sua presença política; acolher e responder as denúncias, reclamações e assemelhados e favorecer a participação de representantes da SME em debates, programas de rádio, congressos e outros eventos; promover a comunicação da comunicação interna na rede, contribuindo com a construção de relações democráticas de poder nas suas várias instâncias.

Incluiria também um setor dos eventos, para sistematizar e acompanhar uma política de eventos da SME; gerenciar critérios únicos para sua realização e modos de execução.

Por fim, deveria apoiar e assessorar os diversos setores nas ações que se fizerem necessárias para o planejamento, execução e avaliação dos diversos tipos de evento da SME.

NAED - Núcleo de Ação Educativa Descentralizada

O Núcleo de Ação Educativa Descentralizada possuiria um papel fundamental na proposta de descentralização administrativa, financeira e pedagógica da Secretaria Municipal de Educação. Possuiria como objetivo dinamizar o processo de descentralização, sendo instância de encaminhamentos, ações e decisões que promovessem melhor andamento das Unidades Educacionais, atendendo às demandas cotidianas das escolas nos aspectos administrativos, pedagógicos e intersetoriais, fortalecendo o processo de autonomia e identidade da escola onde o Projeto Pedagógico constitui o ponto de partida para a equipe de trabalho identificar as necessidades de cada comunidade escolar.

Possuiria um setor de recepção e atendimento à população em geral, às escolas municipais e núcleos da FUMEC. Deveria ainda receber e expedir documentação (memorandos, ofícios, relatórios, processos pertinentes ao cotidiano funcional dos servidores educacionais), um telefone de reclamações públicas do número 156, alocar aos setores responsáveis pela atribuição de aulas das escolas da região específica os cartazes de atribuição de aulas.

Teria por incumbência também receber, organizar dados das Unidades Educacionais para o levantamento de demandas de funcionários, comunicar-se diretamente com as escolas, intermediando informações entre as secretarias municipais, os departamentos e coordenadorias da SME; encaminhar os profissionais substitutos e contínuos, bem como os serventes e monitores volantes, considerando as demandas das escolas; organizar a utilização do transporte do NAED para atendimento das necessidades das Unidades Educacionais.

A equipe do NAED é composta por um Coordenador do Núcleo, que tinha status de

chefe de Departamento, sendo esta um cargo de confiança, diretamente indicado pela Secretária de Educação, além de, Supervisores Educacionais, Coordenadores Pedagógicos, Apoio Administrativo da FUMEC, Assistente Administrativo, Representante da Educação Especial e outros funcionários de apoio. Tal equipe visitaria as escolas, articularia as instituições publicas ou não publicas com as comunidades escolares; coordenaria reuniões com os profissionais da Educação; acompanharia e participaria do trabalho das demais equipes descentralizadas como as equipes dos setores de Saúde, Assistência Social, Educação Especial, entre outras.

O trabalho do Núcleo estaria pautado na realização de trabalhos intersetoriais e de interlocução entre os departamentos e coordenadorias da Secretaria Municipal de Educação, a fim de constituir e potencializar novas centralidades e pólos comunitários, estreitando as relações entre os profissionais que fazem o atendimento direto à população, fortalecendo a identidade da região. Acompanhando a divisão da cidade em cinco regiões administrativas conforme já exposto, os NAEDs são em número de cinco, correspondentes à divisão administrativa da cidade em cinco regiões: NAED LESTE, NAED NORTE, NAED NOROESTE, NAED SUDOESTE e NAED SUL.

Departamento de Gestão de Pessoas [46]

O documento oficial da Secretaria Municipal de Educação assim se fundamenta para justificar a existência deste Departamento, que depois sofreu alterações em sua organização, modificando-se para Coordenadoria de Gestão de Pessoas:

> *"A Emenda Constitucional n°19/98 institui o Princípio da Eficiência, isto é, oferecer serviço público de qualidade.*
>
> *O maior desafio do setor público brasileiro é de natureza gerencial. Daí a necessidade de se buscar um novo modelo de gestão pública, focado em resultados e orientado para o cidadão.*
>
> *O estilo desta gestão pública é participativo. Isso determina uma atitude gerencial de*

[46] Modificado em 30 de setembro de 2003, pelo Decreto n° 14460/03:

> *Art. 31 - Compete à Coordenadoria Setorial de Gestão de Pessoas:*
> *I - gerenciar as relações de trabalho dos profissionais da Educação;*
> *II - gerenciar os processos de readaptação, limitação, licenças-saúde e alteração de centro de custo;*
> *III - alocar e transferir funcionários;*
> *IV - analisar pedidos de licenças;*
> *V - fixar requisitos para a realização de concursos públicos e processos seletivos internos;*
> *VI - realizar a remoção de professores efetivos e a atribuição de aulas*

liderança, que busque o máximo de cooperação das pessoas, reconhecendo a capacidade e o potencial diferenciado de cada um e harmonizando os interesses individuais e coletivos, a fim de conseguir a articulação das equipes de trabalho.

Uma gestão participativa genuína requer cooperação, compartilhamento de informações e confiança ao delegar na busca de autonomia para atingir metas. As pessoas tomam posse dos desafios e dos processos de trabalho dos quais participam; tomam decisões, inovam e dão à organização um clima organizacional saudável.

A Secretaria Municipal de Educação agrega aproximadamente 6.000 trabalhadores e trabalhadoras. É relevante lembrar que todos esses são educadores independente da função que exercem e por isso mesmo é preciso investir na sua qualificação profissional. Decorre daí a necessidade de se criar um DEPARTAMENTO DE GESTÃO DE PESSOAS , cujo eixo de ação é a valorização das pessoas enquanto profissionais da Educação. Isto pressupõe: autonomia para estabelecer e atingir metas, oportunidades de permanente aprendizado, desenvolvimento das potencialidades e reconhecimento pelo bom desempenho.

O Departamento de Gestão de Pessoas compreendia as seguintes coordenadorias:

Coordenadoria de Gerenciamento de Pessoas

O objetivo seria, segundo o documento em questão, o de ser o elo facilitador das relações de trabalho, procurando soluções que viabilizem os processos interpessoais, buscando uma melhor qualidade nas condições de trabalho e de vida dos trabalhadores e trabalhadoras da SME.

Teria a atribuição de organizar e acompanhar os diferentes processos de Concursos, Ingressos e Remoções. Alocar e realocar os funcionários da SME; acompanhar os funcionários com processos de saúde; desenvolver parcerias com Secretarias e Autarquias, para melhoria da qualidade de funcionários e Unidades Educacionais; analisar e encaminhar as situações de conflitos dos funcionários nos diversos setores da SME; encaminhar de assuntos referentes a: freqüência dos funcionários, férias,convênios, formulários de licenças entre outros.

Coordenadoria de Formação e Desenvolvimento Pessoal

Seu objetivo seria o de discutir, propor e estabelecer a política de formação dos profissionais da SME, organizando ações que contribuam significativamente na constituição profissional e pessoal dos educadores, no exercício do trabalho, imprimindo conseqüências às ações pedagógicas das Unidades Educacionais.

Suas atribuições seriam as de realização de ações de formação em serviço de todos os profissionais da SME no que se refere às atividades específicas de sua função e aquelas que os constituem como educadores, como as seguintes:.Organização de ações (para suprir as

necessidades básicas de formação dos profissionais exigidas para o exercício da função). Viabilização de diversas possibilidades formativas: grupos de estudos/pequisa, palestras, oficinas, comunicações, seminários, simpósios etc. Organização e viabilização de material que subsidie a reflexão curricular de modo mais amplo que as especificidades das áreas de conhecimento; proposição de estudo e discussão de temas mais amplos na Educação como: Cultura, Gênero, Etnia, Sexualidade, Relações Humanas e Trabalho, entre outros. Articulação da integração da formação SME/FUMEC; Interlocução com o Departamento Pedagógico em função da definição dos princípios da formação dos profissionais da Educação.

Coordenadoria de Legislação e Administração Escolar (CLAE)

A Coordenadoria em questão esteve em funcionamento, na prática, até o início de 2003, ou mais precisamente, o mês de fevereiro daquele ano, até que sua extinção fosse regulamentada pelo decreto n° 14.460/03, de 30 de setembro de 2003. Constituía-se como um núcleo "fechado", centralizador das decisões, tomava para si grande parte das decisões e organização do ano letivo da SME, tal como se desenvolverá e analisará detalhadamente, quando forem colocados em foco, na presente investigação, os confrontos derivados das relações de poder na estrutura da Rede Municipal de Ensino. Por ora, importa compreender como se identificava até então como espinha dorsal da SME, conclamando para si a responsabilidade e hegemonia na condução da organização letiva e legislativa de todo o processo escolar da Rede Municipal de Ensino, monopolizando, muitas vezes, informações e decisões.

Definia-se a CLAE como uma coordenadoria que congregava a ação supervisora da rede, composta de um Núcleo Central, funcionando no nono andar do Paço Municipal, e Núcleos Descentralizados, funcionando nos NAEDs.

Além desta atuação, realizava também supervisão em escolas particulares e entidades filantrópicas que recebem verba da Prefeitura Municipal e que atendem também parte da demanda da Educação Infantil da cidade, atuando no processo de autorização e funcionamento de instituições privadas de Educação Infantil, analisando a documentação, verificando o local de instalação, e a autorizando seu funcionamento, conforme as partes pedagógica e administrativa atendessem a legislação. A Supervisão Educacional atuava também no acompanhamento das escolas autorizadas, analisando os Projetos Pedagógicos e realizando visitas periódicas.

A função principal da CLAE era, sem dúvida, a realizar a supervisão em Escolas Públicas Municipais, assessorando e avaliando os processos educacionais, articulando e intermediando as políticas educacionais conforme a proposta pedagógica, assegurando diretrizes e procedimentos que garantissem o cumprimento dos princípios e objetivos da Educação, estabelecidos constitucionalmente. Seu trabalho envolvia basicamente a elaboração e realização dos atos legais que normatizam a gestão escolar, além de objetivar o aprimoramento da gestão pedagógica e administrativa e o acompanhamento do gerenciamento das verbas públicas e do fortalecimento dos canais de participação da comunidade.

A CLAE era responsável pela formulação de documentos tais como: Resoluções, Editais, Comunicados, Circulares, Atribuições de Aulas, Análise de Diplomas e Certificados, Acumulação Remunerada e de Protocolados, as quais veiculavam decisões e informações extremamente centralizadas e monopolizadas por essa coordenadoria.

Nos Núcleos de Ação Educativa Descentralizados, os supervisores dos NAEDs atuavam em dependência total da coordenação geral da CLAE, e prosseguiram assim atuando, mesmo depois da desestruturação do núcleo da CLAE central. Procediam, sem maior autonomia, em visitas sistemáticas às Unidades Educacionais orientando e acompanhando o Projeto Pedagógico, pesquisando os dados de retenção e evasão escolar e outros dados estatísticos, intervindo nos processos pedagógicos e administrativos para melhoria do ensino, analisando os Calendários Escolares, orientando os diretores educacionais, vices diretores e orientadores pedagógicos, para favorecer, como mediadores, a construção da identidade escolar. O trabalho nas Unidades Educacionais estará voltado ao apoio da equipe, orientando na escrituração escolar e na legislação e incentivando o trabalho coletivo e compartilhado.

A integração entre os Supervisores Educacionais era promovida por reuniões de assessoramento e de planejamento para organização de um trabalho conjunto que eram realizadas no CEFORMA.

DITEPE - Departamento Técnico-Pedagógico/DEPE Departamento Pedagógico

Até sua modificação pelo decreto n° 14.460 de 30 de setembro de 2003, o DITEPE- posteriormente DEPE, Departamento Pedagógico – era assim definido em suas funções com relação às direções das escolas:

"Imprime na Rede Municipal de Educação de Campinas a Proposta Político--

Pedagógica de Educação, que vimos construindo - crítica, justa e democrática. Para tal exigência político-pedagógica, o Departamento se organiza de forma a possibilitar que cada Unidade Educacional da Secretaria Municipal de Educação manifeste seu próprio Projeto Pedagógico, explicitando, sobretudo, suas idiossincrasias, especificidades, metas e prioridades.

Envolve pois, um trabalho de suporte ao Projeto Pedagógico de cada Unidade e aos Projetos da Secretaria Municipal Educação para a Rede em geral. Inter-relaciona-se com o Departamento de Gestão de Pessoas, com o Departamento Financeiro, com o Departamento de Apoio à Escola e com o Departamento de Educação e Cidadania, em função da coerência e dos princípios. do Projeto ***Pedagógico*** *da SME. Envolve-se cotidianamente com os Núcleos de Ação Educativa Descentralizados para fortalecer a política de regionalização e as novas centralidades."*

O Departamento Técnico-Pedagógico respondeu por coordenadorias e setores, até sua modificação como Departamento Pedagógico (DEPE). Até sua modificação, as anteriores coordenadorias eram assim definidas:

Coordenadoria de Ensino Fundamental e Supletivo (CEFS)

Segundo o documento oficial da SME divulgado às escolas, a Coordenadoria de Ensino Fundamental e Supletivo (CEFS) seria responsável por organizar as ações gerais das Escolas de Ensino Fundamental que atendiam, em 2002, aproximadamente 33.00 alunos.

Visava ser referência quanto às orientações sobre a organicidade das escolas, buscando procedimentos que subsidiem o cotidiano escolar (matrícula, cadastro, dados estatísticos), apoiando a prática pedagógica que acontece na escola, investindo na continuidade e integração do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, articulando-se com a Fundação Municipal de Educação Comunitária (FUMEC). Trabalha a Educação Especial enquanto modalidade.

Participaria ainda de reflexões sobre as demandas para a Educação do Orçamento Participativo, definição do investimento das verbas para o Ensino Fundamental e articulação com os NAEDs, demais Coordenadorias e Departamentos, e agilizando os encaminhamentos do cotidiano escolar em sua necessárias demandas aos órgão da SME.

Coordenadoria de Educação Infantil (CEDI)

A coordenadoria de Educação Infantil seria responsável por organizar as ações gerais das 147 unidades educacionais que atendiam, em 2002, aproximadamente 27 mil crianças de

zero a seis anos. Entre essas ações, destacavam-se:

- Reflexão sobre políticas públicas de atendimento à população infantil;
- Realização de projetos específicos que apóiem a prática pedagógica;
- Processos de matrícula, cadastro e planejamento;
- Reflexões sobre as demandas para a Educação infantil no Orçamento Participativo;
- Articulação com os NAEDs (Núcleos de Ação Educativa Descentralizada), demais coordenadorias, departamentos e agiliza os encaminhamentos do cotidiano escolar.
- Integração das Coordenadorias de Ensino Fundamental com a de Educação Infantil, constituindo a Coordenadoria de Educação Básica com o objetivo de desenvolver de forma orgânica e estrutural o trabalho educativo de todas as faixas etárias, apoiando a prática pedagógica. .

Posteriormente, a partir do Decreto n° 14.460 de 2003, CEFS e CEDI unem-se na ***CEB – Coordenadoria de Educação Básica***, congregando a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Coordenadoria de Currículo, Projetos e Educação Especial

Esta coordenadoria possuiria as seguintes responsabilidades, segundo o documento oficial da Secretaria de Educação às Escolas:

> *Viabilizar que o movimento da ação-reflexão curricular aconteça na rede como um todo e, em cada unidade educacional, sistematiza o processo de vivência curricular de forma a construir o currículo em movimento constante de pesquisa-ação. Funda-se na promoção constante da investigação e da produção de conhecimento/saberes acerca do trabalho pedagógico desenvolvido com a Rede e pela Rede.*

O professor de Educação Especial, além de formação em Pedagogia, deveria possuir habilitação na área ou especialização em Educação Especial. Seu plano de atividades seria: desenvolver com o professor da classe, assim como com toda a comunidade educativa, propostas e ações pedagógicas que atendessem às necessidades especiais dos alunos, utilizando, elaborando e recomendando materiais, equipamentos e recursos apropriados aos mesmos.

Setor Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE)

Estruturado na gestão anterior, o NTE prosseguiu promovendo o trabalho cotidiano nas unidades educacionais com a utilização de tecnologia educacional de forma a possibilitar alunos e educadores apropriarem-se dos instrumentos que a informática apresenta como facilitadores do processo de aquisição de conhecimento. Tinha como proposta pautar-se, sobretudo, na pesquisa desenvolvida por alunos e professores.[47]

Setor de Referência em Educação Especial (SERES)

Implementaria este setor ações direcionadas ao processo de inclusão das crianças portadoras de necessidades especiais na Rede Municipal de Ensino promovendo sua socialização e garantindo sua aprendizagem através de equipamentos adaptados, materiais pedagógicos especiais e formação continuada dos profissionais.

Contaria com uma equipe de professores habilitados em Educação especial que atuariam nas Unidades Educacionais com alunos e professores e também na coordenação de grupos de estudos com temas específicos a respeito da inclusão.

Museu Dinâmico de Ciências de Campinas

O MDCC é um setor da Secretaria Municipal de Educação de Campinas e é decorrente de um convênio entre a Prefeitura Municipal de Campinas, UNICAMP, FUNCAMP e ACIESP. É constituído de duas unidades: o Planetário de Campinas e o Espaço Ciência-Escola.

O Planetário de Campinas realiza, de segunda à sexta-feira, diversas atividades escolares. Aos domingos, na parte da tarde, realiza sessões públicas sobre conhecimentos

[47] Assim foram definidas as atribuições do NTE no Decreto n° 14.460/2003:

> *"Art. 22 - Compete ao Setor Núcleo de Tecnologia Educacional - NTE:*
> *I - responsabilizar-se pela formação dos educadores e profissionais da SME e FUMEC para o trabalho com a informática educativa e preparo para o uso das novas tecnologias da informação e comunicação (TIC);*
> *II - acompanhar e avaliar os projetos desenvolvidos nas escolas e salas de aula relacionados com o uso das tecnologias a que se refere o inciso anterior".*

astronômicos. O Espaço Ciência-Escola encontra-se em processo de composição de sua equipe de trabalho para posterior reestruturação de suas atividades, respeitando o plano de ações elaborado por representantes da Secretaria Municipal de Educação, UNICAMP, professores da Rede Municipal e FUMEC, que propõem que o MDCC se reorganize a partir de sua identidade de museu, objetivando entre outros, a divulgação científica para o público escolar e não escolar. O museu oferece ainda cursos, palestras, oficinas e exposições temáticas para professores estudantes e público em geral.[48]

Departamento Financeiro

Este Departamento teria por função efetuar o controle, planejamento e acompanhamento da execução orçamentária dos recursos alocados junto à Secretaria, de forma a garantir o atendimento à obrigatoriedade constitucional de aplicação de recursos na manutenção e desenvolvimento do ensino.[49]

Possuiria também a coordenação do processo de planejamento orçamentário: Plano Plurianual, LDO - Lei de Diretrizes Orçamentárias e Orçamento Anual, a supervisão e acompanhamento das prestações de contas ao Tribunal. de Contas do Estado dos recursos aplicados no ensino, bem como das demais prestações de contas feitas a órgãos financiadores como Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação FNDE e Secretaria de Estado da

[48] De acordo com o Decreto N. 14.460/03, que reestruturou a organização da Rede Municipal:

> *Art. 23 - Compete ao Setor Museu Dinâmico de Ciências de Campinas:*
> *I - favorecer a divulgação da ciência produzida nas escolas de maneira formal e informal;*
> *II - oferecer cursos de astronomia para a população, sessões públicas, sessões escolares e eventos especiais através do Planetário de Campinas;*
> *III - oferecer diferentes atividades para a Educação Infantil e Ensino Fundamental através do espaço ciência-escola.*

[49] Segundo o Decreto n° 14.460/2003 :

> *Art. 24 - São atribuições do Departamento Financeiro:*
> *I - coordenar o processo de planejamento orçamentário: Plano Plurianual, LDO - Lei de Diretrizes Orçamentárias e Orçamento Anual;*
> *II - efetuar o controle, planejamento e acompanhamento da execução orçamentária dos recursos alocados junto à Secretaria Municipal de Educação;*
> *III - supervisionar e acompanhar as prestações de contas, ao Tribunal de Contas do Estado e da União, dos recursos aplicados no ensino, bem como das demais prestações de contas feitas aos órgãos financiadores;*
> *IV - elaborar estudos, custos e levantamento de dados e indicadores financeiros, com a finalidade de otimizar recursos e orientar o planejamento e a gestão da SME;*
> *V - coordenar o processo de repasse de recursos às Unidades Educacionais Públicas Municipais e às Entidades de Educação Infantil e Educação Especial.*

Educação – SEE.

Realizaria a supervisão e acompanhamento do repasse de recursos financeiros às unidades educacionais públicas municipais do ensino fundamental e Educação Infantil, bem como do repasse de recursos a entidades privadas de Educação infantil. Elaboraria também estudos, custos e levantamento de dados e indicadores financeiros com a finalidade de otimizar recursos e orientar o planejamento e a gestão da Secretaria Municipal de Educação, como supervisionaria e acompanharia as atividades realizadas pelas coordenadorias e setores pertencentes ao Departamento Financeiro.

Seguindo a lógica da descentralização de recursos que a gestão petista propôs desde seu início às Unidades Educacionais, foi instituído o programa de repasse de verbas às Escolas Municipais, denominado *"Conta Escola*" - repasse direto de um pequeno orçamento às 190 unidades educacionais, dando autonomia para a aquisição de materiais pedagógicos, permanentes, realização de pequenas reformas, através do decreto n° 13.854, de 15 de fevereiro de 2002 [50], que dispõe sobre os critérios e normas para o repasse de recursos financeiros às unidades educacionais públicas municipais. Vinculados ao Departamento Financeiro têm as seguintes coordenadorias:

Coordenadoria de Administração e Gerenciamento de Contratos

Esta coordenadoria se responsabilizaria pela administração e gerenciamento dos contratos que geram recursos financeiros a serem aplicados na Educação, sejam eles provenientes de convênios e/ou de financiamentos. Realizaria ainda o gerenciamento dos convênios e/ou parcerias da PMC com entidades privadas de Educação especial e de Educação infantil, às quais são repassados recursos, orientando a elaboração e analisando os processos de prestação de contas entregues mensalmente.

Coordenadoria de Planejamento e Controle Financeiro

Realizaria o acompanhamento dos recursos aplicados na manutenção e desenvolvimento do ensino e o controle das despesas e receitas dos recursos provenientes do

---

[50] Publicação D.O.M. de 16/02/2002:02, revogado pelo decreto nº 14.524, de 14/11/2003

FUNDEF - Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - e do QESE - Quota Estadual do Salário Educação.

Seria responsável ainda pela prestação de contas ao Tribunal de Contas do Estado dos recursos aplicados na manutenção e desenvolvimento do ensino, atuando também na elaboração de documentos para o Conselho do FUNDEF.

Faria ainda a elaboração, juntamente com os setores envolvidos, do Plano Plurianual, LDO - Lei de Diretrizes Orçamentárias e do Orçamento Anual; o acompanhamento orçamentário; remanejamento de verba, quando necessário e a coordenação do Setor de Contabilidade da S.M.E.

Departamento de Apoio à Escola

Este departamento era composto pelos seguintes setores, até a reestruturação organizacional da Rede Municipal de Ensino, realizada em 2003[51] :

O *Setor de Transportes,* responsável por gerenciar a prestação de serviços dos processos de transportes, verificando demandas, linhas de ônibus disponíveis na região e fazendo contato junto à EMDEC, para verificar possibilidade de mudança de roteiros em linhas existentes. Conforme solicitado, agenda veículos para passeios das Unidades Educacionais Municipais (ensino fundamental e Educação infantil).

A *Coordenadoria de Suprimentos,* por sua vez, compra e contrata serviços para a Secretaria Municipal de Educação; gerencia processos da Secretaria Municipal de Educação; prorroga contratos; adquire materiais por Registro de Preços para a Secretaria Municipal de Educação; fornece materiais (uso comum e específico) para a Secretaria Municipal de Educação; encaminha materiais para oficina de patrimônio.

O *Setor Almoxarifado,* que tem a incumbência controlar o armazenamento de todos os materiais recebidos no Almoxarifado; distribue materiais às Unidades Educacionais (escritório, pedagógico, permanente e outros); retirar e distribuir bens patrimoniais das Unidades Educacionais; efetua inventários, periodicamente, com emissão de relatório para prestação de contas ao T.C.E. - Tribunal de Contas do Estado. Além disso, presta serviço de

[51] São assim definidas as atribuições, de acordo com o Decreto N° 14.460/2003:

> *Art. 27 - São atribuições do Departamento de Apoio à Escola:*
> I - supervisionar as ações de planejamento junto aos demais Departamentos quanto à necessidade de serviços, aquisição, armazenamento e distribuição de produtos,transporte, manutenção, reforma e construção de Unidades Educacionais, assim como gerenciar as relações de trabalho dos profissionais da Educação;
> II - supervisionar as ações relacionadas ao Programa de Alimentação Escolar .

mudança de equipamentos das Unidades da S.M.E. e FUMEC.

CAE - Coordenadoria Arquitetura Escolar

Possuiria a incumbência de visitar as unidades educacionais para efetuar diagnóstico de problemas, pequenas reformas, construções, acompanhamento de obras, avaliação de espaço e levantamento técnico de áreas, além de elaborar projeto e memorial descritivo; levantar necessidades de materiais de construção para compra; fazer interface com Regionais ou com as equipes de manutenção, para solicitação de serviços e acompanhamento dos atendimentos às escolas, como também acompanha processos, fazer interfaces com Coordenadorias e outras Secretarias para otimização das atividades desenvolvidas pela CAE[52].

Como setores de apoio operacionais das Escolas, tê-se ainda o Setor de Manutenção e Setor de Projetos, ligados ao CAE. Segundo a revista *Escola Viva* julho/2004:27, o CAE coordenou as seguintes necessárias reformas nas escolas municipais que se encontravam deterioradas:

Espaços recuperados

> *Em três anos e meio o Governo Democrático e Popular de Campinas recuperou um patrimônio parcialmente destruído. Foram 39 reformas totais de escolas e creches e outras 144 unidades educacionais parcialmente reformadas. Isso representa mais de R$ 15 milhões investidos na quase totalidade dos prédios públicos da Educação.*
>
> *O resultado foi a ampliação do atendimento, mas também, melhores condições de trabalho para os mais de 5 mil profissionais da Educação.*
>
> *Arquitetura Escolar em Ação*
>
> *Balanço 2001/2004*
>
> *Emeis construídas e entregues.....4*
> *Cemei construídas e entregues.....2*

---

[52] Com as modificações do Decreto n° 14.460, suas atribuições ficam assim determinadas:

> *Art. 29 - Compete à Coordenadoria Setorial de Arquitetura Escolar:*
> *I - visitar as unidades educacionais para efetuar diagnóstico de problemas, pequenas reformas, construções, acompanhamento de obras, avaliação de espaço e levantamento técnico de áreas;*
> *II - elaborar projeto e memorial descritivo;*
> *III - levantar necessidades de materiais de construção para compra;*
> *IV - fazer interface com Regionais ou com as equipes de manutenção, para solicitação de serviços e acompanhamento dos atendimentos às Unidades Educacionais;*
> *V - acompanhar processos, fazer interfaces com Coordenadorias e outras Secretarias para otimização das atividades desenvolvidas;*
> *VI - elaborar projeto arquitetônico padrão para as diferentes Unidades de atendimento de Educação infantil e fundamental levando em conta os alunos portadores de necessidades especiais*

Cem eis em construção.....5
Unidades escolas reformadas totalmente..39
Unidades escolares reformadas parcialmente..... 144
Unidades escolares adaptadas para
portadores de deficiência.....16
Prédios adaptados para Cemei e Emef.....7

Instalação de forros

07 Cemeis
O5 Emefs
O5 Emeis
02 salas Fumec
Total investido: R$ 969,7 mil

Reforma Geral

2001- 2 Cemeis;
2002- 3 Cemeis; 9Emefs; 3 Emefs
2003- 9 Cemeis; 11 Emefs; 2 Emeis

Total investido: R$ 1,4 milhão

No entanto, muitas das reformas tiveram problemas graves em sua consecução. Muitas vezes, as empreiteiras contratadas não repassavam corretamente as verbas recebidas pela municipalidade aos seus empregados. Por outras, a PMC não pagava corretamente. As conseqüências destas ocorrências foram paralisações e atrasos das obras. No final do ano de 2004, por exemplo, uma escola de ensino fundamental da região leste, uma das maiores da rede, depois de mais de uma década esperando por uma reforma de suas condições materiais, que iam desde sala de aulas depredadas, animais peçonhentos e cerca destruída que a circundava, finalmente obteve o início das obras em 2004. Durante todo o ano letivo, funcionou em extrema precariedade. No segundo semestre, as obras foram paralisadas, ameaçando a finalização do ano letivo e o início do vindouro. A comunidade ao redor, composta basicamente de pessoas com um nível de vida bastante miserável, passou a se revoltar com a lentidão e abandono das obras. Foi necessária muita atuação da direção, que mobilizou praticamente todos os setores da PMC, e conversou diretamente com a comunidade organizada, para impedir uma depredação da escola como sinal de revolta, e o retorno das obras foi garantido no governo subseqüente com a utilização de verbas de outras instâncias que não a Secretaria da Educação.

Coordenadoria Nutrição

A questão da merenda escolar se constituiu em um campo complexo nas políticas públicas de atendimento à população escolarizada em Campinas, principalmente no que

concerne ao atendimento das creches (crianças de zero a três anos) e escolas de Educação Infantil, que recebem crianças de quatro a seis anos. Nas escolas do Ensino Fundamental a qualidade, quantidade, o balanceamento de nutrientes que compunham a merenda, sua forma de distribuição e preparo eram alvos de críticas por parte de todos os que vivenciavam o cotidiano escolar, desde alunos e diretores, até os pais e a comunidade em geral.

Departamento de Educação e Cidadania

Desenvolveria ações de natureza sócio-educacional, em interação permanente com os demais Departamentos, Coordenadorias de NAEDs e Fumec priorizando, fundamentalmente, a relação da escola com a comunidade e da comunidade com a escola. Atuaria nas seguintes frentes de trabalho: Conselhos: Municipal de Educação, das Escolas Municipais, da Alimentação Escolar, do FUNDEF e FUMEC

Contribuiria com a logística e a dinâmica das reuniões enquanto facilitador dos debates inerentes a cada conselho. Era responsável pela promoção da integração, pela troca de experiências entre os conselheiros e conselhos, bem como, pela reflexão sobre seu papel, suas atribuições e suas competências nos parâmetros da participação popular. Quanto aos Conselhos de Unidades Educacionais, realizaria acompanhamento às reuniões, de acordo com suas demandas, participando das discussões e fortalecendo as ações que envolvem o cotidiano da escola e suas relações com a comunidade escolar e a comunidade local. Faria também parcerias com Entidades de Educação Infantil e Educação Especial.

Responsabilizaria-se pelo processo de transferência de recursos financeiros, através da celebração de termo de parceria entre a SME e trinta e oito Entidades (ONGs) de Educação Infantil e quatorze de Educação Especial. Essa parceria complementa o atendimento público governamental com quatro mil vagas na Educação infantil e mil e duzentas na Educação especial. Realizaria o acompanhamento e a avaliação dos trabalhos desenvolvidos, a partir da construção conjunta de diretrizes e instrumentais para o atendimento, em conjunto com o DITEPE e Secretaria Municipal de Assistência Social. Incorporaria nas atividades da parceria a oferta de formação aos profissionais da Educação que eram contratados pelas entidades, visando seu aprimoramento profissional.

Através da *Educação Profissional para a Cidadania* potencializaria iniciativas, em nível preventivo, na política de atendimento para jovens e adultos através da oferta de cursos

de sensibilização e de curta duração, no sentido do despertar para o trabalho mediante parcerias com a Unicamp e outros. Realizaria também o acompanhamento do Orçamento Participativo e seus desdobramentos. Também articularia as demandas por obras e reformas de Unidades Escolares com as previsões orçamentárias. Propiciaria a discussão com as comunidades envolvidas e Conselhos de Escola, desenvolvendo a compreensão dos processos licitatórios e estimulando a participação no acompanhamento de obras em construção e reforma. Procuraria garantir, na temática Educação, a discussão de custeio no desenvolvimento dos Projetos Pedagógicos e condições financeiras de realização dos mesmos.

Outro programa ligado também a Departamento da Cidadania era o atendimento intersetorial a alunos/as na intercorrência do ambiente escolar, orientando e acompanhando a escola na inclusão e/ou encaminhamentos de alunos/as em programas da rede municipal de proteção social visando o atendimento integral e complementar à Educação formal. Executaria o Programa Federal "Bolsa Escola" em conjunto com o Conselho das Escolas Municipais (Comissão Bolsa Escola), atendendo quatorze mil alunos/as do ensino fundamental da rede municipal e estadual. Realizaria o acompanhamento da freqüência escolar, através de visitas às escolas, procurando identificar situações de evasão para possível intervenção sócio-educacional.

Nas *Ações intersetoriais municipais e interinstitucionais*, o Departamento de Cidadania fomentaria a participação da SME em diversos programas governamentais e não governamentais na criação, no planejamento e na execução de ações na área da infância e juventude facilitadoras de inclusão social.

FUMEC – Fundação Municipal para Educação Comunitária

Segundo o que é apresentado no "Portal do Governo Democrático-popular", temos o papel da FUMEC dimensionado na SME::

> *A Fundação Municipal para Educação Comunitária - FUMEC é uma fundação de direito público, criada em 16 de setembro de 1.987 (Lei Municipal no. 5380) e tem entre seus objetivos o desenvolvimento de Programas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos e de Programas de Educação Profissional.*
>
> *As ações de alfabetização de jovens e adultos são desenvolvidas em salas de aula instaladas em escolas, empresas, associações de bairros, penitenciárias, albergues, igrejas, enfim, em todos os locais em que exista demanda. A maioria dessas salas está localizada na periferia da cidade, para facilitar o acesso de seus alunos em potencial, jovens e adultos das classes populares.*

A Fundação Municipal Para Educação Comunitária teve seu início em setembro de 1987, através da Lei de Criação n° 5.830, com o objetivo de desenvolver atividades educacionais básicas, seguindo a orientação comunitária. A partir daí, iniciou-se um Programa de Pré-Escola diferenciado, o qual contava com a participação de agentes de Educação e mães. Em 1990, esta prestação de serviços foi incorporada à Rede Municipal de Educação, tendo como seu presidente nato o Secretário de Educação..

A alfabetização de jovens e adultos, inicialmente vinculada ao MOBRAL e posteriormente à FUNDAÇÃO EDUCAR, foi assumida pela FUMEC, atuando na suplência I (equivalência às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental) e, aos poucos, implantada a suplência II (equivalência às quintas e oitavas séries do Ensino Fundamental).

O desenvolvimento deste trabalho, entretanto, teve ampla repercussão, atendendo atualmente cerca de 5.800 alunos, divididos em 275 salas espalhadas pelas diferentes regiões da cidade de Campinas.

É importante ressaltar que uma das conquistas do Programa de Jovens e Adultos foi a integração sócio-pedagógica com o ensino noturno da Rede Municipal de Ensino, com ênfase nas especificidades do jovem a ingressar no mundo do trabalho e no adulto trabalhador. As atividades educativas, entretanto, não se prendem a objetivos meramente instrucionais ou somente para preparação pára o mercado de trabalho, mas, como declarado pela Secretária de Educação:

> *"A tessitura do trabalho pedagógico é avessa às receitas prontas, aos métodos mágicos, aos kits com a partitura composta para que o/a professor/a siga direto e reto, perdendo o processo vivo de construção e reconstrução, os acontecimentos produzidos pelos sujeitos em interlocução mediados pelo professor/professora, num determinado contexto sócio-cultural. O resultado deste "processo fabril" de produção do conhecimento pedagógico, já sabemos pela experiência e pela vasta literatura crítica, é o fortalecimento da escola como um dos espaços de intensificação das desigualdades sociais e culturais,étnicas, entre outras, da sociedade que está submetida.*
>
> *Diferente disso, um projeto pedagógico pautado por opções políticas, epistemológicas, éticas, culturais e estéticas, vinculadas a um novo mundo possível, possibilita que caminhos singulares partilhados sejam traçados pelos sujeitos em interlocução, com a mediação do/a professor/a e outros/as atores sociais, contextualizadas espacial e historicamente".*[53]

[53] Publicação da SME *"Cultivando Possibilidades; caminhos na alfabetização de jovens e adultos em Campinas"* , 2004. Trata-se de um livro de estética belíssima, de papel couché e com fotografias, depoimentos e produções literárias de alunos da FUMEC.

CEPROCAMP - O Centro de Educação Profissional de Campinas "Prefeito Antônio da Costa Santos"

O Centro de Educação Profissional de Campinas "Prefeito Antônio da Costa Santos" CEPROCAMP está sediado no Município de Campinas e tem por objetivo atender as necessidades e demandas da população da região em busca de qualificação profissional.

Segundo consta no material de divulgação da PMC, são cerca de 10 mil vagas anuais destinadas aos adultos de Campinas e região que teriam acesso gratuito à Educação profissional para formação. qualificação e integração ao mercado de trabalho.

O Ceprocamp foi idealizado logo no início da gestão do prefeito Antonio da Costa Santos, como um marco no Projeto urbanístico que pretendia a revitalização do centro da cidade de Campinas. A Prefeitura elaborou os projetos arquitetônicos, e fez investimentos na limpeza e preparo do barracão da antiga Estação Fepasa. *O* Município foi responsável também pela coordenação das obras e pela elaboração dos planos de trabalho e pedagógico.

***

A organização da SME passou por uma reestruturação no meio do governo, em 2003, tendo como pano de fundo a justificativa da desburocratização e descentralização. Através do Decreto n° 14.460 de 30 de setembro de 2003, publicado no Diário Oficial do Município nos dias 02 e 03 de outubro, publicou-se a homologação desta mudança, com reorganização das atribuições dos departamentos, coordenadorias e setores da Secretaria Municipal de Educação, como será tratado posteriormente.

A reestrutura da SME já era anunciada desde princípios de 2001, e iniciou-se por um processo lento de modificações e ajustes ao longo deste ano, de 2002 e no primeiro semestre de 2003, nunca sem confrontos entre os especialistas entre si e com as instâncias superiores da SME.

O concurso de especialistas realizado em de junho de 2002, com a investidura nos cargos se dando a partir de setembro deste mesmo ano, determinou uma renovação do quadro funcional da SME. Por sua vez, esse processo proporcionou também à Secretaria um rearranjo de forças e espaços, nos quais iam se alocando os profissionais assim que se efetivassem em seus cargos.

O Decreto n° 14.460/03 traz não só novas nomenclaturas às estruturas anteriormente apresentadas, como também significou o embate dos alicerces anteriores e originários das gestões passadas, com os alicerces novos que a proposta petista pretendia implementar no Sistema de Escolas da Rede Municipal Pública de Campinas. Como se depreende da exposição que se segue, a criação e ressignificados de estruturas anteriores não permaneceram somente como letra de lei, mas terão, como futuramente analisados, a existência de enfrentamentos reais no campo de luta e disputa da SME.

Ressaltam-se as implicações deste processo de reestruturação, aqui meramente mencionado, na correlação de forças entre os diferentes grupos de interesse, identificados em cargos corporativos, o que merecerá uma análise pais profunda conquanto se identifica com os confrontos das relações de poder da rede, indicador da intensidade do impacto da política educacional da SME. A descentralização gestacional nesta nova leitura e estruturação, tem nos NAEDs os focos promotores por excelência desta proposta. Os coordenadores de NAEDs passaram , a partir daí a ser os chefes imediatos de toda a equipe de profissionais da Educação que compunham sua equipe, formada por supervisores, coordenadoras pedagógicos e professores de Educação especial e demais de apoio técnico-administrativo, como posteriormente se analisará.

Quanto à informatização dos dados e demais controles necessários à SME, como matrículas e movimentação de alunos, encontrava-se em processo de implantação no último ano do governo petista. A PMC possuía convênio com a empresa IMA – Informática de Municípios Associados S.A., de economia mista, sediada em Campinas, que desenvolve programas tecnológicos em software para o gerenciamento da gestão pública. Para a SME em específico, está em fase de desenvolvimento e futura implantação o sistema INTEGRE, que possibilita a criação de um cadastro único com os dados de todos os alunos da rede educacional de um município.

Com este banco de dados único, será possível agilizar o trabalho administrativo e docente das escolas. Ele possibilitará, conforme esperado, agilizar também o trabalho administrativo das escolas, que até o presente momento utiliza o sistema Prodesp da rede estadual, bem como acompanhar a vida escolar de um aluno durante toda a Educação básica.

O IMA também desenvolveu o GALES – gerenciamento da Alimentação escolar- de apoio para o controle e planejamento das merendas oferecidas aos alunos da rede pública de Campinas. Ambos os programas ainda não estão implantados nas escolas municipais, o que ocorrerá futuramente.

5.3 Programas Especiais da SME Campinas

A gestão sob comando da Secretária Corinta Geraldi desenvolveu uma série de programas especiais, visando à descentralização e autonomia da Escola, desburocratização e democratização da rede, segundo os princípios que os fundamentam, bem como espaço e momentos de participação dos agentes da Educação de Campinas:

O Programa Conta Escola

Baseou-se, segundo o decreto, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 20/12/1996), que estabelece que os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de Educação básica que os integram, progressivos graus de autonomias pedagógica, administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

> *"Considerando a necessidade de sistematizar, consolidar e disciplinar os procedimentos relativos à transferência e prestação de contas dos recursos destinados às Unidades Educacionais, decreta:*
>
> *"Art. 1º - As Unidades Educacionais somente serão beneficiadas com o repasse de recursos se dispuserem de Unidades Executoras próprias -- entidade de direito privado, sem fins lucrativos, representativa da comunidade escolar (Caixa Escolar, Associação de Pais e Mestres, Associação de Amigos da Escola, etc.), responsável pelo recebimento e execução dos recursos financeiros."*[54]

O atendimento às Unidades Educacionais beneficiárias dependeria da correta demonstração da aplicação de tais recursos e na aquisição de bens e pagamento de serviços pré-determinados pela SME. Para tanto, seria necessária a apresentação, pelas Unidades Executoras, dos seguintes documentos à Coordenadoria de Administração e Gerenciamento de Contratos da Secretaria Municipal de Educação:

I. Documentos cadastrais:

II Plano de Aplicação Semestral de Recursos, devidamente aprovado pelo Conselho de Escola da Unidade Educacional;

[54] Decreto 14.460/03.

III. Atualização trimestral do número de alunos da Unidade Educacional ou seu agrupamento.

Sendo que, segundo o art. 3º do Decreto em questão:

> *" Os recursos repassados às Unidades Executoras serão mantidos em conta bancária específica, nas quais foram depositados, devendo os saques ser realizados mediante cheque nominativo ao credor ou ordem bancária, somente para despesas relacionadas com o objeto da transferência.*
>
> *§ 1º O prazo para execução das despesas, obedecida a periodicidade trimestral, será até o dia de encerramento do trimestre de recebimento dos recursos.*
>
> *§ 2º Eventual saldo de recurso financeiro do trimestre poderá ser somado ao do trimestre subseqüente, porém, não serão admitidos acúmulos de repasses integrais.*
>
> *§ 3º Após o último trimestre do exercício financeiro, o saldo existente deverá ser devolvido à Prefeitura Municipal"*[55].

Todas as despesas autorizadas deveriam ser justificadas e deveriam observar o devido procedimento licitatório, quando exigido, na forma da Lei. As escolas que não comprovassem seus gastos de maneira satisfatória poderiam ter seu repasse de verbas cortado até que a situação se regularizasse. Seu investimento em 2003 foi de mais de R$ 3 milhões.

O recurso recebido poderia ser utilizado com as seguintes finalidades:

- Aquisição de material de consumo e serviços necessários ao funcionamento da unidade educacional como por ex: material de limpeza; material de escritório; materiais escolares, didáticos e pedagógicos; manutenção de eletrodomésticos; manutenção de aparelhos de som e imagem e manutenção de pequenos equipamentos de cozinha;
- Manutenção, conservação e pequenos reparos da Unidade Educacional. Enquadram-se neste item, materiais para manutenção e conservação de equipamentos e prédios escolares (material elétrico, hidráulico, etc.) bem como a contratação de serviços necessários a esta manutenção (serviço de encanador, eletricista, pedreiro, etc);
- Aquisição de materiais e serviços para implementação de projeto pedagógico e desenvolvimento de atividades educacionais diversas, como por ex.: brinquedos educativos, jogos, livros, discos, CDs, fitas de vídeo, material esportivo voltado à área de Educação física, locação de máquina xerox, passeios, apresentação teatral, etc;
- Aquisição de material permanente voltado à área pedagógica e destinado aos alunos como por ex.: aparelho de vídeo, aparelho de som, gravador, TV e bebedouro, cujo valor não ultrapasse o limite de R$ 4.000.00.
- Brinquedos como: playground, gangorras, caixas/piscinas de areia, e outros de material

resistente também são considerados bens permanentes e, portanto enquadram-se na restrição de valor acima.

Os bens que deveriam ser adquiridos de maneira centralizada pela Secretaria Municipal de Educação, não poderiam ser adquiridos com o dinheiro do Programa *Conta Escola*: mobiliário em geral; computadores, impressoras e scanner; geladeiras, fogões, e freezer; fax e demais equipamentos utilizados na área administrativa da unidade educacional. Após solicitações das direções, a partir do ano de 2003, passou-se a permitir a compra de equipamentos de informática a todas as unidades educacionais com o repasse da Conta Escola. O Conselho de Escola sempre deveria participar da deliberação do destino do gasto.

O recurso repassado se destinaria à manutenção da unidade educacional, não sendo permitidas grandes intervenções na estrutura ou alvenaria, como reformas, ainda que pequenas, pois estas seriam de responsabilidade do CAE – Coordenadoria de Arquitetura Escolar.[56]

Salienta-se que quase todas as direções entrevistadas, tinham plena aprovação do programa Conta Escola. As críticas, como depois se apresentará, se dirigiam mais à questão do tempo nem sempre disponível para a direção fazer as compras, a suposta complexidade da prestação de contas no final do trimestre, do que ao programa em si.

Formação Continuada

Na gestão anterior, a Formação Continuada dos profissionais da rede era direcionada especificamente aos professores em seus trabalhos em sala de aula, e se dava através dos Grupos de Formação.

Os Grupos de Formação, já referenciados anteriormente, possuíam uma presença valorizada por uma parcela significativa dos professores. No primeiro ano da gestão petista, os grupos que até então se estruturavam de forma segmentada por área de conhecimento em um dia especial da semana, como apresentado anteriormente, tiveram esta forma extinta. Somente o grupo de formação da então disciplina de Comércio - posteriormente modificada para

[55] idem
[56] As informações aqui expostas foram extraídas da *Cartilha Conta Escola*: repasse de verbas para as unidades Municipais", distribuída em setembro de 2002 à todas as direções das U.E.s da rede municipal:8-9.

E.R.E.T. Educação: Relações Econômicas e Tecnologia [57]- prosseguiu, por iniciativa dos próprios professores, a se reunirem periodicamente, nos moldes anteriores.

A definição de uma política de Formação Continuada de Profissionais da Educação foi reivindicada por quase todos os profissionais durante todo o ano em que estiveram suspensas as atividades dos Grupos de Formação. No II Congresso Municipal de Educação, este espaço foi reclamado:

Assim o texto conclusivo do II Congresso de Educação entendia que deveriam ser os espaços de formação da Rede Municipal de Ensino:

> ***"107-FORMAÇÃO***
>
> *108- A formação permanente é um direito e uma necessidade inerente ao exercício das funções de educador. Cabe à SME/FUMEC viabilizar sua realização para* ***TODOS*** *os profissionais da Educação.*
> *109- A política de formação deverá mesclar diferentes opções e oportunidades:*
> *110- cursos de fundamentação, de média ou longa duração (em nível de graduação, especialização ,mestrado).*
> *111- cursos de curta duração, que podem ocorrer em uma escola, juntando várias delas, ou ser aberto para a rede, como eram os grupos de formação.*
> *112- É importante proporcionar aos profissionais* ***da rede*** *a possibilidade de organizar e ministrar esses grupos. Também é bom termos a opção de contar com profissionais de fora. Que os dois sejam pagos com o mesmo valor.*
> *113- o assessoramento, ou coordenação pedagógica na escola, porém, deve ser o grande desafio a ser pensado e estruturado. Propomos que a escola deverá ter autonomia para pensar como fazer isso e recursos para custear seus projetos.*
> *114- Até agora a formação continuada tem sido pensada basicamente para professores. Em especial os monitores/administradores de CEMEIs e demais trabalhadores devem ser incorporados imediatamente a estas políticas".*

[57] Esta disciplina foi incluída na grade curricular das Escolas municipais na década de 70, como reflexo do ensino tecnicista. Teve apoio dos comerciantes da cidade de Campinas, interessados no treinamento que os alunos das escolas públicas pudessem ter para posteriormente servirem de mão-de-obra barata e com certo preparo. Não possuía um conteúdo programático fixo, dependendo muito da formação e da maneira como os professores a administravam. Inicialmente, a intenção da gestão petista era a de extingui-la da grade curricular da rede municipal de Ensino. No II Congresso, houve uma movimentação grande por parte dos professores da disciplina, para garantir sua permanência, a qual foi votada em plenária, tendo sido vitoriosa, sendo incluída como disciplina da parte diversificada do currículo, tendo, ainda, a aprovação do Conselho Municipal de Educação que garantiu duas horas semanais na 6ª, 7ª e 8ª séries para a regência das aulas deste componente curricular. A Resolução S.M.E. n° 03/2002, publicada em D.O.M. de 19 de janeiro de 2002 modifica sua nomenclatura para E.R.E.T. – Educação: Relações Econômicas e Tecnologia. Em maio de 2002 foi realizado concurso público para a efetivação de professores de ERET, os quais deveriam possuir bacharelado em Ciências Econômicas, Ciências Contábeis, Administração de Empresas ou Economia, e licenciatura em qualquer área do conhecimento. As unidades educacionais puderam optar por incluí-la ou não em seu currículo, de acordo com seu Projeto Político Pedagógico. Em caso negativo, estas duas aulas semanais deveriam destinar-se para o desenvolvimento de atividades multidisciplinares denominadas "Atividades Curriculares Especiais" , nas quais qualquer professor, desde que houvesse interesse pedagógico da Escola, poderia desenvolver um trabalho diferenciado, definido com toda a equipe escolar.

Durante os anos de 2001 e 2002, alguns cursos de trinta horas foram oferecidos aos profissionais da Educação, sempre em horário contrário ao de trabalho e sem remuneração. A Secretaria da Educação promoveu também palestras no Salão Vermelho do Paço Municipal, geralmente no final da tarde, abertas não só aos profissionais da rede, como ao público em geral, denominados "Momentos Culturais". Aquele que comparecesse em todas as comunicações, teria um certificado de trinta horas, quantidade de interesse aos profissionais da Rede Municipal de Ensino, pois poderiam utilizá-los nas pontuações de classificação de remoção e demais concorrências promovidas pela SME, que contabilizava cursos de curta duração de pelo menos trinta horas.

No mês de fevereiro de 2003, a SME, em evento promovido no CATI, expôs para profissionais da rede municipal os novos parâmetros a partir dos quais se estruturaria a Formação Continuada no Município, criando a Coordenadoria Setorial de Formação, cuja estrutura assim se encontra prevista no Decreto n° 14.460/03:

> *Art. 20 - São atribuições da Coordenadoria Setorial de Formação:*
> *I - realizar as ações de formação em serviço de todos os profissionais da SME, no que se refere às atividades específicas de sua função e àquelas que os constituem como educadores;*
> *II - organizar as ações para suprir as necessidades básicas de formação dos profissionais, exigidas para o exercício da função;*
> *III - viabilizar as diversas possibilidades formativas, tais como grupos de estudos/pesquisa, palestras, oficinas, dentre outros;*
> *IV - viabilizar e organizar o material que subsidie a reflexão curricular de modo mais amplo que as especificidades das áreas de conhecimento;*
> *V - articular a integração da formação entre a SME e a FUMEC;*
> *VI - sistematizar o processo de vivência curricular, de forma a construir o currículo em movimento constante de pesquisa-ação, fundado na promoção constante da investigação e da produção acerca do trabalho pedagógico desenvolvido com a Rede e pela Rede.*
> *Art. 21 - Compete à Assessoria de Currículo, Programa e Pesquisa Educacional:*
> *I - viabilizar o movimento da ação-reflexão curricular para que aconteça na Rede, como um todo, e em cada unidade educacional;*
> *II - sistematizar o processo de vivência curricular de forma a construir o currículo em movimento constante de pesquisa-ação.*

Apresentada neste evento, a Proposta do Departamento Pedagógico para a Formação Continuada 2003 tinha por objetivos a possibilidade de criar, oportunizar e otimizar espaços formativos de circulação de conhecimentos e de experiências pedagógicas, além de sistematizar as ações dos diferentes lugares de formação (Escolas, NAEDs e SME) , divulgando resultados.

Os diferentes lugares de formação permanente e contínua, pensando-se numa

descentralização de ações e ao mesmo tempo, presença em todas as NAEDs, assim se distribuiria:[58]

Escolas /Núcleos

Re-significar os espaços existentes como lugares de pensamento e criação

TDC

. Reuniões Pedagógicas

. Reuniões de Formação Continuada

O espaço previsto em calendário para as reuniões de Formação Continuada da Educação infantil foi uma conquista do grupo de educadores que estão há muito tempo reivindicando espaço para que toda a equipe possa planejar as ações pedagógicas.

. Grupos de Trabalho na escola / núcleo a partir de uma demanda coletiva

NAEDS

. Grupos de Trabalho Regionais

. Conjunto de reuniões mensais, por NAED, sobre temas levantados pelas Unidades Educacionais com convite aberto às unidades educacionais da região, com calendário prévio. Esses encontros favorecem a troca de experiência, o saber-fazer, divulgando e valorizando os trabalhos realizados nas escolas,

trabalho a ser coordenado pela equipe de especialistas dos NAEDs

Secretaria da Educação/ DITEPE

. Grupos de Trabalho Centralizados .

. Cursos (de curta duração, parcerias com outras secretarias, parcerias com universidades e instituições)

. Momentos Culturais

. Visitas Culturais

Integração com Programas e Projetos

Modalidades da Formação

[58] A título de exemplo, os cursos oferecidos no primeiro semestre de 2004 foram: História e cultura afro-brasileira, Tratamento da temática étnico/racial nas escolas, Curso de iniciação musical para profissionais da Educação, Elementos para a produção e interpretação de textos, Estudos culturais da ciência, Formação de Professores em Educação de Trânsito, Corpo Lúdico, Curso de aperfeiçoamento para monitores da SME que atuam nas Cemeis, Cultura e linguagem, A pedagogia Freinet na Ed. Infantil e 1ª e 2ª séries da Educação Fundamental.

Grupos de Trabalho:[59]

Os Grupos de Trabalho deveriam significar uma demanda coletiva onde os educadores se coloquem em movimento para encontrar saídas para uma questão, pergunta, pesquisa, nascida do cotidiano. O resultado da produção desses grupos será partilhado com o coletivo das escolas e da rede.

Cursos:

Os cursos atenderiam a um interesse pessoal, têm um programa pré-definido com os conteúdos e programas a serem cumpridos. Os cursos não seriam remunerados e estaremos no primeiro semestre construindo uma política de validação de certificados. Os s*ujeitos envolvidos:* professores, monitores e especialistas.

A Coordenadoria Setorial de Formação passou a estar inserida no Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, com a finalidade de organizar e acompanhar as atividades formativas da Rede Municipal de Ensino de Campinas. Trabalha, assim, na realização de uma política de formação que parte do movimento cotidiano da escola, das suas necessidades, em consonância com o Projeto Político da Escola Viva.

Esse projeto afirma a escola como centro do processo educativo e, dessa forma, a autonomia dos profissionais para realizar propostas pedagógicas de acordo com a realidade local, a partir dos NAEDs.

O espaço-referência utilizado por essa Coordenadoria era o CEFORMA, já comentado na caracterização de aspectos da gestão anterior: um prédio municipal de seis salas, antigo local de costura das creches municipais que foi posteriormente adaptado para funcionar como Centro de Formação. Vários outros espaços, no entanto, eram utilizados para a realização das propostas de formação, visando ao fortalecimento das regiões e de cada escola.

Quanto aos recursos materiais e pedagógicos do CEFORMA, registra-se que as salas eram equipadas com aparelhos de som, TV e vídeo. Os profissionais tinham à disposição máquina fotográfica digital, filmadora, retro-projetores e data-show. Não há, porém, biblioteca, nem sala de informática, oficinas ou laboratórios.

Além disso, o Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), que atende à demanda de

[59] Os grupos de trabalho foram: Produção de conhecimento sobre as práticas pedagógicas, Centro de memória da rede, Grupos de trabalho e Leitura e Bibliotecas, Educação Ambiental, Divulgação, formação e pesquisa sobre a doença anemia falciforme, Estudos do meio na prática pedagógica, Educar em Campinas, Procuram-se sentidos, Letramento e Alfabetização de jovens e adultos, E.J.A. I, Educação Alimentar, O educador social na escola publica, Alfabetização: todos podem aprender, Prodança para professores, GT de Eret.

formação de profissionais relacionada à tecnologia, era um componente que atuava juntamente ao CEFORMA, como espaço e promotor de formação. Destaca-se que também o Museu Dinâmico de Ciências de Campinas MDDCC se constituiu como espaço de formação de profissionais, mas desenvolve outras atividades junto aos alunos e à população de Campinas.

O CEFORMA não contava com um orçamento específico para sua administração. Estava inserido no Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação e os recursos financeiros para contratação de professores e pagamento de professores que ministram cursos e pagamento de horas/aula a professores participantes eram provenientes da receita geral da Educação.

A Coordenadoria Setorial de Formação organizaria, semestralmente, um conjunto de cursos e grupos de trabalho que eram divulgados aos profissionais da rede para que fizessem suas escolhas e inscrições. Os cursos seriam oferecidos em parceria com universidades, ou ministrados por profissionais contratados pela Secretaria, ou ainda ministrados por profissionais da própria rede municipal e que receberiam 12 horas/aula semanais fora de sua jornada para tanto. Contariam com uma programação pré-definida, carga horária mínima de *30* horas/aula e são abertos, aos professores, monitores de Educação infantil e aos especialistas, como os diretores, vice-diretores, orientadores pedagógicos, coordenadores pedagógicos e supervisores educacionais.

A partir do segundo semestre de *2003,* essa oferta passou a dirigir-se também a profissionais de entidades conveniadas com a Prefeitura. Os cursos podiam ser organizados em nível central ou regional (NAEDs). A participação era certificada, mas não remunerada.

Os Grupos de Trabalho partiam de questões sobre o cotidiano do trabalho docente, ou temas relevantes para uma determinada realidade, e buscavam encontrar saídas e produzir conhecimento. Os grupos de trabalho podiam ser organizados por escola, por uma ou mais escolas, por região ou, ainda, pela Coordenadoria Setorial de Formação. Tinham carga horária variável, de acordo com cada proposta. Os professores recebiam até 3 horas/aula semanais para participarem desses grupos. Os professores coordenadores recebiam até 12 horas/aula semanais para realizarem esse trabalho.

Programa de Educação Alimentar

Na Revista *Escola Viva*, de julho de 2004, o programa de Educação alimentar é apresentado com tendo por função, além de oferecer uma alimentação saudável para as crianças, ensinar-lhes critério de boa alimentação. Criado em 2002, no ano de 2004 já faz parte do cotidiano de 73 unidades escolares com mais de 35 mil alunos envolvidos. Define esta publicação:

> *As crianças a partir dos cinco anos começam a se servir sozinhas na hora das refeições e já assimilam conceitos da boa alimentação. O aluno aprende a se servir somente daquilo que vai comer, sem desperdiçar .*
> *O objetivo da Coordenadoria de Nutrição da Secretaria de Educação de Campinas é fazer com que mais escolas adotem o programa.*
> *Os primeiros resultados dessa iniciativa mostram um crescimento do interesse pelo tema. Em 2002, 11 unidades envolveram a Educação alimentar no trabalho com os alunos.*
> *Já em 2003, esse número saltou para 73 escolas e creches incluindo o tema alimentação em seus projetos pedagógicos.*
>
> ***Informação e Cidadania***
>
> *O Programa de Educação Alimentar envolve alunos, pais, professores, funcionários e direção das unidades educacionais. O objetivo é conscientizar a todos sobre a importância de uma alimentação saudável sem desperdício, princípios que acabam sendo praticados também em casa, junto às famílias." (idem:21)*

Segundo a mesma fonte, o Programa de Alimentação Escolar de Campinas atendia 489 unidades entre creches, escolas municipais e estaduais de ensino fundamental, núcleos de EJA (Educação de Jovens e Adultos) e de núcleos de crianças e adolescentes conveniados com a PMC, representando quase 25 milhões de refeições por ano. Seria fiscalizado pelo Conselho de Alimentação Escolar, com representantes de cada segmento escolar, que acompanhariam a aplicação dos recursos vindos do Governo Federal.

A Escola é Nossa.

A SME, na perspectiva de que os projetos pedagógicos das Unidades Educacionais valorizassem, fundamentalmente, a construção de vínculos da escola com a comunidade e da comunidade com a escola, propôs a "Escola é Nossa" como parte do projeto global da SME, denominado "Escola Viva",

Os princípios, objetivos e competências que norteiam as ações do Projeto "A Escola é Nossa" - escola na comunidade, a comunidade na escola se encontram assim explicitados, de acordo com o Comunicado da SME, publicado em D.O.M. de 23 de agosto de 2002:

PRINCÍPIOS

- *A Escola como centro do Projeto Pedagógico da Escola na construção do conhecimento e das relações;*

- *A aproximação da escola no cotidiano da comunidade e da comunidade no cotidiano da escola, mediante ações contidas Projeto Pedagógico ou que venham ser incluídas;*

- *A apropriação, por todos, do espaço das Unidades para a produção de atividades que proporcionem o desenvolvimento ,da identidade, auto-reconhecimento, convivência e solidariedade;*

- *A afirmação que todas as atividades devem ser integradas no Projeto Pedagógico, visando ressignificar conteúdos das diversas áreas do conhecimento com atos criativos e de convivência sócio-educativa, na qual alunos/as e famílias, profissionais de Educação e comunidade despertem-se para a descoberta de novos conhecimentos, para as diferenças culturais, para o cuidado, para a proteção, e para a alegria de estar na escola;*

- *respeito à autonomia da Unidade na Condução do Projeto e das atividades planejadas, propiciando a participação efetiva do Conselho.da Unidade".*

No mesmo documento, são explicitados seus objetivos. O objetivo geral é colocado como o de contribuir para o estreitamento das relações entre a escola e a comunidade favorecendo as manifestações culturais, técnicas, étnica, ambientais e de gênero, para que sejam incorporadas nos currículos e atividades escolares. Quanto aos objetivos específicos, descrevem-se os mesmos como sendo:

- Ampliar as possibilidades de produção e de apropriação do espaço escolar no cotidiano da comunidade;
- Fortalecer projetos pedagógicos que considerem a participação popular;
- Divulgar e integrar ações intersetoriais regionalizadas;
- Estimular e fomentar projetos para a aglutinação de todas as forças da comunidade que ampliem significados de participação da escola no cotidiano comunitário;
- Potencializar a integração e a complementaridade dos diversos grupos organizados no entorno da escola;
- Desenvolver ações de formação permanente para a comunidade escolar e a comunidade em geral.

Quanto às atividades desenvolvidas, a proposta era a de que acontecessem no decorrer

do ano, inter ou extra classe ou inter escola, e objetivando a interação e/ou a integração de alunos, pais e profissionais da Unidade. Em geral, são coordenadas por professores e são partes integrantes do Projeto Pedagógico da Escola. Poderiam ter caráter eventual e/ou sistemáticas na programação das atividades das escolas.

Quanto às atividades planejadas na Unidade Educacional (por profissionais da unidade, alunos ou Conselho de Escola), deveriam acontecer em horários contrários ao das aulas (noite ou fim de semana), com a anuência do Conselho de Escola, e seriam abertas a grupos da comunidade ou à comunidade em geral. Poderiam adquirir certa regularidade durante seu desenvolvimento.

Atividades planejadas fora da Unidade (grupos da "comunidade"), planejamento exige a apresentação à Direção da Escola e ao Conselho que, com a aprovação determinará suas normas de funcionamento.

Segundo a Revista Escola Viva, publicada em julho de 2004, a fim de divulgar as ações da segunda gestão petista da Secretaria da Educação, O Programa Escola Viva, em seus três anos de funcionamento, teve, segundo a própria SME, sucesso como a garantia de lazer e cultura com a integração entre alunos, pais e comunidade, contabilizando mais de 25 escolas abertas aos finais de semana e mais de 3.000 pessoas atendidas, com média de 150 participantes, por fim de semana, em cada Unidade Educacional. Registra-se que no ano de início do projeto, quando começou a funcionar em apenas três unidades, os participantes envolvidos no Projeto eram em número de 300. Em 2002, com oito atividades atingidas, passou-se a 1000 participantes, em 2003, com 23 unidades atingiu-se 2000 pessoas envolvidas e as projeções para as 25 escolas cobertas em 2004 é de que se atingisse quase 3.000 participantes.

Tornou-se cada vez maior a participação na coordenação do Projeto de Arte-Educadores, ou "oficineiros" vinculados ao Departamento da Cidadania, que se revezavam em coordenação de oficinas, as quais, em geral, eram de hip hop, grafitismo, break, música de percussão, teatro, capoeira e de atividades esportivas como basquete, futebol, ping-pong, vôlei.

A capoeira vem de um projeto especial, no qual a SME conta com a presença de vários mestres capoeiristas da cidade. Nas Unidades Educacionais nas quais se implanta o Projeto, são desenvolvidos também cursos básicos de informática, não só para alunos das escolas, como para toda a comunidade de seu entorno. Registra a publicação que se verificou a

diminuição da depredação da escola e também da violência em virtude do programa, mas não apresenta um estudo sobre isso, nem sequer indica a fonte sobre a qual baseia esta informação.

Pintaram as Férias

O programa consistia no desenvolvimento de atividades no período de férias, de julho e de janeiro. Algumas creches municipais – que servem como escolas-pólo de suas regiões - ficam abertas para atender as crianças.

A meta, a princípio, era a de atender apenas as crianças cujas mães trabalhavam fora de casa. Com o tempo, o interesse do programa cresceu, crescendo também a demanda para este programa, de tal forma que mesmo crianças que não eram alunas regulares da rede municipal puderam participar das atividades pedagógicas e recreativas desenvolvidas.

A Revista Escola Viva julho/2004 : 18, nos informa que:

> *"Lançado no final de 2001, o projeto* ***Pintaram as Férias*** *recebe as crianças com atividades de lazer, brincadeiras, cultura, passeios e trocas de aprendizado, com uma rotina diferente".*
>
> *Em janeiro de 2002, foram atendidas 1,2 mil crianças. No ano seguinte, em janeiro de 2003, 26 unidades de Educação infantil receberam 3.000 crianças. O sucesso do programa se repetiu nas férias de 2004, quando cerca de 2A mil crianças participaram das atividades*.".

A partir dos bons resultados do Programa *Pintaram* as *Férias,* realizado nas creches, a SME estendeu o programa para as Escolas do Ensino Fundamental, adaptando o projeto para os adolescentes e crianças, renomeado de *Férias Jovens.* O projeto oferecia atividades esportivas, de lazer e de cultura, nas cinco regiões da cidade de Campinas. Já em 2003 foram atendidos em seis unidades-pólo, um mil e duzentos estudantes de 1ª a 8ª séries.

Nas férias de 2004, as atividades foram ampliadas. Os alunos participaram de oficinas, teatro, dança de salão, danças folclóricas, grafite, violão, harmonia e voz, além das práticas esportivas. Ficaram abertas 13 unidades do Ensino Fundamental. O trabalho é organizado pela Assessoria de Educação e Cidadania, com a orientação de monitores e profissionais capacitados. O apoio vem das Secretarias Municipais de Cultura, Esportes e Turismo e de Assistência Social. O programa tem longo alcance social e envolve o aluno em atividades diferenciadas e de integração.[60]

[60] Uma nova organização das escolas se dava a cada experiência do Pintaram as Férias. Em um comunicado da CEBs às escolas da rede, comunicava-se o seguinte às escolas:

MIPID - Programa ‘‘Memória e Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade’’

Como forma de afirmar os princípios da Escola Viva no que concerne à oposição à exclusão de todas as formas, em especial a racial e cultural dos negros, identidade de grande parte dos alunos das escolas públicas de Campinas, a SME instituiu diretrizes para a criação do Programa ‘‘Memória e Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade’’ na Rede Municipal de Ensino de Campinas.

Tratava-se mais do que uma promessa de campanha, de uma urgência de uma realidade urbana a qual, como anteriormente referenciado, era um centro agro-produtor conhecido pelas atrocidades cometidas contra seus escravos e cuja lógica pérfida de dominação se perpetuou nas gerações de afro-descendentes, preconceito e discriminação ainda não superado na sociedade brasileira e na rede municipal de Campinas[61]. O compromisso da *Escola Viva* materializou a postura ideológica de respeito à diversidade racial e étnica, que veio se assomar a outras iniciativas do próprio partido neste sentido.[62]É de relevância também que um de seus objetivos seja o de conter a evasão escolar das crianças afro-descendentes, que apresentam os maiores índices de abandono da escola no município.[63].

> *“1) Quanto aos recursos destinados: Serão enviados para cada unidade pólo a quantia de R$ 1.000,00 (mil reais) para material de limpeza e diversões. Recomenda-se que até R$ 200,00 (duzentos reais) sejam utilizados para material de limpeza. O restante poderá ser usado para diversão e materiais lúdicos, artísticos e brinquedos. Todas as despesas deverão ser rigorosamente documentadas para que seja prestada conta junto ao Conta Escola.*
>
> *2. O cronograma do Projeto é importante para o conhecimento de todos os envolvidos. Favor retomá-lo no documento Projeto Pintaram as férias – 2004 e socializar com todos.*
>
> *Assunto:*
>
> *Este informativo conté dois assuntos fundamentais:*
>
> *1. As competências dos profissionais com relação ao projeto:*
>
> *As escolas pólo estarão recebendo uma equipe de profissionais e de crianças de outras localidades. Mesmo o Diretor não estando no período do “Pintaram as férias” é importante que deixe explicito o que está sendo disponibilizado aos visitantes, bem como questões básicas de segurança e ocupação dos espaços. Igualmente solicita-se aos visitantes que zelem pelos espaços escolares e pelos equipamentos.*

[61] Em meu trabalho de mestrado, analiso a vivência do preconceito que as crianças negras e mestiças sofriam nas escolas municipais na gestão anterior. Cf. OLIVEIRA, 1999.

[62] Podemos citar aqui a institucionalização do dia 20 de novembro como o dia da consciência negra e da luta contra a desigualdade racial, rememorando a luta de Zumbi dos Palmares, e os projetos que instituem a história do negro e da África no currículo da Disciplina de História da rede municipal de Campinas, como a Lei Federal nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003 que altera a Lei Federal nº 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘‘História e Cultura Afro-Brasileira’’, e dá outras providências.

[63] Boletim Informativo eletrônico da SME, n°115, 10/09/2004.

Como material de subsídio teórico para as ações dos educadores étnicos, cada NAED recebeu uma biblioteca completa de títulos sobre preconceito, história da escravidão e da África, cultura africana, literatura que tenha personagens negros como protagonistas ou cujos autores sejam negros.O MIPID encontra-se também como resposta às reivindicações do III Congresso Municipal de 2002, que ao discutir a Função da Escola no Mundo de Hoje, reconheceu que:

> *''O ensino básico deve preparar o aluno no pleno exercício da cidadania, independente das diferenças étnicas, de gênero, de opções sexual, sócio-econômica, cultural e de necessidades especiais''.*

Outra justificativa para sua existência foi a necessidade de contribuir para a construção de novos sujeitos políticos na escola através do fomento das discussões e necessidades levantadas pelos educadores; bem como a importância do registro histórico acerca da participação da população negra na cidade de Campinas. Portanto, seus objetivos seriam:

I - propiciar ações para que a escola compreenda a diversidade étnico-cultural em seu interior;

II - constituir um acervo diversificado para registro da memória, pesquisa e produção realizada nos diversos espaços formativos, relatos de experiências e acervo literários específicos, viabilizando aos educadores/pesquisadores subsídios para o desenvolvimento de sua prática pedagógica;

III - promover intercâmbio cultural buscando novas experiências;

IV - oferecer subsídios a projetos e programas desenvolvidos pela SME/FUMEC com relação à diversidade cultural/étnica;

V - incluir no Projeto Político Pedagógico das Unidades Educacionais, eixos norteadores de atendimento a diversidade existente no cotidiano escolar;

VI - intensificar as reflexões no âmbito escolar com relação à diversidade humana e a pluralidade cultural

O Educador Étnico, selecionado após um exame de uma banca composta de profissionais da SME e alocado para os NAEDs, deverá cumprir sua jornada de trabalho em sala de aula e horas projeto para desenvolver as atividades do Programa, devendo-se envolver nas ações desencadeadas pelo Núcleo de Ação Educativa Descentralizada - NAED, bem como deverão visitar as Unidades Educacionais para acompanhar o desenvolvimento dos trabalhos.

LIMAE - Linguagem: Mídia, Arte e Educação

Neste programa seriam organizadas atividades que envolvessem a área da Comunicação, da Cultura e da Tecnologia Educacional. Na área da Comunicação seriam redistribuídas as horas de projeto que eram dedicadas ao Programa Bibliotecas Escolares e ao Projeto Jornal Escola. Incluiria também o incentivo às atividades com Rádios Comunitárias, bem como o apoio das publicações de todas as experiências da rede municipal de ensino no cotidiano da escola.

Na área da Cultura seriam realizadas atividades como os *Concertos Didáticos* e atividades junto ao MACC e MIS. Na área da Tecnologia Educacional, estariam sendo promovidas e qualificadas as relações da escola com as novas linguagens, incluindo a utilização dos laboratórios de Informática, o uso da Internet e a Educação para o uso da televisão e do rádio. Estas três áreas estariam sendo distribuídas em cinco eixos: Biblioteca, Jornal Escola, Concertos Didáticos, Rádio e TV e Tecnologia.

Programa de Educação Ambiental

O Programa de Educação Ambiental da Secretaria de Educação de Campinas é desenvolvido em conjunto com a Secretaria de Meio Ambiente, e realiza parcerias com todos os órgãos municipais que planejam, gerem e mantêm iniciativas e políticas públicas ambientais.

O programa visa sistematizar, reunir e registrar práticas já existentes na cidade e região. Busca-se organizar, construir e organizar, de modo intersetorial com parcerias, na construção educativa da defesa do meio ambiente.

Segundo material de divulgação do Programa, seus objetivos são:

- Estimular a observação do meio onde se vive e convive;
- Estimular a preservação e conservação da natureza;
- Ampliar a reflexão sobre as questões ambientais;
- Ampliar o conhecimento sobre questões ambientais através da formação de educadores;
- Atender as necessidades escolares apontadas nos projetos pedagógicos acerca de questões ambientais;
- Ampliar parcerias com secretarias municipais, universidades e empresas privadas;.

- Desenvolver Ciclos de Palestras;
- Participar ativamente ,da Semana do Meio Ambiente, Semana da árvore e Semana da água, desenvolvidas pela SME;
- Utilizar da Estação Ambiental de Joaquim Egídio, como instrumento de.trabalho educativo, focalizando os aspectos naturais e culturais da região.

Outros Programas desenvolvidos pela SME[64]:

Programa Aprender Não tem Idade –Programa voltado para a alfabetização de servidores públicos municipais, com salas de aulas funcionando nos locais de trabalho, atendendo 250 funcionários em 2002 e 2003, tendo no ano de 2004, 335 matriculados.

Letra Viva – Como traçado na caracterização das condições sócio-econômicas de Campinas, o índice de analfabetismo adulto atingia índices alarmantes na região. Vinculado ao Programa Brasil Alfabetizado do MEC e contando com Recursos do Programa Federal Brasil Alfabetizado e do município, as classes se fazem presentes em regiões ou bairros, atendendo, no ano de 2004, 2760 alunos em 185 grupos de alfabetização, cujos alunos são transferidos para as salas da FUMEC de suplência I.

Nem Um a Menos – Programa que viabilizaria formalização de convênios e parcerias com entidades organizadas para atendimento a crianças em creches e pré-escolas, sendo um convênio da Secretaria Municipal de Educação e de Assistência Social de Campinas, repassando verbas para que seja feito este atendimento.

Prodança Criança Escola - Curso de dança estendido a 3 mil crianças de 5 a 17 anos. As crianças e adolescentes aprendem em aulas, duas vezes por semana, todos os estilos de dança como ballet clássico, dança de rua, jazz, dança do ventre e sapateado, envolvendo mais de 4.500 alunos das escolas municipais.

Fanfarra na Escola – Programa que visa o aprendizado da coreografia e instrumental necessário à realização de apresentações públicas representando as escolas, mais acertadamente o desfile do dia Sete de Setembro nas principais vias da cidade. Mais de 3 mil

[64] As informações aqui constantes foram retiradas da publicação CAMPINAS; Governo Democrático 2004., realizada pela PMC como um balanço da gestão petista.

crianças e jovens de 29 escolas municipais de ensino fundamental de Campinas já fazem parte do programa que oferece formação musical, coreográfica e clássica.

Vozes do futuro – Fazendo parte do Projeto Pedagógico dos alunos das escolas municipais, este projeto desenvolve aulas de canto dfesenvolvidas no período oposto às aulas regulares dos alunos, envolvendo mais de 400 crianças que aprendem técnicas vocais nas escolas.

Capoeira na Escola – O projeto tem como objetivo o enriquecimento cultural dos alunos juntamente com as habilidades corporais da capoeira, que atenderá, segundo seus objetivos, oito mil alunos em todas as Unidades educacionais da rede municipal de Educação, com a contratação de mestres capoeiristas que serão selecionados mediante seleção de propostas para desenvolvimento de atividades dentro das escolas. .

Destaca-se que a gestão petista realizou, durante todos os seus anos de atuação, mostras para a população de Campinas dos trabalhos desenvolvidos nas escolas municipais, através dos eventos da *Escola Viva*, que ocorriam geralmente por volta dos meses de julho ou agosto nos interiores das escolas municipais abertas ao público em determinados dias, ou através de uma grande mostra pública dos trabalhos pedagógicos realizados pelos alunos das escolas municipais de todas as regiões, como a que teve a duração de uma semana em pleno espaço público do Largo do Rosário, no centro de Campinas, cujo tema foi o 230° aniversário da cidade. Para estas apresentações, cuja finalidade era então dar visibilidade do trabalho desenvolvido nas Unidades Educacionais, as escolas eram convidadas a apresentar uma mostra de suas atividades pedagógicas, artísticas e culturais.(GERALDI, 2004:45).

Conselhos Gestores da Educação

Os mecanismos de participação coletiva da SME se inserem na perspectiva maior da política da PMC durante a gestão petista, no sentido de justamente criar espaços e condições para que referendos populares sobre questões coletivas possuíssem caráter deliberativo, tendo como sua maior expressão o Orçamento Participativo (OP), cujo objetivo era o de criar condições para a organização popular em bairros e regiões, a fim de discutir e definir, a partir de suas necessidades, as formas de arrecadação e prioridades de investimento da Prefeitura,

havendo um acompanhamento da aplicação destes recursos.

Destacam-se as sistemáticas utilizadas para a viabilização do Orçamento Participativo, através de Fórum de Representantes, assembléias populares e dinâmicas de manifestação e voto popular, os quais foram transferidos para momentos promovidos pela SME como Fórum de representantes das escolas municipais e os Congressos de Educação.

Fórum de Representantes

O Fórum de Representantes foi criado em 18/08/2001, para falar sobre a unidade educacional e, dentro desse enfoque, sobre tudo o que acontece dentro dela. Desde então vem se constituindo como uma das mais importantes ferramentas de construção de relações democráticas na rede SME/FUMEC.

Propondo-se como alternativa à representação segmentada, distingue-se pela novidade do enfoque: seus participantes não são, como mostra o documento de apresentação da SME às Direções das Unidades Educacionais:

> *"professores, monitores, diretores, guardas, serventes, etc., mas educadores que mantêm diante dos olhos o horizonte da unidade educacional como todo, dentro do qual se enquadram os seus desejos, sonhos e dificuldades como pessoas e como categorias."*
> *(Revista Escola Viva, julho 2004:23)*

Segundo a Resolução n° 14/2001[65], que regulamenta o Fórum de Representantes, este foi criado partindo-se do princípio da perspectiva geral da abertura que a gestão escolar deve ter para permitir uma ampla participação de todos os membros da comunidade escolar, e que esta participação, em sua amplitude, não pode se reduzir a um conjunto de representantes segmentados, e consideram-se ainda que:

> *"As unidades escolares constroem dentro de si um conjunto de relações de ordem administrativa, pedagógica e trabalhista, que se imbricam, tendo como objetivo fundamental a formação de alunos, é importante viabilizar canais de diálogo contínuo com os profissionais de Educação, que explicitem ser a escola o centro do processo pedagógico;*
> *A SME resolve regulamentar o Fórum de representantes das unidades educacionais de Campinas compreendido como o canal de democratização da gestão da Educação de Campinas, partilhada com os profissionais de Educação nas mais diferentes Unidades educativas e órgãos complementares (SME, bibliotecas e professores especiais)."*[66]

[65] D.O.M. 12/07/2004.:9
[66] idem.

O Fórum deveria congregar as comunidades escolares que se reuniriam mensalmente para a divisão de problemas, proposta de soluções e encaminhamentos de suas consultas e pareceres devidamente registrados à SME. Sua composição seria de no mínimo um representante por U.E., e no máximo um por período, eleito pelo Conselho de Escola e um representante de cada órgão complementar referendado pela SME. Os congressos municipais de Educação que possuíam periodicidade de dois anos, são organizados pelo Fórum de Representantes, que delibera sobre seus temas. Participa também do processo de elaboração do Plano Municipal de Ensino, além de acompanhar a execução orçamentária das dotações alocadas na função Educação, estabelecendo prioridades para a alocação dos recursos provenientes do Município, do Estado, da União e de outras fontes.

Pode ainda pronunciar-se sobre critérios para celebração de convênios da SME com outros organismos das esferas públicas e privadas, e indicar seus representantes para a organização e execução dos Congressos Municipais de Educação, indicando temas de seminários, debates, plenárias, momentos culturais que digam respeito à Educação. Através de sua participação, o Fórum de Representantes das Unidades Educacionais pronunciar-se sobre as modificações a serem introduzidas no Plano do Município no que diz respeito à Educação pública municipal.

O Conselho de Escola

Os Conselhos de Escola pouca atenção receberam nas gestões pregressas, como a de Francisco Amaral (1997-2000), aqui referenciada. Percebeu-se uma linha mais autoritária a reger as Unidades Educacionais naquela época, conforme tratado posteriormente. Podemos entendê-lo como um organismo de gestão da unidade composto por representantes da direção, dos professores, dos funcionários, dos alunos, dos pais e das organizações do bairro.

A SME entendia-o também como a base de democratização da gestão da unidade como sujeito do processo educacional, e o centro permanente de debates e articulação de todas as questões que perpassam a Escola.

O Conselho de Escola se propõe a propiciar a mais ampla participação da comunidade, reconhecendo o seu direito e seu dever, garantindo a democracia plena da gestão financeira da unidade, naquilo em que ela tem autonomia em relação à receita e despesa.

Deveria contribuir para a qualidade do ensino ministrado na unidade; integrar todos os segmentos da unidade na discussão pedagógica e metodológica; integrar a escola no contexto social, econômico, cultural em sua área de abrangência; levar a unidade a interagir em todos os

acontecimentos da relevância que ocorreram ou que venham a ocorrer em sua área de abrangência; e ser uma das instâncias da construção da cidadania e gestão democrática da Escola.

O Conselho de Escola teria o poder de deliberar se as diretrizes a serem seguidas e metas a serem alcançadas na unidade; a captação e o investimento de recursos próprios da unidade; a criação de normas regulamentares dos organismos auxiliares que venham a serem criados; os projetos, a ação e prioridades dos organismos auxiliares que existem na unidade; os projetos de atendimento integral ao aluno no campo material, psico-pedagógico, social e de saúde.

Trataria também dos programas que visem a integração escola-família-comunidade; as soluções para os problemas administrativos e pedagógicos; as atividades extra-curriculares e extra-classes que visem a um maior aprimoramento ao educando; a organização e funcionamento de escola, de acordo com as orientações da SME sobre o atendimento e acomodação da demanda, turnos, distribuição de séries e classes, utilização do espaço físico; a fixação de critérios para ocupação do prédio e suas instalações, condições para sua preservação, cessão para outras atividades que não de ensino e de interesse da comunidade; e a análise, aprovação e acompanhamento de projetos propostos pelos professores.

O Conselho de Escola daria parecer sobre: a ampliação e reformas no prédio; os problemas entre o corpo docente, entre alunos, entre funcionários que estejam prejudicando o projeto pedagógico da unidade; as posturas individuais de qualquer segmento que coloquem em risco as diretrizes e metas deliberadas; e as penalidades a que são sujeitos funcionários, alunos, sem prejuízo de recorrência a outras instâncias.

O Conselho de Escola, ainda, elaboraria, conjuntamente com a equipe de educadores, o calendário escolar e projeto pedagógico da unidade, observadas as normas oficiais; aprecia os relatórios anuais da Unidade; e acompanha o desenvolvimento do projeto pedagógico.

Conselho das Escolas Municipais de Campinas.

O Conselho das Escolas Municipais de Campinas é formado por representantes dos conselhos de cada unidade escolar, eleito por seus pares.

Este atua no planejamento dos trabalhos de cada ano letivo, se reunindo a cada dois meses para debater questões como a elaboração do orçamento da Educação, discussão da política educacional, garantia e permanência com qualidade do aluno na rede, incluindo a

alfabetização do adulto.

A presidência do Conselho das Escolas Municipais de Campinas era da própria Secretária da Educação Profa. Dra. Corinta Maria Grisolia Geraldi.

Congressos de Educação e Seminários Internacionais de Educação

A história da Rede Municipal de Ensino de Campinas registra momentos de fazer participativo e reflexão coletiva que, ainda que nem sempre contínua, resultaram em marca indelével na sua construção e na sua memória.

O valor destas experiências, que como a própria dinâmica da História, não é linear, nem asséptica em suas relações, que encerram em si avanços, retrocesso, rupturas e contradições, imprimem em grande parte de seus profissionais uma identidade que não se conforma em encarcerar-se em uma estrutura fechada e caiada nas paredes e muros escolares. A gestão petista proporcionou momentos como estes, que contou com a participação da maioria dos educadores da rede. Registra-se que experiências como estas já existiram na década de oitenta, como o I Fórum da Educação, que ocorreu em julho de 1988 com o tema: *"Democratização do Ensino Público; Caminhos e conflitos*", no qual já se questionava a escola municipal e seu trabalho pedagógico, levando às escolas momentos de debates e um questionamento coletivo.

Ressalta-se também que os Grupos de Estudo surgiram, como já colocado anteriormente, a partir da auto-organização dos educadores, bem como outras conquistas, como as reuniões de trabalho docente reconhecidas como carga horária do professor e a exigência de cursos de formação continuada mais recentemente.

Apresentando o III Congresso Municipal de Educação de Campinas e constando de seus anais, a Profa. Dra. Corinta Geraldi , declarou:

> *ESCREVENDO NOSSA HISTÓRIA*
>
> *Há que se retomar os fios de nossa história.*
> *(...)*
> *A história de nossos Congressos não é uma história de escritura de teses e, sim, do nosso esforço solidário de construção de relações mais democráticas na rede. O Congresso é a fala da rede e não para a rede. O grande avanço que pode ser salientado este ano é que, desta vez, se tratou de uma fala inclusiva de toda a comunidade educacional. É nessa perspectiva que os presentes textos devem ser avaliados.*
> *A riqueza de sentido de um texto deve ser avaliada além das aparências, e*

mesmo, além da literalidade de suas palavras escritas. Há que se buscar seu significado na história de sua escritura. Do contrário, deslocamos o sentido e deixamos de apreender o que a rede falou através do Congresso.

Na primeira gestão petista (1989-1992), ocorreu o I Congresso Municipal de Educação, em fevereiro de 1990, tendo como proposta "A construção de uma Escola Feliz". Seu objetivo fundamental foi a construção democrática do Projeto Pedagógico da Rede Municipal de Ensino com as seguintes propostas:[67]

Discussões sobre o Projeto Pedagógico da unidade educacional durante o ano de 1989 foram retomadas. Em seu t*exto conclusivo do I Congresso Municipal de Educação*[68]*,* são colocadas as Diretrizes do Projeto Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, aprovadas no I Congresso Municipal de Educação, no qual se definia:

"Projeto Pedagógico é construção e reconstrução coletiva, solidária, com autonomia e objetivos comuns". Significa unidade de idéias e de trabalho. Visa a integrar os diferentes segmentos da Unidade Educacional na busca de uma linha norteadora, para que, através das diversidades existentes, se consiga uma unidade de propósitos (sem que cada Unidade Educacional perca sua autonomia).

É proposta de trabalho comum que norteia e fundamenta.; é linha que orienta todas as ações da Unidade Educacional.

É o jeito de cada Unidade Educacional organizar sua "cara". Procura produzir identidade de cada U.E. através de princípios comuns.

É processo de conquista de liberdade. É dinâmico. Muda e cresce de acordo com as comunidades envolvidas.

É a dialética entre a vontade de transformação e as condições existentes.

É o processo dinâmico de ações contínuas, viáveis que caminha de acordo com as necessidades escolares e sociais de Unidade Educacional e sua comunidade.

É ético e democrático (todos são agentes).

O Projeto Pedagógico visa a instrumentalizar a Escola Pública para a formação do cidadão, respeitando seus limites, seus espaços e a sua individualidade.(...)

(Texto conclusivo do I Congresso de Educação)

Além disso, as propostas foram as de oferecer subsídios para elaboração coletiva do Projeto Pedagógico das escolas para o ano de 1990; deliberar sobre diretrizes gerais para a Rede Municipal de Ensino em sua organização pedagógica e administrativa; oportunizar um momento para discussão, estudo e aprofundamento sobre temas relativos à Educação, o que não era oportunizado nas escolas de maneira geral, só algumas experiências isoladas; propiciar

[67] As in formações aqui presentes sobre os textos dos congressos foram retiradas da publicação da SME, distribuída em todas escolas e NAEDs e outros locais ligados à Educação Municipal: "Anais do 3° Congresso Municipal de Educação . Campinas, 2002.

[68] Portaria SME n°1163/90, que dispõe sobre as diretrizes do Projeto Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação.

um espaço para troca de experiências entre os participantes através de painéis e outras formas de comunicação; apontar caminhos para decisões que deveriam tomadas em plenária e em outros momentos coletivos a organizar; subsidiar os participantes tendo em vista a visão de uma gestão democrática da U. E e questionar sua estrutura.; indicar discussões sobre currículo e seu questionamento.

Os II Congresso Municipal de Educação e III Congresso Municipal de Educação[69] tiveram, portanto, uma experiência pregressa viva e dinâmica, ainda que o intervalo entre o primeiro e o segundo evento fosse mais de onze anos. Diferentemente do primeiro congresso, estes dois tiveram a participação dos diferentes agentes envolvidos na organização do trabalho da escola, como sejam professores e especialistas, funcionários das U.E.s (entendidos também como educadores), monitores de creches, alunos e a comunidade que vivencia a Educação municipal. Partiram do mesmo princípio que animava a Escola Viva: *"Invertendo a Seta para uma gestão participativa"*.

Entre algumas diferenças que houve entre o II Congresso e o III Congresso foi o fato de que nem todos os educadores e servidores foram convocados para a participação no II Congresso de Educação, uma vez que houve críticas, durante o II Congresso, por parte dos pais e, inclusive, veiculadas na imprensa contrária a administração, de que a SME estaria dispensando professores da sala de aula e deixando os alunos para fora da escola.

Para o III Congresso foram eleitos apenas 10 representantes de unidades ou grupos da FUMEC entre pais, alunos, professores, especialistas e representantes da comunidade escolar, para participar como delegados, com poder de deliberação. A organização possuiu diferentes fases de planejamento: no primeiro dia da semana do Congresso, as unidades organizaram reuniões e elegeram cada uma os 10 representantes para delegar as propostas nas plenárias dos dias posteriores.

É mister registrar o processo democrático e participativo que adquiriram ambos os congressos. Como previsto no regimento do II Congresso, todos os servidores puderam ser credenciados como participantes com direito a voz e voto e escolheram um dos temas para discutir nas plenárias temáticas, e no III Congresso, ainda que se tivesse que funcionar com esquema de representações, os delegados tinham direito a voto quando solicitados.

Além disso, o trabalho desenvolvido nos Fórum de representantes das unidades

[69] O II Congresso Municipal de Educação ocorreu nos dias 05, 06 e 07 de novembro de 2001, no Clube Concórdia, com dispensa das aulas. O III Congresso Municipal de Educação ocorreu nos dias 04, 05, 06, 07 e 08 de novembro de 2002, em três momentos e espaços: nas escolas, nos NAEDs, e as plenárias no Ginásio do Guarani, mas as escolas continuaram normalmente com seu dia letivo..

escolares foi planejado de forma a garantir um espaço de manifestação de idéias e opiniões dos diversos segmentos, tanto os profissionais, quanto ao que de direcionam as ações da escola, pais e alunos. Possibilitou-se, inclusive, o encaminhamento de propostas de alteração da realidade de trabalho de muitos profissionais, como foi o caso das monitoras das creches. Foi também organizado este evento através da representatividade das diversas categorias de trabalhadores da SME, representantes das unidades educacionais e outros *loci* da estrutura organizacional, constituindo-se como instrumento privilegiado de discussão democrática na rede.

O II Congresso de 2001 foi, para a maioria dos profissionais, uma novidade em termos de experiência de participação, principalmente os professores, cuja grande maioria somente havia se efetivado após o concurso de 1991, portanto, no ano posterior ao primeiro evento. O objetivo do II Congresso foi identificar coletivamente, com todos envolvidos no processo, os conflitos presentes na estrutura da SME e nas escolas. Criando-se condições para debates em plenárias, havia a possibilidade de sugerir propostas e deliberar decisões que visassem à superação das contradições da rede pública municipal de Campinas.

As plenárias, que derivaram seus temas a partir dos levantamentos e textos–guia apresentados pela comissão do Fórum de representantes que prepararam o primeiro congresso desde o início daquele ano, possuiu uma freqüência média cerca de 5.800 profissionais da Rede Municipal de Ensino em cada um de seus três dias de realização.

De acordo com o resultado da escolha do Fórum de representantes das unidades Municipal de Educação de Campinas designado para a organização do Congresso, elegeu em sua assembléia inaugural quatro comissões para encaminhamento das discussões dividida em quatro eixos, a saber:

1° Eixo - A Função da Escola no mundo de hoje.

2° Eixo - As relações humanas, profissionais e de poder na SME/FUMEC e unidades educacionais.

3° Eixo -As condições básicas de funcionamento das unidades educacionais.

4° Eixo - Políticas Públicas para a Educação

Previamente, os textos de base para as discussões eram distribuídos entre os profissionais nas escolas, e disponibilizados na rede eletrônica. Os profissionais deveriam

debater com antecedência os mesmos em TD.s, bem como, por iniciativa própria, muitos grupos de profissionais se reuniam para discutir, nos poros de seu tempo de trabalho, as propostas e análises presentes no texto-guia,

Durante os principais dias do evento, as propostas eram lidas por uma mesa composta por condutores do congresso, todos profissionais da SME, em especial, professores. Um microfone aberto à livre manifestação estava à disposição dos participantes. Os seus cartões nos quais estes colavam carimbos comprovantes de sua presença no evento, eram erguidos para votar propostas ou para protestarem. Nos intervalos, havia a apresentação por parte alunos das escolas municipais de projetos das escolas, em especial, o Prodança.

No processo de desenvolvimento do II Congresso de Educação, durante seu tempo principal, este constituiu em plenárias gerais com exposição dos relatórios temáticos discutidos nas unidades. No entanto, não foram somente estas idéias e conceitos debatidos aí os maiores significantes dos conflitos e contradições presentes na estrutura da Rede Municipal. Ele demonstrou claramente como a rede estava cindida e seus conflitos expostos, como será analisado no capítulo sete.

Apesar de várias propostas de modificação da estrutura da rede, havia a limitação das legislação em vigor, como o Estatuto do Servidor Público Municipal e o próprio Estatuto do Magistério Municipal de Campinas. Aos textos conclusivos, foram apresentadas cento e noventa e oito emendas e, devido ao tempo exíguo de três dias para debates, somente sessenta e nove foram submetidas aos debates e à apreciação da assembléia.

Também devido ao tempo escasso e a tensão que se teve naquele evento em seu último dia, o debate principal, que era justamente o das mudanças na estrutura de trabalho dos profissionais da rede, não pôde ser votado. Sua solução se daria no ano seguinte, com a definição de uma clara oposição entre grupos profissionais.

O III Congresso Municipal de Educação de Campinas, derivado do II Congresso. Seguiu a mesma sistemática preparatória. Os NAEDs tiveram aí um papel de responsabilidade, infelizmente não cumprido satisfatoriamente. Por parte das escolas os dez profissionais foram selecionados entre seus pares, e deveriam assumir a devolutiva às escolas, nos momentos de TDC e outras reuniões de integração.

O pouco tempo que o II Congresso da Educação Municipal representou nestes três dias para o debate acerca da Rede municipal de Campinas e seus conflitos foram profundos, no entanto, para estabelecer momentos participativos para a discussão das políticas da rede

municipal. Fundamental para as discussões do III Congresso que ocorreria no ano seguinte, representou um marco para os partidários das mudanças na carreira do magistério municipal.

Os esquemas de organização por eixos prosseguiram, bem como seus temas tratados. Sua menção vem acompanhada da citação do parágrafo de apresentação dos mesmos, a fim de que se possa perceber sua vertente de pensamento:

> ***EIXO I - A Função da Escola no Mundo de Hoje***
>
> *1. A função social da escola nos dias de hoje deve ir além do conhecimento cientifico e considerar o contexto sócio histórico-econômico da comunidade onde a escola está inserida. O ensino básico, não tendo caráter de terminalidade, deve preparar o aluno, no pleno exercício da cidadania, independente das diferenças étnicas, de gênero, de opção sexual, sócio-econômicas, culturais e de necessidades educacionais especiais. É necessário que a escola conquiste, cada vez mais, sua autonomia pedagógica, administrativa e financeira, sem descaracterizar sua identidade de escola pública municipal de Campinas. Para isso, ela não deve assumir tarefas que deveriam ficar a cargo de outras instituições ou de outros profissionais que não os do quadro da Educação.*
>
> ***EIXO II- Relações Profissionais, Humanas e de Poder na SME/FUMEC e Unidades Educacionais***
>
> *1. Para que haja uma gestão democrática, são necessárias discussões sobre as atribuições do Conselho de Escola e sua importância nas decisões da UE, a fim de que se efetive a participação consciente dos membros do Conselho na elaboração e execução do PPE e nas regras do regimento interno da escola. E também necessário garantir a criação do Conselho dos grupos da FUMEC e promover a eleição direta do coordenador do programa EJA e dos representantes nas NAEDs pelos seus pares.*
>
> ***Eixo III – Condições Básicas de Funcionamento das Unidades Educacionais***
>
> ***1.*** *Na montagem do texto guia de discussão do Eixo 3, pedimos licença para repetir o 2° parágrafo do texto guia do Ii Congresso, uma vez que é a pura reflexão da realidade do ensino público no Brasil: "Nos últimos anos, a qualidade do ensino público, tem estado presente nos mais variados discursos. Mas o que se tem feito sobre isto? Entendemos que uma das condições para alcançarmos uma Educação de qualidade é termos realmente escolas com condições adequadas de funcionamento e não o que encontramos atualmente nas Unidades Educacionais de Campinas: crianças, jovens, adultos acomodados em prédios em condições precárias de funcionamento. Vale ressaltar ainda, que as condições básicas de funcionamento não passam unicamente pelas condições básicas do espaço físico, mas também pelas relações humanas e sociais que se estabelecem dentro da U. E. "*
> *Acrescente-se a esta citação que as condições de funcionamento devem se adequar também aos idosos. Há que se constituir uma equipe da administração para vistoriar as UEs verificando as condições de trabalho dos funcionários e as condições estruturais da unidade.*
>
> ***EIXO 4 - Políticas Públicas relação da rede com o contexto educacional do país.***
>
> *1 - A política educacional deve garantir a democratização do acesso, a permanência, a aprendizagem de todos na escola, a valorização dos profissionais da Educação e a gestão democrática. Por sua vez, esta deve possibilitar a participação da sociedade na elaboração, implementação e acompanhamento das políticas, de forma a garantir a construção da qualidade social da Educação. Dada a superação do atual currículo, causada pelas transformações socíais e tecnológicas da modernidade, na escola, já são visíveis ações paralelas, mais intimamente ligadas ao mundo contemporâneo. São práticas que se distanciam*

cada vez mais do currículo vigente. Porém, essas ações aparecem de forma isolada, sem o aparato do poder público, para prestigiar as mudanças que a escola tanto precisa para se reestruturar e atender às necessidades do mundo moderno. Por isso, se faz necessário um Fórum de Discussão com os profissionais da Educação sobre currículo, avaliação, inclusive avaliação institucional e formal dos profissionais da Educação, com representação de alunos e da comunidade, a ser realizado no primeiro semestre de 2003. Sendo assim, qualquer decisão do poder público deverá ser amplamente discutida e deliberada nesse Fórum.

Algumas reivindicações históricas das categorias dos profissionais da Educação foram colocadas em votação, e uma vez aprovadas, serviram de causa para lutas futuras por parte dos trabalhadores da Educação, algumas já atendidas, como a jornada de seis horas para as monitoras das creches, e outras não, como o limite máximo de aluno por salas de aulas na Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Em novembro de 2004 foi realizado o quarto Congresso Municipal de Educação. Como o recente escrutínio dera, nas urnas, a derrota do Partido dos Trabalhadores para reeleição da gestão municipal, muitos profissionais da Educação acreditaram que o mesmo seria inócuo e dispensável, o que se revelou o inverso.

Os Congressos serão referenciados continuamente ao longo dos próximos capítulos, uma vez que não foram efêmeros momentos, mas eventos os quais espelharam a totalidade da Rede Municipal de Ensino público de Campinas e contribuíram para definição de algumas políticas educacionais.

Seminários Internacionais de Educação

Nos primeiros dias do recesso do mês de julho, no primeiro ano de Gestão do governo do PT, foi realizado o I Seminário Internacional de Educação, contando com a presença de educadores e pensadores da Rede Pública municipal de Campinas, das universidades da cidade e internacionais. A SME aproveitava o evento promovido pela Unicamp, o COLE (Congresso de Leitura do Brasil), promovido pela Unicamp, e com a vinda de palestrantes de nomes de expressão no meio acadêmico, convidava-os também para fazerem apresentações neste evento. Foram disponibilizados a todos os educadores, textos das principais exposições que se deram no Ginásio da Unicamp, de educadores como Pablo Gentili, Jorge Larrosa e Fernando Bárcena, para servirem de subsídios ao trabalho pedagógico das unidades da Rede Municipal de Educação e Fumec. Ocorreram também mesas-redonda e debates em outros horários.

A Secretaria Municipal de Educação, no II Seminário, ocorrido na mesma época do ano de 2003, seguiu a mesma linha, abrindo ainda mais a apresentação de trabalhos das profissionais e professores da Rede Municipal. Distribuiu, nesta ocasião, um *Caderno de Resumos* que registrava a sinopse dos trabalhos do *II SIE. Com a relação e sinopse de cento* e *quarenta* e nove *trabalhos,* assinados por autores vinculados a *cinqüenta* e *três* instituições diferentes, localizadas em *dezesseis* estados, distribuídos pelas *cinco* regiões do Brasil.

Ao apresentar este catálogo, a Profa. Dra. Corinta Maria Grisolia Geraldi traçava também os contornos filosóficos de sua gestão:

> *Estas produções, iluminadas pela diversidade temática, pelos lugares ocupados e focalizados, pelos olhares dirigidos, quase todos com uma profunda vinculação como cotidiano das escolas, mostram que a proposta política de que todo professor seja um pesquisador de sua prática é, nos dias de hoje, muito mais do que um sonho. Já se vem construindo como realidade. Aqui se mostra um trabalho - supostamente inexistente ou quase invisível, não reconhecido por muitos espaços institucionais historicamente presos à naturalização da pratica como espaço do fazer, do já feito, do já visto, do sempre-igual, que aceitam consciente ou tacitamente a afirmação da incapacidade de pensar daqueles que 'fazem'. Ao contrário, aqui estão sinalizadas a força e o potencial de produção dos profissionais da Educação publica básica de nosso país, e em especial de Campinas. Pelas assinaturas conjuntas em muitos dos trabalhos, estes resumos testemunham que em cada canto de nosso grande país, há uma professora, um grupo, uma escola... coletivamente produzindo e sistematizando saberes sobre os intrincados meandros do ensinar e do aprender*
>
> *(Catálogo de trabalhos do II SIE, julho de 2003)*

Reconheceu ainda que a construção do programa *Escola Viva* não teria sido possível sem que se pudesse contar com *preciosos tesouros* como define, identificando-os como a participação e presença da comunidade e do povo nas escolas, que seriam "*a própria vida, que luta contra a morte, representando as crianças e jovens, bem como seus pais, os grupos organizados no entorno da escola(...)"*(GERALDI, 2004:43).

CAPÍTULO 7

HIERARQUIZAÇÃO/DEMOCRATIZAÇÃO DAS RELAÇÕES PROFISSIONAIS DOS EDUCADORES DA SME: disputas e relações de poder presentes na Rede Pública Municipal .

7.1 O debate sobre a carreira do magistério como revelador de tensões.

O presente capítulo, a partir da contextualização dos embates sobre a carreira do magistério público travada entre os mais diversos profissionais representantes do Quadro do Magistério municipal, registra a tensão *hierarquização/democratização* das relações profissionais da rede a partir da sistematização dos dados das entrevistas.

Tal sistematização, realizada conforme discutido no capítulo um que traça o caminho metodológico percorrido, será apresentada neste e nos demais capítulos, a partir de tabelas realizadas para cada grupo de profissionais entrevistados, as quais apresentam os temas mais recorrentes registrados nos três ciclos de entrevistas.

De grande importância nos dois primeiros anos da gestão petista da SME, evidenciam-se e recuperam-se as diferentes concepções do trabalho expressas pelos diferentes grupos profissionais da rede, bem como os distintos entendimentos a respeito da carreira do magistério municipal, declarados pelos entrevistados.

Portanto, analisa-se aqui as intervenções realizadas pela política educacional da SME a partir desta ótica, refletindo-se sobre as formas propostas para uma relação de mais horizontalizada e participativa, o que, como se exporá, se pretendeu materializar com o Plano de Carreiras, Cargos e Salários implementado pela PMC a partir do segundo semestre de 2004.

***

A reflexão derivada da análise da Rede Municipal de Ensino de Campinas na visão de seus profissionais, sob controle do Partido dos Trabalhadores durante o período de 2001 a 2004, encontra como foco primeiro da avaliação das decisões públicas implementadas pela SME, as ações direcionadas ao conflito entre uma situação de extrema hierarquização das relações profissionais e as tentativas de democratização das mesmas, conflito este presente expressivamente na visão dos profissionais educacionais sobre o seu trabalho materializado nesta realidade em pauta.Buscou-se analisar este processo de implementação de acordo com a

congruência da construção objetiva de uma gestão pública que se propôs participativa, democrática e com autoridade e responsabilidades partilhadas entre todos aqueles que a compunham, ou seja, comprometida com a qualidade social das relações de trabalho na organização estrutural da Educação municipal pública.

Para tanto, recupera-se aqui a dinâmica deste conflito, expressa nas relações da SME com sua proposta de mudança, as relações da SME com os diferentes grupos de servidores municipais, e destes entre si, questionando-se se, a partir do universo pesquisado, pode-se conjecturar que as intervenções do poder público significaram ruptura e transformação da realidade anterior, ou se pautou pela continuidade de decisões e ações.

As tensões presentes entre os profissionais da Educação da Rede Municipal de Campinas, tão marcantes durante todo o período de análise, derivam-se, logicamente, das relações historicamente construídas sob a égide das divisões do trabalho manual e intelectual, da teoria e prática, da execução e planejamento, cisões intrínsecas à lógica da sociedade capitalista.

A materialidade histórica e o processo social da cisão contraditória entre o trabalho manual e o trabalho intelectual foi analisado por ENGUITA (1989;1993), com base nos estudos de Marx, que em *A Ideologia Alemã* (1999:17) afirmava:

> *"A divisão do trabalho implica, desde seu início, a divisão das condições de trabalho, de instrumentos e materiais, e conseqüentemente, a fragmentação do capital acumulado entre diferentes proprietários e, por isso, também a fragmentação entre capital e trabalho e as diferentes formas da propriedade em si. Quanto mais se desenvolve a divisão do trabalho e aumenta a acumulação, mais se desenvolve a fragmentação. O próprio trabalho só pode existir tendo como premissa esta fragmentação"*

Há que se considerar, que, nesta construção histórico-social, tal contradição é fundante da própria emergência e permanência do trabalho assalariado, uma vez que, no sistema capitalista, a divisão do trabalho não é meramente técnica, mas constitui-se como lógica de seu processo de dominação e exploração; nas economias anteriores, pré-capitalistas, o conhecimento concernente ao trabalho é indissociável de seus fins, subordinando-se em decisões, ritmo, processo e tempo ao trabalhador, que dele experimenta seu ardor e usufrui seu controle (ENGUITA, 1989:7-8).

O espaço da produção neste contexto era também o do consumo, que se dá, nesta realidade, principalmente de forma coletiva. Essencialmente, portanto, o trabalho assalariado

capitalista implica subordinação a outrem, o qual se posiciona em uma escala superior de controle e propriedade, e ao ritmo das entidades desumanizadas das máquinas e da tecnologia.

O assalariamento do trabalho não implica em liberdade ao trabalhador, uma vez que a alienação da ação que emana de seu corpo é sua condição única de sobrevivência, e esta é um entre muitos fios emaranhados da teia de suas contradições.

A este trabalhador, abole-se a coerção senhoril, abole-se o látego e seus algozes, mas, intrínseca à condição de trabalho do mundo capitalista, estão seus condicionantes de desapropriação dos meios com que se produz, e da alienação da materialidade transformada com a força do braço que faz, sendo este comandado por interesses, tempo e espaços que não lhes pertencem.

Em segundo lugar, a divisão do trabalho na constituição histórica capitalista lhe é intrínseca. O processo da manufatura ou mesmo a divisão da produção, como a de alfinetes, descrita por Adam Smith são, em aparência, de caráter técnico ou restritas ao âmbito da oficina. No entanto, estão nelas os princípios da divisão social do trabalho. O que se tem é a gênese de uma divisão que dá ao capitalista o poder de reorganizar, decidir como, quanto e que valor aferirá à mão-de-obra assalariada, de quem extrai mais-valia mediante execução exploratória. A divisão de trabalho capitalista não é meramente técnica, mas social. Cinde-se elaboração e execução no processo de produção, mas não em paridade de condições de existência e vida, uma vez que esta cisão é o cerne, por sua vez, da própria divisão de classes que caracteriza a sociedade capitalista desde sua gênese, da subordinação do trabalho ao capital. (ENGUITA, 1989:18; 1993:111).

Ao analisar o processo de construção social da divisão de trabalho e hierarquização da sociedade capitalista, ENGUITA (1989) identifica as etapas de evolução histórica do trabalho que faz com que se configure, em sua lógica, como a estruturação das instituições no Capitalismo, entre estas, a forma histórica da Escola.

Em primeiro lugar, a lógica da divisão e fragmentação do trabalho se assenta na *"dissociação entre o processo de trabalho e seu objetivo, a satisfação de necessidades próprias e alheias*."A dimensão da cisão entre o trabalho manual e trabalho intelectual é também a dimensão que expressa o trabalho complexo e qualificado considerado superior ao trabalho simples e desqualificado, do concreto ao abstrato, do trabalho que, uma vez desqualificado, reduz-se a funções de execução, degradando-se a si e ao trabalhador (ENGUITA,1989:20-21).

De tal processo depreende-se, em segundo lugar, a passagem de um processo pautado por seu valor qualitativo, para se subordinar a um trabalho cujo tempo o controla, limita e acelera, em detrimento de sua qualidade de produção e condições para o trabalhador, tempo este que se torna *"meio principal para fim único*". (idem: 21). Deriva-se daí o terceiro caráter identificado pelo autor, no qual, ao perder controle da qualidade e do tempo da produção, o trabalhador executor se subordina a uma temporalidade externa: ao tempo da máquina e da produção que lhe é alheia.

Em quarto lugar, à diversidade de tarefas distintas em que se configurava anteriormente o processo de trabalho em sua fase artesanal ou pré-capitalista, quando ainda se identificavam elaboração e execução, o processo de trabalho passa a ser composto pela monotonia de tarefas simples e repetitivas, uma rotina praticada *ad nauseam*, de tal maneira que, para o trabalhador, sua identidade se perde em algo que lhe é externo, em que não se afirma, mas se nega (Marx apud ENGUITA, 1989:22).

ENGUITA (1993:242) avalia que "*a divisão capitalista do trabalho tem também seu correlato na Educação"*. Dimensionando tal lógica para o interior do trabalho da Escola, e ampliando esta visão para a estrutura do sistema educacional do qual estas unidades fazem parte, é preciso considerar sua particularidade no conjunto do mundo do trabalho capitalista. O trabalho escolar, fragmentado e hierarquizado como na sociedade o é o mundo do trabalho capitalista, não se configuraria, porém, na definição marxiana, como trabalho produtivo por não agregar valor ou produzir mais-valia; mas não por isso não refletiria diretamente as contradições sociais da sociedade capitalista, na reprodução de sua lógica e no aprendizado de suas relações (cf. ENGUITA, 1989).

Reproduz sua lógica como local de trabalho, pautando-se pela hierarquização e cisão do trabalho tal como condiz com este tipo de sociedade, ademais de possuir existência intrínseca a esta realidade, reproduzindo desigualdades escolares em desigualdades sociais, como décadas de estudos têm demonstrado. (BOURDIEU&PASSERON, 1971; TRAGTENBERG, 1982; ENGUITA, 1989; GENTILI, 1996; PATTO, 1996; FREITAS, 2004)

Ao adquirir contornos de extrema hierarquia assenta sobre bases autoritárias, a divisão funcional nos quadros da gestão educacional refletiu, em sua gênese, a lógica da divisão de outros *loci* desta mesma sociedade, lógica esta presente na administração capitalista que, por sua vez, reproduz as relações de poder e propriedade da lógica da apropriação do capital pelos que planejam, alijando de seu domínio os que executam. FREITAS, H. (1996:30), analisa que:

> *"Esta discussão principal – a relação teoria-prática, no entanto, não é mero exercício filosófico de diletantismo acadêmico. Pelo contrário, nela se expressam as diferentes concepções de conhecimento, resultado da contradição inerente ao modo de produção capitalista: a divisão social do trabalho, a separação entre teoria e prática. Tal divisão revela-se também na organização dos currículos e na organização da Escola: professores/especialistas que tratam do "pensar" – realizam o trabalho intelectual de concepção e planejamento – e os professores que tratam do fazer – ocupam-se da prática, da execução do trabalho pedagógico ainda que possamos identificar este trabalho prático como uma forma de trabalho intelectual e não como trabalho manual."*

Ao analisar as reformas educacionais implementadas no Brasil e na realidade latino-americana nas últimas décadas, a mesma autora, salienta que a formação dos profissionais da Educação adquire centralidade nas políticas educacionais, processo de adequação do sistema educacional à reestruturação produtiva do capital e ao papel cada vez mais restrito do Estado, conforme consta em FREITAS, H.(1999). Nas formulações destas políticas, reforçam-se a histórica cisão e subordinação do trabalho do professor e dos "especialistas", tão presentes nos conflitos das relações profissionais da SME, o que inscreve este embate para uma dimensão social e ideológica social e histórica.

Em outro estudo, a mesma autora ao realizar uma análise dos dez últimos anos da formação de professores no Brasil, FREITAS, H. (2002) dimensiona, nas concepções dos próprios mentores das mais recentes políticas de formação dos profissionais da Educação expressas nos documentos oficiais do MEC (Ministério da Educação e Cultura) e CNE (Conselho Nacional da Educação), um entendimento de que haveria uma diferença qualitativa e hierárquica entre as formações do professor e do pedagogo "especialista" gestor e supervisor, destinando ao professor "tarefas menos nobres" aos docentes, legitimando seus saberes reduzidos nas formações aligeiradas dos cursos normais superiores, destinando aos "gestores" funções e mais aprimoradas, a serem desenvolvidas em cursos de bacharelado em pedagogia. Ressalta FREITAS (2002:147)::

> *"Com isso, estão criadas as condições teóricas e práticas para o surgimento de novos "capatazes da Educação" (FREITAS, 1999)[1],aqueles que formado sobre bases teóricas mais sólidas no campo específico da teoria pedagógica, tornam-se aPTos para orientar os "pobres professores tarefeiros", que por sua condição material de existência se defrontam com a impossibilidade de se superarem em sua formação teórica. Aqueles que terão condições de compreender, organizar,*

[1] FREITAS, H.C.L., A reforma universitária no campo da formação dos profissionais da Educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. Educação e Sociedade, Campinas, v.20,n.68, dez.1999 apud FREITAS, H. 2002.

supervisionar e avaliar (principalmente avaliar) o processo pedagógico e o trabalho destes docentes nas instituições escolares.(...)

O contexto sócio-econômico, político, cultural e educacional preconiza também um processo de precarização do trabalho docente, ao mesmo tempo em que a precarização do trabalho em todas suas dimensões vem sendo verificada no âmbito mundial (ANTUNES, 2004).

OLIVEIRA (2004), ao também enfocar as reestruturações produtivas do sistema capitalista e seus reflexos nas reformas e políticas educacionais, evidencia as profundas modificações na natureza do trabalho escolar, de forma que os processos de flexibilização e precarização das relações de emprego e trabalho modificam inclusive as práticas escolares e sua gestão, determinando, principalmente, a desvalorização, desqualificação, desprofissionalização e precarização do magistério, sob o imperativo da globalização.

Destaca a referida autora que o processo de precarização do trabalho docente se verifica principalmente pela perda de controle cada vez maior do professor do seu processo de trabalho, descaracterizando seu saber, ao mesmo tempo em que se intensificam as exigências, ampliando suas responsabilidades, acarretando em maiores desgastes e insatisfação para estes trabalhadores , subordinando-os cada vez mais aos critérios de gestão diferenciados do modelo tradicional, o que não significa, porém, termos uma escola democrática, pautada no trabalho coletivo, na busca por uma Educação de qualidade social. Pelo contrário: a desqualificação do trabalho docente estaria presente justamente nas novas formas de controle, revestidas da ilusória participação de todos.OLIVEIRA (2004:1127-1131)

Considerando ainda as várias análises na área realizadas, como as já citadas anteriormente, além das contribuições de CARVALHO (1989) e SILVA JÚNIOR (1993) sobre o trabalho docente, importa-nos voltar nosso foco para a situação da SME de Campinas, sua organização e estrutura.

A materialidade desta situação conflituosa entre professores e especialistas se manifestava como uma extrema hierarquização excludente dos rumos da Educação pública municipal, tal como presente na lógica social, na dominação e controle dos setores considerados mais “baixos” dos quadros dos profissionais do ensino, sua elaboração, que se efetivava pelo o afastamento de professores, alunos e comunidade de qualquer tipo de deliberação nas decisões políticas, administrativas e educacionais das Unidades Educacionais, como ocorria na situação anterior, conforme já discutido.

Como demarcadores dos lugares sociais onde cada categoria se alocava, têm-se elementos diferenciadores, os quais possuíam seus correlatos expressos na desproporcionalidade salarial, nas condições de trabalho e desigualdade de direitos, refletidos num ambiente de trabalho inseguro e de extrema polarização entre substitutos e efetivos, monitores e professoras no caso da Educação Infantil, professores de 1ª a 4ª séries versus professores de 5ª a 8ª *("P.I contra P.III*"), além do célebre conflito entre professores e especialistas a ser tratado no presente capítulo.

Autoritarismo e abuso de poder para favorecimento próprio, desrespeito às condições profissionais e pessoais, medidas e sanções injustas, foram relatadas também por parte dos professores em relação aos especialistas, orientadores pedagógicos queixando-se de seus diretores e coordenadores pedagógicos, vice-diretores também dirigindo suas críticas aos diretores, diretores denunciando repreensões improcedentes de supervisores e coordenadores da Secretaria Municipal de Educação. Os relatos colhidos no período são, como veremos, reveladores.

Destaca-se que a hierarquização extrema, característica marcante durante toda a história da Rede Municipal estava presente principalmente durante a gestão de 1997 a 2000, segundo nos mostram os dados colhidos junto aos profissionais da Educação municipal de Campinas. Esta hierarquia se legitimava tanto por práticas quanto por decisões as quais, aos professores, pareciam um favorecimento aos profissionais localizados em escalas "superiores" da SME, práticas estas expostas, por exemplo, nas decisões tomadas quase sempre "de cima para baixo", como as experiências de mudanças no estatuto do magistério, a proposta pedagógica da Rede Municipal, a tentativa de reorientação curricular e da sistemática da avaliação feitas sem consulta ou a participação dos professores referenciada no capítulo três, que tratou sobre aspectos da gestão anterior à gestão petista de 2001 a 2004.

A lógica de dominação dos níveis assim chamados de mais "alta patente" da estrutura da SME, ponto de extremo conflito aqui identificado e posteriormente analisado com mais profundidade, significava um alijamento dos centros de decisão dos que mais abaixo estavam na "hierarquia escolar", em especial, professores. As queixas em relação ao controle extremo e situações de subserviência em relação aos diretores, vice-diretores, e supervisores nas sessões de atribuição de aulas esteve presente em quase todas as falas, como demonstrado na análise feita neste capítulo realizada das relações de poder na Escola e em toda a estrutura da Rede Municipal de Ensino.

Estas ocorrências, ao longo do tempo, adquiriam efeitos distintos em cada nível de cargos considerados, refletindo-se estes em seu conjunto na composição funcional dos quadros da Educação.

É mister iniciar pela análise das condições materiais da dinâmica de substituições, no caso dos especialistas, e de como estavam previstos os rendimentos dos profissionais da Educação no Plano de Cargos, Carreiras e Salários que vigoraram de 1991 até junho de 2004. Regularmente os cargos de especialistas vagavam, quer por exoneração, quer por aposentadoria, ou mesmo pela ascensão do profissional a um cargo imediatamente superior na hierarquia da SME.

Quando sancionada a Lei Municipal n° 6.894/91 – Estatuto do Magistério Municipal – ficou estabelecido que o ingresso para os cargos de docente deveriam se dar, de acordo com a Constituição Federal, de 1988, mediante a realização de concurso público, e, na mesma Lei, determinou-se que os cargos de especialistas deveriam se dar mediante concurso interno de acesso.

O último destes concursos de acesso teria sido em 1993. Durante oito anos, por diversas razões como a desorganização da SME, disputas entre profissionais, entre outras, não houve concursos para os cargos de especialistas, mantendo-se a situação inalterada até 2002. Por processos de exoneração e principalmente por aposentadorias, a vacância de cargos era grande, da ordem de trinta por cento.

A problemática era particularmente grave por haver, desde 1999, um questionamento por parte do Ministério Público do Trabalho, órgão do Ministério Público da União, acerca do grande índice de profissionais atuando em esfera pública sendo contratados em caráter de substituição, em especial, os professores substitutos, que trabalhavam de acordo com a Consolidação das Leis do Trabalho (C.L.T.). Estes profissionais eram contratados por um período temporário, sendo findo seu contrato ao término de cada ano, e recontratados no ano seguinte de acordo com a necessidade de suprir funções em cargos vagos quer por exoneração, quer por aposentadoria, ou, na grande maioria dos casos, deviam sua vacância à substituição de profissionais professores efetivos em funções de especialistas.

Conforme dados oficiais da PMC, apresentados pela Secretária Corinta Geraldi à Câmara dos Vereadores em 13 de maio de 2002, assim se encontrava a relação de cargos e funções na Secretaria Municipal de Educação:

PROFESSORES:

Em janeiro de 2001 :

Efetivos.....1943
Função Pública:.....75
Função Atividade:.....54
Estabilidade Provisória.....172
Total.....2244

Temporários.....1290

Até 06 de maio de 2002:

Efetivos.....1970
Função Pública:.....75
Função Atividade:.....54
Estabilidade Provisória.....172
Total.....2271

Temporários.....777

CARGOS DE ESPECIALISTAS

Supervisores
Efetivos.....8
Vagos.....41
Total.....49

Diretor
Efetivos.....47
Vagos.....129
Total.....176

Vice-Diretor
Efetivos.....48
Vagos.....84
Total.....132

Coordenador Pedagógico
Efetivos.....16
Vagos.....6
Total.....22

Orientador Pedagógico
Efetivos.....53
Vagos.....42
Total.....96

Fonte: SME – Exposição da Secretária à Câmara de Vereadores-13/05/2002

Esta desproporção demonstrava claramente que se tinha, como se dizia naquele contexto, um "*efeito cascata invertido, de baixo para cima*", ou seja: os professores efetivados em seus cargos através de concurso público, possuindo titulação para substituir os cargos de especialistas vagos, em geral, através de aposentadorias, inscreviam-se para substituir as referidas funções nestes cargos, uma vez que os ganhos salariais nas funções de especialistas eram superiores, como já demonstrado, e a sala de aula era considerada um lugar de tensão e desgaste, no contexto anterior, que se caracterizou pela precarização das condições de trabalho docente, como discutido em OLIVEIRA (1999).

Quando não possuíam a graduação em Pedagogia, principalmente entre os professores de 5ª a 8ª séries, estes realizavam cursos de complementação pedagógica em faculdades particulares da região, conforme apurado no perfil dos entrevistados, apresentado no capítulo dois.

Quando do concurso para especialistas em 1993, o número de profissionais ingressantes não foi suficiente para cobrir todas as necessidades de preenchimento de vagas em cargos efetivos. Sobravam cargos, os quais, de acordo com a lógica de funcionamento da rede da época, deveriam ser preenchidos. Inicia-se, então, o que era denominado na época e até presentemente na fala dos profissionais e pela própria rede como uma "política de substituições"[2].

Essa denominação se referia ao processo de substituições que fazia com que os profissionais titulares de cargos fossem acessando a um cargo imediatamente mais alto, sem realizar concurso de acesso, pautando-se unicamente pelas portarias de substituições cujos critérios eram a posse de um título em Pedagogia, com pontos para cursos de pós-graduação cuja existência e idoneidade chegou a ser contestado pela SME, como será exposto.

Assim, vice-diretores efetivos em seus cargos acessavam para uma substituição de diretor; um professor efetivo substituiria a vacância de seu cargo também em caráter de substituição. Por sua vez, a sala de aula daquele professor era colocada em sessão de escolha de substitutos, para que o atendimento ao alunado pudesse acontecer.

Como que numa reação em cadeia, essas substituições deixavam vaga, em última instância, a sala de aula, justamente a ponta do serviço público educacional, segundo o documento "*Proposta de Mudança do Estatuto do Magistério: cartilha explicativa"* da

[2] Diário Oficial do Município, 25 de abril de 2002:6.

Secretaria Municipal de Educação de Campinas, distribuída a todas as unidades escolares em fevereiro de 2002, e a partir da qual se baseiam as informações aqui constantes.

Em 1996, houve um concurso público para professores, que foi anulado por questionamentos a respeito de sua transparência. Dois anos depois foi promulgada a Emenda Constitucional n°19/98, que estabelecia que o provimento para todo cargo público só poderia se dar mediante a realização de concurso público de provas e títulos. A PMC foi questionada pelo Tribunal de Contas do Estado de São Paulo, a respeito das contratações por prazo determinado de professores que substituíam os efetivos que, por sua vez, estavam substituindo especialistas. Outro concurso público para professor foi feito e novamente anulado pelo próprio Secretário de Educação da época, que se dizia insatisfeito com a qualidade do concurso[3].

Impasses como estes eram devidos à falta de consenso de como deveria ser a Carreira do Magistério de Campinas, se única, iniciando-se como o cargo de professor e assumindo posteriormente outras funções, ou dupla, ou seja: uma forma de ingresso para professores e outra, para especialistas.

Em geral, o profissional que passava de um nível hierárquico a outro aumentava consideravelmente seus rendimentos. Importa destacar aqui que havia uma grande desproporção entre os ganhos percebidos no contracheque dos professores e dos demais especialistas de Educação.

Enquanto que, por uma carga máxima de 40 horas-aula de trabalho semanal, um professor com quase dez anos de trabalho na Rede Municipal recebia, entre os anos de 1998 e 2000, o equivalente a hum mil e quinhentos reais líquidos, um diretor, com igual número de horas diárias e de anos de trabalho, era pago por pelo menos o dobro desta quantia.

Esta questão deve ser considerada na instância legal. A Lei municipal n° 6.767, de 20 de novembro de 1991, a qual *"reestruturava o Plano de Cargos, Empregos e Carreiras da Prefeitura Municipal de Campinas, instituído pela Lei Municipal n° 5.767, de 16 de janeiro de 1987*." determinava cinco famílias ocupacionais, com diferentes faixas salariais, assim previstas :

[3] Correio Popular, 31 de outubro de 1998, C-1.

1 – Família Ocupacional Operacional

Abastecedor de Veículos
Ajudante de Serviços Gerais
Ascensorista
Garçon
Porteiro
Servente
II - Família Ocupacional Administrativa:
Auxiliar de Almoxarifado
Auxiliar de Laboratório Fotográfico
Bilheteiro
Recepcionista

Auxiliar de Arquivo
Auxiliar Administrativo
Controlador de Zona Azul/Inspetor de Alunos
Pesquisador de Transportes
III - Família Ocupacional Universitária:
Todos os cargos de nível universitário, com exceção dos quadros do magistério.
IV - Família Ocupacional Ensino:
Professores níveis I (magistério), II (licenciatura curta) de
***Educação Infantil**
***1ª a 4ª série**
***Professores níveis I (magistério), II(licenciatura curta) , III (graduação universitária), IV (mestrado na área de Educação), V (doutorado) de:**
***Educação Infantil**
***1ª a 4ª série**
***Educação Especial**
***5ª a 8ª sérieVice –diretor**
***Orientador Pedagógico**
***Diretor Educacional**
***Coordenador Pedagógico**
***Supervisor Educacional**

V - Família Ocupacional Orquestra Sinfônica: Professor de Orquestra Instrumentista Executante (Instrumentista B)

Fonte: Lei 6.767/91:43

Cada família ocupacional ocupava uma seqüência de faixas salariais, correspondentes não só aos seus cargos e funções, como também aos requisitos necessários e exigências de titulação para o exercício profissional.

Iniciando-se na faixa 1, que correspondia ao piso mínimo de rendimentos do servidor municipal, ou ao piso da categoria, cada padrão salarial tinha entre si intervalos de 4,6% de aumento em relação ao anterior. Cada cargo chegava a se inscrever numa faixa de até nove padrões salariais diferentes, cuja progressão era determinada pelo aumento da titulação e temporalidade no trabalho.

Ao analisarmos a descrição de proventos prevista na Lei 6.767/91, podemos ver o quão defasada, em termos salariais, estava enquadrada a Família Ocupacional número quatro, a de nosso interesse, ou a Família Ocupacional Ensino, em relação à família anterior, a Família Ocupacional Universitária.

Desta forma, consideremos que, enquanto a Família Ocupacional Universitária iniciava-se com o padrão de vencimentos 33 (Agente Cultural Júnior) e se estenderia até o padrão 57 (Médico de Saúde Ocupacional V), a Família do Ensino iniciava-se com o professor substituto com um mínimo de aulas ocupando a faixa 1, a mesma faixa salarial do profissional de funções como servente ou ajudantes de cozinha, indo até a faixa máxima dos professores, que seria a faixa 20, o professor com nível doutorado e com a carga máxima de aulas, que atingiria o mesmo vigésimo padrão salarial do servidor municipal *Mestre de Obras*.

Os cargos da *Família Ensino* correspondentes aos especialistas, numa mesma hierarquia funcional, como era o caso dos orientadores pedagógicos e vice-diretores, estavam em faixas correspondentes aos servidores de nível técnico, dos quais não eram exigidas as titulações universitárias, em cujo intervalo se situavam as faixas que variavam de 23 a 36 dos níveis salariais determinados na referida lei.

A faixa máxima dos quadros funcionais do Ensino, com toda a titulação e tempo de serviço, limites considerados pela Prefeitura como "*topo da carreira*", ou seja, Supervisor Educacional, com doutorado e à beira da aposentadoria, não perceberia mais do que a faixa salarial 38, a mesma faixa salarial de um *Engenheiro de Segurança do Trabalho Júnior*, no início de sua carreira pública municipal.

Ainda que, comparativamente, como os demais profissionais dos níveis universitários, os salários dos especialistas fossem mais baixos, se consideramos que, na Família ocupacional Ensino, a diferença entre os ganhos do padrão mais baixo da faixa salarial dos professores, ao padrão mais alto possível dos especialistas é na proporção de 552% a mais, compreendemos o interesse de grande parte dos docentes em querer ascender nos quadros funcionais da Família Ocupacional Ensino.

Isto fazia com que muitos profissionais, professores municipais efetivos, tentassem, de acordo com o que previa o estatuto do magistério vigente, obter a titulação necessária para concorrer ao concurso interno de substituição de cargos de especialistas, a fim de aumentar seus ganhos. Um número considerável de aposentadorias e demais impedimentos por questões pessoais, ou por motivo de saúde, era o principal motivo por um índice de vacância freqüente e rotativa que se apresentava na Rede Municipal, em praticamente todos os cargos existentes

no quadro funcional da Educação, segundo a Secretaria de Recursos Humanos informou na época.

Agrega-se a isso o caso dos profissionais que desejavam atuar em outras esferas da estrutura da SME, ou que consideravam a sala de aula um trabalho penoso, queixando-se da organização do trabalho escolar, da hierarquia, estrutura da escola e suas condições de trabalho, da indisciplina e desinteresse dos alunos, ou mesmo declarando alguns ojeriza por este tipo de trabalho, ainda que tivessem optado e realizado concurso público para o cargo e a função de docentes, como nos revelam, recorrentemente, as falas dos entrevistados demonstradas a seguir.

Uma primeira reflexão necessária para contextualizar este conflito seria, portanto, a que considerasse a tentativa destes profissionais de, ao aumentarem seus ganhos, manterem padrões de vida mais elevados que sua condição laboral, ou mesmo para manter os padrões de renda e consumo anteriores, seja por causa do desemprego do cônjuge, seja pela desvalorização monetária e dos salários, tendência característica da economia periférica brasileira, a mercê dos interesses das economias capitalistas centrais[4].

A disputa entre professores e especialistas por cargos melhor remunerados e estabilidade no emprego deve ser entendido num contexto sócio-econômico mais amplo, ou seja, em nível macrossocial. Estudos econômicos como os de ANTUNES (2002, 2004), e POCHMANN (1999, 2004) vêm apontando, desde a década de oitenta do século passado, e com profundidade na década de noventa, um declínio considerável nos rendimentos e nível de

[4] ANTUNES (2004) analisa que a reestruturação produtiva do capitalismo vem modificando substancialmente as relações de trabalho, sob a tônica da heterogeneidade, fragmentação e complexificação, cujas principais tendências são:
1) retração do binômio taylorista –fordista, no qual o trabalhador se submetia a uma estrutura vertical, estável e especializada. As novas formas do capital determinam horizontalização, flexibilização e desconcentração do espaço físico produtivo com a introdução da informatização;
2)Novas modalidades de trabalho precarizado, como os terceirizados, subcontratados, mesmo nos países da economia central que assistem à anulação do Welfare State;
3) Aumento significativo do trabalho feminino nas etapas mais precarizadas da produção, e em setores que exigem menos qualificação da mão-de-obra;
4) Expansão do setor de serviços, que incorpora trabalhadores expulsos dos setores produtivos;
5) Crescente exclusão do jovens, que sem perspectiva, engrossam as fileiras do subemprego e desempregados;
6) Exclusão de trabalhadores da faixa etária próxima dos 40 anos , herdeiros da cultura fordista, que são substituídos pelos trabalhadores polivalentes e funcionais da era toyotista;
7) Crescimento do "terceiro setor", do voluntarismo, realizados por ONGs e outros organismos, para compensar o desemprego estrutural, mas não uma alternativa de inclusão;
8)Expansão do trabalho em domicílio, através tanto da informática ou precarizado trabalho feminino de setores produtivos, que se mesclam com o trabalho feminino reprodutivo do lar;
9) O capitalismo mundializado, dado pela transnacionalização do capital e do sistema produtivo, se caracteriza também por uma mundo do trabalho transnacional, no qual aéreas produtivas desaparecem, causando em nível local altos índices de desemprego, reflexos, porém, de fatores internacionais.(P. 337-341)

emprego e renda da classe média brasileira, que estaria em franco processo de pauperização; o nível de desenvolvimento e expansão das classes médias brasileiras foi bem menor do que, proporcionalmente, o aumento da população do país, crescimento este que se demonstrou em uma tendência de incremento nas classes que polarizam a composição social brasileira, apontando claramente para uma maior desproporção entre ricos e pobres no país.

Através de pesquisa realizada pelo IBGE em 2004, afirma-se que um em cada dez trabalhadores com diploma universitário está desempregado ou subaproveitado. São mais de 400 mil sobrevivendo de atividades que não demandam sua especialização universitária, como flanelinhas, abatedores de matadouros, operadores de xerox, lixadores de tacos, babás, caseiros de sítios, entre outros[5].

Durante o período de 1992 a 2001, o número de ocupados com curso superior cresceu 62% enquanto a expansão dos desempregados universitários foi de 120,7%. Ou seja, os trabalhadores vêm se qualificando, mas não há crescimento de ocupações e oportunidades de trabalho e emprego para todos os qualificados, desmistificando a propalada crença, divulgada até pela mídia, que a elevação do nível de estudo da população é, por si só, fator gerador de empregos e desenvolvimento do país.

O pesquisador Waldir Quadros do Centro de Estudos Sindicais e de Economia do Trabalho (Cesit) do Instituto de Economia da Unicamp, ao analisar dados de 2003 da *PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios)*, divulgados pelo IBGE, identificou um processo de declínio estrutural dos padrões de vencimento, de trabalho e vida da classe média brasileira, justamente no período em que se verifica a disputa pela ascensão na carreira do magistério da SME de Campinas. Segundo a pesquisa coordenada por Quadros: "Brasil: Estagnação e Crise" demonstrou-se que, em 1981, pessoas com rendimento equivalente de um mil a dois mil e quinhentos reais representavam metade da população. Em 2002, o número caiu para 36%. Por outro lado, a pesquisa mostra que, no pior nível de rendimentos - abaixo de quinhentos reais - o crescimento foi de 30,5% para 35,9%, passando de 36 milhões de pessoas em 1981 para mais de 61 milhões em 2002.

Em trabalhos anteriores, o pesquisador (QUADROS,1985,1991) demonstra que a constituição da classe média brasileira se dá nas contradições do próprio sistema capitalista e sua constituição na História do Brasil, desde sua incipiente presença na sociedade imperial quando do surgimento do mercado interno e da transição do trabalho assalariado, e seu

[5] Disponível em Página eletrônica www.ibge.gov.br . Acesso em 18/12/04.

incremento com a industrialização e urbanização excludente do século XX, como discutido em QUADROS (1985:19):

> *"É certo que uma das principais características do padrão brasileiro de desenvolvimento será a de combinar o elevado dinamismo econômico com o mais vergonhoso descaso social, agravando as carências sociais, a miséria e a marginalidade urbana"*

A emergência da "nova classe média" do país, em especial a pertencente ao contexto do "Milagre Econômico"- que se inicia em 1968 e se retrai a partir da segunda metade da década de setenta do século XX - se dá num contexto de derrota das forças populares, que articulou um forte conservadorismo na formulação da política econômica e social com um padrão de desenvolvimento concentrador, aliado ao autoritarismo político da ditadura militar, *"que possuem em comum uma profunda aversão aos interesses e necessidades populares"* (QUADROS*, 1991:25).* Aí as melhorias sociais foram inscritas como meros desdobramentos do crescimento econômico, de tal forma que as camadas médias foram ideologicamente mostradas como a "vitrine" que exibia as virtudes da competição das oportunidades geradas, sendo estes segmentos sociais fruto do conservadorismo, da competição desenfreada, da justificativa para exclusão e do preconceito social que caracteriza a concepção de sociedade da classe média brasileira, conforme QUADROS, (1991: 26-27):

> *"Em outras palavras, a mobilidade e ascensão social são fenômenos extremamente relevantes no Brasil do pós-guerra, notadamente no período do "milagre", porém, ocorrem nos marcos do conservadorismo. É certo que a expansão da nova classe média urbana resulta do próprio desenvolvimento econômico, na forma como ele se processa no capitalismo do século XX. Porém, no Brasil, os marcos da afluência social foram profundamente delimitados pela orientação conservadora imprimida à condução dos negócios e do estado, e que atinge também boa parte das instituições nacionais".*

Os períodos recentes de crise da economia brasileira incidiram, principalmente no estrato da classe média da qual grande parte dos educadores da Rede Municipal provém, com renda familiar acima de cinco mil reais, que representavam 4,38% em 1990 e 4,19% em 1999. Eram somente 3,38% em 2003, queda significativa de um ponto percentual se se considera o universo da população do país.Waldir Quadros considerou uma divisão da classe média em três níveis de renda: alta classe média (renda familiar acima de cinco mil), média classe média (de dois mil e quinhentos a cinco mil reais) e baixa classe média (de um mil a dois mil reais); abaixo estariam a massa trabalhadora (renda familiar de quinhentos a um mil reais), os pobres

(menos de quinhentos reais) e os indigentes, os quais não teriam uma renda constante que lhes atendimento às necessidades básicas.

O estudo mostra como esses contingentes rolaram escada social abaixo: um milhão de pessoas caíram da alta classe média, 850 mil da média classe média e 1,48 milhão da baixa classe média. Mesmo aqueles que se equilibraram em seus degraus, viram a renda diminuída em comparação ao ano de 2002. Caso as proporções de 1981 tivessem se mantido em 2002, a população de classe média atingiria 73 milhões de pessoas, ao contrário dos 61,9 milhões verificados. "*Se esta proporção tivesse se mantido, teríamos 11 milhões a mais de pessoas na classe média. Como 11 milhões deixaram de participar dessa camada, encontramos uma parcela crescente de desclassificados",* afirmou o Prof. Dr. Waldir Quadros, em entrevista ao Jornal do Brasil de 18 de agosto de 2003.

Este período que se constitui o pano de fundo contextual político, social e econômico dos conflitos da manutenção dos níveis de ganhos expressivamente superiores dos disputados cargos de especialistas da SME foi também o que possuiu expectativas frustradas que as forças de esquerda do país tinham no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, o que possivelmente influiu na avaliação do governo petista de Izalene Tiene, segundo os jornais da época.[6]

O processo de empobrecimento da classe média, no primeiro ano desta gestão, foi maior do que o ano de 1999, que marca uma expressiva desvalorização cambial do Real, e em conseqüências profundas, tanto quanto o Plano Collor de 1990, quando decaíram de estrato social cerca de 15,8% da alta classe média, 5,3% da média classe média e 0,5% da baixa classe média; em 1999, foram 8,9% da alta classe média, 7,5% da média classe média e 4% da baixa classe média; em 2003, 14,6% da alta classe média, 6,9% da média classe média e 3,8% da baixa classe média tiveram outra classificação devido ao encolhimento de seus ganhos, sendo que também em 2003 registra-se que mais de 2,5 milhões de pessoas da classe média foram rebaixadas socialmente, sem condições de manter o mesmo padrão de vida a que estavam acostumados. No ano anterior, em 2002, esta tendência já se mostrava expressiva, quando por volta de 57 milhões de brasileiros pertenciam a famílias com renda média superior a hum mil reais, equivalentes a 33,21% da população.

Se se considerasse *ceteris paribus*, a taxa de crescimento da população, teria esta faixa salarial uma composição de 57,7 milhões de pessoas. No entanto, houve uma retração para

[6] Correio Popular, 16 de fevereiro de 2003, C-1.

31,29% , e à quantidade de pessoas localizada economicamente nesta posição somou-se 54,4 milhões, numa população total de 174 milhões de habitantes do país. Assim, no ano de 2003, estima-se que 3,5 milhões de pessoas, anteriormente localizadas em patamares superiores de renda familiar, tiveram uma classificação em termos de renda abaixo dos cinco mil reais mensais, causados principalmente pelo desemprego estrutural presente na realidade brasileira e mundial.

Ao analisar o quadro atual, o pesquisador Waldir Quadros, em entrevista ao Jornal da Unicamp em maio de 2004, declarou que o desemprego aumenta mais rapidamente nos segmentos mais escolarizados da sociedade. Entre os desempregados na faixa de rendimentos acima de cinco mil reais, aqueles com terceiro grau completo representavam 41,66% em 1981, nível que subiu para 72,06% em 2002. Mas, na mesma faixa de renda, os desempregados com segundo grau completo eram 36,01% do total em 1981, contra 21,18% em 2002.

Entre os desempregados na faixa de renda de dois e meio a cinco mil reais, 18,21% tinham o terceiro grau completo em 1981, percentual que subiu para 37,50% em 2002. Os desempregados com Ensino Médio completo eram 35,26% em 1981 e passaram a representar 47,84% em 2002. Com base nesses dados, segundo o professor da Unicamp, é possível afirmar que ainda que se aumentassem os anos de estudos da população, não haveria crescimento econômico que gerasse novos postos de trabalho.

Uma vez tendo considerado o contexto econômico e social do período, visualizam-se as tensões produzidas em cada questionamento da carreira do magistério, vivida pelos professores efetivos que substituíam funções de especialistas. Estes alicerçavam sua vida profissional e sua renda mensal através da continuidade dos mecanismos das substituições de especialistas efetivos aposentados ou em licenças médicas, principalmente nos cargos do diretivo das escolas ou na orientação pedagógica. Faziam-se estas necessárias por causa da ausência de concursos públicos de efetivação de cargos de especialistas. A Secretária Profa. Dra. Corinta Geraldi, logo nos seus primeiros dias de gestão, demonstrou que esta questão seria uma das prioridades de suas intervenções, o que gerou uma grande resistência às suas primeiras medidas de conter as substituições nas funções de especialistas, por professores substitutos, como se exporá ao longo do presente capítulo.

As primeiras intervenções oficiais da SME na organização do trabalho da estrutura das várias instâncias da Rede Municipal de Educação geraram amplas manifestações contrárias às mesmas, como será exposto a seguir, tanto nos momentos coletivos promovidos pela SME, como nos Congressos e Fóruns, quanto nas manifestações organizadas pelos próprios

profissionais que defendiam a permanência da lógica de substituições dos cargos de especialistas como outrora praticado.

A decisão em tratar da polêmica Carreira do Magistério era discutida também pelos educadores da rede, em especial, pelos educadores ligados ao Partido dos Trabalhadores. Em documento distribuído por toda a Rede Municipal de ensino em abril de 2001, um grupo de educadores ligados ao Partido dos Trabalhadores e de apoio à Secretária, faz divulgar um documento intitulado*" Educação Pública Municipal: Uma avaliação dos primeiros meses da SME de Campinas*. Neste documento afirmam categoricamente:

> *"Nunca omitimos em anunciar, durante a campanha, que a administração democrático-popular iria contrariar muitos interesses. De certo, não seria exagero dizermos que a SME foi à primeira Secretaria Municipal, na atual gestão, que de fato não se esquivou de implementar medidas radicais no sentido de buscar a superação da enorme dívida social que o poder público tem para a população de Campinas".*
>
> *. Desde os primeiros dias desta gestão, a Secretaria de Educação anunciou que uma de suas principais metas seria a "inversão das setas", ou seja, colocar a escola como centro do processo educativo. Para que isso de fato ocorra, acreditamos ser necessárias mudanças na relação da SME com as escolas, bem como, na forma de gestão desta.*
>
> *É importante não perdermos de vista que a autonomia da escola é uma proposta que compõe um projeto político educacional mais amplo e que só se realizará mediante uma relação diferenciada entre a SME é as escolas, no que diz respeito às tradicionais formas autoritárias de definição e implementação de políticas públicas. Entretanto, a superação da "burocratização do processo pedagógico" decorrente daquela tradição não pode significar a negação do papel da SME na construção de um projeto político-pedagógico para a Rede Municipal. Trata-se de buscar formas de atuação sobre uma cultura escolar que, em grande parte, ainda é constituída por práticas e representações excludentes.*
>
> *(Educação Pública Municipal: Uma avaliação dos primeiros meses da SME de Campinas, divulgado em abril 2001).*

Em seu primeiro encontro com os educadores da Rede Municipal, promovidos em dois períodos - manhã e tarde - no dia 05 de fevereiro de 2001, primeiro dia letivo daquele ano, os princípios declarados pela Secretária em sua fala sempre eram referenciados como sendo os do Partido dos Trabalhadores, do qual era constituinte, como os referenciados pelo documento acima – inversão de setas, modificações na gestão da escola, crítica às suas práticas excludentes da maioria do alunado e comunidades as quais serviam as escolas. Urnas para sugestões e papéis destinados às inscrições para perguntas à secretária eram distribuídos por todo o local onde ocorreu tal evento: o caloroso Ginásio de Esportes do Parque Portugal (conhecido como Taquaral).

O clima entre professores que reclamavam por modificações na carreira do magistério e especialistas substitutos que defendiam sua permanência já se demonstrava particularmente tenso, o que ocorreu em praticamente todas os eventos públicos organizados pala SME no período de 2001 a 2004. Os diferentes grupos com idéias e interesses opostos expunham faixas de manifestações de apoio ou de repúdio às novas posturas tomadas desde o início pela nova gestão, distribuíam panfletos defendendo ora uma posição ou outra, e concorriam para falar ao microfone aberto à palavra de quem desejasse, o que se verificou em todos os eventos participados.

A situação ficou particularmente tensa neste primeiro ano de gestão. Logo no décimo sexto dia após assumir a pasta da Educação, a Secretária da Educação Profa. Dra. Corinta Geraldi reuniu a grande maioria dos professores efetivos que estavam cumprindo funções de substituição como especialistas de Educação, ou seja, atuando como orientadores pedagógicos, diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos e supervisores substitutos. A Secretária anunciou que não seriam renovadas as portarias de substituições publicadas no Diário Oficial do Município, repetindo um mecanismo que, por oito anos, estava garantindo que professores efetivos assumissem funções de especialistas, recebendo, em alguns casos, salários triplicados ao que originalmente percebiam por seu cargo anterior.[7]

Para alguns especialistas ouvidos na época, Profa. Dra. Corinta Geraldi agira com "despotismo" desrespeitando, segundo algumas falas, *"a História da rede",* conforme conta no registro de suas declarações nos três ciclos de entrevistas tratadas posteriormente.

GANZELLI (2000) nos demonstra, em sua análise, uma experiência histórica na Rede Municipal de Educação de Campinas, quando os diretores da Rede Municipal, reunidos pelo CODEM, fizeram uma forte resistência à então Secretária de Educação, Maria Helena Guimarães e Castro, que assumira no ano de 1993 e retirou-se em dezembro do ano seguinte. Devido à intensidade dos relacionamentos conflituosos que a própria então Secretária da Educação identificou, em entrevista concedida ao pesquisador, três grandes momentos de crise e embates com os profissionais da Educação culminaram com sua saída: a primeira com relação à discordância entre os princípios filosóficos e pedagógicos da reformulação dos Projetos Pedagógicos e os Grupos de Formação; a segunda com relação à proposta da implantação da progressão continuada e a terceira, acerca da reformulação do Estatuto do Magistério. (GANZELLI, 2000:173).

Destarte, não era nada desprezível esta força de resistência, que historicamente já demonstrara seu alcance. A revolta atingiu praticamente todos os especialistas entrevistados na época, como alguns professores efetivos que anteriormente já haviam substituído algum cargo de especialista. No ano de 2002, sem haver ainda modificado a questão das substituições, estas voltaram a acontecer, abrindo-se novamente a possibilidade de substituições dos cargos vagos de especialistas, inclusive, de orientadores pedagógicos.

Entretanto, os enfrentamentos entre a Secretaria Municipal de Educação e os especialistas não tiveram neste episódio seu ponto final, ao contrário, o clima tenso foi uma constante durante toda a gestão da Profa. Dra. Corinta Geraldi, principalmente no que tange às tentativas de mudança nos quadros funcionais da SME com relação a sua forma de ingresso, estrutura, cargos e funções dos quadros da SME, como pode-se comprovar pelos documentos produzidos pelos diferentes grupos de interesses opostos aqui referenciados e pela análise de suas concepções de trabalho na rede, como será exposto posteriormente.

Este debate remonta ao ano de 1998, a partir de uma minuta de Estatuto funcional para ser discutida em todas as escolas, iniciando-se nestes locais o estudo sobre a contemporaneidade do Estatuto do Magistério frente à L.D.B. 9.394/96. Nesta ocasião, explicitou-se o conflito entre professores e especialistas e a diversidade de concepções existentes na rede sobre a Carreira do Magistério na SME, cindido, fundamentalmente, em dois grupos, como os já aqui referenciados: o que defendia o concurso público aberto a todos que quisessem participar para o provimento do cargo de especialistas, como já fazia a rede estadual e como queria o caráter constitucional, e outro grupo, que em defesa do Estatuto do Magistério da SME, era partidário do Concurso de Acesso interno, dando preferência aos profissionais que já estavam nas funções de especialistas sob a condição de substitutos.

Várias propostas de Leis foram apresentadas, e a discussão, sem consenso, se estendeu até o ano de 1999, quando o Ministério Público do Trabalho, através de inquérito civil público, pôs em questionamento a contratação de 700 professores em caráter temporário, contratação esta que estaria em desacordo com o artigo 37, parágrafo II da Constituição Federal[8],

---

[7] Correio Popular, 18 de janeiro de 2001,:C-1 *"Professores fazem duras críticas ao PT; mais de cem educadores mostraram ontem toda insatisfação às medidas adotadas pela Secretária de Educação"*

[8] *Segundo a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988:*
Art. 37. A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte:

II - a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma

exigindo, portanto, providências imediatas para a realização de Concurso Público. A fim de amparar-se legalmente, a SME consultou o Conselho Nacional de Educação, solicitando esclarecimentos sobre a ascensão de cargos por seus profissionais, mas a resposta não foi conclusiva. O Conselheiro do CNE, Professor Dr. Jamil Cury, esclareceu, num tumultuoso debate que teve palco em 2001, no Clube Regatas de Campinas, evento este que contou também com a presença da Professora Dra. Helena Costa Lopes de Freitas, que não teve contato com o Estatuto do Magistério quando de sua apreciação, dado este que explica o fato do parecer não ter analisado sua ambigüidade. Após nova consulta realizada ao Conselho Nacional de Educação, este expôs que havia, segundo a definição do Estatuto, carreiras diferenciadas de professor e de especialistas, devendo ser público o concurso para ambas, o que foi corroborado pelo Superior Tribunal de Justiça (STJ). Este declarou inadmissível toda e qualquer forma de provimento derivado, em cargo diverso do que foi feito o ingresso no serviço público.[9]

A superação do impasse deveria ser dada, o que o próprio Estatuto do Magistério não ajudava a esclarecer; ainda que tratasse como única a carreira do Magistério, sua redação explicita claramente duas carreiras funcionais diferentes: uma de docentes, outra de especialistas. Ao entender-se a carreira do Magistério Municipal como dupla, o ingresso para cargos de especialistas deveria ser feito mediante concurso público. Ao entender-se como uma

---

prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração; (...)

[9] *Conforme a consulta feita pela SME ao Conselho nacional de Educação sobre o Estatuto do Magistério, tendo por relatora a Sra. Edla de Araújo Lira Soares (Parecer CNE/CP32/2001:*

1. Ante a revisão estatutária de duas formas de progressão, é possível continuar realizando concursos internos nos moldes deste estatuto?

A nova CF-Art. 37 inciso II baniu do ordenamento jurídico qualquer forma de provimento de cargo público que não seja através de concurso público.

Para cargos da mesma carreira o certame impõem-se para a classe inicial do cargo enquanto que para os níveis subseqüentes em que ela se escalona a investidura se dará por promoção.A tese é reforçada pela jurisprudência:

ADI-242/RJ tribunal pleno publicado em 23/03/2001 "o artigo 37, II da constituição exige concurso público para investidura em qualquer cargo público, salvo para os cargos em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração e para os cargos subseqüentes da carreira, cuja investidura se faz pela forma de provimento denominada promoção".

2. Está o estatuto caracterizando a carreira única; sob o ponto de vista da legalidade?

II – VOTO DA RELATORA

Diante do exposto, se a série de cargos de docentes e de especialistas em Educação não integram, no caso da interessada, carreira única, apesar de pertencerem ao mesmo quadro funcional, a passagem de um para outro só poderá ocorrer através de concurso público, e não de seleção interna, modalidade de acesso vedada pela Constituição, conforme amplamente demonstrado nos itens anteriores. De igual modo não se pode cogitar, aqui, de promoção, somente possível, também, no âmbito de uma mesma carreira."

carreira única, haveria necessidade de mudanças no Estatuto, instituindo-se a promoção por mérito, ou outra alternativa poderia se colocar.

Havia claramente uma tendência da SME de entender como única a carreira do magistério, no intuito de valorizar os profissionais da própria rede. A Secretária defendia em público a idéia de carreira única, idéia essa aprovada como princípio pelo Conselho Municipal de Educação, em 21 de setembro de 2001, assunto este acompanhado e debatido por todos os órgãos colegiados da SME, conforme consta nas atas do referido Conselho[10].

O II Congresso de Educação em novembro daquele ano, tendo uma expressiva participação de quase cinco mil servidores do Ensino da RME/FUMEC, colocou como central a discussão sobre a Carreira do Magistério em seu texto final, apresentando as propostas em discussão naquele contexto:

> *Proposta A - Concurso Público para especialistas*
>
> *Nesta proposta a carreira está sendo entendida como dupla: uma de professor e outra de especialista.*
>
> *Critérios:*
>
> ** ter um tempo mínimo de experiência como docente no magistério público;*
>
> **contagem do tempo de docência na Rede Municipal de Campinas superior à contagem do tempo exercido em outras Redes. Que o ingresso para a carreira de especialista se faça nos cargos de Orientador Pedagógico ou Vice-diretor, seguindo, hierarquicamente, para os cargos de Diretor Educacional ou Coordenador Pedagógico e destes para o de Supervisor Educacional.*
>
> ** a passagem de um cargo para outro hierarquicamente superior exigirá um tempo mínimo de experiência no cargo imediatamente anterior;*
> *que se faça avaliação periódica do desempenho nestes cargos levando-se em conta a assiduidade, formação permanente, o parecer do Conselho de Escola e Comunidade Escolar;*
>
> ** adequação do número de especialistas por número de classes das Unidades Escolares.*
>
> *Proposta B - concurso de promoção*
>
> *Nesta proposta a carreira é entendida como única, ou seja a entrada é sempre como professor. Outras funções (Orientação Pedagógica, Coordenação Pedagógica, Direção escolar, Supervisão Escolar, Coordenador de área e outras) seriam resultado de promoções do cargo inicial.*
>
> *Critérios:*
> ** realização de provas e apresentação de títulos.*
> ** contagem do tempo de docência na Rede Municipal de Campinas.*
> ** exigência de tempo mínimo de experiência profissional no segmento para o qual*

[10] Ata do Conselho Municipal de Educação, 21 de setembro de 2001.

pleiteia a promoção. Exemplo: para ser especialista em Ed. Infantil, experiência em Educação Infantil.
** que a promoção para cargo/função de especialista de Professor para Orientador Pedagógico ou Vice-diretor, seguindo, hierarquicamente, para os cargos/função de Diretor Educacional ou Coordenador Pedagógico e destes para o cargo/função de Supervisor Educacional.*
** a passagem de um cargo/função para outro hierarquicamente superior exigirá um tempo mínimo de experiência no cargo/função imediatamente anterior;*
** que se faça avaliação periódica do desempenho nestes cargos/função levando-se em conta a assiduidade, formação permanente, o parecer do Conselho de Escola e Comunidade Escolar;*
** adequação do número de especialistas por número de classes das Unidades Escolares.*

Proposta C - Eleição

** Nesta proposta a carreira é entendida como única, ou seja, o ingresso se dá sempre para o cargo de professor. Parte-se do princípio de que a Comunidade Escolar (pais/mães, alunos e profissionais da Unidade Escolar) tem o direito de participar da escolha de quem vai ocupar as funções de liderança na construção do Projeto Pedagógico. (Proposta aprovada pela plenária conclusiva em caráter consultivo)*

DIRETOR E VICE-DIRETOR
Critérios para se candidatar:

** ter habilitação legal para o exercício da função;*
** ser aprovado em concurso de prova viabilizada pela SME segundo os trâmites legais;*
** tempo mínimo de experiência docente na Unidade Escolar para a qual se candidata.*
** Os candidatos, tendo preenchido os quesitos acima, deverão apresentar á comunidade escolar:*
** seu Currículo (formação e experiência profissional);*
**uma proposta de trabalho para um período de tempo determinado.*
** A última etapa do processo será a realização da eleição direta pela comunidade escolar, garantindo-se que o peso dos votos dos profissionais da Unidade seja equivalente ao peso dos votos dos alunos e pais/mães. Esse critério evita a predominância da opinião de um único segmento.*
** O diretor eleito escolherá dentre os profissionais da escola habilitados, um ou dois vice-diretores, conforme for o caso (dependendo da quantidade de classes e turnos de funcionamento).*
** O trabalho da direção, assim como o compromisso de toda a equipe escolar no desenvolvimento do projeto pedagógico, será avaliado periodicamente, .*

ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Critérios para se candidatar:

** ter habilitação legal para o exercício da função;*
** ser aprovado em concurso de prova a ser viabilizada pela SME, segundo os trâmites legais;*
** tempo mínimo de experiência docente na Unidade Escolar para a qual se candidata.*
** Os candidatos, tendo preenchido os quesitos acima, deverão apresentar aos profissionais da escola:*
** seu Currículo (formação e experiência profissional);*
** uma proposta de trabalho para um período de tempo determinado.*
A última etapa do processo será a realização da eleição direta pelos profissionais da escola.
Em sendo aprovada essa proposta de eleição, a SME deverá desencadear um processo de discussão com as unidades educacionais a fim de subsidiá-las na sua implementação.
Em relação aos Coordenadores Pedagógicos e Supervisores, não houve pronunciamento da

rede sobre como seria o processo de eleição. Portanto vemos que há necessidade d e desencadear debates sobre as funções e o número necessário destes profissionais na rede
(Texto conclusivo do II Congresso de Educação, novembro de 2001)

No entanto, destaca-se que, nos três dias do Congresso, esta foi a última pauta colocada em discussão, quando grande parte dos participantes já tinham esvaziado o Ginásio de Esportes do Clube Concórdia, onde se realizaram as discussões do eixo sobre as relações hierárquicas e de poder da SME. Outra coisa a destacar é que os defensores da proposta de eleições para diretores eram principalmente os integrantes do grupo de educadores do PT, apesar da própria SME pouco incentivar esta proposta, possivelmente pela razão de que estas posições, apesar de oriundas do próprio partido, vinham de grupos diferentes do mesmo. De todas as apresentadas, esta possivelmente seria realmente uma transformação na organização da Rede Municipal, uma vez que se diferenciava de todas as outras as quais, em essência, mantinham a hierarquização dos cargos da Educação, como a defendida pela SME.

Este evento foi muito significativo para a visibilidade do conflito e da cisão entre a SME, especialistas e professores e as posições de defesa da SME com relação a duas soluções apontadas por esta para o impasse a respeito das formas de provimentos dos cargos de especialistas: ou o concurso público, ou a proposta da carreira única de professores classificados em níveis A,B,C ou D, como se explicará adiante. O registro do Diário de Campo daquele evento foi significativo neste sentido:

> "O Clube Concórdia, escolhido para os debates do eixo sobre relações pessoais e de poder na rede, era um local insuficiente para tantos trabalhadores da Educação; sua estrutura abobadada potencializava o barulho e o abafamento, o que parecia acirrar ainda mais os ânimos, uma vez que nele estavam presentes, em uma tensa distribuição espacial, os diferentes segmentos de profissionais da Educação e seus diferentes interesses. Estavam dispostos separadamente, como em enclaves, os professores regulares, os efetivos, os profissionais de apoio, como guardas e monitoras, os especialistas cada qual em seu segmento, e os professores efetivos substitutos de especialistas, cada qual em suas fronteiras imaginárias na seqüência de arquibancadas, que perfaziam naquele ginásio, transubstanciadas trincheiras, abrigando em suas fileiras os setores antagonicamente congregados no local. Os substitutos de especialistas se mostravam acintosamente desafiadores contra a Secretaria de Educação, deixando clara a sua posição contra modificações no estatuto, a nova estrutura hierárquica da rede e concurso público, apoiado pelo CODEM, e os que desejavam mudanças profundas. Faixas de protesto contra as declarações da Secretária em defesa de propostas de mudanças estavam em toda parte:

A carreira do magistério tem sua história. não se pode resolver no afogadilho a vida dos profissionais da SME

Não ao concurso público.Respeito aos profissionais da rede

Havia também outras faixas que expressavam as idéias do grupo opositor, ficando clara a cisão dos profissionais:

Finalmente o professor será valorizado por sua permanência na sala de aula. Parabéns,Corinta, pela coragem de mudar

A melhoria da qualidade de ensino passa pela valorização de quem está na sala de aula. Parabéns, Corinta Geraldi pelas medidas propostas na SME

Em todas as faixas, independentemente das posições contrárias, quem assinava eram sempre os " *Educadores da Rede*.", numa indefinida identidade.

À direita da mesa condutora, um grande grupo liderado pelo CODEM postava-se bem próximo a ela. Vaiaram a Secretária quando esta adentrou a quadra do Clube Concórdia, desautorizando durante todo o tempo a sua fala e aprovação das conclusões finais no último dia, chamada de plenária conclusiva, na qual se colocaria a questão da carreira do magistério. Distribuíam para todos os participantes do Congresso apitos e demais objetos que faziam barulho, os quais faziam soar, durante toda a condução da discussão. Uma de suas representantes, de forma agressiva e aos berros no microfone, fazia daquele um local extremamente desagradável. Somado ao fato de que era o último dia do congresso, uma sexta-feira à tarde, o desinteresse se instalou, restando para as discussões não mais do que metade das pessoas originalmente presentes."

(II Congresso da Educação,Clube Concórdia, 05 de novembro de 2001)

Dado o impasse, a Secretaria idealizou uma outra proposta, que instituía a carreira única do Magistério e a promoção por mérito para os profissionais ascenderem a cargos de especialistas vagos. Obviamente, esta era uma situação paliativa para o atendimento aos questionamentos tanto do Tribunal de Contas do Estado como do Ministério Público do Trabalho. A idéia da carreira única para professores A,B,C e D, foi exposta ao Conselho das Escolas e às Unidades Educacionais, sendo que estas encaminharam 110 atas ao Conselho das Escolas com dúvidas, críticas e sugestões às propostas. Em 12 de dezembro daquele ano, o Conselho das Escolas aprovou uma versão que se configurou como um projeto de Lei encaminhado à Câmara Municipal para aprovação, o que, devido ao recesso, somente retomou esta votação em janeiro de 2003. [11]

[11] *A edição do Correio Popular de 23 de janeiro de 2003 trazia esta manchete[11]:*

Especialistas conseguem adiar votação de Plano de Magistério".

A reportagem está redigida em um tom de reprovação à determinação da SME:

"Os especialistas denunciam que o projeto a ser aprovado para a Câmara extingue seus cargos"; (...) "A polêmica ocorre por que os educadores prevêem que, além da extinção dos cargos, eles serão obrigados a voltar à função de professores, que exerceram quando entraram na Prefeitura,antes de serem promovidos a especialistas" (...) " O concurso desagrada substitutos, que terão que prestar a prova se quiserem continuar dando aula na Rede Municipal"[11].

A fim de integrar a Rede na discussão da carreira e do texto do Projeto de Lei 30/2002 – conhecido na época como PL-30/02, a SME fez divulgar um boletim explicativo, não só historicizando o que ocorrera nos debates, mas também levando ao conhecimento dos profissionais da Educação o processo em curso. O debate sobre a eleição de diretores ficou restrito a alguns pequenos grupos, tendo sido referenciado somente por cinco profissionais do ensino no período de entrevistas.

Basicamente, a proposta era a de uma carreira única para o magistério de Campinas. Todos os profissionais seriam denominados "professores", com quatro escalas ou níveis diferenciados, cujo acesso era o mérito e a titulação. Cada uma destas significava diferentes atribuições e graus de responsabilidade, com um evidente diferencial salarial. Essencialmente, ao invés de uma carreira dupla – docente e especialista – passava a existir uma carreira única de professor com quatro classes: Professor A, Professor B, professor C, Professor D, variando aí a complexidade do cargo, as responsabilidades, o mérito acadêmico do profissional, o qual poderia optar por atuar em sala de aula, ou assumir alguma função como especialista. De acordo com a lei, esta seria a proposta[12]:

- Professor A: Ingressante na carreira de professor mediante concurso público de provas e títulos. Seria responsável pela organização e realização do processo pedagógico na sala de aula – ou seja, função docente - devendo também participar da gestão da Unidade Escolar, coordenando projetos, pesquisa, e atuando junto à comunidade, de acordo com o artigo 8 do Estatuto do Magistério Lei n° 6.894/91, com os mesmos requisitos para o anterior cargo de professor.
- Professor B: poderia compor a equipe de gestão ou realizar assessoria pedagógica na Unidade Escolar, atuando ou nas antigas funções de vice-diretor e orientador pedagógico, com os respectivos requisitos de titulação, ou atuar na função docente acima descrita;

Destes trechos retirados da reportagem, temos o tom de suposta denúncia o fato dos professores substitutos serem "obrigados" a prestarem um concurso público para atuarem como docentes, exigido tanto na Constituição Federal de 1988 quanto na LDB 9.394/96. Destaca-se, porém, que ao se referir à volta da condição de professores, entende-se que a condição de professor seria pretérita, ultrapassada, uma vez que já "promovidos" a especialistas. Isto coincide com alguns depoimentos que assim se expressaram, quando nos anos de 2001 e 2002, os profissionais substitutos em cargos de direção, como tratado futuramente.

[12] Informações baseadas no Boletim de Divulgação do Debate da Carreira do Magistério, divulgado em fevereiro/março 2002.

- Professor C: poderia exercer coordenação do projeto de gestão ou a coordenação pedagógica na Unidade Educacional ou na Secretaria da Educação, nas outrora denominadas funções de diretor ou coordenador pedagógico, com os respectivos requisitos de titulação,ou atuar nas funções acima descritas;
- Professor D: poderia atuar no acompanhamento, assessoramento, avaliação e pesquisa nos processos administrativos ou pedagógicos das Unidades Educacionais, o que corresponderia função de supervisão, com o respectivo à requisito de titulação, ou podendo desenvolver todas as outras atividades acima previstas.

A jornada dos professores B,C, e D seria de 36 horas e quanto à sua remuneração, esta seria aplicada como as dos cargos anteriores.

Destarte, a proposta abriria a possibilidade do profissional possuir seus méritos de tempo de serviço e titulação reconhecidos, podendo os professores permanecer em sala de aula. Segundo o Boletim de divulgação da SME :

> *"Com a carreira única, pretende-se valorizar a experiência profissional com o conhecimento da Rede Municipal de Ensino, permitindo-se o avanço na carreira tanto para aqueles que quiserem exercer funções diretivas, de orientação ou supervisão quanto para aqueles que preferem continuar seu trabalho na sala de aula"(idem:10)*

Não obstante esta consideração, tal proposta pouco diferia da situação anterior, de como se estruturava a Rede Municipal. A hierarquização permaneceria existindo como elemento ordenador das relações profissionais na Rede Municipal de Ensino de Campinas, modificando-se apenas as nomenclaturas que denominavam os cargos e funções dispostas segundo uma lógica que os classificava como "inferiores" e "superiores". A forma da organização da Secretaria Municipal não era sequer questionada, muito menos a atuação profissional de cada função.

Indubitavelmente, porém, há que se considerar que esta proposta, ainda que não satisfizesse uma gestão realmente participativa nas escolas, procurava cumprir uma das grandes expectativas que se tinha do governo democrático popular: a valorização do professor e seu trabalho docente, em sala de aula. A proposta tinha a reprovação de grande parte dos especialistas, em especial, por um grupo de diretores o qual, com apoio do CODEM, fez uma enquête nas escolas, consultando os professores a respeito de sua opinião sobre as opções que se apresentavam da seguinte forma: ou o concurso por tempo e mérito, através da qual se

beneficiariam os que já estavam na função, o PL-30, o concurso público aberto ou a eleição de diretores. A primeira proposta venceu com 60% das opções, conforme divulgado por circular às Escolas, assinada pelo CODEM no mês de março de 2002.

Dentre os professores entrevistados, poucos – por volta de trinta a trinta e cinco por cento - haviam tomado conhecimento ou contato com o boletim explicativo a respeito das mudanças no Magistério, que expunha os princípios do PL-30/02. Durante todo o processo, pude verificar, em visitas às escolas, a ausência de debates a respeito das propostas de modificação da carreira do magistério. MENEGAÇO (2004:79) faz notar que, no NAED Sudoeste, por exemplo, dos 1.800 profissionais da Educação que se distribuíam em 48 escolas, houve um comparecimento para as discussões sobre a proposta de mudança de carreira de apenas vinte e dois profissionais, e dentre estes, somente nove professores[13].

A fim de contrapor-se ao Projeto de Lei 30/02, que propunha a modificação da carreira do magistério expressa nas classes de Professores A,B,C e D como acima exposto, alguns especialistas, com o auxílio do CODEM e subscrevendo-se genericamente como *"Profissionais da Rede Municipal*" fizeram apresentar à Câmara dos Vereadores um documento-protesto, a fim de inviabilizar a aprovação da proposta de alteração da Carreira, incluindo neste documento a consulta aos professores acima citada. Neste documento, abaixo referenciado ainda que longo, as concepções de Educação contrárias às da SME estão presentes:

> *"Tem-se que entender que a Constituição, ao referir-se a Professor, quis abranger não só o que ocupa cargo ou função de professor e exerce especificamente a docência em sala de aula, mas também ao Professor que, em sua vida funcional, vai ascendendo ao postos mais elevados da carreira do magistério para, com sua experiência, exercer atribuições mais complexas de apoio à docência, muitas vezes em contacto direto e constante com os alunos. Vale dizer que os cargos de especialistas da Educação ou, pela redação nova, de suporte pedagógico, fazem parte da própria carreira do Magistério.*
>
> *Por outro lado, não se pode também olvidar que o ensino exige toda uma estrutura de apoio, não só administrativo, mas principalmente técnico, sem o qual as escolas não têm condições de funcionar. E são funções que, ao lado das atribuições do Professor, propriamente dito, que atua na sala de aula, são exercidas por profissionais especializados, professores por formação e por experiência prévia no ensino, que compõem o Quadro do Magistério. Para provimento dos respectivos cargos, a lei exige, como requisito, o exercício de funções de professor por um mínimo espaço de tempo."*

Segundo o documento, a função docente seria "menos complexa" do que a "função

[13] A SME promoveu reuniões de esclarecimento de dúvidas do PL 30/02, convidando, em especial os professores e especialistas, para estas, em convite publicado em D.O.M. em 24,25 e 26 de abril de 2002:6.

técnica ou de apoio", a qual, por sua vez, parece imprescindível para a realização da docência. As palavras constantes aí são, porém, contraditórias, pois ao mesmo tempo em que coloca a relação dependente e inferior do professor em relação aos especialistas, a prática docente anterior lhes conferiria um conhecimento capaz de atuar no âmbito da escola, uma vez que seriam "*professores por formação e experiência prévia no ensino" ,* legitimando sua posição "elevada". Na seqüência do documento, afirma-se que:

> *"Nesse sentido, há anos os profissionais da Rede Municipal de Ensino, vêm tentando, junto ao governo público municipal, promover, no Estatuto do Magistério, de 1991, as adequações necessárias às legislações que foram editadas a partir de 1996 e, apesar de sempre darem com as caras nas portas fechadas dos gabinetes de nossos secretários, em momento algum abandonaram o ideal de um Estatuto que garanta carreira, jornada de trabalho, formação continuada, condições de trabalho, autonomia pedagógica, certos de que a melhoria nas condições e garantias de trabalho se refletirá com certeza na qualidade do Ensino e do papel das Escola Públicas Municipais.*
>
> *Com 10 anos de vigência, por incrível que possa parecer, algumas questões do Estatuto vigente ainda não foram colocadas em prática, como, por exemplo, a coordenação por área, assessoramento semanal e outros, entretanto, o Novo Governo, de forma atabalhoada se "aventura" numa nova proposta de extinção da carreira vertical e, estabelecendo diretrizes político partidárias nas estruturas das unidades escolares".*
>
> (Documento de especialistas, 2002)

As propostas de mudanças na estrutura pré-determinada da SME nada mais seria, de acordo com esta visão, do que uma "aventura" do novo governo, que atabalhoadamente as imporia como "bandeira de partido". Aqui não há sequer um questionamento dos conflitos que tal hierarquização gerou e marcou na história da rede, os abusos de autoritarismos relatados por anos e certamente sentidos na pele dos especialistas, quando outrora professores, muito menos se considerou as dificuldades legais que a ausência de decisões por parte da Secretaria da Educação, ao longo dos governos, gerou. Ao continuar a leitura do documento:

> *"Vale relembrar a história do Magistério Público Municipal, numa época onde se tornou constante o discurso empoeirado da Secretaria, no sentido de exaltar que "até agora, nunca ninguém fez nada para resolver os problemas da Educação Municipal.". Sem dúvida o Poder Público lavou as mãos, mas vale lembrar que os profissionais nunca desistiram de tentar colaborar para a solução do problema, porém sempre tendo como visão consciente da nossa rede e nossa história profissional sem ilusão, sem bandeiras de grupos ora corporativistas, ora partidários.*
>
> *Nesse contexto, sempre foi prática das comissões eleitas para resolver o impasse legal, consultar as bases, pois elas sim têm legitimidade para falar em nome da Educação Municipal; podem não deter a verdade, mas como nunca puderam contar com um governo parceiro, tiveram que arcar com custos judiciais para formatar uma minuta de Estatuto que contemplasse os direitos conquistados, legitimamente pela maioria dos profissionais.*

Esse documento, à época, foi entregue para o executivo e a todos os vereadores daquela legislatura, sem nenhum retorno. A quem interessaria engavetar esse documento? Essa é uma dúvida que persiste, uma vez que durante esses quase dez anos, nada justificava a manutenção desse estágio de irregularidades que usava e abusava do direito de profissionais, sempre à deriva, enquanto substitutos.

Outro documento de consulta às bases, feito às vésperas da última eleição para prefeito, foi levado a efeito e, dentre inúmeros outros, um deles era a Carreira do Magistério, essa consulta foi encaminhada a 'um Vereador do PT, resta saber se o mesmo o encaminhou, visto que visava oferecer subsídios ao novo Governo,mesmo sabendo que esse defendia eleições nas unidades escolares para designar os profissionais que atuam no suporte pedagógico.

Assim, o atual Estatuto, fragilizado, diante das pretensões atuais, de cunho político partidário, muito mais do que pedagógico, se tornou uma porta aberta para qualquer tipo de proposta. Sendo assim, a extinção de cargos de Diretor, Vice Diretor, Coordenador Pedagógico, Supervisor e Orientador Pedagógico, prevista no PL.30/O2, consolida um flagrante desrespeito aos profissionais que fazem parte da Carreira garantida pelo Estatuto vigente".

O recurso de historicizar as "lutas da rede", utilizado pelo documento, enfoca somente o movimento dos especialistas e aspirantes aos cargos através da "política de substituições"; perde-se, assim, no foco único que propõe: falta-lhe o próprio contexto, as disputas travadas, e a voz silenciada dos professores e alunos que certamente se viram distanciados da organização da escolas ao longo destas práticas, por anos presentes nas unidades escolares e em todos os setores da SME. O documento em questão trazia, em anexo, a já referenciada "consulta às bases" promovida pelo CODEM, no qual os profissionais deveriam indicar sua opção, dentre as três propostas mencionadas e discutidas no II Congresso, o que foi utilizado no presente documento como justificativa de anulação do PL-30/02, antes mesmo de sua análise pelos edis:

"Portanto, os documentos ora juntados, de CONSULTA ÀS BASES, é mais uma evidente demonstração da posição da grande maioria dos profissionais que militam na Educação Pública Municipal, cujo objetivo visa sensibilizar essa Casa de Leis, para que consigam marcar a história da Educação do nosso Município, contemplando as novas diretrizes do MEC".

Essa segurança continuará servindo de estímulo para os profissionais da Rede Municipal, inclusive para que o profissional que atua na docência atinja, em suas atividades, o mesmo patamar salarial daqueles que oPTaram por atuar nas outras atividades que compõem a Carreira, de forma gratificante e inovadora. Isso é perfeitamente possível, posto que a estrutura educacional comporta outros fazeres que merecem também muita consideração, pois se constituem em suporte ao fazer docente.

O que não se justifica é o atual descaso com os atuais integrantes da Carreira do Magistério, como se fossem transparentes, descartáveis e, tudo o quanto fizeram até então de nada valesse. O pior é que, enquanto Educadores NO PODER, tentam iludir os Profissionais da Rede com a garantia de direitos adquiridos, leia-se apenas salário, como se esse fosse o PRINCIPAL FOCO A SER OBSERVADO.

É mister, que os legisladores desta Casa, nossos representantes, tomem para si a responsabilidade de resguardar a qualidade que já existe na Rede Municipal de

Ensino, tanto no que diz respeito ao Quadro Profissional, quanto à estrutura funcional e, impedir que um PROJETO sem qualquer garantia de segurança na sua aplicabilidade, tanto no aspecto funcional quanto no aspecto econômico e político possa vir desestruturar toda a Rede Municipal de Ensino de Campinas. Seria lastimável que a Rede Municipal passasse a ser "laboratório de ensaio" de um projeto político partidário".

Profissionais da Rede Municipal
(Documento apresentado à Câmara dos Vereadores ,fevereiro de 2002)

O debate a respeito da carreira do magistério se desenvolvia concomitantemente com outro processo não menos importante: a denúncia apresentada pelo Sindicato dos Servidores sobre diplomas falsos em cursos de graduação e pós-graduação na Rede Municipal[14]. Esta questão não era recente: a SME questionava, desde o governo Chico Amaral, a respeito da idoneidade de muitos certificados de cursos apresentados em grande número por seus profissionais.

A gestão da Profa. Dra. Corinta Geraldi foi mais a fundo, criando uma Comissão de Investigação para averiguar a suposta falsidade de alguns títulos, chegando a solicitar ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) o julgamento dos mesmos.

O caso dos diplomas falsos foi denunciado pelo Sindicato, a partir de 2000, quando foram criadas duas Comissões – uma técnica, a outra processante – para investigar o caso através de denúncia do Sindicato dos Servidores. Quando do ingresso de mais de 670 professores para efetivação, a partir deste mesmo ano, a Secretaria Municipal colocou como suspeita duas faculdades particulares - a de Jaboticabal (344 km a noroeste de São Paulo), e de Assis, (427 Km a oeste de São Paulo), quando um número excessivo de certificados emitidos por elas foi apresentado pelos professores. Aberta sindicância, descobriu-se que 81 professores apresentavam títulos irregulares.[15]

O MEC teria reconhecido que as duas instituições - a Faculdade de Educação São Luís de Jaboticabal e o Instituto Educacional de Assis –haviam emitido mais de mil certificados falsos de graduação e pós-graduação para professores da Rede Municipal de Campinas, sendo que em julho de 2001, o MEC chegou a anunciar o cancelamento de todos os diplomas emitidos por essas instituições, mas isso não foi feito por insuficiência de provas.

[14] Correio Popular, 07 de agosto de 2001. C-5 "MEC apura derrame de diplomas falsos; órgão do ministério monta comissão para investigar denúncia feita pela Secretaria de Educação de Campinas"
[15] O Diário Oficial do Município em 25 de abril de 2002:6, convocou todos os que solicitaram progressão funcional em cursos fora do município de Campinas a apresentarem na CLAE documentos de comprovação do curso, além de horário das disciplinas e o horário de trabalho do interessado na época em que o realizou.

Entre as irregularidades apontadas estava a incompatibilidade no horário, já que professores davam aula na mesma hora em que deveriam estar no curso, e mesmo simples compra via telefone e, obviamente, apresentação de pagamento pela parte interessada. Uma servidora municipal foi identificada como responsável pela intermediação do comércio de diplomas falsos, tendo sido exonerada, e cinco assessoras da Secretária da Educação teriam sido também afastadas por suspeitas de portarem os referidos diplomas suspeitos.[16]

A votação do PL30/02 resultou em negativa para os planos de mudanças da gestão petista. Sob as pressões dos órgãos públicos e sem conseguir chegar num consenso, a SME faz publicar no Diário Oficial do Município do dia 03 de junho de 2002, o Edital 06/02, que estabelecia regras para o concurso público aberto para especialistas, que se deu, com muitas resistências manifestadas pelos especialistas substitutos, que chegaram a realizar uma grande manifestação no Paço Municipal, em 13 de junho de 2002[17].

Em 26 de junho, realizou-se o concurso, baseado numa opção bibliográfica quase que isenta de modismos pedagógicos, com livros clássicos e de inscrição materialista-dialética em suas análises[18].

Grande parte dos professores e especialistas que havia, por seis, oito ou quase dez anos substituído funções diferentes à sua efetivação, não foram aprovados, ou não conseguiram uma aprovação que lhes permitisse acessar aos cargos pretendidos. Em cada cinco profissionais aprovados ingressantes, somente dois eram "da casa", ou seja, servidores dos Quadros do Magistério público municipal, segundo informações do setor de recursos humanos da PMC.

Portanto, com o concurso de junho de 2002 para os cargos vagos de vice-diretores, orientadores pedagógicos, diretores, coordenadores pedagógicos e supervisores educacionais,

---

[16] Correio Popular, 15 de maio de 2002 com a manchete " Diplomas falsos provoca nova classificação de professores"

[17] Correio Popular, 13 de junho de 2002, C-1. "Protesto pode deixar alunos sem aula hoje" Em Comunicado publicado em Diário Oficial do Município em 13 e 14 de junho de 2002: 5, a Secretária Profa. Dra. Corinta Geraldi explicou as intenções da Secretaria em promover os debates sobre a carreira do Magistério, esclarecendo que a decisão pelo concurso público aberto aos especialistas, a fim de "*cumprir um acordo firmado com o Ministério da Educação e com o respaldo da Constituição e por parecer do Conselho Nacional de Educação*", colocando o concurso como uma *"forma transparente, dando aos substitutos a oportunidade de se efetivarem por vias legais",(...) A SME reprova qualquer paralisação nas 187 Unidades educacionais, lembrando que a suspensão de aulas em dias letivos implica em reposição posterior e na responsabilização em casos comprovados de abuso de poder. Pedimos aos funcionários, professores e diretores que respeitem o direito das crianças á Educação e dos pais em terem seus filhos atendidos. A população não pode ser penalizada em benefício de categorias"*

[18] Cf. Edital 06/02, publicada em D.O.M em 05 de junho de 2002.

as possibilidades anteriormente praticadas de substituições foram definitivamente obliteradas, frustrando principalmente os professores substitutos os quais não foram aprovados no concurso para especialistas de 2002, ou que, mesmo aprovados, não haviam conseguido uma classificação suficiente para garantir sua efetivação no cargo pretendido.

A revolta se instalou com grande intensidade por parte dos preteridos. Estes se reuniram em grupos de dez educadores que foram buscar auxílio jurídico para a situação que se julgava injusta. Assim, dezesseis ações judiciais para reintegração dos profissionais substitutos em seus cargos pré-concurso, até a anulação do mesmo estão em trâmite na justiça, ou pelo menos até fevereiro de 2005, conforme informações da Assessoria Jurídica da SME.

No ano de 2003, quando então as equipes diretivas das escolas e os especialistas da SME se constituíram como um corpo e servidores estáveis e devidamente selecionados por concurso público, começa a haver a consolidação de algumas modificações reais na SME.

Ano de decisões políticas importantes para a organização do trabalho em toda a estrutura da SME, 2003 representa um marco na gestão petista, principalmente por várias modificações principais.

A primeira, no que tange a questões de ordem administrativa e pedagógica, como o novo organograma da SME, que também modificava o próprio fluxo de poder e de subordinação de diferentes instâncias da rede, o que passa a influenciar o trabalho de todos os profissionais , como exposto no capítulo sete.

A segunda modificação foi a alteração do processo de formulação das resoluções a serem publicadas no D.O.M., anteriormente somente renovadas ano após ano, atualizando-se datas e locais de informação pelas supervisoras centrais da CLAE, distantes da realidade das escolas.

A forma alternativa da redação das resoluções se caracterizou por uma discussão ampla de uma equipe de supervisores de campo, coordenadores pedagógicos, representantes de professores de ensino Infantil e fundamental, professores de Educação especial e orientadores pedagógicos, reunidos em locais como o Ceforma ou o Museu Dinâmico, que passaram a avaliar as limitações e tergiversações que as resoluções em voga poderiam conter, contando, inclusive, com a presença da Secretária da Educação, Corinta Geraldi, e assessoras.

As discussões sobre o currículo e avaliação escolar e institucional passam a se manifestar com mais veemência, seja nos NAEDs, seja no próprio Departamento Pedagógico,

bem como se reestrutura uma proposta da SME para a formação continuada dos professores, incluindo Grupos de Trabalhos e Cursos.

A partir dos processos iniciados neste ano indicado, as diretrizes e critérios pedagógicos passam a nortear realmente a organização do trabalho da rede de maneira a tentar a desburocratização dos procedimentos políticos educacionais, enfrentando-se o conflito entre as demandas pedagógicas e as demandas burocráticas, como tratado no capítulo oito.

O ano de 2003 demonstrou uma consolidação de ações da Secretaria Municipal de Educação que iam ao encontro dos princípios da *Escola Viva. A* além das acima referenciadas, este foi um ano no qual a organização do trabalho nas escolas começou a ser questionada, através de decisões políticas da própria SME.

Considera-se, neste sentido, a publicação da Resolução 03/03, em D.O.M. de 22 de fevereiro de 2003, que não colocava mais como obrigatória a presença do Diretor da Escola nas reuniões de Trabalho Docente Coletivo, reunião a ser conduzida pelo Orientador Pedagógico, sendo que em sua ausência, ficaria a cargo de um docente eleito por seus pares para condução e registro das discussões.

Uma considerável mudança estava presente na Resolução n° 13/03, a qual estabelecia novas diretrizes para a organização do trabalho pedagógico e formulação do Projeto Político Pedagógico das escolas, não se assentando mais em bases técnico–administrativas, mas em critérios pedagógico das Unidades Educacionais, aprovadas pelos Conselhos de Escolas. Suas decisões, como analisadas no capítulo oito, foram corroboradas pela re-ratificação da Resolução n° 10/03, publicada em D.O.M. em 13 de novembro de 2003, que favorecia claramente o profissional que tinha permanecido durante toda a sua vida funcional em sala de aula, atribuindo-lhes maior pontuação , para efeitos de escolhas de aulas e remoção.

Alia-se a isso a Resolução n° 14/03, que em seu artigo sétimo, determinou que a partir do início do ano letivo de 2004, os professores de 1ª, 2ª e 5ª séries teriam asseguradas 2h/a semanais como suplementação de sua jornada, para dedicar-se às especificidades do trabalho pedagógico, sob a coordenação do Departamento Pedagógico e organizados por Unidade Escolar e/ou por NAED, medida esta corroborada pela Resolução n° 12/04, como forma de dar continuidade a esta medida pedagógica por excelência. [19]

[19] Como discutido no capítulo oito, a condução das medidas educativas por princípios pedagógicos chegou também à Educação Infantil, Na Educação Infantil, passaram a ser previstos momentos coletivos de Formação Continuada para todos os profissionais das Unidades desta modalidade de ensino, incluindo as monitoras, cada vez mais consideradas trabalhadoras envolvidas também na Educação das crianças, no sentido da afirmação do binômio Educar/cuidar como princípio norteador da Educação Infantil na Rede Municipal.

Em 2004 são modificados artigos da Lei Orgânica do Município, que trata da composição dos Conselhos de Escolas, através de uma emenda publicada em D.O.M. em 17 de fevereiro de 2004, que em seu artigo quatro passava a determinar que o Diretor deixava de ser presidente nato do Conselho de Escola, presidência esta que deveria ser eleita paritariamente pelos alunos, pais e trabalhadores da Educação. O Diretor permanecia, porém, como membro nato.

Neste ano, conforme se analisará no confronto entre o atendimento das demandas pedagógicas *versus* as demandas técnico-administrativas das escolas, há uma confirmação e aprofundamento das diretrizes da organização do trabalho das Unidades Escolares serem guiados primordialmente por critérios e princípios pedagógicos através da Resolução n° 11/04, publicada em D.O.M. em 02 de setembro de 2004, além de ocorrer, como também posteriormente contemplado em análise, a modificação do Regimento das Escolas Municipais de Ensino Fundamental, modificações estas solicitadas por escolas que iniciaram a implantar o ensino fundamental de nove anos, e a considerar a trimestralidade como período de registro de notas dos alunos e atendidas pela SME.

Compreende-se que estas modificações foram materializadas após a Secretaria Municipal de Educação equiparar cargos e funções de sua composição estrutural, e realizar as alterações administrativas necessárias para que uma outra proposta de organização de trabalho na Rede Pública Municipal de Educação e nas Unidades Educacionais pudesse ser praticada, como será tratado nos capítulos posteriores. Entende-se, porém, que as intervenções administrativas e pedagógicas estavam sendo elaboradas antes de sua efetivação, uma vez que as propostas de governo do Partido dos Trabalhadores já estavam presentes em seu projeto político apresentado quando das eleições que o legitimaram como governo municipal nas eleições de 2000.

Destaca-se inclusive, que o novo Plano de Cargos, Carreiras e Salários, Lei n° 12.012, publicada em D.O.M. em 29 de junho de 2004 e efetivada em setembro deste mesmo ano, foi resultado de amplas discussões com representantes de todas as categorias funcionais desde o primeiro ano de legitimação política do governo petista em 2001, como atestam os boletins sindicais do período.

7..2 Conflitos manifestos: Os profissionais da SME se expressam sobre seu

trabalho.

As declarações verbais dos profissionais da SME, juntamente com a observação do trabalho que realizavam em vários ambientes da estrutura da Rede Municipal de ensino foram os momentos que, por excelência, se consideram como manifestações vivas do processo de implementação da política pública educacional da SME durante a gestão petista.

A questão da tensão entre os profissionais da Rede Municipal está aqui evidenciada pela confluência de registros nas entrevistas e no Diário de Campo que evidenciam estas tensões, bem como pela preocupação que a problemática imprimiu nas decisões e ações implementadas pela SME em suas intervenções políticas neste sentido.

Procura-se, no presente estudo, dimensionar o processo de hierarquização extrema, que assenta na depreciação do trabalho dos grupos profissionais considerados "inferiores" na escala hierárquica, que os dados mostram ser uma tendência constante: professores depreciavam seus alunos, orientadores pedagógicos depreciavam professores, sendo que, por sua vez, os orientadores pedagógicos eram duramente criticados pelos vices-diretores e diretores, os quais se depreciavam entre si.

A fim de analisar esta questão, tais registros foram formalizados em tabelas nas quais se pode visualizar, por ano de entrevistas, os temas de conflito mais evidenciados por cada categoria profissional da SME. As freqüências demonstradas são resultado da ocorrência destes temas nas falas dos entrevistados, muitas vezes expressas repetidamente pelo mesmo profissional.

Para cada padrão funcional dos quadros da SME, foram extraídas as situações de conflitos mais veementemente relatadas pelos entrevistados, e se constituíram como a fonte da qual se derivou a extração do eixo analítico *hierarquia/democratização das gestões – escolares e da estrutura da SME - e as relações de poder* aqui tratado, como também a definição dos outros dois eixos de análise, e seus conflitos intrínsecos.

Ressalta-se que, ao sistematizar em tabelas, como aqui é procedido, pode-se perceber a confluência de dados advindo dos diferentes grupos interlocutores em questão. Assim, ao identificarmos o reclamo dos professores com relação à forma como seus diretores e os orientadores pedagógicos das escolas os consideravam na estrutura hierárquica da SME, vemos a contrapartida da fala dos especialistas, os quais, de acordo com a forma como vivenciam sua prática profissional e a concepção que possuem de Educação, docência e organização do trabalho da escola, conceituam a atuação dos professores neste contexto.

Como anteriormente exposto, no Ciclo I de entrevistas, que ocorreram entre 30 de março de 2000/13 dezembro de 2001, de um total de 137, foram entrevistados 79 professores de 1ª a 4ª série e todas as disciplinas de 5ª a 8ª série.

O Ciclo I de entrevistas é significativo enquanto momento que traduz uma situação de transição de um governo municipal ao seguinte, revelando as expectativas dos professores em relação a este último. Revela também as primeiras ações implementadas pela nova gestão, nas quais se pode perceber, a partir daí, a forma como princípios e orientações da "*nova elite política*" – utilizando-se a terminologia proposta por SANTOS (1981) - passam a ser comunicados aos integrantes do quadro de servidores municipais de Educação.

No Ciclo II, de 02 de fevereiro de 2002 a 25 de novembro de 2002, as 97 entrevistas, foram realizadas com 53 professores de 1ª a 4ª série e todas as disciplinas de 5ª a 8ª série.

Destaca-se o Ciclo II, referente ao ano de 2002, já que este foi um ano administrativo de extrema importância, principalmente por ter sido, por excelência, o momento no qual os debates sobre a carreira do magistério atingiram seu ápice, culminando na realização do concurso para especialistas.

Foi este ano também que a proposta de um novo organograma e distribuição de poder da SME foi elaborado, as equipes de profissionais dos NAEDs foram compostas, com a presença dos supervisores de campo recém-contratados e dos coordenadores pedagógicos, e foi definida a forma como seria tratada a formação continuada dos docentes.

Finalmente, no Ciclo III, de 01 de março de 2003 a 09 de dezembro de 2003, de um total de 89 pessoas entrevistadas foram 50 professores, desde os de 1ª a 4ª série a outros de todas as disciplinas de 5ª a 8ª série foram ouvidas e tiveram suas falas registradas e consideradas na presente investigação.

O Ciclo III representou a consolidação dos princípios norteadores e das metas do Projeto Escola Viva, com a efetivação da nova organização da Secretaria e supressão da CLAE, como será exposto no próximo capítulo.

Marcou também uma conjuntura na qual as questões pedagógicas e questionamentos a respeito da organização das escolas puderam tomar mais força. Isso passou a ocorrer quando as resoluções de organização do ano letivo a serem publicadas em Diário Oficial do Município começaram a ser organizadas por coletivo de educadores e supervisores, tendo como proposta que as questões pedagógicas fossem as condutoras das práticas escolares, e não as questões administrativas como ocorria anteriormente. Estes processos serão desenvolvidos com mais propriedade no próximo capítulo.

A fim de considerar as implementações das decisões políticas apontadas, considere-se a seguinte tabela, que demonstra o número de referências aos conflitos relatados pelos próprios professores, reunidos de forma a revelarem tendências identificadas como expressivas para a análise do conflito hierarquização/democratização das relações profissionais e de poder da rede, sobre as quais, conforme se expôs anteriormente, o debate sobre a carreira do magistério adquiriu centralidade. A "freqüência" que aparece nas tabelas, refere-se aos números de vezes que determinado tema foi mencionado :

Tabela 1.

ENTREVISTA PROFESSORES - HIERARQUIZAÇÃO/DEMOCRATIZAÇÃO

Ano _____ Situações	Ciclo I 2000/2001 freqüência	Ciclo II 2002 freqüência	Ciclo III 2003 freqüência
Conflito com direções por causa de questões de poder.	79	86	59
Conflito com especialistas por causa de questões pedagógicas	54	43	47
Conflito com alunos em classe	98	94	82
Desvalorização/desqualificação do trabalho docente	82	56	32

Considere-se inicialmente o período de transição do governo de Francisco Amaral para o Governo de Antônio da Costa Santos, bem como os meses iniciais da gestão petista da SME. Ao tentar extrair destes registros a impressão dos professores entrevistados a respeito de seu trabalho, verifica-se que quanto aos conflitos com as direções, os professores relatam situações que demonstraram índices elevados em 2000, quando havia a predominância de um número alto de substitutos em cargos de gestores.

Este índice elevou-se mais na mudança do governo de 2001, quando começaram os questionamentos com relação à carreira dos quadros de magistério. Denota-se também que coincide com o ano no qual houve concurso para professores em 2000, sendo efetivada em 2001 a maior parte dos aprovados.

Os reclamos dos professores estavam direcionados em grande parte à situação de uma hierarquização historicamente construída na rede, como já mencionado, muito presente na

organização da SME, sendo sentida por todos os professores ingressantes vindos dos quadros do magistério estadual, os quais, segundo seu depoimento, imaginavam que na Rede Municipal houvesse mais possibilidade de construção de uma gestão participativa, e não centralizadora nas mãos do diretor, como notavam ocorrer. Reclamações que evidenciavam uma extrema hierarquização e autoritarismo mostraram-se presentes nas falas dos professores:

> *Eu vejo as coisas assim R., ...depende de quem vai chegar, quem vai substituir quem, da escola que você se transfere. É a mesma coisa das faxineiras. Ela chega numa casa, não sabe como é a patroa, que tipo de coisa ela vai pedir, que frescuras vai ter... A gente fica na mesma apreensão com uma diretora nova. Como ela vai ser? Vai ser compreensiva, autoritária, brava ou o quê? Vai dar pra dialogar ou não? Bom, como professora você sabe: é ilusão esse negócio de liberdade de cátedra, fecha a porta da sala a classe é sua... Tem esse negócio não. Somos empregadinhas sim , criadinhas, faxineirinhas, sim...Tem sempre alguém espionando, vigiando. Ai, tem festinha no dia do professor, amiguinhos de todos, festa e reunião de confraternização..Que coisa falsa!*
>
> *No dia a dia elas enxergam sim como subalterno, enxergam sim como alguém que vale menos!!! A gente fica só na dependência. Sai da sala, se desanuvia no intervalo, mas tá lá, a patroa ou o patrão, achando que é dono daquilo, que comprou a escola. Quer saber? A gente nem se sente profissional.*
>
> *Fica com aquela sensação de que não causando problemas tá bom, então não vamos causar problemas e receber o dinheirinho no final do mês, com o vale-bóia e tudo. A minha faxineira pensa o mesmo: tem sempre sujeira varrida embaixo do meu tapete... e acho que elas tão certas, ser muito certinho é ser trouxa.*
>
> *(Professora de ciências reintegrada judicialmente, escola região leste, maio de 2000)*

***

Sobre as dificuldades enfrentadas no trabalho, os professores de maneira quase unânime apontaram os controles e regulamentações emitidas pelas direções como um dificultador de seu trabalho:

> *Parece que nós somos tratados como crianças ou incapazes. Acho que as direções devem mais respeito a nós quando vem comunicar algo, nem sempre batem na porta, nos desautorizam na frente dos alunos. Acho essa postura muito anacrônica, acho que isso ou tem que mudar, ou mudar a escola, o jeito da escola funcionar, pois essa forma de lidar com o profissional, com o público já está ultrapassada, a gente vê hoje em dia até as empresas tratam melhor os funcionários. Não sei se isso também teria que partir dos próprios professores em questionar essa forma de lidar com a gente. Já passei por cinco escolas da Prefeitura, e, ás vezes mais, ás vezes menos, essa coisa de direção autoritária sempre existe. Muitas vezes a diretora é até uma pessoa cordata, mas o tipo de estrutura que a gente tem na rede impede, ou parece que impede dela ser mais próxima. Muitas vezes sou surpreendida por uma diretora ou inspetora que abre a porta da sala sem respeito, por proibições absurdas, como ir na biblioteca quando estou parada, de janela, pois a diretora disse que não quer professor "zanzando" na escola durante horário de aula. Mas não estou enrolando, estou trabalhando numa hora que nem paga para isso estou.*
>
> *(Professora de Português efetiva, escola região sul, novembro de 2000)*

***

Eu sinceramente acho que seria tudo tão mais fácil para as próprias diretoras se elas deixassem de ser assim...tão autoritárias, porque todo mundo quer ver o progresso da escola, nenhum professor vai quere roubar as coisas. As vezes eu não consigo dar aula direito por causa de um giz, uma porcaria de giz, você acredita? Até a isso a diretora controla, acha? Tranca tudo no armário dela, não distribui nada para os professores ou alunos. No final do ano passado, ela, a [cita o nome da diretora] percebeu que tinha umas canetas de mais de dois anos no almoxarifado. Daí que ela resolveu dar as canetas para nós. Estavam todas secas, imprestáveis. Porque tanta mesquinharia? É certo, como elas mesmo falam, que a Prefeitura não dá nada, e o pouco que dá ainda tira...mas caneta? Giz? Isso é instrumento de trabalho nosso!

(Professora de séries iniciais efetiva,, escola região norte,maio de 2001)

***

Eu sinto dificuldade de trabalhar num ambiente onde a diretora acha que você é criado dela, ou um objeto que manda sem perguntar.Aliás, você só não; todo mundo que está sob direção dela. A forma com que a minha diretora fala comigo dá impressão assim...que eu sou propriedade dela. Eu e todo mundo. A escola também parece propriedade dela.Isso não é coisa de serviço público: eu acho que é coisa da rede de Campinas. É incrível, mas eu já dei aula mais de quinze anos no Estado, em escola estadual. Já dei aula no Aníbal, no Ana Rita, no Gustavo Marcondes, no Federicci... Lá não tinha essa coisa tão demarcada assim, eu pelo menos nunca me senti propriedade de ninguém. Agora, a gente chega aqui, nem bem te conhecem, parece que já querem logo por canga na gente.

(Professor de História substituto, escola região sul,junho de 2001)

***

Creio que essa relação professor e direção já nasce desvirtuada desde o início. Se seleciono pessoas e as coloco numa relação de subordinação, é óbvio que vai, por mais consciente que seja a pessoa,ter uma relação de dominação, uma vez que quem está submetido a você está submetido a suas regras, aos seu mando, a sua forma de ser, que não é igual a desta própria pessoa. Se a gente tem então toda uma estrutura para amparar, nossa, então é a que a coisa fica grave mesmo. Aqui na rede a coisa fica grave mesmo, porque parece ter uma confluência de fatores que faz juntar tudo: subordinação, mando, desvio de função, tudo junto. As vezes eu penso"não, isso deve ser coisa daquela pessoa em ser assim como é na direção". Daí você vai numa greve, numa reunião, olha , tá todo mundo reclamando da diretora, do diretor... Da nova administração, não sei se isso resolve. Pelo que eu tenho falado com os outros professores das outras escolas, o pessoal substituto parece que ficou mais nervoso depois daquelas reuniões com a Corinta, quando ela mandou os Ops substitutos voltarem para seus cargos de professores.Acho que questões como estas tem que resolver logo, não ficar criando polêmica sem decidir nada.

(Professor de História função-atividade, escola região sudoeste, setembro 2001)

***

Indagadas sobre a quem recorreria quando houvesse um problema em seu trabalho, pelo menos trinta professores, dos setenta a e oito entrevistados, disseram que a direção seria

uma instância nula nesse sentido, pois ops diretores se mostravam inoperantes e demasiadamente técnicos para resolverem questões docentes:

> *A gente fica perdido neste sentido, na sala de aula e nas dificuldades você recorre... a você mesmo.É um trabalho muito solitário este de professor, apesar de ter todos os TDCs da vida, ninguém parece realmente interessado naquilo que você tem de pendência. Acho até arriscado contar com a direção, porque a impressão que me dá é que a direção só tem você como alguém para cumprir um punhado de coisas no dia, e tchau e benção..Porque se você para pra pensar, na verdade não há razão mesmo para eles te ajudarem, eles tem um milhão de papel da Secretaria pra responder, e você tem um milhão de alunos pra dar aula, aí cada um tem que fazer sua parte mesmo, cada um que se vire mesmo, fazer o que? É muito serviço pra pouco tempo.A direção tem reclamado até que a burocracia aumentou neste último ano, eles parecem que tem até mais reunião com o pessoal da Secretaria.*
>
> *(Professor de Geografia efetivo, escola região norte, maio de 2001)*

***

> *O trabalho da professora tem que ser dentro da sala de aula, por que quando você dá trabalho para fora, minha amiga... a direção trata você como se fosse incompetente. Nem tente levar o aluno pra direção quando ele está fazendo bagunça, por que depois da direção, só aluno mesmo pra ser dificuldade de trabalho, aliás eu nem sei quem vem antes desta lista, se aluno ou direção para ser a primeira dificuldade de trabalho.*
>
> *(Professora de série iniciais estabilidade provisória, escola região leste, outubro de 2001)*

***

> *"Eu sou muito descrente de que a gente possa ter auxílio, ou suporte, ou outra forma de trabalhar. Nem confio muito na nova gestão, apesar de dizerem que são pessoas competentes, que a Corinta entende como ninguém de Educação. A direção e mesmo os Ops é melhor nem contar porque é um povo que parece que entende só da praia deles, gozado, parece que todo mundo que saiu da sala de aula não quer nem voltar,se esquecem, não querem nem se lembrar de como é dura essa labuta aqui, porque se algo você fala, parece que é simples, tudo se resolve fácil. Mas acho que muitas vezes mais atrapalham que ajudam, por que se as coisas não cabem no papel que tem que mandar para a secretaria, parece então que não é coisa para eles resolverem"*
>
> *(Professora de Português substituta , escola região norte, julho de 2001)*

***

> *Quanto mais a escola é depredada, quanto mais falta coisa, quanto mais é o professor e seu corpo todo que parece precisar sanar essas faltas todas. Tá tudo quebrado? Não dá pra ir na biblioteca? O professor carrega a escola nas costas se precisar. Pega livros, carrega TV e vídeo para a sala se não tem sala vídeo. A sala tá alagada? Lá vai ele improvisar, vai para qualquer outro canto da escola, refeitório, sei lá. Tem barulho de construção e vai o professor aumentar a voz até saltar as veias pra fora, pra poder dar aula. Tinha aquela coisa na colônia, palavras do Padre Antonil, você se lembra:..."O escravo era os pés e as mãos do senhor!" Aqui na escola, somos o ventilador, o amparo da mesa quebrada, o vidro estilhaçado da janela, a mão faz o papel do apagador que não tem. Eu sinto isso sim: quanto mais*

falta no material da escola, mais é o professor que tem que fazer a extensão do seu corpo, fazer valer, para ter condições de trabalhar.

Um dia eu quis dar aquela música do Dom e Ravel, a famigerada "Eu te amo, meu Brasil, eu te amo..." pra oitava série, a gente tava falando de governo militar, década de 70, essas coisas... Levei fita com a música gravada, e cadê do aparelhinho da escola funcionar? Tocou nada! Eu escrevi a letra da música na lousa e fiquei lá cantando, com a minha voz toda desafinada... Os alunos só zoaram da minha cara, que eu consegui dar aula que nada! No final do período, a diretora chamou, a O.P. Tinha visto a bagunça da sala e me dedado...olha, e dizer que a "caça as bruxas" acabou! As duas lá tavam reclamando, que daqui a pouco essa bagunceira toda contamina a escola, que eu tinha atrapalhado as aulas de todo mundo e não tinha dado nada. Aí eu falei, meio revoltado: desculpa, M.G., eu não consegui me transformar em toca-fita! Quem sabe, na outra encarnação, será que a gente vira coisa? Ah não, por que coisa nós já somos, só que com menos utilidade.

(Professor de História efetivo, escola região sul,maio de 2001)

***

As entrevistas realizadas no Ciclo II, se apresentam, como demonstra a tabela, uma freqüência maior - originada, inclusive, de um universo menor de professores entrevistados - de conflitos dos professores com as direções das escolas com relação ao período anterior. A tônica dos enfrentamentos foi praticamente a mesma relatada anteriormente; a diferenciação se deu justamente nos depoimentos, os quais enfocavam conflitos motivados pelas discussões sobre a carreira do magistério – o qual aumentou em 2002 - e as ocorrências de conflitos nas Unidades Educacionais, as quais os diretores novos passaram a assumir seus cargos a partir do mês de setembro daquele ano.

Indagado se estava a par das propostas para a reestruturação do trabalho da SME, principalmente sobre a composição da carreira do magistério, um professor assim se manifestou:

Não, a gente não tem tempo para isso. Acho que do jeito que as coisas vão são os professores mesmo que vão ter que assumir mudanças, por que se depender desse povo aí, acomodado das direções, tudo fica como está. Duvido que nessa escola tenha professor trabalhando um pouco feliz, que seja contra mudanças na carreira do magistério. Se você está numa escola onde diretor e vice controlam seus passos, sua vida, e não dão espaço para a gente pensar e discutir um pouco, aí que a coisa pega.

Eu acho que esse autoritarismo todo é pura insegurança de quem se sente ameaçado. A nossa OP é muito boa, cabeça aberta, já quis por isso no TD para discussão, e não consegue, a diretora parece que emperra. O pouco contato que eu tive com os debates foi aquilo que foi discutido no segundo Congresso, mas eu acho que deveria para tudo, para a escola, para a Secretaria, vamos pensar direito essa possibilidade de organizar direito a escola, de outra forma, mais democrática e que inclua todo mundo. Esse modelo já está caindo de podre.

(Professor de Ciências efetivo, escola região sul, março de 2002)

***

Outros depoimentos também relacionaram as discussões sobre a carreira e o autoritarismo das direções:

> *A Diretora e a vice me cercaram no corredor pra darem para eu assinar uma"consulta as bases", como elas disseram, sobre a carreira do magistério. Eu falei que não ia assinar nada, que não estava muito por dentro da questão, mas as duas pareciam duas frenéticas, " assina, assina, aqui!" Quando eu fui ver, tinha três colunas: uma escrita "concurso", outra escrita "PL-30"e a outra "eleição". Achei interessante a terceira opção. Elas disseram "nem pensa, então não assina". Bom, eu não assinei, porque primeiro querem me obrigar, e depois querem que eu faça a vontade delas. Neste dia, eu fui o último a conseguir pegar o bônus e o hollerith, perdi o ônibus por causa disso. Acho que foi retaliação*
>
> *(Professor de Matemática efetivo, escola região norte, março de 2002)*

***

> *A grande dificuldade é a incompreensão dos diretores, diretor e vice, melhor dizendo. Nós combinamos de discutir os debates sobre a carreira, a T. conseguiu um caderno explicativo que a Secretaria distribuiu. Falamos com a OP, com a direção e tudo mais, estava tudo certinho, combinado, a gente ia usar o TD para isso. Sabe que surpresa a gente teve no dia seguinte? Falta para todo mundo no TD. A diretora disse que TD não era para isso, que era para a gente resolver problemas da escola, que para ela aquilo não tinha sido TD e para bater papo ela não pagava professor. Se quiséssemos receber, então era para fazer, repor outro dia aquele TD que a gente tinha perdido. Se no nosso horário a gente não pode falar de nossa vida, dos problemas do trabalho, que hora nós vamos falar então?*
>
> *(Professor de Educação Física efetivo, escola região leste, março de 2002)*

***

> *Acredito que o clima de trabalho é tudo. Muitas vezes, eu sinto que as direções culpam os professores das dificuldades enfrentadas pela escola, e se a gente se opõe da forma como acontece aqui na rede, a coisa fica muito difícil . Acho mais é que este clima de disputa só enfraquece a gente como equipe de escola, e claro que os alunos percebem, a comunidade percebe, e os profissionais ficam desmoralizados com tudo isso, cada um atira para um lado, em tudo aqui: cada professor nessa rede ensina o que quer, se não quiser não ensina, e cada diretor ou diretora faz o que quer na sua escola. Eu pensei até que o novo governo, todo ideológico, ia levantar estas questões e fazer alguma coisa por ela, mas não sei, parece que agora que querem mudar o estatuto, fazer tudo diferente, as coisa não chegam até a escola, e quando chega parece que é de maneira truncada. Os tais dos debates para a mudança de carreira mesmo só acontece nos NAEDs. A diretora diz que vai nessas reuniões mas não dá informação, não fala com a gente sobre isso. Uma vez eu perguntei o que tinham discutido, se ela tinha trazido algum material para nós e ela disse que não, mas porque eu estava perguntando aquilo, se estava duvidando dela, se achava que ela tinha ido na reunião ou no Shopping. Eu falei que não era nada disso, mas depois dessa, melhor nem perguntar, já vem com quatro pedras na mão,assim não dá para rolar diálogo.*
>
> *(Professora reintegrada judicialmente de séries iniciais, escola região sul, abril de 2002)*

***

Muitos professores fizeram observações de que, neste período, as direções e orientadores pedagógicos, que até então dificilmente iam até a sala dos professores, salvo para comunicarem algum recado ou fazerem alguma observação, mostravam-se mais presentes do que antes. De acordo com estes depoimentos, emitidos quando os professores foram indagados sobre as propostas de mudança na carreira do magistério, a maioria declarou não estar a par das discussões:

> *Você pode me achar uma tapada, mas eu não estou sabendo quase nada de tudo isso de proposta de mudar a carreira do Magistério, na verdade, só de orelhada. Eu ouvi a M., que dá aula em outra escola comentar mesmo, parece que a prefeitura até soltou um livrinho que explica tudo, mas o que eu sei você viu, foi aquilo que falaram no Congresso, e não ficou muito claro.*
>
> *(Professora efetiva de série iniciais,escola região norte, março de 2002)*

***

> *Eu sei que há debates e propostas para modificações na nossa carreira sim, mas fica difícil, por que nessa rede as informações são truncadas e dificultadas, não circulam bem. A S., um dia, começou a explicar melhor para a gente num destes intervalos, ela leu um documento que a Secretaria publicou falando a respeito. Mas não deu para ouvir até o final a exposição dela, eu tive que ir para a classe prepara o material para a aula.*
>
> *(Professora de Ciências efetiva, escola região leste, abril de 2002)*

***

Num relato de visita a uma Escola na região norte, presente no Diário de Campo:

> "Estendi minha visita naquela escola até o final do período letivo, pois reencontrei-me com colegas que não via há muito, inclusive, a orientadora pedagógica. Lembrou-se de que estava na iminência de coordenar o TDC naquele momento. Convidou-me para participar do mesmo, o que aceitei pela pertinência de situações que se pode observar em momentos como estes, uma vez que nem sempre a permissão em presenciá-los é dada. A orientadora pedagógica ficou quase toda a sua primeira metade da reunião dando informes administrativos. Depois, a pauta seria a festa junina. Um professor questionou a mesma sobre as mudanças na carreira do magistério, e das propostas em discussão. A orientadora pedagógica disse para esperar um melhor esclarecimento sobre isso, pois a Secretaria deveria divulgar melhor as suas idéias. Como eu estava de posse de dois exemplares dos boletins emitidos pela SME explicando o PL 30/02, mostrei ambos para todos e entreguei nas mãos da orientadora, crendo que este ainda não houvera chegado até aquela escola. Notei uma mudança imediata em sua feição. Nervosa, passou a discutir a organização da festa junina, desconsiderando a proposta de debate sobre a carreira do magistério."
>
> *(Diário de Campo, escola região norte, 10 de abril de 2003)*

***

Uma outra questão daquela conjuntura que auxiliava nas tensões era o fato de que havia diretores substitutos que, não tendo sido aprovados no concurso, deveriam voltar para a sala de aula, uma vez que originalmente eram professores efetivos. Como não concordavam com a situação, resistiam em suas funções, chegando até a impedir, muitas vezes, a entrada do diretor recém-empossado que deveria assumir a escola, e julgavam que seus professores não o estavam apoiando:

> *No momento eu diria que a nossa maior dificuldade está sendo o clima na escola, que está péssimo desde que a [cita o nome da diretora] viu que o nome dela não estava entre os aprovados no concurso. Ela , que a princípio estava até se despedindo da gente e aceitando a situação, começou a ficar numa posição defensiva e agressiva muito forte, ao ponto de atacar quem pusesse o pé na secretaria. Ela se empossou lá e sai só para dar carcada. Dá pena, pois ela era até uma pessoa legal, e ficou contra nó, ou pensa que nós estamos contra elas. A G. quis falar com ela, na boa, mas ela disse super ríspida que não queria comiseração, está incompreensiva com pequenos atrasos, aparece nos TDCs para dizer que está" sob júdice" e que ninguém pense que ela vai sair, não.*
>
> *(Professora função-atividade de Geografia, escola região norte, outubro de 2002)*

***

> *A.[cita o nome da vice-diretora substituta] foi de classe em classe apresentar o vice-diretor novo, que demorou para chegar porque a anterior desistiu. Ela foi amável com ele na apresentação. Depois, voltou sozinha, e disse que era por pouco tempo que o moço ia ficar lá, que ela também era vice da escola e que o lugar era dela. Faz quase uma semana que a gente não sabe em quem recorrer, porque ele está na sala da direção, e como a [nome da diretora] está de licença saúde, ela quer continuar como diretora. Eu vi até gente da secretaria vindo aqui conversar com ela, mas não adianta, que ela não arreda o pé e diz que fica até morrer. Ela determina uma coisa na sala dos professores, vai o moço depois e diz outra. Faltou água, e ela disse para dispensar os alunos. Ele falou para dar uma aula a mais, até o recreio, e depois soltava. Ficou aquele impasse. Ela se estressou, teve um ataque, começou a gritar com os professores nas salas de aula, foi um rebu na escola , querendo tirar todo mundo das salas pra fazer valer a sua ordem. Olha que fogo cruzado nós estamos.*
>
> *(Professora de Português efetiva, escola região sul, novembro de 2002)*

***

Como já comentado anteriormente, a indisciplina, os relacionamentos muito conflituosos que estes profissionais enfrentavam eram, para os professores efetivos, o que os afastavam de seus cargos, para assumir outra função nos quadros da Educação, de maior prestígio hierárquico e econômico:

> *A violência dentro da sala de aula é absurda, porque é uma cascata de violências... A gente sabe da condição do aluno, a gente sabe que a escola tá errada, tá tudo errado. A gente não consegue, ou não pode fazer diferente. Sabem, R., a pior coisa é quando eu vejo que para as direções, para os O.Ps. , a coisa é assim: não conseguiu? Culpa do professor, que não consegue controlar a sala de aula. Tudo é o professor. È muito cômodo ficar na sala da secretaria, da diretoria, dos professores...*

o quente tá na sala de aula, aqueles alunos que não são dois, nem três, nem quatro... mas trinta e oito, quarenta. Dei aula há três anos atrás lá numa escola perdida perto dos DICs. Era prá uma segunda série. Sabe quantos? Quarenta e um! A sorte é que uns cinco desistiram. E ainda tinha uns dois alunos com necessidade especial. Nada contra, acho que eles tem que estar juntos mesmos, mas a gente nem sabe, nem pode lidar com eles...não tem estrutura, não tem nada.Se tiver concurso eu presto pra qualquer coisa, mas largo essa vida.

(Professora substituta de séries iniciais escola região sudoeste, fevereiro de 2002)

***

Os conflitos entre professores e direções se davam em vários âmbitos: no campo pedagógico, de concepções ideológicas, trabalhistas e até mesmo pessoais, como revelam grande parte dos depoimentos do período. Note-se que a questão da disciplina, entendida naquele contexto como a capacidade do professor em manter o aluno em silêncio e dentro da sala de aula era o fator principal para os diretores considerarem este um bom profissional, como está relatado , tanto na fala dos professores quanto na fala de diretores.

Na visão dos professores, esta questão era sentida das seguintes formas:

A gente vai atrás de um monte de coisa pra dinamizar aula e quebra a cara. Lá fui eu, a tonta aqui a querer buscar coisa legal e interessante para os alunos. Revirei todas as revistas "Nova Escola" que tinha na biblioteca, tudo pra essa semana do folclore que inventaram de fazer. Consegui um monte de coisas legais, mas tudo pra fazer fora da sala de aula. Falei coma OP., ela disse que tudo bem. Fui eu lá prá quadra e mais as minhas trinta e duas crianças. Estamos ensaiando uma dança amazônica, legal, eu já tinha trabalhado tudo direitinho, mostrado a Amazônia no mapa, os bichos, as florestas, os índios, coisa e tal... E sabe o que que eu levo? Torta na cara!... quase, viu? Vem lá de dentro a diretora, maior estresse, gritando que eu tava fazendo algazarra com os alunos, que tava atrapalhando todo mundo, que se eu não queria trabalhar, que ficasse em casa que dava mais certo. Olha só que humilhação!

(Professora de Ciências função-atividade,escola região leste, setembro 2001)

***

Não sei se o nosso trabalho dentro da sala de aula aparece, se adianta fazer alguma coisa prá direção achar alguma coisa. Vale mesmo é o que você faz com as crianças, com elas e por elas. Às vezes acho que os diretores e até os orientadores pedagógicos, acreditam que professora boa é professora carrasca, durona, mesmo, que deixa aluno quietinho dentro da sala.E acham que aluno bom é aluno quieto, estático, sem reação. Como querer isso de um bando de adolescentes, me explica?Cada vez que pinta o povo do nono andar na escola, a diretora avisa: Tem supervisão hoje, vê se deixa as classes bem quietinhas, não deixa os alunos saírem nem façam trabalho barulhento que é para não causar má-impressão.

(Professor de Matemática substituto, escola região norte, outubro 2001).

***

O relacionamento conflituoso entre professores e direção atinge, portanto, seu ápice em 2002; o acirramento do debate neste ano se deve, possivelmente, ao concurso de especialistas e à investidura dos aprovados a partir de setembro de 2002, sendo uma época de quase finalização do ano letivo, e as mudanças no desenvolver do processo pedagógico e da gestão da Escola que significam um novo diretor, podem ter abalado os relacionamentos entre equipes já formada de professores, ou em constituição. Registrou-se, em visitas feitas nas Unidades Escolares no período, dezessete unidades que passavam por essa transição. Este processo foi assim manifestado por muitos professores, quando indagados dos desafios de seu trabalho:

> *A diretora anterior era difícil, mas quando é conhecida a gente até sabe os quereres e os poderes de cada uma. Quando chega uma nova, passa uma insegurança muito grande. Acho que essa insegurança é o pior que pode haver e é fatal para desestabilizar qualquer trabalho de qualquer professor. Olha, quem fala que é bobagem , que a gente fecha a porta da sala está mentindo, porque ninguém trabalha isolado, como cada sala fosse uma ilha. Você confiaria num capitão de barco louco? Num motorista bêbado? Então, entende, a gente tem que saber com quem está lidando?*
>
> *(Professora de Matemática efetiva, escola região norte, outubro de 2002)*

***

> *Eu acho até bom quando a gente tem diretora ausente na escola, porque o ar que se respira é outro. A [cita o nome da diretora anterior] era até boazinha... na sua frente. Quando podia, mostrava as garrinhas. Eu deixava meu carro na frente da casa do senhor da frente. Às vezes, vinha o filho dele visitar, e me chamavam na sala de aula para tirar o carro para o filho entrar. Era cinco minutos, coisa de eu tirar o carro, enquanto passava qualquer coisa na lousa. Eu não prejudicava ninguém,tava trabalhando normal. Não é que ela pôs falta para mim uma aula inteira? Fui me explicar, afinal não era verdade que eu tinha faltado cinqüenta minutos, era coisa de cinco, dez minutos, então, que pusesse o tempo de ausência certo, os minutinhos. Não concordou. Bom, chegou a nova diretora, Fui explicar meu problema, que acontecia ás vezes...Da primeira vez que aconteceu, não disse nada, mas o pior estava por vir. Dois dias depois, me cerca ela com a supervisora, me pedem prá assinar um livro de advertência que eu tinha me ausentado da escola por um período longo, no horário da aula! Nossa, eu subi a serra, disse que lá eu não trabalhava mais. Vem chegando e fazendo pior que a anterior, eu não escondi nada, fui sincera e levei.*
>
> *(Professora contrato indeterminado de séries iniciais, escola região norte, setembro de 2002)*

***

> *A única coisa que eu quero é que me deixem em paz para trabalhar. Esse negócio de mudar gente que manda e essa pessoa querer botar abaixo toda a história que a gente construiu é muito desagradável. Parece que assim como toda administração quer deixar sua marca de governo, cada direção quer também.Acontece que isso parece valer para o bem e para o mal, porque quase*

sempre é isso. A diretora nova não conhece nada da rede, não quer nem saber da cultura, do jeito da escola, e sempre que a gente tenta um diálogo ela parece que está se sentindo coagida e responde com rispidez. A gente acaba até compreendendo, mas quem vai compreender a gente?

(*Professora de séries iniciais efetiva, escola região leste, outubro de 2002)*

***

Os conflitos de professores com outros profissionais especialistas também eram uma realidade, mencionada por muitos. Nas visitas realizadas, destaca-se o seguinte registro, que pode nos revelar esta animosidade como um dificultador do trabalho do professor, como ocorre em alguns relatos:

"Entro apressadamente na escola, quase no final da terceira aula, na iminência do toque do sinal para o intervalo. Na passagem para a sala dos professores, através de um comprido corredor, escuto desde seu início vozes que se intercalam rispidamente, e a proximidade de onde são emitidas vai tornando mais compreensível o teor do debate. Postada diante da porta de uma sala de aula, a figura esguia da Orientadora Pedagógica permite ver uma sala de aula de alunos de não mais que nove, dez anos, que, atônitos, observam seu diálogo conflituoso com a professora, a qual, com lágrimas e se dizendo humilhada, empilha seus Diários de classe, anunciando que não volta mais. A Orientadora lembra do intervalo que se avizinha, mas tem que se esquivar para a direita para permitir a passagem da professora, que sai bruscamente da sala, desprezando sua presença. Sigo com meus passos sem me deter, procurando não me interferir no que sucedia, mas logo tenho a companhia da mesma professora que saíra da sala de aula, em direção também à sala dos professores. Muito nervosa, começa a relatar em alto som o ocorrido, para as colegas que já sem encontravam naquele local:

-"*Eu estava escrevendo um texto na lousa, para meus alunos da terceira série que dava aulas. De repente, sem bater na porta e nada, a C., (Orientadora Pedagógica) pegou o apagador, e corrigiu uma palavra que eu tinha escrito, na frente de todos os alunos: a palavra era berinjela. Eu tinha escrito certo, com "j", e ela teimou que era com "g". Tive que mostrar o certo no dicionário. Ela fez cara de b..., mas não perdeu a pose.Levou para outro lado, dizendo para os alunos "estão vendo, a gente tenta ajudar, mas tem gente muito sem Educação. Crianças, sejam sempre humildes com quem quer ajudar vocês". Olha que patifaria! Invade minha sala, me corrige diante dos meus alunos e ainda quer me dar lição de moral."*

(Anotações do Diário de Campo, escola região norte,outubro de 2001)

***

Teve-se a notícia de que, ao reclamar para a diretora do ocorrido, a professora fora severamente repreendida, por haver deixado a sala antes do toque do sinal, tendo seu nome encaminhado às instâncias superiores da SME, e ao ser chamada para conversar pessoalmente com uma supervisora, recusou-se veementemente.

O ano de 2003, embora menos professores tenham sido contatados para darem seus depoimentos, esta proporção continuou alta, sendo manifestada pela maior parte dos professores entrevistados, conforme se vê na tabela 1. Os conflitos relatados são demarcadores de posições diferentes na hierarquia escolar, não simplesmente motivados por questões

pessoais, mas contextualizadas pela forma de organização da escola e da SME em cada período.

As queixas dos professores com relação aos seus conflitos com as direções prosseguiram, diferindo pouco em teor com relação aos períodos anteriores, principalmente em relação ao trabalho em sala de aula e organização do trabalho na escola. Das cinqüenta e nove referências realizadas no período, vinte e duas diziam respeito a questões de entendimento diferenciado de horários, atrasos, solicitação negada de falta abonada, cumprimento de jornada e TDC, e, inclusive, questões referentes à organização do trabalho pedagógico na sala de aula, conforme abaixo relatado:

> *A [cita o nome da diretora] anda dificultando demais nosso trabalho, pois deu de fazer minúcias absurdas, dizendo que a Secretaria está mudando, que é até capaz da Corinta sair e vir uma pior, e controla até a respiração. Quebrou meu carro quando eu estava vindo pra cá. Nossa, corri feito uma louca, deixei o [nome do filho] na casa da minha mãe, e voei para a escola de táxi. Não é que eu atraso três minutos e ela me desconta uma aula? Ela está há tanto tempo na escola, nunca teve dessa, mas agora mudou muito, de um ano para cá está insuportável ficar na escola. Se você se atreve a sair para beber água, é aos berros que ela vai te buscar, que lugar de professor é na sala de aula, humilha e coisa e tal. Segundo ela, tem medo de represália, acha o povo da Secretaria da Educação autoritário,mas ela que está sendo.*
>
> *Eu percebo que a escola é em si um lugar de violências múltiplas, de todas as formas, com relação a todas as pessoas. Veja bem: a gente sabe toda a violência que ela significa para os nossos alunos de periferia, mas acho que a violência para eles é mais estar fora da escola, porque a sociedade engole.*
>
> *Para os professores, é claro que é um local de trabalho, mas nas condições que a gente vive e realiza esse trabalho ela também é uma espécie de violência, e que contradição, uma experiência necessária e benéfica para aluno e professor, pelo menos na realidade que a gente vive, porque é preferível estar dentro da escola que na Febem, e é preferível dar aula que estar desempregado.*
>
> *Veja bem, eu não estou justificando a violência da escola. A violência não é só barulhenta, não tem precisa ter sangue... A violência da escola é uma violência escondida. Acho que o silêncio, o não estar nem aí são também uma espécie de violência fortíssima, talvez mais forte daquela explícita, daquela que a gente pode denunciar. O fato que ocorre sempre, da diretora se silenciar, não falar as coisas como são, te deixar na mão, não te direcionar certo no lugar que você tem que ir atrás de seus direitos, se calar e fazer você calar... é pior do que aquela que a gente pode botar o dedo e dizer : olha, estão me violentando".*
>
> *Eu desacredito que uma situação dessas tenha mudanças porque, para quem age com violência, ela é cômoda e suave e boa e necessária para fazer valer aquilo que para mim é um valor. Para quem sofre, a violência escondida é igual aquele câncer que você só descobre quando ele já te consumiu por inteiro*
>
> *(Professora função –pública de História, escola região norte, março de 2003)*

***

Bom, dos desafios que a gente enfrenta como professora é desenvolver uma adaptabilidade igual a camaleão, ou como os cegos, que desenvolvem olfato mais apurado, escutam melhor. Assim como tem "guia de sobrevivência na selva", tem que ter guia de sobrevivência na escola, código de vida, sei lá...A pior coisa que tem, e que eu já até falei é a forma como você sente que a direção e os coordenadores em geral da rede te tratam... pode ser até aquela coisa gente boa, mas o controle e a falta de confiança que eles têm não dá para disfarçar.

Eu me controlo muito para as vezes não explodir com diretor, com a vice..a classe mais desunida que tem são mesmo o pessoal da Educação, eu acho que justamente por causa desse negócio de mandar e controlar da direção, uma pegação só...

(Professora efetiva série iniciais, escola região leste,abril de 2003)

***

Essa rede tem umas coisas sei lá...sui generis... Como pode umas professoras... eu disse professoras, se arvorarem em ser diretoras, OP, coordenadoras, supervisoras, o diabo a quatro e vão subindo, só com o diplominha embaixo do braço. Aí, nossa, viram fera. Ficam bravas, acabam com os professores, nenhum presta, nenhum. Acho muito bom essa coisa que teve o concurso, de deixar no lugar quem merecia.

Eu não sei se faria esse concurso não, mesmo se pudesse. Mas ver esse povo que só se aproveitou da situação, sem nenhuma competência, ir capinar de novo na sala de aula, ia querer ver só, vai ser muito bom. Dá vontade de falar " Vai, meu filho, vai capinar na sala de aula de novo prá ver o que é bom" Porque esse povo esquece da época que capinava , que sofria na dureza da sala. Eram só de chicotinho no lombo de professor. Agora é que está sendo bom, cada um no lugar certo, é bom.

(Professora efetiva Educação física, escola região norte, outubro 2003)

***

Eu invalido este tipo de intervenção da diretoria, da orientação pedagógica – é um grande abuso o que acontece sempre nas escolas. Eu já dei aula em pelo menos cinco escolas da Prefeitura nestes oito anos que estou na rede. Eu vejo que acontecia isso em quase todas as escolas: direção querer julgar professor de coisas que ela não sabe.Parece que entrou um povo mais cuca fresca nas direções, até que o pessoal não tem reclamado tanto, a diretora nova que entrou até que tem diálogo.

O trabalho dos professores é muito árduo, eu não acredito, apesar de a gente ouvir aquelas histórias de colegas que fazem as unhas dentro da sala de aula, que nenhum professor está nem aí com nada. As pessoas têm um senso de responsabilidade, o mínimo que se pode fazer é respeitar isso. Já vi uma vez,há uns dois ou três anos, a diretora dar estrelinhas para as classes mais quietinhas, isso em plena AVP. " Fulana - ela dizia - sua classe é quietinha, merece cinco estrelas"; "Beltrana, a sua classe é meio bagunceira,merece duas estrelas só." E distribuía estrelinhas de papel cartão com papel brilhante em cima. Você acredita nessa situação? Pode haver coisa mais ridícula e desfavorável para qualquer um?

(Professora séries iniciais efetiva,, escola noroeste,setembro de 2003)

***

O que aconteceu foi o seguinte: juntei um monte de jornal, pra discutir Guerra do Iraque, puxa, consegui coisas de 1990 já falando da Guerra do Golfo, legal.

Distribuí para os alunos o material, claro que fizeram barulho, arrastaram carteira, o trabalho era em grupo, e aluno dessa classe social, não são como os nossos filhos, as crianças de classe média que vê jornal todos os dias. Ficavam curiosos, queriam ver a parte de esportes primeiro os meninos, as meninas a querer ler horóscopo. Eu deixei eles satisfazerem essas curiosidades mais... mais imediatas, bom, isso também é cultura , é mídia, faz parte do mundo.

Quando comecei a desenvolver o trabalho, quando consegui mais atenção dos alunos, que deixaram quase todos de ler outras coisas para verem as notícias sobre a invasão gringa, lá vem, como quem não quer nada a direção em peso, diretora e vice. Perguntaram que que eu estava fazendo pondo jornal na mão dos alunos para enrolar a aula! Daí não eu outra: eu fiquei uma fera, quem tem sangue de barata?

(Professora substituta de séries iniciais, escola região sul, junho de 2003)

***

Acho que depois de algum tempo todo professor, toda professora tem uma crise de identidade forte, barra difícil de segurar. A gente acaba se perguntando" o que eu tô fazendo aqui?" Os alunos são difíceis, tá, mas isso é desde que o mundo é mundo. O duro mesmo é você notar a desvalorização: da sociedade, dos pais, e sabe, até dos diretores. Eles acham que é só deixar os alunos dentro da sala, feito múmia, ou dar lição na lousa, que se resume a isso o nosso trabalho. Eu sinto é muito desprestígio.

(Professora de série iniciais substituta contínua, escola região leste, junho 2003)

***

Da fala dos professores depreendem-se queixas expressas pelas situações constrangedoras vivenciadas, que remetem diretamente às relações de poder existentes nas escolas, representadas principalmente pela figura central do diretor, embora muitas vezes tenha se registrado a ocorrência de relações de autoritarismo do orientador pedagógico.

Obviamente, que isso não era unanimidade nas escolas. Principalmente em escolas nas quais o Projeto Político Pedagógico já se desenvolvia com uma equipe mais regular de profissionais, ou seja, nas escolas com uma freqüência maior de profissionais efetivos, ou em que o problema social não era tão fortemente apontado pelos professores, foi registrada uma incidência mais baixa de referências a atritos neste sentido, ou até mesmo nula em outras, em especial, nas escolas nas quais o corpo docente era constituído por profissionais que estavam há mais tempo e tinham estabilidade na Unidade Educacional, conforme constatado no contato que a pesquisadora teve com as escolas no período, e registrado em Diário de Campo, a ser discutido futuramente.

Assim, situações de equilíbrio e entendimento entre especialistas de direção e professores foram registrados em sete escolas acompanhadas na pesquisa, sendo que em quatro houve a renovação das direções, as quais obtiveram sucesso em modificar coletivamente, junto aos seus professores e funcionários, o Projeto Pedagógico das escolas, de

forma a introduzir trabalhos e reflexões que alteraram a segmentação bimestral do processo ensino/aprendizagem, rompimento do trabalho fragmentado entre as disciplinas e das aulas de cinqüenta minutos e uma utilização das reuniões de TDC para estudos pedagógicos por toda a equipe da escola, modificações estas apoiadas pelo Departamento Pedagógico e Supervisões das Escolas, como será tratado posteriormente.

Adianta-se, porém, que tais propostas e tentativas de diferenciação da organização do trabalho pedagógico da escola foram experiências isoladas, possíveis, porém, pelo incentivo e apoio das instâncias decisórias da SME, e principalmente, pelas gestões de Escolas que buscaram o rompimento dos padrões de hierarquia e tensões derivadas da polarização do poder na escola entre professores e especialistas.

Porém, o que pareceu ser um ponto nevrálgico nestes enfrentamentos, quando se confirmaram, foram as resistências às mudanças propostas por parte de diretores, professores, orientadores pedagógicos e até mesmo coordenadores pedagógicos e supervisores, o que pode ser corroborado por relatos observados e pela fala representativa de cada categoria a ser tratada aqui.

Considera-se, portanto, que a posição hierárquica dos professores não se modificou durante a gestão petista justamente por não ter ocorrido uma modificação estrutural na organização piramidal dos trabalhadores da Educação nesta realidade, não obstante a profusão de debates sobre a carreira e distribuição de uma forma alternativa de cargos e funções.

Os diretores continuaram a desempenhar um papel de controladores administrativos de seu trabalho, o qual também se submetia ao julgamento de sua ação pedagógica por parte do Orientador Pedagógico, ainda que de forma não oficial e pré-determinada pelas funções deste último.

Desta forma, na análise proposta para as situações de conflito relatadas pelos orientadores pedagógicos, notamos, primeiramente, um índice alto de registros que apontam como um dos seus principais conflitos de trabalho a resistência dos professores às interferências nas questões pedagógicas em 2000 e 2001.

Recorda-se que neste ano, ainda havia um altíssimo índice de professores substitutos na rede, cujos os vínculos com as escolas eram efêmeros e superficiais; a falta de perspectiva de continuidade gerava, muitas vezes, uma certa insegurança e pouco envolvimento, muitas vezes, com aquela atuação temporária, conforme discutido por OLIVEIRA (1999).

A queda abrupta da freqüência deste registro no ano seguinte se dá, como já comentado, pela retirada dos orientadores pedagógicos substitutos das escolas, e, como

demonstra a tabela, as reclamações passaram a se concentrar justamente neste assunto, determinando também um relacionamento tenso com as instâncias superiores da SME, principalmente dirigidas diretamente à figura da Secretária de Educação.

Para aclaramento destas considerações, demonstra-se aqui a formalização dos registros mais significativos nas falas dos orientadores pedagógicos, através de tabela das entrevistas feitas com estes profissionais, sistematização esta auxiliar na organização dos dados para análise.

Como anteriormente exposto no capítulo I, no primeiro ciclo de entrevistas ocorrido entre 30 de março de 2000/13 dezembro de 2001, com interrupções nos meses de dezembro de 2000, junho de 2001 a agosto de 2001, de um total de 137 entrevistados, 25 orientadores pedagógicos foram inicialmente contatados para as entrevistas; porém, somente seis permaneceram no cargo depois de 16 de janeiro de 2001, pois eram substitutos e suas portarias de substituição não foram renovadas, voltando aos seus cargos de professores efetivos.

No Ciclo II, de 02 de fevereiro de 2002 a 25 de novembro de 2002, de um total de 97 entrevistas, 14 orientadores pedagógicos foram entrevistados. Por fim, no terceiro ciclo, dos 89 Profissionais da Educação Municipal foram entrevistados, 13 orientadores pedagógicos.

Tabela 2.

ENTREVISTA ORIENTADORES PEDAGÓGICOS
HIERARQUIZAÇÃO/DEMOCRATIZAÇÃO

Ano _____ **Situações**	**Ciclo I 2000/2001 Freqüência**	**Ciclo II 2002 freqüência**	**Ciclo III 2003 freqüência**
Resistência de professores às mudanças de concepção pedagógica	**12**	**15**	**17**
Falta de estrutura SME/PMC	**13**	**08**	**12**
Conflito com diretor/vice diretor	**10**	**12**	**09**
Clima tenso por causa do debate a respeito da carreira (concurso)	**26**	**13**	**07**
Relacionamento tenso com Coordenação Pedagógica	**09**	**13**	**07**

(CEDI/CEFS-CEB)			
Formação insuficiente dos professores	**15**	**17**	**14**

A visão que os orientadores pedagógicos têm da organização hierárquica da Rede Municipal de Ensino de Campinas pode ser analisado a partir de duas considerações: a primeira é a sua posição com relação às unidades educacionais nas quais atuam. Ao mesmo tempo em que é considerado um integrante da equipe de especialistas da escola, possuem uma atuação não só em seu interior como também fora dela, nas demais instâncias da SME.

Em segundo lugar, lembra-se que até fins de 2002, com a reestruturação da composição da SME e de seu organograma, o qual reflete o fluxo de poder da organização, estavam os orientadores pedagógicos diretamente ligados à Coordenadoria da Educação Infantil, quando atuando nesta área, ou sob chefia da Coordenadoria do Ensino Fundamental, como já dito. Como foi determinado que respondessem diretamente às coordenações dos NAEDs,a partir de início de 2003, passaram a partilhar a mesma chefia imediata dos diretores de escola.

A primeira tendência da visão crítica do trabalho dos orientadores pedagógicos, no primeiro ciclo de entrevistas, iniciada na iminência do fim do governo Francisco Amaral era composta de críticas dirigidas às direções das Escolas, as quais realizavam seu trabalho de assessoramento pedagógico aos professores, uma vez que, não sendo sua chefia imediata, por vezes se comportavam como tal, de uma forma impositiva. Quando instadas a falar sobre as dificuldades de seu trabalho , manifestaram críticas às posturas das direções:

> *Vejo que por mais que um diretor, uma diretora seja gente boa, a posição que ela ocupa é uma posição que exige que ela tome algumas posturas que às vezes são de um autoritarismo que nem ela percebe. Tudo o que ela faz também é interpretado como autoritário, até marcar no livro ponto os professores que faltaram ou não. Um dia eu cheguei na escola e a [cita o nome da diretora] chegou me dando tarefas e determinando o que e como fazer as coisas. Eu disse que tinha já uma programação a ser feita, que meu trabalho já ti há sido planejado, e ela nem se importou, continuou a falar que o problema de indisciplina estava horrível, que eu deveria dar conta disso, que a Secretaria tinha reclamado do Projeto Pedagógico, que estava faltando coisa, que eu deveria fazer, coisa e tal. Eu insisti com ela que não dava para fazer aquilo tudo, que meu dia na escola já estava programado. Ela então falou que se eu não servia para trabalhar, se não obedecia quem tava no comando, então que eu fosse para outro lugar, que não servia para a escola dela. Nossa, isso me magoou profundamente.*
>
> *(Orientadora pedagógica substituta, escola região sudoeste, agosto de 2000)*

***

A dificuldade que a gente enfrenta são várias, nossa, nem dá ás vezes para contar. Os professores que não gostam do TD, faltam a beça, os problemas que são problemas de formação dos professores a gente não pode falar, se não é colocar o dedo demais na ferida... Sem contar o duro mesmo que é a diretora que quer controlar a gente nos mínimos passos. Claro que a gente deve ter respeito, eu sei que ela é a autoridade na escola. Mas a gente tem que receber respeito também, não é verdade? Eu às vezes me surpreendo com diretora que é muito legal e amiga, mas que em público deixa a gente numa situação constrangedora. No último TDC, eu estava comandando a reunião lá com os professoras, chegou a [cita o nome da diretora] nem cumprimentou direito e na frente de todos, mas passou a maior descompostura por um problema que não era nem da alçada dela. Foi gritante a diferença de tratamento, todo mundo percebeu, foi pra lá de humilhante. Eu acabei o TD mais rápido e fui embora, nem me despedi dela.Outra coisa que me constrangeu é ela ligar para o Ceforma quando está tendo reunião de assessoramento só para perguntar se eu estou lá mesmo.

(Orientadora pedagógica substituta, escola região sul, setembro de 2000)

***

Eu acredito que há uma indefinição que paira sobre as nossas cabeças, e quando você me faz essas perguntas da dificuldades da profissão. Legalmente estamos em dependência da CEFs, mas na prática estamos trabalhando nas escolas, que possuem um diretor. Afinal, respondemos quem está controlando as faltas ou quem está controlando o trabalho? Por que isso também parece que não está tranqüilo para os próprio diretores, que sempre questionam a gente a respeito do trabalho, e sempre, se você quer saber,se arvoram de patrone. Eu acho que o espaço de TDC é um momento organizado pelo Orientador pedagógico, e não espaço como quer os diretores, para ficar tratando de assuntos da escola administrativos Isso sempre acontece, mas uma vez foi demais. Certa vez a diretora pediu espaço no TDC para dar um aviso rapidinho. Levou o TD inteiro para encaminhar um negócio lá pedido pela Secretaria, dando umas fichas para os professores preencherem. Este espaço de TD é uma conquista dos professores e dos orientadores pedagógicos, e não um lugar a mais da secretaria da escola e sua burocracia. No dia seguinte, fui conversar na boa, e ela foi superautoritária comigo, dizendo que em primeiro lugar está o que ela decide, e depois, o que eu e os professores decidimos.Não esperava uma reação dessa por parte dela.Outro dia disse que era para eu ficar na cola, vigiando uma professora que ela não confiava para conseguir provas de incompetência profissional. Eu que não vou ser usada de capanga de ninguém.

(Orientador pedagógica substituta, escola região sudoeste, agosto de 2000)

***

Destacam-se falas que são representativas das manifestações de orientadores pedagógicos que reclamam de desvio de função, verificado nos três ciclos de entrevistas, em diferentes escolas:

Para mim é muito clara a atuação de um OP. Ele deve estar onde os professores estão, onde eles precisam, acompanhando o trabalho e propondo alternativas. Esse negócio de OP ser utilizado como um vice-vice-diretor é uma confusão do nosso papel. Me explico melhor: nossa posição é meio dúbia, porque nós não somos professores, mas também não somos direção. A gente fica nadando na superfície, nem tanto ao céu, nem tanto ao mar. Eu sei que os professores nos vêem

muitas vezes como diretores, ou alguém que pode mandar ou decidir alguma coisa na escola, já que nós estamos fora da sala de aula, mas presentes na escola. Por outro lado, são os diretores, que acham que qualquer problema dentro de sala de aula são os Ops que vão resolver, já que lidam com os outros professores e com os problemas dos alunos. Aí nesse caso nós somos como representantes do professores.Às vezes nem nós sabemos o que nós somos.

(Orientador pedagógica substituta, escola região leste, setembro de 2000)

***

A diretora chegou e me falou para fazer as coisas da secretaria naquele dia, por que a assistente administrativa tinha faltado, e eu lá, sem fazer nada, tinha que ajudar em alguma coisa. Pôxa, isso era um abuso na verdade, porque primeiro que eu não tenho formação para essas questões administrativas, e depois que eu estava fazendo sim: pensando numa nova estratégia de alfabetização que as professoras da primeira série me pediram.

Olha, eu acho que cabe processo administrativo, porque eu estava na sala dos professores, ela me puxou pelo braço, e disse que esse povo que vive estudando não passa de um bando de vagabundo. Me sentou quase a força na cadeira da secretaria e disse para eu digitar um documento pro nono andar. Eu saí e fui embora. Ela ligou pra CEFs disse que eu não tinha ido trabalhar naquele dia, que era pra me por falta.

(Orientadora pedagógica substituta, escola região norte, outubro de 2000)

***

Se pode até compreender os diretores que estão enfrentando uma barra e tanto com a falta de tantos profissionais na escola, desde monitores nas creches até serventes. Mas a falta de assistente administrativo não dá pra substituir com os Ops, por mais que algumas diretoras tentem convencer que tudo que acontece na escola é pedagógico e o orientador pedagógico deva se envolver em tudo.

Não entenda que eu tenho má vontade, mas dar conta de um planejamento pedagógico na escola não é simples não, muito menos fácil. Tá legal, eu entendo bastante de computador. Nem a diretora nem a vice sacam muito. Não custa eu ir lá e imprimir o calendário,entrar no Prodesp ou escrever um bilhete para os pais. Mas serviço administrativo burocrático eu não acho que é minha obrigação, não.Uma vez fui preencher umas estatísticas sei lá o que, fiz errado, não sabia como era.Ao mesmo tempo, deixei de preparar o TDC do dia. Nem uma coisa nem outra deu certo.

Eu acho também que é um erro pensar que por OP pra digitar coisa, olhar recreio, ir em reunião da Secretaria representando direção é uma bobagem, porque ele não cumpre direito nem estas, nem as outras funções correspondentes ao seu cargo. Daí, quando a escola ficar sem amparo pedagógico, subir os índices de reprovação, quem leva somos nós, e ainda tem gente que fala que OP não serve para nada.

(Orientadora pedagógica efetiva, escola região sul,maio de 2001)

***

Pelo menos doze orientadores Pedagógicos, quando falavam das dificuldades de seu trabalho e também ao serem questionados a respeito de quem recorriam quando necessitavam de respaldo em sua prática profissional, além da manifestação das expectativas que tinham do próximo governo, centraram atenção para seu relacionamento com a CEFs e os coordenadores pedagógicos. Apresentam-se aqui algumas das falas mais representativas desta visão:

Sinto que aqui cada um dispara para um lado quando faz seu trabalho. Não adianta dizer que tem estrutura que ampara porque não tem. A CEFs se interessa por você quando quer que você assine o ponto e mostre seu AF (Atestado de Freqüência). Coordenadores pedagógicos até que dão suporte teórico, que é importante, mas na hora do vamos ver, nos problemas do dia-a-dia, seu trabalho é solitário. Não vem querer dizer que existe suporte, na realidade cada um faz mesmo eu trabalho.Na escola é a mesma coisa.

(Orientadora pedagógica substituta, escola região noroeste,outubro de 2000)

***

Não se pode dizer que o trabalho é integrado entre todos os lugares da rede, porque não é, acho que o problema tá na estrutura. Tem Coordenador pedagógico que acha que é chefe da gente, tem diretor que acha que é chefe, tudo parece ser chefia, mas a mão na massa é nossa mesmo.

Na escola o trabalho é complicado, mas não dá para sentir, ao mesmo tempo, que é um ambiente de trabalho nosso, o vínculo acaba sendo um vínculo de serviço e não de trabalho. Eu estou diferenciando serviço de trabalho no seguinte sentido: o trabalho é algo que dá pra criar identidade, que dá pra a gente sentir que é algo que você desenvolve e constrói, que seria o seu trabalho. Agora a gente se sente dividido, é diretor querendo mandar, é coordenador querendo dizer o que você faz no seu trabalho, de maneira que você está na escola mais pra cumprir hora muitas vezes, fazer coisa que te mandam, mas não pra desenvolver alguma coisa que a gente dê a nossa cara, o nosso jeito, que seria um trabalho de verdade.

(Orientadora pedagógica substituta, escola região norte, novembro de 2000)

***

Espero que essa nova administração encare o trabalho do OP como um trabalho que tem que ter espaço e identidade, que não dá para ter. A Coordenação Pedagógica dá assessoria boa até, a gente discute coisas interessantes; lá na assessoria a gente pode pensar e planejar de uma maneira. Quando a nossa atuação é da escola, a gente tem que seguir as coisas que a cultura daquela escola determina. No ano seguinte você pega outra escola, já parece que está em outra estratosfera; muda a cabeça da diretora, muda a sentença dentro da escola, até você se adaPTar é difícil, porque você tem a sua cabeça estruturada de um jeito, para adequar para outro você precisa de tempo , não é uma coisa instantânea, assim. Agente sente estas dificuldades que não tem quem ampare, porque é só você que vive daquele jeito, é só você que sente aquilo daquela forma, daquele jeito.

(Orientadora pedagógica substituta, escola região leste, novembro de 2000)

***

A experiência da escola é o avesso do avesso do avesso daquilo que você vê de maneira teórica. As pessoas se relacionam de acordo com as dificuldades que enfrentam lá, e não são poucas. Todo mundo se sente desamparado, e eu sinto que não é questão de número, é o jeito que a escola funciona, que a rede funciona. Parece que está tudo separado: as escolas são uma coisa, o CEFs é outra , a Secretaria é outra, e nada se comunica, muitas vezes quem tem que fazer essa integração parece ser o Orientador pedagógico mesmo. Eu já discuti isso com as outras Ops, e muita gente também já me falou que sente coisa parecida. A gente tá em todo lugar, mas parece que nenhum é nosso, a gente não se sente bem em nenhum lugar. Ir para a CEFs para entregar o ponto é um sacrifício, sabem,aquele nono andar me deprime, me deixa

muito mal, eu entrego os documentos e vou embora rapidinho. Agora que a gente já sabe quem vai assumir a direção, eu acho que vamos ter mais atenção e consideração, para a gente fazer um trabalho melhor nas escolas.

(Orientadora pedagógica efetiva, escola região norte, março de 2001)

***

Dos quase dez anos que eu trabalho na rede eu acho que estes foram os mais complicados. Nunca senti uma concentração tão grande de poder nas mãos dos coordenadores pedagógicos, tudo está com eles para se decidir. O DITEPE é inoperante, a Cefs só controla matrícula, a gente fica a mercê dos coordenadores, dos diretores e da vontade dos professores em estar apresentando algum resultado em sala de aula ou não. Trabalho de orientação não sei se existe de verdade, porque a gente tem mais é que agir muitas vezes sem saber como nem porque. Acho que este governo horroroso acabando, vai ser dada mais atenção para o pedagógico nessa rede, e daí o trabalho dos Ops vai aparecer ,mais e vamos ter mais autonomia para trabalhar e propor as coisa nas escolas.

(Orientadora pedagógica efetiva, escola região sul, novembro de 2002)

***

No entanto, as expectativas de mudanças no trabalho dos orientadores pedagógicos, em especial dos substitutos, foram frustradas. Considere-se também que os orientadores pedagógicos passaram, a partir de 2001, a se denominarem como os mais atingidos pela tentativa das primeiras ações da SME, que era justamente equalizar cargos e funções, ao propor o retorno às salas de aula, ocorrido em 16 de janeiro de 2001, quando os professores efetivos substitutos de orientadores pedagógicos tiveram que retornar às salas de aula.

Se se analisam os dados do ano de 2001, referentes aos orientadores pedagógicos, inadvertidamente, sem se considerar o contexto da época, se pensaria que a queda nas referências dos problemas internos às Escolas por parte dos orientadores pedagógicos poderia significar suas soluções, mas o que se tem é o deslocamento do debate do centro da Escola para as instâncias da estrutura administrativas da SME, uma vez que estes profissionais outrora ocupantes desta função, estavam presentes nas escolas sob outras condições: ou como professores efetivos, seus cargos originais, ou como substitutos de vice-direção, uma vez que a substituição às outras funções de especialistas prosseguiram até a efetivação de profissionais pelo concurso público de 2002.

Uma orientadora pedagógica substituta, então de volta ao seu cargo efetivo de professora, assim relatou este marco histórico nas relações entre Secretaria e profissionais, quando opinava sobre as recentes mudanças do novo governo:

Fomos convocados em plenas férias. Eu, certa de que era para conversar, combinar ações futuras. Que nada. Ela [Corinta Geraldi] subiu no palco do Salão Vermelho e disse com toda a rispidez do mundo:

-Voltem para seus cargos de origem. Voltem para suas escolas. Vocês fizeram concurso para professores, e é professores que serão".

Nossa, caiu o meu mundo, me abriu um buraco no chão e eu fui jogada dentro! Não dava pra acreditar. Todo mundo ficou revoltado, teve gente que teve taquicardia, outra elevou a pressão de nervoso, foi direto para o Hospital. As pessoas pedindo a palavra no microfone querendo reclamar desesperadas, e ela com toda a frieza do mundo. Nossa, que decepção!

Você imagina o seguinte: você está certa de que no próximo ano tá tudo garantido, tudo beleza pra voltar e trabalhar em paz. Aí chega um governo maluco e diz que nada vai ser como você planejou. Numa dessa você já está com filho na escola particular, já se comprometeu com um monte de dívidas pro resto do ano, pra pagar mensalidade, já deu folga pro orçamento da casa. Aí, vem e diz que não é mais assim, mudou a regra do jogo durante o jogo!. Como podia acontecer aquilo, estava todo mundo tão contente de acabar aquele governo horroroso que foi o do Chico Amaral para Campinas e vem uma coisa dessas... Mas não pode ficar assim não, a gente vai se unir e vai na justiça, vai fazer e acontecer, o que eles estão pensando que são?

(Professora efetiva substituta de O.P, região norte, maio de 2002)

***

Do total de 42 profissionais professores efetivos que estavam substituindo orientadores pedagógicos que tiveram suprimidas as suas portarias de substituições, no entanto, por volta de vinte deles não voltaram para a sala de aula, conforme apurado no então DGP em maio de 2001 (Departamento de Gestão de Pessoas).

Por possuírem mais tempo de substituição como especialistas, nas sessões de substituições para vice-diretores e diretores que continuaram a ocorrer posteriores ao fato relatado, estes profissionais conseguiram prioridade nas substituições nestes cargos, o que levou à formação de um contingente expressivo de gestores nas escolas que se colocaram como peças de resistência e crítica a toda proposta da Secretaria de Educação, uma vez que estavam presentes em todas as manifestações contrárias à Secretária, tendo feito, inclusive, circulares de repúdio à gestão petista da SME, em conjunto com o CODEM.

A presença expressiva que tinha este grupo de profissionais nas manifestações contrárias às decisões da Secretária da Educação, presença esta sempre observada e registrada no Diário de Campo, em momentos como os Congressos da Educação, passeatas promovidas pelo CODEM contra o concurso público de 2002 em 13 de junho deste mesmo ano, além de assinarem documentos de repúdio à Secretária da Educação, além de uma moção de apoio ao candidato Carlos Sampaio para as eleições de 2004, como "resposta" às decisões políticas dos últimos quatro anos, segundo o próprio documento, deu também visibilidade à sua oposição.

Assim, o segundo ciclo de entrevistas com os orientadores pedagógicos, no ano de 2001, ficou totalmente marcado por essa questão. Se nos ciclos anteriores havia a identificação do conflito hierárquico com as instâncias às quais os orientadores pedagógicos se relacionavam diretamente, como a Coordenadoria do Ensino Fundamental, coordenadores pedagógicos e direção das escolas, todas as entrevistas se referiram à decisão da SME da iniciante gestão petista pelo retorno dos orientadores pedagógicos substitutos aos seus cargos efetivos docentes anteriores.

Na tabela 2, na qual se sistematiza as falas dos orientadores pedagógicos, nota-se que todos os índices mostram aprofundamento da tensão nas relações com a SME no ano de 2001, lembrando que somente 17 orientadores pedagógicos efetivos permaneceram nas escolas de toda a rede, incluindo as da Educação Infantil e cinco destes foram entrevistados para esta pesquisa. Quanto aos orientadores pedagógicos substitutos, no total da rede 42 deles voltaram a ser professores efetivos, e a fala de onze deles foi aqui ouvida nesta condição funcional.

> *O papel do Orientador pedagógico está no que diz mesmo seu nome: para orientar os professores ao que fazer em sala de aula. Os professores até que sabem, mas sabem só aquilo que enxergam dois palmos do nariz.*
>
> *Eles têm visão do todo, porque ficam muito fechados nas suas salas de aula, não tem condição de refletir as coisas de uma forma mais ampla. O orientador pedagógico dedica sua vida a pensar como é que as coisas estão caminhando na escola, e como conhece a experiência de todos os professores, fora que estudou de maneira especializada para saber do pedagógico, ele tem mais capacidade do que os professores para orientar o trabalho pedagógico...porque você nota que quando o professor não tem um OP para orientá-lo ele fica igual barata tonta, ainda mais esse povo de quinta a oitava que não tiveram quase nada de pedagogia no currículo.*
>
> *O OP , que estudou e vive com pedagogia na cabeça o tempo todo tem mais preparo para o trabalho pedagógico, para organizar o trabalho, e o professor, mesmo que não saiba muito de pedagogia, se tem boa formação e boa vontade, faz tudo direito o que a gente sugere e tudo funciona muito bem assim.*
>
> *(Orientadora pedagógica efetiva, escola da região noroeste, setembro de 2001)*

***

A fala acima explicita a concepção que separa o planejamento do trabalho pedagógico (nas mãos do orientador pedagógico) com sua execução (o do professor em sala de aula), bem, como exacerba os estudos que teve a oportunidade de fazer a orientadora pedagógica em questão.

Assim, as maniestaões abaixo revelam a visão dos orientadores pedagógicos da conjuntura a respeito das medidas tomadas pela SME na organização de seu trabalho a partir

de 2001, ao enfocar tanto os desafios de seu trabalho, quanto as últimas decisões implementadas politicamente:

> *Acho que não é justo desconsiderar agora, num povo que pôs toda a esperança na nova gestão, o trabalho de anos. Fui OP durante quase cinco anos. Peguei muita chuva indo de uma unidade para outra quando eu era de Educação Infantil. Demorou três meses para eu receber minha substituição direito. Com quase três anos de orientação pedagógica, eu gastei um monte do meu bolso xerocando textos para meus professores, para dar um TDC legal, com um bom texto que subsidie as discussões".*
>
> *Agora vem uma ordem maluca que a gente tem que obedecer sem pestanejar, a gente que lutou para colocar o PT lá.Olha, minhas reuniões de TDC não era qualquer coisa não. Era pra valer, todo o mundo gostava, nós discutíamos coisas sérias, do cotidiano da escola.*
>
> *Amassei e amassei barro mesmo, você não imagina A Secretaria diz agora, da forma mais autoritária do mundo, que nós trabalhamos porque existia uma política de substituições errada, que não tinha concurso, que a gente fugiu da sala de aula, só pensando em salário. Não foi nada disso não, se era trabalho sujo, alguém precisava fazer, e então nós enfrentamos até uma situação injusta e fizemos valer, fizemos o "trabalho sujo" que alguém tinha que fazer, se parece ser desse nível que as coisas estão sendo colocadas .*
>
> *(Professora efetiva e orientadora pedagógica substituta, escola região sul, outubro de 2001)*

***

> *Eu não consigo compreender a justificativa de volta às salas de aula.Acho que estão culpabilizando a vítima, pois não são os especialistas substitutos que tem que pagar por anos de abusos e políticas absurdas da rede, de falta de senso dos governos anteriores, que não enfrentaram essa situação de frente, e só com medidas paliativas, como colocando algodãozinho numa ferida aberta.Eu estava no Salão Vermelho quando tudo aconteceu, foi tudo de uma violência absurda. Não sei o que vou fazer, porque servi a SME todo esse tempo, agora que eu mais preciso, me deixam na mão.Aquilo era meu trabalho, e não tenho como pagar agora as dívidas que eu fiz certa de que eu, que peguei uma EMEF tão boa e perto da minha casa, ia continuar...acho que cabe até processo em cima da Prefeitura, será que não temos nenhum direito? Estou me sentindo enganada, não dá nem vontade de acordar de manhã e dar aula. Vamos levando do mesmo jeito que a SME fez conosco: de qualquer jeito*
>
> *(Professora efetiva e orientadora pedagógica substituta, escola da região norte, 2001)*

***

> *É a coisa mais inconcebível do mundo a Corinta querer tirar OP das escolas! Que absurdo! Professor só sabe papagaiar, mas dar aula mesmo, eu não conheço nenhum que faça isso direito. OP é imprescindível para fazer uma escola funcionar. Professor é para fazer, OP é para pensar mesmo, para pensar o que o professor deve fazer. Porque o tempo do professor é muito limitado. O pessoal que dá aula de 5ª a 8ª série, então,é um povo sacrificado, dá aula manhã, tarde e noite. Já o pessoal de primeira a segunda série, que muita gente tem só o magistério, tem uma formação deficiente.Então parece que a Corinta, que é toda entendida do assunto de Educação não percebe que do jeito que são as coisas não dá para ficar sem OP. Ela parece ter uma rede ideal na cabeça, mas essa rede não existe.Seria ótimo não precisar de OP,*

diretor mesmo, como ela diz. Mas do jeito que nós temos hoje a escola, essa gente é necessária, a própria estrutura determina, funciona de um jeito que tudo isso se torna imprescindível.

(Orientadora Pedagógica efetiva, escola região sul, junho 2001)

***

Em uma fala direcionada aos Supervisores e demais componentes da equipe para a formulação de resoluções a serem publicadas no Diário Oficial do Município, no Museu Dinâmico em fins de 2003, quando da discussão conjunta com outros profissionais, a respeito da organização do ano letivo a ser proposto para 2004, a Profa. Dra. Corinta Geraldi comentou que, dos cento e noventa e dois Projetos Pedagógicos do ano de 2001 das unidades educacionais da rede, somente dois não haviam pedido a volta dos orientadores pedagógicos.

Quanto aos Orientadores pedagógicos efetivos, que não tiveram suas vidas afetas pela decisão da SME, prosseguiam o apontamento de que o autoritarismo de diretores e coordenadores pedagógicos era agravante das responsabilidades e desafios de seu trabalho. Outras questões as quais não se podem desprezar, são as referentes às relações dos Orientadores pedagógicos em outras instâncias da SME, já que era o profissional que por excelência circulava nos ambientes internos e externos da realidade escolar.

Se até fins de 2002 ou início do ano de 2003, ficaram subordinados às Coordenadorias de Educação Infantil ou Fundamental (CEFs/CEDI)e posteriormente, às Coordenadorias dos NAEDS, suas responsabilidade e prestação de conta de seu trabalho variaram no período considerado. Não obstante, foram comuns os reclamos de que alguns coordenadores pedagógicos atuavam como chefia dos mesmos, ou se pretendiam como tal:

A [cita o nome da coordenadora pedagógica] esteve aqui acompanhando as reuniões de Avaliação do Projeto Pedagógico. Primeiro que ela nem cumprimenta; outra, que ficava o tempo todo me mandando fazer as coisas".

Chamei ela de lado e lhe disse que não achava legal aquele tipo de atitude dela, que me deixava constrangida. Ela falou que coordenador pedagógico está acima do OP na hierarquia da rede, que era natural que eu me subordinasse. Achei humilhante e disse-lhe que ela não era chefia. Chefia ou não, ela respondeu, não preciso disso para ser sua superior. Achei revoltante.

(Orientadora Pedagógica efetiva, escola região sul,novembro de 2002)

***

Ela [a coordenadora pedagógica] estava dizendo um monte de besteira, acho que pegou umas coisas lá do livro do Chalita[20] e começou a dizer aquelas coisas de

[20] Gabriel Chalita, Secretário da Educação de São Paulo.

Educação e afeto. Eu contestei, dizendo que a realidade das escolas é outra, isso aí era credo neoliberal pra boi dormir. Menina, ela ficou uma fera, começou a dizer um monte de impropérios cabeludos, eu não sabia onde por a cara, e disse um monte de absurdo, imagina, que ela é como se fosse minha chefe, que quando um chefe fala, o subordinado escuta.

Agora, eu não sei o que está acontecendo, porque eu sempre tive um ótimo relacionamento com as minhas coordenadoras pedagógicas, sempre gostaram de ser solícitas com os Ops, mas desta administração pra cá é tudo numa rispidez absurda. Também o que a gente vê é os CPs serem jogados de um lado para o outro. Estavam no nono mais diretamente ,depois jogaram eles para o Ceforma, jogaram sei lá para onde. É dureza, viu porque como OP a gente fica meio sem identidade, precisa de uma referência, e não dá pra ter um bom diálogo desta forma. Quem acaba sendo prejudicado com isso, sem dúvida nenhuma, é a escola .

(Orientadora Pedagógica, escola região sudoeste, março de 2003)

***

O clima de tensão no interior das escolas passa a ser registrado neste mesmo ano. Também marca seu ponto mais alto em 2002, quando as unidades escolares voltam a contar com a presença dos orientadores pedagógicos, constituindo-se como espaço de conflito.

No segundo semestre deste mesmo ano, mais exatamente, a partir de setembro, ocorre a efetivação dos aprovados no concurso para especialistas, ocorrido em junho daquele mesmo ano.Uma vez que sua principal causa era justamente esta disputa, registra queda em 2003; como se verificará nas tabelas seguintes, que registram a iminência do concurso como condição conflituosa, envolvendo também outros profissionais.

As tensões se intensificaram quando da chegada de novos profissionais às escolas, os quais questionavam sua organização, tanto administrativa quanto pedagógica, não só no caso dos orientadores pedagógicos, quanto, como se verá, no caso dos diretores.

Voltando aos elementos apontados pelos orientadores pedagógicos, os conflitos com diretores e vice-diretores se davam principalmente quanto ao fato destes gestores se considerarem chefias imediatas dos orientadores pedagógicos.

Conforme se abordará no capítulo seguinte, os orientadores pedagógicos se subordinavam, até o final de 2002, às Coordenadorias de Educação Infantil e Fundamental; posteriormente, com a reestruturação da SME, estes profissionais passaram a responder às coordenadoras de NAED. Desta forma, ainda que hierarquicamente superiores aos orientadores pedagógicos, segundo o Estatuto do Magistério de 1991, os diretores não se constituíam como sua chefia, apesar de, como se viu, muitos assumirem esta função.

Os conflitos com professores foram constantes por parte da manifestação dos conflitos que os orientadores pedagógicos tinham em relação ao seu trabalho. Foram registradas desde pequenas expressões faciais demonstrando insatisfação com o trabalho direto com os

professores, até relatos de situações nas quais críticas depreciativas aos professores eram feitas.

Quando as concepções ideológicas da Diretora e da Orientadora Pedagógica não coincidiam, parecia haver problemas, como expressado por alguns depoimentos, sendo este exemplar:

> *Trabalhar na rede é um grande desafio. Eu já trabalhei na rede do Estado, e nunca vi tamanha coisa com resistências mil como é o caso aqui da Prefeitura. Eu estou com vontade de me demitir, é uma grande decepção ter estudado tanto para o concurso e chegar numa situação como a que eu estou passando, você não tem noção. Já há muito que eu e o santo da [cita o nome da diretora] não combina. Ela chega no TD só para me azucrinar, deus me livre! Mas falando sério, é uma questão de princípio, sabe. Ela acha que orientador bom é o que consegue amarrar o professor e o aluno na cadeira, e ficar lá todo o período. Bom, eu acho que o professor não tem que adestrar, tem que ensinar. E ensinar é uma coisa complexa, não é através da coerção como ela quer.Eu tento falar disso nos TDCs, e tem professor de todo jeito, tem os de boa vontade e cabeça aberta e tem os que não tem compromisso com nada, porque pra dar aula tem que ter compromisso, você concorda comigo?*
>
> *Bom, ela [a diretora] fica doidinha por que eu não transformo o TD num agendamento de recados, tipo "A Direção e Você" (risos). Quarta feira passada minha filha adoeceu, eu tirei uma LTS pra cuidar dela. O TD ficou a cargo da Diretora. Sabe, vieram me contar que a reunião inteira ela ficava me desqualificando, me chamando de "aquela lá", que eu não batia bem, e se fosse escola particular, eu já estava no olho da rua. Eu sei que tem outra coisa que ela detesta em mim: o fato de eu ter passado no concurso. Ela tentou não sei se para coordenador pedagógico ou supervisor, e não entrou. Ela morre de ódio de quem entrou no concurso.*
>
> *(Orientadora Pedagógica efetiva, escola região sudoeste, maio de 2003)*

***

De fato, o confronto dos Orientadores Pedagógicos com os diretores ficou mais acirrado nos casos em que os Orientadores Pedagógicos assumiram novos postos a partir de sua investidura no cargo através do Concurso Público de 2002, em escolas nas quais as direções já estavam efetivadas anteriormente, ou mesmo quando a diretora prestara o concurso e não fora aprovada. Outros relatos neste sentido serão referenciados, quando do estudo da fala dos diretores, o que talvez nos auxilie a confrontar, por nossa parte, ambos os lados da questão. Há, porém, outras situações nesta mesma linha de tensão:

> *Quando eu cheguei na escola eu quase chorei por causa da maneira como eu fui recebida. Da pior possível, como você pode saber. A orientadora pedagógica anterior era amiga da diretora e prima da vice! E não passou no concurso, estava substituindo há mais de quatro anos. Ela sai, eu chego e a revolta se instala! Mal quiseram assinar meu papel de encaminhamento para o R.H. Acabaram comigo, porque eu me formei na Unicamp, e elas detestam o povo de lá, conforme me disseram, disseram ainda que o concurso foi encomendado para o povo de lá. O clima*

ainda está tenso, mas minha sorte foi ter sido muito bem recepcionada pelos professores, que são a minha base e esteio naquele fogo cruzado.

(Orientadora Pedagógica efetiva, escola região sul, junho de 2003)

***

A escola que eu peguei é muito dividida em tudo: tradicional e construtivista, professor novo e professor antigo, professor especialista, gente velha da rede e gente nova do concurso. Quando eu cheguei, a diretora que já está quase pra se aposentar me olhou de alto a baixo, me perguntou de minha formação, de minha experiência, e me falou, de maneira humilhante e constrangedora na frente de todo mundo "Ah, benzinho, você num dura aqui não, é preciso de quem tem experiência, e se você era professora e agora virou OP, não pensa que é chegando e abafando". Me subiu o sangue; como assim, eu falei para ela, virei OP, eu não virei nada, eu sou uma profissional, formada em pedagogia regular, e não cursinho de complementação oportunista, minha formação pedagógica é sólida. Ela que só cuspia fogo pelos olhos, por que eu sabia que ela que tinha virado diretora, feito complementação pedagógica só para virar diretora.

(Orientadora pedagógica, escola região sul, setembro de 2003)

***

Para mim o mais patente é essa história de responder o que e a quem em toda a estrutura montada da rede, sabe? É duro a gente dar conta de tantas mudanças que parece aquele negócio de "cinqüenta anos em cinco". Primeiro, a mudança dos Ops em 2001, o concurso, tudo junto. Agora chega o povo novo na escola, eu estou com diretor, duas vices novas e eu, que acabamos de chegar. Na verdade, a diretora chegou depois de todo mundo, porque antes dessa tinha uma outra que não agüentou o baque da escoa não. Pediu exoneração. Pouco tempo depois, chegou a diretora nova, uma senhora, toda despachadona até demais. Tudo equipe nova, a gente ainda se acha assim, meio ressabiado, meio estranhado, sabe como é? Eu acho que por pura insegurança, todo mundo quer ver até onde ou até o que o outro pode chegar a agir.

A gente nota também um clima meio estranhado nas pessoas da escola, principalmente os professores, muitas vezes não sabem a quem recorrer, com quem contar de início. A situação deve ser dura para eles também. Mas o que eu dizia de ser patente é que as coisas de cima para baixo se manifestam em todos os cantos, credo. A diretora nova não perde a oportunidade de querer concorrer e demarcar território para a vice da noite, que vive mandando em todo mundo quando a diretora não tá, e mudando todas as ordens e as coisas determinadas pela diretora. Ela ficou um tempo na direção, respondendo como diretora da escola antes da diretora chegar, e acho que ficou constrangida de deixar de repente o lugar pra outra.Tudo ficou péssimo o dia todo.

(Orientadora pedagógica efetiva, escola região leste, agosto de 2003)

***

Apesar do concurso de 2002 possuir a intencionalidade de diminuir as situações de conflitos nas escolas, ao legitimar funções, no caso dos orientadores pedagógicos parece não ter tido uma mudança tão esperada; o que se nota é que, tensões como os diretores *versus* orientadores pedagógicos continuaram a existir sob nova roupagem; não nos parece, porém, traços de ruPTura das anteriores noções de hierarquia, quando analisados os dados.

No entanto, há registros de situações nas quais orientadores pedagógicos que, uma vez efetivados antes de 2002, viram novos diretores chegando em suas escolas de referência:

> *Não ponho fé neste povo novo sem vivência de rede, pelo menos por enquanto. A diretora que chegou é toda nova, sem saber onde está a sala dos professores. Nem da rede ela era, era só professora do Estado, e olha, tá metendo os pés pelas mãos. Ficou muito irritada comigo, disse que ia me dar uma advertência – coisa que eu sei que ela não pode – porque numa reunião, ela falava tudo errado. Tá bom que o dialeto da rede é meio duro de entender, mas acho que, se está no barco, tem que assumir. Me destrata o tempo todo, assim como a todo mundo. Realmente, não sei o que adiantou esse concurso, porque pra por mais lenha na fogueira da vaidades, foi, pra melhorar as escolas, não.*
>
> *(Orientadora pedagógica, escola região sul, novembro de 2002)*

***

> *Não sei se vamos sentir muita diferença agora que estamos de diretor novo. É um cara bem novo, acho que ainda muito preso a sala de aula. Eu acho isso ótimo, além de ser uma pessoa muito compreensiva, simpático e tudo o mais.O ato de estar preso a sala de aula eu achava até que era uma coisa que ia pegar bem no meio das professoras, mas você acredita que não?Os professores mais antigos da casa até chegaram a dizer que não sentem a menor certeza no rapaz, por que ele é inexperiente, tem voz mansa, e tem cara de diretor que não sabe se impor. Pode uma coisa dessas? Vai entender cabeça de professor.*
>
> *(Orientadora pedagógica efetiva,escola região norte,maio de 2003)*

***

Em contrapartida aos relatos de extrema hierarquia que sentiam os orientadores pedagógicos, estes, muitas vezes, não sendo chefias dos professores, se portavam como tal, ou mesmo os desprestigiavam, como foi verificado em muitos depoimentos.

Os reclamos sobre a postura e má formação docentes vão da ironização por sua forma de vestir e falar, até sua suposta incompetência profissional, principalmente no caso dos professores substitutos.

Sem desconsiderar a pertinência de questionar a formação insuficiente dos docentes, como da ausência de conhecimentos pedagógicos dos professores de quinta e oitava séries, que se formaram em cursos de licenciatura que possivelmente não priorizaram os estudos nesta área, apontada por muitos orientadores pedagógicos, o que preocupa é que, ao responsabilizarem os professores pelo fracasso da escola e dos alunos, não consideravam as circunstâncias precárias em que se davam, muitas vezes, o trabalho docente. Isso acabava por servir de justificativa para a divisão entre os processos de planejamento e execução no fazer pedagógico das escolas.

Os conflitos relatados não eram necessariamente os visíveis e/ou que se davam em público. Revelavam uma crítica, por parte dos orientadores pedagógicos a respeito de como se sentiram desconsiderados como referência pedagógica nas Escolas pela nova administração.

Uma vez que nem sempre os conceitos de Educação e Escola eram coincidentes com a visão dos professores, e a sala de aula tornava-se local de disputa ideológica entre estes profissionais.

Quando em 2002 os orientadores pedagógicos retornaram para a sala de aula, os conflitos voltam ser registrados, conforme aumentavam também nesta época, as referências aos mesmos. Em 2003 estes registros permanecem em pauta, possivelmente porque os orientadores pedagógicos, mais ambientados nas escoas nas quais se efetivaram, puderam acompanhar com mais proximidade os trabalhos docentes.

Na fala de orientadores pedagógicos havia uma intensa tendência de culpabilizar os professores dos problemas das Escolas, registrados durante todo o período da pesquisa, como demonstrado por exemplos neste sentido:

> *Tem um povo que eu não sei porque dá aula, ou porque insiste em ser professor, se nem bom é ser isso, com o salário que nós temos. Mas o fato é que com toda a irresponsabilidade do mundo vem ensinar. Porque não estuda um pouco mais, não se recicla? É dever deles sim, porque se mete a fazer as coisas, tem que fazer direito, pelo menos eu sou assim.*
>
> *(Orientadora pedagógica, escola região norte, outubro de 2001)*

***

> *Eu acho que não vai adiantar de nada toda esta transformação, essas coisas que a Corinta quer fazer. Sabe que é, essa rede não vai pra frente mesmo. Com esses professores não vai. Veja só: numa reunião de TDC, eu queria falar sobre Piaget e Vigotsky pra umas professoras lá da segunda, terceira série. Pergunta se tinha condições para isso? Nada. Elas nunca tinham ouvido falar. Era só começar a falar era um tal de "num tô entendendo... Que que isso tem a ver com as salas de aulas? e eu tenho que saber dessas coisas? A gente tem problemas, e vem você com essas teorias nada a ver.*
>
> *(Orientadora pedagógica efetiva, escola região sul, fevereiro de 2002)*

***

> *As dificuldades são que cada um não cumpre a sua parte, senão tudo ia funcionar beleza. Sabe, uma vez eu cheguei antes do meu horário, e tinha um bando de aluno na sala dos professores. Adivinha, o professor tinha botado tudo pra fora porque, segundo ele, não tava dando pra trabalhar em sala, as crianças tavam atrapalhando. Eram de quinta série, o professor de ciências. Quando eu vi, os alunos não sabiam nem ler o que estava escrito no texto, que era sobre as mudanças de estado da água. Agora me diga: esses alunos não tiveram quem ensinasse na*

primeira, segunda, terceira, quarta série? Não tem um bando de professores de quinta série? Se justifica então eles não saberem ler, serem ignorantes desse jeito. Não dá pra agüentar, eu não quero ser preconceituosa, mas acho que os professores, ou a maioria deles, não fazem nada dentro da sala de aula senão isso não seria assim. Depois acham que nem precisam de OP, mas nem hein? Agora chama pra estudar um pouco coisas de pedagogia. O próprio desinteresse mostra pra gente que nem mundo tá nem aí pra sua profissão. O dinheirinho no dia 30 do mês que é o bom.

(Orientadora pedagógica efetiva, escola região sudoeste, junho de 2002)

***

Eu penso que vai ser muito bom mesmo se esse negócio de ter que todo mundo cursar pedagogia. Se não, vai continuar esse negócio de a gente não poder nem conversar em reunião pedagógica, TDC, o escambau, por que de pedagógico tudo isso não tem nada, nada, nada. Acaba tendo de tudo, coisa de todo tipo pra vender, trocar receita de cozinha... mas de Educação nem o "por favor" . Eu, se fosse a Secretária, fazia primeiro um concurso pra ver se professor sabe o que é ser professor, depois o resto. Por que a maioria dos professores que tá na ativa não sabe nada do que faz. Do jeito que as coisas estão, os Ops são mesmo a salva de todos, dos professores, dos alunos, da direção e da Secretaria também! Aqui tem três sextas, três quintas, três sétimas e assim por diante. Cada uma tem seu grupo de professores, de jeito que as sextas cada professor de história tá dando uma coisa, de ciências cada classe é uma matéria de acordo com a cabeça de cada professor. E quando a gente misturar as turmas para compor a série seguinte, como vai ser? Vai embananar tudo a cabeça das crianças. Nada aqui tem definição

(Orientadora pedagógica efetiva, escola região sul, maio de 2003)

***

Os orientadores pedagógicos ocupavam uma situação de dupla tensão na rede: por estarem ligados às escolas em seu cotidiano de trabalho, estavam marcados por seus conflitos, principalmente no que concerne à relação entre professores e diretores, atuando ora como um mediador, ora como um divisor de funções, já que lhes atingiam tanto as questões relacionadas diretamente à organização do trabalho da sala de aula, quanto as que correspondiam à organização do trabalho da escola enquanto instituição.

O clima especialmente conflituoso do ano de 2001 imprimiu-lhes uma indefinição de seu trabalho, o qual passa a ser revigorado com sua volta às escolas no ano seguinte, acrescido do contingente de novos orientadores pedagógicos ingressantes no concurso de 2002.

Seu reconhecimento como necessários às escolas ocorreu no III Congresso Municipal de Educação, quando foi solicitado um orientador pedagógico por unidade de Educação Infantil e mais de um por Escola de Ensino Fundamental quando seu turno ultrapassasse o número de dois, conforme consta nos anais deste evento.

Não obstante estes fatos, o trabalho do orientador pedagógico prosseguiu em sua polêmica de dividir as preocupações dos docentes e dos especialistas, sendo elemento de conflito entre estas ações e relações hierárquicas, sofrendo, por vezes, pressões por parte das direções e coordenadoras pedagógicas, ao mesmo tempo em que reproduziam posturas de controle e julgamentos em relação ao trabalho dos professores.

Ao considerarmos outras instâncias de trabalho na composição hierárquica da SME, como os vice-diretores e diretores, constata-se a recorrência das tendências expressadas por professores e orientadores pedagógicos, mas emitidas a partir de outros referenciais e experiências de trabalho na organização da Rede Municipal.

A identificação de funções dos diretores e vice-diretores permite-nos realizar em conjunto sua análise, já que os atributos de ambas as funções são complementares, devendo, inclusive, o vice-diretor substituir o diretor em seus impedimentos, partilhando os mesmo desafios e responsabilidades, estando à frente das unidades educacionais e por elas respondendo, tanto à SME quanto à população e comunidade, usuárias de seus serviços educacionais públicos.

Os dados e percepção destes profissionais sobre a realidade foram equivalentes durante toda a pesquisa.

No entanto, há que se considerar aqui tópicos os quais suas visões do trabalho devem ser tratadas de forma diferenciada, que são justamente os referentes ao relacionamento entre vice-diretor e diretores como categorias de trabalho diferenciadas hierarquicamente.

Considerando-se o primeiro ciclo de entrevistas realizado, lembra-se aqui que foram 21 diretores e/ou vice diretores entrevistados. No segundo ciclo de entrevista, tivemos 20 membros diretivos das escolas sendo ouvidos, e no terceiro ciclo foram 18 profissionais, entre diretores e vice.

A distinção entre estes profissionais não foi realizada por entender-se que ambos partilhavam das mesmas responsabilidades e desafios como membros da equipe diretiva das escolas; tendo sido verificado, posteriormente na análise dos dados, a recorrência de depoimentos de vice-diretores que denunciavam, como exposto a seguir, relações de poder e autoritarismo por parte dos diretores, possivelmente deveria ter sido feita esta distinção desde o início da coleta de dados.

Não obstante esta consideração ressalta-se que, ao menos que este fosse o foco da presente pesquisa e houvesse sido estruturada levando-se em conta desde o princípio este fato, teria sido muito difícil ou mesmo impossível o seu cumprimento dentro dos limites e

condições realizadas, pois, na maioria das vezes, quando estivemos presentes nas escolas, não se encontrava no interior das mesmas ou o diretor ou o vice-diretor, e muitas vezes nenhum dos dois, por estarem em reuniões nos NAEDs, na CEBs, no DEPE, ou mesmo realizando compras para a unidade ou em cursos e horários livres. Assim , a Escola ficava muitas vezes a escola sob a responsabilidade dos orientadores pedagógicos, como referenciado pelos mesmos, ou de professores designados para ficarem momentaneamente responsáveis pelo período letivo.

Nas tabelas apresentadas a seguir, tem-se uma visão geral dos resultados das entrevistas:

Tabela 3.

ENTREVISTA DIREÇÕES - HIERARQUIZAÇÃO/DEMOCRATIZAÇÃO

Ano _____ Situações	Ciclo I 2000/2001 freqüência	Ciclo II 2002 freqüência	Ciclo III 2003 Freqüência
Conflito com professores nas escolas	28	19	18
Conflito com funcionários da escola	17	12	09
Conflito com Orientador pedagógico	13	28	14
Clima tenso por causa do debate sobre a carreira (concurso)	19	34	07
Formação insuficiente dos professores	12	14	04
Absenteísmo dos professores em dia letivo	23	19	08

CONFLITOS RELATADOS POR DIRETORES

Ano	Ciclo I 2000/2001 Freqüência	Ciclo II 2002 freqüência	Ciclo III 2003 Freqüência
Conflito com vice diretor	11	14	08

CONFLITOS RELATADOS POR VICE- DIRETORES

Ano	Ciclo I 2000/2001	Ciclo II 2002	Ciclo III 2003

	Freqüência	freqüência	freqüência
Conflito com diretor	**16**	**11**	**09**

Há que se considerar que foram registradas situações de conflitos, a partir da visão dos diretores, em duas esferas de relações: as internamente determinadas no interior das unidades escolares, concernentes aos embates e contradições próprias da organização do trabalho da escola tal como esta se configura, da hierarquização piramidal dos profissionais e das diferentes vivências e concepções de trabalho aí existentes, e umas esferas externas de relações, que se configuram no relacionamento das direções e das várias instâncias da SME, inclusive, com a própria Secretária de Educação, alvo de críticas em muitas falas, feitas geralmente de forma personalista e passional. Exemplar desta animosidade se expressa pela declaração de uma das vice-diretoras de sua maior dificuldade de trabalho, que apontou como a insegurança sobre esta questão que lhe passava a Secretária. Recebendo-a em sua Unidade Escolar, logo nas primeiras semanas de governo, assim se expressou:

> *Ela chegou aqui nem cumprimentando. Sei lá, parece que tem ódio de todos os diretores, vices, especialistas em geral. Eu ouvi ela dizer "Eu vim para punir". Chegou um pai bêbado aqui na secretaria e ela fez questão de atender, olha só que populismo... o pai tava que cheirava só álcool, e ela querendo dar a maior moral, em mim e na M. (diretora). Chegou para o pai e disse " O que eu posso fazer para lhe servir? Olha, eu estou aqui, a Secretária da Educação em pessoa...o pai nem ouviu direito e falou "Sai pra lá ô dona, eu não quero falar com secretária nenhuma, chama logo sua chefa, a diretora". Olha só a ignorância do pai, pensou que ela fosse a secretária da escola! A gente aqui segurou o riso pra não chorar de rir!*
>
> *Mas eu acho que ela não vai perdoar, não. Esse povo da Unicamp e do PT acha que nós somos todos uns carrascos, além de alienados...Eu também poderia estar estudando, só que não tenho tempo. Esse partido odeia diretor, vice-diretor, especialista em geral, eles apóiam eleição de diretor, vê se pode, e professores, tudo bonzinho! Até parece, os professores são tudo enrolão (sic), fazem tudo para não trabalhar e enrolar os alunos e a gente...*
>
> (V*ice-diretora substituta, escola região norte, 11 de fevereiro de 2001).*

***

Destaca-se da fala da professora uma imagem presente entre os profissionais da rede que não prosseguiram em seus estudos, de crítica aos profissionais oriundos do meio acadêmico. Talvez fosse uma queixa velada à impossibilidade de prosseguir seus estudos acadêmicos, devido às limitações impostas pelas obrigações de suas vidas profissionais e familiares, como ela própria expressou. Poderia ser também reflexo da época em que os profissionais que assessoravam os Grupos de Formação eram membros das Universidades, que

os professores sempre julgavam como extremamente teóricos e distantes de sua realidade.[21] Destaca-se também a histórica desqualificação profissional dos professores, referenciado de maneira depreciativa pela vice-diretora em questão.

O personalismo presente na fala dos profissionais - como ao longo deste trabalho poderá ser verificado - com relação à figura política e acadêmica da Profa. Dra. Corinta Geraldi, reflete um entendimento que as decisões e implementações da política educacional do município dependiam e exclusivamente de sua vontade. No entanto, a própria Secretária da Educação, em suas declarações, costumava dimensionar o caráter coletivo de suas posturas e decisões, identificadas com o do Partido dos Trabalhadores.

A situação "conflitos com professores", por exemplo, encontra-se em alta freqüência em todos os ciclos, sendo que se verificou que preferencialmente o diretor emitia mais freqüentemente juízos de valor referentes a esta categoria profissional, uma vez que, sendo chefia imediata, ficava responsável de formalizar eventuais repreensões. Esta postura, conforme nos indica a evolução nos anos de coleta, parece ter ficado invariável, uma vez que presente na mesma proporção durante os três ciclos de entrevistas.

Conforme declaração de diretores e vice-diretores do primeiro ciclo de entrevistas, quando questionados sobre os desafios de seu trabalho, apontaram invariavelmente a organização do trabalho na escola, essencialmente no que concerne ao trabalho dos docentes sob sua direção e controle:

> *"Professor não obedece, professor não faz, professor não dá aula, professor não..não...não...não tudo! É dificil demais lidar com um povo adulto que parece que não tem um mínimo de decência. Eu, outro dia, deixei uma professora sem presença. Imagina que ela estava na escola, passava lição na lousa ou deixava um aluno passando a lição na lousa e ia estudar na biblioteca.A sala uma bagunça, se bem que, com ela ou sem ela, é uma bagunça mesmo. Disse que em casa o marido não deixa ela estudar e está fazendo um curso que precisa ler muito. E eu com isso! E os alunos com isso! Se tem problema com o marido, que vá resolver em casa, não traga para a escola. Não pode, não estuda, já conseguiu ser professora, tá bom assim, já foi muito para ela. Faz uma irresponsabilidade destas e a gente depois fica de bruxa da história"*
>
> *(Diretora efetiva,escola região sul, abril de 2001)*

***

[21] Em uma enquête realizada junto aos professores participantes dos Grupos de Formação no final do ano letivo de 1999, foi indagado se preferiam que os coordenadores dos Grupos fossem professores e/ou pós-graduados das Universidades, principalmente PUCCAMP e UNICAMP, contratados pela PMC-SME, tal como soia ocorrer anteriormente ao ano de 1997. O resultado indicou que 78% dos professores preferiam os professores coordenadores extraídos dos quadros da rede. A justificativa corrente para tal resposta foi a de que "*os professores coordenadores da própria rede municipal compreendem mais e melhor os nossos problemas, pois conhecem a fundo nossa realidade*.", segundo um dos professores questionados na época.

Aqui claramente se denota as condições materiais e de existência que impedem os professores de aprimorar sua formação, que são referenciados por FREITAS, H.(2002:147). Fica claro também a naturalidade com que a diretora acredita que a professora pode abandonar os estudos, uma vez que ser professora, segundo seu conceito, já "*era muito para ela*". As condições do trabalho docente, mesmo durante o governo petista, parecem não ter melhorado substancialmente, uma vez que, apesar de se apresentar algum decréscimo em reclamações de professores, como vimos anteriormente, continuou a ser referenciado mais ou menos da mesma forma durante todos os outros anos.

Os diretores tendiam, como demonstrado a seguir, a descontextualizar as limitações e desafios das condições de trabalho docente na rede pública municipal, reduzindo as causas de sua resistência ou sua impotência frente a muitas das situações aos humores individuais ou momentâneos dos professores, quase sempre adjetivando de forma depreciativa sua atuação. Outros agravantes, segundo a visão dos diretores, eram os altos índices de faltas dos professores nos dias letivos. De fato, o absenteísmo docente era freqüente, a ponto da C.G.P. solicitar uma relação dos professores faltosos ou que tiravam licenças médicas periodicamente aos diretores e supervisores nas escolas, conforme circular aos NAEDs, em outubro de 2003. Segundo esta coordenadoria, a média geral da rede era de 16% de faltas docentes nas escolas a cada dia, sendo maiores quando da aproximação do final do ano, chegando a 20%, possivelmente por aumentar a incidência do desgaste do trabalho no final do ano letivo.

Por vezes chegavam aos NAEDs e às direções das escolas supostas denúncias ou suspeitas de que muitos profissionais usavam da justificativa de enfermidades para faltarem ao trabalho, ou mesmo de profissionais que estavam há anos afastados com licenças-saúde, mas trabalhavam em comércio próprio ou estavam no exterior. Em casos como esses, o diretor era sempre orientado pelos NAEDs a comunicar os casos mais freqüentes, a fim de encaminhar o servidor que se mostrava especialmente debilitado para a realização de tratamento médico. Prestaria-se esta medida também para controle e perícia dos casos suspeitos de fraude.

Em segundo lugar a queixa freqüente dos diretores era quanto ao que julgavam ser o despreparo ou má formação docente para os desafios da profissão, entendendo-se como o controle da disciplina da sala de aula, presente em praticamente todas as falas.

As queixas contra os funcionários das escolas eram freqüentes, e às vezes vinham acopladas aos reclamos em relação aos professores. São muitas as razões motivadoras para as declarações neste setor, como abaixo referenciado: o guarda que trabalha bêbado ou se dirige de forma inadequada às alunas; a servente que falta ou é relapsa no trabalho; a cozinheira que

possui pouca higiene ou não realiza o trabalho a contento. Considere-se que, apesar de prometido durante a campanha política do PT de que não haveria mais a contratação de serviços terceirizados de firmas particulares nas escolas municipais, os funcionários que ocupavam postos como estes citados eram em grande parte terceirizados, contratados de firmas que muitas vezes, não faziam corretamente o repasse das verbas e ficavam meses sem receber, além de trabalhar sob condições de trabalho extremamente precarizadas, com ausência de direitos e segurança.

No item a respeito dos conflitos com funcionários das escolas, em especial os de apoio como serventes e cozinheiras, parece também ser uma atribuição a mais do diretor. Quando se confrontam os dados de conflitos entre si, é clara a manifestação majorada no caso dos vice-diretores, já que na hierarquia da SME, encontram-se subalternos aos diretores.

Outro destaque a ser considerado na organização do trabalho dos diretores e vice-diretores são suas relações com as instâncias da SME, como os NAEDs, CEBs, DEPE, entre outros, principalmente no que tange ao trabalho administrativo e obrigações documentais e burocráticas, o que será tratado no próximo capítulo.

Quando questionados sobre as dificuldades de seus trabalhos, o controle do trabalho alheio era invariavelmente tratado, em especial o trabalho dos professores. Os desafios da profissão docente, ou seja, baixo preparo dos professores para sala de aula é uma outra preocupação de quilate para os diretores, a qual parece ser diminuída ao longo do tempo, possivelmente em decorrência da efetivação de novos profissionais nos anos de 2001 e 2002, professores ingressantes pelo concurso de 2000, que foram assumindo cargos nas escolas anteriormente ocupados por professores substitutos, os quais tinham um contrato de trabalho que lhes davam menos estabilidade e garantias nas escolas que temporariamente ministravam aulas. Efeitos da rotatividade dos professores da rede nas escolas durante o governo anterior ao governo petista está discutido em OLIVEIRA, (1999).

Assim se manifestaram os diretores, com relação ao praticado nas escolas por seus profissionais e apontado como um dos grandes desafios de suas funções:

> *Eu não sei o que eu faço primeiro. Se atendo o que a secretaria me pede, o que a Secretaria me exige de última hora, ou se atendo o professor que não para de me levar aluno pra dentro da sala da diretoria, esperando que eu faça a parte dele. A gente passa no corredor é só grito. Grito do professor dentro da sala de aula, grito da bagunça dos alunos. Parecem que não fazem nada estes professores ou não querem fazer. E é um tal de faltar, faltar, liga de última hora dizendo que o filho está doente, a gente tem que se preocupar até da vida pessoal, da casa dele.*
>
> *(Diretora efetiva, escola da região norte,maio de 2001)*

***

É impressionante a forma como os professores entendem o trabalho e as obrigações do trabalho. Mas é claro que todo tipo de trabalho tem que ter controle, não é mesmo? Só o fato de eu marcar falta para professor que não veio, ou olhar o livro docente parece que é uma coisa de censora, de carrasca, mas é o meu trabalho .Qualquer questão que se faça, qualquer coisa que se pergunte parece que já estamos invadindo. Eu acredito que isso é pura estratégia: como muitos gostariam de não ter controle nenhum mesmo para fazer o que quiserem ou não fazerem nada, deixa os diretores nessa situação de constrangimento, e daí, tachar de mandão é fácil.

(Vice-diretora substituta, escola da região sudoeste, junho de 2001)

***

Acredito que a escolha mais ingrata que se pode fazer é ser diretora. Se vier mesmo um concurso, essa experiência valeu para eu saber o que não prestar.O dia a dia de uma escola é bem aquilo que o pessoal velho de rede fala: nos engole, nos mastiga, nos cospe. Você fica numa situação difícil principalmente por causa dos professores. Eu sou professora também, ainda estou com o pé na sala de aula, a gente sabe o que fazer e o que não fazer.

A escola aqui é grande, acho que uma das maiores da rede,mas tem gente que acha que pode agir individualmente, só enxerga a sua realidade e deixa a dos outros relegado ao espaço.

A gente não pode esperar isso tudo de gente formada, a maioria com um bando de cursos, que parecem que valorizam só para ter mais pontuação na remoção.Acho que o conhecimento só é válido se você usa ele. Agora, gritar com os alunos dentro da sala é fácil, demorar no cafezinho é fácil, não precisa de curso nenhum.Às vezes eu acho que colocar servente dentro da sala ou professor é a mesma coisa: nenhuma sabe nada de como dar aula e tratar os alunos.

(Diretora substituta, escola região sul, agosto de 2001)

***

Os professores dão tiro no pé, perdem respeito em sala de aula quando mandam aluno pra diretoria, mas parece que não percebem.Perdem completamente o respeito dos alunos. Tem professor que já vai trabalhar com o ânimo no pé, você acha que os alunos não percebem? Você acha que aluno respeita professor que não quer dar aula? Eles também não querem, e então, junta o queijo com a vontade de comer. Professor que não percebe isso, das duas uma: ou é muito ingênuo, ou faz disso meio de vida

Vai daí que vem a Corinta naquele desejo louco de por tudo de cabeça para baixo e determinar que não tenha mais OP nas escolas. Precisa de OP sim, é mais gente pra ver o que os professores estão fazendo, pra controlar um pouco essa turma do empurra. .

(Vice diretora efetiva, escola região sudoeste, novembro de 2001)

***

" A escola não deveria ter só um diretor. Deveria ser uma composição mista, um pra cuidar das obrigações da papelada (vai ver minha mesa...), outro pra cuidar dos funcionários e outro pra ver o que acontece nas classes. Porque ou você aqui se divide em mil, ou fica louco. É tudo junto, parece que tem que ter diretor o tempo todo: para os professores darem aula, para o vice trabalhar direito, para o

guarda para de falar gracinha para as meninas, para a cozinheira não queimar a sopa, para os alunos não fugirem da aula. É coisa demais, sabe. Tem vice-diretor, tem, mas são muito dependente, você tem que comandar para fazer as coisas.

Tiraram a OP tão boa que eu tinha aqui, me dava uma força e tanto. Ou das duas uma: a escola funciona errado, precisa pensar em outra, ou muda o jeito de a gente trabalhar. Ainda vem esse povo louco falar de eleição pra diretor, eu ouvi até que a Corinta quer mesmo é acabar com tudo, só ter professor que uma semana é diretor, na outra OP, na outra supervisor e na outra volta a ser professor. Loucura, eu não sei o que é mais louco: a realidade ou o jeito que querem resolver as coisas"

(Diretora efetiva, escola região sudoeste, março de 2002)

***

A coisa que eu acho que não sou só eu como diretora, mas todas esperam, conforme a gente conversa quando se encontra, é dar um jeito nesses funcionários terceirizados. Porque é um povo muito explorado, muito revoltado, e se não trabalha direito você não sabe nem o que fazer. Parece que trabalho dos diretores é só tratar de papel ou professor e aluno, e falar com pai e mãe, é nada é um trabalho muito difícil por que você responde pra todo mundo, e ás vezes as pessoas e a Secretaria quer coisa diferente, até contrária.Professor é outra coisa que tem que dar um jeito. O povo falta quando quer, dá abonada em véspera de feriado. No último, foram seis professores que não vieram, e se a escola não funciona, quem tem que responde? A direção, é claro.Professor falta, aluno foge, funcionário não trabalha direito,servente gasta cinco litros de água sanitária em cada lavada, a cozinheira cinco latas de óleo... vice diretor tá só para dizer que está. E a diretora nisso? É gente ou não?

(Diretora efetiva, escola região sul, agosto de 2002)

***

O ano de 2002 foi aquele em que as discussões sobre a carreira estiveram presentes em todas as falas, as quais, ainda que prosseguissem tecendo críticas ao trabalho dos professores e demais profissionais da escola, passaram a incluir questionamentos em relação às decisões da SME, primeiramente com relação às mudanças na carreira do magistério e depois o concurso.

Ausente no ano de 2000, os debates sobre a carreira dos quadros da Educação foram bastante registrados em 2001, sendo que no ano do próprio concurso, 2002, atinge seu ápice, para ir diminuindo ao longo do ano seguinte. Considera-se aí que muitos diretores e vices eram professores efetivos substituindo direção, e que a preocupação foi aquilatada pela alta concentração de profissionais com este tipo de contrato neste nível hierárquico:

A Corinta não percebeu, mas acabou sendo um favor para a gente, porque agora tivemos coragem de ir para vice-direção. O que ela fez com os Ops, não se faz, quem ela pensa que é, é Deus para decidir sobre a nossa vida? A gente tá se reunindo, não vamos esquecer nunca, olha, tem a... [citação do nome de nove pessoas] tudo

agora na vice direção. A gente vai se reunir com as outras, com o pessoal do CODEM, vai fazer o maior fuzuê, movimento e abaixo assinado, ela vai ver.

(Vice-diretora substituta, escola da região sul, fevereiro de 2002)

***

Se o nossos problemas se resumissem ao serviço da secretaria e diretoria da escola, estava bom, até dava para tocar. A questão é que se avolumam várias funções numa só: tem que ser o professor malvado pros alunos que os professores que não controlam disciplina vive mandando pra gente. Tem que resolver questões de contabilista, de estatística, de limpeza , até de cozinha tem que saber, quanto mais de segurança, porque o guarda tá mais nas nuvens que os anjinhos. Gozado é que professor reclama que tem que ser pai, mãe, padrasto, madrasta, enfermeiro, psicólogo... Então, será que a gente tem uma crise de identidade ou excesso de trabalho? E isso eu percebo em todo mundo da escola, e olha, vou ter dizer, em todas as escolas. Esse negócio do Conta Escola... é legal, mas quem tem que ir atrás do mais barato? Com o carro e a gasolina minha, ainda. Esse governo novo , por incrível que pareça, só aumentou o que a gente tinha que fazer E pior, agora é como estar dizendo que vão começar tudo do zero, que o concurso vai mudar tudo, e a gente, antes de eles fazerem o melhor de tudo, só éramos os errados, os que não faziam nada.Quero ver se esse concurso vai redefinir as funções dos diretores e vices, porque tá muito confuso, tem exigência de mais e condição de menos.

(Vice- diretora efetiva substituindo diretora,, escola região norte, maio de 2002)

***

Acho que a Corinta e seu povo veio mais para confundir do que outra coisa.As coisas estão tão indefinidas que se você me falar o que é que a gente faz dentro da escola eu te digo que não sei, sei lá, um monte de coisa.Diretor e diretora, vice também, tudo leva a fama de má porque a gente tem que garantir a ordem, puxa vida. Está causando o maior alvoroço essa história de mudar carreira, mudar estatuto, sei lá. Ninguém trabalha direito, principalmente professor de quinta e oitava série, e depois quer arranjar motivo é pra não estar dentro de sala de aula, por que também, você sabe como é, aluno é fogo mesmo.Eu acho constrangedor quando eu tenho que ficar vindo aqui a chamar professor pra entrar em sala de aula, mas se eles se demoram, os alunos botam fogo na escola.

Agora, na hora da entrada e na hora do intervalo, os professores só querem ficar de papo, só querem conversar sobre essas propostas malucas, que eu não sei pra que também, porque qualquer coisa o CODEM proíbe, diz que é tudo inconstitucional e pronto.È não tem mais TDC, não. É tudo pra discutir essas propostas, a OP é substituta louca pra se efetivar, porque professora não quer voltar a ser nem morta.Que não me venha secretaria, supervisor me cobrar que os professores não estão cumprindo calendário e conteúdo. Se perdem aula com discussão boba, foi a própria secretaria que plantou a sementinha, não sei, antes a gente tinha mais paz mesmo, agora é o PT que adora enrolar em reunião e discussão que quer trazer essa perda de tempo pra dentro da escola

(Vice-diretora efetiva, escola região noroeste, junho de 2002)

***

Olha, sai governo, entra governo, é só a mesma coisa. Acho que até piorou. Não sei, não vejo nada definido, mas as coisas difíceis mesmo ninguém fala. Quando é que vão proibir professor de faltar cinco dias na semana e vir com um atestado de

otorrino dizendo que teve troço do coração? E avisar, pra gente sei lá, pedir dobra, é tudo em cima da hora.As discussões são em cima de lebre que a gente nem levantou. Quem falou em preconceito, em proteger homossexual, nem tem isso tudo na minha escola.Tava tudo bem , ninguém tava reclamando de carreira. Vai lá e põe a maior confusão nisso. Tudo o que pedem no NAED era pra ontem. Mas a aula é pra hoje, o professor que faltou é pra hoje, os alunos em aula é pra hoje.

(Diretora efetiva, escola região leste, outubro de 2002)

***

Outros profissionais transferiam de forma direta e a-crítica as divisões do mundo do trabalho capitalista a justificativa para existência da divisão entre professores e especialistas:

É um contrasenso tão grande o que se propõe nessa rede... Veja só. Se você sente dor de dente, procura um especialista, que é o dentista. Se tem dor nos olhos, vai num oftalmo, coração, vai num cardiologista. Tem enfermeiro para dar injeção, médico para operar.Tem pedreiro para fazer prédio, engenheiro pra projetar, que tem que ganhar mais, lógico, se estudou mais para isso. Cada função nesse mundo tem uma especialidade, porque só a Rede Municipal de Campinas não pode ter especialistas? Onde já se viu: tudo professor. Na vida tem tudo pedreiro, tudo enfermeiro? Não, não é? Qual o problema de aqui as responsabilidades serem divididas?

(Diretora substituta., escola região norte, março de 2002)

***

Esta mesma argumentação aparece na introdução de um documento utilizado em uma reunião de especialistas em outubro de 2001, ocorrida no Sindicato dos Servidores, justamente para discutir questões relacionadas à Carreira do Magistério:

"Desembaraçando os fios"

"Havia uma tecelagem onde se fabricavam fios muito finos. Quando em dado momento os fios se embaraçavam, o operador devia tocar uma campainha para ser atendido por um funcionário especializado que punha as coisas em ordem novamente. Certa ocasião, entretanto, depois de um rapazinho ter pedido o auxílio do funcionário especializado e recebido assistência, um operário antigo da fábrica achou que ele próprio já sabia o suficiente e podia passar sem o auxílio especializado. Então, quando novamente os fios se embaraçaram, ele mesmo tentou arrumar. Seus fios , porém, ficaram terrivelmente emaranhados e o estrago foi muito grande. Quando, enfim, ele chamou o especialista, disse-lhe: " Mas eu fiz o meu melhor!". O especialista replicou: " O seu melhor é chamar por mim"

Autoria desconhecido

(Documento divulgado em reunião de especialistas, outubro de 2001)

Para muitos profissionais, como no caso de alguns especialistas substitutos, a proposta da SME com o a Proposta de Lei 30/02 era uma humilhação aos mesmos, de acordo com sua concepção de hierarquia:

Esse tal PL-30 nada mais é do que a coisa mais humilhante que eu já vi, porque quer equiparar todos os especialistas com professores, querem que a gente volte a ser professor, olha que absurdo. Tudo está no incentivo.Desde pequena você aprende que sofrendo na Terra vai ganhar o céu, isso faz parte da nossa cultura. Você agüenta os alunos, fica um tempo como professor, mas logo tem a esperança de que um dia vai melhorar e conseguir chegar até uma direção, uma vice-direção. Olha só, os Estados Unidos são o que são, ricos e tudo, por causa do incentivo que os trabalhadores têm. A mesma coisa acontece no Japão, que era pobre e foi só as indústrias darem incentivo, alavancou tudo. O Brasil é pobre porque? Porque aqui, nas empresas, nas escolas e em todo lugar a gente não tem incentivo de nada, e fica rico aqui quem tem incentivo para chegar lá.Quem não tem, se acomoda e vive pobre a vida inteira. É por isso que o povo aqui é pobre. Você dá um duro danado pra ser diretor, olha aí: a própria SME diz que você não passa de professor, é só isso e nunca vai ser nada melhor do que isso por mais do que se esforce.

(Vice diretora substituta, escola região sul, maio de 2002).

***

Sem entrar em consideração pela forma como a vice-diretora em questão entende (ou não) a divisão internacional do trabalho e a lógica da exploração capitalista, ou mesmo a justificativa ideológica religiosa da compensação contida em sua fala, a docente, efetiva substituta de vice-direção expressa uma clara oposição entre a função de professora e de especialista, emblemática como pensamento presente em muitas outras considerações feitas por especialistas: os professores se sentem desprezados enquanto profissionais, sendo inferiores à função de diretor. Voltar a ser professora a diminuiria, segundo suas palavras. O fato de poderem acessar através de simples inscrição em cargos, os quais tomavam como "superiores", era entendido neste contexto como incentivo à sua atuação profissional. Esse pensamento não é singular, e aparece em muitas outras declarações de especialistas.

O foco das falas deste ano foi, portanto, o concurso para especialistas, anunciado nos primeiros dias de junho de 2002. Os diretores e vice-diretores, efetivos ou substitutos, depuseram sobre seu trabalho no sentido desta tensão:

Imagine, deixar de ser vice- diretora depois de tanto tempo. Eu até já esqueci de como dar aula nestes oito anos. Eu vou levar um tempo pra me adaPTar de novo, não é fácil não, se você para de dançar você esquece, sabe como é? Sabe, na direção você mexe com estatística, memorando, documento legal, tanta coisa complicada, que se humilhar dando aula de novo é uma coisa assim... meio inferior sabe, você acaba dando aula ligando o piloto automático, sai ano, entra ano, é só aquilo que você pode dar com o tipo de aluno que a gente tem, não sai daquilo. É simples, mas tenho que lembrar como faz, até já me esqueci Parece que o peso da experiência não tem nenhum valor aqui.

(Vice-diretora substituta,. escola região norte, junho de 2002)

***

Muitos profissionais se negaram veementemente a deixar seus cargos quando da investidura e posse dos ingressantes pelo concurso, a partir de setembro de 2002.

Houve casos de diretores que passaram correntes e cadeados nos portões das escolas, para impedir a entrada do novo diretor efetivo, chegando até mesmo casos de agressões físicas e demais situações constrangedoras em escolas de diversas regiões da cidade, conforme relatado em reuniões de supervisores em setembro e outubro do ano de 2002, ocorridas no Ceforma. [22]

Ressalta-se que, antes da denúncia dos diplomas falsos, os especialistas substitutos colocavam obstáculo ao concurso público, justificando-se como pessoas com formação especial para desempenhar a referida função, o que legitimaria sua permanência no cargo, conforme as falas colhidas ao longo do período de observação:

> *Tem gente que acha que tudo é só prática, mas não pensa não que só porque você organiza e dirige sua casa que você pode ser diretora... tem que sentar e estudar. Eu fiz faculdade de Letras, e depois fiz complementação pedagógica, e ainda um curso de especialização em psicopedagogia...ufa, faz uns dez anos que eu não paro de estudar... eu mereço ser diretora, né ?Faz quase dez anos que eu estou nesta função, nasci para isso, não adianta a administração nova vir falar que vai mudar tudo porque a verdade é uma só: quem tem título tá na frente na pontuação.*
>
> *(Diretora substituta, escola da região sul, outubro de de 2001)*
>
> ***
>
> *Depois que você está onde está as pessoas começam a perguntar como você faz pra chegar até aí, então a gente fica sem jeito de dizer que é só se esforçando, porque pode parecer metida a besta. Mas o fato que deixar de ser professor, fazer carreira, ganhar melhor é entender que a gente tem que estar estudando sempre. Eu fiz até ´pós-graduação, supersacrificado, levantava todo santo sábado cinco da manhã... mas sem esforço não se chega a nada. Professor quer ganhar mais sem se*

[22] Como estavam com ações na justiça, os profissionais que não queriam voltar aos seus cargos originais se diziam *"sob júdice*" e amparados por lei. A Secretária da Educação chegou a publicar o seguinte comunicado no Diário Oficial do Município, nos dias 13,14 e 17 de setembro de 2002:

> COMUNICADO
> *"A Secretária Municipal de Educação, no uso de suas atribuições legais, comunica aos Profissionais da Educação que, nos termos das Portarias de designação de substituição de Especialistas para o ano de 2002, o término da vigência das referidas designações está condicionada ao momento em que o especialista efetivo assumir as funções de seu cargo".*
> *"Assim sendo, o profissional substituto deste cargo deverá imediatamente assumir o exercício do cargo ao qual é titular e na Unidade Escolar onde está lotado. O não comparecimento injustificado para o desempenho das devidas funções no cargo titular implicará falta funcional, assim como ficará o profissional sujeito às sanções disciplinares previstas em lei. Casos que suscitem dúvidas, deverão ser apreciados pela Coordenadoria de Legislação e Administração Escolar"*

esforçar, sem estudar, acha que ter diploma na mão é estar preparado para tudo.E é puxado mesmo: fazer pedagogia, um tanto de sábado de manhã da vida perdido. Pós-graduação, outro tanto. Agora parece que é eleição e outras idéias malucas que vale, mas estudo não. E ainda dizem que são da área de Educação.

(Vice-diretora substituta de diretora, escola da região sul, novembro de 2001)

***

A gente não é diretora, vice-diretora do dia pra noite. Tem que ter preparo, tem que ter estofo, tem que ter estudo. Todo mundo que eu conheço está na direção porque assim... tem ideal, sabe, não é só por dinheiro não, ´porque dinheiro não vale tudo o que q gente agüenta nessa rede. Tem que ter preparo, e a gente não é valorizada nisso, então quando a gente vê OP voltando pra sala de aula, quando a gente vê que até o que a gente faz e é está sendo desprezado, dá até revolta, sabe? A gente tem preparo pra tudo sim,quem diz que a gente não tem é a Corinta. Ela precisa entender que estudo não é só na Unicamp que se faz.

(Diretora substituta, escola da região sul, março de 2002)

***

Notou-se uma predominância, após as denúncias dos diplomas, em os profissionais especialistas justificarem sua permanência do cargo por sua "experiência":

Tenha dó a Corinta, quer fazer esse concurso só para capricho dela, imagine, para que trocar esse povo que tem anos de direção, de orientação pedagógica, por um povo novo que para pegar pé da situação vai demorar um tempão. Ela não entende que a gente tem a experiência, que a gente sabe como faz, como orientar os professores, como dirigir uma escola. Ela não entende que experiência é tudo, e é só o que importa.

(Diretora substituta, escola região sul, maio 2002).

***

O que vale em tudo é a experiência. Anos de estudo, não resolve nada. É igual esse povo da Unicamp que se mete a falar de escola. Vai perguntar se pôs o pé na escola, na classe algum dia.Eles só tem teoria, de experiência são tudo vazio.

Não deve haver concurso coisa nenhuma, tem que valorizar a experiência. Gozado, quem vai valer mais, o povo que marca uma porção de cruzinha, ou a gente que sempre amassou barro nessa rede feito condenado?E se eu, com seis anos de experiência, marcar a cruzinha errada, e o outro que nunca pisou numa direção da vida, vai tomar meu lugar. É justo isso?

(Diretora substituta, escola região sudoeste, maio de 2002)

***

Eu já conversei, nos quatro anos como OP, com mais de duzentos professores. Você já imaginou o que significa isso? Agora, quem vai valorizar a experiência destes anos todos? Não passei no concurso, estava trabalhando feito doida para estes aí que jogaram no lixo a nossa experiência, e agora, de que valeu tudo isso? O que eu usaria desse concurso ridículo para a minha prática? Nada, nada, mesmo. Agora, da experiência, tudo.

(Orientadora pedagógica substituta, escola região sul, agosto de 2002)

***

Foi muito humilhante na última discussão que teve lá na Academia de Letras, estavam as pessoas que passaram no concurso e não se efetivaram e nós, que não passamos. A cada um que passava por eles faziam troça de nós, falavam assim:"ei, me vende experiência", "me vende diploma de Jaboticabal". Se são os vencedores, se a gente se ferrou, pra que fazer isso? A gente sabe que daqui a pouco eles vão estar assumindo a direção, é só questão de tempo, parabéns, não precisa pisar e sentar em cima, nossa, isso que é requinte de crueldade!

(Vice-diretora substituta, escola da região norte,agosto de 2002)

***

Quando do anúncio do concurso aberto para os especialistas, nos primeiros dias de junho de 2002, prontamente os diretores e vice-diretores contrários a esta decisão começaram a se mobilizar para realizar um protesto de visibilidade não só na rede pública municipal de Educação, mas em toda a cidade. Este foi realizado no dia 13 de junho de 2002, conforme consta no "Diário de Campo":

"Ao longe se ouvia o carro de som, com uma das representantes do CODEM gritando palavras de ordem e impropérios contra a Secretaria de Educação. Havia um número de aproximadamente 200 pessoas em torno do Paço, todas vestidas de preto ou com tarjas negras em seus braços direitos. Palavras de ordem utilizadas a todo o momento estavam escritas em cartazes dispostos em todas as paredes que circundavam o Palácio dos Jequitibás, muitos manifestando indignação com a realização do concurso, o qual ocorreria dali a dez dias. Outros traziam a suposta denúncia de que o concurso estava sendo preparado especialmente para os servidores da Educação que se encontravam afastados por seis meses de suas funções, para realizarem um curso de especialização que lhes permitiria ministrar aulas em cursos de preparação de professores, firmado conforme convênio da Unicamp e prefeituras da região metropolitana da Campinas .

Esforçavam-se os manifestantes em esclarecer à população que por lá passava sobre o que estava acontecendo. Com alegria, anunciavam a chegada ora de um, ora de outro colega diretor à manifestação. Notava-se a presença de alguns professores, os quais, uma vez dispensados por suas chefias imediatas, compunham o grupo de manifestantes. Conversando com alguns desses docentes, me afirmaram que as direções haviam dispensado as aulas em todos os períodos, com a condição de que os professores fossem engrossar a massa reclamante, com a promessa de que não lhes poria ausência naquele dia.

(Diário de Campo, 13 de junho de 2002, Paço Municipal*)*

***

A SME informou posteriormente que cinqüenta e cinco unidades escolares tiveram suas atividades completamente paralisadas, tendo sido convocadas, posteriormente, a repor aquele dia letivo.

Outro aspecto de relevância é o que se refere às obrigações burocráticas devidas à Secretaria da Educação – respostas e documentos ao Gabinete da Secretária, DEPE, CEB ou mesmo ao NAED. Os diretores e vice-diretores, de maneira geral, reclamam muito do volume

de documentos e reuniões que teria aumentado, prejudicando o tempo de presença na escola, o que exigia seu cotidiano. Isso parecia ir contra uma das propostas da Secretaria que era justamente o de desburocratizar os procedimentos administrativos da rede pública municipal, o que será analisado com profundidade no capítulo oitavo, por ser um ponto de conflito entre as decisões políticas da SME e a realidade das Escolas.

Outro conflito a ser tratado é o que diz respeito à tensão entre diretor e vice-diretor. Não se pode, no entanto, menosprezar que o diretor exercia no vice uma força de controle e mando, uma vez que na hierarquia da rede, constituía-se como sua chefia imediata. Segundo consta dos dados com os profissionais entrevistados no período, parece que os conflitos eram mais velados na administração anterior, pois os entrevistados se omitiam de fazer referências a estes aspectos, para se defrontarem com mais intensidade na época do concurso e nas discussões sobre a carreira. Em geral, o diretor emitia julgamentos depreciativos da figura do vice-diretor, além, muitas vezes, de sua atuação profissional.

Em geral, eram os vice-diretores que nos davam a conhecer um pouco mais sobre a sua situação conflituosa, a qual nem sempre era explícita, conforme registros colhidos nos três ciclos de entrevistas:

> *A coisa às vezes esquenta na escola, e eu acho que a maior dificuldade do trabalho está nisso: cabeça fresca e sangue frio para agir e trabalhar em paz. Por mais que digam e esteja escrito que vice é autoridade na escola, não é, quem é a autoridade na escola é o diretor. Olha, se eu quisesse, poderia ter prestado concurso para diretor numa boa, poderia até já ter mudado, mas ser vice é, para mim, estar mais próximo dos alunos, dos professores, que são quem dá vida na escola.Mas essa liberdade a gente também não tem, tem que ficar aqui na secretaria. Ordens são ordens. Eu já tentei reverter a situação, e olha que eu trabalho com ela [a diretora] faz tempo. Não dá, e eu não vou querer comprar briga. A única coisa que eu quero é viver em paz, chegar em casa do trabalho de cuca fresca.*
>
> *Se eu quisesse, já teria brigado muito, como já aconteceu. Mas não vale a pena, não resolve nada, as coisas são do jeito que são, e a gente tem que ficar na nossa pra garantir o salário do fim do mês de maneira digna.*
>
> *(Vice diretora efetiva, escola região norte, outubro de 2000)*
>
> ***
>
> *As expectativas do concurso são muitas, eu acho eu tem até proposta de mexer com o jeito de estruturar a carreira e a forma da gente trabalhar dentro da escola. Ia ser bom repensar o papel e obrigações – e também os direitos, claro – dos Ops e dos vices, que ficam muito ligados e presos mais ao que o diretor quer do que os professores querem.Eu trabalho mais com a OP do que com a diretora, que coloca uma barreira entre a gente que a gente não consegue passar, por mais do que na aparência parece tudo bem.*
>
> *(Vice diretora substituta, escola região sul,maio de 2001)*

***

Acho que passei a compreender mais os professores que reclamavam que eram pau mandado na escola desde que vim para cá, como vice, porque quando eu era OP na sentia isso não. É um clima não declarado de submissão, sabe? Nossa, a [cita o nome da diretora] é super educada, não tenho nada a reclamar. Mas fica no ar aquela situação, aquele clima, que mais do que você não queira, você sente quem manda em quem.A sua autonomia está dada, está posta no papel, no jeito que ela faz a gente se sentir até a vontade. Mas não vai. Você sabe que não é assim.Você sabe que na hora do vamos ver, é a diretora que manda, por mais que você fique por dentro se roendo de vontade de dar sua opinião, de falar que ela está errada, de falar o que pensa. Basta um olhar. É difícil te explicar, mas é uma coisa de" feeling",é só sentir, não tem nem que falar.

(Vice-diretora efetiva, escola da região noroeste,novembro de 2002)

***

Eu prestei concurso para vice, porque vice tem hora fixa para entrar e sair. Agora, a diretora quer que eu faça dois, três períodos, pois segundo ela a escola precisa. E ela vai aonde? Diz que vai para reuniões, eu não acredito, não pode ter tanta reunião assim. Um dia, eu chamei ela na chincha, que negócio é esse? Ela disse que a mim, sua inferior, não devia satisfações.

O pior é você sentir que a diretora não te considera como parceira na direção. Você, como vice, acaba se sentindo no máximo uma assistente de direção, eu sei até que tinha esse cargo. Mas acho que pro bem da escola tudo podia ser diferente, por que afinal de contas a vice sempre é uma pessoa preparada, que pode ajudar,a dar idéias. Quando muito parecemos guardinha. Os papéis ficam pra gente, toda aquela coisa burocrática de secretaria fica pra gente.Não adianta contestar. Eu me levo até bem com a [cita o nome da diretora], mas se eu contesto essas coisas, ela fecha a cara.

(Vice-diretora efetiva escola região sul, junho de 2003)

***

Esse cargo de vice, me disseram quando eu prestei o concurso, tem que ser extinto mesmo. Serve pra que? Às vezes me parece que tendo uma funcionária administrativa a mais poderia resolver. Por que é isso que você fica relegada muitas vezes. Nossa,a atuação profissional se resume aos papéis e aos carimbos. Reunião pedagógica não dá para ir, conversar com os professores, na maioria das vezes, é para se expor para dar bronca. A gente se sente assim, inutilizada ou pelo menos mal utilizada.

Acho que o nosso trabalho poderia ser de parceria.Conversei com a diretora, combinamos um monte de coisa, mas fica só de boca. Não tenho liberdade para voltar no assunto, tenho medo de ficar inconveniente.Gostaria da intervenção do NAED, sei lá, mas acho também que tudo isso é uma questão muito interna e particular da escola, não sei se caberia.

(Vice-diretora efetiva,escola região norte,agosto de 2003)

No Diário de Campo se encontram pelo menos duas situações significativas que corroboram a tensão aqui tratada:

"Adentro à escola a qual no dia anterior telefonara, e combinara com a vice-diretora a realização de uma entrevista. No entanto, gentilmente ela se apresenta a mim, dizendo que a diretora que assumira há poucos dias não havia

permitido qualquer declaração de sua parte, nem a respeito de seu trabalho, uma vez que ela, a diretora, era autoridade máxima na escola e a entrevista, portanto, não poderia se realizar".

(Diário de Campo, novembro de 2002)

***

"Ao chegar à escola em que estive há questão de dois meses atrás, noto de imediato uma nova disposição e distribuição da sala que anteriormente funcionavam direção e secretaria, outrora ampla e bem iluminada, cindida por armários e arquivos de ferro cinza. Ironicamente, a vice-diretora me diz que este é o" Muro de Berlim" da escola. Segundo me relatou, a diretora resolvera separar um lado para sua mesa e seus documentos, sendo que outro se destinaria às duas vice-diretoras, do turno diurno e noturno, uma vez que a escola em questão funciona em quatro períodos. Esta decisão havia sido tomada sem a participação de ambas, resultando em uma separação ainda maior de suas funções, ainda que tivessem a mesma realidade de trabalho"

(Diário de Campo, maio de 2004)

***

Não era incomum que as supervisões dos NAEDs tivessem que interferir diretamente em relações conflituosas entre diretores, vice-diretoras e orientadoras pedagógicas, conflitos estes que desestabilizam a própria gestão das escolas, conforme comentado em reunião de supervisores ocorridas no mês de março de 2005, ao colocarem em pauta a socialização das ações dos NAEDs no ano anterior.

Destaca-se das falas acima referenciadas das vice-diretoras uma situação conflituosa na qual afirmam ser a sua atuação na escola como uma atuação restrita ao âmbito administrativo. No capítulo sétimo esta questão será retomada, no sentido de se perceber uma divisão interna do trabalho nas escolas da rede, uma"divisão da divisão do trabalho" na Escola, ou uma "sub-divisão da divisão de trabalho" verificada entre os diretores e vice-diretores, ficando os primeiros com as questões administrativas das relações entre a Unidade Escolar e a SME, bem como às questões pedagógicas do trabalho escolar, enquanto que os vice-diretores se dedicariam a questões mais técnicas e burocráticas, ou vice-versa.

Os conflitos existiram também sempre quando um vice ou um diretor se apresentava à Escola, recém-aprovado do concurso de 2002:

Eu estou aqui na escola há mais de dez anos. É natural que quando você vá na casa de alguém, esse alguém lhe receba bem, não é? Pois eu a recebi muito bem. Começou a torcer o nariz para tudo, a fazer tudo diferente, não gostando de nada. As professoras se apavoravam, quem era ela para querer mudar tudo de uma hora para outra? Que absurdo, eu não deixei não, os professores não deixaram não, tem que ter respeito. Existe uma história da escola que não se pode mudar. Quem chega tem que respeitar o que já foi feito, o que foi construído por nós, a nossa maneira de trabalhar, o nosso jeito de ser e organizar as coisas aqui dentro.

(Vice-diretora efetiva, novembro de 2002.)

***

Posteriormente, entrevistando essa mesma diretora, a qual solicitou para que não se revelasse sequer a região de sua escola, e não citasse suas palavras textualmente, declarou que a "história da escola" à qual se referia era, na verdade, a permanência de uma série de acordos "espúrios" segundo sua definição, como dobras de aulas de professores que não existiam, acordos com um professor, que faltava um determinado dia para que outro pudesse "subir" aula, professores que não avisavam a respeito de sua falta com tempo suficiente para que a direção não pudesse se organizar e chamar um professor contínuo e assim dispensariam as turmas e os professores poderiam sair mais cedo, entre outras contravenções. Dizia a diretora que a única coisa que gostaria era que prevalecesse a legalidade, e não, segundo ela "a falta de caráter profissional". Seis outros diretores chegaram a comentar sobre situações como estas, mas de forma superficial e hipotética.

Uma vice-diretora, que recebeu uma nova diretora na escola na qual trabalhava, considerava "naturais" estes conflitos ou "aparo de arestas" como definiu, ao comentar as novas propostas da Secretaria:

> *É certo que existe um combate entre o novo e o velho, mas isso não significa – eu acho – que tudo o que é novo é bom e tudo o que é antigo é mal. Acho que esta administração veio com uma proposta boa de deixar tudo em seu lugar, eu não acredito que seja vingança, ou tantas as coisas que muita gente fala A diretora nova que chega também não está de maldade perguntando, querendo saber, ela tem que se interar da situação mesmo.Pode até ser que ela tenha sido meio ríspida no começo, mas acho que isso é prevenção, auto-prevenção da imagem, ela tem que se impor, apesar de todo mundo ter odiado, a OP principalmente, acha que ela se põe muito de chefona*
>
> *As pessoas nessa rede parecem que tem trauma desse negócio de chefia, de quem manda em quem, e ficam com preconceito desde o início dependendo do lugar que você ocupa.Eu sinceramente não acredito que em sociedade as pessoas ajam como querem, mas de acordo com as convenções. Se o espírito da organização é esse, se a gente o reproduz, vai ser assim sempre.No começo tudo é mais difícil, é natural esse aparo de aresta.*
>
> *Eu converso numa boa com quem quer que seja do nono andar, seja supervisor, assessora, até a Secretária, com quem eu falei uma vez, supersimpática por sinal. Acho que a melhor maneira de a gente romper essas barreiras é justamente fazer com que elas desapareçam.*
>
> *(Vice-diretora efetiva, escola região sul, fevereiro de 2003)*

***

Merece consideração o tratado pela vice-diretora em questão, a respeito da forma com que a idéia de hierarquia está presente e introjetada na fala e nas relações de

trabalho da Rede Municipal, como se encontra constante na visão dos profissionais analisados ao longo da presente pesquisa, desde a fala dos professores até dos especialistas.

Nota-se que, de maneira geral, os conflitos registrados na tabela 3 tenderam a diminuir ao longo do ano de 2003, pelo menos os problemas referentes aos conflitos no interior das escolas. Não significa, porém, que os mesmo tenham sido sanados, ou que tenham se resolvido, pois não obstante sua diminuição, não deixaram de ser registrados.

Os conflitos do trabalho dos diretores passaram a se direcionar mais às questões externas, relacionadas às decisões da própria SME, como reflexo direto da reestruturação administrativa, da constituição das equipes dos NAEDs e dos novos parâmetros e princípios do Programa *Escola Viva* que passaram a ser cada vez mais sugeridos como norteadores da organização do trabalho das escolas, expressos nas resoluções do ano de 2003 e 2004. Estas questões serão tratadas com profundidade no próximo capítulo.

Desta forma, considere-se que a posição de superioridade hierárquica, aliada à condição de chefia dos diretores na realidade da Rede Municipal de Educação, uma vez não tendo sido contestada em sua prática real e cotidiana das escolas, ainda que sofrendo modificações em sua participação em outros momentos coletivos da escola, como as reuniões de TDCs e Conselho de Escola, teve a continuidade como autoridade máxima nas escolas, as quais majoritariamente experimentaram situações de conflito entre diretores e professores, diretores e orientadores pedagógicos e embates travados entre diretores e vice-diretores. Sua presença profissional múltipla em vários locais da Rede de Educação – Escolas, NAEDs, nono andar, entre outros – que permaneceu invariável durante toda a gestão, lhe conferia também o conflito entre atender as emergências e demandas pedagógicas da escola, ao mesmo tempo que respondia pelas exigências legais e burocráticas da organização da SME e de seus setores administrativos .

Incluindo na presente análise da realidade funcional dos coordenadores pedagógicos, considera-se que esta seja uma categoria de especialistas os quais, juntamente com os supervisores educacionais, trabalham alocados em diferentes estruturas da SME não nas Escolas, como já dito anteriormente, mas delas intervenientes de forma direta ou indireta.

Os profissionais entrevistados no Ciclo I de entrevistas foram em número de cinco coordenadores pedagógicos. No Ciclo II, quatro profissionais foram ouvidos e no último ciclo os coordenadores pedagógicos considerados foram somente três. Justifica-se seu número diminuto em relação às categorias profissionais entrevistadas anteriormente, uma vez que proporcionalmente o número de cargos efetivos de coordenadores pedagógicos, quando do

início do governo petista, era de seis cargos de coordenador pedagógico efetivos. No concurso de 2002, também somente seis vagas foram oferecidas para efetivação.

A formalização de suas situações de conflito na estrutura hierárquica da SME assim se apresentou:

Tabela 4.

ENTREVISTA COORDENADORES PEDAGÓGICOS
HIERARQUIZAÇÃO/DEMOCRATIZAÇÃO

Ano _____ Situações	Ciclo I 2000/2001 freqüência	Ciclo II 2002 freqüência	Ciclo III 2003 freqüência
Condições de trabalho material e estrutural precárias	**10**	**12**	**08**
Formação insuficiente dos professores/ O.Ps	**05**	**02**	**01**
Relacionamento tenso com instâncias superiores (SME)	**02**	**03**	**05**
Fragmentação e indefinição do trabalho imposta pela SME	**07**	**05**	**11**

Os anos correspondentes à transição do Governo de Francisco Amaral e de Antônio da Costa Santos foi um período de disputa pela definição do trabalho do coordenador pedagógico, o que de fato, se caracterizou como uma constante durante todos os períodos.

Na realidade, os reclamos das condições de trabalho dos Coordenadores Pedagógicos remontam ao governo de Magalhães Teixeira. Durante o governo seguinte, as condições precárias de trabalho foram lembradas várias vezes pelos entrevistados:

> *Você sabe bem, R., o quanto a gente precisa de paz para pensar e refletir. Mas o que a gente sempre teve de nosso foi um cantinho de mesa, ou senão, aquela mesinha encostada na parede, de costas para o mundo. Você sabe que esse nono andar sempre foi tumultuado, todo mundo passa por aqui. Sem lugar pra refletir em paz, com um batalhão passando a cada minuto, que serviço faz qualquer cristão nessa Terra?*
>
> *Não era melhor na época do Magalhães, acho que nem antes.Parece que sempre foi uma indefinição pra rede esse negócio de Coordenador Pedagógico, e eles lá de cima não sabem onde nos por. Mas a nossa importância, eu te digo, está para ser valorizada, por que até agora não foi, e a nossa contribuição para a rede com certeza é grande."*

" Eu acho que quando se estrutura, se reestrutura essa rede o Coordenador Pedagógico está em último lugar. Parece que é mais fácil associar : professor na sala de aula, OP na escola, Diretor na direção, vice idem, supervisor na CLAE... mas os Coordenadores pedagógicos aonde? Na ribanceira? No fundo do poço? É hora de alguém assumir a gente, ou da gente sumir.

(Coordenadora Pedagógica, setembro de 2000)

***

Achei o que fizeram com os Ops de uma violência sem limite, de um autoritarismo sem igual.. Isso atinge diretamente os coordenadores pedagógicos, porque nós trabalhamos assessorando eles. Se não tem quem assessorar, estão criando coordenadoria disso, daquilo, a gente vai trabalhar em que ou no que?

Agora estão falando que nós vamos sair daqui do nono andar e vamos pros NAEDs, pro Ceforma, nem sei onde. Tá , mas com que proposta de trabalho? A gente lê nessas reportagens sobre as grandes empresas que quando querem eliminar você, primeiro fazem você se sentir um inútil. Será que esse sentimento que a gente tá passando é isso? "A gente somos inútil", como fala a música?Essa rede não se lembra do quanto já trabalhamos, já amassamos barro, já penamos aqui?

Eu me lembro de governos passados. Não que já tenham carregado a gente no colo, isso é que não. Mas se não tinham nada para nós, nós íamos atrás e fazíamos acontecer. Nós íamos atrás e tinha mos respaldo para existir. Agora não. Não tem proposta para nós e só fazem pé deixar a gente de lado, ao relento, sem nada, acusados até de ter formação fraca. Eu noto deficiência, até um pouco de falta de ética falar, é nos Ops, muitas vezes, que não sabem o que fazer diante dos problemas por que não tem embasamento para agir. E daí, não precisa de OP, não precisa de CP?

(Coordenadora Pedagógica,junho de 2001)

***

Confesso que essa história dos Ops me desestabilizou por demais da conta.Os coordenadores foram atingidos indiretamente... não, diretamente.Porque o que foi contestado é o trabalho pedagógico em si, não importa se orientador ou coordenador, o que importa é o que nos define: pedagógico. Mas não é gente estudada, gente da Unicamp que fez isso? Porque desprezar desse jeito quem quer trabalhar?

Se você me pergunta de desafios do trabalho, e também me pergunta da nova Secretaria da Educação, eu vou te responder ligando uma coisa na outra: a minha maior dificuldade é a Secretaria da Educação e seu jeito prepotente de impor trabalho ou tirar trabalho quando quer. O engraçado, é que daqui a quatro anos quem vai estar aqui, na estrutura cuspida somos nós... e eles, sei lá onde. Eu enfrentei a Corinta um dia desses. Perguntei o que vai ser de nós. Ela disse que primeiro estavam as Escolas, que eram o centro de tudo. Depois viria o resto. Pô, nós somos o resto?

(Coordenadora Pedagógica, outubro de 2001)

***

As medidas iniciais da Secretaria da Educação, ao se direcionarem diretamente a setores da esfera pedagógica da SME, alterou desde seu princípio as relações com a categoria funcional dos Coordenadores Pedagógicos, uma vez que a identificação e proximidade profissional com os Orientadores Pedagógicos, em sua maioria substitutos e , como anteriormente exposto, compulsoriamente realocados em seus cargos de professores efetivos, desmobilizou o trabalho de assessoramento e acompanhamento que vinha sendo feito

na maioria das escolas.A desestruturação da COPPE e da Formação Continuada baseada em Grupos de Formação por modalidades e componentes curriculares, anteriormente de responsabilidade dos coordenadores pedagógicos, foi totalmente desestabilizadora de suas funções e identidade na rede, conforme transparece nas falas acima citadas.

As indefinições sobre o trabalho de Formação Continuada e as indefinições do próprio trabalho dos coordenadores pedagógicos foram assim avaliados por esses profissionais:

> *Olha, eu tinha certeza que com a entrada do novo governo, todo pedagógico, todo social, nós íamos ser os primeiros a serem chamados, eu juro, que ingenuidade. A gente tava no nono andar quando eles [a nova gestão]assumiram. Não quiseram saber de nós, não olharam na nossa cara. Fecharam a porta para discutir os novos rumos do governo. Não poderia ter sido assim, nós tínhamos uma experiência e tanto para divulgar, para socializar com eles.*
>
> *As experiências dos grupos de formação foram ricas, foram produtivas. Se você quiser esse material, tá na lata do lixo, uma hora dessas, só se alguém guardou, mas foi por conta. Pobre é um país sem memória oh, senhor! Acabaram com tudo e não puseram nada no lugar até agora.*
>
> *Então eu te pergunto aonde vai estar o pedagógico. Porque por mais indefinição que você tenha, numa rede de Educação o principal é o pedagógico, assim como na indústria têxtil é o tecido, na padaria o pão. O que se produz numa rede de ensino? O que que sai?Acho que essa indefinição que a gente, enquanto CP está submetido é o sentimento de uma rede inteira.*
>
> *(Coordenadora Pedagógica, março de 2002)*

***

> *Creio que este governo faz coisas e resolve as coisas sem nexos com seus próprios princípios. Vem professor dizendo que quer de volta dos grupos de formação, já entregaram até uma cartinha pra Corinta. Que é dela responder? Esse governo se diz socialista, mas disso não tem nada, é nazismo puro. A gente é jogado de um lado para o outro, não se define nada.*
>
> *Acho que a falta, o buraco no pedagógico é grande demais. Não tem mais OP na Escola, não tem mais Coordenador Pedagógico na rede, fecha tudo pra balanço então. Porque a gente sabe que a formação os professores não tem. Os de primeira a quarta, Deus me livre, a maioria, principalmente os substitutos, se formaram naquelas faculdades de beira de estrada, quando não tem só o magistério. Mesmo esse povo que arrebita o nariz, que fez Unicamp não pensa que são os donos da bola,não.Quando não, fizeram só o magistério. Os de quinta a oitava nem pensar. Quem fez matemática só sabe da matemática, quem fez ciências só de ciências, quem fez história só sabe história.. e assim por diante Tem até OP que deus me livre, não sabe nada de Educação, não conhece nem os PCNs..Agora, dizem que esse povo tem que pensar pedagogicamente, que a gente é descartável, que professor tem que ser reflexivo. Não é assim não, a realidade que a gente trabalha é muito diferente.Só que não adianta falar aqui. A gente tá numa salinha que é um ovo.Dizem que a gente vai pros NAEDs. Que tal deixar a gente opinar?*
>
> *(Coordenadora Pedagógica, agosto de 2002)*

***

Olha, a gente fica assim, sem olho de poder visível. Só que quando você está sem olho que te controle diretamente, todos os olhos se voltam para você.Essas medidas de hoje me lembra muito a época da Maria Helena de Castro, depois do Ezequiel, secretários de quase dez anos atrás. A Maria Helena era rígida, até a frente de seu tempo, quis implantar Progressão Continuada naquela época, imagine. O Ezequiel era bom, mas só pensava em biblioteca. Mas foi um povo que tinha autoridade e o povo respeitava, apesar das maluquices. Agora, nem maluquice a gente tem pra brigar. Tem só o vazio, a indefinição, o sei lá o que vai ser... A gente pergunta, ninguém diz nada.

(Coordenadora Pedagógica,outubro de 2002)

***

Quando os ingressos do concurso de especialistas de 2002 começaram a assumir seus cargos efetivos, iniciaram-se também novas propostas para o trabalho dos Coordenadores Pedagógicos, aos quais, após uma reunião com a Secretária, foi dada a garantia de que iriam "*pensar pedagogicamente*" a rede, e realizar propostas de ação. Passaram a se concentrar numa sala equipada do Ceforma. Porém, com a reestruturação administrativa a ser tratada no próximo capítulo, passaram a ser distribuídos pelos NAEDs, como forma de integrar sua equipe, conforme Resolução 13/03, publicada em D.O.M. em 01 de novembro de 2003. No entanto, mais de dois anos após o início do governo petista, em 06 de maio de 2003, são divulgadas via Diário Oficial do Município as diretrizes que regulamentaram o Programa de Formação Continuada na SME.

O referido documento entende que a Formação Continuada, tendo por princípios os eixos da *Escola Viva*, deva ocorrer em vários *loci,* dentre estes, nos NAEDs e nas próprias Escolas, no Departamento Pedagógico, entre outros. Uma Coordenadoria de Formação, integrada ao próprio organograma reestruturado da SME e subordinada ao DEPE controlaria este programa, cujas ações anteriormente eram de responsabilidade dos Coordenadores Pedagógicos, sendo que à frente desta coordenadoria foi nomeada uma orientadora pedagógica que a assumiu como cargo de confiança.

Aos Coordenadores Pedagógicos, ficou decidido seu acompanhamento mais próximo às escolas, e uma vez compondo as equipes educativas dois NAEDs, trabalhariam em conjunto com os supervisores Educacionais de Campo, de tal forma que o Coordenador se responsabilizaria por seu cotidiano pedagógico, assessorando principalmente a elaboração e aplicação dos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas e o Supervisor, pelas questões de cunho administrativo, conforme orientações da Chefia imediata de ambos, as Coordenadoras de NAED.

Não obstante a proposta inicial de composição da equipe educativa do NAED estar presente na Resolução n° 13/03, a mesma foi sentida como uma fragmentação do trabalho da escola e da posição do Coordenador Pedagógico como executor da Política pública municipal, e não seu formulador, como historicamente ocorria, conforme Ferraz (2001).

Segundo as Coordenadores Pedagógicas ouvidas, suas opiniões sobre o período correspondente aos conflitos de seu trabalho e da SME referentes ao terceiro ciclo de entrevistas eram as seguintes :

> *"Está insustentável essa situação para as CPs. Nós somos uma indefinição no DEPE, não somos nada no nono andar, muito menos nos NAEDs, meros arremedos de trabalho pedagógico. A minha avaliação é a seguinte: não fomos agraciadas por Sir Corinta, para levar e propor diretriz pedagógica. Quem sempre fez isso foram aos CPs, não precisava criar coordenadoria para isso. É um desrespeito, um passar por cima escandaloso da experiência nossa.*
>
> *Os supervisores, coitados, nem bem chegaram já viraram geléia geral nessa rede. É pau pra toda obra, sem preparo para o trabalho, sem nada. Acompanha o CP que nada, cada qual começa a fazer seu trabalho, deram diretriz para a formação continuada, mas cadê diretriz para avaliação dos projetos. O lance é cada CP ficar com seus Ops, com seus diretores dando curso, falando dos projetos, que se esperar determinação da Secretaria sobre o que fazer,porque não vai ter.*
>
> *Confesso que a minha grande preocupação são as escolas, sem fazer direito as coisas, o Infantil quebrando a cabeça com agrupamento, os do Fundamental cada um fazendo o que lhe dá na veneta.*
>
> *Acho as Naeditas muito autoritárias, pelo menos onde estou. Olha a incongruência: pegaram um bando de profissional, cada qual com suas coisas para se dedicar, e ao invés de ter uma estrutura específica para cada uma, misturam tudo e colocam para coordenar uma pessoa que pode até saber de uma coisa ou outra, mas não vai ser chefia de supervisor e de coordenador da mesma maneira. Os trabalhos têm especificidades, especificidades estas que não respeitaram em nós."*
>
> *(Coordenadora Pedagógica, junho de 2003)*
>
> ***
>
> *"Eu estou só esperando acabar esse governo para começar a trabalhar. Esses anos a gente não pode fazer nada de verdade, fala sério, a gente ficou igual bola de ping pong, se era pra acabar com os CPs como eu já ouvi dizerem, acaba logo, mas não brinca com o profissional da gente.*
>
> *Nossa identidade ficou desencontrada, que até a gente se pergunta que , em que, onde, porque trabalhar, mas é um sentimento péssimo, porque você vê tantas coisas para fazer e não tem te deixam, não te dão condição para tanto. Não é despeito, mas a Coordenadoria de Formação no Ceforma fica tão longe e sem mão de tudo, meu deus. A gente no NAED, os professores nas escolas, supervisor que tem um tipo de trabalho completamente diferente no mesmo barco...como trabalhar desses jeito? Eu sei que todo os CPs de NAED tem uma pontinha de mesa, às vezes uma baia pra se segurar e trabalhar, às vezes m nem isso. Se me irritar, saio, vou para uma escola, sei lá."*
>
> *(Coordenadora Pedagógica, setembro de 2003)*
>
> ***

" Pois é, eu gostava de ser CP As condições nunca foram as melhores possíveis, problema sempre teve. Mas tinha também frente de trabalho. Acho que até existe alguma boa vontade em querer discutir o pedagógico, apesar de tudo, mas fica só na intenção, por que o PT tem tantas correntes, ele mesmo é superfragmentado, que as gente não sabe qual discussão pode ou não pode no momento, prá não atender.

Acho que tem coisas fundamentais nessa rede que ninguém falou até agora. Currículo, tem até coordenadoria, aliás, tem coordenadoria pra tudo, mas não funciona, querem reeditar um tal coordenador de área, aliás, que nunca existiu.Todo mundo do Infantil fala em resgatar o currículo em construção, também se fica só nessa coisa de agrupamento que acaba sendo por pressão de colocar mais criança pra dentro das escolas.A indefinição de ação é grande, a indefinição de trabalho também, e não acho que as condições materiais são as melhores, não. Acho também que é uma gestão mais controladora, mais reforçada com essa coisa de vigiar, por mais que se diga democrática

Vejo todos perdidos: professor, supervisor, orientador pedagógico foi o primeiro que sofreu. Espero que no fim das contas, tenha valido a pena, porque pelo menos abalou as estruturas, e quem sabe serviu pra gente refletir mais e tentar agir e estruturar mais o trabalho e conseguir um espaço maior dentro da Secretaria da Educação, independente de governo."

(Coordenadora Pedagógica, junho de 2003)

***

Ao entrar em contato com estes relatos, o conflito apontado de forma mais freqüente é a experiência de indefinição dos objetivos e propósitos do trabalho de Coordenação Pedagógica, que perspassam por toda a gestão petista, como reflexo de uma atuação profissional que é dependente mais das determinações da política educacional do que de uma função socialmente definida na organização do trabalho da escola, como é o caso do professor e do diretor.

Neste processo de atuação como profissionais, os coordenadores pedagógicos apontaram uma realidade historicamente presente na rede pública municipal, que é justamente a identidade indefinida de suas funções, as quais pareceram continuar como condição conflituosa de trabalho durante a gestão petista, e talvez agravada pelo sucedido em 2001 com os orientadores pedagógicos e com os próprios coordenadores pedagógicos, afastados e desvalorizados, segundo grande parte das falas, do controle das decisões e do processo pedagógico da rede pública municipal de Educação.

Por fim, considere-se o trabalho do Supervisor Educacional, dentre os quais foram entrevistados cinco profissionais em cada um dos três ciclos de entrevistas.

Até 2002, os Supervisores Educacionais estavam congregados, como já dito, no mesmo centro de custo, uma unidade administrativa da Secretaria da Educação Municipal denominada CLAE – Coordenadoria de Legislação e Administração Escolar – havendo somente seis membros efetivos no cargo; eram, conhecidos como "supervisores centrais", os quais se

encontravam no nono andar da Secretaria da Educação no Paço municipal. Os demais supervisores estavam localizados nos NAEDs, para estarem mais próximos das Escolas, nas quais deveriam fazer visitas periódicas - os assim denominados "supervisores de campo".

Havia clara distinção entre estes dois grupos de Supervisores, uma vez que os cargos ocupados pelos "supervisores de campo" eram, em geral, em caráter de substituição. Quando do concurso de 2002, os ingressantes nos cargos de supervisores tiveram estes cargos disponíveis para sua investidura, assumindo suas funções. Eram considerados, os cargos de supervisores alocados nos NAEDs, de um status inferior, na prática, aos supervisores centrais, que decidiam e formulavam as leis para a rede, além de serem responsáveis pelo processo de atribuição de aula e demais atividades burocráticas e técnicas da SME.

Assim, os supervisores descentralizados ficavam com a função de "supervisores tarefeiros", ou "periféricos", que deveriam, inclusive, prestar contas de seu trabalho aos supervisores centrais. No final do ano de 2002, estes supervisores descentralizados reagiram contra esta divisão e subordinação do trabalho da supervisão, propondo uma reestruturação do trabalho da Supervisão, cuja proposta será analisada no capítulo seguinte .

Quando tratado futuramente, ver-se-á que no processo de reestruturação, foi extinta a CLAE, distribuindo-se os supervisores centrais em outros espaços administrativos da SME, como na Assessoria Jurídica da Rede Municipal de Ensino, no Departamento Pedagógico ou na Comissão da Gestão de Pessoas.

Apresenta-se abaixo o resultado sistematizado das concepções de seu trabalho:

Tabela 5.

ENTREVISTA SUPERVISORES EDUCACIONAIS

HIERARQUIZAÇÃO/DEMOCRATIZAÇÃO

Ano _____ Situações	Ciclo I 2000/2001 freqüência	Ciclo II 2002 freqüência	Ciclo III 2003 freqüência
Clima tenso por causa do debate a respeito da carreira /concurso	03	12	07
Relacionamento tenso com SME	02	06	03

Relacionamento tenso com Coordenação de NAEDs (supervisores de campo)	**-**	**05**	**10**
Relacionamento tenso supervisão central e supervisão de campo	**-**	**10**	**08**
Excesso de trabalho em condições difíceis para atender as demandas burocráticas das escolas.	**03**	**06**	**12**
Relacionamento tenso com diretores e vices	**02**	**11**	**12**

A intensa e histórica hierarquização que caracteriza a rede pública municipal de Campinas, respaldada por suas práticas e garantias legais, parece de tal modo incrustada em suas relações que, como mais tarde se argumentará, se criou situações nas quais se denota um processo de *subdivisão da divisão do trabalho* que se verifica não só no interior das escolas, como citado no caso dos vice-diretores, mas também na estrutura da própria rede de ensino municipal. Isso se deu com a divisão do trabalho mais direto com os problemas das escolas, que começou a ser identificado como o trabalho da Supervisão de campo, e o mais administrativo, técnico e decisório nas mãos da Supervisão do núcleo central.

Contudo, este processo foi estancado justamente pela resistência dos recém ingressantes supervisores de campo, como tratado futuramente.

Estes conflitos, porém, não eram sentidos até antes de setembro de 2002, quando a atuação profissional dos Supervisores se restringia ao núcleo central dos supervisores, no nono andar do Paço Municipal. Pode-se notar que os conflitos desta época se limitavam ao cotidiano do trabalho que se caracterizava essencialmente como técnico-administrativo.

Desta forma, o primeiro ciclo de entrevistas se refere basicamente a este âmbito do trabalho da Supervisão Educacional:

> *Acredito que os conflitos do nosso trabalho são os limitadores da forma como a gente pode ver a rede, que a gente sabe que ferve. Aqui no nono a gente fica isolado mesmo, mas também conhece todo mundo que está nas escolas, porque todo mundo passa por aqui.*
>
> *O trabalho não para, mas é essencialmente aquela coisa de papel, papel, papel. A situação de não ter concurso faz mesmo que tenha muito substituto. Eu me lembro daquela vez em que a atribuição foi lá no Regatas. Tinha não sei quantos mil candidatos, um povo sedento por aula, desesperado por emprego, a crise estava brava que só vendo. Nós saímos de lá duas, três da manhã. Teve necessidade até de ambulância para tirar pessoas que passavam mal lá.*

Com o concurso de efetivação eu acho que vai melhorar, já não aparece mais tanta gente nas substituições.Essas variam bastante, porque aparece todo jeito de professor. Tem uns e umas bem grossos, bem mal educados, que a gente tem vontade de mandar embora, falar que com aquela grossura não vai dar pra ser professor não. A gente leva a fama de bruxa, mas certas coisas não se podem permitir, pelo bem das escolas. E ainda tem gente que acha que supervisor tem a última palavra.

(Supervisora Educacional central, setembro de 2000)

***

Dificil trabalhar por que todo mundo passa aqui, e a gente tem que dar atenção, lógico. A nossa função aqui é lidar com esse bando de papel aqui mas é também a gente estar atendendo o público que vem aqui com os casos mais absurdos uns, tristes os outros, mas olha,, tudo professor que batalha, às vezes querem mudar horário da escola porque filho tá doente, ficam bravos, xingam, mas não é a gente que quer e decide, tem as resoluções que a gente tem que seguir.

Acho que tem muita mística o trabalho do supervisor que o pessoal acha que é chá com bolo e tapete vermelho. O trabalho não para, é duro o tempo todo, estamos só nós aqui para lidar com as escolas da rede inteira.Tem diretor que vem reclamar que a gente mandou professor que não dá aula, mas como eu vou saber? A gente atribui com os documentos na mão, tem diploma, vai para a escola, não tem como saber.

(Supervisora Educacional central, outubro de 2000)

***

O ruim de estar aqui é que todo alvoroço chega até nós. Tudo. As pessoas da rede que olham de fora acha que é moleza, mas nem as escolas particulares são tranqüilas, acham que a gente vai só nessas escolas do Cambuí, com criancinha loirinha de olho azul. Tem escolinha em toda essa Campinas pedindo reconhecimento, e às vezes você vê coisas que tem até dó das crianças, e os pais da periferia, pagam caro por serviço ruim, não é porque é particular que é coisa boa, a nossa rede tem escola ótimas, coisa de primeiro mundo Acham que Supervisão é" Supervidão".

O alvoroço maior está sendo a troca de governo, sei lá como vai ser, eu estou apreensiva também.Dizem que vai mudar tudo, também do PT se pode esperar tudo. Se for para o bem da rede, boa, apoio tudo. Poderia é informatizar tudo,mas tomara que primeiro consertem as escolas, que tudo caindo de podre. A toda hora chega diretor desesperado aqui no nono, com infiltração, fio solto. Se aqui está difícil, imagine nas escolas.

(Supervisora Educacional central, novembro de 2000)

***

Após as eleições, as mudanças se confirmaram, com a volta dos orientadores pedagógicos substitutos para as escolas:

O que significa isso agora? Não pode ter mais substituto? Então, fecha as escolas, fecha tudo.Porque o que mais tem nessa rede é substituto pra tudo, desde professor até supervisor, se não pode ter OP substituto não pode ter mais nada. Será que pode ter comissionado? Comissionado pode! Aqui no nono andar não dá nem mais pra caminhar. Você topa em todo mundo, não te deixam passar, que inchou de uma tal maneira, e de quem, de que tipo de pessoa? Comissionado.

Então, veja você se é difícil ou não trabalhar aqui. As dificuldades são, num começo de governo, essas decisões novas que a gente não sabe bem que rumo vai dar. Acredito que o que a gente precisa agora é definir direito como as coisas vão funcionar. Acho medieval aquele jeito de distribuir aula, é sempre muito atrito, muito desgaste com professor, tudo. Cada qual no seu lugar vai ser melhor.

(Supervisora Educacional central, março de 2002)

***

O telefone não para de tocar para saber o que vai acontecer com a carreira do magistério, como se nós soubéssemos o que vai acontecer, como se a super-supervisão soubesse amanhã o que vai acontecer no Japão. A dureza, a dificuldade para mim é isso: o telefone que não para de tocar, de perguntarem tudo, tudo.A gente às vezes até se exalta, às vezes na brincadeira, e quem tá,no outro lado não entende, acha que é sério, tenho que me policiar mais. Mas o fato é que eu nunca vi tanta apreensão, tanta gente nervosa.

O povo substituto vive aqui pra saber de seus direitos. Acho que eles tem sim.Tem de tudo: gente boa, trabalhadeira, e gente que não está nem aí. Que vença o melhor, como se diz.

(Supervisora Educacional central, maio de 2002)

***

Todos os profissionais da rede temos hoje a mesma questão difícil: que vai ser de nós, o que mais vão inventar. Que isso de virar todo mundo professor de novo, acho que pela legislação nem pode ser assim, não pode ir rebaixando todo mundo de nível assim, com esse tal PL30/02.

Gente de toda a rede vem perguntar o que vai acontecer, tem diretor nervoso que sempre foi um amor, grita com a gente daí pede desculpa chorando Professor, também, OP então nem se fala. Todo mundo quer falar com a Secretária, que por sinal, sumiu.

É natural que venham aqui procurar a gente, que a vida toda sempre tratamos da vida funcional, mesmo.Eu só queria que entendessem que a gente não opina nada sobre isso. Depôs a gente percebe que na visão das pessoas, parece que supervisor está lá no alto, que decide as coisas. Não temos essa autonomia, dependemos do todo maior da Secretaria. Mas vejo tudo muito confuso, várias propostas de mudança sem possibilidade de consenso.

(Supervisora Educacional central, junho de 2002)

***

O ano de 2002 tem que ser considerado como outra realidade para a supervisão educacional municipal, pelo menos a partir de setembro, com a efetivação nos cargos vagos pelos efetivados pelo concurso público daquele ano. Com o ingresso de quinze novos supervisores, a princípio, altera-se a composição da Supervisão, que passa a contar com os profissionais ligados diretamente à CLAE e os que atuam e compõem a equipes dos NAEDs.

Uma representante da CLAE foi designada pela Secretária da Educação, Profa.Dra. Corinta Geraldi, para coordenar ambas as instâncias da ação supervisora da rede, para a qual, ainda que não fosse chefia imediata, os supervisores deveriam responder diretamente sobre seus horários e procedimentos de trabalho.

A equipe dos supervisores de campo imediatamente passou a ser tratada de maneira diferenciada pela SME. Por exemplo, deveriam entregar mensalmente uma ficha-relatório de suas atividades e comprovantes de suas visitas e saídas do NAED à coordenação da CLAE, o que não se constituía em obrigatoriedade para os supervisores centrais. Além disso, não foram cumpridos os acordos firmados quando das reuniões iniciais conjuntas da supervisão, nas

quais ficaram especificadas as frentes de trabalho de cada grupo – centrais e de campo – sendo que os supervisores dos NAEDs, deveriam tratar questões relacionadas diretamente às suas escolas. No entanto, foram convocados para os trabalhos burocráticos de atribuição e remoção de professores, ação realizada primordialmente pelos supervisores centrais. As reuniões dos supervisores de campo, fragmentados em seu trabalho localizado nos NAEDs foram proibidas, e só poderiam ocorrer mediante apresentação de pauta prévia para a coordenação da CLAE ou do CGP.

Estas razões, entre outras mais conjunturais, levou à solicitação da reestruturação do trabalho dos supervisores de campo, apresentado à Secretária da Educação em dezembro de 2002, confrontando-se com o praticado até então. Este embate voltará a ser tratado no próximo capítulo.

Ainda que não atendida integralmente, tal proposta evidenciou um posicionamento de recusa à continuidade de um trabalho dos supervisores de campo restrito aos limites burocráticos, autoritários, centralizadores e fiscalizadores que haviam sido impressos pelas práticas anteriores da ação supervisora. Talvez explicasse o porquê, nas falas anteriores das outras categorias de trabalhadores da Educação municipal, estivesse presente a visão de serem os supervisores os juízes, em última instância das ações políticas da SME.

O processo de reestruturação administrativa, tratado no próximo capítulo, demonstrará que já estava em processo a extinção da CLAE e a previsão de reestruturação do trabalho dos supervisores na estrutura organizacional da Rede Pública Municipal desde o ano de 2001. Sua materialização a partir do início de 2003 imprime outros desafios aos supervisores de campo, como a subordinação às chefias das coordenadoras de NAED, relação esta conflituosa em termos hierárquicos e organizacionais, abordado nos capítulos seguintes.

Na fala dos supervisores em 2002, já se evidenciam estas tensões, acrescidas das anteriores, como os debates sobre a carreira do magistério, as condições difíceis do trabalho acumulado e as disputas administrativas nas quais estavam envolvidos:

> *Eu realmente pensava que a Rede Municipal de Campinas estivesse mais estruturada, com algumas questões já superadas, como por exemplo essa indefinição sobre o currículo.Eu não estou dizendo que tem que ter um Parâmetro Curricular Municipal. Mas acho que é complicado quando se faz as coisas por que sempre foi assim, na se questiona nada, não sai nada além do vamos ver.*
>
> *Cada qual faz o que quer aqui, e dá uma falsa impressão de laissez-faire, por que na verdade as estruturas são herméticas, percebi essa característica de cara, nas primeiras visitas às escolas minhas.Parece que há um padrão aqui de comportamento profissional, nem tanto de atuação pedagógica, se é que me faço entender. Aqui um profissional se dá bem sendo maleável, não faltando, cumprindo o preenchimento de*

papelada,tá tudo bem, e principalmente obedecendo sem questionar, dá pra ver isso com os professores nas UEs.

A mesma coisa que é com a CLAE central, mas é melhor ficar longe deles, se vai até lá perguntar alguma coisa, a gente nem se sente bem lá.Sabe Deus se você está sendo bom profissional, se está fazendo as coisas corretas ou não, se as visitas e as reuniões você contribui ou não. Não sei até onde isso é cultura de funcionalismo público ou não, mas que quanto mais aparentemente neutra é a estrutura, mais ela te policia, isso eu acho.

É contraditória a nossa relação com os diretores. Parecem que sempre desconfiam do que a gente fala, brigam até, dizem que vão falar na CLAE. Mas a CLAE somos nós, eu disse, mas na cabeça deles, CLAE é nono andar, referência básica.Ao mesmo tempo, se você vai na escola sem avisar parece que é polícia baixando. Acho que as dificuldades do trabalho são complexas nesta rede emaranhada por causa de sua organização. Outra coisa: a gente tinha que ter condição mínima de trabalho: um micro, transporte. Como vamos cumprir as escolas assim?

(Supervisor Educacional de Campo, novembro de 2002)

***

Eu me sinto como se tivesse sido jogada no centro, no olho de um furacão e tivesse que dar conta de tudo. A forma de desprezo desse povo do nono andar, da CLAE central é inacreditável, ,parece que a gente fosse invasor, que a gente tivesse tirado o lugar deles. Mal cumprimentam, que desconsideração, aqui é um time de profissionais, todo mundo do mesmo lado.

Esse momento é delicado, porque está tudo sendo construído agora, com a gente e com as direções, Ops, CPs, tudo novo. Na minha NAED todo mundo é novo, chegou agora, estamos conhecendo asa escolas, a rede, a forma de trabalhar, e já vem resolução pra gente fazer, sem orientação, sem nada. Parece intencional que tenham, feito isso, está difícil perceber o que temos que fazer, qual é o nosso papel nessa rede. Eu até agora vi coisas não muito positivas: relacionamento difícil entre professor e diretor, e vi professor criando muita resistência para diretor novo também, viu, vi duas gritando como histéricas para a diretora nova que estava aprendendo a fazer o ponto.Ligar para a Supervisão central pra perguntar alguma coisa às vezes dá impressão que você na sabe nada, mas não deixam a gente saber.

Já deu pra perceber que essa história de ficar direção nova e direção velha juntas é muito complicado.Eu tive que ir até uma escola que a diretora que não passou no concurso não queria sair de jeito nenhum, me jogou na cara a solicitação de se retirar para deixar o novo diretor entrar.A estrutura de trabalho também é muito precarizada em todos os lugares, falta tudo: nas escolas, nos NAEDS falta muita informação que não circula. Aliás, informação é tudo, e aqui nessa rede é controlada a peso de ouro.A gente da supervisão de campo tem que fazer um monte de coisa sem saber como é, te mandam preencher coisa que você não sabe como, e o que acaba acontecendo é que você fica completamente tantan, e pior: desmoralizado perante os diretores que você está acabando de conhecer.E tem diretor que não te respeita não, é até refretário ao que você fala.

A Secretária foi muito simpática no começo, mas agora o acesso a ela é difícil. Eu sei porque também me disseram que as Naeditas estão se comportando como chefia, e parece que elas vão ser mesmo. Eu acho que estamos submetidos a um monte de coisa junto, mas sem rumo nem direção \por exemplo, a minha Naedita disse que eu tenho mais é que fazer trabalho do NAED, e não da supervisão, ainda mais da central. E a gente, como fica nessa divisão?.

(Supervisora Educacional de campo, novembro de 2002)

***

Vou ser sincera: acho que os supervisores novos chegaram de uma forma muito defensiva, como se nós fôssemos seus inimigos. Se são chamados para fazer algo de supervisão tradicional, poxa, tem que aprender. É importante abrir um livro de atribuição com folhas bem preenchidas, tudo retinho, que beleza de preenchimento. Umas resistências tão sem sentido, imagine, como protesto por ir fazer atribuição todo mundo de preto no maior calorão, todo mundo se vestiu de preto dos supervisores novos para mostrar descontentamento, só para agredir de uma forma gratuita, que vergonha, os professores perceberam que tinha disputa entre os novos e os velhos.

Não precisava tanto, por que a barra aqui já é dura, a Secretaria nunca vi tão autoritária, e a gente tem que trabalhar em conjunto. Agora, mudando o trabalho vão ganhar o que, se a secretaria não vai mudar, fazer uma dança das cadeiras desse jeito, que coisa inútil A Supervisão sempre cumpriu muito bem seu papel e as necessidades da rede do outro jeito, pra que mudar agora?

(Supervisora Educacional central, dezembro de 2002)

***

Os supervisores de campo assim reagiram, frente à resolução que os subordinavam às chefias imediatas das Coordenadoras do NAED:

A nossa disfunção é clara, claríssima, se é que você não vê: somos bombeiros e pai-de-santo. Isso por que agora nós só apagamos fogo das escolas e despachamos , despachamos documento de um lado para o outro.Parece que ficou pior com as Naeditas em cima da gente agora, porque ficou mais direto o controle.

Mesmo assim, dá pra ver que os diretores não assumem a gente como supervisão do NAED, interessada nas escolas do NAED.Tudo querem a central, até hoje querem o Departamento Técnico-Pedagógico. Tudo isso é sinal que ou não gostaram das mudanças, ou essas não foram bem vindas. As chefes dos NAEDs são até mais autoritária do que a CLAE, controla tudo, e só manda a gente fazer, não delega nada.A Secretaria ficou mais distante, e o trabalho mais fragmentado, tudo mais indefinido.

(Supervisor Educacional de campo, junho de 2003)

***

Nós travamos uma luta inglória, pois caímos da frigideira para o fogo. Não tem essa de descentralizar, por que o que se tem no NAED não é uma delegação de poder nem de decisão, nem de ação, mas um mando mais direto, que não ajuda a ninguém: nem os NAEDs, nem às escolas. Horrível, ficou pior.

A Naedita aqui reúne a gente pra dar tarefas cada dia. Não há planejamento, nem aquela tão sonhada ação supervisora que a gente falava e achava que ia fazer. O superviso é superimportante como alguém que tem aquela visão geral da rede, não estou falando que seja superior, nem chefe de ninguém nós somos, graças aos céus.

Porém, eu acho que isso na significa uma desmobilização nossa, a gente tem que reconquistar as nossa reuniões que nós tínhamos às segundas-feiras, tem que revitalizar o que nós tínhamos conseguido até aqui. Nada do solicitado foi atendido, então não pode ficar por isso mesmo. A pressão vem por todos os lados, agora: do nono andar, que perdeu a força mas não deixou de existir, do NAED e dos diretores. A supervisão perdeu terreno demais como formuladora, implementadora de política, isso

está até no edital do concurso, que eu prestei pensando que ia poder desenvolver um trabalho mais interessante do que fazer a lição que me passam."

(Supervisão Educacional, julho de 2003)

***

É necessário se analisar até onde a rede quer ir com essa estrutura, que eu acho que não democratizou nada, só deixou as chefias mais locais.O trabalho dos Supervisores agora até que está em vários locais, nos NAEDs, nas escolas no Departamento pedagógico, no CGP e no Jurídico. Deveria estar mais na CEBs, no gabinete. Mas o que estão são pessoas separadas entre si, e não aquilo que a gente falava de ação supervisora da rede.

A hierarquização não diminuiu, ela só se distribuiu de maneira diferente, mais aqui, menos lá. Eu não esperava também uma reação de quase desprezo por tudo o que nós quisemos no começo. Não foi dada a oportunidade de a gente se preparar melhor, da gente saber dos processos, em 2002. Não foi dado o direito de a gente fazer uma identidade nossa. O grupo de supervisores não se reúne mais, cada qual atirando no seu coelho e sendo mandado pela chefe do NAED. Não tem ação supervisora porque não tem equipe de supervisores, coletivo de supervisores, só tem alguns administradores escolares cada qual cuidando da sua área. Acho que a cobrança dos diretores não é nada, nem a falta de transporte, porque pra gente visitar escola é melhor pegar o seu carro e ir do que esperar perua do NAED, que vai fazer malote, pegar coisa no nono andar e só.

Mas acho que esses desafios do trabalho são importantes, não tem essa de se sentir coitadinho por causa disso não, a gente aprende. O que só nos deixa chateado é essa coisa de que você é, não é, parece ser supervisor, mas só cumpre tarefas e o que te mandam. Eu acho que a rede nunca viu uma turma de profissionais tão bem formados.Tem gente com mestrado, doutorado, professor de faculdade. A rede perde muito só deixando para eles a prática mandada Imagina quanta contribuição, é só dar mais autonomia, acho que essa que é a palavra.

(Supervisora Educacional de campo , outubro de 2003),

***

Considerados como os ocupantes do "topo da pirâmide da estrutura hierárquica" da SME sem, porém, ser chefia de nenhuma categoria, os supervisores educacionais expressaram em sua fala a possibilidade e o intento de serem formuladores da política pública da SME, atuando também como seus implementadores. Porém, não obstante a luta dos supervisores de campo contra a cisão de seu trabalho e sua restrição de ação à esfera de trabalho dos NAEDs e o cotidiano emergencial das escolas, buscando uma atuação mais geral e significativa na reestruturação e questionamento da organização do trabalho na Rede Municipal de Educação, esta não se realizou como o esperado por esses profissionais.

No entanto, ao serem subordinados às Coordenações dos NAEDs ao invés da Coordenadoria da CLAE, mantiveram a condição de comandados, sem possibilidade de desenvolver uma ação supervisora autônoma e, conforme almejavam, desenvolver uma postura que negasse a separação dos procedimentos teórico-decisórios da política educacional e sua efetivação e implementação nas Escolas.

Contudo, como se verificará, a proximidade com a realidade das Escolas lhes permitiram atuar de forma mais direta com sua organização de trabalho, intervindo de forma mais presente do que anteriormente. O trabalho burocrático, antes de responsabilidade da CLAE, espalhou-se pelas novas coordenadorias criadas na reestruturação administrativa, como tratado a seguir.

***

Ao analisarmos os conflitos aqui tratados sobre o embate da hierarquização versus democratização das relações profissionais e da organização do trabalho da Rede Municipal de Campinas, e as intervenções implementadas pela SME, sugere-se que não houve uma ruPTura desta tensão, a qual prosseguiu sendo uma realidade constante na estrutura organizacional da Educação pública municipal.

Conjectura-se que isso se deva, principalmente, à ausência de uma real transformação na organização hierárquica piramidal da estrutura da Rede de Educação Municipal, no que tange à composição de profissionais e à organização do trabalho pedagógico e administrativo praticado em suas escolas.

A realização de um mecanismo legitimador dos cargos de quadros profissionais da Secretaria de Educação como era anteriormente estruturada, através do Concurso público para cargos de especialistas em 2002 significou também a aceitação da estrutura hierárquica e verticalizada da Rede Municipal, cuja transformação real, em termos de uma proposta alternativa de organização educacional que a modificasse estruturalmente não foi viabilizada.

Ao imputar à Secretária a responsabilidade total das políticas educacional, percebeu-se em várias falas essa tendência na forma de personalismos que desconsideravam o contexto e o processo em curso para sua implementação.

Desta forma, a complexidade das relações de poder existentes na rede daquele período, denota-se um processo de continuidade ao anteriormente posto, uma vez que os pontos identificados como os nevrálgicos continuaram a existir, sendo que as falas deram prosseguimento a estas, identificando as mesmas tensões, agregando elementos novos a medida que os contextos dos anos seguintes se anunciavam.

7.3 Plano de Cargos, Carreiras e Salários : outros parâmetros de trabalho na SME

Proposta desde o início do governo petista, juntamente com tentativas de reorganização administrativa de diversas secretarias, entre elas a da Saúde e da Educação,

uma reestruturação do Plano de Cargos, Carreiras e Salários da Prefeitura Municipal de Campinas, instituído pela Lei Municipal nº 8.340 de 26 de maio de 1995, teve sua aprovação no ano de 2004, sendo publicada em Diário Oficial do Município em forma da Lei n° 12.012, de 29 de julho daquele ano. Esta reestruturação, aprovada no final do governo petista, teria uma profunda expressão para os trabalhadores da Educação municipal, sobejamente aos professores.

Sua legitimação, porém, não se deu sem confrontos entre diversas categorias trabalhistas do serviço público municipal, as quais tiveram palco principalmente a Câmara de Vereadores Municipais, quando de sua votação.

No caso da Educação, tornou ainda mais explícita a oposição entre professores e especialistas, principalmente na questão salarial, uma vez que, pelo menos neste âmbito, rompeu-se com as hierarquias de ganhos, tão díspares entre estes dois grupos como determinado pelo Plano de Cargos anterior, conforme exposto.

Em seu artigo nono, a Lei n° 12.012/04 determina, entre outras, as seguintes diferenças em relação à Lei anterior:

- Articulação das carreiras e dos cargos em ambientes organizacionais vinculados à natureza das atividades e aos objetivos estratégicos baseados nas necessidades dos usuários da Prefeitura Municipal de Campinas;

- Investidura do cargo de provimento efetivo, condicionada à aprovação em concurso público e garantia do desenvolvimento no cargo, através dos instrumentos previstos nesta lei, adotando uma perspectiva funcional vinculada ao planejamento estratégico e ao desenvolvimento organizacional;

- Garantia da oferta contínua de programas de capacitação, necessários à demanda oriunda dos servidores e dos munícipes e, ao desenvolvimento institucional que contemplem aspectos técnicos, especializados e a formação geral;

- Avaliação de desempenho funcional dos servidores municipais de Campinas, como parte do processo de desenvolvimento destes, realizada mediante critérios objetivos decorrentes das metas contidas no planejamento institucional, referenciada no caráter coletivo do trabalho e nas expectativas de cidadãs e cidadãos de Campinas, sujeitos do planejamento orçamentário e da avaliação das ações municipais.

Considere-se ainda que, na Lei anterior, ao organizar os servidores em famílias ocupacionais, os professores, ainda que pertencessem à Família Educacional, tinham seus

ganhos equiparados com os níveis técnicos, ao passo que os especialistas estavam no mesmo patamar dos cargos de formação universitária. A partir de Lei 12.012/04, que instituiu o novo Plano de Cargos, Carreiras e Salários, em seu artigo 18, aloca os servidores em ambientes organizacionais, que corresponderiam a uma área específica de atuação do servidor público municipal, no cumprimento das atividades relativas ao cargo a que pertence, que por sua vez é constituído por um conjunto de cargos e especialidades, conforme a natureza de seu trabalho.

Assim, o cargo de agente público municipal, de professor de orquestra e aqueles que compõem os grupos de cargos de magistério e de nível superior são alocados nos seguintes ambientes organizacionais, a saber:

I. Administração e finanças**;**

II. Assistência social**;**

III. Assuntos jurídicos e cidadania**;**

IV. Cultura, esportes e turismo**;**

V. Desenvolvimento urbano e meio ambiente**;**

VI. Educação**;**

VII. Gestão de pessoal**;**

VIII. Manutenção e conservação**;**

IX. Planejamento e gestão**;**

X. Saúde**.**

Os ambientes organizacionais estariam sob a sistematização de uma matriz hierárquica de ganhos, cuja classificação seria ascendida horizontalmente, pela titulação do servidor, e verticalmente por seu tempo de serviço. Assim previstos, independentemente de sua posição na estrutura organizacional da Secretaria à qual pertence, os servidores, ao combinarem ambos os níveis horizontais e verticais de ganho, seriam considerados em suas especificidades de titulação e tempo, e não em seu cargo hierárquico. A classificação era definida em classes: A (ensino fundamental incompleto), B (ensino fundamental completo), C (ensino médio), D (ensino técnico), e E (ensino superior). A classe é a divisão da estrutura, que compreende um conjunto de diferentes especialidades similares, em termos de complexidade, responsabilidade e escolaridade.

O artigo 25 determina também a classificação inicial dos padrões de vencimento dos professores municipais; destaca-se que os professores com formação universitária foram equiparados às outras modalidades de servidores neste mesmo nível de formação, ou seja, na classe E:

> ***Art. 25.*** *O cargo de professor, na forma do disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da legislação afim, é composto por 2 (duas) classes, definidas na seguinte forma:*
> *I. Para as especialidades de Educação Infantil e de ensino fundamental de 1ª à 4ª série, classe "D", para os servidores portadores de formação de nível médio, na modalidade Normal;*
> *II. Para as demais especialidades a classe "E" e, no caso das especialidades de Educação Infantil e de ensino fundamental de 1ª à 4ª série, classe "E", para os servidores portadores de formação superior requerida para o exercício da especialidade***;**

De acordo com artigo 85, os docentes, ocupantes dos cargos de professor efetivo, professor e suplente, integrantes da carreira prevista nesta lei, são remunerados como mensalistas e poderiam ter as seguintes jornadas de trabalho, expressas em horas-aula, que equivalem a cinqüenta minutos:

I. Mínima de 24 (vinte e quatro) horas-aula por semana que equivalem a 104 (cento e quatro) horas-aula por mês**;**

II. Parcial de 30 (trinta) horas-aula semanais que equivalem a 130 (cento e trinta) horas-aula por mês**;**

III. Completa 36 (trinta e seis) horas-aula semanais que equivalem a 156 (cento e cinqüenta e seis) horas-aula por mês; e**,**

IV. Integral de 44 (quarenta e quatro) horas-aula semanais que equivalem a 190,67 (cento e noventa e sessenta e sete centésimos) horas-aula por mês**.**

Considerando que a jornada semanal dos especialistas era de 36 horas, os professores, a partir da jornada completa e dependendo de seu tempo de serviço e titulação, poderiam ganhar mais do que qualquer outro especialista, mesmo supervisores. A progressão funcional também não está condicionada aos cargos hierarquicamente superiores, mas à progressão via titulação profissional ou acadêmica e por mérito, a cada três anos de Avaliação do Desempenho com resultados positivos

Estabelece a Lei n° 12.012/04 uma nova definição nas horas a serem cumpridas pelos professores, e componentes de sua jornada, de acordo com o artigo 85, parágrafo 1:

> *I. TDA: trabalho docente em sala de aula**;***
> *II. TDC: trabalho docente coletivo extra-classe, que compreende as reuniões de integração pedagógicas e administrativas com o corpo docente, direção, especialistas e funcionários, a discussão sobre os projetos relacionados ao trabalho docente e acerca da coordenação de área de conhecimento praticada na Unidade Educacional; e**,***

III. TDI: trabalho docente individual extra-classe, que compreende:
a) Atendimento de dúvidas de alunos;
b) Aulas de reforço;
c) Reuniões de integração e esclarecimentos com os pais;
d) Atividades educacionais e culturais com os alunos;
IV. TDPA: trabalho docente em preparação de aulas em hora e local de livre escolha do docente;
V. TDPR: trabalho docente em projetos, que compreende a participação em projetos de pesquisa compatíveis com a atividade docente, constantes do projeto pedagógico da Unidade Educacional e da Secretaria de Educação.

Destaca-se que, a partir desta Lei, os projetos extracurriculares, anteriormente elaborados no exterior das escolas e posteriormente aplicados em seu interior pelos professores responsáveis por estes em cada Unidade Educacional, passaram a pertencer à uma quantidade de horas destinadas a cada Escola para pagamento das horas destinadas ao seu desenvolvimento, o qual deveria estar previsto e incluído no Projeto Político Pedagógico da Escola. Os professores que ampliavam sua jornada geralmente o faziam aumentando suas horas de TDPR, atuando e comprometendo-se diretamente com os projetos de sua Escola, decididos e avaliados coletivamente nos Conselhos de Escola e em reuniões de AVP (Avaliação do Projeto Pedagógico, ocorridas nas escolas ao final de cada semestre letivo).

Aliando-se estes princípios aos da Resolução n° 14/04, de 27 de outubro de 2004, que estabelece o cumprimento e distribuição das horas de trabalho docente, às diretrizes que privilegiam a organização do trabalho da escola mediante critérios pedagógicos, criam-se condições para emergir uma outra concepção e aplicação de desenvolvimentos de projetos nas escolas, que recusa seu entendimento como mero apêndice ou "atividades extra-classe", mas passa a incluí-los como parte integrante do Projeto Político Pedagógico das Unidades Educacionais, como uma possibilidade de ampliar a formação discente meramente instrucional, e abordá-los em outras dimensões de formação humana .

***

Como uma experiência bastante recente na Rede Pública Municipal, a implementação do Plano de Cargos, Carreiras e Salários encontra-se ainda em processo. Não obstante, aponta para novas possibilidades de valorização profissional e salarial docente, a qual tem sido contestada por parte dos especialistas, que por esta razão têm realizado de reuniões no Sindicato dos Servidores durante os últimos meses do ano de 2004 e início de 2005 para debater o novo plano funcional.

Ainda que não tenham tido perdas salariais com esta reestruturação, parte dos especialistas entende que os mesmos deveriam ter se beneficiado mais deste processo,

solicitando, inclusive do Departamento Pedagógico e da Comissão de Gestão de Pessoas, a redução da jornada para trinta horas, uma vez que consideravam que pouco obtiveram em termos de ganhos salariais, conforme circular divulgada aos especialistas em fevereiro de 2005. Não obstante as resistências ao Plano de Cargos, Carreiras e Salários promovidas por setores de servidores municipais, a sua constitucionalidade está sendo contestada judicialmente, uma vez que foi publicado em 23 de março de 2005 um acórdão do Tribunal da Justiça do Estado suspendendo seus efeitos.O que foi contestado foi a sua elaboração realizada pelo IDORT – Instituto de Organização Racional do Trabalho - contratado sem licitação pública, segundo denúncias.[23]Seu processo de implementação, porém, está ainda por ser investigado.

[23] Correio Popular, 30 de março de 2005.

CAPÍTULO 8

CENTRALIZAÇÃO /PARTICIPAÇÃO NAS DECISÕES E AÇÕES: as tentativas de mudanças na gestão das Escolas e da SME.

Partindo-se da forma como foi organizada historicamente a composição hierarquizada e a centralização do trabalho e da gestão da SME em toda sua estrutura e Unidades Educacionais, o capítulo oito encontra na fala dos profissionais da rede um conflito que aqui se denomina como uma tensão entre a centralização e a participação nas decisões e ações tomadas em todos os âmbitos da SME.

Procurar-se-á acompanhar, com base nas determinações oficiais da SME, publicadas em Diário Oficial do Município e materializadas ao longo da gestão petista, as intervenções empreendidas no sentido de descentralizar as decisões e implementações das ações institucionais e pedagógicas da Rede Municipal. Enfocam-se aqui as seguintes dimensões em especial: a criação dos NAEDs – Núcleos de Ação Educativa Descentralizada – como forma de que a gestão das escolas pudesse contar com um setor representativo e deliberativo da SME em sua região, e a reestruturação organizativa da SME.

As iniciativas da SME que visaram transformações na gestão das escolas, ao tentarem descentralizar das mãos do diretor as decisões no interior das Unidades Educacionais com o reconhecimento de uma *equipe gestora* são aqui abordadas. As formas como estas decisões foram entendidas pelos diferentes grupos profissionais que compõem a rede, na visão dos entrevistados, estão também analisadas.

***

Organizada historicamente segundo uma lógica que condizia com o tamanho da cidade das décadas de sessenta e setenta do século passado, num contexto de autoritarismo político e de conservação das bases sociais excludentes, e quando a composição social da população de Campinas não se apresentava com as cisões abissais tais como as que se apresentam no contexto social que hoje a caracteriza[1], com suas grandes ocupações urbanas e misérias, a Secretaria Municipal de Educação possuía uma gestão que se pautava, tanto em sua organização quanto em sua estrutura, na centralização do poder em determinados focos hierarquicamente privilegiados. Estes detinham o monopólio das decisões e comando de toda

a rede de ensino, como discutido por OLIVEIRA (1999), XIMENES (1999),FERRAZ (2000) e GANZELLI (2001).

Eventuais tentativas de mudança tiveram como resposta, em diversas ocasiões, uma reação de conservação por parte de parcelas expressivas dos trabalhadores da Educação, em especial, dos especialistas, como discutido por GANZELI (2001). Esta situação era sustentada pelas práticas concernentes a uma gestão da rede de ensino assenta na hierarquização dos cargos e funções dos quadros dos trabalhadores da Educação, legitimado no Estatuto do Magistério de Campinas, Lei n° 6.894/91, como tratado no capítulo dois. Afirma-se neste documento uma tendência conservadora da estrutura e organização da SME nas administrações municipal anterior à gestão petista de 2001 a 2004.

Nas escolas, era claro o reflexo desta estruturação de "cima para baixo": invariavelmente a tomada das decisões – tanto as institucionais quanto as pedagógicas – dava-se a partir das direções, para as quais, freqüentemente, a divisão de responsabilidade e poder e noções de autonomia e participação da comunidade não iam muito além da permissão de cada professor escolher, com alguns poucos pais, apêndices do Projeto Político Pedagógico da Escola entre outros detalhes da vida escolar, tal como discutido por OLIVEIRA (1999).

A reprodução da lógica centralizada poderia ser verificada em outras instâncias que compunham a SME: na sua macroestrutura, a centralidade da CLAE e CEFS, genericamente referenciadas pelos profissionais entrevistados como *nono andar*, como se explicará a seguir; na organização do trabalho das escolas, este papel estava na figura do diretor, e no interior das salas de aula, a condução do trabalho encontrava seu foco no professor, como tratado em BERTAGNA (1997) e OLIVEIRA (1999). Esta realidade, porém, dimensiona-se na própria construção histórica e social da instituição escola na sociedade capitalista. Como reconhece FREITAS (1995:111):

> "*Outro aspecto contraditório, no interior da escola, refere-se à tensão entre a gestão autoritária da escola e a participação do coletivo escolar. 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 perspassadas por outras, de poder, que pretendem controlar a objetivação dos propostos gerais fixados (formal ou informalmente) para a escola."*

[1] Cf. Mapa da Exclusão de Campinas e Texto base do 1° Congresso Municipal de Campinas Dezembro 2003.

Consideram-se ainda pertinentes, neste sentido, as análises que, desde a década de 1980 refletiram sobre as concepções dos princípios administrativos das organizações capitalistas, os quais se coadunam com a própria lógica social onde encontram seus condicionantes, tais como as desenvolvidas por SILVA, N. (1981); FÉLIX, (1984); PARO (1986, 2001 a, 2001 b), como também SILVA JÚNIOR,(1984,1993). A partir destas reflexões, aprofunda-se a compreensão de que a escola - organicamente vinculada à totalidade social, cuja construção e função histórica na sociedade capitalista é brilhantemente analisada por ENGUITA (1989) - encontra-se plenamente eivada por tais concepções, que têm por base as justificativas da dominação, do autoritarismo, da hierarquização de funções e da centralização do poder como imprescindíveis para a manutenção da ordem, controle e pretenso equilíbrio social, colocando o Estado Moderno capitalista como estágio único e último das organizações humanas, como tratado por FÉLIX (1984).

Estas justificativas, que se assentam na exploração capitalista, legitimariam caráter conservador da concepção da Administração Escolar, desde sua presença como corpo teórico nos cursos de formação de educadores, até sua prática nas organizações educacionais. A gestão da escola pública e de sua dimensão mais ampla – a estrutura do sistema do qual faz parte - são construtos históricos impressos pela dominação e hierarquização, pela centralização de decisões e do poder, pelo controle ideológico e da informação, bem como pelo entendimento da administração das escolas numa concepção meramente técnico-burocrática, derivada diretamente dos princípios taylorista-fordista das Teorias da Administração das organizações capitalistas.(FÉLIX, 1984; PARO, 1986, 2001 a, 2001 b)

Como reflexo deste contexto histórico e social, tais características eram fundantes para a realidade da Rede Municipal de Educação de Campinas. A tensão presente em todos os *loci* da estrutura da SME se convergia para o *nono andar* do Paço Municipal, onde se encontravam as dependências da SME, na região central da cidade, longe das periféricas Unidades Educacionais. Praticamente todas as decisões educacionais, políticas, institucionais e pedagógicas se concentravam naquele local, de onde partiam as decisões e ações referentes à possivelmente todos os aspectos da vida da Rede Municipal de Ensino, num amálgama confuso de pessoas, papéis e carimbos.

A partir deste local despachavam-se circulares informativas para as escolas, elaboravam-se resoluções, atribuíam-se aulas, atendiam-se mães desesperadas atrás da matrícula da primeira série de seu filho ou reclamantes de algum diretor ríspido, entre outras coisas pertinentes à organização do trabalho nas escolas e outros órgãos da SME. Uma visita

às suas dependências nos apresentaria um local extremamente fragmentado espacial e administrativamente; praticamente todas as coordenadorias e departamentos da Secretaria da Educação dividiam um andar do prédio do Paço Municipal, cindido em divisórias de uma triste cor cinza, revelando, porém, que tal divisão seguira antes as contingências emergentes das ações da Secretaria do que um planejamento previamente estruturado, com muitas subdivisões de espaços, cada vez mais freqüentes em seu processo fragmentário.

Sugere-se na presente análise que os questionamentos à tendência centralizadora da organização da SME e as novas propostas que emergiram com a gestão petista focaram três configurações anteriormente estabelecidas em sua estrutura, nas quais a centralização de poder e a concentração das decisões se faziam presente, direcionando-se para: (i) a tentativa de descentralizar os procedimentos administrativos e pedagógicos, identificando-os localmente a partir da qualificação das *equipes de trabalho* dos NAEDs; (ii) mudanças na estrutura da SME, na composição de seus órgãos, na decisão e organização dos procedimentos de trabalho, no fluxo de decisões e informações; tais mudanças ocorreram com a reestruturação do organograma da SME e conseqüente extinção da CLAE, que passou ter suas funções dispersas em outros órgãos; (iii) a busca por intervenções que descentralizassem o poder do diretor nas Unidades Educacionais, procurando fortalecer o Conselho de Escola e toda a equipe escolar, intervenções estas que procuraram fortalecer as reuniões de TDC e Avaliação do Projeto Pedagógico como instâncias deliberativas, necessárias para a organização das atividades administrativas e pedagógicas nas escolas, como será discutido no próximo capítulo.

Os princípios da Secretaria da Educação que sustentavam estas intenções, no sentido da transformação desta realidade historicamente construída, foram expressos na Resolução n° 13/03, que intencionava justamente a desburocratização, a democratização da gestão e a consideração primeira da esfera pedagógica a guiar a gestão educacional da SME. Estas estavam assim expressas neste documento:

> ***CONSIDERANDO*** *os seguintes fundamentos político-educacionais:*
> *- a escola como instituição que, mesmo imersa num movimento histórico de amplo alcance, se constitui concretamente pela dimensão local e particular desse movimento, sendo capaz de desconstruir a homogeneidade documentada e instituída;*
> *- os/as alunos/as, os/as profissionais da educação e a comunidade, situados num espaço-tempo produtor das relações sociais, como sujeitos participantes da construção/constituição de cada unidade educacional singular;*
> *- o respeito à diversidade humana, às diferenças sociais, de gênero e geração, étnicas, culturais, intelectuais, físicas e sensoriais;*
> *- a democratização da gestão da escola com a efetiva participação da comunidade escolar;*
> *- a democratização do acesso e da permanência, visando a valorização sócio-histórica e cultural dos/as alunos/as da educação infantil, do ensino fundamental e da educação de jovens e adultos;*
> *- a descentralização da gestão da Secretaria Municipal de Educação e da FUMEC,*

viabilizando a inversão de setas;
- a prioridade que este governo atribui à Educação como direito, com qualidade social, conforme dispõe:
O artigo 205 e os incisos VI e VII do artigo 206 da Constituição Federal;
O artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente;
Os incisos I e III do artigo 4o. , os incisos III e IV do artigo 13, o inciso I do artigo 24, e os artigos 29 e 37 da Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96;
O disposto nos artigos 24, 25, 69, 70, 71, 72, 78, 84 e 87 e artigos 12, 18, 19 das Disposições transitórias da lei 6894/91 - Estatuto do Magistério Público Municipal de Campinas;

("Resolução Conjunta n°13/03, Estabelece as diretrizes para a organização, a desburocratização e o fortalecimento do trabalho pedagógico nas diferentes instâncias da SME/FUMEC")

Estes princípios estão em consonância com os princípios da gestão democrática da escola tratada por uma ampla gama de estudos, dos quais poderíamos citar, entre outros, PARO (1995, 1996, 2001 a, 2001 b, 2003); FERREIRA (2001), OLIVEIRA (2000); ROSSI (2004).

Tratar-se-á aqui primeiramente da divisão administrativa dos NAEDs. Pregressamente a existência destes, havia a experiência da Rede Municipal de Campinas em contar com locais regionais descentralizados que, de uma forma ou outra, desempenharam funções intermediárias entre as Unidades Educacionais e a SME, pelo menos a partir de 1993. A SEPLAN (Secretaria do Planejamento) informou, em um contato direto que travou a pesquisadora em outubro de 2003, que durante a segunda administração de Antônio Magalhães Teixeira (1993-1996) houve uma repartição do tecido urbano em quatros regiões administrativas: Norte, Sul, Leste e Oeste, ficando cada região subordinada às SARs (Secretarias de Ação Regional), a fim de desafogar o volume de decisões administrativas e de gestão dos órgãos da PMC localizados no Paço Municipal.

Sobre as funções que teria esta divisão regional conhecida como SAR, o Decreto nº 11.080, de 20/01/1993 que determina uma reorganização administrativa estabelece as seguintes em seu nono artigo:

I - *gerenciamento, planejamento de operação e execução das atividades e serviços definidos como passíveis de descentralização;*
II - *coordenação do processo de implementação das Políticas, diretrizes e normas fixadas para o Município;*
III - *desenvolvimento de procedimentos internos que possibilitem maior rapidez no atendimento à população;*
IV - *participação nos Conselhos da Administração Municipal.*

FERRAZ (2000:58), esclarece que a criação das SARs teve o seguinte significado:

"*Todas as unidades escolares vinculadas à Secretaria da Educação passaram a ser gerenciadas regionalmente pelas SARs, no que se referia às atividades de rotina,*

como a manutenção dos prédios, controle do pessoal, distribuição de merenda escolar, compra de material de consumo, transporte escolar, etc.(...).”

A pesquisadora analisa, porém, que as intenções de subsidiar a formulação da política educacional do Município com base nas necessidades de cada região, bem como as de promover maior autonomia das Escolas, acompanhadas e avaliadas pelas coordenadorias regionais, respeitando-se o Projeto Político Pedagógico de cada uma, em consonância com as normas emanadas da SME, não se desenvolveram em um clima tranqüilo. Conflitos não superados entre as próprias SARs e a política da SME, aliados às decisões de centralizar no Paço as Coordenadoras das Secretarias Regionais, determinaram o fracasso deste modelo. (FERRAZ, 2001:58-59).

Com o governo de Francisco Amaral (1997-2000), as Secretarias Municipais de Ação Regional foram extintas e foram realocadas as atribuições e unidades administrativas de tais órgãos, em uma reorganização de funções localizadas nas estruturas internas de outras Secretarias. Criam-se então os *Departamentos Regionais de Operação* (DRO), como intermediários das ações decididas na instância superior e central de cada Secretaria, mantendo, porém, a Administração Pública uma concentração maior de decisão frente a estes. Nesta mesma época, a região Oeste, de grande abrangência, foi cindida em duas: região Sudoeste (região do Ouro Verde) e Noroeste (Região do Campo Grande). Esta situação é expressa pela Lei n° 9.340/97, que reformulou a estrutura administrativa da Prefeitura Municipal, determinando a estrutura, e organização dos DROs, a partir das atribuições e gerenciamento das atividades próprias de suas unidades e das operações desenvolvidas pelas Administrações Regionais que a ela se subordinavam. Desta forma, a referida lei assim definia estes órgãos:

Art. 2º - A estrutura interna geral dos órgãos municipais da Administração Direta é constituída por unidades administrativas hierarquizadas em níveis de competência e de atribuições na forma a seguir estabelecida:
***II – Departamentos Regionais**: agregam e implementam as atividades inerentes a campos funcionais específicos das atribuições de um órgão municipal promovendo a gestão global e integrada das ações desenvolvidas por suas coordenadorias setoriais e por seus setores;*

Fonte:Lei municipal n° 9.340/97

Desta forma, os Departamentos Regionais de Operação limitar-se-iam a aplicar as ações previamente decididas em cada secretaria específica, possuindo nada mais do que um caráter funcional e pragmático nas políticas públicas do município, em especial para as atividades-fim, como a Saúde e a Educação. Suas funções estariam mais para intermediar a

efetivação local da gestão centralizada de determinada Secretaria, do que para descentralizar ações, e muito menos democratizariam decisões. As ações no campo da política educacional não são diretamente especificadas no corpo da referida lei, mas, tal como exposto por FERRAZ (2000), deu prosseguimento somente às atividades de rotina funcional, material e burocrática, anteriormente praticadas pelas SARs.

A Gestão do Partido dos Trabalhadores no início de seu governo manifestou a intenção de conferir um novo caráter a estes setores, na perspectiva de um processo de descentralização administrativa e decisória que se propôs a implementar, conforme consta logo nas primeiras declarações da própria Secretária da Educação aos trabalhadores do quadro do magistério e nos primeiros boletins informativos divulgados a toda a rede. Nas declarações da Secretária da Educação Professora Dra. Corinta Geraldi, essa intenção foi assim expressa:

> *Devemos olhar para a diversidade de cada região, de cada escola. O nono andar não pode mais ser um castelo inacessível, um local aonde para chegar lá o professor, o pai de aluno tem que tomar dois, três ônibus. Democratizar a escola começa por democratizar esses espaços, de ser acessível, de poder contar com ele que lá vai se encontrar alguém para ouvir e encaminhar solução, não só burocrática, mas a decisão da política de uma Educação para todos. Daí a força que deve ter os NAEDs, que deve ter cada ação desse lugar, e para isso foram criados: conhecer sua região, sua realidade, está aí a singularidade, a participação ativa, a inclusão radical, no acesso, no poder contar.*
> *(Reunião com supervisores, sala de reunião do nono andar do Paço Municipal, 18 de setembro de 2002)*

***

Ao realizar uma retrospectiva das ações do governo petista, uma Coordenadora de NAED que participara diretamente de todas as propostas para a reestruturação da SME, nova estruturação esta que foi posta em prática desde fevereiro de 2001 e regulamentada posteriormente, assim expôs as intenções da criação dos NAEDs, em uma reunião de equipe de trabalho:

> *A idéia da Administração que entrava era fazer valer as particularidades de cada região, respeitando mesmo o que cada local tinha de identidade, de forma que esta particularidade representasse o todo. Nós tentamos trabalhar isso, mas não dava certo no início por causa da rotatividade dos professores e dos especialistas, como é que cada um vai se dar conta da característica de sua região se cada qual tem uma vida funcional repleta de descontinuidades?*
>
> *No começo de 2001 as equipes nem estavam formadas, a gente começou com uma coordenadora e auxiliar de secretaria só. Depois no processo de reestruturação que veio chegando os supervisores, os coordenadores tanto o administrativo e o pedagógico de cada NAED começou a se formar; agora somos uma equipe, e com uma rede mais estável depois do concurso de professor de 2000 e de especialistas de 2002. Essa idéia de time, de equipe de trabalho é importante, por que dá o sentido do trabalho coletivo, não só individual, local, mas geral. Por isso a idéia de que cada local deveria ter a sua equipe de trabalho, não aquela forma sectária de cada*

categoria se fechar em si mesma, coordenador com coordenador, supervisor com supervisor.

Agora não se trabalha mais por sectarismos, o trabalho é conjunto, coletivo.Tem a equipe de cada realidade, um pouco de todas as funções representadas nesta equipe, é assim que se forma a idéia da totalidade, o todo representado em cada parte. Tudo tinha que ser assim, a SME era uma equipe, então quem trabalha na escola também é parte de uma equipe, no sentido do trabalho coletivo, e não cada grupo na sua. Não dava pra simplesmente baixar um decreto dizendo que a equipe estava formada, porque tinha o trabalho de estabilizar a rede primeiro de tudo, para poder estabilizar o próprio trabalho.

(Reunião de Equipe de NAED, fevereiro 2005)

A referida noção de *equipe de trabalho* presente também em documentos oficiais da SME teria o significado de desenvolvimento de um trabalho coletivo, conforme as palavras acima citadas. O conjunto profissionais dos NAEDs eram denominados *equipe de trabalho do NAED* e das escolas, *equipe gestora* de determinada Unidade Educacional, composta pelos especialistas que atuavam em seu interior: diretores, vice-diretores e orientadores pedagógicos.

O Decreto n° 14.460 de 30 de Setembro de 2003[2] homologou o processo de constituição da equipe do NAED, juntamente com uma nova estrutura da SME, identificando desta forma suas diretrizes:

Art. 15 - Os NÚCLEOS DE AÇÃO EDUCATIVA DESCENTRALIZADA - NAEDs, tem como diretrizes políticas e pedagógicas:
I - desenvolver ações educativas descentralizadas voltadas à construção de uma política pública municipal de educação;
II - implementar procedimentos e normas político-pedagógicas da SME, favorecendo a comunicação, articulação e atendimento à comunidade escolar e seu entorno;
III - participar regionalmente das ações das diversas Secretarias para o desenvolvimento de políticas públicas intersetoriais, promovendo a participação ativa da população, a sua inclusão radical nas Unidades Educacionais e a expressão da singularidade de cada Comunidade Escolar;
IV - realizar ações fomentadoras à valorização dos saberes produzidos na região em busca da qualidade social.

Fica patente nas ações descritas como sendo as de responsabilidade dos NAEDs a desconcentração dos procedimentos e normas da Secretaria, bem como está presente que os princípios que orientariam tal processo, seriam justamente os de base do programa *Escola Viva*: a singularidade de cada realidade educacional da cidade de Campinas, as tentativas de inclusão em todos os âmbitos e a promoção da participação ativa de seus sujeitos. Expressariam estas ações uma perspectiva de integração das Unidades Educacionais e de sua comunidade, tão (ou mais) importante quanto estabelecer o vínculo direto entre Escola e SME. Esta relação deveria ser mediada pela ação dos NAEDs, que poderiam, inclusive, tomar

[2] Encontra-se na íntegra no Anexo 8

decisões que seriam as mais adequadas, por estarem em contato próximo com os problemas e necessidades das Unidades Escolares e com seus partícipes, profissionais e comunidade. Destaca-se que, na reestruturação do organograma, (vide Anexo 8), os NAEDs não só se encontram incluídos, diferentemente de todas as outras experiências de descentralização anteriores, mas ocupariam o segundo nível da estrutura.

Quanto a sua composição, o decreto determinava que:

> *Art. 16 - As equipes de trabalho dos NAEDS serão compostas, de forma interdisciplinar, por:*
> *I - Representantes Regionais da SME;*
> *II - Supervisores Educacionais;*
> *III - Coordenadores Pedagógicos;*
> *IV - Coordenadores da FUMEC;*
> *V - Professores de Educação Especial;*
> *VI - Profissionais de Apoios Técnicos, Administrativos e outros.*
> *§1º. Os Representantes Regionais da SME, responsáveis por cada um dos NAEDs, Serão nomeados pelo Prefeito, dentre os servidores públicos efetivos.*
> *§2º. Fica o Secretário de Educação autorizado, nos termos do artigo 81, inciso V, da Lei Orgânica do Município, a delegar competência aos Representantes Regionais para coordenar as ações e a equipe dos NAEDs.*
>
> Fonte: Decreto n° 14.460/03.

Como forma de criar uma representação da estrutura de pessoal da SME nos NAEDs, as *equipes de trabalhos* teriam a função de atuar localmente, tanto nos aspectos administrativos, quanto nas questões pedagógicas das Unidades Educacionais de cada região. As representantes regionais dos Naeds foram designadas como chefias imediatas de todos os profissionais que compusessem suas equipes de trabalho. Quanto as atribuições do NAED, estas assim se estabeleceram:

> *Art. 17 - Compete aos Núcleos de Ação Educativa Descentralizada - NAEDs as seguintes atribuições:*
> *I - coordenar a ação educativa na região de forma coletiva entre os integrantes da equipe;*
> *II - prover suporte administrativo e pedagógico para as Unidades Educacionais;*
> *III - articular a Comunidade Educacional para as ações intersetoriais;*
> *IV - viabilizar e divulgar eventos da SME e do Governo;*
> *V - participar ativa e preferencialmente de todo o processo do Orçamento Participativo;*
> *VI - desenvolver projetos de formação regionalizados;*
> *VII - acompanhar e apoiar o trabalho dos Conselhos de Escola das Unidades Educacionais;*
> *VIII - acompanhar e fortalecer o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico de cada uma das Unidades Educacionais Municipais.*
>
> Fonte: Decreto n° 14.460/03.

Basicamente, as funções da equipe de trabalho do NAED de acompanhar e adequar decisões políticas a cada realidade local, de participação da comunidade na gestão da escola no sentido de "regionalizar" ações, são preocupações constantes também no Decreto n° 14.460/03.

Na elaboração do Projeto-Político Pedagógico do NAED Leste, há uma proposta de se conceituar sua presença na ação educativa da SME:

> *Os NAEDs são núcleos desconcentrados territorialmente na cidade, buscando efetivar a descentralização, entendida como um processo político de tomadas de decisões administrativas e pedagógicas. Foram constituídos a partir de 2001, pela compreensão de que o local e o central formam um par dialético, não sendo, portanto, excludentes. O processo de descentralização procura levar adiante o arranjo possível: garantir o delicado equilíbrio entre resolver as grandes questões educacionais que perpassam toda a rede municipal e canalizar/respeitar as demandas locais.*
>
> *(Projeto Político Pedagógico do NAED Leste, março de 2005)*

Neste mesmo documento, as várias funções e procedimentos de responsabilidade das equipes dos NAEDs, são identificadas como as necessárias aos seguintes âmbitos: administrativo, institucional/comunitário e pedagógico, além do âmbito burocrático, o qual parecia caracterizar as funções dos locais descentralizados anteriormente:

> *A Equipe do NAED encarrega-se de uma série de procedimentos, ações e atividades, sendo basicamente as seguintes:*
>
> - ***Nível administrativo:*** *expediente, protocolos, processos, entrega de material, correspondência, atendimento ao público em geral, prontuários profissionais, arquiva mento e encaminhamento de documentação, organização e distribuição de pessoal (ex. professores substitutos contínuos, agendamento de salas, de transporte e de material áudio-visual, patrimônios (pedidos, manutenção e remanejamento), copiadora, etc. E, ainda que seja dever de todo cidadão conhecer e tornar efetiva as leis do país cabem à Coordenação e à Supervisão do NAED a orientação, acompanhamento e aplicação da lei vigente, especialmente na área educacional, além das Constituições Federal e Estadual, Lei Orgânica do Município, Estatutos da Criança e do adolescente, do Idoso e outras que se fizerem necessárias).*
> - ***Nível institucional/comunitário:*** *relações institucionais e intersetoriais com órgãos, serviços e secretarias do governo municipal e estadual, especialmente com aqueles que atuam na região e com outros NAEDs. Também realiza atendimento aos funcionários da PMC e público em geral.*
> - ***Nível pedagógico:*** *participação e acompanhamento dos processos pedagógicos das escolas a partir das políticas mais gerais da SME e do P.P.P. de cada unidade, com ênfase nas questões do currículo, avaliação e gestão escolar.Também entende-se que a estrutura, organização, horários, calendários, formação continuada, atribuição de aulas/classes, distribuição de profissionais, jornadas de trabalho, projetos inovadores e outros instrumentos/ procedimentos escolares devam estar atrelados "a função social da escola: o processo de conhecimento como possibilidade de formar alunos-sujeitos da história, dentro de uma perspectiva de educação integral e humanizadora.*

Como bem lembra Paulo Freire: Não há docência (nem especialistas e funcionários) sem discência"

(Projeto Político Pedagógico do NAED Leste, março de 2005)

Destaca-se que também que no Decreto n° 14.460/03, ao se transferir para os NAEDs, ou mais precisamente, aos coordenadores de NAEDs a chefia imediata dos especialistas representados em todas suas hierarquias funcionais – orientador pedagógico, diretor, coordenador pedagógico e supervisor educacional – os quais, congregados num mesmo espaço organizacional, a estes se subordinariam. Intentou-se com isso fazer com que os planejamentos e propostas de ação destes profissionais estivessem vinculados à uma construção coletiva de ação administrativa e educacional, tendo os NAEDs como órgão emanente das decisões e ações a serem implementadas localmente nas Unidades Educacionais.

O espírito deste trabalho coletivo deveria ser a consideração da Escola como centro do processo de trabalho da SME, e por norte, os princípios do *Programa Escola Viva.* Lembra-se que os coordenadores pedagógicos, anteriormente vinculados diretamente à Coordenadoria de Ensino Fundamental e Supletivo (CEFS) ou à Coordenadoria de Educação Infantil (CEDI), e que se encontravam alocados em conjunto, foram, apesar de sua resistência, também subordinados ao NAED, assim como os outros trabalhadores da Educação outrora citados, passando ambas as categorias funcionais a terem uma chefia comum – a Coordenadora do NAED.

Uma outra configuração de forças logo se esboçou: os organogramas das estruturas da SME anterior ao governo petista e a reestruturação proposta, (Anexo 8), demonstram que na reorganização da SME suprimiu-se a CLAE, e a CEFS e CEDI foram sintetizadas na CEBs, deixando estes órgãos de possuir o controle funcional dos especialistas anteriormente a eles vinculados, restando-lhe, assim, a atuação de elaborar decisões e procedimentos a serem aplicados em todas as Unidades Escolares da rede, através da intermediação dos NAEDs e da ação dos profissionais que compunham suas equipes multiprofissionais.

Desta forma, a SME parecia acenar, pelo menos, para duas significativas intervenções: a primeira seria o controle direto e constante das ações destes profissionais por agentes de confiabilidade com a administração, ao subordiná-los aos NAEDs, como previsto no referido decreto. As atribuições de controle, a autonomia e o poder de chefia das cinco Coordenadoras dos NAEDs, conhecidas informalmente como "naeditas"– servidoras efetivas dos quadros da Educação municipal, representando todas as categorias profissionais da rede: uma professora, uma diretora, uma orientadora pedagógica, uma coordenadora pedagógica e uma supervisora

educacional – estão formalizados no documento "Ordem de Serviço n° 1/2003", publicada em D.O.M. no dia 25 de março daquele ano, que regulamentava os horários dos profissionais da Educação.

O segundo ponto importante seria o enfraquecimento de frentes de resistência e disputa das decisões e deliberações sobre as ações que regulamentavam o funcionamento organizacional da Rede Municipal, resistência esta representada pelas estruturas anteriormente montadas presentes nas organizações, que de acordo com SANTOS (1981), poderiam atuar contrariamente ao trabalho proposto pela nova "elite decisória" , conforme tratado no capítulo dois.

Torna-se plausível, assim, a consideração do NAED como fundamental no processo de realização das políticas educacionais do município propostas pela gestão do PT na SME, podendo ter o significado de confluência entre as instâncias de macroimplementação e de microimplementação das políticas, ou ainda, um papel mediador entre as decisões centrais da SME e sua aplicação nas Unidades Educacionais que a compunham, tal como discutido por BERMAN (1978). Este autor evidencia a análise da implementação de políticas públicas como um problema que não derivaria somente de seu próprio esboço, mas que emerge como produto da relação que tenha esta política com seu entorno social e da relação que travam entre si as esferas centrais e locais. (BERMAN, 1978:283).

O autor, ao problematizar tal processo, identifica que as dificuldades da implementação das políticas sociais devem-se em muito ao fato de que os serviços sociais são proporcionados por organizações locais (como no caso enfocado, as Escolas), que gozariam de uma relativa autonomia em relação a um controle central, tendo, porém, seus próprios desafios e complexidade no processo de implementação.

Desta forma, o processo de implementação de políticas sofreria pelo menos dois problemas: por um lado, no âmbito da macroimplementação o poder central – aqui a SME - deveria conduzir um processo que garantisse sua influência sobre as organizações locais, para que se comportassem como o planificado. Haveria, por outro, a resposta destas decisões materializadas pelas ações locais, necessitando tais organizações esboçar e executar suas próprias políticas internas. As diferenças entre os dois contextos institucionais se configurariam no próprio campo de ação, no qual se interporiam duas dimensões: a *setorizada*, no caso das realidades locais, como no caso do processo de microimplementação, e a *integradora* dos níveis amplos e específicos da política como um todo, como no caso da macroimplementação (BERMAN: 291-293).

Destaca BERMAN (1978) que uma política é em si mesma fragmentada em diversas unidades burocráticas, grupo de interesses públicos ou privados, sistemas de prestação de serviços e diferentes graus beneficiários de suas ações.

No entanto, há que se considerar que os setores das políticas de cunho social possuem regras de jogo implícitas que operam efetivamente, bem como funções e procedimentos rotineiros pré-estabelecidos e em condições razoavelmente estáveis, que se configurariam na macroestrutura comum a ambas as instâncias da implementação das políticas públicas. Entretanto, a integração entre as organizações que partilham desta macroestrutura encontram-se minimamente determinada (*integración débil*), seja por que seus próprios problemas, perspectivas e propósitos criam em cada qual padrões de diferenciação que refletiriam suas estruturas e "culturas particulares", seja por que cada organização opera com graus variados de autonomia dentro da macroestrutura geral (BERMAN, 1978:292-293).

Na seqüência da argumentação, o autor agrega a estas outras quatro características que significariam incerteza e desafios em relação ao processo de implementação de políticas em suas diferentes instâncias, central e geral: discrepância em torno dos objetivos, índices diferenciais de influência e autoridade, deficiência de recursos e dificuldade de comunicação entre as organizações. Evidencia-se, esta última premissa, como uma referência constante feita pelos profissionais educacionais entrevistados como uma problemática presente na organização do trabalho nas escolas e na rede municipal de forma geral, como analisado posteriormente.

A não-linearidade da implantação de um programa de governo, desde sua concepção até a verificação de resultados é igualmente discutido por BERMAN (1978: 296-297), que identifica ainda uma série de transições para que a política pública seja efetivada, desde seu centro até seus organismos mais regionalizados: uma decisão política levaria a um programa governamental; o programa governamental conduziria a adoção de projetos locais, os quais engendrariam, por sua vez, a implementação de uma determinada prática, a fim de materializar em ações as decisões elaboradas no início do processo.

Esta realidade seria segmentada em diversas instâncias, tanto as constituintes da macroestrutura, quanto as análogas a esta. Poderíamos entender, no nosso caso, que os NAEDs e os diversos orgãos que compõem a SME seriam seus elementos constituintes e as demais Secretarias da PMC as estruturas análogas, com as quais invariavelmente a SME deveria estabelecer relações. Estas articulações se dariam através de passagens necessárias entre uma instância e outra, fato este dependente da ambigüidade da intenção da legislação,

dada a existência de muitos objetivos muitas vezes incompatíveis entre os níveis centrais e locais, e a ausência de especificações sobre os meios de como se efetivar as decisões.

Segundo BERMAN (1978:297), quanto mais ambígua a intenção de uma decisão política, mais passível de sofrer adaptações ela seria em seu processo de implementação. Evidencia ainda que, como a composição dos profissionais que atuam nas diversas instâncias – a macroestrutura central e a microestrutura local – é heterogênea, seriam distintas as visões do processo que cada qual possui, de acordo com o local em que ocupariam na estrutura administrativa e as funções que desempenhariam. Neste sentido, verifica-se na presente investigação, a diferenciação das abordagens, entendimentos e opiniões que externaram professores, orientadores pedagógicos, vices-diretores, diretores, coordenadores pedagógicos e supervisores educacionais sobre o processo de trabalho administrativo-escolar da SME.

O autor dimensiona esta evidência ao conjecturar que tais diferenças poderiam se tornar tão díspares de tal modo que suas expectativas, seus desejos e imperativos, tanto profissionais quanto pessoais, influiriam para que a implementação local das decisões políticas fosse modificada ou opacizadas estas variáveis, as quais são, invariavelmente, pouco controláveis pelo nível central na amplitude do processo de macroimplementação (BERMAN, 1978:298-299). Analisa também que uma possível ruptura entre os princípios dos programas e as respostas locais pode derivar da tendência que haveria nos sistemas locais de prestação de serviços públicos, em não adotar um projeto novo, se esta adoção for optativa.

Os estudos sobre este problema consideram ainda como importantes para a análise do processo, certas variáveis tais como: os incentivos oferecidos aos sujeitos envolvidos no processo de microimplementação, condições materiais, sociais e econômicas do entorno local e as características da posição em que uma unidade local se encontre na rede mais ampla do sistema. É sugerido ainda que "*o longo processo que vai da política à execução*" se desestrutura sem a identidade que se cria entre este e as realidades locais, bem como se for nulo seu acompanhamento. Destarte, o autor aponta que a macroimplementação supõe necessariamente a adaptação de um projeto ao seu contexto organizativo local (BERMAN, 1978:303-304).

Segundo o autor, a desestruturação e o desvio da aplicação das medidas dar-se-iam, invariavelmente, não só pela já apontada falta de identidade local com os projetos decididos nas instâncias centrais, mas pelo fato de que o processo de microimplementação não pode se dar instantaneamente, uma vez que a execução dos programas governamentais requer que se

produzam mudanças nos procedimentos cotidianos das unidades locais, processo este que o autor denomina *rota da microimplementação.*

Neste processo, as variáveis que determinariam sua materialidade seriam as interações que seus profissionais travariam com o público com o qual trabalham, necessitando continuamente de formação continuada para o desempenho de suas funções e para acompanhar os desafios inerentes ao seu trabalho. Destaca o autor também o caráter público e de participação com a comunidade local. Referindo-se diretamente ao caso da escola pública, é lembrado que as modificações, negociações ou anulação de decisões que escapam do controle dos responsáveis locais da implementação, como diretores, quanto a participação dos Conselhos de Escola pesa nas decisões locais, alterando as rotas de implementação.O papel do diretor de escola neste processo é também discutido, no sentido se que deste seriam dependentes as adequações e adoções de novos parâmetros de organização das Escolas, como local de efetivação das mudanças propostas pelas decisões centrais, importando para isso seu apoio político e burocrático. Nas situações as quais este tipo de apoio não se torna efetivo, as mudanças teriam maior dificuldade em serem implantadas.

Considerando as intervenções pretendidas pela SME de Campinas, supõe-se que somente depois da reestruturação oficial empreendida, com a mudança de seu cronograma, trazendo outro equilíbrio de poderes e fluxo de decisões, foi possível aos NAEDs iniciarem o papel de não só intermediar trâmites entre SME e Unidades Educacionais, como também assumirem uma perspectiva de construção de descentralização de poder e decisões junto às Escolas.

Supõe-se que alguns embates entre estas situações anteriores e a emergência de novas propostas explicitariam as diferentes concepções de trabalho e as tensões presentes neste sentido, tensões estas que levariam a proposta de modificações na organização do trabalho educativo em toda aquela estrutura. Este foi o caso por ocasião do ingresso dos supervisores educacionais por meio do concurso público para especialistas em 2002. Investidos majoritariamente nos cargos de supervisores de campo nos NAEDs como constituintes de suas equipes de trabalho, possuíam sua base de atuação profissional vinculada diretamente a este núcleos, dedicando-se ao contato direto com as Unidades Escolares.

Anteriormente a janeiro de 2003, os supervisores de campo eram subordinados à CLAE Central, onde periodicamente compareciam para procedimentos burocrático-administrativos, como assinar o livro de freqüência mensal para efeitos de folha de

pagamento, retirar seus benefícios como os bônus de alimentação entre outros procedimentos de caráter funcional.

Até este mesmo período, na organização oficial da SME, a CLAE desempenhava o papel de centro das decisões desta Secretaria. Este órgão centralizava em suas atribuições a organização da rede para os anos letivos, as principais decisões da política educacional da rede, entre outras decisões que dela partiam, como pode ser verificado pelas publicações de resoluções no Diário Oficial do Município até o ano de 2002, praticamente todas elaboradas por este órgão. Quando da organização de cargos vagos para serem disponibilizados para o concurso público para especialistas em 2002, a Supervisão central da CLAE elaborou um documento especificando seu campo de atuação a ser entregue à Secretária de Educação, no qual constava também as ações que desenvolviam nas escolas particulares, identificando-os desta forma:

- *Elaboração de: comunicados, editais, processo seletivo, de convocação.*
- *Resoluções: atuação na elaboração das normas e procedimentos legais necessários à implantação da Política Educacional da Secretaria Municipal de Educação;*
- *Estudo sobre os requisitos, critérios e cronogramas que serão estabelecidos nas Resoluções.Contagem de tempo dos candidatos e conferência dos dados apresentados, inscrição, classificação dos inscritos, análises de recursos*
- *Concurso de remoção*
- *Matrícula e transferência dos alunos*
- *Atribuição de aulas e escolha de período*
- *Projetos e grupos de formação*
- *Substituição temporária de professores*
- *Circulares*
- *Portarias*
- *Ofícios*

(Atribuições do trabalho dos Supervisores Centrais , junho de 2002)

O documento seguia por uma lista extensa de procedimentos tais como organização do processo de ingresso, remoção, escolha de campo, atribuição de aulas livres e suplementares, organização de impressos próprios para exigências funcionais como licenças, agendamento de exames admissionais de saúde, análise de diplomas e certificados acompanhados do histórico escolar para contratação ou efetivação, análise de solicitações protocoladas, além de orientações e atendimento geral.

Como iniciado a tratar no capítulo anterior, logo de início se colocaram as diferenças de concepções de trabalho e organização entre os supervisores centrais "antigos" e os supervisores de campo "novos". Desde seu ingresso, em reuniões com a Secretária da Educação, os supervisores recém efetivados questionavam a Secretária da Educação acerca

dos objetivos do trabalho da Supervisão e seu papel na Rede de Municipal de Educação, sendo que a maior parte destas questões eram referentes ao caráter técnico-administrativo e burocrático que parecia a estes últimos ser a configuração do trabalho da Supervisão até então.

Havia, na prática, um controle maior sobre os supervisores de campo: um relatório mensal de atividades e presença deveria ser entregue para a Coordenação da CLAE, o que não era exigido dos supervisores centrais. Este fato, aliado a outros como a indefinição de suas funções, fazia com que, além dos deveres do cotidiano de trabalho nos NAEDs, os supervisores de campo se fizessem cargo de funções dos supervisores centrais, como as sessões de atribuição de aulas para substitutos, remoção de docentes e outros procedimentos, como ampliação de jornada e atribuição de aulas complementares e suplementares ao professores estáveis. Situações como estas polarizariam os dois grupos, polarização esta, porém, materializada por serem opostas as formas de entendimento da ação supervisora e de seu papel na estrutura da SME: o grupo anterior de supervisores defendiam ações pregressas, de cunho técnico-burocrático, enquanto que grande parte do supervisores ingressantes em 2002 a entendiam em sua dimensão política.

Estes questionamentos foram formalizados em um documento assinado por quase todos os supervisores ingressos no ano de 2002, entregue à Secretária de Educação, no qual eram propostas, entre outras, as seguintes ações da atuação supervisora:

- *Colaborar para o processo de descentralização/participação;*
- *favorecer a articulação entre o planejamento e a gestão, o pensar e o fazer;*
- *contribuir qualitativamente no teor das normas e procedimentos elaborados e expedidos para balizar o funcionamento da rede;*
- *assegurar a circulação das informações entre todos os sujeitos da rede;*
- *imprimir o caráter pedagógico em toda a ação supervisora.*

("Proposta para Reestruturação do Trabalho dos Supervisores", dezembro de 2002)

Neste documento há a declaração da importância da dimensão política da atuação dos supervisores, bem como do necessário reconhecimento por parte destes profissionais da Educação Municipal de que a atuação dos supervisores não se limitava a procedimentos técnicos e operacionais da burocracia da SME. Esta acepção fundamentalmente política da

Supervisão Educacional foi discutida por SILVA (1981), SILVA JÚNIOR (1984) e SAVIANI (1999).

Ao localizar a emergência da ação supervisora no processo histórico dominação e controle de constituição da sociedade ocidental e analisando a função do supervisor como uma função precipuamente política , SAVIANI (1999: 32) afirma que:

> "*Em termos conservadores, em termos dos interesses dominantes, em termos do interesse da elite que controla a sociedade, a supervisão cumpre tanto mais a função política quanto menos esta função é explicitada, ou seja: quanto mais ela se apresenta sob a roupagem dos procedimentos técnicos, tanto mais ela é eficaz na defesa dos interesses socialmente dominantes. Em contrapartida, se os supervisores quiserem se colocar a serviço não dos interesses dominantes, das elites, do empresariado, mas dos interesses dos dominados, da população, do operariado em geral, então, nesse caso, eles necessitam assumir seu papel político de modo explícito."*

Portanto, esta intrínseca função política, oculta pela ênfase de seu caráter técnico e burocrático, era o principal ponto de tensão que explicitou as diferentes concepções de trabalho entre os dois grupos e aonde seus diferentes interesses foram confrontados, como expressas nas entrevistas realizadas.

Um novo organograma de reestruturação administrativa da SME já estavam sendo elaborado, o que se efetivou com o já mencionado Decreto n° 14.460 de 30 de Setembro de 2003. Apesar da resistência dos supervisores centrais, a CLAE foi extinta nesse processo de rearranjo organizativo, e suas funções divididas entre os outros órgãos que passaram a compor a nova estrutura da SME, bem como foram alocados seus profissionais do seguinte modo:

- Dois cargos de supervisor educacional na Coordenadoria de Gestão de Pessoas (CGP) subordinada ao Departamento de Apoio à Escola;
- Um cargo na Assessoria Jurídica;
- Um cargo no Departamento Pedagógico;
- Dois cargos para atendimento de escolas particulares e entidades conveniadas com a SME;

Os demais cargos estavam localizados na supervisão de campo dos NAEDs.

Desta forma, a ação supervisora ficaria representada em vários ambientes de trabalho da SME, integrando-se localmente em cada um deles e acompanhando seus procedimentos cotidianos.

Conjectura-se aqui que, se por um lado, se desestruturou a CLAE, outros órgãos passaram a ter atribuições que, por sua vez, geraram outros focos de controle da organização

das escolas e dos profissionais da Educação.Um exemplo disso foi a relevância que a Coordenadoria da Educação Básica passou a ter com relação a assuntos tais como a previsão de distribuição de aulas e classes das Unidades Educacionais para o ano letivo seguinte.

Geralmente, nos meses de outubro de cada ano, os diretores de todas as Unidades Educacionais – do Ensino Fundamental e da Educação Infantil - eram convocados pela coordenação da CEBs. Assistidos por seus respectivos supervisores, apresentavam o planejamento da escola para o próximo ano: quantas salas de determinadas séries iria ter, o quadro de professores e sua atribuição de aulas, fluxo de alunos, a necessidade da abertura de classes para atendimento à demanda ou o seu fechamento e a conseqüente extinção de cargos docentes, a necessidade de mais funcionários ou o encaminhamento de alterações diversas, tanto em seu aspecto material ou pedagógico, quanto em outras questões.

Isso colocava em cheque, como externaram alguns diretores em entrevistas aqui analisadas, a autonomia que deveria ter a supervisão dos NAEDs e respectivos diretores para organização da Escolas, uma vez que, havendo discordância entre estes e a CEBs, invariavelmente as propostas desta última prevalecia, já que elementos como horários, alocação de professores, calendários escolares entre outras questões de extrema importância para a gestão das Escolas, como o Projeto Político Pedagógico das Unidades Educacionais, dependiam da homologação não só da CEBs, como também do DEPE e CGP.

Outro ponto de questionamento sobre a descentralização de decisões referia-se ao fluxo de informações pertinentes à gestão e organização da escola. Todos os aspectos referentes a estas, entre eles a estatística de alunos, fluxo de movimentação de pessoal, taxas de retenção/aprovação, dados sobre a merenda, deveriam ser necessariamente encaminhadas aos devidos órgãos da SME, como os acima especificados, que centralizariam estas informações, as quais não permaneciam no NAED. A este último restaria o papel de intermediário da entrega dos mesmos, ás vezes com o visto do supervisor.

Não tendo sido alvo de uma reestruturação profunda na gestão petista – ou mesmo, uma mudança real em sua organização ou na forma como se distribuíam os profissionais e o poder em seu interior, como discutido no capítulo anterior – as Escolas da SME foram caracterizadas como espaços centralizadores de poder e decisão nas mãos do diretor, característica esta que pode ser reforçada pelas falas aqui relatadas, principalmente por parte dos professores e orientadores pedagógicos.

Supõe-se que a primeira intervenção significativa da gestão petista com relação a descentralização do poder nas escolas tenha sido a denominação de *equipe gestora*, composta

do diretor, que juntamente com o vice-diretor e o orientador pedagógico, responderia pela gestão das instituições, ainda que não de forma horizontal. O caráter de participação de uma instância ampliada, identificada como a *equipe da escola*, que seria a equipe gestora mais os alunos e demais profissionais das Unidades Educacionais, como poderes deliberativos sobre a organização do ano letivo e a proposta pedagógica das Escolas constam nas publicações do Diário Oficial, como a Resolução n° 13/03, que trata justamente do processo do estabelecimento das diretrizes para a organização, a desburocratização e o fortalecimento do trabalho pedagógico nas diferentes instâncias da SME.

No entanto, como se verificou posteriormente, desde o início desta proposta questionou-se a inclusão dos Orientadores Pedagógicos na equipe gestora, uma vez que possuíam, os da Educação Infantil, seu trabalho fragmentado geralmente em mais de uma unidade de trabalho, reforçando a solicitação para que houvesse um profissional desta natureza para cada escola .

A segunda decisão significativa seria a alteração feita na Lei Orgânica do Município que passa a estabelecer que o diretor não seria mais o presidente do Conselho de Escola, apenas seu membro nato, e que esta função seria eleita por seus participantes. Conforme a Emenda 37 à Lei Orgânica do município, publicada em D.O.M. de 17/02/2004, altera-se o parágrafo 4º do artigo 230 da referida lei, passando a ter a seguinte redação :

> *4º - Os Conselhos de Escola serão compostos de forma paritária por alunos, pais e trabalhadores em Educação, que elegerão a presidência, sendo órgãos de fortalecimento da democracia ao nível local, com competência, objetivos formais e forma de composição estabelecidos em lei''.* [3]

Ressalta-se que a Assessoria de Educação e Cidadania realizou, um acompanhamento da participação do Conselho de Escola junto às escolas municipais, em seu cotidiano e decisões, bem como promoveu uma campanha junto aos pais de alunos a respeito da importância deste envolvimento, indo às comunidades para expor tal idéia, além da distribuição de folheto explicativo de suas funções. O alcance de tais medidas, por fugirem ao foco do presente trabalho, poderia ser investigado futuramente.

Ainda que incipiente, o fato do Conselho de Escola ser partícipe da homologação do Calendário Escolar, estar ciente de algumas decisões a respeito do funcionamento da escola, como horário e reposição de dias letivos, controle dos gastos do Programa Conta-Escola, além

---

[3] Emenda n° 37 da Lei Orgânica do Município de Campinas ao art. 230 §4.

da recomendação da SME às direções de que deveria levar ao seu conhecimento toda decisão a ser implementada neste ambiente, seriam medidas que apontariam para a construção de uma presença mais significativa da comunidade e dos alunos na gestão das Escolas Municipais. Como se tratará a seguir, foram constatados somente dois registros de participação de alunos na gestão da escola no universo pesquisado.

Uma terceira possível modificação na gestão das escolas municipais pode ser apontada pela emenda aprovada no IV Congresso Municipal de Educação de Campinas, ocorrido durante os dias 09, 10 e 11 de novembro de 2004, já no final da gestão petista. Decidiu-se neste evento uma composição de equipe de gestão escolar que deveria incluir, além da figura do diretor e demais especialistas, um outro profissional como um professor ou funcionário, eleito pela equipe da Escola.

Como o Congresso Municipal teve caráter deliberativo, suas resoluções seriam apresentadas ao próximo governo para a elaboração da política educacional da Rede Municipal de Campinas. Lembra-se que os dados que temos de ambas as decisões aqui referenciadas são limitados, pois foram tomadas no último ano da gestão petista, sendo que a última não chegou a ser implementada no período enfocado.

As tensões concernentes a esta análise podem ser assim visualizadas:

Tabela 6.

ENTREVISTA PROFESSORES – CENTRALIZAÇÃO/PARTICIPAÇÃO

Ano _____ Temas	Ciclo I 2000/2001 freqüência	Ciclo II 2002 freqüência	Ciclo III 2003 Freqüência
Centralização do *nono andar* para tratamento de questões de trabalho e administrativo/burocráticas	34	16	08
Referências do Naed para o trabalho na escola	04	11	15
Reclamações da ineficiência do Naed para resolver problemas referentes às escolas	09	11	06
Problemas no fluxo de informações : desencontros/incongruências/insuficiência	24	18	13
Falta de oportunidade para participação nas decisões da escola	37	14	11
Centralidade do poder de decisão no diretor	25	24	12

Considerando-se primeiramente a forma como os professores percebiam a centralidade do local onde estavam as dependências administrativas da SME, em especial, a CLAE, infere-se das entrevistas a concepção de identidade entre SME e sua localização no Paço Municipal. *Nono andar* é a expressão que invariavelmente aparece na fala de todos os profissionais da Educação municipal – de professor a supervisor – para se referirem a todas as outras instâncias da SME que não as escolas. Alguns professores, inclusive, entendiam que os NAEDs funcionavam no nono andar do Paço, sendo mais uma subdivisão deste.

Segundo a fala do professor abaixo relatada, que ao ser indagado sobre as dificuldades que encontrava em seu trabalho, apontou justamente a organização pouco acessível dos âmbitos decisórios da SME, ponto relatado por mais trinta e três professores entrevistados, além de mencionar um conflito com a direção da escola onde trabalhava:

> *"Cheguei lá e não sabia nem onde era a CEFs. Eu nunca tinha ido até a Secretaria. Nossa, que bagunça. Tudo dividindinho com eucatex, e vidro. A gente até se perde lá dentro, pela pompa, pensei que fosse um lugar mais chique. Era só eu botar a cara em alguma porta, dizer que era professor, nossa, a maior tropa de choque se formava. Até que uma senhora muito elegante, acho que era supervisora, me falou que eu deveria ver o meu problema com minha diretora, que eles não afiançavam professor que quisesse passar por cima da "chefia imediata".*
>
> *Mas o que fazer, se a diretora me pôs falta uma semana inteira e não era verdade? Eu tinha ficado direto na quadra. Ela não tinha me visto, tacou falta. Apagou minhas assinaturas e pôs falta, disse que eu tinha assinado depois. Além de não querer me ouvir, acreditar em mim, ainda me chama de mentiroso. Eu tenho a escola inteira como testemunha para provar que eu fui"*
>
> *(Professo substituto de Ed. Física , escola região norte, agosto 2000),*

***

A fala exemplifica que a centralização do poder e decisões presentes em todas as organizações – SME e Escola – eram reforçadas pelas mesmas, já que quando colocado o problema ocorrido na escola, a figura do diretor apareceu como a que emitiria a última decisão. Consta que o professor só conseguiu provar sua presença reunindo cinco testemunhas, entre eles, a Orientadora pedagógica da escola, a inspetora de alunos, dois professores e um aluno de confiança da diretora.

As dificuldades não superadas na escola eram muitas vezes levadas pelos professores até a CLAE ou outras instâncias da SME localizadas no nono andar do Paço Municipal, como as Coordenadorias da Educação Básica, para solução de problemas ocorridos nas Escolas, nos casos em que os professores discordavam das decisões tomadas pelos

diretores, por exemplo. Esta postura, recorrente no universo pesquisado, ia desde questões de relacionamento pessoal a problemas burocráticos:

Você sabe como é atribulado o trabalho da gente na escola. Agora eu não sei porque tudo tem que ser resolvido no nono andar. Olha, é uma dificuldade para por lá. Já tentou estacionar? SimpleSMEnte não dá, olha o tamanho dessa cidade, gente! Já gastei uma fortuna uma vez de estacionamento porque tive umas coisas para resolver lá no nono andar.

Fiquei o dia inteiro, sendo chutado de um lado pro outro, e daí que não resolveu nada, me disseram pra voltar no dia seguinte. Pôxa, era coisa que não custava mandar para a escola, dava até pra resolver lá, tanto é que da outra vez que eu fui, só que de ônibus, me pediram pra levar os documentos da escola, do meu prontuário. Você acredita? Eu levei os documentos da escola pra resolver lá no nono andar, eu levei na verdade documento pra passear. Daí foi lerem, e assinarem lá mesmo. Mas porque tinha que ser uma supervisora pra ler e assinar? A diretora sabe ler e assinar, até a faxineira da escola sabe. Quem se prejudicou nesta história, sabe quem? O palhaço aqui e meus alunos, que depois não resolveram dúvida da prova porque quatro aulas antes da prova foram perdidas, porque não dá pra eu ficar em dois lugares ao mesmo tempo.

(Professor efetivo de Matemática, escola região sul, agosto de 2000)

***

É incrível, mas quando você quer resolver alguma coisa da escola, tudo tem que ser no nono andar, é como se a escola fosse intermediária das coisas, entre o professor e o nono andar, ou senão a DRO, mas a DRO é mais para o administrativo, o resto, tudo nono andar, até as coisas relacionadas ao ensino.Assim fica difícil, porque o nono andar é longe de todas as escolas,e tudo é só lá para ter resposta certa mesmo.

(Professora substituta das séries iniciais, escola sudoeste, setembro de 2000)

***

Teve problema na inscrição da minha matrícula, sei lá, o lance é que meu pagamento não saiu. A diretora falou pra ir lá no nono andar, mas nem o nono andar resolveu. Era lógico, né, problema de pagamento se vê no Recursos Humanos. Toca a gente ir outro dia lá no sétimo andar do Recursos Humanos. Agora, qualquer coisa que acontece é só nono andar que se pensa? Eu falei pra ela que tinha que ir no R.H.,mas sei lá, é tudo condicionado na cabeça desse povo: só sabem ver o nono andar na frente, tudo é o nono andar.

(Professora substituta de Português, escola região norte, outubro de 2000)

***

A diretora me mandou fazer lá uma coisa absurda com o aluno, imagine, fazer um relatório pra deixar pro ano que vem pra saber com quem a próxima professora está lidando. Eu disse que isso era rotular o aluno, que não tinha nada a ver fazer esse tipo de coisa, que era até constranger o aluno, não acha? Mas ela falou que isso tinha partido do nono andar,ordens do nono andar, que o nono andar tinha falado, tava falado. Mas quem no nono andar falou? Quer dizer que ela escuta coisas absurdas e a gente não vai nem contestar, nem se levanta a pestana pra pensar se é certo ou errado, vai fazendo? Não se pode ter isso como dogma, que é isso...

(Professora efetiva de série iniciais, escola região leste,outubro de 2000)

***

O clima na escola está particularmente difícil por toda essa questão de mudança de governo, de coisas incertas que na cabeça das pessoas parece que o mundo vai terminar amanhã. Mas eu vejo que apesar de tudo estar indefinido, ao mesmo tempo tem aquela certeza na cabeça das direções, dos orientadores pedagógicos, de todos os outros professores até, eu vejo, de que o que o nono andar fala é lei.Parece que o nono andar é uma coisa a parte da Secretaria, uma coisa a parte da Prefeitura, sei lá .

Até parece que vai mudar prefeito, vai mudar secretário, vai mudar o povo de confiança lá e tudo vai continuar o mesmo, como se o nono andar estivesse acima da realidade, pairasse nas nuvens, fosse mesmo o Olimpo de deuses que tudo olham, tudo vêem.Eu acho até que se esse governo quiser mudar as coisas, mudar mesmo, vai ter que começa pela contestação de que o nono andar é o centro da rede, o umbigo do mundo. Eu fui lá uma vez. É uma vai e vem de gente que você não sabe nem de onde vêem, pra onde vão. E nós aqui, nestas escolas cada vez mais sucateadas, parecem dois mundos que não se conversam.

(Professora efetiva de História , escola região sul, novembro 2000)

***

As coisas se complicam nessa rede de uma forma que a gente perde o controle da situação, do que fazer na escola, nem da nossa sala de aula a gente acaba sabendo o que fazer. A direção da escola tá lá, logo lá na saletinha ao lado, mas tudo tem que passar pelo nono andar, se o nono andar vai aprovar ou não.

A gente fica num imobilismo só, gente fica sem saber o que fazer, então se não é o comando da direção, é o comando que a direção tem que ter lá de cima. Um controle remoto com muitas fases, sei lá. Daí que acaba que a gente faz o necessário, não é que a gente não sabe ou não quer trabalhar diferente, mas o que se pode o que se deve, até onde ir é algo inexpurgável pro povo aqui da galera. Temos que responder pra diretora, ela pro nono andar, o que está acontecendo nas quatro paredes da sala de aula, sem respaldo nenhum, muitas vezes...e a gente acaba está se fechando mesmo, não tendo mais por onde fazer diferente, tudo é muito fechado, lá, naquele miolinho.

(Professor substituto de Ciências , escola região sudoeste, novembro de 2000)

***

A identificação do nono andar como centro das decisões e dos processos de trabalho na escola teve praticamente a metade das referências no ano seguinte, mas o teor dos reclamos de 2001 era bastante semelhante ao dos anos anteriores. Apesar desta redução, o surgimento dos NAEDs começou a ser referenciado também como um centro de decisão, nem sempre com clareza de suas funções pelos professores:

É claro que esse novo governo vai levar um tempo para se firmar, para começar a mostrar a que veio. Mas eu acho que a coisa está começando de uma forma esquisita: primeiro aquele negócio dos OPs fora das escolas Agora esse negócio de mandar tudo para as antigas DROs. Eu fui no nono andar resolver umas coisas da minha licença –prêmio, agora não é mais lá, agora disseram que estão

descentralizando tudo, que vai ser tudo resolvido nos NAEDs, que é o jeito que chamam a agora as antigas DROs, que na verdade eram umas dro... gas: não resolvia nada, tudo a gente ia lá, mas a última palavra tinha de novo que ir no nono andar, ou esperar o malote que vinha de lá depois de um ano.

(Professora efetiva de Português, escola região norte, março de 2001)

***

A diretora garantiu que nas pastas que ficavam no escaninho da DRO e que agora nem sei como chamam chegava tudo, que dava para fazer uma boa ligação, coisa e tal. É nada,,eu estou atrás de um certificado meu há mais de cinco meses. Primeiro, estava no nono andar. Fui até lá:"Ah não, benzinho, já foi para sua escola" . Na escola não chegou. Falei com a diretora, ela disse que estava nesse lugar aí que era a antiga DRO. Não estava. Disseram para ela que mandavam por malote ou punham nas pastas do escaninho quando chegasse. Não acharam, não chegou, e ainda perderam o protocolado que eu fiz requisitando o documento. Quer dizer, se estávamos reclamando de burocracia, burocracia e meia, agora a gente tá sentindo.

(Professora de séries iniciais efetiva, escola região norte, junho de 2001)

***

Eu até acho que a rede não é tão grande assim, mas que tem que ter uma certa divisão para as coisas, tem que ter sim.Não dá para resolver tudo no nono andar. Não dá para só uma pessoa muitas vezes ficar responsável por processos de uma só pessoa. Sabe, teve um problema lá na minha atribuição.Problema cabeludo, olha só: atribuíram aula para mim, e depois pegaram essas mesmas aulas e atribuíram para outra professora uma semana depois. Imagina se o circo não ia ficar armado. Fomos lá no nono andar tentando resolver na boa, eu, a minha diretora, e a moça que pegou as aulas errado, coitada, nem culpa dela, chorava que dava dó, porque o marido está desempregado, tem um filhinho de um ano, tinha ficado toda feliz. Eu quase deixei as aulas para ela, deu pena, mas a minha situação não está muito diferente, não.Toca a ir pro NAED, mas eles não tem esses documentos lá não, continua tudo no nono andar.

Montaram um circo lá naquela tal CLAE, pra resolver a questão, mas sabe onde estava enroscando? Na falta da supervisora que tinha feito a minha atribuição e da tal moça. Ela estava de licença-prêmio ou de férias, não sei, e disseram que só com ela dava para resolver o caso. Só sei que por causa da ausência dela, o caso demorou mais de uma semana para se ter alguma resposta, até que localizaram ela sei lá onde, no litoral e resolveram tudo.Mas pelo que eu vi era só ter ficado consultando tudo naqueles livrões de atribuição, tudo feito a mão, só falta a caneta de pena de ganso, na era do computador, imagina... Mas veja você que atrapalhada: uma pessoa só fica a cargo de uma rede inteira! Uma supervisora só cuida de uma questão que é para a rede inteira, que diz respeito a tantas pessoas! É isso que eu chamo de" burrocracia"!

(Professora de séries iniciais substituta, escola região noroeste, junho de 2001)

***

Eu penso sinceramente que é de uma forma muito paternalista o jeito que esta rede está montada,mas paternalista no sentido pior do termo, de família nuclear colonial, coronelismo até: tudo tem que passar pela central lá do nono andar, não cai um fio de cabelo, um giz no chão sem o nono andar saber.

Ao mesmo tempo as escolas dependem dele até para respirar, para ter um pouco de arzinho eles tem que ceder e dar as contas todas para aquele bando de supervisor que a gente não sabe se existe ou não, e só aparecem quando tem briga feia

na escola. O apoio não tem, mas o controle talí na mão. Essas coisas novas que estão montando, dizendo que tudo vai ficar nesse núcleo centralizado, vai ser, eu acredito, uma transferência de tudo o que fazem para um lugar afastado, e vamos ter filial do nono andar pelos cantos todos da cidade.

(Professor efetivo de História, escola região sul, setembro de 2001)

***

O ano de 2002 apresenta um decréscimo significativo nas referências ao nono andar, tendência que parece declinar também em 2003. Ao analisarmos a tabela anterior, vê-se claramente que as referências ao nono andar e ao NAED são diametralmente opostas em sua dinâmica ascendente/descendente. O que as falas deixam transparecer é um entendimento de complementariedade entre o nono andar e o NAED, e não que os trâmites anteriormente feitos no núcleo central fossem realizados regionalmente. Algumas falas relatadas abaixo revelam uma tendência dos professores em entenderem como um aumento da burocracia as funções do NAED, cuja missão era justamente o oposto. Como será analisado, também muitos especialistas, em especial diretores, criticaram os NAEDs, por lhes parecerem mais uma instância para a qual deveriam responder administrativa e burocraticamente.

Destaca-se que mesmo com a extinção da CLAE, esta continuou a ser referenciada pelos professores até mesmo em 2004, já no último ano de governo petista; até mesmo entre os especialistas a referência à CLAE permaneceu sendo feita, como atestam algumas entrevistas. Entre os professores, são exemplares falas como estas, demonstrativas de uma tendência de análise deste grupo funcional com relação à organização do trabalho da SME:

Para mim a impressão que dá é a de que os diretores perderam de vez a autonomia, se é que algum dia tiveram alguma.Antes tudo era nono andar. Agora, além de viverem no nono andar, andam indo direto para esse tal NAED. Cada gestão tem um nome, um mais esquisito que o outro. Mas esse aí parece mais forte, porque vivem em reunião, vivem sendo chamada. Eu noto a diretora cada vez mais ausente da escola, o que é uma contradição, já que esse povo chegou falando que a escola é o centro de tudo.

(Professora de Geografia efetiva, escola região sul, março de 2002)

***

O trabalho nosso ia ficar bem mais fácil se uma nova tecnologia desse conta destes processos todos de remoção, de substituição, por que do jeito que as coisas são feitas nesse século XXI é absurdo continuar com livro de atribuição,com papel pra lá e para cá, parece que, assim como as professoras das escolas ainda rodam coisa mimeografada, até lá no nono andar é assim.

Parecia até que esses núcleos novos iam ser um progresso, mas não vejo isso não. As divisões aparecem cada vez mais, surge cada dia uma novidade, mas tudo me

faz lembrar aquela música do Caetano que diz que no Brasil tudo o que se constrói de novo no dia seguinte já parece ruína.

É complicado trabalhar assim por que também eu acho que o mal tá na gente esperar demais, e às vezes não dar nem um tempo pro governo novo se firmar.Ou tá na gente por aceitar passivamente tudo, fechar a porta do carro e ir para casa como se nada tivesse acontecido naquele dia, as salas abarrotadas, o menino que tá na oitava e não escreve...Pior de tudo é que como a gente se envolve, participa, se tudo parece já pronto, acabado e decidido?

(Professor de Inglês efetivo, escola região sudoeste ,junho de 2002)

***

O mal dessa rede está na divisão que a gente vive e acho que querem que a gente viva. Eu me lembro que na época do Magalhães Teixeira a gente tinha momentos de parada, de palestra, que a gente podia encontrar todo mundo, podia se juntar mais. No tempo do Chico Amaral foi uma aridez só essa rede, mas aquele monte de greve servia bem para a gente se unir, encontrar os outros e agora, esses congressos que só participa por representação é muito limitado. Agora as escolas e os diretores, OPs, e também os professores ficam voltados só para suas NAEDs, ninguém se encontra mais. Acho muito falso esse negócio de que cada um vai saber só da sua região, acho que é uma maneira mais de dividir a gente.

Antigamente, é verdade que tudo era do nono andar, no nono andar. Mas pelo menos tudo estava lá, a gente tinha um procedimento só para tudo. O que está parecendo é que se criou sub secretarias e cada qual faz o que quer. A minha diretora vive reclamando disso.

(Professora das séries inicias efetiva, escola região leste, agosto de 2002)

***

Quando a presença dos supervisores ingressos do concurso de 2002 se fez mais expressiva nos NAEDs, as referências a este grupo começou a surgir no depoimento, tanto de professores quanto de alguns diretores e vices-diretores. Alguns professores assim expressaram como viam a organização do trabalho na rede no ano em que os NAEDs foram homologados:

Os desdobramentos que cada governo faz da rede serve, eu acredito, para aumentar a burocracia. Agora, não sei para quem isso é bom, pois significa mais gasto para o dinheiro público, mais burocracia para a escola, e menos eficiência nas escolas.Antes as escolas tinham o nono andar para responderem. Agora as NAEDs, porque quando era SAR, DRO, era uma beleza, a única coisa para que chamavam diretor, professor, era para coisa administrativa. Outro dia eu tive que responder uma ligação de uma supervisora porque tinha uma reclamação de 156 na mesa dela contra mim. Besteira, eu repreendi uma aluna, chamei-a de vagabunda no sentido de preguiçosa e ela entendeu outra coisa, esse povinho, sabe como é. Virou uma novela. Fui no NAED, fui no nono andar, fui no raio que o parta. Agora, eu tenho que passar por um constrangimento desses, de ir por todos esses lugares, para resolver uma bobagem que aconteceu na escola.

(Professora de ERET, escola região sul, março de 2003)

***

Cada vez que você vai na Prefeitura, mais complicação. Fui assinar licença-prêmio. Não, não é mais lá, é no tal do NEAD, NAED, NAEP e nem sei mais o quê. A Secretaria mandou eu conversar com o supervisor que estava lá de plantão, Ele não falava coisa com coisa, parecia que não estava entendendo nada do que eu falava, parecia nem entender nada de rede. Voltei para o nono andar. Lá me mandaram pra NAED de novo, até que um pessoal do R.H conseguiu me falar o que estava acontecendo. Daí para frente, muita complicação, até que resolvi, mas a que custo. Se querem descentralizar as coisas, então passa tudo pra a escola duma vez, que é que no final das contas que a gente tem o nosso trabalho, criar intermediário não dá certo.

(Professora de séries iniciais efetiva, escola região norte, abril de 2003)

***

O bom mesmo é ficar na escola porque aqui pelo menos você sabe o terreno que tá pisando. Achei erro na minha contagem. Fui direto para o nono andar resolver, já que com a diretora não dava jeito. Eu não sabia, mas fizeram um programa novo de contagem, e era nos NAEDs que a coisa estava funcionando.Cheguei tive que falar com uma supervisora que não deu muita bola, disse que estava faltando papel para comprovar tempo de serviço. Imagine, estava tudo certo, e eu falei que então eu ia para a CLAE resolver. Primeiro, ela se encrespou e disse que a CLAE não existia mais, mas depois falou que a CLAE agora era lá mesmo, que ela era a CLAE, não entendi direito. E faltou papel da diretora, e eu correndo atrás, acabou passando o prazo e eu fiquei vinte números para baixo para a remoção.

(Professora séries iniciais efetiva, escola região sul, agosto de 2003)

***

Quando optei pelo meu trabalho, optei por um local fixo para trabalhar, se bem que como professor cada hora você está num lugar. Mas para uma série de coisas você tem que se deslocar sempre. Para o trabalho na escola, para o CEFORMA para ter curso não sei de que, para a fala da Secretária que é não sei onde, para o nono andar para resolver pepino, agora mais um lugar que é o NAED que toda hora tem coisa para fazer.Não entendi uma coisa: na fala da Secretária lá no Ginásio do Taquaral, ou num desses Congressos, eu ouvi ela dizendo qualquer coisa de que os NAEDs tinha sido feitos para desburocratizar as coisas, os processos, coisa e tal. Mas eu acho que piorou, por que é um lugar a mais para ir.

(Professor de Matemática reintegrado judicialmente, escola região sul, outubro de 2003)

***

Outro dia eu ri, esse povo do nono andar não tem mesmo noção do que é a rede e dos professores. Falaram que a Corinta disse que se a gente quer saber de tudo, é só acessar o site da Prefeitura. Mas até parece que os professores têm computador, as de primeira a quarta, então, nem pensar. Eu sou analfabeta digital mesmo, e não tenho computador dentro de casa. E aí, vou ficar de fora?Ou vou ter que ir todo dia no nono andar saber das novas?

(Professora de séries iniciais, escola região sul, novembro de 2003)

***

A identificação do NAED como um local a mais da instância administrativa e burocrática da SME, ao lado das conhecidas atribuições do nono andar

encontra eco nas declarações dos outros profissionais da Educação, em especial os que se vinculavam diretamente às escolas, como os diretores, vice-diretores e orientadores pedagógicos. Quando da análise da fala destes profissionais, esta opinião será enfocada.

Subjacente a fala dos professores, encontramos críticas ao fluxo de comunicação entre as escolas e as instâncias decisórias, como o DEPE, a CEBS, o CGP, a antiga CLAE – generalizados nas falas dos professores como *nono andar* - e os NAEDs. Em geral, as críticas durante todos os anos de ciclos de entrevistas se referiam às informações da SME que não lhes chegavam em tempo na escola, com clareza ou de maneira completa. Invariavelmente, encontravam na própria centralização excessiva do poder do diretor a retenção de informações, chegando alguns até a identificar que o grande responsável pela informação compartilhada na escola seria o orientador pedagógico, que como o diretor, teria trânsito entre escola e outras esferas da SME:

> *Informação é poder, eu acho. Aliás, eu também acho que a diretora e a OP aqui sabe muito bem, porque as coisas que são discutidas lá no nono andar, elas só dizem aqui o que interessa. A grande dificuldade aqui é o isolamento que a gente fica aqui dentro, reclusos na escola, sendo que a gente nem, sabe muitas vezes o que se passa no mundo aí fora.*
>
> *A gente se informa mesmo é nas greves, que aí junta muita gente, e não dá como não saber. Que vergonha, um amigo meu me comentou uma pauta de negociação que saiu entre o Sindicato e o Chico Amaral em relação aquelas horas da greve do ano passado que a gente tinha que repor. Eu não sabia de nada. Não tenho para ler o jornal e na escola não ouvi nada a respeito. Quando eu fui perguntar para a [cita o nome da diretora] ela disse : Ah é, tenho uns informativos aqui! E pegou da sacola uns jornaizinhos do mês passado que fala sobre aquilo. Eu perguntei porque ela não deu aquilo antes para a gente, e ela falou que não tinha se lembrado, não tinha achado importante.*
>
> *(Professora de História, escola região sul, março de 2000)*
>
> ***
>
> *Muitas vezes são as coisas mínimas que a gente percebe que a forma como as coisas nessa rede funciona ou não é que dá o tom do movimento. Veja, por exemplo, como nós ficamos sabendo das coisas: através do disse-me-disse.Sabia que agora os grupos de formação não vão mais ser pagos, ou é certificado, ou pagamento? Sabia? Eu não sabia até ontem. Só que isso já está na rede faz séculos. Ninguém me falou antes. Se faço pela grana? Faço também, não minto. Mas eu queria saber se é pago ou não. Nem isso o diretor teve a decência de me avisar. A OP também deveria saber, né? Mas não sabe, ou sabe e não diz. Elas têm a tendência de ver tudo do lado de fora, e dá nisso.*
>
> *(Professora de Português efetiva, escola região leste, junho de 2000)*
>
> ***
>
> *Expectativas com o novo governo eu tenho sim, quem é que não tem? Melhorando salário, prá começar, pondo menos criança para dentro da sala de aula, construindo mais escola, iria ser ótimo. Deveria também dar um jeito nesse cruz-credo*

que é saber as coisas nessa rede. Diretor e vice sempre fazendo aquela cara de que é o último a saber. OP não sabe de nada. Tem curso, coisa às vezes acontecendo e informação que é bom nada.Palestra na Unicamp que a gente poderia ir, ninguém sabe, porque ninguém avisa. Já que a gente não tem nada da rede, não faz nada de palestra, curso que me interesse, quero saber das coisas. Nada, a gente vive numa redoma de vidro.

(Professora de séries iniciais reintegrada judicialmente, escola região norte, agosto de 2000)

***

Com o início do novo governo, esta questão pareceu inspirar propostas de modernização e informatização do fluxo de documentos, o que foi iniciado durante a gestão petista da SME. Algumas propostas dos professores procuraram contestar formas de organização anteriores, as quais entendiam como subordinadas a interesses de certos grupos funcionais:

A gente trabalha bastante dentro da escola mas sofre as coisas que acontecem fora. Burocracia demais, é nono andar demais pra cabeça.Há um ou dois anos eu fui numas daquelas atribuições de final de ano, era mais um cadastramento de professores substitutos. Que coisa aquilo. Uma confusão, gente passando mal, uma outra lá entrou em trabalho de parto e quase tem o nenê assim mesmo. Me responde: é para gente que estudou igual professor passar por isso tudo? Estamos na era do computador, gente do céu!Põe um computador em cada escola, não para os alunos batucarem não, mas para a secretaria, e cada escola faz sua pontuação, sua remoção.Assim a rede não circula, a rede empaca e não vai nem para frente nem para trás. Quer dizer, mais para trás do que para frente.

(Professora série iniciais, escola região noroeste, setembro de 2001)

***

Essas rede tá que tá emaranhada, assim que eu vejo as coisas, R. Ninguém se entende direito, é uma coisa louca Para saber uma informação, você tem que se virar em mil, perde dia de trabalho correndo atrás. Não sei se na era da informática a gente tinha que passar por isso. Acho que nós temos que acompanhar os rumos das coisas, não só nossa questão de informática e tecnologia, mas de procedimentos mesmo.

A rede cresceu demais desde que eu entrei em 1986, as coisas hoje têm proporção gigantesca, tem escola a quarenta quilômetros daqui que são da Prefeitura, antes a mais longe estava a uns dez quilômetros.

Não sei se é tão simples assim também.Informatizar e pronto, Tem mudar também as coisas e seu funcionamento, fazer outra coisa. Sabe, uma vez eu vi um projeto de alfabetização pela informática. Era uma coisa ridícula: uma cartilha foi transposta na tela de um computador. Quer dizer, o que muda? Nada, né? Os propósitos são os mesmos, a didática era a mesma. Só que invés de ler cartilha, lia a tela!

(Professora de Português, escola região norte, abril de 2002)

***

Não se moderniza nada nessa rede, é por isso que a gente não sente animação para dar aula.Professor não muda sozinho, não adianta fazer como a minha OP que

quer dar um monte de revista Nova Escola pra gente ler. As classes abarrotadas, diretora berrando no corredor, tem que ir ou para o nono andar ou para o NAED para qualquer coisa, então...tudo igual!Não mudou nada da gestão passada para essa, neste sentido, pelo menos pra mim.Os computadores que tem na escola, para funcionar, tem que rodar a manivela!

(Professora de Geografia, escola região sudoeste, agosto de 2002).

***

(...) Não seria mais simples informatizar essa rede? Sabe, às vezes me passa pela cabeça algumas coisas assim... como se na verdade esses procedimentos todos servissem mais para justificar que a coisa funcione do jeito que funciona, para manter as coisas do jeito que estão e tudo continuar bem igual, inclusive para que certos cargos continuem a existir. Se a coisa não muda na sua ordem, na sua regra, no seu objetivo, então a estrutura que mantém isso continua igual; desde o diretor mandão na escola, no supervisor que olha tudo de cima e até a gente, é sério.

A gente como professor na sala de aula, a gente dorme em berço esplêndido em cima de uma estrutura que a gente mesmo critica. Olha só, pensei uma coisa maluca, mas você vai me entender, R.: as bases dos sistemas todos de organização da sociedade, como o feudalismo, o escravismo antigo tal, não mudaram quando mudou a base produtiva, o jeito de produzir riqueza numa civilização? Tá vendo? Se a gente mudar o jeito que as coisas funcionam, como as coisas se produzem, então a gente vai mudar e tirar do bem-bom quem se acomoda, que faz que nem nós professores. Eu não sei se esse governo aí tem essa consciência, mas eu espero que até o final a gente veja informatizado coisas como a remoção, a pontuação dos professores.

(Professor de História função-atividade, escola região sul, abril de 2003)

***

Não obstante as considerações sobre a organização do trabalho da SME estarem presentes nas entrevistas realizadas com os professores, são de relevância também as considerações que tecem sobre a organização do trabalho na escola. Até onde nos mostram os dados coletados nesta investigação, a identificação do diretor como centro da escola é bastante marcada no primeiro ciclo das entrevistas, decrescendo ao longo dos outros anos.

Nas entrevistas, foram recorrentes observações como estas:

Outra coisa que é também desafio, dificuldade para nós: é a velha história do diretor sabe tudo. Sabe e não solta pra ninguém. É muito difícil, eles manipulam a informação até onde não mais podem, mandam e desmandam, tem o vice como secretária de luxo, e passa por cima quando podem. Tudo é o jeito de falar, mas é muito difícil decidir as coisas até dentro da sala de aula quando você não sabe nem o que vai acontecer com você naquele dia. Eu programei um passeio com meus alunos, a gente ia naquela biblioteca maravilhosa do Bosque dos Italianos...

Eu sozinha organizei tudo, peguei autorização dos pais, vi até ônibus, que a diretora e a OP estavam muito ocupadas para dar uma força, sabe como é que é. Bom, recolhi dinheiro das crianças e tudo o mais. Sabe o que deu? Naquele dia a diretora disse que queria falar com todo mundo no fim do período, que não era pra dispensar aluno mais cedo, e ninguém correr depois que o sinal tocasse, tinha que combinar e distribuir tarefas para a festa junina. Eu com as crianças chorando dentro do ônibus já tive que dispensar o passeio. Você acredita? Ela disse que quem decidia e conduzia

a escola era ela, que sem direção tudo vira uma anarquia. E disse ainda que fazia mais de uma semana que tinha dito aquilo. É mentira, eu quase berrei. E tudo mundo concordou comigo. Agora pergunta se as crianças ficaram quietas dentro da sala de aula naquele dia? (Professora quarta série efetiva, escola região sul, maio de 2000)

***

Lá vou eu de novo fazer comparação com a nossa História do coração, R.! Dá para o professor funcionar, vamos dizer assim, com um diretor que só aparece na escola para passear no corredor e controlar o que os professores estão fazendo, não dá, né?. Sabe, do jeito que a gente escuta esses diretores falarem, se colocarem como os máximos, me faz lembrar aquele negócio do Luiz XV, ou XVI, nem sei mais, e olha que dei aula disso outro dia. O rei absoluto, andando pelos corredores de Versailles ,falando:" L'Ètat c´est moi, l'Ètat c´est moi". O diretor aqui quer decidir tudo! Imagina um diretor vestindo aquelas perucas todas, punhos com rendinhas e dizendo também: "L'École c´est moi, L'École c´est moi", no meio do corredor da escola. Ia ficar perfeito.

(Professor de História efetivo, escola região sul,maio de 2002)

***

Não obstante a imagem irônica que nos dá o professor acima parecer bastante fantasiosa, uma situação que remete à sua fala chegou a ser registrada no Diário de Campo:

Perdida nas múltiplas vielas que, construídas ao sabor dos acidentes topográficos do terreno, serpenteavam-se em múltiplas voltas, logo vi um reconhecível prédio branco e azul, cores das escolas municipais. Não seria necessária esta visão, porém, para sentir a proximidade da unidade educacional de destino. Dela eram emitidos muitos ruídos de crianças, audíveis ao longe, o que anunciava que chegara a hora do intervalo. Passei, então, a me dirigir a um caminhar mais lento, pois poderia chegar após este horário para conversar com a professora que me concederia entrevista, a qual estaria livre na quarta aula e seria possível, então, conversarmos.

Chego quando os outros professores já estão se preparando para retornar às suas salas, e inicio a conversar com minha entrevistada. De repente, irrompe na sala a diretora, que, ríspida, nem nota minha presença. Começa a perguntar, com o timbre de voz ascendente, de quem tinha sido a idéia de distribuir jogos e revistas em quadrinhos da biblioteca para as crianças durante o intervalo.

A orientadora pedagógica que estava presente respondeu-lhe que esta idéia partiu da F., por coincidência a professora com quem eu conversava. Esclareceu-lhe que, no último TDC, esta proposta fora posta em discussão, e ante a concordância de todos, havia sido posto em prática aquela tarde. A diretora questionou-lhe se não seria sua obrigação comunicar-lhe da decisão, já que era a autoridade máxima da escola, e como tal, julgaria a pertinência de tal prática. Disse-lhe ainda que as merendeiras estavam bravas, pois os alunos não queriam nem saber do lanche, sendo este desperdiçado, a cozinheira deveria relatar o fato à supervisora do CEASA. F. tentou argumentar que não havia se registrado uma só briga entre os alunos naquele dia, o que era muito comum ocorrer durante os intervalos, mostrando o sucesso da medida. A diretora não permitiu que concluísse. Censurou-lhe fortemente, e saiu pelos corredores, dizendo em alto som que nenhuma medida deve ser tomada sem seu consentimento:

"*Não tem essa de decidir as coisas sem a minha presença, nem essa de TDC coisa nenhuma,esse negócio de democracia na escola é besteira.Se sou eu que tenho que responder pela escola, a escola faz as coisas que eu decido".*

(Diário de Campo, escola região sul, novembro de 2001)

***

Poderíamos situar esta fala também como uma demonstração da hierarquização de poder, mas questões como a tomada de decisão, do controle e da organização da escola centralizadas na figura do diretor estão bastante presentes. Em outras falas, a centralização e o controle do trabalho pedagógico é localizada na figura do orientador pedagógico, em diversos ciclos de entrevistas:

Acho que é muito contraditório que nós falemos para nossos alunos esse papo todo de democracia, cidadania, as coisas que nos recomendam os PCNs, se na vida real, na prática nós estamos envolvidos numa realidade de coerção, falta de participação, falta de opinião da gente. Olha só, na escola quem manda é o diretor, quem fala o que fazer na sala de aula é o OP, e cadê democracia, cadê participação?

(Professora de História função-pública , escola região sul, agosto de 20010)

Eu escuto muitas críticas de que os professores são alienados, que só dão aulas nas escolas e um abraço, que não se envolvem nos rumos da escola. Mas que momentos de discussão, de conversa a gente tem? Nos TDs é só aquilo de passar coisa recado. Até parece que informar, esclarecer, é passar recado. Eu me lembro mesmo daquelas discussões que não existiram, e só depois eu fiquei sabendo que as escolas estavam de fora da conversa, aquela proposta de mudança de carreira. O que é importante a gente não fala, da nossa profissão,das dificuldades, dos desafios que nós temos dia-a-dia.Não sinto falta de OP na escola não: eram só mensageiros, e notícia e fofoca nessa rede mais cedo ou mais tarde a gente fica sabendo. Livro de comunicado não adianta: fica por lá mesmo. Quem disse que professor tem tempo pra ler? Daí que quando tem alguma coisa para a gente lutar, pelos nossos interesses, quem tem possibilidade de ir em frente com isso são os especialistas mesmos, a diretora e a OP. porque elas têm toda a informação do mundo, que a gente confinado na escola nem sonha. Eu acho que é para isso que as informações e o controle é tão grande nas escolas: para favorecer os especialistas, porque eles são os grandes privilegiados nessa rede em tudo .

(Professora de séries iniciais função-pública, escola região leste, novembro de 2001)

***

Como eu te falava, é muito cansativo esse negócio de ficar na escola de uma forma subalterna, pois por mais que a Corinta e o povo da Secretaria venha falar de quer é fácil criar um clima bom na escola, a gente sente muito tempo desperdiçado. Olha, esse TD é até inicial disso que te falei: tempo desperdiçado... Única coisa que serve, parece, é pra passar recado, Por que então não põem um quadro de aviso e abole essa hora? Orientador pedagógico e diretor, e também o vice, acho que tem oportunidade de sair da escola e estar em outros lugares da SME, acaba sabendo das coisas como são, mas se tudo funcionasse de outra forma, se tivesse mais informatização.Se o pessoal soltasse um jornalzinho interno toda semana com os avisos seria mais producente,ao invés de passar as coisas para os diretores falarem depois com as escolas. E olha que tem coisa que o diretor nem passa, esquece, e a

gente sabe só de última hora ou nem sabe. Parece que a informação, aqui, é só para os iniciados.

(Professora de Ed. Artística função-pública, escola região norte, maio de 2002)

***

Quando eu te falei uma vez que a gente era só empregadinha, faxineirinha, eu quis dizer que a gente só obedece, ou como empregado ou como robô. A patroa fala onde é para limpar, a gente vai lá e faz. A diretora é a toda poderosa, a vice e a OP são as capitãs-do-mato, de vigiar, a vice vigia o horário, a OP que a gente faz dentro da sala de aula . É pura mentira esse negócio de que tem participação do Conselho de Escola, que as coisa passam pela AVP, que tem consulta. Ter tem, mais é mais assim tipo pra inglês ver, por que na chincha, o diretor e o OP filtram tudo pra por no projeto pedagógico. E chega na Secretaria informação que todo mundo participa, nossa, que escola democrática, e o povo da Unicamp delira. Não é assim mesmo. Me engana que eu gosto.

(Professora de Ciências reintegrada judicialmente, escola região sul, novembro de 2003) .

***

Nas observações dos professores com relação à organização do trabalho centrado nas decisões do nono andar, diretores/vices ou orientadores pedagógicos demonstradas acima, é referenciado o papel do Conselho de Escolas, mas minimizada a sua expressão na gestão das Escolas.

Destaca-se que em quase todas as falas coletadas nos três ciclos de entrevistas, o papel do Conselho de Escola enquanto conselho gestor é minimizado, anulado e desqualificado como instância manipulável pelas direções, bem como as reuniões de TDC ou de Avaliação do Projeto Pedagógico (AVP) são, em geral, referenciadas como reuniões conduzidas pela equipe gestora da Unidade Educacional, sem a participação dos professores.

Por outro lado, como veremos, os diretores reclamam de sua interferência nas decisões, sendo poucas as referências as quais reconhecem o Conselho de Escola como um componente participativo e complementar das atividades da gestão escolar, ou mesmo um caminho para torná-la coletiva. As falas dos orientadores pedagógicos pouco mencionam esta instância. Com relação a este segmento funcional, assim externaram suas opiniões com relação ao processo de centralização/participação das escolas:

Tabela 7.

ENTREVISTA ORIENTADORES PEDAGÓGICOS – CENTRALIZAÇÃO/PARTICIPAÇÃO

Ano _____ **Situações**	**Ciclo I 2000/2001 Freqüência**	**Ciclo II 2002 Freqüência**	**Ciclo III 2003 Freqüência**
Centralização do nono andar nas questões			

de trabalho e administrativas/burocráticas	**11**	**08**	**04**
Centralidade da CEFs/CEB e DITEPE/DEPE para a resolução de problemas pedagógicos	**13**	**07**	**03**
Referências ao NAED para orientação pedagógica.	**02**	**08**	**19**
Centralidade do Diretor/Vice na organização do trabalho nas escolas	**16**	**13**	**07**
Participação da equipe docente da escola na orientação do trabalho	**03**	**09**	**17**
Referências à Coordenação Pedagógica para tomada de decisões na escola	**07**	**06**	**15**
Problemas fluxo de informações: desencontros/incongruências/insuficiências	**07**	**07**	**09**

Analisando o quadro acima, vê-se que a "*Centralização do nono andar nas questões de trabalho e administrativas e pedagógicas"* decrescem ao longo dos ciclos a medida em que as referências ao NAED aumentam, comportando-se ambas as tendências em sentido oposto. Denota-se também que as referências aos coordenadores pedagógicos para tomada de decisões na escola estão dependentes da localização física dos mesmos: quando ainda alocados no nono andar, a fala dos orientadores pedagógicos localiza também este local como importante para a resolução de problemas pedagógicos ou a sua orientação. Os NAEDs têm maior presença na fala dos orientadores pedagógicos principalmente quando os coordenadores pedagógicos passaram a ter aí sua base de trabalho .

Quanto às referências ao nono andar, majoritariamente se caracterizam como questões funcionais, administrativas ou burocráticas, ou mesmo problemas não solucionados nas escolas. Muitas falas identificaram a necessidade de recorrer a uma esfera maior às escolas quando os conflitos com os diretores eram de difícil solução local, buscando mediadores para sua resolução. Identifica-se também que a CEFS e a CEB tiveram praticamente a mesma proporção como centro de decisões na fala dos orientadores pedagógicos.

Lembra-se que as falas dos orientadores pedagógicos do Ciclo I são poucas referentes ao ano de 2001, quando do retorno dos orientadores pedagógicos substitutos aos seus cargos de professores efetivos decididos pela SME, como tratado no capítulo anterior.

São significativas quanto às referências ao *nono andar* falas como estas:

Olha, a gente não tem um lugar fixo para ficar, você sabe que a gente roda essa Campinas toda, isso é uma dificuldade muito grande. Olha, tem a escola, tem o CEFORMA, tem o nono andar pra gente fazer uma via-crucis daquelas.Agora, eu acho que devia mesmo dividir as coisas, mas na verdade cada uma tem uma função específica: escola é lugar de trabalho, CEFORMA tem a assessoria e o nono andar é para resolver os pepinos e assinar ponto na CEFS. Mas a gente de tanto rodar deveria pelo menos ter um subsídio para pó transporte, por que não é fácil ter essa divisão toda. Essa divisão também mostra uma coisa: o controle do nosso trabalho está espalhado por toda a parte, por todos esses lugares. Então a gente responde para todos e para nenhum. Isso tira a autonomia da gente sobre a gente mesmo, sabe você parece que não é ninguém em lugar nenhum é só um adereço. Fica o nono andar vigiando tudo: aonde você vai, aonde você fica...

(Orientadora pedagógica substituta, escola região norte, junho de 2000)

***

Não nego que as vezes eu me sinto mais é uma marionete do nono andar, do DITEPE, e também da CEFS,e olha que esse governo é bem omisso nas questões pedagógicas. Acho que enquanto as escolas não tiverem uma boa independência, a gente não muda essa rede, sei lá o que vem por ai no ano que vem, governo novo, vida nova, será? Acho que sim, por que esse modelo de Secretaria vai ter que mudar, seja Carlão, seja Dr.. Hélio, seja PT, que eu acho muito difícil.

(Orientadora Pedagógica substituta, escola região leste, setembro de 2000)

***

Se o campo de trabalho, e de atuação do Orientador pedagógico é na escola, se é aqui que a gente faz valer o nosso trabalho, Agora, por que precisa esse negócio de toda a hora ter que ir para o nono andar, assinar ponto, conversar com CP e resolver problemas que dizem respeito ao lugar que a gente trabalha, não precisaria dessa coisa toda dividida, tudo nono andar A imagem que me fica é a de que há um grande controle remoto lá de cima do nono andar, e de lá se manda a rede funcionar como quiser .

(Orientadora pedagógica efetiva, ,escola região sul, setembro de 2000)

***

Um ou uma OP é antes de tudo um comandado. Comanda o nono andar, comanda a diretora, comanda os CPs, comanda os professores e daqui a pouco comanda até os professores e ainda até os alunos se você deixar. Ninguém te pergunta se dá para você fazer, mas só se você vai fazer ou já fez. Vou te contar uma das muitas absurdas que acontecem com op trabalho nessa rede: fui assinar meu ponto na CEFS outro dia e veio uma pessoa que eu nem sei direito quem é me falar que tem uma amiga que trabalha na escola que eu sou OP, e me disse que ela contou que tá tendo muito caso de violência, repetência e evasão, se não era trabalho do OP cuidar disso e que que eu estava fazendo que não resolvia tudo isso. E juntou num tom assim meio ameaçador que se eu não fazia nada e a diretora era omissa, o nono andar ia me advertir, que nada escapa ao nono andar.

(Orientadora Pedagógica substituta, escola região sul, novembro de 2000)

***

No ano de 2001, quando os orientadores pedagógicos substitutos retornaram às escolas, esta decisão foi identificada por alguns efetivos como uma imposição do nono andar:

Como que essa caudilha pode achar que trabalho dos OPs não vale nada, assim? Agora você tem seu trabalho, toda a sua vida estruturada, e vem um raio na sua cabeça mandado pelo nono andar, parte você no meio e a escola, e a orientadora pedagógica deixam de existir?Porque eu estou nessa rede desde 1986,e tudo aqui parece que gira em torno dos sabores e dissabores do nono andar.

Depende de quem tá lá em cima, agora, a gente não pode nem pensar, que pensamento atrai raio, raio que o parta, isso sim. O nono andar parece que está acima das leis, acima de Deus até. Agora se o nono andar decidir que não vai ter mais OP, nem as efetivas, quer dizer que não vai ter mais só porque o nono andar falou?

(Orientadora pedagógica efetiva, escola região sul, março de 2001)

***

Eu já entendi até porque tiraram das escolas os OPs. É pro DITEPE reinar nas orientações pedagógicas. A [cita o nome de uma coordenadora pedagógica] já tinha me falado que eles não deram bola pra nada do que já existia na rede. Não quiseram nem ver o trabalho de Grupo de Formação, a Reorientação Curricular. Passaram trator em cima de tudo , assim, naquelas de não te vi, não gostei, te arrasei. Esse negócio que promoveram logo no começo do governo, esse tal "Banquete Pedagógico" foram quatro dias de palhaçada,e quem organizou foi o DITEPE que eu sei, mas dando até oficina para professor organizar.

Querem tirar dos profissionais que trabalharam amassando barro o tempo todo a experiência, para deixar tudo nas mãos do nono andar decidir, por que parece que não tem mais OP, não tem mais CP, os supervisores estão de mãos atadas e só é o gabinete que decide tudo do alto do nono andar"

Mas toda essa decisão de tirar as OPs substitutas da escola, achar que a gente só serve pra dar aula é uma coisa que não me assusta. Tudo o que vem do nono andar a gente pode esperar que é alguma coisa que vai vir sem consultar as bases, contra tudo o que a rede pensa. Toda aquela crença de que o governo do PT ia mudar as coisas, mas as decisões e o jeito que as coisas funcionam tá o mesmo. Não sei se dá ora perceber esse clima de intimidação no ar, mas depois dessa dos OPs expulsos, eu não tenho dúvida que eles estão mais pra ditadura.

(Orientadora pedagógica efetiva, escola região sudoeste, junho de 2001)

***

Nos ciclos posteriores, a identificação das determinações da SME com o nono andar prosseguem, juntamente com outras instâncias de decisão:

O que torna mais difícil nosso trabalho é por que de fato a gente não pode fazer aquilo que as escolas realmente precisam sem uma determinação vinda de fora, vinda da Secretaria, do nono andar. Por mais que esse governo novo fale que a escola está no centro de tudo, o centro de tudo continua sendo o nono andar, a cabeça da Corinta e suas assessoras,e daí desce em cascata pra CEBs, pros coordenadores pedagógicos, pra nós e para as escolas. Não se pode permitir tanta rigidez em determinar como as escolas tem que funcionar, do jeito que as orientações pedagógicas tem que ser. Pelo menos a consideração da volta das OPs foi ouvida, também, se calassem a gente as pedras iriam gritar.

Mas de qualquer forma a situação continua insegura, por que daqui a pouco vai ter o tal do concurso, e desse a gente não sabe se vai ou se fica. Olha meu caso: fiquei cinco anos como OP, daí voltei a força pra a sala de aula o ano passado, por que se fosse pra escolher, não voltava, por que a sala de aula pra mim é a sucursal do

inferno. Agora com essa pressão toda, sei lá se a gente vai passar no concurso ou não. O nono andar que vai decidir, pra variar um pouco.

(Orientador pedagógico substituto,escola região sul, maio de 2002)

***

As coisas são feitas pra escola ou pra inglês, digo, nono andar ver? Porque agora tem a tal da exposição na Unicamp de todas as escolas, a tal semana da Escola Viva, a Corinta vem e inventa essa agora. A diretora vira pra mim e diz que invente algo engraçadinho para apresentar. Olha, meu trabalho agora virou engraçadinho, e não pedagógico. Disse, meio ameaçando, que todo o povo do nono andar vai estar lá para ver. Então, nós trabalhamos para quem? Para o nono andar, pra CEBs, pro Departamento Pedagógico ou para a Escola, pros nossos alunos, pros nossos professores?

(Orientadora Pedagógica substituta, escola região norte, agosto de 2002)

***

Eu acho que nós todos, não importa de onde viemos, de que jeito viramos OPs, a gente tinha que se unir pra ter mais respeito nessa rede. Eu ponho uma fé que tudo muda com cada governo que começa, e se não muda, fica pior.Faz três meses que meu salário vem errado,desde que eu assumi. Vou para o NAED, dizem que o erro está no R.H. O R.H. me manda para o nono andar. No nono andar, me dão chá de cadeira, fico lá uma tarde, não vou na escola trabalhar e no dia seguinte a diretora diz que não assina meu AF [atestado de freqüência]. Nem bem cheguei, começo a arranjar problemas, ela falou. Mas o que eu faço se tudo é uma burocracia só, se qualquer coisa que se precise resolver tem que ser em algum outro ligar que não é a escola. Daí eu falei isso para a diretora e piorou, porque daí ela falou que eu que tinha que me tocar e não achar que aumentando o trabalho da escola, com mais trabalho burocrático eu ia salvar a rede.

(Orientadora pedagógica efetiva, escola região noroeste, outubro de 2002)

***

Por mais que se faça para democratizar a rede, não dá para negar que tudo ainda gira em torno do nono andar. Pode ser que não se tenha quem ir pra lá mais para assinar o ponto, mas tem outro lugar, o NAED. Aliás, tudo o que se faz no nono andar, ainda que a CEBs e o DITEPE não estejam mais lá, é lá que tá o gabinete CLAE, o R.H e tudo o que realmente importa nessa rede.

Foram anos de estrutura, de rodar em volta do nono andar, não adianta negar que ainda tem um peso tudo o que se decide e se passa por lá. Estive outro dia resolvendo para a diretora coisas do Conta Escola, que na minha opinião é o que mais mudou na rede. Todo mundo, de todas as escolas estavam lá. Viu, querem mudar tudo, mas parece que mudam para ficar como está, porque tiraram do nono andar as coisas que acabam sendo assim... acessórios da escola, mas criaram outras, como esta coordenadoria do Conta Escola que é super importante, e onde se concentra o que acaba sendo importante que é o centro de controle da grana das escolas.

Acho que esse nono andar está tão arraigado na rede, que não adianta fingir que ele não existe. Nem ele mesmo pode se negar.

(Orientadora pedagógica efetiva, escola região sudoeste, abril de 2003)

***

Sobre a maneira de se trabalhar não só dentro da escola e da rede no geral, acho que é o que hoje a gente deveria pensar . A gente circula em vários lugares da

rede, e percebe que o que se pensa no NAED, no CEFORMA, e principalmente as coisas que saem do nono andar parecem que são para uma rede ideal, mas acho que não dá pra funcionar sem ter atenção nas coisas que verdadeiramente importam, por que mudam tanto, querem dar vida e não sei mais o que para as escolas, mas tudo tem que se decidir no nono andar, os NAEDs são só apetrechos, é isso

(Orientadora pedagógica efetiva, escola região leste, setembro de 2003)

***

Nas decisões da escola o Conselho até aparece como decisório, mas na real o que manda mesmo é o que vem lá de cima. O paradoxal é o seguinte: se fala tanto em inovar, inovar, que acaba sendo que os pais, os professores querem saber ainda da CLAE e do DITEPE, até da COPPE o que que mandam, os alunos não querem nem saber desse papo de inovar, eles querem saber mais quando é que vai ter ordens do nono andar para fazer matrícula, para fazer tudo na escola, para se viver nessa rede, enfim. Tá todo mundo condicionado, e a cabeça das pessoas não muda porque ontem saiu ordem no Diário Oficial e pronto. As pessoas mudam, eu acho, quando mudam as coisas que estão sendo feitas. Será que já se perguntaram porque ninguém bota fé nessas mudanças todas?

(Orientadora pedagógica efetiva, escola região leste, outubro de 2003).

***

Considera-se nas falas anteriores uma queixa presente, em quase todas, das práticas presentes em órgãos administrativos da Rede Municipal de Educação que, externos às escolas, são muitas vezes identificados como entraves para o desenvolvimento de sua singularidade e projetos próprios, bem como teriam um papel de afirmação da centralização de decisões. Algumas considerações chegam a se aproximar bastante das observações feitas pelos professores demonstradas anteriormente.

As observações referentes aos locais descentralizados, sendo as DROs até 2000 e os NAEDs a partir de 2001, possuem importância crescente, principalmente para o tratamento de questões pedagógicas. Lembra-se que, tal como anteriormente exposto, o foco da fala dos orientadores pedagógicos sobre os NAEDs se fazia mais presente quanto maior fosse a presença dos coordenadores pedagógicos nestes locais.

A referência aos NAEDs, que a princípio deveriam ser vistos como *setores descentralizados* conforme a definição da SME, se torna presente, na fala deste grupo funcional, identificada como instância complementar ou mesmo suplementar em relação a todas as instâncias da estrutura da SME referenciadas anteriormente. Relevante é a constatação de que esta percepção, apontada já nas falas dos professores, está presente não só na fala dos orientadores pedagógicos, como também nas observações feitas por todos os outros grupos funcionais.

No caso dos orientadores pedagógicos, há um diferencial de destaque: a avaliação que fazem dos locais descentralizados é muitas vezes positiva, o que é mais raro nos outros grupos funcionais, principalmente entre diretores. Este fato se justificaria conforme como está presente em suas falas, pela natureza do trabalho do orientador pedagógico, que atuaria em diferentes ambientes organizacionais da SME muitas vezes polarizados entre si, como as escolas e outras Coordenadorias, havendo a possibilidade do NAED ser um local livre de embates vivenciados no cotidiano de seu trabalho, podendo inclusive intermediar conflitos. Como falas representativas, temos as seguintes:

> *Quando eu comecei a ser OP eu acreditei que era melhor que só ficar na escola porque a gente circula, querendo ou não, pela rede toda, mas vou te contar o gasto. Direto no CEFORMA, e ainda bem que para ver licença-prêmio e coisas de documento dá pra ser na DRO, porque vou te contar, ir até o nono é dose. Pelo menos a DRO tem mais tranqüilidade para parar o carro, acho que até o ponto poderia ser lá.O nono andar é para a rede toda. Na década passada podia até funcionar, mas agora que a rede está crescendo, acho até besteira tudo ser decidido no Paço.Fórum de representantes não adianta, porque são poucos que participam,do mesmo jeito que o Conselho de Escolas .*
>
> *(Orientadora pedagógica substituta, escola região sul, setembro de 2000)*

***

> *Eu vejo que, dadas as condições que a gente trabalha, tem mais mesmo é que ter um lugar como o NAED porque ele é intermediário, tipo assim meio zona neutra. Isso para a gente é fundamental, porque você fica no meio de um fogo cruzado. É diretora que quer te mandar, professor que te manda pra aquele lugar CEB e DEPE querem mandar, o OP é cachorro que caiu do caminhão de mudança e todo mundo quer chutar. Ser OP é difícil porque recebe muita pressão de todos os lados. Bom, nos NAEDs tem o coordenadores pedagógicos. Eu tenho boa relação com eles, até ajudam bastante, dão uma força.Porque OP e todo mundo fica sem identidade, essa administração não valoriza os especialistas, e a rede é muito grande, e é melhor ter os NAEDs com mais função do que as DROs, que era só para burocracia.*
>
> *(Orientadora pedagógica efetiva, escola região sul , outubro de 2001)*

***

Avaliações neste sentido aparecem, inclusive, na fala dos orientadores pedagógicos ingressos no concurso público para especialistas de 2002:

> *Eu acho que OP tem que ficar localizado logo na escola, e na Educação infantil tem que ser um OP por escola mesmo, e lá a gente assina o ponto, é na escola mesmo.Os NAEDs poderiam ser pro resto, sem essa de nono andar, decidindo tudo pela gente, é fogo.*
>
> *Eu gosto mais das coisas assim, menores, sabe, porque do centro para a periferia é tudo mais próximo, tanto que eu quis por meu filho numa escola pequena, esse negócio de tudo muito geralzão, muito grande, você perde o controle e a identidade.*
>
> *(Orientadora pedagógica efetiva, escola região noroeste , outubro de 2002)*

***

A centralização das decisões dos outros órgãos da SME aparecem também quando os orientadores pedagógicos apontam a questão do acesso à informação como desafio de seu trabalho nas escolas, em todos os ciclos de entrevistas:

> *A gente tem que lidar com informação, não é como o professor que pega o giz e pronto, não tá a fim de dar aula hoje, dá depois, passar qualquer coisa na lousa para os alunos copiarem e pronto. Com diretora não dá conta de passar tudo pra todo mundo, até que esse negócio do Diário Oficial ser de graça é bom, mas é um custo conseguir na banca. Pelo menos no CEFORMA com assessoria dos CPs e no NAED dá para saber de alguma coisa, hoje as coisas não são tão centralizadas, eu acho, como antes que só quem estava no nono andar sabia das coisas.*
>
> *O pior é que quando você quer conseguir ela de outra forma, passa outro dia e daí você não tem mais possibilidade de conseguir. Tudo é ilusão.E é muita graça esse negócio que faz o povo do nono andar: publicam coisas muito importantes no Diário Oficial do sábado. E a gente tem acesso só na terça-feira. Dai você tem só 24 horas para fazer aquela inscrição, e a hora que você divulga para o pessoal da escola alguma palestra, alguma coisa importante até do ponto de vista funcional, já foi, já era, um abraço. Como fica a nossa moral perante os professores? Sim, porque você é responsável por comunicar, passar a comunicação oficial da SME, já que, na cabeça dos professores, é só o que você faz na vida.*
>
> *(Orientadora pedagógica efetiva, escola região sul , outubro de 2001)*

***

> *O que eu acho mais desagradável nessa da estrutura da SME, as coisas funcionarem neste caos, nesta improvisação, é que você perde tempo e credibilidade. Trabalho nessa rede, o válido, o bom, é o entre quatro paredes da sala de aula.Mas até para escolher pessoas para darem curso de formação, eles querem professor, vai se inscrever como especialista, que aqui é a última coisa que vale, a Corinta toma as coisas de uma maneira especial. Esses professores que participam de Fóruns de representantes, coisa e tal, são muito mais informados que a gente. Especialista perde cada vez mais sua função, não foi o que a Corinta fez, só para favorecer amigos do partido? Informação é poder, então, tira informação do especialistas, que eles ficam sem poder. Essa é a lógica do processo que está encalacrado aqui até 2004.*
>
> *(Orientadora pedagógica efetiva, escola região sudoeste , novembro de 2002)*

***

> *Mas o difícil mesmo é trabalhar sem saber as regras do jogo. A gente tem esperança de saber as coisas na assessoria que os CPs nos dão no CEFORMA. Mas aqui ninguém sabe o que vai acontecer, nem os CPs. Isolaram eles lá nos NAEDs, ficaram de fora das decisões, eles que sempre foram os implementadores da política pedagógica da rede. Quiseram deixar tudo muito democrático, mas centralizaram as informações não mais no nono andar, mas nas pessoas, em geral, nas próximas do poder.*
>
> *(Orientadora pedagógica efetiva, escola região leste ,março de 2003)*

***

Participantes diretos da gestão das escolas – considerados membros da *equipe gestora* pela SME – os orientadores pedagógicos entrevistados possuíam, de forma geral, e em todos os ciclos - uma opinião de que a gestão das escolas permanecia autoritária e com o poder centrado nas mãos do diretor, não incluindo sua presença neste âmbito:

> *A maior dificuldade que eu vejo é depender em tudo dos diretores e vices. Isso quando eles não se desentendem entre eles, o que é horrível. Os diretores gostam muito dos OPs e os valorizam até o ponto em que você demonstra estar de acordo com a idéias deles. Senão, não faz sentido sua presença, até te atacam.E parece que eles sentem o mesmo com relação ao nono andar . Se esse governo vai mudar isso, sei lá, duvido.*
>
> *(Orientadora pedagógica substituta, escola região leste , outubro de 2000)*

***

> *Enquanto a escola for montada para e pelo diretor, as coisas vão ser da forma como são. O diretor manda, manda mesmo. Quando não é o diretor, é o vice. Ou seja, poder é de quem é da diretoria, por mais que os NAEDs queiram tratar todo mundo como a equipe da escola. Olha, a carroça não passa a ter motor só porque eu chamo ela de carro. A escola não vai ser democrática se o nono andar, se a Corinta disser que ele tem que ser.A participação da comunidade se conquista.Ou é conquistada por ela . A [cita o nome de uma professora], maluca que só ela, foi dar aula naquele fim do mundo lá do Oziel. A comunidade manda mais do que o diretor,manda mais do que a Corinta, que treme de medo e faz tudo o que eles querem. É uma comunidade já estruturada, já organizada pra reivindicar as coisas nem se for no berro.Desse jeito, não precisa de OP nas escolas, mesmo.*
>
> *Tem lugar que a comunidade participa mesmo, mas aqui eu sinto ela meio omissa, ou trabalha e se vira o dia inteiro e não tem tempo de vir na escola, porque tem aquela idéia que se a escola tá chamando é para falar mal do filho. A gente reúne o Conselho, o Conselho vem quatro, cinco.Reúne os professores pra você ver, agora que a Secretaria está querendo dar voz e vez para as reuniões de Avaliação do Projeto Pedagógico, o povo só quer que as reuniões acabem logo. Professor detesta reunião. Tinha professor que abria o jornal na minha cara, para não participar do TDC. Ninguém se compromete com nada, nada mesmo.*
>
> *(Orientadora pedagógica efetiva, escola região sul ,junho de 2001)*

***

> *A função do OP deveria ser assim, um instigador de novas coisas na escola, assim que eu vejo o nosso papel. Agora, vai cumprir isso do jeito que a gente vive na escola.Acho que nem é culpa das pessoas, não. O diretor decide tudo, afasta participação dos professores e comunidade, uma ou outra que acontece isso. Esse mito de professor batalhador só existe na cabeça do povo do sindicato, e do povo da APEOESP.Esse negócio de gestão participativa só na cabeça de povo da UNICAMP e do PT. Na realidade, não tem nada disso não.*
>
> *(Orientadora pedagógica efetiva, escola região sul , março de 2001)*

***

Opiniões como estas também estão presentes nos depoimentos dos orientadores pedagógicos efetivados em 2002:

> *Acontece que a estrutura da escola, sem essa participação é assim desde que o mundo é mundo, eu me lembro de quando era professora. A Secretaria apóia que seja assim. Você já viu algum povo do nono andar, algum supervisor vir aqui e conversar com a gente olho no olho, dizendo que tudo tem que mudar, dando apoio? Não tendo reclamação dos pais, dos alunos, entregando o Projeto Pedagógico no dia e hora certa, qual problema que tem com as escolas?. Claro, conheço sua cabeça, vai me dizer, então, porque não muda de dentro para fora, adivinhei? Por que, é como quando acontece um crime. A gente se pergunta, na antes de levantar suspeitos: a quem interessa?*
>
> *Enquanto isso, as mudanças são tímidas diante do que precisaria para mudar, porque é muito arcaico, eu acho, ter de pedir por favor para um diretor concordar com alguma mudança depois da orientação pedagógica e dos professores, que são quem estão todos os dias com os alunos,que mais sabem da verdade dentro da sala de aula. Agora, não interessa para ninguém, eu vejo, por que está tudo interligado: supervisor decide pelo diretor, que decide pelo vice e OP, que decidem pelo aluno, e nono andar e Corinta decidem por todo mundo. Esse jeito já era assim desde a minha avó, e não vejo mudança que se avizinhe.*
>
> *(Orientadora pedagógica efetiva, escola região sudoeste, novembro de 2002)*

***

> *Pelo menos quando a gente ia no nono andar assinar ponto na CEFS a gente sabia de tudo. Claro, lá era o olho do poder, o centro de tudo. Agora cada um parece atirar para um lado. A CLAE fala uma coisa, o supervisor do NAED outra, a CEBs outra ainda, e o diretor um outra. Outra dificuldade que eu vejo é essa, de a gente nunca ter certeza de nada.*
>
> *(Orientadora pedagógica efetiva, escola região sul ,março de 2003)*

***

> *As coisas chegam de maneira diferente em cada escola que você vai. A Administração acha que todo mundo lê os boletins eletrônicos que lança na rede, mas as vezes nem as escolas tem computador, e quando tem, é de uma lerdeza só. As resoluções saem confusas, cada qual interpreta da sua maneira. Sei das coisas que me dizem os coordenadores dos NAEDs, mas eu, conversando com os outros OPs a gente percebe que cada lugar a coisa é falada de um jeito.Chega na escola, o diretor fala uma terceira versão da coisa. Não dá para entender , é uma torre de Babel.*
>
> *(Orientadora pedagógica efetiva, escola região leste ,junho de 2003)*

***

> *Você viu a última resolução de TDC ? Estava uma coisa muito complicada. Para impressionar, eles colocam tantos" considerandos..." que a gente se perde. Já não basta esse Diário Oficial cheio de propaganda, a agenda cheia de propaganda, rios de dinheiro em propaganda, e ainda mais propaganda até na resoluções? Sabe o que acontece?Cada um lê à sua maneira. Antes ia o povo da CEFs, os Coordenadores explicavam para todo mundo, e boa. Agora com esse negócio de que cada escola que se lixe, vira um" telefone sem fio", porque um entende de um jeito, passa de outro pra*

outra pessoa, que entende de outro, que passa de outro...Quando chega nos finalmente, ou ninguém se entende ou dá tudo errado.

(Orientadora pedagógica efetiva, escola região sul , junho de 2003)

***

Destaca-se a ausência na fala dos orientadores pedagógicos entrevistados a sua própria identidade como membro da equipe gestora da escola, como também foram tênues suas percepções no que tange à gestão participativa nas escolas. A tendência encontrada em suas falas era a de considerar o espaço da escola e suas práticas como uma instância de centralização do poder e das decisões nas mãos dos diretores, com algumas referências aos outros componentes, como professores e comunidade, quase sempre para denunciar sua inoperância ou falta de envolvimento. Da mesma forma, em nenhuma fala dos orientadores pedagógicos os alunos são apontados como partícipes da gestão da escola, ou há a consideração de que deveriam ser. O diretor sempre é a figura nuclear da organização das escolas.

Passemos então a considerar as impressões que os outros membros da equipe gestora das escolas teceram sobre seu trabalho nos anos pesquisados, enfocando-se vice-diretores e diretores, como realizado no capítulo anterior. Na sistematização de suas falas, propõe-se a seguinte configuração:

Tabela 8.

ENTREVISTA DIREÇÕES – CENTRALIZAÇÃO/PARTICIPAÇÃO

Ano _____ **Temas**	**Ciclo I 2000/2001 freqüência**	**Ciclo II 2002 freqüência**	**Ciclo III 2003 freqüência**
Referências ao nono andar para tratamento de questões de trabalho e administrativas/burocráticas	**24**	**16**	**08**
Aumento das obrigações administrativas e burocráticas	**05**	**17**	**19**
Referências às decisões implementadas pela SME	**08**	**22**	**27**
Problemas fluxo de informações: desencontros/incongruências/insuficiências	**05**	**18**	**12**
Tensões com demais profissionais no processo de gestão da escola .	**06**	**12**	**11**

Incompatibilidade de idéias/insuficiência dos Naeds em relação à gestão da escola	**09**	**14**	**22**

As falas dos diretores emergem da dinâmica do encontro entre a esfera da gestão da escola – na qual ocupam posição de chefia – e a gestão da própria SME, na qual se submetem às determinações externas.

Primeiramente, denota-se uma importância muito grande das esferas administrativas do nono andar para grande parte do universo entrevistado durante o Ciclo I, o que é concernente com o fato de que grande parte dos procedimentos de gestão da SME estava aí concentrada, centralidade esta que aparece nos ciclos subseqüentes em uma trajetória descendente. Porém, destaca-se uma tendência que apareceu em todos estes momentos da pesquisa: o fato dos diretores falarem de seu trabalho na escola como instância pressionada externamente pela SME e seus órgãos, e internamente, pelos professores e pelo cotidiano escolar que deveria ser gerido:

> *Na verdade, para mim é uma coisa muito dúbia ser diretora, está aí para você escolher: ou você pode ser aquela que fica até de madrugada e nos fins de semana tratando de coisas da escola, ou se você for tipo deixa-pra-lá, é só seguir o sabor das coisas que te decide o nono andar.É isso aí, vejo muita gente reclamar do nono andar, mas se acomoda bastante, por que decidir é difícil, se vem tudo pronto acabado é melhor de você só aplicar na escola e está feito.E aqui nessa rede você sabe como é: se é professor, pode sentar na cadeira, e deixar um aluno passar coisa na lousa, sentar, não dar aula, só estar de corpo presente, você ganha seu dinheirinho. Diretor também, mas a bomba estoura mais na nossa mão do que nas deles. Então, nono andar pode até dizer e achar que as escolas não existem, o professor pode esquecer também, só o diretor, a diretora que não.*
>
> *(Diretora substituta, escola região sul, junho de 2000)*

***

> *Eu queria tentar ver essa rede toda e entender... é o jeito que ela é administrada, de um jeito que não ajuda o que está acontecendo na escola, que atenda seus profissionais. Eu não sei se as coisas que estão lá no prédio da Prefeitura funcionam mesmo, é tão distante, eles lá, nós aqui. Mas nem tudo é assim tão remoto: na direção a gente trabalha pacas...será que nos outros lugares é a mesma coisa? Tudo para fazer a deusa Escola funcionar? Se ela funciona bem, ninguém lhe dá a mínima atenção, mas se tem problemas, todo mundo foge e deixa ao léu Isso de quem tá dentro, porque de quem tá fora, a coisa é de colocar o dedo na ferida e dizer que tá errado, que precisa mudar e exigir resultados, tipo o que o FMI faz com o Brasil*
>
> *Quem tá de dentro também não se compromete, então a coisa não muda é nunca. Fechar os olhos e achar que está tudo bem é uma forma ótima de controlar. Põem mais aí um bom terrorismo de que tudo vai ser controlado desde lá de cima, do nono andar, perfeito, as coisas funcionam que nem reloginho. Modelo perfeito de administrar.*
>
> *(Diretora efetiva, escola região norte, outubro de 2000)*

***

Você me pergunta pelo meu trabalho?Eu sou uma mortadela! É, é isso, faço parte de um grande sanduíche, e eu no meio. Uma fatia do pão é a Secretaria,e a outra é a escola, com os professores, alunos, funcionários, todo mundo empurrando, todo mundo. Para sobreviver você tem duas formas: ou fica na passiva,aceitando passivamente e reproduzindo na escola as coisa que te mandam fazer, ou vai no enfrentamento e briga com todo mundo, e tenta fazer o que você acredita dentro da escola. Mas também, essa atitude é efêmera, porque daí você não consegue nem de uma maneira nem de outra, e é esmagado pelos dois lados.

(Diretora efetiva, escola região sul, outubro de 2000)

***

Com o início do governo petista, mesmo estando presentes nas declarações da SME propostas de descentralização, a centralização das decisões em outras esferas da SME identificadas genericamente como *nono andar* prosseguem. Como na fala referenciada acima, muitas vezes, estas observações foram acompanhadas pela expressão do sentimento de pressões ao trabalho dos diretores, advindas tanto da SME quanto dos demais partícipes das escolas. Há também, a partir do Ciclo II, uma presença maior dos NAEDs nas falas dos diretores, também expressiva no Ciclo III. Foi recorrente em suas falas, porém, a opinião de que nem sempre a relação das direções das escolas com estes núcleos descentralizados era de concordância:

A gente se divide e não tem a consideração nem de um lado nem de outro. Tem reuniões a toda hora, e não dá para acompanhar de verdade nem uma coisa nem outra. Se você está na reunião da Secretaria, na escola acham que você está no Shopping. Se você falta para estar na escola, é o povo da Secretaria que acha que você foi no Shopping.E o tempo todo tem coisa da Secretaria e do nono andar para dar conta, e tem que ir para o NAED saber.Nos NAED, na maioria das vezes, não se resolve nada.

A integração dos interesses da Secretaria e das escolas está difícil mesmo com o povo do PT que eu estava até achando que ia tentar mudar um pouco essa divisão que a gente fica. Mas eu acho também que não é que eles que não queiram... e não vão querer por que?Eu acho muito vazia essa expressão "falta vontade política". O fato é que eles estavam achando que era mais fácil mudar do jeito que eles planejavam, e não foi nada disso, a coisa tá amarrada de uma forma que tem o centro de tudo no nono andar ainda, e muito centrada na figura da Corinta.E as escolas continuam identificadas na figura do diretor. Por um lado, é verdade que isso até que dá um certo poder, mas um poder que não é nada porque as ordens que valem são as de cima, tudo despenca do nono andar.

(Diretora efetiva,escola região sul, maio de 2001)

***

Difícil mesmo é a gente se movimentar, acho que esta rede está melhor do que a anterior de muito cacique para pouco índio, mas o fato é que eu estou quase

gostando das coisas que o PT está quase fazendo, tirando, é claro, aquele absurdo de tirar as OPs das escolas. Por que se antes a gente tinha só o nono andar para opinar e o supervisor para passar as coisas para a escola, agora a gente tem pelo menos um local a mais para contar, para saber das coisas, para resolver. O perigo é que, se vier para ajudar ou para ser um lugar a mais para a gente ter que dar satisfação, pode ser os NAEDs mais uma burocracia para os diretores darem conta

(Diretora substituta, escola região sudoeste, outubro de 2001)

***

O que eu espero, ou esperava do novo governo, porque já me decepcionei,era que desse mais liberdade para as escolas,que nada se faz sem o nono andar . Agora também acho que minha opinião é maldosa, pois eles nem bem, chegaram, ainda dá tempo de consertarem um monte de bobagem. Sinto muita falta da OP na escola, porque todo o trabalho de orientação pedagógica a gente, eu e a vice, estamos tendo que assumir. Então se aumenta as obrigações da escola, porque se se tira gente que ajuda a administrar, como é que fica, ficamos desfalcados. Vê como a coisa é, dos dois lados? Se manda muito, se deixa sem... e ainda tem o dia-a-dia da escola, que não quer nem saber se você está desfalcado ou não. É professor, é aluno, é pai exigindo o tempo todo.E agora os NAEDS são uma forma a mais de se ter controle dentro da escola.

(Diretor efetivo, escola região sul, novembro de 2001)

Para os diretores recém-ingressantes:

As coisas estão muito indefinidas para nós, e acho que a Secretaria não está sabendo nem como lidar com a situação. Sei de colegas que estão enfrentando uma contrariedade pesada em suas escolas, pois os diretores anteriores não aceitaram as mudanças do concurso. É como se nós fôssemos culpados de termos passados no concurso. Pode até ser que sim, olha, já que a própria administração nos trata assim,pois veja bem: que respaldo te dá o nono andar para você gerenciar a escola? E dá para o diretor aqui gerenciar alguma coisa, se tudo depende do nono andar, e do NAED? As reuniões mais complicam e deixam dúvida do que ajudam.A gente não anda nem com segurança do nosso concurso, que falam que estão para anular!

(Diretora efetiva, escola região noroeste, outubro de 2002)

***

Acredito que seja uma experiência interessante esses NAEDs, se a coisa funciona. Bom, quando tudo funciona, tudo é bom. Eu vejo empenho do pessoal dos NAEDs em prover as escolas de informação, de atenção...mas até que ponto se pode confiar em algo que não está nem regulamentado ainda?Já estamos no meio da gestão, as coisas precisam ser bem amarradas, senão não nos dão segurança... Queria poder contar mais com os canais lá de cima, porque se centraliza lá, se cobra de lá, e o trabalho dentro das escolas não é fácil.

(Diretora efetiva, escola região norte, novembro de 2002)

***

A lida das obrigações da direção é pesada pela forma como se estruturam as situações, eu acho. As coisas permanecem para justificar o passado, seus vícios e erros Só funciona se for assim, sempre foi assim. Mudam as administrações, mas a máquina permanece em um mesmo motor.Estamos numa rede, sem criar identidade de rede. Poucos espaços para nos encontrarmos, não só a equipe

do NAED, mas de profissionais da educação de maneira ampliada.Tem que haver singularidade, mas sem perder o sentido do todo. Rede não é um amontoado de escolas.Ainda que válidas, as reuniões setorizadas são esfaceladas, a ponto de não conhecermos o trabalho da rede. Descentralização desmobiliza e fragmenta mesmo tempo.Eu acho que a experiência de união todas as escolas que tinha no governo passado precisava ser revivida, porque esse negócio de cada qual ficar voltado só para seu NAED é uma coisa que mais separa que une, ainda mais porque eu vejo que cada NAED faz as coisas que quer.

(Diretora efetiva, região leste, maio de 2003)

***

Eu lembro que fiquei muito emocionada quando o PT venceu, uma das coisas mais caras ao Toninho era a valorização do que emerge do local, do caráter de cada comunidade, próprios de cada grupo, de forma que a gente precisa recuperar o movimento do coletivo, um sentido para estar no local em que se está.No entanto, enfrentamos situações polarizadas, rotativas demais para se criar traços de cotidianidade. Uma pessoa a quem você combina coisas, traça planos, pouco tempo depois não está mais lá, porque as coisas nessa rede são efêmeras, então uma referência como o NAED poderia dar esse sendo de unidade, mas nem sempre acontece, cada qual se volta para seu próprio mundinho.A gente tem que fortalecer o "pequeno" no "grande". Ter a dimensão de que o local se dimensiona no geral, assim deveria ser, mas eu não sei se todo mundo da administração da Secretaria pensa igual. A necessidade que sentem muitos diretores em ter alguém para lhes auxiliar é no sentido que haja um responsável para atingir as inúmeras regras burocráticas e prazos. O processo passa a ter a "cara", a marca de alguém; se processos como esses não tem o "quem", dificilmente passam a ter o "como".

(Diretora efetiva, região leste, maio de 2003)

***

Juntamente às críticas às propostas de administração que a pretendiam como instância descentralizada, as referências às decisões tomadas pela SME tiveram como foco principal, na fala dos diretores, a percepção de que a administração central não lhes favorecia como anteriormente, quando a posição centralizada do diretor na escola não era contestada. Nos anos em que o debate sobre mudanças na carreira do magistério foi realizado, as críticas a esta discussão, como já referenciado, eram colocadas de forma tal que, segundo vários diretores entrevistados que se referiram a este assunto, aquele processo nada mais seria do que uma vontade pessoal da Secretaria Corinta Geraldi, sem realizarem a crítica do modelo anterior de gestão. Posteriormente, as críticas se dirigiram às medidas as quais determinaram o não reconhecimento do diretor como presidente nato do Conselho de Escola. As falas a seguir são representativas neste sentido:

Tinham me dito para eu não votar mesmo no PT porque a Corinta detesta os especialistas e a gente iria enfrentar muitas dificuldades com ela. Não liguei, mas dito e feito. Primeiro essa coisa toda que fizeram com os OPs, tirando eles da escola.

Agora essa história de desvalorização dos diretores. O sistema, eu aprendi, põem a culpa em quem está na labuta para lavar suas mãos, e quando eu era professora, percebia isso da administração da época. Agora que sou diretora, vejo essa desvalorização se voltar contra nós, com as propostas de eleição para diretor. Que coisa absurda!

(Diretora efetiva, região sul, março de 2001)

***

Essa discussão toda de mudar a Secretaria, de mudar as coisas na Secretaria está de vento em fúria, mas até parece que é só as escolas que têm que mudar. A Secretaria também. Eu não concordo com esse negócio de votar em diretor, até a comunidade vai escolher, eu não vou ser votada por bandido. Também quero votar para Secretária da Educação, e aí, como fica?Vai dar para votar em dia para entregar calendário? Vai dar para votar na coordenadora do NAED, por que para mim não resolve nada o NAED?Até quando a escola aqui em baixo, a Secretaria lá em cima, e nós preenchendo papel?Até quando o nono andar decidindo por nós?

(Diretora substituta, escola região sudoeste, maio de 2001)

***

Ser diretor não é de uma hora pra outra. Você se reveste como diretor, do peso do cargo, de sua história constituída. Carrega não só você como diretor, mas com todos diretores de significado social e de vida com quem você convive; o diretor da escola da infância, o diretor da escola dos filhos. Precisa, nessa interação, do olhar dialético do outro e do coletivo. É difícil começar, até que todos saibam como você é, pois há o peso das experiências. Eu duvido que simpleSMEnte elegendo diretor,você vai conseguir uma gestão democrática. E se você coloca um déspota lá em cima? Ora, Hitler foi eleito !

(Diretor efetivo, escola região sul, maio de 2001).

***

Quanto às decisões implementadas pela SME, notou-se que nas categorias profissionais mais próximas das escolas, diminuiram substancialmente as reclamações quanto às condições materiais das escolas, o que se aponta como auxiliado pelo programa Conta-Escola, caracterizado no capítulo seis.As referências às decisões da SME foram quase todas com relação a este Programa, reconhecendo-o muitas vezes como eficaz para a gestão dos recursos materiais das escolas. Assim se manifestaram os diretores entrevistados sobre as decisões da SME:

Eu acabo admirando os professores que só tem giz, lousa, e garganta pra levar a escola, e fizeram isso por muito tempo. Mas eu também só tinha papel e carimbos aqui na secretaria. Faltava giz, até giz, imagina. A TV é velha, o vídeo cassete, quando algum professor queria usar demais, ou eles traziam de casa ou eu trazia o meu.

Eu queria fazer um bazar pra conseguir mais renda pra escola, você vê, aqui a comunidade é pobre, não contribui com a APM, e a gente nem pode exigir.Era uma

briga aqui na escola, porque para colaborar, as professoras queriam trocar roupa velha por dia letivo, fazer assim: vinte peças de roupa, pode faltar um dia. Trabalhar no bazar manhã e tarde, podia faltar dois. Que é isso, com que cara eu vou dispensar aulas com essas condições, nem posso olhar pros pais e falar: "Hoje não tem aula , por que a professora destocou suas roupas velhas do armário, trouxe pré cá e eu dei folga pra ela."Era justo isso? Pois acontecia direto, a diretora anterior deixava. Acho que pelo menos nesse ponto, a Secretaria moralizou um pouco dando assim...dignidade para as escolas, poderem ter seu próprio dinheiro com o Conta-Escola.

(Diretora efetiva, escola região norte, setembro 2001)

***

Quando eu cheguei aqui você ia até o almoxarifado e via o absurdo que era: umas oito dúzias de Pinho Sol para limpar o chão. Até aí, beleza, e sabe quantos rolos de papel higiênico ? Seis! Seis, para uma escola de mais de mil alunos! Fala, é um absurdo ou não? Nem na nossa casa isso dá para um mês.

Critiquem o que quiserem, mas o Conta-Escola serviu muito para organizar a vida nas escolas, sim.

(Vice-diretora substituta, escola região sul, maio de 2002)

***

O Programa Conta Escola no entanto, era reconhecido ainda que não fosse acompanhado por apoios às decisões da SME com relação às escolas:

Eu acho que é a única coisa que esse PT fez de certo foi o Conta-Escola, por que a gente tem autonomia de gastar com o que a Escola realmente precisa, pode decidir junto com todo mundo, nos TDC e nos Conselhos de Escolas, assim até a comunidade colabora para decidir, e não fica depois cobrando coisa, porque sente que estamos dando importância para eles.

(Diretora efetiva, escola região norte, agosto de 2003)

***

No entanto, havia quem visse nisso um aumento das responsabilidades dos diretores, como expresso por cinco deles, o que pode ser sintetizado na seguinte fala:

Todo mundo elogia que é uma coisa só esse Conta-Escola. Tudo bem, precisei de uma TV, um DVD, consegui comprar, é verdade. Mas você acha que é fácil ficar atrás de nota fiscal, ficar fazendo balancete, saindo com o próprio carro, com a própria gasolina, se ausentar da escola, pra ficar procurando preço mais barato, pra lançar no balancete maldito? Isso eu faço na minha casa, não pra esse governinho sem-vergonha. Propus parceria com os professores para me ajudarem nas compras, foi negado. Quer dizer, é fácil dividir responsabilidade dividindo o trabalho e pesando nas costas das escolas.

(Diretora efetiva, escola região leste setembro de 2003)

***

O planejamento do ano letivo junto à CEBs foi censurado por seis diretores, sendo que dois assim se manifestaram:

Não sei porque nos tratam como crianças ou dementes. É claro que eu sei montar a minha escola para o próximo ano, se sou eu que lido com ela. É o cúmulo da

burocracia ter que ir até a CEBs, abandonar a escola, para dizer" Seu padre, estou fazendo isso e isso" Não criaram o NAED, não tem o supervisor? Pra que mais isso?
(Diretora efetiva, escola região leste, outubro de 2003)

***

É um grande contra senso numa rede que se quer desburocratizada, irmos pedir interferência em algo que tranqüilamente podemos resolver com a equipe escolar. Não é ela a soberana? Não é dela que emana as decisões? Não é o NAED o espaço de descentralização? Porque a CEB tem que planejar a escola comigo?
(Diretora efetiva, escola região sul, outubro de 2003)

***

A questão da mudança na composição do Conselho de Escolas, ocorrida em 2004, já era comentada por vários diretores desde o ano anterior, que partilharam de opiniões como estas:

Eu não sei que mal fizeram os especialistas, se atiramos pedra na cruz ou pisamos no calo da Corinta, mas o fato é que ela nos odeia e deixa isso bem claro. Eu fiquei sabendo que vão regulamentar que o diretor não é mais membro do Conselho de Escola. Mas tem que ser, por que é ele quem mais sabe do que a escola precisa, do dinheiro que tem, do jeito que as coisas são na Secretaria. Agora, põem lá em cima um pai, daqueles bem bêbados, e vamos ver o que é que eles fazem.
(Diretora efetiva, escola região sul, novembro de 2003)

**

Sabe, hoje eu sinto que navegar contra o vento é difícil, mas às vezes navegar a favor é mais difícil ainda. Não deu esses anos todos pra fazer com gosto a coisa que a Secretaria, que a Corinta quis. A gente teve que fazer muito esforço para chegar até aqui, sendo os novos párias da Secretaria. Quando eu era professora, os professores estavam por baixo. Quando eu viro diretora, os especialistas é que estão em baixa, puxa vida! Agora, pai manda mais do que diretor, você viu o que vai sair? Pai, mãe, e até aluno, eu acho, é que vai ser presidente do Conselho de Escola.Não, parece que qualidade, formação, educação não existe mais. O que que um povo como esse vai entender de escola? Eu vou é largar mão, deixe então eles que se organizem, deixe que a escola vá ao sabor do vento deles.
(Diretora efetiva, escola região sudoeste, dezembro de 2003)

***

Dois elementos são comuns e se sobressaem nas falas acima, como também em outras: as decisões da SME serem identificadas como decisões pessoais da Secretária de Educação, e a desqualificação da participação de pais e alunos na gestão da escola.

Ressalta-se que nenhum diretor ou orientador pedagógico, ou mesmo professor, evidenciou a importância da presença dos alunos na gestão da escola, salvo em dois casos: num primeiro, no qual uma escola na região sudoeste iniciou a introduzir uma série de transformações na organização de trabalho escolar, incluindo o envolvimento maior dos alunos na gestão, o que será discutido no próximo capítulo. Num segundo caso, registrou-se uma fala de um vice-diretor de uma escola da região sul, que assim se expressou:

A grande dificuldade não só minha, mas que sentia também os professores é a tal da afamada indisciplina dos alunos. A gente teve uma medida que não começou esse ano, mas vem desde 2002 que a gente começou a incentivar os alunos para eles montarem um grêmio para desenvolver noções de democracia e cidadania neles. Esclarecemos o que é um grêmio, para que serve, enfim, esclarecimentos básicos para que possa cumprir seu real papel de cidadania com responsabilidade, para trabalhar junto com a direção e o corpo docente, e não contra ele. Foi feito todo um trabalho com os alunos para montagem de um estatuto do Grêmio, os professores organizando tudo certinho, que está sendo acompanhado de perto pela orientação pedagógica, e eu também, para eles participarem mais das coisas da escola. A gente tem filtrado também os que não tem um bom comportamento na sala, porque se coloca uma liderança negativa num grêmio, já viu.

(Vice-diretor efetivo, escola região sul,novembro de 2003)

***

O controle dos alunos e a condução de sua organização pelos professores e especialistas nesta pretensa "participação dos alunos" são evidentes. FREITAS (1995:113) afirma que:

"O aluno (e o professor, como trabalhador do ensino) está alienado dos processos mais gerais da escola como um todo, não participando da gestão da escola como coletivo organizado e influente nas decisões importantes em relação aos objetivos, ao conteúdo e à avaliação escolar. Na sala de aula a situação não é inversa"

Tal experiência acima relatada, porém, não lembra em nada a auto-organização a partir do coletivo infantil, no sentido de Pistrak, que conforme esclarece FREITAS (idem,111-112):

"É Pistrak (1981) quem chama atenção para a auto-organização dos alunos. Para ele o envolvimento do coletivo dos alunos na escola é fundamental. Isso nos remete para além do trabalho da sala de aula, em direção à gestão da escola e da sociedade, mostrando, novamente, a interação entre estes níveis – a sala de aula, escola e sociedade. Estimular a auto-organização dos alunos não é, deixe-se bem claro, cuidar da horta coletivamente, ter um grêmio, cuidar da limpeza das salas de aula e da escola. Estas tarefas poderão estar incluídas, mas haverá que se ter clara a função educativa da atividade. (...)".

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."

Assim, encontramos na própria obra de PISTRAK (1981:147) a seguinte afirmação a respeito da auto-organização dos alunos:

" Este princípio obriga, antes de tudo, a reforçar o coletivo infantil, trabalhando para que o regime escolar se torne seu próprio regime, ocupando espaços nas preocupações coletivas infantis; e mais, este regime deve ser criado em grande

medida pelas próprias crianças que, assim, sentirão e compreenderão a responsabilidade que lhes incumbe em sua aplicação. Esta medida permitirá, de um lado, ampliar o objeto da atividade exercida pelo coletivo infantil e, de outro lado, obriga a escola a se transformar e a ampliar o regime escolar em função das preocupações do coletivo infantil."

Talvez este seja um dos caminhos para a transformação da escola a partir de suas próprias práticas.

Outra preocupação presente na fala dos diretores refere-se ao acesso e ao fluxo de informações da rede municipal, bem como a comunicação entre as instâncias decisórias e as escolas. Registra-se um significativo aumento dessas referências no Ciclo II, que se identifica justamente na crítica dos diretores às indefinições da política da SME com relação às escolas. Tais registros diminuíram no ciclo seguinte. Sobre isso, assim se manifestaram os diretores:

Acho que sempre houve muito descaso com relação as informações aqui na rede. Quando eu era professora, não sabia nem o nome do Secretário de Educação. Eu acho que deveria haver mais divulgação das coisas, justamente para haver mais integração do que se fala e do que se faz, sabe? A união leva a força, e os diretores vã trabalhar mais se houver pelo menos uma clareza do que fazer

(Diretora efetiva, escola região norte, maio de 2000)

***

Mais uma coisa que pra mim é o fim: tudo me parece difícil e entrecortado para trabalhar.Somos isolados nas escolas, e esse isolamento só se quebra quando a gente passa a ir até o nono andar. Na época das greves era quando as informações mais circulavam. As oficiais a gente tem no Diário Oficial, mas a gente às vezes precisa saber daquelas que a gente brinca dizendo que são as "oficiosas".Não é saber de fofocas, mas quando agente não tem clareza das coisas, até que passa a precisar das coisas que estão meio que por debaixo dos panos. A CLAE e o nono andar concentram tudo o que a gente precisa, assim fica difícil. Uns anos atrás eu tinha uma amigona que era supervisora substituta. Ela me falava de todos os babados que rolavam na rede, me avisava de prazos, coisas assim. Mas eu vou depender disso para administrar minha escola?

(Diretora efetiva, escola região noroeste,novembro de 2000)

***

Essa necessidade de saber dos rumos da administração da SME eram também valorizada pelos diretores que assumiram as escolas no segundo ano da gestão petista, e prosseguindo no posterior:

É complicado todos os profissionais envolvidos com a Educação não conhecer o que pensa quem está no comando, liderança da secretaria; pois passa a existir uma dissociação entre o que lidera e os profissionais das escolas.O canal de comunicação entre a liderança da Secretaria e as escolas precisa estar sempre aberto, a comunicação precisa ser constante.

(Vice-diretora efetiva,escola região noroeste, novembro de 2002)

***

As informações são a alma da gestão. Não se pode simplesmente montar um monte de gente dentro dei um prédio e dizer que aquilo é a escola. Não se pode também achar que tudo funciona ao sabor do vento. Conhecimento é poder, informação é poder. Informação é o jeito de saber o que fazer, como fazer.

É difícil compor a equipe gestora de uma escola. Juntam-se pessoas que nunca se viram antes, se juntam num concurso e vão gerir a escola. Às vezes dá certo. Às vezes, as diferenças são tão abissais que as concepções são tão diferentes, que dá problema; precisa-se superar isso. É um dilema: vice quer assumir, diretor vê ameaça. Vice deixa espaço para o diretor, e fica com a fama de "folgado". Se as pessoas não se comunicam, a gestão fica impotente frente às dificuldades. Eu acho que também a rede precisa se comunicar, ter a informação precisa, que só fica nas mãos ora de um , ora de outro, e às vezes, a gente tem que reconhecer, até do diretor,

(Diretora efetiva, escola região leste, maio de 2003)

***

As questões relativas aos problemas com relação às informações aparecem, na fala dos entrevistados, intimamente ligadas com a idéia do aumento das obrigações burocráticas. A identificação do papel do diretor como burocrata aparece como uma crítica à forma de organização da própria SME:

Nós somos até representados de uma forma caricata, de forma que o bom diretor é aquele que controla até a respiração dos funcionários da escola, tudo o que se faz, seu cotidiano. Acredito que a questão de nos responsabilizarmos pelo cotidiano não implica em cairmos na rotina mecânica de cumprir prazos, papéis, apagar incêndios.Dentro da escola a gente não quer fazer isso. Mas o que fazer, se a Secretaria te pede as burocracias para ontem?

(Diretora substituta, escola região norte, abril de 2001)

***

A pressão dos papéis é grande. Acho que nada pesa mais do que papéis, nem chumbo. Ele não deixa estabelecer rotina na escola, que você se envolva com o cotidiano.Penso que o cotidiano é a mola propulsora para construirmos coletivamente nossas metas, agindo com clareza, refletindo e otimizando a tal "burocracia", caminhamos para a sistematização do conhecimento, analisando a intencionalidade dos atos e conseqüentemente propondo ações pertinentes e eficientes, visando a melhoria da qualidade educativa.

Porque é importante ter alguém na escola para dar sustentação e apoio nas urgências e necessidades diárias, para permitir que construa esse cotidiano, essa rotina. Resta a sensação de que nada é feito; tem horas para chegar, mas nunca horas para sair; trabalha-se 10, 11 horas, e a impressão que dá é a de que nada foi feito, só o imediato, a ponto da vida profissional invadir a vida privada e própria de cada um. Não dá para ter rotina nem no cotidiano pessoal.

Só carimbo, papel, carimbo. E mesmo com a informatização, e cada vez mais computadores nas escolas, as obrigações só aumentam, cada ano, mais e mais.

(Diretora substituta, escola região sul abril de 2002),

***

Muitos dados não são nem usados, ou não parecem sê-lo. Tudo torna a ação mais morosa, custosa, onerosa. Pede-se carimbo em ambientes fora da escola. É lá que se é funcionário

É inegável que na conjuntura que atuamos, as questões pessoais prevalecem sobre as públicas. É complicado atender todo mundo e garantir que a Escola funcione.

Há um culto das questões individuais que prevalecem sobre o coletivo. Acaba virando falta de profissionalismo.

Se você tenta seguir a norma, é taxado de "carrasco". Fazer as coisas certas, exigir horários, é coisa de burocrata.

(Diretor efetivo, escola região sul, setembro de 2002)

***

Quem é o bom diretor, a boa diretora? E eu falo que pra essa rede é quem preenche a burocracia toda, responde todos os memorandos. Assim, o bom gestor é quem consegue gerenciar individualidades e "dar jeitinhos"; essa é a visão que se tem.

Caso se tenha que fazer isso, então tem que dar "jeitinho" para todos, não se pode privilegiar ora um, ora outro.O que quer fazer as coisas dentro da lei, é o legalista chato.Por outro lado, muitas vezes, é preferível a pecha de má a ser boazinha. Boazinha é incompetência.

Se se tem o rabo preso com todo mundo, prende-se com todos, e se perde a legitimidade e o respeito.

Muitas vezes a escolha é cruel: ser boazinha e ser legalista, mas tenta-se fazer por um o que se pode fazer por todos, o que garante a autonomia do gestor. Usar o bom senso, superar caminhos, avançar. Acordar com o grupo, o coletivo é o melhor.A verdade é uma só: ou você limita ou você possibilita. A comunicação deve estar fluindo, sem ter receio ou medo de se expor.Agora, o que mais limita é o monte de obrigações burocráticas que te pede NAED, nono andar, e tudo mais. Você ou preenche papel ou cuida da escola.

(Diretora efetiva, escola região leste, junho de 2003).

***

Os profissionais que atuavam externamente às escolas, como os coordenadores pedagógicos e supervisores educacionais, por sua vez, nos dão uma avaliação da gestão da Secretaria Municipal de Educação enfocando não só as relações profissionais, mas também entre os órgãos que a constituem.

Esta sistematização refere-se à visão dos coordenadores pedagógicos entrevistados sobre sua realidade profissional na estrutura e gestão da SME:

Tabela 9.

ENTREVISTA COORDENADORES PEDAGÓGICOS – CENTRALIZAÇÃO/PARTICIPAÇÃO

Ano _____ **Temas**	**Ciclo I 2000/2001 freqüência**	**Ciclo II 2002 freqüência**	**Ciclo III 2003 freqüência**
Referências ao nono andar para tratamento de questões de trabalho.	**12**	**06**	**03**
Indefinição da atuação do Coordenador pedagógico na gestão da SME	**03**	**08**	**11**
Aumento das obrigações administrativas e	**03**	**05**	**07**

burocráticas			
Falta de respalda do NAED para o trabalho de coordenação pedagógica	**01**	**04**	**07**
Problemas fluxo de informações: desencontros/incongruências/insuficiências	**02**	**07**	**05**
Tensões presentes no trabalho nos Naeds	**02**	**05**	**09**
Falta de confiabilidade quanto às informações e decisões do NAED	**01**	**02**	**05**

Foi verificado, nas falas de todas as coordenadores pedagógicos, justificativas de apoio ao trabalho centralizado da SME no nono andar do Paço Municipal, ao contrário dos profissionais que atuavam diretamente ou principalmente na esfera das escolas, como tratado anteriormente:

> *A dificuldade é essa coisa de que a gente às vezes não tem um local para recostar um livro, é sempre na pontinha, meio assim, a gente tá incomodando, sabe como é? E nesse nono andar tudo é tão confuso, problema de espaço mesmo, eu acho. Mas acho que o espaço da Coordenação Pedagógica tem que ser aqui mesmo, centro de convergência de tudo o que acontece na rede.As críticas das pessoas de que o centro de tudo é aqui é justificável, mas eu não sei como seria se fosse diferente, porque como nós vamos querer uma coisa significativa pra todo mundo se todo mundo trabalhar cada um para sua realidade?*
>
> *Para as coordenações pedagógicas, que somos poucos representantes na rede, precisamos mais é trabalhar assim mesmo, porque a gente se sente com mais força e unidos para uniformizar a ação pedagógica para toda a rede.*
>
> *(Coordenadora pedagógica substituta, abril de 2000)*

***

> *As pessoas e os profissionais se constituem nesse processo de interação. É ruim ficar se falando de longe, como essa juventude toda, dispersa e individualizada pela Internet. Nada substitui o calor das discussões, da troca de idéias. Eu trabalhei já nos grupos de formação, numa dessas DROs aí, e era chato, porque você ficava isolado, tinha que se deslocar para assinar ponto, pegar bônus e tudo o mais. Ainda mais a nossa função é filosofar, precisa estar um pouco retirado, longe dessa lida e ao mesmo tempo juntos em algum lugar. Não que o nono andar seja uma maravilha, mas eu não vejo outro jeito dos coordenadores ficarem, até deveríamos termos um local só para a Coordenação, como é mesmo a idéia do CEFORMA, mas é que é tanta coisa nessa rede,que a gente acaba tendo que cavar espaço.*
>
> *(Coordenadora pedagógica efetiva, setembro de 2001)*

***

Para as coordenadoras pedagógicas entrevistadas, apoiar a centralização do processo de gestão da SME no núcleo central localizado no nono andar do paço Municipal era importante para assegurar seu próprio lugar de ser e estar nesta estrutura. Julgavam pertinentes que todo o grupo de profissionais coordenadores pedagógicos, que era reduzido se comparado aos outros, ficasse reunido num só local de trabalho, uma vez que, dispersos seus componentes nos órgãos que compunham a rede, sua identidade seria fragmentária. Nos exemplos abaixo, temos a opinião expressa por estes profissionais sobre estas questões:

> *Sem os orientadores pedagógicos parece que falta um elo da corrente, um degrau da escada. A gente se habitua a funcionar com as coisas de um jeito, vai daí que tudo vira de cabeça para o ar quando você menos espera. Eu não acho possível que a Secretaria dispense o trabalho dos OPs desse jeito.Se isso está acontecendo, é puro despotismo do nono andar, que quer mais é que a gente fique sem direção, por que desunir é a melhor forma de administrar, as pessoas se desmobilizam e quando você, o que vale é o que vem de cima, do nono andar propondo um jeito de funcionar e a gente aceitando.*
>
> *(Coordenadora pedagógica efetiva, maio de 2001)*

***

> *Eu vejo que as coisas estão organizadas em camadas, e a administração das coisas também. Então, organizar não é administrar?E quanto mais finas as camadas, não é mais fácil de quebrar?Então, distribuir supervisor, coordenador para tudo quanto é lado não é quebrar a força das categorias? Só que quem trabalha é que está dividido, quem decide tá organizadinho, bonitinho, tudo apinhado no nono andar .*
>
> *(Coordenadora pedagógica efetiva, setembro de 2001)*

***

> *A administração dos petistas é tudo arma de guerra. Se fazem uma coisa diferente, pode contar que aí tem.Coordenador pedagógico nos NAEDs, vê se tem cabimento? Mas como a gente vai se reunir, a gente elabora o trabalho conjunto dos OPs, dos CPs, e assim também dos professores da rede. Belo jeito esse de administrar. Tá incomodando? É pedra no sapato? Vai para rua. Aqui no quentinho, no centrinho, no noninho [forma pejorativa de se referir ao nono andar] estão os amigos. Para os amigos, tudo. Para os outros, a lei, nem que elas sejam feitas em causa própria.*
>
> *(Coordenadora pedagógica efetiva, março de 2002)*

***

Outro ponto de destaque nas falas dos coordenadores pedagógicos entrevistados foi o aumento de solicitações da SME e documentação dos processos, tanto pedagógicos quanto administrativos, que entendiam como "aumento da burocracia". Em geral, a existência do NAED foi interpretada segundo esta visão:

> *Parece que agora no final é que a gente está tendo que fazer mais produção, assim, de escrita. Se produziu muita coisa durante o governo passado , o "paper" que*

de formação faziam gente , outras coisas que a gente registrou Mas eu sinto que essas coisas eram feitas para e pelo coordenador, para a coordenação,para a rede, para o professor e não para a administração, para o nono andar. Cada vez é mais reunião para não se decidir nada. Eu noto, porém, uma preocupação maior desse governo em estar registrando,produzindo, deixando suas marcas.

Eu não sei pra que, se acham que assim vão conseguir mais pra frente a reeleição, eu acho isso muito pobre, se o objetivo for isso, é um povo que gosta muito de propaganda. Agora, tudo que se faz e se corre atrás está mais complicado, uma burocracia e tanto.Para um projeto, uma proposta, qualquer coisa, uma palestra ser aprovado, era fácil: apresentava na CEFs, junto com o DITEPE aprovavam ou não, e beleza. Agora não. Passa não sei por quantas mãos, por não sei quantas vistas, até parece que se decide junto, e aí, o voto de Minerva de quem tá lá em cima. Quer dizer, maior encenação, maior cobrança, para acontecer só o que eles querem

(Coordenadora pedagógica efetiva, junho de 2001)

***

Não adianta acreditar que o NAED vai resolver as coisas, só vai ser um lugar a mais para as informações circularem,rodarem e proporcionar mais dor de cabeça. O trabalho do CP nunca foi tão desconsiderado, mas as cobranças são as mesmas, até maiores. E sem respaldo. Se você quer promover um evento, uma palestra, trazer alguma coisa nova, rode todo o nono andar, a NAED, o Ceforma, volta pro anexo da DR. Quirino, volta pro NAED, daí você consegue alguma coisa, mas se vire também ´para conseguir lugar para promover as coisas. Eu me lembro que na época dos grupos de formação os professores tinham que cavar lugar, ia em salão paroquial, livraria, debaixo da ponte, sei lá. Agora está diferente, te pergunto? Mas te repondo: não. E depois de tudo isso, dá o microfone na mão da pessoa que vem dar o curso ou a palestra: não funciona!

(Coordenadora pedagógica efetiva, março de 2001)

***

O que se diz é que a coordenação pedagógica está esperando esse governo acabar para começar trabalhar. Nunca vi ter assessoria disso, daquilo, daquilo outro. E tudo pra tratar de formação continuada, coisas que a gente sempre fez.Todas as funções estão descaracterizadas, se você for ver. Até para as funções do diretor, do orientador pedagógico está desfigurado depois da volta pra sala de aula. Para o supervisor está confuso, e o povo que entrou foi outro feijão cru na fervura. Isso aí: imagina estar cozinhando feijão, e aí tem tudo cozido, você joga uma xícara de feijão cru. Daí tudo começa a ferver tudo de novo, o que tava cozido queima no fundo da panela, e quando o resto tá quase cozido, você joga mais feijão cru. É o que está acontecendo aqui, as coisas são jogadas, uma atrás da outra, muda tudo a todo tempo, e desestabiliza tudo.É a marca PT de administrar.

(Coordenadora pedagógica efetiva, novembro de 2002)

***

Quanto ao fluxo de informação, esta foi apontada como uma questão de dificuldade, e também de esperança de que fosse tratada pelo governo petista de forma a torná-la mais eficiente para as necessidades da rede, uma vez que suas falhas prejudicaram o trabalho dos coordenadores pedagógicos e de outros profissionais, conforme suas palavras:

Cada qual fala e emite uma coisa. As informações se perdem, as informações são postas de lado, se faz terrorismo com o que se comunica. Centralizado em um lugar, pelo menos você sabe com quem tá lidando, o que está acontecendo, a quem perguntar em caso de dúvida.Nem pergunte no NAED por que se você vai no da sul, te dizem outra coisa do que disseram no do norte, e outra coisa dizem na leste ou na sudoeste. Assim , desse jeito, é tudo confusão. Como é que um professor, uma diretora pode trabalhar direito assim?

(Coordenadora pedagógica efetiva, maio de 2001)

***

Cada NAED sabe, entende e transmite a coisa do seu jeito.Precisava é ser tudo informatizado. E não é, e se promete há tempo. Chega a informação aqui quando já tá pra ir pra seção dos museus. Não dá tempo de agir, de ir atrás, acaba sendo privilegiado ou quem tem a malandragem de estar antenado em tudo e quem tem tempo pra isso, ou quem é amigo de quem sabe das coisas. Dificuldade é você não saber o que tem debaixo da capa, das coisas. Outro dia tinha um aviso importante do DEPE. O menino da informática que desce os e-mails não estava, ficou doente, só ele sabia da senha pra abrir o computador. Pronto, quando abriu, já era. Eu tinha ligado para o NAED para saber, e ninguém disse nada a respeito.Resultado: não avisei as escolas e elas perderam os prazos.

(Coordenadora pedagógica efetiva, setembro de 2002)

***

Sem dúvida que o Diário Oficial de graça foi um avanço para se saber as informações da rede, estão circulando em rede também. Mas o que não dá para acompanhar é o que se decide, vamos dizer assim, oficiosamente. As coisas que caem da cabeça tanto do povo do nono andar, NAED, enfim, não se integra o que se decide com os que deve ser posto em circulação. Quantas vezes vem a coordenadora do NAED te dizer que tal coisa mudou, mas não tem nada escrito? Nada em Diário Oficial, tudo de boca. Dá para confiar? Quantas vezes eu me enfiei numa enrascada porque nessa rede tem de tudo, menos informação confiável, e se você faz a coisa errada, toma na cabeça ou perde prazo.

(Coordenadora pedagógica efetiva, maio de 2003)

***

As referências aos conflitos enfrentados nos NAEDs apresentam um acréscimo considerável ao longo dos anos, tais como nos demonstram a tabela acima . Quase sempre, estas críticas eram identificadas como críticas às chefias dos NAEDs, como constam nestas declarações:

É muito engraçado, mas parece que quanto mais se divide o poder, mais você cria pequenos ditadorizinhos que se espalham igual praga da batata em flor. Retiraram a gente do local onde a gente lutava por se firmar, jogam pra lá e pra cá, e aí colocam num outro local com o pessoa. Essas naeditas, meu Deus, não tem preparo. A coisa não pode ser assim, fiz e pronto. Eu queria conversar com minhas escolas, dar devolutiva de Projeto Pedagógico. Que nada, a naedita disse que isso era trabalho de todos no NAED, que eu não tinha monopólio das escolas, era coisa de máfia. Olha, acho isso uma ofensa, dá vontade de mandar um processo em cima.

(Coordenadora pedagógica efetiva, setembro de 2001)

***

As coisas estão como um Frankenstein, porque não há sentido entre as esferas mais altas e as mais baixas, porque o que se fala aqui se nega lá, e cada NAED é como se diz"cada cabeça uma sentença" da naedita que está lá. Eu me desentendi por que eu tenho uma série de coisas para estar fazendo no computador, e a minha NAED, você conhece, não tem espaço nem computador para todo mundo. Bom, eu vou para uma escola, então. A naedita disse que não, que meu lugar de trabalho era no NAED, eu estava amarrada lá. Apresentei até as minhas idéias para ela, ela disse que a primeira coisa a seguir era os princípios da Secretaria, e eu falei que nem o governo impôs diretrizes, os PCNs eram só parâmetros, e ela me disse que assim que tinha que ser. *(Coordenadora pedagógica efetiva, março de 2002)*

***

A visão de mundo dos CPs é diferente, eu acho, ao povo do NAED. Com supervisor dá até para compor, mas é muita chefia pra tão pouca gente. Nunca tantos mandaram tanto em tão poucos, sabe como é? Eu acho que a incompatibilidade do povo da administração e dos NAEDs começou com passo errado desde quando eles entraram, sabe que desde o começo as coisas foram se avolumando entre o descaso da Secretaria e o "peitamento" da Coordenação Pedagógica.

O povo que entrou em 2002 já entrou como água na fervura, uns apoiando, outros contestando. Talvez as moças que coordenam os NAEDs sejam inexperientes, mas eu tenho ouvido muita intransigência por parte da maneira de atuar delas, e eu creio que essa insegurança assim manifesta seja a causa de desencontros, porque qual a função do NAED, afinal? É uma mini-secretaria, uma prefeitura local, ou o que?Seria uma forma mais de vigiar e punir?

(Coordenadora pedagógica efetiva,agosto de 2003)

***

Como profissionais que atuam na SME, e não diretamente nas escolas, mas delas intervenientes, nota-se nas falas dos coordenadores pedagógicos uma ausência quase total de referências a estas instâncias, e muito menos está presente uma preocupação com os alunos. O foco de suas análises, ao se constituir como críticas aos outros órgãos da SME, poderia ser também um indicativo da histórica separação entre o planejamento pedagógico e a execução aí presente, a ser tratada no próximo capítulo.

Outra categoria funcional não presente física e cotidianamente nas Unidades Educacionais, tendeu também a analisar os conflitos na organização da SME para além das escolas. Segundo a análise aqui feita da fala dos supervisores entrevistados, as tensões abaixo relacionadas seriam as que caracterizariam as situações de conflito no seu trabalho :

Tabela 10.

ENTREVISTA SUPERVISORES EDUCACIONAIS – CENTRALIZAÇÃO/PARTICIPAÇÃO

Ano	**Ciclo I**	**Ciclo II**	**Ciclo III**
_____	**2000/2001**	**2002**	**2003**
Temas	**Freqüência**	**freqüência**	**freqüência**

Gestão da SME alheia aos conflitos do trabalho da Supervisão	**02**	**04**	**07**
Relacionamento tenso entre supervisão da CLAE e supervisão dos NAEDs quanto a orientação às escolas. (centralização CLAE X descentralização NAED).	**0**	**07**	**10**
Indefinição da atuação do Supervisor Educacional na gestão da SME	**01**	**04**	**09**
Aumento das obrigações administrativas e burocráticas	**01**	**05**	**08**
Problemas fluxo de informações: desencontros/incongruências/insuficiências	**02**	**04**	**09**

Um dos principais pontos destacados nas falas dos supervisores sobre seu próprio trabalho, quando questionados sobre seus principais desafios e demais questões ligadas ao seu cotidiano, foi justamente a opinião de que, da forma como se organizava a gestão da SME, esta não corresponderia às necessidades do seu trabalho. Críticas ao relacionamento tenso entre as supervisões central e de campo e demais problemas apontados acima acompanharam o crescimento da freqüência desta primeira referência, tanto por parte dos supervisores mais antigos quanto pelos ingressantes em 2002. As falas dos supervisores assim foram manifestadas, ao longo dos três ciclos:

> *Eu sinto que parece que nunca dá para organizar nada direito para o trabalho da supervisão. Supervisão distribuindo aulas, deixando nos trilhos legais, as coisas estão funcionando, e não importa como. Você já viu essa mesa aqui? É única para todos os supervisores, a gente não tem lugar, tem um cantinho. Debaixo da mesa tá que é só caixa com papelada, documento, imagina, das escolas da rede inteira. O pior é que às vezes me sinto desprotegida aqui.*
>
> *Outro dia uma professora louca entrou aqui, superviolenta, parecia que ia bater em todo mundo. Ninguém do gabinete para socorrer. É tudo muito deixado de lado. Mas o dia a dia aqui que é difícil. Dar condição material é problema de gestão também, não é?*
>
> *(Supervisora educacional efetiva, junho de 2000)*
>
> ***
>
> *As coisas são meio indefinidas no como fazer mas a gente vai levando. O secretário quase não vejo... ai não é secretário mais, é secretária. Viu? As coisas mudam até de chefia, mas faz tão pouco sentido para a gente. Olha, estamos aqui de frente ao gabinete, do lado de tudo. Mas esse nono andar dá impressão para as pessoas que é um mundão confuso.Não é mundão, somos ilhas quilômetros e quilômetros afastadas de distância umas das outras.*
>
> *(Supervisora educacional substituta, junho de 2000)*
>
> ***
>
> *E a pressão das escolas também é grande, mas as coisas tem de funcionar como se a CLAE fosse uma instância a parte de tudo, toda poderosa. Mas é como se aqui fosse uma coisa a parte. Você leu aquele livro maravilhoso do José de*

Saramago, a Jangada de Pedra? Portugal se separa do resto da Europa, e fica a deriva.E a CLAE se separa da Secretaria e fica a deriva. Acho um absurdo, porque a CLAE faz atividade fim e meio, coisas de organização tanto para as escolas quanto para a Secretaria inteira, mas parece que a Secretaria não inclui a CLAE na sua organização, ou corta nossos braços e nos jogam no mar

(Supervisora educacional efetiva,março de 2001)

***

A impressão primeira acaba sendo de um grande abandono aqui, eu não sei o que esperar. A Secretaria está se reorganizando, mas talvez, segundo dizem, a gente seja posto de lado. Eu não pretendo ir pra nenhum NAED. Se a pretensão é estar descentralizando, coisa e tal esta organização não vai poder fazer de conta que a gente não existe. Não é possível anular totalmente um trabalho de anos simpleSMEnte porque a Corinta ou o PT quer assim, as coisas não funcionam desta maneira. Já é muito a centralização das coisas ficar nas mãos de uma pessoa só, como parece acontecer aqui. O paradoxal é que pra a rede toda a visão é a de que é a CLAE que decide tudo, mas quem decide mesmo é a Secretária, imagine se nós temos cacife para mandar alguma coisa aqui.

(Supervisora educacional efetiva, junho de 2002)

***

A consideração de que agora a CLAE não existe mais é um sonho impossível para essa rede. Logo quando a gente entrou em 2002 já sentimos a tal da falta de referencial, é ou não é, você também sentiu, R.? Por que agora, até agora os diretores não sentem e não reconhecem que a gente existe,m que não há mais CLAE. A gente fala algo, e querem que alguém afiancie.Claro que a gente não desperta confiança, parece que a SME não menos dá respaldo. Se a gente bate de frente com alguma escola, ou alguém da escola,seja diretor, pai, professor, que nos dá respaldo? A assessoria jurídica da SME? Uma vez eu perguntei lá no nono e disseram que assessoria jurídica só atende o serviço interno da Secretaria. Viu o que eles entendem por serviço interno? O que está espacialmente dentro do nono andar. Por não estar lá, estamos fora, não somos da rede. Como trabalhar assim?

(Supervisora educacional efetiva,abril de 2003)

***

Conflitos com as determinações tomadas pela SME e o papel dos NAEDs forma também enfocadas, evidenciando muitas vezes um relacionamento tenso entre estas duas instâncias ao nível do trabalho de supervisão:

Creio que a supervisão deveria ter mais autonomia para decidir as coisas, porque o que a gente nota é um supervisor no meio de fogo cruzado. Os NAEDs precisam de tempo para ter credibilidade, mas acho que da forma como a Secretaria tem lidado com isso uma forma autoritária até, porque ao invés de tentarem promover uma integração entre as partes estão provocando uma cisão muito da contraditória, na qual a gente vire partícipe de uma guerra que não é nossa.Da forma como se começou, eu acho, foi com o pé esquerdo. Já chegou impondo. Agora, não se pode dar orientação para a escola, sim ou não? A supervisão vai estar invadindo o espaço da coordenação do NAED, sim ou não? Da forma como tudo se começa, parece agora que sou eu que estou sentindo meu espaço invadido. E estou mesmo.

(Supervisora educacional efetivo,agosto de 2001)

***

A descentralização que está sendo feita está bipartindo a supervisão, e eu vejo isso de forma preocupante. A supervisão nunca se opôs, sempre funcionamos na harmonia. Com a chegada dos novos parece que a situação ficou mais tensa, e fica uma espécie de disputa para ver quem atrai mais o professor. Agora, verdade seja dita: os diretores chamam mais a supervisão central, e quando ligam e a gente diz para falar com os supervisores dos NAEDs, eles dizem que lá ninguém sabe nada, que o melhor mesmo é beber da fonte. Não adianta, podem acabar com a CLAE se quiserem, mas vai ser sempre a referência por que é da história da rede.

(Supervisora educacional efetiva, outubro de 2002)

***

Sempre funcionou muito bem a elaboração das resoluções do jeito que sempre se fez:pega-se a anterior, lê-se bem e altera-se o que for necessário.Juntávamos todos os supervisores, central e das escolas, cada um tinha uma coisa para acrescentar da realidade que vivia. Queria dizer que, de uma forma ou de outra as escolas sempre colaboraram com as resoluções, os supervisores traziam as contribuições. Agora, juntar um monte de gente, cada qual de uma vida profissional, professor, diretor, OP e supervisor novo para elaborar as resoluções parece uma coisa que é de arranjar pensamento e interesses contrários para se engalfinharem. Não vai dar certo.

(Supervisora educacional, novembro de 2002)

***

Trabalho dividido é duro quando ninguém se entende. Mais de uma vez eu dei uma orientação para uma escola. Eles não confiam em nós. Vão até a central, e lá, que eles pensam diferente, deram outra orientação. Seguiram a orientação de lá e deu errado.O que acho o fim é que quem vai ter que consertar e administrar a bobagem sou eu Porque veja bem: se a iniciativa está sendo de descentralizar, é preciso fazer o que? Dar condição e legitimidade aos locais que passam a ter agora o papel antes circunscritos ao nível central, e é claro que quem se utiliza de seu serviço e usa ele para viver profissional e pessoalmente, precisa da segurança de que o que você está fazendo é legal, é valido. Se isso não está legitimado pela estrutura que você se encontra, onde estará então? Não dá para confiar assim, e tudo o que se planeja desmancha feito pó, fica sem efeito, e a segurança, para as pessoas, está no que existia anteriormente, isso é lógico.

(Supervisora educacional, junho de 2003)

***

Possivelmente, estas tensões levassem a outras, como por exemplo, o sentimento de indefinição do papel do supervisor, tanto para os supervisores centrais quanto para os mais recentes. Em geral, os supervisores mais antigos rememoraram um tempo anterior no qual seu trabalho teria sido mais valorizado:

O papel do supervisor nunca foi posto em questão. Eu chegava para trabalhar e sabia que o que ia ter na minha mesa eram coisas que eu ia dar conta. Agora com esse rebu nas escolas sem OP, e a gente se indefine também na parte profissional, porque por mais que você seja supervisor esse trabalho é dependente de toda uma estrutura para existir, e se muda a estrutura, mudamos nós. Mas essa estrutura é um camaleão! Não faz o menor sentido estar discutindo o que e como trabalhar , se temos as escolas fervendo embaixo de nossos pés, se professores tem que assumir seus cargos, se toda uma estrutura tem que funcionar.

(Supervisora educacional efetiva, abril de 2001)

***

Você pergunta o que eu esperava deste novo governo... Bom, eu acho assim que uma administração tem que deixar as pessoas trabalharem.Porque se a gente não consegue trabalhar o mínimo que seja, a gente não consegue se achar no trabalho e na profissão. Esse governo vem com tanta coisa absurda, que a gente parece que não sabe nem o que tem pra fazer e o que tem que fazer, sabe, as escolas estão para ensinar, OP para orientar professor, professor para ensinar e controlar os alunos, diretor para mandar e supervisor para supervisionar. Agora parece que querem mudar tudo, mas primeiro tiram tudo do lugar e não colocam nada! OP não fica mais na escola, os diretores são monstros que tem que ser eleitos para poder dar um impeachment logo se precisar, e o supervisor, o que faz? Se está em cima, então parece que se estabelece com autoritarismo.Agora, não fomos nem somos nós que nos colocamos lá em cima. Para acontecer isso, tem que ter uma estrutura por trás, concorda?

(Supervisora educacional efetiva, novembro de 2001)

***

Já os supervisores mais novos tendem a declarar que a identidade do supervisor da SME estaria a ser construída, frente aos desafios da realidade da rede:

Nós já estamos aqui há dois, três meses e nada de termos uma definição de nosso papel. Eu sei que as coisas são construídas, devem ser construídas no coletivo, mas também chegar e não saber o que fazer complica a situação. Eu me lembro que logo quando a gente ingressou, a Corinta fez aquela acolhida para nós, e ficou certo de que na primeira semana gente ia conversar, ter contato com o trabalho, com a rotina do trabalho. Que nada! Tudo se faz a sabor do vento.Acho que em qualquer gestão as pessoas para terem idéia do que fazem tem que ter minimamente a dimensão do todo, dos rumos da administração. Ou esse descaso é uma forma a mais de controle e manipulação, ou não somos nós que não sabemos o que queremos ou precisamos, ou como nos organizamos, mas a própria gestão está confusa, e não sabe o que fazer. Pelo pouco que vejo e já vi, as escolas estão sem rumo e sem direcionamento, e nós também.

(Supervisora educacional efetiva, novembro de 2002)

***

Eu me comporto como? Com aquela idéia de supervisor carrancudo horroroso que a gente tem na cabeça? Será que se é possível se comportar com protótipos na cabeça? E se a gente erra, quem vai deixar a nossa cabeça no pescoço, ou vai ser cortada? A gestão do PT é muito confusa: ora a gente vê uma gestão super autoritária, com muitas formas de fazer valer seu domínio, ora a gente vê uma geléia confusa, indefinida, que não tem força nem para ficar de pé. Se a gente tá lá na mão na massa, na escola, o cotidiano da escola faz a gente se guiar para trabalhar, não importa a política lá de cima.Mas e no nosso caso, como fica? Sim, porque a gente trabalha num setor administrativo, e setor administrativo depende da máquina. Para onde a máquina nos leva?

(Supervisora educacional efetiva ,março de 2003)

Estas opiniões eram também acompanhadas, como citado por outros grupos funcionais, pela sensação do aumento das obrigações burocráticas e administrativas, tanto pelos supervisores centrais quanto os supervisores de campo:

Dificuldades? É certo que a gente tem na supervisão aqui uma certa tendência de estar lidando com papel, é muito papel, faz séculos que falam que vão informatizar, mas até agora é tudo na base da escritura mesmo. Mas a gente tem sentido assim uma maior demanda de coisas que pede o gabinete, mas é de se

entender, porque as coisas estão cada vez mais complexas e tudo a nova administração parece que está querendo se basear em leis e coisa assim. Agora dizem que vão reabrir o concurso, bom, já era tempo da gente ter isso acertado mesmo. Porque tendo o concurso, se agora as coisas parecem ter um aumento de trâmite burocrático para fazer é capaz até que diminua, porque daí as pessoas vão estar cada uma no seu lugar e essas sessões intermináveis de substituição disso e daquilo vão diminuir, eu espero.

(Supervisora educacional efetivo, junho de 2001)

***

Li certa vez que os bancários são uma das categorias profissionais mais vulneráveis ao stress e até ao suicídio, são três: professor, pelas razões que a gente conhece e nos salvamos, as donas-de-casa, pela falta de reconhecimento e o trabalho que faz, faz, ninguém reconhece, e os bancários, que lidam com uma quantidade de dinheiro absurda e daí, com dívida e tudo na cabeça, não conseguem se conformar de que todo aquele dinheiro não é dele e passa, passa dinheiro na mão e como não é dele, ele pira. Acho que passa, passa papel na nossa mão, e a gente precisa se conformar de que não é nosso, e daí que a gente pira também com essa burocracia terrível, sem sentido, coisas que eu acho que não são nossas. Esse povo de agora da administração gosta de tudo documentado, e aumenta a papelada e a burocracia de coisa que a gente tem que fazer, coisas que eu acho mais que não são do NAED.

(Supervisora educacional,novembro de 2002)

***

O que se tem é que burocracia não é só papel, não, é toda complicação que se faz para as coisas funcionarem, porque administração é uma coisa natural de qualquer sociedade humana, você não tem que organizar a sua casa? Então, de um ano pra outro parece que as tribulações do NAED aumentam, de tal forma que o que nós vemos é que o NAED vem se convertendo num expediente setorizado, e não como a gente cria no início de que pudesse ter autonomia.O processo de descentralização está vindo acompanhado de uma tendência de controle, de cercear o que se faz. Eu vejo que a descentralização do NAED só está servindo para fragmentar, e não para descentralizar, não. Te dou um exemplo claro: por que os diretores têm que pedir licença para organizar nossas escolas para coordenação da CEBs. Mas os NAEDS não são donos da característica geral daquela região, então porque não fazer essa previsão o diretor mais o supervisor?Porque essa centralização de beija-mão?

(Supervisora educacional, julho de 2003)

***

As declarações neste sentido foram acompanhadas na mesma proporção pelas críticas ao fluxo de informações, cujos problemas freqüentemente eram obstáculos para o cotidiano do trabalho dos supervisores, conforme apontaram principalmente os supervisores mais novos:

Outro dia, por exemplo: me telefona a CEBs querendo saber onde estavam os dados da escola de movimentação de professor e relação de terceirizado, estatística e coisa e tal. Não se encontram mais nos NAEDs, eu respondi . Bom, me disseram, a escola falou que mandou para o NAED essas informações, e vocês não sabem? Olha, eu disse,o que eu sei é que chegou aqui, e foi encaminhado para o CGP, se não me engano. Eu encontro esse tipo de problema se eu cumpro o que foi determinado, veja você. Acredito que descentralização não pode ocorrer como está sendo. Questionou-se tanto a centralização da CLAE, agora surgiram outros locais centralizadores também"

(Supervisora educacional efetiva, junho de 2002).

***

A oportunidade de ter essa visão geral nos faz conhecedores da escola por dentro e por fora, acho que é uma dificuldade, mas ao mesmo tempo algo assim fascinante. Uma outra coisa que faz a gente estar muito sensibilizado com a realidade das coisas que acontecem nas escolas, além dos acontecimentos de todo o dia que a gente tem que saber, é acompanhar a vida funcional dos professores na sua luta por fazer valer seus direitos.

Chegou aqui outro dia uma professora desesperada, porque estava vendo uma forma de agilizar a licença-prêmio dela. Ela já tinha rodado o nono andar inteiro atrás de informação, tocaram ela para o sétimo andar do R.H., veio pro NAED, fizeram ela voltar lá...até que era no R.H. do NAED que ela tinha que estar mesmo. Rodou dias, olha, não é pra tanto sofrimento, as informações são, sei lá, encarceradas. É de se pesar, porque a gente vê também que não há coisa que mais se produza do que informação e papel aqui, e na hora disso tudo servir para alguma coisa, é só para complicar a vida profissional de todo mundo..

(Supervisora educacional efetiva, março de 2003).

***

Olha, vai o CGP dizer uma coisa diferente do que eu orientei, e mais uma vez a gente fica numa situação de desprestigio. Porque isso acontece desde que tinha a CLAE: a gente fala uma coisa, eles fazem outra, orientam uma terceira ainda. Só que é lógico que ninguém aqui está brincando, a gente se ampara na lei e no profissionalismo, que existe com experiência ou não. Ainda existe aquela imagem construída de que os supervisores ingressantes são inexperientes e não sabem as coisas. Olha, as leis se consultam, o bom senso se tem, agora, a reprodução das velhas formas de agir na Secretaria, tenham as coisas se modificado ou não, realmente, é o tal do confronto entre o novo e o velho, das diferentes formas de se entender a supervisão. Eu acho que, o olhar novo que nós temos se despe de coisas que já serviram e hoje não servem, não cabe mais".

(Supervisora educacional efetiva, agosto de 2003).

***

No processo de mudanças na organização e funcionamento da gestão dos órgãos da SME, entre eles as Escolas, houve a intenção, expressa pelo menos nos documentos oficiais, de descentralizar as decisões e possibilitar a participação dos sujeitos do quadro profissional da Secretaria de Educação, como também de outros constituintes de seu coletivo, como os alunos e as comunidades as quais servem as Unidades Educacionais públicas municipais.

Até onde nos podem mostrar os dados coletados, as manifestações dos educadores – professores e especialistas – nos revelam uma postura antes de questionamentos e resistências a estas mudanças, do que uma atitude de transformar o até então praticado na rede pública municipal, principalmente entre os que já faziam parte desta estrutura.

Quando as propostas de transformações partiam do interior dos próprios grupos funcionais – como a proposta dos supervisores ingressos em 2002 – estas propostas, em geral,

advinham de apenas um setor deste, mostrando cisões internas aí existentes. Destaca-se que as críticas e propostas formuladas pelo grupo ingressante de supervisores não se direcionavam propriamente à política da SME, mas à estrutura e acomodação previamente determinadas, pela forma como era entendida e praticada a supervisão na SME.

Uma vez que as concepções do trabalho não eram homogêneas, simpleSMEnte por que partilhavam seus membros das mesmas atribuições e funções dentro da estrutura da SME, vários interesses se interpunham entre as decisões e suas implementações.

Supõe-se que a perspectiva descentralizadora dos NAEDs está a ser construída, uma vez que parece que seu papel se caracterizou, para grande parte do universo estudado, como uma instância sobejamente operacional. No entanto, há o reconhecimento por parte de alguns setores funcionais, como os orientadores pedagógicos, por exemplo, de que seus princípios tentam transpor a barreira do burocrático. Poderíamos supor, então, que haveria a possibilidade de ser o NAED também como um espaço de democratização das relações e de reflexão pedagógica, concernentes com as características e desafios de cada região.

Assim também ocorreu com as ações centralizadas pelo nono andar e pela CLAE. Estariam ainda em transição, de um modelo concentrador de comandos a outro que, representado em vários setores, pudesse dar o sentido de totalidade e coerência de ações para todas as instâncias da SME.

Quanto às alterações da composição do Conselho de Escola como instância paritária na eleição de seus membros, não tendo mais o diretor como membro nato, e a proposta do IV Congresso, em incluir na equipe gestora das escolas um elemento representativo de professores ou comunidades, considera-se que são decisões muito recentes, como já se disse, para que sua implementação possa ser analisada. No entanto, apesar das propostas de alteração na hierarquia do trabalho das escolas, esta não haver sofrido uma mudança realmente estrutural, já que mantidos, como tratado no capítulo anterior, os cargos e funções anteriores, estas medidas, junto com os novos parâmetros de trabalho trazidos com a Lei 12.012/04, Plano de Cargos, Carreira e Salários, demonstram possibilidades de questionamento da hierarquização de poder ainda presentes nas Escolas da SME.

Porém, não deixa de ser pertinente o afirmado por BRUNO (1997:41):

> *" O que está sendo pensado e implementado na rede pública são adequações às tendências gerais do capitalismo contemporâneo, com especial ênfase na reorganização das funções administrativas e de gestão da escola, assim como do*

processo de trabalho dos educadores,envolvidos com a formação das futuras gerações das classes trabalhadoras, tendo em vista a redução de custos e tempos."

A autora destaca que face a complexidade social crescente com que se depara o funcionamento dos sistemas educacionais, a estrutura burocrática e altamente centralizada torna-se inoperante, emergindo novas formas gestoriais que se transvestem de tentativas de descentralização administrativa, inclusive dos recursos financeiros, conferindo às escolas uma relativa autonomia para capacitá-las às adaptações às complexas realidades locais, de forma a servirem também como instâncias de contenção social. (BRUNO, 1997).

Aponta que no interior destas organizações, o rompimento da centralização do poder pessoal e exclusivamente identificado na figura do diretor e o surgimento das *equipes de trabalho,* são formas de despersonalizar o poder, perdendo as hierarquias as formas piramidais e monocráticas de antes, assumindo assim uma aparência de democracia participativa. Isto não deixa de conferir, não obstante, que haja um grupo dominante e de controle no interior das mesmas, chegando até mesmo a sugerir mudanças nas relações de trabalho, mas sem questionar uma organização que obedeça a um sistema impessoal de regras, que funciona como elemento regulador da autoridade e de acordo com a lógica social vigente, impedindo uma transformação profunda na forma de organização do trabalho nas realidades educacionais.

CAPÍTULO 9

DEMANDAS PEDAGÓGICAS/ DEMANDAS INSTITUCIONAIS: *Espaços contestados na organização do trabalho da SME e das Escolas.*

A tensão presente na organização do trabalho da SME em suas dimensões institucionais e pedagógicas reflete, na realidade, o analisado até aqui, ao se identificar as ações políticas da gestão petista na Rede Municipal de Educação e a maneira como esta se constituiu. Desta forma, a organização do trabalho da SME de Campinas se caracterizaria pela existência de uma cisão entre a esfera de decisões e ações institucionais e a esfera de concepções e ações pedagógicas, cisão esta amparada por sua estrutura hierarquizada e centralizadora de poder, discutidas nos capítulos anteriores.

O presente capítulo, ao considerar a recorrência desta tensão nas entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa, procurou contextualizar nas determinações oficiais da SME publicadas em D.O.M., e, portanto, compulsoriamente conhecidas pelos profissionais da rede, as tensões apontadas pelos profissionais. Estes documentos apresentaram outras concepções de definições das diretrizes da organização do trabalho nesta realidade, tanto em sua dimensão institucional quanto pedagógica.

Tais paradigmas expressos nestas publicações pareciam romper com o até então praticado na dinâmica da organização da SME, sendo, portanto, pontos de tensões e disputas ideológicas, reveladoras, por sua vez, das contradições presentes na verticalização das relações profissionais e centralidade dos processos do trabalho na SME.

***

Os limites da organização da Escola na sociedade capitalista estariam presentes, segundo FREITAS (1995), na ausência do trabalho material, na fragmentação do conhecimento e na alienação do aluno em relação aos meios de produção do conhecimento e da gestão da escola.

Esta realidade possui conexão intrínseca com a contradição entre o trabalho intelectual (comandante), e o trabalho manual (comandado), contradição esta que não se configura simplesmente como uma divisão técnica, mas estaria no cerne do processo de dominação e exploração entre as classes. A garantia da existência e função social da Escola Capitalista se encontraria justamente no processo de internalização de sua lógica na formação dos indivíduos e nas práticas sociais, conforme desenvolvido por MÉSZÁROS (2005: 44):

> *"Aqui a questão crucial, sob domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema. Em outras palavras, no sentido verdadeiramente amplo do termo Educação, trata-se de uma questão de "internalização" pelos indivíduos (...) da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas "adequadas" e suas formas de conduta "certas" mais ou menos explicitamente explicitadas neste terreno.Enquanto a internalização conseguir fazer o seu bom trabalho, assegurando os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital, a brutalidade e a violência podem ser relegadas a um segundo plano (embora de modo nenhum sejam permanentemente abandonadas) posto que são modalidades dispendiosas de imposição de valores, como de fato aconteceu no decurso do desenvolvimento capitalista moderno"*

No âmbito da Escola, esta questão é discutida também por OLIVEIRA (2002:131), que assim expressa a definição de organização do trabalho escolar aqui enfocada:

> *"A organização do trabalho escolar é um conceito econômico, refere-se à divisão do trabalho na Escola. Podemos considerá-la a forma como o trabalho do professor e dos demais trabalhadores é organizada na instituição escolar, visando atingir os objetivos da Escola ou do sistema. Refere-se à forma como as atividades estão discriminadas, como os tempos estão divididos, a distribuição das tarefas e competências, as relações de hierarquia que refletem relações de poder, entre outras características inerentes à forma como o trabalho é organizado".*

Portanto, até o início da gestão petista, pareceria não haver questionamentos quanto à estrutura historicamente construída, que contava com uma organização do trabalho nas Escolas tributária das questões de hierarquia, relações de poder e centralidade das decisões, que relegava aos especialistas um distanciamento cada vez maior das práticas e aos professores um alijamento crescente das decisões.

Desde sua primeira fala oficial com os profissionais da SME, no já referido evento ocorrido no Ginásio do Parque Portugal em 05 de fevereiro de 2001, a Secretária de Educação Profa. Dra. Corinta Geraldi declarava:

> *"As escolas e a Secretaria não podem existir como mundos à parte, separados um dos outros. Se existe separação entre o que se faz no pedagógico e o que se faz no administrativo, nosso trabalho é juntar as duas coisas, com o pedagógico comandando nossas ações"*

Esta questão foi aqui enfocada, quando da análise de aspectos da gestão da SME anterior à gestão petista, no qual as decisões político-educacionais eram, em geral, determinadas nas esferas administrativas da rede, sem consulta nem participação das Escolas Municipais e de seus trabalhadores, como ocorreu nas experiências da inconclusa "Reorientação Curricular", da "Sistemática de Avaliação" e nos debates sobre as mudanças na carreira do magistério, tratadas no capítulo quarto.

Até onde os dados coletados na presente pesquisa mostram, e conforme o discutido por GANZELI, 2000; OLIVEIRA, 1999; XIMENES, 2000, as decisões administrativas da SME muitas vezes desconsideravam as demandas pedagógicas das escolas, sendo que ambas pareciam se comportar como instâncias contraditórias, de forma tal que a esfera técnico-burocrática atuaria como se possuísse um fim em si mesma, e não como uma atividade–meio, para se atingir um objetivo que, na realidade das Escolas se identificaria, obviamente, com seu trabalho educacional.

Outra forma de constatação desta realidade poderia ser verificada nas falas dos profissionais entrevistados no universo da presente investigação, os quais nem sempre declaram perceber congruência entre o planejamento da SME, expresso em seus atos administrativos, e o cotidiano das Escolas o qual vivenciavam, em especial professores e especialistas da equipe gestora das Unidades Educacionais. Isto nos levaria a supor que a forma de organização do trabalho nas escolas e em todos os *loci* da Rede Municipal de Educação seria totalmente eivada das já analisadas tensões presentes em sua estrutura.

Neste sentido, são apropriadas as palavras nas quais se expressa que *"as Escolas não existem para serem administradas ou inspecionadas. Elas existem para que as crianças aprendam"* (SILVA JÚNIOR, 1997:107).

Como discutido no capítulo anterior, eram freqüentes as observações, especialmente as externadas pelos professores, de que havia alta concentração das decisões nas mãos dos membros da equipe gestora, decisões estas que, muitas vezes, pareciam focar mais as necessidades técnicas-administrativas e burocráticas a serem justificadas para a SME, do que as necessárias intervenções pedagógicas nas Escolas. É interessante a observação que faz um dos professores, quando, segundo suas palavras, na anterior denominação do "Departamento Técnico-Pedagógico" (DITEPE), o termo "técnico" precedia ao "pedagógico".

Considera-se aqui que para a SME, a tônica pedagógica pareceu adquirir elevada importância em sua política educacional, como apontado no capítulo três, uma vez que promoveram-se fóruns de debates coletivos a partir de 2001, alguns inclusive de caráter deliberativo, como os Congressos, Fóruns e Conselhos Municipais de Educação, bem como valorizou a formação continuada de seus profissionais. Esta tônica apareceu também nos documentos e declarações oficiais da SME, nos quais a Escola possui a centralidade do processo pedagógico do Projeto *Escola Viva.*

No processo de implantação da política educacional desta gestão, estão presentes também os projetos extra-curriculares desenvolvidos nas Escolas, nos quais havia a consideração de que

não só a sala de aula seria um espaço educativo, mas visariam desenvolver outras dimensões da formação dos alunos que seus limites não permitiriam alcançar: dança, expressões artísticas, sexualidade, ensino de línguas, atividades físicas e culturais como a capoeira, entre outras. A presença destes projetos nas escolas municipais deste período e sua importância nas ações político-pedagógicas das Unidades Educacionais é mais um elemento da gestão petista da SME que mereceria uma análise aprofundada.

Assim também ocorreria com os Grupos de Trabalho que perfizeram a proposta de formação continuada da SME a partir de 2003, ainda não investigados com profundidade, que pareceram cada vez mais atentos aos problemas das escolas e às questões da aprendizagem e da formação dos alunos. O que se poderia supor é que a escolha dos temas destes Grupos de Trabalho, ao proporem reflexões como, por exemplo, alfabetização e leitura, integração com a comunidade, enfrentamento das questões étnicas dentro das escolas e identidade cultural dos alunos, entre outros, demonstrariam uma orientação de atendimento dos interesses discentes e das preocupações docentes sobre a realidade das Escolas e seus desafios. Neste sentido, sugere-se que também adquiriram importância as propostas de projetos especiais como MIPID e LIMAE, já apresentados.

No entanto, apesar das propostas de transformação com relação ao planejamento letivo e na organização das Escolas municipais, as questões administrativas de caráter técnico-burocrático pareciam ainda presentes conceitual e materialmente no processo de trabalho das Unidades Educacionais.

Uma consulta às Resoluções que regiam âmbitos tais como o planejamento do ano letivo, calendário das escolas e a realização do Projeto Político Pedagógico, publicadas em Diários Oficiais do Município dos anos de 2001 e 2002[1], nos mostraria que as mesmas reproduziam em seus encaminhamentos as condições de organização das escolas anteriormente estabelecidas, somente atualizando seus prazos e datas. Isto acabaria por justificar legalmente a continuidade das práticas educacionais que visavam antes atender aos princípios legais pré-determinados pelo Estatuto do Magistério de 1991 ou, possivelmente, aos interesses de alguns grupos profissionais, do que às necessidades e possibilidades de transformação das Escolas públicas municipais.

Desta forma, a organização do trabalho na SME e nas Escolas permaneceria baseada nestas concepções anteriores, ainda que as decisões e ações empreendidas pela SME pretendessem tornar esta organização como um processo de construção coletiva, que enfrentasse

[1] Cf Diário Oficial do Município 03/10/2001 e 11/10/2002

os desafios das Escolas municipais, que se encontravam com altos índices de reprovação e evasão, com uma relação tensa entre professor e alunos e alunos entre si, possuindo muitos casos de defasagem idade/série, sérios problemas de aprendizagem dos alunos e enfrentando a violência manifesta dentro e fora das Escolas, entre outros.

Por essa razão, considera-se aqui que a Resolução Conjunta SME/FUMEC n° 13/03, que estabelecia "*as diretrizes para a organização, a desburocratização e o fortalecimento do trabalho pedagógico nas diferentes instâncias da SME/FUMEC"*, cujas justificativas foram descritas no capítulo anterior, possuiu uma proposta de ruptura com as formas de planejamento até então praticadas, ao colocarem o funcionamento dos processos educativos da rede em função das questões pedagógicas. Procurou legitimar os princípios do Projeto *Escola Viva* da SME como os condutores das ações educacionais, da avaliação e decisão coletiva dos sujeitos das próprias Escolas sobre suas práticas. Colocou ainda a centralidade da construção do Projeto Político Pedagógico como um trabalho a ser empreendido pelo coletivo das escolas, de maneira viva e participativa, e não somente como mais um documento burocrático a ser entregue para à SME ou aos NAEDs.

Não se trata aqui, ao considerarmos a publicação de tal resolução, de abordá-la como legítima somente por ser uma forma legal e oficial de proposta transformadora de organização das instituições escolares. Esta se materializaria, de fato, com a mudança das práticas educativas nas Escolas, e num sentido mais amplo, nas mudanças das práticas sociais. Lembra-se, não obstante, que estudiosos como BERMAN (1978) reconhece que as organizações locais tendem a não realizar implementações de mudanças se estas são optativas, ou sem a realização de um devido acompanhamento do poder público.

Esclarece-se também que não se está pré-julgando que, somente depois da publicação desta Resolução, houve uma transformação instantânea das relações e organização das escolas da SME, ou que as Escolas teriam sido pressionadas para tal; está clara a idéia de que estas são processuais, vivas, dinâmicas, e não decididas "por decreto". Se as várias iniciativas acima citadas não tivessem sido feitas e a postura e procedimentos da SME frente a estas questões não estivessem claros, possivelmente a oficialização deste documento não fizesse sentido naquele contexto. Entende-se, portanto, que esta publicação não seria um esforço único e isolado, mas sim, parte da proposta de um processo que buscou inverter os rumos tradicionais e as concepções conservadoras de organização do trabalho que havia na SME.

O que aqui se discute também é que, a partir do movimento iniciado com a mudança de orientação política da SME em 2001, as alterações na organização do trabalho das Escolas

municipais públicas passaram a ter um respaldo legal para que se efetivassem, pois as resistências a estas alterações, em geral, se baseavam na defesa dos instrumentos legais pregressamente existentes: no Estatuto do Magistério de 1991, nos textos das antigas resoluções repetidas a cada ano, nas práticas anteriores que traziam a idéia de que "*sempre foi assim*", como se a mera repetição inconteste fosse justificativa para sua continuidade material.

Neste sentido, apresentam-se os artigos da Resolução n° 13/03, que estabeleceram o que se segue:

> *Artigo 1º. - A organização do trabalho dos/as profissionais da Educação deve estar em consonância à Escola Viva, objetivando a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada Unidade Educacional; e estar em consonância com o processo avaliativo em andamento em toda a RME.*
>
> *Artigo 2º. - É o Projeto Político Pedagógico da UE que assegurará, para o próximo ano letivo, a continuidade ou alteração das ações desenvolvidas, desde que avaliadas positivamente pela equipe escolar, a partir das orientações da SME, acrescidas dos indicadores propostos pelo Conselho de cada UE.*

As concepções de construção do Projeto Político Pedagógico constantes no documento estão em consonância com o refletido por VEIGA (2001:56):

> *"O Projeto Político Pedagógico não se constitui na simples produção de um documento, mas na consolidação de um processo de ação-reflexão-ação, que exige esforço conjunto e a vontade política do coletivo escolar.Em termos teóricos, configuramos quatro pressupostos: unicidade da teoria e prática; ação consciente e organizada da Escola, participação efetiva da comunidade escolar e reflexão coletiva; articulação da escola, da família e da comunidade."*

A autora discute ainda que, devendo ser concebida como práxis, a construção do Projeto Político Pedagógico não se resumiria a um sentido pragmático, sem referências teóricas ou desvinculada de sua dimensão social. Assim, diz VEIGA (2001:57) que:

> *"Pensar um Projeto Político Pedagógico de uma Escola é pensar a Escola no conjunto e a sua função social. Se essa reflexão a respeito da Escola for realizada de forma participativa por todas as pessoas nelas envolvidas, certamente possibilitará a construção de um projeto de Escola, coerente e possível"*

O Projeto Político Pedagógico seria, portanto, *"uma ação consciente e organizada*" visando os enfrentamentos dos desafios futuros.

Uma das críticas feita aos projetos extra-curriculares, como Biblioteca e Orientação Sexual, anteriormente desenvolvidos nas Escolas, consistia na afirmação de que os mesmos, muitas vezes, eram praticados por professores que visavam unicamente o interesse monetário, sem qualquer vinculação pedagógica com a realidade das escolas.

A Resolução n° 13/03 modificaria a distribuição dos projetos, e sua inclusão seria dependente de sua concordância com o Projeto Político Pedagógico de cada Escola, considerando

os três eixos fundamentais da Escola Viva: singularidade, inclusão radical e participação dinâmica da comunidade na qual estava a Unidade Educacional envolvida:

> *§ 1º. - A referência básica de horas-projeto, para reorganizar e fortalecer o Projeto Político Pedagógico de cada UE, será o total de horas já aprovadas com atividades singulares e/ou como parte de Programas e Projetos gerais da SME;*
>
> *§ 2º. - Essas horas estão ligadas à UE e não a cada profissional;*
>
> *§ 3º. - Os programas gerais serão também avaliados para que as horas referentes a eles já sejam consideradas na organização;*
>
> *§ 4º. - A SME, com base nas diretrizes explicitadas, poderá desativar e/ou incluir novos programas/projetos.*
>
> *Artigo 3º. - Os programas e projetos da SME/FUMEC também deverão ser avaliados continuamente, registrados e fundamentados no Projeto Político Pedagógico durante o ano, garantindo a qualidade do trabalho pela equipe escolar.*
>
> *Artigo 4º. - Os projetos desenvolvidos na Rede Municipal de Ensino deverão ser avaliados pela equipe escolar que emitirá parecer conclusivo em relação à continuidade/manutenção do número de horas, fundamentado no alcance dos critérios estabelecidos na singularidade de cada ação do Projeto Político Pedagógico. O parecer será posteriormente analisado, referendado ou não pelo Conselho de Escola.*
>
> *Artigo 5º. - É necessário explicitar nos planos e projetos das UE's as medidas práticas que fortaleçam os vínculos da comunidade escolar e seu entorno.*

As reuniões de Avaliações do Projeto Político Pedagógico realizadas pelas próprias equipes das Escolas – no sentido de um processo de reflexão coletivo e o papel participativo do Conselho de Escola - davam a tônica de autonomia da Unidade Educacional para suas decisões, adquirindo sentido no interior de sua própria realidade. Na seqüência do documento, têm-se as seguintes regulamentações:

> *Artigo 6º. - No processo de atribuição de aulas na U.E. deverão ser considerados preponderantemente os aspectos pedagógicos avaliados pela equipe escolar, sendo necessário o registro e a fundamentação da equipe quanto às suas decisões. Os impasses deverão ser resolvidos através da classificação geral, processada pela Coordenadoria de Gestão de Pessoas (CGP).*
>
> *Artigo 7º. - Os professores em exercício docente, que sejam efetivos e/ou função pública na UE, e de Educação especial, em desenvolvimento de atividades planejadas e presentes no Projeto Político Pedagógico e/ou participantes em programas gerais da SME, desde que tenham sido avaliados positivamente pela Equipe da Escola, pelo Coordenador do Projeto e pelo Conselho de Escola, terão prioridade para optar pela continuidade nas respectivas UE's, turmas, séries e projetos.*

Destaca-se a importância destes artigos para o planejamento coletivo e participativo das Escolas para o ano letivo. Pretendia-se, com estes, que questões como as escolhas de classe, anteriormente feitas com base na pontuação e tempo de serviço dos professores - privilegiando sempre "*os mais velhos de casa"*, de tal forma que não permitiam uma renovação de experiência, principalmente entre os professores de séries iniciais - passassem a ser julgadas pelas equipes das Escolas, em momentos coletivos como as reuniões de Avaliação do Projeto Pedagógico e nas reuniões do Conselho de Escola, com base em critérios educacionais e pedagógicos, tendo por escopo a aprendizagem dos alunos.

A continuidade de professores substitutos numa Escola, os quais deveriam obrigatoriamente escolher, a cada ano, outro local nas sessões de atribuição aumentando a rotatividade de profissionais e criando descontinuidades em seus trabalhos, foi reconsiderada.

Caso estes docentes houvessem se integrado positivamente no planejamento pedagógico das Escolas, passariam a ter como critério de permanência a qualidade de seu trabalho, submetida à avaliação pela equipe da Escola..Uma vez julgada pertinente, a continuidade de seu trabalho se efetivaria.

Diferentes formas de organização, no que tange ao currículo, trabalho de professores, tempos da escola, opções metodológicas alternativas, puderam ser decididas e reconhecidas como legítimas pela SME, a partir então.

Assim, a intenção era a de que as Escolas passassem a decidir coletivamente sobre seu trabalho, sempre que, conforme o artigo primeiro da referida resolução, fosse consoante com o Projeto *Escola Viva*. O documento privilegiava também o profissional docente que estava no efetivo exercício de suas funções[2], prevendo a continuidade dos projetos julgados bem sucedidos de um ano letivo ao outro. Se este julgamento fosse negativo, o projeto rejeitado em questão seria extinto:

> *Artigo 8º. - Os professores que não estiverem em efetivo exercício, em decorrência da continuidade de seu afastamento para o próximo ano letivo, não poderão escolher classe, embora tenham garantida a manutenção de sua jornada.*
>
> *Artigo 9º. - O bloco/jornada do docente que estiver em afastamento deverá ser preservado e ser garantida a continuidade do trabalho pedagógico, mediante atribuição a professor suplente estável, função atividade e os reintegrados judicialmente que estejam potencializando a efetivação do PPP da UE, desde que avaliados positivamente.*
>
> *Artigo 10º. - Os professores afastados por LTS terão conservado a jornada básica do seu cargo e não participarão do processo de atribuição.*
>
> *Artigo 11º. - Os professores que optarem pela continuidade do trabalho pedagógico na UE, bem como nos projetos que estão sendo desenvolvidos, optarão, também, pela permanência na UE no próximo ano letivo.*
>
> *Artigo 12º. - A SME divulgará uma lista classificatória única, anual para efeito de atribuição de aulas nas suas várias fases, para efeito de remoção e demais finalidades previstas em resoluções específicas.*
>
> *Artigo 13º. - Todos os profissionais da RME serão orientados por estas mesmas diretrizes com o intuito de fortalecimento da equipe escolar.*

[2] Esta medida era importante para a continuidade de projetos e propostas pedagógicas de êxito nas escolas, pois muitas vezes, profissionais afastados por limitações temporárias ou readaptados em outras funções precediam todos os outros na escolha de classes. Esta escolha, porém, não significaria, que estes professores assumiriam estas aulas, o que quase nunca acontecia. Sendo encaminhadas para sessões de atribuição de substituições, às vezes levavam semanas ou meses para serem assumidas por outro professor, em prejuízo ao cumprimento dos dias letivos, ou eram atribuídas a professores substitutos contínuos que poderiam permanecer apenas 15 dias na função, aumentando a rotatividade e descontinuidade do trabalho. Segundo a resolução em análise, uma vez que a própria U.E. pudesse decidir quem assumiria essas aulas, tal como indica o artigo 9°.Para um professor bem avaliado desta forma, ainda que não efetivo, mas já integrado na equipe de trabalho da escola , a continuidade do trabalho poderia ser feita.

Desta forma, haveria outra concepção de Projeto Político Pedagógico, que se aproximaria do proposto por FREITAS (2004:69):

> *"O projeto pedagógico não é uma peça burocrática e, sim, um instrumento de gestão e de compromisso político e pedagógico coletivo. Não é feito para ser mandado para alguém ou algum setor, mas sim para ser usado como referência para as lutas das escolas. É um resumo das suas condições e de seu funcionamento e, ao mesmo tempo, um diagnóstico seguido de compromissos aceitos e firmados pela escola consigo mesma- sob olhar atento do poder público"*

As medidas expressadas na Resolução n° 13/03 foram reafirmadas pela Resolução n° 14/03, que se encontra publicado em D.O.M.., a qual estabelecia as diretrizes que serviriam de base para a análise das ações realizadas em cada Unidade Educacional no ano de 2003 e para o planejamento do trabalho pedagógico e organização da equipe educativa para o ano de 2004. A concepção do Projeto Político Pedagógico das Unidades Educacionais, como o promotor da "*inversão de setas*" dos procedimentos da SME, tendo a escola como centro do processo pedagógico estava aí reafirmado, conforme estabelecia os seguintes princípios da Resolução n° 14/03:

> *Artigo 1º. Cada Unidade Educacional deverá fazer uma análise das ações em realização no ano de 2003, utilizando como critérios os eixos do Projeto Político-Pedagógico da Escola Viva e do seu Projeto Político-Pedagógico, elaborado e desenvolvido coletivamente neste ano, e:*
> *I - relatar os resultados alcançados na Educação Infantil levando-se em conta os temas específicos das articulações entre o trabalho pedagógico de educar e cuidar, a potencialização do acesso às vagas e a freqüência das crianças;*
> *II - relatar os resultados alcançados no Ensino Fundamental levando-se em conta o acesso, a permanência e a aprovação dos alunos;*
> *III - relatar os resultados alcançados na Educação de Jovens e Adultos levando-se em conta o acesso, a permanência, o incentivo e a aprovação dos educandos;*
> *IV - relatar as ações realizadas para ampliar as fronteiras de tempo/espaço/saberes/linguagens no processo educativo singular da Unidade Educacional.*

As Escolas foram incentivadas a registrar suas experiências, como forma de refletirem em conjunto sobre suas demandas, e a divulgarem suas experiências inovadoras. Isso seria condição básica para seu planejamento futuro. Nos artigos seguintes, a continuidade e a inclusão de projetos e programas vincular-se-iam diretamente ao Projeto Político Pedagógico da Escola e à sua avaliação pela equipe de trabalho, tal como previsto na Resolução n° 13/03. Para tanto, seria assegurada a colaboração dos NAEDs e a promoção, por parte do Departamento Pedagógico, de subsídios para a viabilização de formação continuada para o desenvolvimento de ações pedagógicas congruentes com a realidade de cada Escola :

> *Artigo 2º. Após a análise das ações em realização e resultados alcançados no ano de 2003, cada Unidade Educacional deverá:*
>
> *I - definir suas metas para o ano de 2004 para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, a Educação de Jovens e Adultos, bem como para os Projetos/Programas;*

II - descrever quais os programas e projetos educacionais serão implementados durante o ano de 2004, garantindo a articulação com os eixos do Projeto Político-Pedagógico da Escola Viva, bem como o que produz a identidade de cada Unidade Educacional.
§ 1º. As horas-projeto destinadas ao Projeto Biblioteca e Jornal na Escola deverão ser incorporadas ao Programa que será lançado pela Secretaria Municipal de Educação, que abrangerá e ampliará as metas e atividades destes Projetos/Programas.
§ 2º. Após análise e parecer da equipe do NAED e deferimento do Departamento Pedagógico há possibilidade de ampliar as horas de programas e projetos na Unidade Educacional.
§ 3º. A somatória das horas dedicadas aos Projetos/Programas/Grupos de Trabalho poderá ser redistribuída de acordo com as prioridades estabelecidas pelo Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional.
§ 4º. As Unidades Educacionais contarão com o apoio e o acompanhamento por parte da Secretaria Municipal de Educação quanto ao desenvolvimento de programas e projetos existentes e dos novos propostos para 2004.

Artigo 3º. As Unidades Educacionais ao planejarem o trabalho pedagógico para o ano de 2004 poderão contar com o apoio e acompanhamento da Secretaria Municipal de Educação/FUMEC, na formação continuada de seus educadores.

§ 1º. Haverá continuidade dos grupos de trabalho com os programas próprios de formação.
§ 2º. Haverá programas de formação específicos para atender às necessidades dos educadores em suas diferentes funções.
§ 3º. Haverá programas de formação específicos para atender às necessidades da Educação de Jovens e Adultos.
§ 4º. O Departamento Pedagógico viabilizará:
a) as iniciativas propostas que favoreçam a formação continuada no cotidiano escolar de cada Unidade Educacional;
b) programas de formação específicos para o acompanhamento do processo curricular na Educação Infantil;
c) programas de formação específica para o acompanhamento do Ensino Fundamental, dando ênfase na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, na passagem da 4a série para a 5a série e nos temas relacionados com a alfabetização.
§ 5º. A Coordenadoria Setorial de Formação/FUMEC promoverá e animará os programas de formação continuada.
§ 6º. A Coordenadoria Setorial de Formação/FUMEC e as equipes dos NAEDs apoiarão e acompanharão as iniciativas realizadas em cada unidade educacional.

Uma outra proposta que constava nesta resolução, mas que não chegou a ser implementada, salvo algumas tentativas feitas por algumas escolas ou NAEDs, previa a constituição da figura do "coordenador de área":

Artigo 4º. As Unidades Educacionais, NAEDs e Departamento Pedagógico poderão implantar a Coordenação de Área/Atividades, conforme previsto no Estatuto do Magistério Público Municipal, após a regulamentação específica da Secretaria Municipal de Educação que organizará as necessidades e prioridades das Unidades Educacionais e da própria S.M.E.

Críticas a esta medida geralmente se dirigiam para a concepção fragmentada do conhecimento em disciplinas estanques que esta veicularia, pois o "coordenador de área" trabalharia com os conteúdos dos componentes disciplinares da grade curricular.

As propostas alternativas de trabalho pedagógico eram apoiadas em seu desenvolvimento nas séries iniciais:

> *Artigo 6º. As primeiras e segundas séries, preferencialmente, deverão contar com professores que assumirão ou darão continuidade a um trabalho diferenciado de alfabetização*

Questões invariavelmente apontadas como as de maiores dificuldades pedagógicas nas Escolas, como a alfabetização nas primeiras e segundas séries, bem como a passagem da quarta para a quinta séries, tiveram atenção especial nesta Resolução. No parágrafo sétimo do artigo quarto determina-se que:

> *§ 7º. A partir do início do ano letivo de 2004, os professores de 1a, 2a e 5a séries terão asseguradas 2h/a semanais como suplementação de sua jornada para dedicar-se as especificidades do trabalho pedagógico, sob a coordenação do Departamento Pedagógico e organizados por Unidade Escolar e/ou por NAED.*

Registra-se que a SME abriu, assim, possibilidades para a viabilização de organizações alternativas de tempo e espaços escolares para as Escolas que, a partir da decisão coletiva, referendada por reuniões de Avaliação do Projeto Pedagógico e pelo Conselho de Escola, deveriam incorporá-las em seu Projeto Político Pedagógico.

Em 2004, as Resoluções n° 12/04,13/04 e 14/04, publicadas em Diário Oficial do Município, reafirmaram e fortaleceram os princípios constantes nas resoluções do ano de 2003. Como se referem à organização de períodos letivos futuros, posteriores aos aqui analisados, são somente referenciadas.

Aponta-se na Resolução n° 12/04 a importância dada à avaliação das Unidades Educacionais realizadas por elas próprias, de forma a reorganizar-se. Além disso, são definidas as concepções de gestão democrática e inclusão que deveriam estar presentes na organização do trabalho das Escolas, expressas em seu Projeto Político Pedagógico:

> *Artigo 1º. Cada Unidade Educacional e/ou espaço educativo deverá fazer uma avaliação das metas e ações estabelecidas no Projeto Pedagógico do ano vigente, com base nos seguintes eixos: a democratização do acesso, da permanência e da terminalidade; a qualidade social da Educação; a gestão democrática da Educação.*
> *Artigo 2º. A avaliação de que trata o artigo anterior servirá de base para o planejamento do próximo ano letivo e indicará:*
> *I - a permanência e/ou reestruturações necessárias das diversas dimensões do Projeto Pedagógico;*
> *II - a organização de períodos e turmas; o horário da unidade; a atribuição de classes e aulas; o horário do trabalho docente coletivo (TDC) e a organização do trabalho docente em projetos de pesquisas (TDPR).*

Elementos cujas ausências de reflexões e debates sentidas nas falas dos profissionais entrevistados são contemplados nesta resolução:

Artigo 3º. A avaliação do Projeto Pedagógico deverá ser processada CONSIDERANDO as seguintes dimensões:
I - Planejamento do Currículo: a forma como a Unidade Educacional e/ou espaço educativo planeja, propõe e acompanha a construção do conhecimento nos diferentes momentos e possibilidades de ensino e aprendizagem, explicitando:
a) os parâmetros e/ou indicadores que a Unidade Educacional utiliza para o planejamento curricular e a organização e seqüencialidade formal do espaço-tempo pedagógico;
b) a integração horizontal dos diversos níveis, turmas, agrupamentos, séries, termos e a integração vertical entre os mesmos;
c) as linguagens abordadas: literária, artística (música, dança, plásticas, teatro, cinema, fotografia), midiática, tecnológica;
d) a variedade de estratégias e recursos de ensino-aprendizagem, o incentivo à autonomia e ao trabalho coletivo;
e) as atividades relacionadas diretamente com a formação cidadã, visando o convívio coletivo, a ética, a preservação do meio ambiente, a sexualidade e as questões étnicas;
f) além do estabelecido nas alíneas a, b, c, d, e, na Educação infantil as articulações entre o trabalho de educar e cuidar, apresentando as ações intersetoriais e a atenção multidisciplinar; no ensino fundamental, o trabalho de integração de 1ª e 2ª séries e 5ª séries; na Educação de jovens e adultos as ações e planejamentos específicos para adequação a este grupo e na Educação especial, as adaptações curriculares e perspectivas de terminalidade.

A Resolução n° 14/04 explicita as concepções de avaliação que deve constar no Projeto Político Pedagógico das Escolas:

II - AVALIAÇÃO: a forma como a Unidade Educacional e/ou espaço educativo estabelece a coleta de informações iniciais para construir e reconstruir as práticas pedagógicas e avaliativas, visando a qualidade e o sucesso do processo de ensino e aprendizagem com todos os alunos, explicitando:
a) o processo de avaliação e registro do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos respeitando-se as especificidades da Educação infantil, do ensino fundamental, da Educação de jovens e adultos e da Educação especial;
b) os critérios para determinar a necessidade de acompanhamentos específicos e os mecanismos adotados;
c) a participação de pais e alunos na definição e organização dos mecanismos de avaliação;
d) além do estabelecido nas alíneas a, b, e c, especificamente no ensino fundamental, apontar dados de defasagem entre idade e série e mecanismos utilizados para a correção do fluxo.

A concepção de gestão democrática também é desenvolvida, explicitando a forma de participação da equipe pedagógica da Escola, de inserção dos alunos em sua organização e da participação da comunidade:

III - GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: a forma pela qual a Unidade Educacional e/ou espaço educativo organiza a construção do trabalho pedagógico envolvendo seus diferentes segmentos, explicitando:
a) os trabalhos coletivos da equipe pedagógica: os momentos de discussão e acompanhamento dos planejamentos; as reuniões de trabalho docente coletivo; as reuniões entre os responsáveis pelos alunos e os educadores; as reuniões de conselho de classe, série e termo; as reuniões de integração; outros;
b) a inserção e participação dos alunos nas diferentes instâncias educacionais: grêmio e grupos juvenis; conselho de classe, série e termo; conselho de escola; planejamento pedagógico; outros.
c) a relação e atuação da Unidade Educacional e/ou espaço educativo e comunidade: a periodicidade e pautas do conselho de escola; a participação da escola em atividades da comunidade e a participação da comunidade em atividades da escola; as formas de comunicação utilizadas para que a comunidade tenha acesso às informações; a inserção da Unidade Educacional e/ou espaço educativo como equipamento público dentro da comunidade; a avaliação das proposições e relações da SME/FUMEC com a Unidade Educacional e/ou espaço educativo; outros.

O conceito de inclusão é expresso de forma ampla neste documento, a contemplar os alunos com necessidades especiais físicas, mentais ou que sofram exclusão por sua situação social, econômica, de gênero ou idade:

> *IV - INCLUSÃO: a forma como a Unidade Educacional e/ou espaço educativo desenvolve suas ações educacionais CONSIDERANDO a participação e a aprendizagem de todos(as) os(as) alunos(as), explicitando:*
> *a) as propostas desenvolvidas junto aos alunos com necessidades especiais física, sensorial e mental; aos alunos em medidas sócio-educativas; aos alunos em situações de vulnerabilidade social, em função do sucesso escolar dos mesmos;*
> *b) as propostas de ensino aprendizagem que consideram os diferentes tempos e ritmos dos alunos;*
> *c) as ações de intersetorialidade;*
> *d) as atividades realizadas que evidenciam situações de exclusão de ordem econômica, de gênero, de idade, de habilidades específicas;*
> *e) outras situações de exclusão identificadas pela escola e os mecanismos utilizados para superá-las.*

Consideram-se aqui exemplos de experiências escolares inovadoras: uma escola da região sul, localizada em uma realidade de ocupação urbana e com uma comunidade organizada que possui expressiva presença nas decisões administrativas e pedagógicas, a partir do segundo semestre de 2004 começou a desenvolver a experiência inovadora na rede com a implementação do *"Escola de nove anos"*, que prevê a inclusão, nas Escolas do Ensino Fundamental, de crianças a partir dos seis anos de idade, proporcionando-lhes trabalhos pedagógicos diferenciados na sua primeira série de inclusão no Ensino Fundamental, denominada "primeiros passos".

Outra unidade escolar da região noroeste vem implementando várias modificações, desde organização ciclada e a trimestralidade como período de avaliação discente, até o incentivo a auto-organização dos alunos, os quais, entre outros projetos, coordenariam uma Rádio Comunitária da própria escola. Esta mesma Unidade Educacional, a partir de convênio firmado com a FAPESP (Fundação para o Desenvolvimento da Pesquisa do Estado de São Paulo) está capacitando os professores, que se comprometem a cumprir integralmente a assiduidade e possuir freqüência a duas reuniões semanais de formação, para realizarem planejamentos diferenciados de ensino com a utilização de multimídia. Estes mesmos professores receberiam uma complementação de trezentos reais em seus salários para o desenvolvimento deste projeto.

Outras experiências educacionais alternativas foram ouvidas durante estes anos da gestão petista, mas quase sempre se referiam à experiências alternativas incipientes e isoladas de professores, muitas vezes realizando um trabalho conjunto ou juntamente com a direção e a orientação das escolas, mas quase sempre pontuais e locais. Por fugirem ao escopo do presente trabalho, seu estudo não foi realizado.

Ainda que estas experiências, aqui simpleSMEnte citadas pelas limitações do próprio objetivo desta análise, sejam pontuais e isoladas, sinalizariam a possibilidade existente de se efetivar propostas singulares de organização de Escolas, de acordo com suas realidades locais e seus desafios próprios.

Considera-se agora como se expressaria a relação entre as esferas administrativas e pedagógicas nas falas dos profissionais entrevistados. Os conflitos registrados entre as esferas pedagógicas e administrativas presentes nas entrevistas foram assim organizados:[3]

Tabela 11.

ENTREVISTA PROFESSORES – DEMANDAS PEDAGÓGICAS/ DEMANDAS INSTITUCIONAIS

Ano _____ temas	Ciclo I 2000/2001 freqüência	Ciclo II 2002 freqüência	Ciclo III 2003 freqüência
Decisão da Escola insuficiente/contrária às necessidades pedagógicas docentes	**31**	**26**	**16**
Decisão da SME insuficiente/contrária às necessidades pedagógicas docentes	**24**	**17**	**09**
Dificuldades na organização do trabalho docente.	**28**	**23**	**15**
Falta de referências/debates/diálogo para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola	**21**	**11**	**08**
Falta de condições materiais para desenvolver o trabalho pedagógico	**29**	**26**	**02**
Ausência de linha pedagógica/currículo da SME	**21**	**28**	**08**

[3] Lembra-se que:
Ciclo 1:30 de março de 2000/13 dezembro de 2001
Total de Entrevistas :138. Distribuição: 79 professores (de 1ª a 4ª série e todas as disciplinas de 5ª a 8ª série; 25 Orientadores Pedagógicos; 21 diretores (e/ou vice diretores); 06 coordenadoras pedagógicas; 05 Supervisoras..
Ciclo II: 02 de fevereiro de 2002/25 de novembro de 2002
Total de Entrevistas: 97 Distribuição: 53 professores (de 1ª a 4ª série e todas as disciplinas de 5ª a 8ª série); 14 Orientadores Pedagógicos; 20 diretores (e/ou vice diretores);04 coordenadoras pedagógica; 05 Supervisoras
Ciclo III:01 de março de 2003/09 de dezembro de 2003
Total de Entrevistas : 89. Distribuição: 50 professores (de 1ª a 4ª série e todas as disciplinas de 5ª a 8ª série); 13 Orientadores Pedagógicos; 18 diretoras (e/ou vice diretoras); 03 coordenadoras pedagógica; 05 Supervisoras

Os dois temas referentes à "*decisão da Escola insuficiente/contrária às necessidades pedagógicas docentes*" e à "*decisão da SME insuficiente/contrária às necessidades pedagógicas docentes"* apresentam um significativo decréscimo ao longo dos ciclos de coleta de dados da pesquisa, acompanhados, por vezes, da uma solicitação por parte de alguns professores de uma mais clara definição do currículo da rede ou mesmo questionando sobre a existência de uma linha pedagógica da SME.

No período final do governo Chico Amaral, praticamente todos os professores entrevistados faziam críticas bastante contundentes àquela gestão, em especial, à forma como a questão pedagógica era tratada nas escolas. Esta tônica permeava quase todas as falas do período, o que já deve ter sido notado quando das apresentações anteriormente, datadas do ano 2000. No sentido aqui enfocado, as seguintes declarações são emblemáticas do descompasso entre as concepções das esferas decisórias e das ações dos docentes:

> *Nunca tinha pensado que algum dia a gente ia passar por um governo no qual a escola estivesse em último, mas em último lugar. Parece mais que nós somos outra coisa, outro departamento. Sabe aquela lenda do pai que o filho pedia pão, ele dava pedra, o filho pedia água ele dava uma serpente? É mais ou menos por aí. Porque a gente precisa de material na escola, a gente precisa de livro na biblioteca, e nada disso é atendido.Você pede pão, vem pau, vem pedra.A direção precisa de segurança nas escolas, mas nada disso é atendido. Os alunos precisam estudar, e cada escola parece que tem que caminhar com suas próprias pernas. Mas exigir, isso exige. Lá pelas reuniões que a gente teve no final do ano passado, e pelo que a gente vê esse ano, vai ter mais sabão.*
>
> *Você acredita que a gente teve a visita de uma trupe toda da secretaria a intimidar os professores sobre o que que era isso de tanta repetência? Com supervisora e tudo falando que aqui era pior escola da rede, com os maiores índices de repetência e evasão. Mas peraí; é só culpar os professores? e a favelona daqui de baixo, de onde vem os alunos? E o corregozinho que a Prefeitura prometeu canalizar? E o que dão pra gente trabalhar direito?*
>
> *(Professora das séries iniciais função-atividade ,escola região norte, maio de 2000)*

***

> *As coisas são assim e sempre vai ser, essa rede já foi estruturada para que cada um não converse um com o outro. Às vezes eu tenho impressão de que vivemos em vários andares, incomunicáveis, como se fosse um prédio de apartamento sem escadas e sem elevador, de tal forma que um andar não pode se comunicar com o outro. Os andares da secretaria se distribuiriam assim: o primeiro andar, os alunos, naquelas salas superlotadas; no segundo, os professores substitutos, lutando para terem aula a cada ano. No terceiro andar fica os professores de contrato indeterminado, querendo porque querendo ser reconhecidos. No quarto andar, nós, os professores efetivos, levando a rede nas costas desde que o mundo é mundo. Precisando de um monte de coisa pra fazer um trabalho decente, e presos no limite do nosso andar. No quinto andar, os OPs,tentando fazer um trabalho pedagógico nas escolas e elas funcionando igual fábrica de bater ponto, querendo dar alma pra uma coisa morta. No sexto andar, os vices, também*

batalhando para não virarem secretário de luxo dos diretores.No sétimo, os diretores, comandando lá do alto as escolas, sem saber o que acontece de verdade nos primeiros andares, dos professores e dos alunos. No oitavo andar, aquele povo de coordenador pedagógico e supervisor, fazendo sei lá o que, mas acho que nada a ver com as escolas, bom, batendo carimbo eu acho, e finalmente! Adivinha quem vem lá do alto, sabendo menos ainda, sabendo patavina de tudo o que está em baixo, e comandando a massa? O glorioso nono andar! Aquele que paira sobre tudo e sobre todos, fazendo o que lhes dá na veneta, não fazendo nada vezes nada,no reino encantado da secretaria!

(Professora de Educação Artística efetiva, escola região norte, outubro 200).

***

A gente trabalha em ilhas, mas não como aquelas ilhas de edição, de comunicação. É tipo assim... tipo orbitais de Saturno. Cada coisa gira por si mesma, cada um numa esfera, cada um numa brechinha de tempo e de espaço, mas que não se batem, não se intercruzam, numa de descrever uma órbita paralela. Engraçado, essa idéia me veio na cabeça quando eu estava ensinando isso para os alunos. Porque os problemas que a gente tem, a gente mesmo resolve, a direção trabalha na dela, a secretaria idem. Vê só, você consegue ver isso que eu falo? Agora , secretaria é o planeta, impávido colosso, só na dela, e a gente em sala de aula se esgoelando pra mais de quarenta, com um mísero giz na mão.

(Professor de geografia efetivo, escola região noroeste, março de 2001).

***

Se imobilismo e o sentimento de centralização do poder da SME estavam presentes nestas falas, as entrevistas posteriores a este ano, já durante a gestão petista, demonstram insegurança justamente com relação às deliberações da SME que viessem a intervir diretamente no trabalho pedagógico docente. Ao mesmo tempo, a grande parte dos professores julgava desconhecer as intenções da Secretaria, referenciando-se somente a informações infundadas (ou boatos) e, às vezes, ao material informativo divulgado pela SME, como boletins, circulares e o texto de apresentação da Agenda Escolar de 2003.

Raramente algum professor comentou a respeito da consulta direta ao Diário Oficial para tomar ciência de alguma decisão administrativa ou pedagógica da Secretaria – somente sete registros a este veículo de informação foram feitos durante todos os ciclos das entrevistas, o que reforçaria, como comentado anteriormente, a constatação de que haveria problemas quanto ao fluxo de informações na Rede Municipal de Educação. A leitura do Diário Oficial, quando presente na fala dos professores, quase sempre é expressa de forma indireta: fora comentado pelo diretor, orientador pedagógico ou vice-diretor. Significativamente, assim se expressaram alguns professores:

Me dá muito medo só de pensar o que esse povo louco do PT pretende fazer . A gente ouve, só ouve falar, não é a toa que a própria Corinta chama essa rede de rede de intrigas, que as coisas correm pela rádio peão...Que vão deixar as crianças mais tempo na escola, que vão por cinqüenta numa sala, que a Corinta quer acabar com a carreira.

Eu até agora não vi nenhuma medida que favorecesse as dificuldades que a gente tem em sala de aula, a não ser aquela de que tiraram os OPs das escolas, o que pareceu muito mais uma piora do que uma melhora. As outras coisas todas parecem que são só mesmo para arrumar a casa, deixar tudo bonitinho no nível administrativo e legal.

(Professora de História efetiva, escola região noroeste, março de 2001.)

***

Eu ouvi falar que a secretaria agora vai adotar aquela coisa do Estado de "progressão continuada", que agora a gente não vai mais poder reprovar os alunos, vão adotar os ciclos do Estado e outras coisas mais. Eu me pergunto quando a gente vai ter de volta os Grupos de Formação, porque não adianta dar cursinho que os professores não vão, professor precisa de orientação para saber o que fazer e como lidar na sala de aula, isso é uma coisa que a gente bem ou mal tinha e se perdeu, eu acho que se perdeu. Até agora nada de voltar ou de a gente ter uma proposta alternativa pra sanar essa falta, e aí a gente se questiona até que ponto a Secretaria serve para nós e até que ponto a gente existe ou não para aquele povo.Tudo o que começou na gestão passada ou terminou mal ou não terminou. A Reorientação Curricular, você se lembra, você que era a coordenadora do grupo, foi uma das coisas mais ricas de discussão que as gente teve naquele ano, mas não foi considerada. Agora, tem que discutir os problemas pedagógicos com quem vivencia eles igual que você. E olha que foi um momento rico numa época que a gente não teve nada de pedagógico rolando, era só a condução burocrática e muito mal feita. A Secretaria precisa logo estruturar um caminho conjunto, porque os professores estão perdidos, aposto que até os diretores, supervisores e todo o mundo.

(Professor de História efetivo, escola região sul, setembro de 2002)

***

Pois eu não sei se é ingenuidade minha, mas eu tinha certeza que esse povo do PT a primeira coisa que ia mexer era no pedagógico, começar a discutir currículo e tudo o que mais importa. Agora não, vem falar de gestão, de mudança no Estatuto, tudo coisa burocrática, administrativa,sei lá. Não que essas mudança não sejam importantes, mas eu esperava mais, sinceramente, achava que ia trabalhar com mais ajuda, curso na UNICAMP. Agora não. Tira coisa, não repõe ou cria coisa nova e querem que a gente seja o professor showman.

(Professor de Português efetivo, escola região norte,outubro de 2002)

***

No ano de 2002, os debates sobre a carreira do magistério e o ingresso dos especialistas após o concurso público do mês de junho foi visto por alguns como uma possibilidade de mudanças nos rumos pedagógicos da SME:

Não entendi só uma coisa: todo mundo esperando mudança no pedagógico, diziam até que iam mudar os turnos, tudo trabalho interdisciplinar, que professor ia ter curso na Unicamp garantido para melhorar a prática, e até agora o que se viu foi só a tirada a fórceps dos OPs das escolas e tirarem o pouco que se tinha que era o Grupo de Formação.Agora, querem modificar o trabalho, que bom, mas destruir e não por nada no lugar é complicado. Pelo menos alguma discussão poderia se ter de forma mais setorizada. O Congresso foi confuso, e eu só quero saber o que aqueles quatro dias vão me ajudar na sala de aula. Mudar a carreira do magistério agora que eu ouvi falar seria bom, mas não é só isso que tem que mudar. Há muitas coisas nessa rede que mais ajudam do que atrapalham as aulas e o nosso trabalho, mas pode ser que as mudanças comecem por aí."

(Professora das séries iniciais, escola região norte,março de 2002)

As pessoas ficam cobrando muito do PT, mas está certo, tem que se conhecer o terreno primeiro.Para depois agir, e eu sei que eles vão agir, por que não é possível o PT deixar as cosas do jeito que estão. As mudanças estão começando, e onde o PT governa tem eleição de diretor, outra proposta pedagógica e tudo o mais. Eu acho que existe salvação para essa rede se as coisas deixarem de funcionar na base do papel, porque a hora da verdade da Educação é o que a gente desenvolve no dia-a-dia, na sala de aula.Os papéis nessa rede sempre foram uma enxurrada contrária ao que a gente faz, desperdiça tempo e energia para dar conta de tudo.

(Professora de Geografia efetiva, escola região norte, junho de 2002)

***

Imagens comparativas semelhantes foram realizadas também quanto a questão da incompatibilidade das decisões da direção das escolas, ou mesmo dos orientadores pedagógicos, com o trabalho desenvolvido em sala de aula. Como exemplo, temos as afirmações daquele contexto:

Não adianta que Secretaria de escola e sala de aula são lugares que não se combinam, por Deus do céu.Não sei porque existem juntas num mesmo espaço físico.Olha só: a direção ou o OP mandam uma coisa, e se você faz completamente o oposto, daí que dá certo.Por exemplo: num TD, a diretora e a OP mandaram a gente ter uma ação conjunta, enérgica, de por na parede os alunos. E daí? Fizemos o contrário! Cada um conversou olho no olho com a sua classe, de uma maneira aberta, os alunos disseram que as aulas estão chatas, a gente prometeu mudar com a ajuda deles e então? Tudo na santa, minha santa! Mandaram a gente assustar os pais na época da reunião. Nós conversamos mais uma vez, olho no olho, deixamos os alunos junto dos pais para participarem da reunião, e foi jóia, todo mundo se entendeu. É que a direção e o OP não se acostumam ao diálogo, acham que ninguém tem. De educador e pedagogo, meu Pai do céu, é que eles não têm nada, só de administrador, e olha lá. Sensibilidade humana, um pouquinho, também é bom e mal não faz.

(Professor de Matemática efetivo, escola região sul, maio de 2002)

***

Olha, quem disse que trabalho de professor não é trabalho braçal? Então preencher diário de classe, preencher ficha individual de aluno e coisa assim não é braçal, é o que?A Secretaria dia sim, dia não me pede coisa. Mas eu não sei se dou aula ou se preencho papel. A diretora disse que quem não preencher os papéis vai levar falta. Mas se eu venho, dou aula, dou conta do meu serviço, mesmo assim levo falta?Isso é coisa de a gente entrar com mandato de segurança.Eu tenho os meus direitos. Fui contratada para dar aula, e não preencher papel.

(Professora séries iniciais reintegrada judicialmente, escola região sudoeste, novembro de 2002)

***

Diretor vira diretor se esquece que já foi professor. E OP também. Se eles se lembrassem, eles não iam ficar zanzando de um lado pro outro e dariam mais atenção pra dentro da escola. Antes iam e vinham daquele nono andar, agora reunião no NAED o tempo todo. A gente para dar aula precisa das duas coisas funcionando: diretoria e sala de aula. Não tem diretoria a gente tem que ocupar o espaço do diretor, do vice, e o trabalho nosso mesmo ninguém faz, que é ensinar esse bando de aluno. Olha, dar aula é

tão complexo, duro mesmo nessas salas de aula que até que não estão cheias, mas é duro ensinar eles. Se se tem que fazer o burocrático então, nem pensar.

(Professor de Ciências substituto, escola região sul, abril de 2003)

***

Apresentou alta freqüência na fala dos professores o que foi identificado como "*dificuldades em organizar o trabalho docente*". Estas reclamações iam desde lamentos breves *"tá tudo difícil; assim não dá pra trabalhar*", o que muitas vezes os entrevistados não se animavam a aprofundar, até relatos de situações nas quais o professor revelava detalhes de suas dificuldades da prática docente. Este aspecto, com a mais alta freqüência, expressaria uma ampla gama de questões, desde de opiniões emitidas pelos professores que invariavelmente declararam nas entrevistas os desafios enfrentados nas classes com seus alunos, até a forma de condução e planejamento de suas atividades na Escola. Sendo o trabalho docente identificado principalmente coma atividade da aula, esta adquiriu a centralidade das declarações. Em muitos casos, os professores declararam-se "perdidos" por acreditarem não haver uma linha pedagógica da Rede Municipal de Ensino ou por esta não lhes parecer muito clara. Neste sentido, as seguintes falas são significativas:

Aqui na rede municipal tudo parece muito difícil, tudo é difícil, de uma maneira geral, eu não sinto isso tanto no Estado. Olha, se eu quiser trabalhar do meu jeito, vem a OP me cobrar e questionar.Se eu sigo a linha que eu estou acostumada a trabalhar no Estado, também acham ruim porque não é assim que tem que ser, o ensino na rede da prefeitura querem que seja diferenciado. Tradicional é proibido, construtivismo os colegas de casa te chamam de metido, trabalho diferenciado a direção diz que é coisa do povo da Unicamp. Acho que o melhor mesmo é a gente tentar achar um jeito próprio de estar na sala com os alunos, buscar o jeito nosso mesmo, porque esperar de fora alguma ajuda é o mesmo que esperar nascer chuchu em pé de alface.Cumprindo os prazos, fazendo o que a secretaria da escola te pede tá beleza mesmo, porque a gente fica então se esquentando desse jeito?A cobrança mesmo vem só no burocrático.

(Professora das séries iniciais substituta, escola região leste, junho 2000)

***

O trabalho do professor é antes de tudo um trabalho muito solitário, sabe como é? Bom, é o que te esperam que você faça:controle os alunos em sala e está feito seu trabalho. Mas a gente fica com a sensação de ser escriturário, escrivão ou qualquer coisa assim: Você vai lá na escola, bate o ponto,mostra as caras, escreve, escreve, na lousa e daí está cumprido o seu trabalho, que parece se resumir a isso. Te dou um exemplo:Tudo bem, é verdade que a coisa que muitas vezes me resta é passar ponto na lousa e ficar explicando as coisas. Bom, eu resolvi inovar: levei recorte de jornal com notícias sobre ciências, coisas assim, com foto de invenções, aquelas coisas bizarras de genética, coisa assim pra chamar atenção, porque você sabe que pra essa molecada primeiro chega o bizarro e depois o sério. Nossa, levei cacetada por todo lado. Os alunos a perguntarem quando que eu ia começar a dar aula.Eu soube depois que a direção fica dizendo que professor que leva jornal ou passa filme é professor enrolão, que deveria cortar a presença do dia. Mas o que a gente pode fazer além do jeito que a própria escola funciona? É todo mundo assim mesmo, mas só assim não dá para trabalhar.

(Professora de Ciências efetiva, escola região norte,março de 2001)

Dentre muitas, muitas mesmo coisas que precisam ser revistas nessa rede, além da miséria que professor ganha, é o conceito de bom professor que se tem aqui. Mesmo com todas estas propostas novas que o PT inventa de estar pondo nas escolas, o que se tem pensado é que o bom professor é aquele que está na escola, não precisa estar fazendo papel de professor não, só de funcionário. É, é isso aí. Na Prefeitura, basta ser funcionário, servidor. Ser professor é só um detalhe, porque o bom professor é o que não falta, é o que abaixa a cabeça, é subserviente, é o que faz o jogo da secretaria e da direção. Ensinar as crianças, desenvolver um bom trabalho em sala de aula parece ser só um detalhe, desejável, mas não indispensável. Não mudou com o PT, e eu esperava que mudasse.

(Professora das séries iniciais efetiva, escola região noroeste, junho de 2001)

***

Mas a gente fica mesmo entre a cruz e a espada, entre fazer a coisa pedagógica e a coisa administrativa que te cobram. Dentro da sala de aula, tem que ser o pedagógico, mas você põe o pé para fora, é uma papelada, coisa que você tem que decidir afinal, o que a gente faz. Vou explicar direito porque eu estou tão revoltada: olha, era final de setembro, a diretora já queria fazer reunião e era pra todo mundo entregar a tal da relação de quantos alunos iam reprovar. Final de setembro... bom, ainda tem um bimestre todo pra gente decidir. Jesus, ela pressionou até a gente fazer ai, pra gente liberar logo a previsão pra montar as classes, por que ela tinha que apresentar para o pessoal acho que do DITEPE ou da CEBs, não sei, a previsão da montagem das salas. Olha, isso é uma decisão que precisa ser pensada, eu disse, juro que acho que tem que ter tempo pra pensar, isso é decidir a vida de uma pessoas, de uma não, de várias, várias crianças A vida das crianças não pode estar dependente da Secretaria, a Secretaria que tem que estar dependente delas, não é assim?.

(Professora das séries iniciais, reintegrada judicialmente, escola região sul, outubro de 2002)

***

Indisciplina e falta de interesse dos alunos possuem registros altos de freqüência nas falas dos professores, apresentando pouca variação ao longo dos ciclos, com ligeiro declínio. Lembra-se aqui que em pronunciamentos da Secretária da Educação, como na abertura do III Congresso de Educação, e em publicações oficiais como a Revista Escola Viva, o Programa *"A Escola é Nossa*" é apontado pela SME como um redutor de incidência de indisciplina nas escolas, fato, porém, que ainda está por ser investigado.

Quanto aos temas *"falta de referências/debate/diálogo para desenvolvimento do trabalho pedagógico da Escola"* e a *"falta de condições materiais"* apresentam todos o mesmo movimento descendente ao longo dos anos. Recorda-se que muitas reformas e reparos foram implementados durante a gestão petista nos equipamentos depreciados da SME, como já comentado, bem como o Programa Conta Escola, que, segundo relato da maioria dos diretores entrevistados, como já demonstrado, teria sido um avanço nas melhorias das condições materiais das escolas, que ficaram mais bem equipadas com materiais pedagógicos e de apoio.

As discussões em torno dos projetos pedagógicos, praticamente inexistentes anteriormente, talvez tenham explicado a diminuição dos reclamos com relação à sua ausência, não por significar progressos efetivos de mudança neste sentido, mas pelo menos, ao serem colocados em debate, já se aponta seu questionamento.

Quando alguns professores faziam suas críticas em relação às dificuldades em desenvolver o trabalho pedagógico em classe, havia uma tendência expressa de abandonar a sala de aula, justificada pelas intensas insatisfações com o seu trabalho.Estas situações se traduziam em difíceis experiências docentes para todos os que atuavam nesta modalidade profissional, e que podem ser corroborados por mais falas de professores, que denunciaram suas condições de trabalho as quais julgavam difíceis, em especial nos anos de 2000 e ainda em 2001:

> *Somos nós mesmos os culpados por essa situação que a gente vive. A verdade, R., é que a gente se vende por muito pouco, muito pouco mesmo. Imagine, um conhecimento que a humanidade leva anos, séculos, milênios, prá formular, em cinqüenta minutos você tem que passar para um bando...bando mesmo...que nem animal... de aluno que num tá nem aí, quase tudo marginalzinho mesmo, as alunas umas piranhazinhas... Sentado todo mundo em banquinho, molecada de treze quatorze anos...hormônios e feronômios saindo pelo ladrão, e a molecada lá, xis mais dois é igual a quatro... Professor com conta, com filho doente, com o mundo caindo na cabeça, e o professor lá, xis mais dois é igual a quatro... Parece fácil pra gente, mas é um nível de abstração que a molecada num consegue acompanhar mais não. Pô, vê só: eu não tenho má vontade. Quero que a molecada aprenda, mas vô te confessar: eu só estudei, na faculdade, conceito matemático, essas coisas. Exemplo de professor, só aquele de lousa e giz...Não sei às vezes dá aula mesmo. Numa reunião do conselho agora em novembro, a vice foi lá com a O.P. Tavam reclamando que só tinha aluno reprovado, assim não ia dar, foram ver os espelhos das classes[4]e...adivinha a grande vilã da história? Matemática, claro! Mas esses alunos não sabem nem somar, que que eu faço? Falei para a professora da terceira e quarta série que eles não tinham idéia nenhuma de números decimais. Ela disse que cansou de tentar descolar material dourado, prá ensinar, não conseguiu. Também, né, não dá pra o professor inventar tudo. É assim, vira uma cadeia em série: o professor da primeira série não desenvolve um bom trabalho com as quarenta crianças que ele tem na sala, podendo contar só com a lousa e boa vontade, o de segunda também, o de terceira idem... até chegar aqui, na quinta até a oitava os menos piores são empurrados...e assim é, num ciclo sem fim.*
>
> *(Professor de Matemática efetivo, escola região sul, junho de 2000)*

***

A fala do professor é emblemática e salienta aspectos que várias outras falas de outros profissionais professores, como desafios aos docentes e precariedade das condições de trabalho, característicos da situação pregressa a gestão petista e do período apontado. Registra-se, de

[4] O "espelho de classe" é uma demonstração das notas das dos alunos por classes, que as secretarias das escolas costumam montar. Seu processo, pelo menos até 2003, era manual: consistia na colagem das papeletas de notas dos

início, uma pretensa auto-culpabilização por suas condições difíceis de trabalho, que é demonstrada em falas como: *"somos nós mesmos os culpados pela situação que a gente vive... a gente se vende por muito pouco"*, como se a histórica desvalorização do magistério tivesse somente uma causa, e esta fosse justamente de única responsabilidade do professor.

Aponta também a forma superficial como o conhecimento, fragmentado e restrito, é trabalhado em sala de aula. A matemática entendida como selecionadora social é citada como "a vilã", recorrendo-se mais uma vez para a lembrança do distanciamento da escola com questões que realmente interessam a vida do educando. A postura do professor limita-se a classificar como precários os conhecimentos escolares dos níveis escolares anteriores , justificando o mesmo pelas condições de trabalho docente.

Não menos questionável é o conceito de aluno que possui o professor, o que torna sua fala preocupante: os alunos são *"bandos"... "animais".... "marginalzinhos, piranhazinhas*", bem como ironizados na etapa do desenvolvimento corporal adolescente. Mais uma vez, recorda-se o anterior trabalho de pesquisa (OLIVEIRA,1999), numa Escola do contexto da gestão Chico Amaral, no qual muitas falas e referências neste teor foram intensamente registradas, em várias ocasiões. Recorda-se aqui a pertinência e atualidade do estudo de PATTO (1996), para quem a construção histórica deste tipo de rotulação cria intensa exclusão no meio escolar e social, sendo o ingrediente básico da produção do fracasso escolar.[5]

Infelizmente, este tipo de pensamento estava presente na fala de muitos outros professores. Denota-se que, a princípio de todas as entrevistas, os professores e demais profissionais como os especialistas tentam passar a idéia de serem críticos, éticos, tomando cuidado para não transparecer atitudes excludentes e julgamentos tergiversados pelo preconceito.

---

professores , numa folha almaço, dispostas paralelamente na mesma, de maneira a facilitar a comparação das notas de todas as disciplinas.

[5] Destaca-se, neste sentido, a observação de PATTO (1986:51)*" O tema das diferenças individuais numa sociedade dividida em classes - e, conseqüentemente, a pesquisa das causas do fracasso escolar das classes empobrecidas e os programas educacionais a elas especificamente destinados - movimenta-se num terreno minado de preconceitos e estereótipos sociais. Isto será tanto mais verdadeiro quanto mais a divisão de classe coincidir com a divisão de grupos étnicos. A defesa da tese da inferioridade congênita ou adquirida, irreversível ou não, dos integrantes das classes subalternas é antiga e persistente na história do pensamento humano. As diferenças de qualidade de vida entre as classes sempre foram justificadas através de explicações geradas pelos que, em cada ordem social, são considerados competentes para elaborar uma interpretação legítima do mundo. E a interpretação tida como verdadeira é a que dissimula e oculta, com maior sutileza, que as divisões sociais são divisões de classe, o que vale a afirmar sua condição ideológica."*

Ao longo da conversa, quando se empolgam para expor suas dificuldades, esses conceitos começavam a ser desvelados:

> *Ah... na verdade, o que eu tinha falado antes, esquece...esses alunos não tem jeito não. O bom professor não existe, sabe porque, R.? Porque professor não existe. É, não faz essas cara de espanto não! O que existe é médico na sala de aula, psicólogo na sala de aula, pai na sala de aula, babá na sala de aula... Professor ninguém é porque não dá prá ser. Os alunos te respeitam, assistem suas aulas tudo direitinho? não, não. Você faz toda pirotecnia possível pra te prestarem atenção, e nada. O que você vira? Vira palhaço...Mas cumprindo o que a escola te pede, aqueles diariozinhos malditos todos com os quadradinhos preenchidinhos, nossa, que professor nota 10!!!*
>
> *(Professor de Comércio substituto, escola região sul, maio de 2000)*

***

> *Só adestrando, esses alunos não são muito mais que bichinhos do mato. A gente tem que adestrar. Aí, a gente vê que se pomba faz rodar hélice, elefante sobe no banquinho, os alunos até que podem aprender. Ou melhor, treinar. Eu não agüento esses papos não de construtivismo, essas coisas malucas que vem a Corinta lá da Unicamp a querer fazer. Eu só acredito no tradicionalzão mesmo, vara curta, repetição. Quando é hora de prestar conta pra direção, pros pais, quem tem que mostrar a cara? A professora, né?*
>
> *(Professora substituta de 1ª série, escola região norte, março de 2001)*

***

> *Não agüento mais sala de aula. Eu não pensava que era isso tudo de difícil. Tô cheia desses alunos aí, só fazem bagunça, tudo preto, tudo pobre, tudo sujo.Prá que vão querer saber o verbo "to be", e "the book is on the table"... Eu já dei a minha cota de Madre Teresa de Calcutá na vida. Agora eu quero ver se eu consigo, no final do ano, ser O.P, porque eu já acabei a complementação da Pedagogia. Das duas, uma: ou eu saio da sala de aula pra ser O.P.,porque trabalho administrativo é mais fácil, ou eu vou cuidar da loja da minha mãe, que já tá me pedindo isso faz tempo.*
>
> *(Professora Inglês substituta, escola região sul, maio de 2001)*

***

> *Tem Cristo que agüente essas salas de aula não. Olha, eu vou fazer loucura: vou fazer tudo prá me readaptar. Cai da escada, fico manca, corto as cordas vocais, sei lá. Mas aluno doido na sala de aula, aquela conversa toda, aquela confusão toda. Sabe o que um fez outro dia? Soltou o maior "pum" dentro da sala de aula. Isso já aconteceu com o R., ele tava me contando outro dia. Isso sabe o que é? É tática prá sobreviver, é tática dos alunos prá acabar com a aula. Eu, de aula e aluno, quero mais é distância.Vou fazer complementação em pedagogia e virar diretora, porque mandar é mais fácil.*
>
> *(Professora de Português efetiva , escola região noroeste, outubro de 2001)*

***

Registra-se que o clima de insegurança que os professores substitutos sofriam era um fator de precarização de sua condição de trabalho, mesmo durante o governo petista:

Não é fácil ser substituto, não é fácil. Eu agora estou substituindo uma licença-gestante, da professora que teve filho há dois meses... Daqui a dois meses, quando acabar a licença dela, lá vou eu, pra rua de novo. É difícil e injusto, viu, por que se você vê bem, bem de perto mesmo, qual a diferença pra prefeitura de mim e da colega efetiva? Nós duas realizamos os mesmos trabalhos: dou aula direitinho, cuido das crianças, atendo os pais, participo de reuniões na escola... Mas não tenho nenhum dos direitos dos efetivos, mas trabalho até mais do que ela, sabe porque? Porque quem está de passagem tem que mostrar serviço. Porque o efetivo todo mundo sabe que foi aprovado em concurso, coisa e tal. E eu, substituta, o que me dá atestado de competência? Só mostrando meu valor mesmo é que eu vou conseguir.A gente precisa mostrar nosso valor pedagógico, porque profissional, não tem nenhum..

(Professora substituta séries iniciais, escola região norte, março de 2002)

***

A professora em questão parece ter –ou perceber – um julgamento meritocrático do diploma e aprovação em concurso por parte dos colegas efetivos, como se isso garantisse competência profissional. Ainda que saiba da efemeridade de sua estada na escola, diz-se comprometer com a qualidade de ensino, mesmo que suas condições de trabalho não lhe assegure as mesmas benesses que sabe estar ao alcance de sua colega de trabalho. Não obstante, ainda que todas as professoras substitutas soubessem que possuíam menos direitos do que os funcionários efetivos, não raro havia os que julgassem justificado um certo descaso com sua atuação profissional, por esta razão:

Não estou me ligando muito nesta escola que eu estou trabalhando agora, sabe, porque...tipo assim...sei lá quanto tempo eu vou ficar aí, não preciso me desgastar tanto, eu acho. Não faz essa cara assim não, R., você não sabe o que é ser substituta, se você soubesse, ia me entender. Eu faço as coisas no tanto que eu recebo, certo? Não tem garantia de emprego, não tem vale-supermercado, não tem querer nem poder... Então fica uma coisa por outra. Então não tem grandes atenções, nem vou procurar saber do aluno, história de vida, essas coisas. Uma vez uma supervisora me falou lá no CEFORMA quando eu fui escolher que nós éramos tapa-buraco mesmo, só isso...tapa-buraco. O que é o faz um tapa-buraco? Tá lá só para constar, não é? Então, tô aqui também só para constar.

(Professor de Comércio, escola região sul, maio de 2003)

***

Sabe, eu não me sinto respeitada nem um pouco nessas condições que a gente vive, que a gente trabalha. Eu sei que a gente que deveria ter estudado mais pra passar nos concursos, mas não interessa, o que importa é o hoje. E hoje eu dou o sangue na sala de aula, eu me esforço muito pra conseguir tirar o melhor dos alunos. A gente não se sente respeitada na escola, pela prefeitura, porque a gente, pra trabalhar melhor, precisa se sentir segura e respeitada também. Eles erraram: não somos"Reintegrados Judicialmente". Somos "Rejeitados Judicialmente".

(Professora séries iniciais, escola região leste, fevereiro 2004)

***

Foram muitos os relatos de professores que se diziam desinteressados de sua formação em serviço, e que declararam que iam ministrar aulas somente pelo salário, ou ainda que este seria tão ínfimo que não valeria a pena se esforçar muito, segundo suas palavras:

> *Na franqueza, R.,a gente se desanima mesmo, até o ponto que você acaba levando as coisas, empurrando com a barriga, levando nas coxas. Acho que a Prefeitura não merece muitas coisas da gente, não. Eu faço o que dá, não me estresso, não me desgasto não.Na escola ou você cumpre as formalidades da burocracia ou você ensina. Não tô nem aí que o aluno aprendeu, se deixou de aprender, sei lá. Não é meu filho. E é tudo um bando de louco, burros, não querem aprender. Me pagam muito pouco prá cuidar de filho dos outros. Faço o que posso, faço o que me pagam. Se me pagam pouco, ensino pouco. Se me pagam justo, ensino o justo.*

Ante a declaração acima, foi questionada a professora:

> *R: Mas não é sua profissão, seu dever ensinar? Se você não está contente com o salário, vamos nos juntar, mobilizar e reclamar por isso, mas o aluno deve sair prejudicado, o aluno deve pagar por isso? Será que é justo? .*

Ao que a professora respondeu:

> *(...) Se quiserem que eu trabalhe bem, que me paguem direito. Isso que é profissionalismo, é a gente se valorizar, dando valor ao nosso trabalho. Professor é desprestigiado nesse país porque é desunido e não se dá ao valor, não se dá ao respeito.Aluno não tem Educação em casa, não sabe se comportar, não presta atenção, é o professor que tem que pagar por isso? Eu dou o meu recado, a minha lousa tá sempre cheia de coisa,minhas provas são que são uma beleza, difíceis que só elas, tem que estudar muito pra fazer, meu diário de classe está preenchidinho e muito caprichado. Você até me ofende em falar desse jeito, até parece que eu não trabalho. E vamos parar por aqui porque eu não gostei.*
>
> *(Professora efetiva series iniciais, escola norte, abril de 2003)*

***

O tom de desprezo, de não aceitação da crítica alheia, além das concepções de Educação (tradicional e conteudista, uma vez que o bom professor é o que deixa a lousa cheia, faz provas difíceis e cumpre as obrigações burocráticas), e de profissionalismo (dar valor ao seu trabalho é conferir-lhe um preço de venda, um valor monetário, não lhe conferir qualidade, cumprir a burocracia), presentes na fala da professora não eram incomuns, ainda que em público, muitas vezes, as mesmas pessoas fizessem declarações contrárias a estas posturas reveladas "no desabafo", desveladoras de suas reais concepções e pelas as quais provavelmente pautavam suas práticas.

Declarações, posturas e ações que mesclavam elementos do tradicionalismo com uma pretensa visão crítica ao poder público, as quais poderiam ser identificadas, porém, de conservadoras, vendo no cumprimento das questões burocráticas eficiência, não era de exclusividade dos professores. Estavam presentes também nas falas de muitos diretores, vice-diretores, orientadores pedagógicos, coordenadores pedagógicos e supervisores, como será demonstrado ao longo da presente exposição.

Destaca-se um dado importante: a freqüência de tais declarações conservadoras, como pode ser verificado nas tabelas que registra a anuidade de registros de cada assunto, revelando sua dinâmica dos anos de 2000 a 2003, foi diminuindo à proporção em que os debates, as declarações e decisões tomadas pela SME centraram as questões pedagógicas como as definidoras da organização do trabalho nas escolas.

Ainda que registrados em pouco número, há os registros de declarações de profissionais que viram nas propostas da Secretaria uma oportunidade para intervenções alternativas e transformadoras na escola, principalmente entre os profissionais ingressantes a partir de 2002, podendo se encontrar declarações como estas:

> *As dificuldades maiores são muitas mesmo, aluno que não para quieto, dá vontade de...enforcar! Mas quando você vê a realidade da vida deles, dá um nó na garganta, daí a gente sente até remorso de ter ficado tão brava. Entrou uma O.P muito boa na escola, ela disse mesmo que a própria secretária apóia essas iniciativas de passeio pelo bairro, conhecer o aluno... Bom, foi legal, a gente, num TDC, foi dar um giro pela favela, ver como eles moram, nossa, quando viram a gente lá acharam bom, todo mundo dizendo que a mãe queria que fosse tomar cafezinho na casa... Depois nós lemos um texto, daqueles bons mesmos, do pessoal da Unicamp...Sabe que no começo a gente acha tudo besteira, mas como é bom poder sentar e conversar, conhecer as coisas, ler e refletir um pouco. Acho que ficamos embotados pelo trabalho, o dia a dia engole a gente. Eu, que sempre fui cética com tudo, achei válida aquela experiência, bacana mesmo, e influi na sala de aula mesmo, muda até a relação com os alunos.*
>
> *(Professora efetiva séries iniciais, escola região norte, abril de 2003)*
>
> ***
>
> *Eu acredito sim que as coisas estão mudando na Educação, Corinta é muito corajosa, eu teria medo de levar tiro. Eu fiz um curso de bonecas étnicas, nossa, aquilo foi um banho de cultura sobre a África, muito legal, aproveitei os Congressos, os Seminários... acho que a rede não pode mais ser a mesma depois de experiências como essas. É um trabalho conjunto que mexe com a cabeça e o coração da gente. As reuniões de TDC estão deixando de ser aquela coisa de recado, a orientadora tem levado textos bons, que ela diz que lhes fornece um curso que ela está fazendo sobre gestão da escola, acho..* *(Professora séries iniciais função-atividade, escola região sul, setembro 2003)*
>
> ***
>
> *Eu acho sim que imobilismo não leva ninguém a nada. Esse povo que desde que a Corinta entrou fica só reclamando de tudo e de todos todo dia, o dia todo, é um povo que não vai pra frente, ao invés de aproveitar uma certa abertura que a gente tá tendo e de*

verdade, nunca teve antes, tanta oportunidade e variedade de curso de formação e fica só se lamentando de como era bom o tempo dos Grupos de Formação das disciplinas, e não lembra que a gente tinha no governo passado nada e mais um pouco de nada, não consegue ver a realidade de que a gente pode mudar, mas o comodismo é mais fácil, sabe, berrar é mais fácil do que luta.

(Professora de Ciências efetiva, escola região sul, setembro de 2003)

***

Poderíamos conjecturar que as impressões positivas das decisões da SME aparecem com mais expressão a partir de 2003 porque a partir de então, os profissionais do Ensino tiveram mais oportunidade de realizar uma reflexão conjunta sobre suas práticas e as práticas coletivas da Educação, a partir da mudança de rumo da gestão petista, que procurou promover e a subsidiar, com textos, palestras, seminários e congressos, como anteriormente exposto, os debates pedagógicos nas unidades escolares e em todos os *loci* da Rede municipal, convocando todos para uma mudança de postura profissional.

Questiona-se, porém, até que ponto estes momentos de discussão e reflexão foram significativos para a modificação de práticas individuais, por anos repetidas e introjetadas no âmbito profissional desses docentes, ou mesmo se foram estas reflexões suficientes para tal transformação.

O que se poderia também ser investigado com mais profundidade é a questão se houve alguma influência a mudança de quadro funcional a partir dos Concursos Públicos para professores em 2000 e para especialistas de 2002, que tiveram uma bibliografia majoritariamente inscrita em um perfil ideológico de crítica social, o qual poderia privilegiar candidatos os quais fossem mais familiarizados com estes textos e que tivessem melhor entendimento dos mesmos.

Apesar das determinações das Resoluções n° 13/03 e a introdução das horas de reunião especiais para reflexões metodológicas e didáticas que visavam o desenvolvimento de um trabalho pedagógico integrado entre os professores das duas primeiras séries e quintas séries do Ensino Fundamental, houve pouco reconhecimento por parte dos docentes entrevistados do valor destas medidas, ou da oportunidade que trariam para o planejamento das atividades pedagógicas com os alunos. A participação coletiva na elaboração do Projeto Político Pedagógico foi encarada por alguns como um sobretrabalho. Como exemplo, temos estas falas:

Professora: Olha, muda o governo e cada um vem querer deixar suas marcas, mas eu acho que nunca para privilegiar os professores, não é possível. Eu acumulo com o Estado, não dá pra ficar nesta lenga-lenga de ficar conversando, é só exploração nessa Prefeitura, agora me inventam aquelas duas horas que a gente tem que ficar discutindo o que fazer com aluno que não aprende direito, que não lê...

R. : Mas que exploração, se estas horas são pagas ?Exploração é trabalhar de graça! Isso é uma reivindicação histórica dos professores, e ainda é optativa...

"Professora: Exploração de acharem que a gente tem que morrer de trabalhar para essa Prefeitura. Acha que eu não tenho vida particular? E pra que essas horas, se o que a gente combina nada dá certo pra funcionar direito, se o que se planeja aqui não se cumpre? A OP ainda comentou que a secretaria agora inventou umas coisas malucas, que publicaram no Diário Oficial que todo mundo vai fazer agora o PPP. Essa é boa, o projeto da escola que sempre foi escrito pela OP e a diretora, agora os professores vão ter que escrever ele também? Dar mais trabalho, entuchar a gente de trabalho não é exploração, não, imagina se fosse.

(Professora de Português quintas séries, escola região noroeste,outubro de 2003)

***

Olha, é só lutando que se consegue. As pessoas que eu conheço, que passaram no concurso de 2000 ficaram tudo acomodada depois que conseguiram isso. Acho que aquela vez quando a Corinta falou lá no Taquaral, você se lembra, logo no começo do governo em 2001, que queria todo mundo, queria a inteligência da rede perto dela, queria que todos os professores se unissem e fossem ajudar a construir, a tecer uma nova rede, achei bonito isso, tecer uma nova rede... Agora o que eles colocam? Um bando de curso e mais curso pra gente fazer. Agora a diretora, a OP me atazana pra eu fazer aqueles malditos cursos de formação no CEFORMA, pra a gente participar, além do TD, de mais horas na escola para discutir problema de aluno, são mais duas horas por semana. Tinha que pagar salário para o professor ler, comprar jornal,livro, revista, comprar computador, isso sim, não por a gente pra olhar pra cara do outro e daí que não sai nada.Agora essa de que quem vai ficar na escola é quem a diretora e os colegas julgarem que deve. Mas não entra fator pessoal nisso? E fazer o PPP, vai ser pago?

Eu acho que se cada professor tiver tempo e dinheiro para poder refletir sobre a sua prática, o professor no seu cantinho, sobre o que faz na sala de aula, em paz, com calma, cada um vai poder fazer melhor.

(Professora das séries iniciais substituta, escola região leste, outubro de 2003)

***

Acho um absurdo querer falar que professor não está formado, que precisa se formar, então, que venha a Corinta e o povo da Secretaria e agora até da Unicamp a querer humilhar a gente, que não está formado o que, claro que está todo mundo formado sim. Eu fiquei quatro anos na faculdade fazendo o quê, então?E a cada dia que eu trabalho eu penso sobre o que eu fiz.Esse negócio de horas especiais não funcionam. Eu falei com a minha OP, ela falou que é mais uma formação para a gente fazer. Que TD é formação, que tudo tem que ter formação. Eu não quero fazer essas horas, nem curso no CEFORMA, o que eu quero é trabalhar em paz, dou aula tudo direitinho, não sei como se pode duvidar dos professores. A OP disse também que é um incentivo a mais. Incentivo a mais pra mim é hollerith gordo,incentivo para professor é dinheiro na conta, parece que ninguém sabe disso, ou não querem saber.

(Professor de Matemática de quintas séries efetivo, escola região norte, novembro de 2003)

***

Olha,o que a gente ganha é só para sobrevivência mesmo, mas parece que a Secretaria não pensa assim, paga uma miséria para o professor e vem querer exigir, só

exigir. O povo do estado tem aquele bando de curso, e agente com o bando de coisa que tem que fazer bem dentro da escola mesmo.

Olha só o meu drama: me chega um menino de nove anos lá do Ceará, lá dos cafundós. E toca a ensinar, meus Deus, nem com reza braba. Tem mais um monte de problema, até Síndrome de Down tem na minha sala.

Aí que eu converso com a OP e ela só sabe me dizer que é para eu me acalmar, que tudo se resolve se a gente conversar.De conversa eu ando cheia, de conversa todo professor anda cheio, além de cheio de conta para pagar. Disse que tem essas duas horas a mais agora por semana, bom, eu vou participar, se não resolver nada, pelo menos ganhar duas aulas a mais dá uns trocados.Eu gostaria de saber também se essas horas de discussão do PPP vão ser pagas, porque é mais conversa para boi dormir.

(Professora das séries iniciais efetiva, escola região sul, novembro de 2003)

***

Pelos menos dois elementos comuns encontramos nas falas acima e em muitas outras externadas pelos professores entrevistados: primeiramente, a crença de que a formação docente pode se dar fora do coletivo, através da reflexão individual.

Em segundo lugar, a afirmação de que basta ao professor um incentivo financeiro para que ele mude sua prática, ou mesmo que esta seria a única forma de realizar alguma alteração na prática docente.

Não questionamos aqui que a valorização do professor deva ser central nas políticas educacionais públicas, muito menos negamos as condições materiais limitadas que os trabalhadores da Educação pública possuem.

O que soa preocupante é que estas falas parecem veicular também um certo grau de desresponsabilização o qual julgamos improcedentes, numa situação sócio-econômica de exclusão, de desafios para a construção de uma escola pública de qualidade social, o que nos dá a premência de um trabalho educacional desenvolvido com seriedade e criticidade.

Apresenta-se agora a fala de outro grupo de profissionais diretamente vinculados às escolas: os orientadores pedagógicos:

Tabela 12.

ENTREVISTA ORIENTADORES PEDAGÓGICOS – DEMANDAS PEDAGÓGICAS/ DEMANDAS INSTITUCIONAIS

Ano _____ Temas	Ciclo I 2000/2001 freqüência	Ciclo II 2002 freqüência	Ciclo III 2003 freqüência
Ausência de linha pedagógica/currículo da SME	**08**	**11**	**04**
Falta de referências/debates/diálogo sobre a orientação pedagógica	**07**	**11**	**08**
Falta de condições materiais para desenvolver o trabalho pedagógico	**05**	**05**	**01**
Decisão administrativo-burocrática contrária/insuficiente à ação pedagógica da SME ou escolas	**09**	**11**	**09**
Falta de envolvimento de professores na proposta pedagógica da escola	**06**	**09**	**07**

Os dados do Ciclo I parecem com baixa freqüência pois neste ano, lembra-se, os orientadores pedagógicos substitutos retornaram aos seus cargos efetivos originais.Se são analisados somente os dados do ano de 2001, referente aos orientadores pedagógicos, inadvertidamente, sem se considerar o contexto da época, se pensaria que a queda nas referências dos problemas internos às escolas por parte dos orientadores pedagógicos poderia significar também sua diminuição. Porém, o que se tem é o deslocamento do debate do centro da escola para as instâncias da estrutura administrativas da SME, uma vez que estes profissionais outrora ocupantes da função de orientadores pedagógicos, estavam presentes nas escolas sob outras condições: ou como professores efetivos, que eram seus cargos originais, ou como substitutos de vice-direção, uma vez que a substituição às outras funções de especialistas que não orientadores pedagógicos, prosseguiram até a efetivação de profissionais pelo concurso de 2002.

O primeiro tema recorrente na fala dos orientadores pedagógicos, que se refere à "*ausência de linha pedagógica da SME"*, que invariavelmente vinha acompanhado de um apontamento que reclamava por mais "*referências/debates/diálogos sobre a orientação*

pedagógica", sendo que ambos apresentam um decréscimo em 2002, declinando para um nível menos freqüente em 2003.

De maneira geral, parece que a experiência bastante conflituosa havida entre os orientadores pedagógicos e a SME no ano de 2001 teria avivado as críticas nesta direção, e possivelmente com o retorno dos orientadores pedagógicos às Escolas em 2002 e o ingresso de novos profissionais pelo concurso público daquele ano, estas teriam se contraído.

Desta forma, eram significativos as seguintes falas, no Ciclo I:

> *A rede tem que agradecer pela gente existir, olha que são os profissionais da rede que tocam o barco, porque se for de acordo com que o nono andar decide e faz, não tínhamos nem escolas mais. Além de tudo sucateada, cadê a alma, cadê a alma destas escolas, R. ? A alma de uma rede de ensino tem que ser o que ela propõe, tem que ser o que ela desenvolve com seus profissionais. A gente não tem alma, a gente é um zumbi. Habitamos um grande e tosco zumbi que é a secretaria,porque a gente não sabe o que se faz ou se pode ou se deve fazer.E a discussão da Reorientação Curricular, então? Pelo menos as OPs do Infantil tem o "Currículo em Construção" para ter idéia de algo. Se isso significasse que cada um faz o que quer então, estava ótimo, mas nem isso deixam, nada é definido nem discutido aqui no campo do pedagógico.*
>
> *(Orientadora pedagógica substituta, escola região sul, maio de 2000)*
>
> ***
>
> *A Prefeitura não tem linha pedagógica nenhuma. Nem linha pedagógica nem fiapo pedagógico. A gente tem buraco pedagógico, isso, um buraco negro. Querem, pela incompetência, seguir os PCNs e outros bichos malucos, em geral esses escritores estrangeiros aí, Zabala, Coll, que desemboca tudo no mesmo: PCN. Eu acho que não é porque acreditam que tenha sentido pedagógico essas coisas: é por que está pronto, acabado, é só chegar e aplicar. Acabado estamos nós, mas acho que no próximo vai ser melhor, juro que vai.*
>
> *(Orientadora pedagógica substituta, escola região norte, novembro de 2000)*
>
> ***
>
> *Dificuldades aos montes, mas a esperança era grande também. Olha aí, olha, é trator em cima dos grupos de formação. Em cima dos OPs foi então uma jamanta. Isso me lembra aquelas empresas, que para enxugar funcionário e cortar custos começam a cortar pessoas e projetos. Será que é isso que a gente tá vivendo, então?Eu não acredito que o PT seja tão neoliberal assim de estar cortando OP e grupo de formação, coisas do pedagógico, para cortar custos.O que vão cortar agora? O leite da merenda das crianças?*
>
> *(Orientadora pedagógica efetiva, escola região sul, junho de 2001)*
>
> ***
>
> *Mas a jugular que está na frente é sempre a do pedagógico. Você já viu que não é só aqui não, mas quando vão cortar as coisas em qualquer contexto o prejudicado é sempre o que não aparece, o que está na frente para ser cortada então, é logo o que tem a ver com cultura, com espiritualidade, com Educação...e no nosso caso aqui é a parte pedagógica, que parece que ninguém gosta, e olha que a gente está falando de uma rede pública de ensino, de um governo de esquerda, ou que se diz de esquerda, sei lá.Nada além de declarações sobre o nosso trabalho. Os CPs também estão brigando por espaço e*

reconhecimento, e nós ficamos um tanto perdido nesta batalha, sendo que a gente tem a nossa para fazer.

(Orientadora pedagógica efetiva, escola região sul, novembro de 2002)

No ano de 2002, talvez por os Grupos de Trabalho/Formação serem redefinidos, e com o ingresso dos profissionais concursados, além dos eventos como os "Momentos Culturais" e de debates coletivos como os Congressos começarem a ter mais credibilidade, as críticas dos orientadores pedagógicos entrevistados referentes ao que denominaram por " ausência de linha pedagógica" da SME pareceu diminuir, mas ainda se podia escutar os seguintes julgamentos:

Eu só queria entender se quando o pessoal da secretaria fala que a escola precisa mudar, se a gente pode mudar ela mesmo ou se tem que pedir licença. Por que se tem que mudar, pelo jeito esta mudança tem de ser individual, porque pode até ser que tenha Congresso, que tenha Seminário Internacional aí, mas uma discussão mais séria, de sentar com a gente e avaliar, e dizer "olha, vamos mudar de verdade" nunca aconteceu. Mas eu quero saber o que e no que a gente pode propor mudanças nas escolas, e mudanças pedagógicas, bem entendido.

Eu já trabalhei numa escola que quando a gente falava de mudar a escola, fazer mudanças e tal, a diretora pensava que a gente queria mudar a cor das cortinas.Eu tenho certeza – e quero acreditar – que o povo que está lá em cima, que é um povo bem formado, vai ter atenção devida pra essas coisas.Os professores têm enfrentado muitas adversidades acontecidas em sala, precisam renovar, mas não é coisa de ação individual, precisa do OP, precisa, o OP precisa do coordenador pedagógico, e todo mundo precisa de definição da secretaria sobre currículo, essas coisas que fazem o trabalho de verdade.

(Orientadora pedagógica substituta, escola região leste, maio de 2002)

***

Foi muito bom tudo isso de a gente ingressa desta forma. Eu sinto assim que eu tenho condições de pensar sobre o pedagógico porque eu venho de dentro da Escola, eu era professora e agora na orientação é uma experiência nova que eu acho que dá para aproveitar muito do que eu vivi. Porque parece que ainda estão discutindo as coisas sobre o currículo, sobre que maneira pedagógica a gente pode organizar o trabalho da gente e dos professores.

(Orientadora pedagógica efetiva, escola região sul,agosto de 2002)

***

Eu não desmereço que a secretaria está tentando fazer coisa boa, ou procurando fazer. Mas a gente foi empurrado para o serviço como se fosse recolher capim, e não pode ser assim , a gente tem que uma diretriz, uma idéia, sei lá, de como proceder, definição mínima para poder trabalhar, senão cada um atira para o lado, para frente e para trás, e ninguém se entende nada nessa rede. Pode parecer que é besteira, mas só estando na situação para ver.

(Orientadora pedagógica efetiva, escola região sudoeste, outubro de 2002)

***

Nos ciclos subseqüentes estas críticas diminuem bastante, para ficar em apenas um quinto do número anterior. Os Orientadores pedagógicos do período identificam um aumento maior na atenção que dispensou a SME à questão pedagógica no ano de 2003:

> *Olha, eu te digo que para o orientador pedagógico ter respeito e reconhecimento na escola, é preciso de respaldo da secretaria. Você quer ver alguma coisa funcionar, tem que falar que foi determinado em reunião com coordenador pedagógico, que ele combinou com supervisor, que combinou direto com a Corinta, senão todo mundo acha mais fácil ficar tudo como está. Mudar o pedagógico nessa rede só com o cumpra-se embaixo, mas ninguém faz nada se não assustar, conversar sobre as dificuldades da sala ninguém quer, ficam com vergonha de falar e assumir que não consegue dar aula direito. Mas se a gente tivesse um jeito, um respaldo da secretaria, o trabalho pedagógico iam melhorar muito, mas a gente não sabe para onde o barco vai.*
>
> *(Orientadora pedagógica efetiva, escola região norte, junho de 2003)*

***

> *Acho que sim, tem outros espaços de formação acontecendo, e isso não dá para falar que é uma mão na roda para os OPs. De boa, acho sim que nunca teve tanta oportunidade, principalmente para os professores, de se formar* em *serviço. Mas o que eu juro que me preocupa é que os professores vão nesses cursos e não trocam com a gente, não trazem nada para a escola, nem para a sala de aula deles, te juro. É que eu acho que as coisa não são ainda uma política pedagógica de verdade, mas tudo preparação para. Acontecer algo, ou só melzinho na boca de professor para se sentir satisfeito com seu trabalho. Falta, falta sim a secretaria lembrar que existe escola.*
>
> *(Orientadora pedagógica efetiva, escola região norte, setembro de 2003)*

***

Quanto às "decisões administrativas da SME contrárias à ação pedagógica" esta consistiu principalmente nas reclamações sobre a retirada dos orientadores pedagógicos substitutos de seus cargos em 2001, como já bastante referenciado, aumentando em 2002, ao identificar, algumas falas, que este ano anterior havia sido "perdido". A tônica deste discurso foi manifesto desta forma em algumas declarações significativas:

> *O ano passado, de 2001, foi um ano em que se destruiu o trabalho dos orientadores pedagógicos nesta rede, e conseqüentemente, o trabalho pedagógico da rede inteira. O que a gente tem de enfrentamento nesse ano e nos próximos é começar do zero, é de praticamente refazer o nosso trabalho porque quase tudo foi desmobilizado. Viu, é assim que a secretaria dá um tiro no pé dela mesma.*
>
> *(Orientadora pedagógica efetiva, escola região norte, setembro de 2002)*

***

> *Eu não estava aqui o ano que os OPs foram mandados de volta para as escolas, mas o pessoal disse que foi terrível. Acho que até a gente sente falta dessas coisas de continuidade, porque muita gente fala também que o fato de a gente ter agora passado no concurso é uma outra quebra, e essas coisas se acumulam.O que se decide lá de cima,*

nas altas esferas, não dá para confiar de que seja para o bem da escola, porque eles não conhecem os nossos problemas de verdade, e então, acontece essas coisas confusas que a gente fica perdido.

(Orientadora pedagógica efetiva, escola região sul,outubro de 2002)

A respeito das Resoluções n° 13 e n° 14 de 2003, alguns orientadores pedagógicos assim as julgaram:

Eu acho importante a gente ter com o que chegar na escola, para dar uma força para a gente chegar na escola e falar que é uma decisão essa de dar mais atenção para o PPP, porque eu já ouvi professor falar que tudo isso é tirar o trabalho do OP e dar para eles. Não é nada disso não, mas a gente tem que chegar ao cúmulo de ter que ter coisa publicada no Diário Oficial. Nem sempre as coisas são publicadas, e quando acontece isso e a gente fala para os professores,eles sempre perguntam"mas aonde está escrito?" Eles querem saber onde e porque a coisa é obrigatória, porque se não for, não fazem.

(Orientadora pedagógica efetiva, escola região norte,outubro de 2003)

***

Eu li a Resolução última que saiu, mas acho que apesar de boa, ela tem um grande defeito: deveria ter saído antes, porque agora é mais praticamente só mais um ano de governo, e nesse último ano a gente deveria estar comemorando resultados, e não se preparando ainda para fazer acontecer. Acho mais até: ela diz e traduz tudo o que a gente quer, e eu acho também que é uma arma para fazer trabalhar com seriedade quem sempre ficou acomodado só com seus anos de serviço, pois agora vai é ter que mostrar serviço.

(Orientadora pedagógica efetiva, escola região sul, novembro de 2003)

***

Quanto à "*falta de condições materiais para desenvolvimento do trabalho pedagógico*", a opinião dos orientadores pedagógicos seguiu a tendência geral de reconhecer no programa Conta-Escola um grande auxílio para as questões materiais referentes ao trabalho pedagógico. No final do governo Chico Amaral, eram comuns queixas como as seguintes:

Você acredita que tem aluno nosso que não conhece o centro da cidade? E olha que nós estamos até que perto do centro, não dá dez quilômetros. O professor de história estava desenvolvendo um projeto bem legal lá no grupo de formação deles, que era o resgate da História de Campinas e tinha que levar os alunos lá no centro. Precisava de dois ônibus para levar duas quintas séries, a gente já tinha até envolvido os professores de outras disciplinas, para fazer um trabalho integrado, coisa e tal, ia ficar legal. Eu disse ia. Sabe que não consegui levar? Vou fazer o que, cobrar dos alunos que não tem nem sabonete em casa?Eu fiz um pedido pra secretaria, se não pudesse arrumar um ônibus, o que me negaram,dar um subsídio, pôxa vida, um trabalho legal que a gente ia desenvolver como um projeto interdisciplinar, que coisa boa. A resposta foi não sem discussão.

(Orientadora pedagógica efetiva, escola região norte, setembro de 2000)

***

Dificuldade é que eu acho que essa secretaria se inspirou no escritor francês Vitor Hugo : os miseráveis!A professora de terceira série estava com dificuldade e tudo mais para desenvolver o trabalho de Educação matemática, e eu disse que o que seria bom era o material dourado, que eu acho fantástico, porque meu filho usou, ele tinha uma dificuldade imensa em matemática, quando estava na segunda série a professora chegou dizer que ele não tinha conceito de número. Pois eu comprei o material dourado que nem é tão caro assim, acho que uns trinta reais, e foi a solução. Pedi para diretora comprar, ela disse que não tinha dinheiro da APM. Fui na CEFS, movi mundos e fundos pra nada. Não consegui arrancar deles um mísero dadinho. Não tem verba, não tem verba pra nada. Bom, para professora desenvolver um trabalho decente, adivinha o que eu fiz? Peguei o material dourado do meu filho e trouxe na escola, para o professor poder trabalhar alguma coisa.

(Orientadora pedagógica substituta, escola região norte, maio de 2000).

***

As coisas que se agüenta você não tem noção, é muita mediocridade. Achei um texto muito bom sobre indisciplina e preconceito e quis xerocar para trabalhar com meus professores no TDC, por que eu noto muito preconceito que eles tem a respeito da condição social e de raça dos alunos. A escola não topou pagar para mim os textos. Fui no nono andar, sei que lá eles têm uma cota de xerox. Já tinha estourado a cota do dia e me perguntaram como ia ser se todo OP levasse texto pra xerocar lá. Voltei para a escola e perguntei para os professores se topavam contribuir um pouquinho para sua própria formação, me disseram que não e ainda se ofenderam, mas dinheiro pro lanchinho não deixam de arrecadar. Oh, Deus, não só de pão vive o homem, e nem só de lanchinho podem viver as professoras, precisa de alimento intelectual, pra mudarem, abrir a cabeça. Mas não tirei do bolso não, acho desaforo. Na hora do TD, quiseram mais falar de trocar receita do bolo que uma trouxe do que discutir o assunto, se ofenderam, disseram que eu chamei elas de racista. Tenho certeza que o texto ia mexer com elas, mas deixa para outra oportunidade.

(Orientadora pedagógica efetiva, escola região sul, outubro de 2000)

No ano de 2001, quando os orientadores pedagógicos se ausentaram das escolas, houve somente três registros de reclamações das condições materiais insuficientes so trabalho pedagógico, todas ligadas ao cotidiano de sala de aula dos professores ou à limitação de material para o desenvolvimento de dinâmicas ou do TDC.

No ano de 2002 há uma queda substancial neste tipo de queixa, sempre reconhecendo o auxílio que o programa Conta-Escola trouxe neste sentido, e no ano seguinte, apenas uma queixa foi registrada, que versava sobre falta de equipamento multimídia para uma palestra, o que, pouco depois, soube-se que havia sido conseguido o material emprestado de um NAED.

Outro ponto de destaque nas falas dos orientadores pedagógicos entrevistados, neste sentido, é um que o relato acima poderia servir como exemplo: refere-se ao pouco envolvimento que sentiam por parte dos professores no trabalho pedagógico da Escola, apontado como um dificultador de seu trabalho.

Desta forma, há relatos muito similares nos três ciclos de entrevistas, muitos citando, principalmente, a pouca atenção e importância que os professores teriam durante os TDCs e

outras reuniões coletivas avaliativas e deliberativas, como as reuniões de Avaliação do Projeto Pedagógico e Conselhos de Escola. As declarações do primeiro ciclo de entrevistas assim traduziam esta situação:

> *Ás vezes me parece até válida essa postura de enfrentar as coisas, ir no contra dos professores, porque a gente viveu na barbárie esses tempos todos, essa maneira é até uma maneira legítima de sobreviver. Mas quando as coisas se complicam, para mim, é quando as coisas viram pessoais, e você não consegue mais nem trabalhar na escola, porque por protesto, professor resolve não dar aula, professor boicota seu TD. Só que isso é coisa que eles fazem prejudicando eles mesmos e os alunos, sem respeito por ninguém, sabe como é?*
>
> *(Orientadora pedagógica substituta, escola região noroeste, setembro de 2000)*
>
> ***
>
> *A gente já é tão desrespeitada em todo lugar, que ao menos profissionalmente a gente quer consideração. Mas eu vejo que o TD muitas vezes parece um estorvo para os professores. Eu quero falar para a [cita o nome da diretora] que não adianta nada esse negócio de fazer aquelas reuniões intermináveis, de horas e horas para discutir Projeto Pedagógico. É um tal de professor ficar olhando no relógio para ver a hora passar que tenha dó. E outra: eu não me presto mais a ficar pegando professor a laço na hora do intervalo porque o cafezinho e jogar conversa fora é mais interessante do que falar dos rumos pedagógicos da escola. Pra mim chega, não vou ser" Madre Santa Orientadora" e fazer milagre.*
>
> *(Orientadora pedagógica efetiva, escola região norte,outubro de 2000)*
>
> ***

As observações feitas durante o governo petista não fogem muito a esta linha de análise:

> *Acho desagradável o que se faz com a Administração, acho que até eles tem a proposta séria,apesar de fazerem besteira com os OPs o ano passado, mas fazer esses congressos todos não é mole. Mas a desconsideração e não-participação que eu vi de alguns professores é coisa feia, viu? Eu não entendo, tanta luta para mudar, querer o pedagógico em tudo, mas na hora de ter uma mínima participação, fogem de tudo. Fogem dos TDs, fogem das reuniões de discussão, só conversam, não querem saber de nada... e depois falam dos alunos, que bagunçam, que são indisciplinados!*
>
> *(Orientadora pedagógica efetiva, escola região norte, março de 2002)*
>
> ***
>
> *A Corinta fala em trabalho coletivo porque quando ela vem nas escolas é só tapete vermelho, as dificuldades, as brigas ela não vê. Que coletivo nada da escola, professor então quer distância de aluno, de diretor e OP então, é igual o diabo da cruz. Sabe, é muito chato ver professor bocejando quando a gente começa a discutir um assunto pedagógico, quando a gente vai dar um texto pedagógico. A direção também não, liga para o trabalho pedagógico nenhum, parece que tem a escola como um lugar para preencher papel, meu bem. A função de OP é a mais ingrata de todas, porque a gente tem que falar na escola coisa que ninguém gosta: do pedagógico.O administrativo é fácil, a gente se desvencilha logo. O pedagógico faz pensar, compromete.*
>
> *(Orientadora pedagógica efetiva, escola região sul, setembro de 2003)*

***

As opiniões externadas pelos orientadores pedagógicos, em seu conjunto, acabam por fazer mais críticas às realidades institucionais escolares do que às realidades das esferas superiores de decisão, principalmente por que os problemas apontados são de sua direta responsabilidade, principalmente quanto ao envolvimento e comprometimento pedagógico dos professores.

Com relação aos demais membros da equipe gestora da escola, assim se apresentaram os temas enfocados por suas falas, que se remetem ao conflito entre as diferentes demandas de sua vida profissional nas Escolas:

Tabela 13.

ENTREVISTA DIREÇÕES – DEMANDAS PEDAGÓGICAS/ DEMANDAS INSTITUCIONAIS

Ano _____ Temas	Ciclo I 2000/2001 freqüência	Ciclo II 2002 freqüência	Ciclo III 2003 freqüência
Ausência de linha pedagógica/currículo da SME	18	13	08
Insatisfação com o trabalho pedagógico da Escola	11	09	08
Falta de verba/condições materiais para atender solicitações dos professores	19	05	01
Decisão administrativo-burocrática da SME em prejuízo do âmbito pedagógico	09	11	05
Problemas com professores e orientadores pedagógicos em questões administrativas/pedagógicas	19	10	07
Divisão do trabalho administrativo/trabalho pedagógico da Escola	08	07	04

A ausência de linha pedagógica ou discussões sobre o currículo da rede foi um dos pontos enfocados pelos diretores quando expressaram sua opinião nos questionamentos sobre as dificuldades de seu trabalho, a respeito das medidas tomadas pela SME ou mesmo sobre o que esperavam do governo que tomou posse em 2001, associando-se diretamente esta questão com insatisfação com o trabalho pedagógico da escola. No último ano do governo Chico Amaral, alguns diretores assim declararam:

Eu tenho a impressão, sabe, R. , de que a gente acaba tendo uma relação assim... de fábrica, de empresa mesmo com a escola. Mas não é porque a gente queira não, mas veja bem: eu não tenho parâmetros para te falar, aqui e agora, se a minha escola funciona bem ou mal. Eu não tenho parâmetro de análise. Se tivesse, por exemplo, que funcionar de acordo com os PCNs, o que que eu faria?. Eu ia lá, pagava os PCNs, via se tudo estava direitinho, se batia tudo, lê com lê, crê com crê, e ia dizer que sim ou que não. Agora, como eu não tenho da secretaria nada para dizer certo ou errado, eu te digo simpleSMEnte que não sei.É por isso que eu acho que eu administro um escritório, uma fábrica mesmo. Agora, o que se fabrica eu não sei.

Mas se você quiser saber se as coisas estão batendo de conta paga, de memorando em dia para a secretaria, de tudo que é burocrático, eu te digo que tudo vai às mil maravilhas, porque isso eu tenho as indicações, a clareza, de como deve ser.

(Diretora substituta, escola região norte, junho de 2000)

***

É caminhar num beco escuro para os professores trabalhar nessa rede, é por isso que a gente tem que ter consideração com eles. Olha, não é fácil, tem que ser muito mágico mesmo para driblar as dificuldades dos alunos em sala naquela bagunça, da gente, que também diretora que não for bruxa não é diretora, e a secretaria que ninguém sabe se está com a cabeça no pé ou na mão. Esse governinho criou muita confusão na cabeça de todo mundo, que que eu, se fosse professora, ensinaria para os alunos,de que jeito, se nem uma linha de ensino a Prefeitura tem?

Está todo mundo esperando melhora com o PT, porque pelo menos alguma idéia vai dar. Não estou achando que a gente tem que ter idéia pronta não, receita de bolo, essas coisas, mas algum norte tem que ter.

(Diretora substituta, escola região sul, junho de 2000)

***

Nós estamos enfrentando aqui uma série de problemas aqui que quem sabe você possa ajudar a resolver: cada sala de sexta tem professor diferente de Ciências e de matemática. A gente passa em frente e vê cada qual dando uma matéria diferente: na sexta A, um professor dá seres vivos, e na outra, corpo humano. Numa o professor de matemática dá fração, na outra geometria. E aí, que vai ser quando foram pra sétima, que tem uma classe só? Como que o professor vai trabalhar? Não, eu não acho que a culpa seja dos professores, mas a culpa é da Prefeitura".

Mas vai administração, vem administração, é sempre a mesma coisa. Mas como é que vai se saber? Tem que dar uma normatizada sim, o jeito, o método pode ser do professor, mas tem que saber o conteúdo. Dizem que é anacrônico falar hoje de conteúdo, mas se uma criança vem de uma escola da região norte, aqui na sul ele não vai saber de nada. Como pode?A prefeitura não tem currículo, não tem nada, cada um ensina o quê e como quer. Como eu vou avaliar esse professor, que está sendo avaliado porque entrou em 2000. Dá para dizer que qual cumpriu o previsto? Eu sei? Você sabe?

((Diretora efetiva, escola região sul,abril de 2000)

***

No Ciclo II, já no governo do PT as observações feitas nesta linha prosseguem:

Acreditava que a gente ia ter desde o começo um esclarecimento da linha pedagógica da SME. Outro dia eu estava lá na CLAE, e perguntaram que linha que a

Prefeitura segue. Responderam que era construtivista, mas construtivista que pode usar cartilha.Nossa, parece religião, é crente mas pode ajoelhar para o santo! A outra disse que a gente segue a Emília Ferreira, é, com "a" no final mesmo! Quer dizer, onde não tem o estabelecido, cria-se a ignorância, já dizia minha avó. Mas eu na costumo culpar as pessoas, porque se a gente não tem uma política que esclareça as coisas, não vai ter mesmo. A gente fica brava na escola, passa e vê professor só escrevendo na lousa mas vai fazer e falar o quê?

(Diretora substituta, escola região leste, maio de 2002)

***

A forma como as coisas se dão é de um jeito que eu acabo nem tendo autoridade dentro da escola, a autoridade da gente é tirada. A professora lá da primeira série não ensina nada. Vira para os alunos e pergunta o que eles querem fazer. É claro que uma petizada dessa vai querer brincar. Eu falei para a OP chamar atenção dela, mas a OP me falou, que eu, que era a chefe dela que deveria falar. Eu fui. Advinha ao que ela falou para mim: olha, diretora, eu não tenho nada escrito e mandado pela prefeitura do que eu devo ensinar ou não. Portanto, a senhora não pode me exigir nada. È verdade, com tanto Congresso, porque a Corinta não faz esse negócio de Congresso como um grande evento de discussão do currículo, dos conteúdos mínimos pra uma série. Depois reclamam da reprovação e de tudo mais,mas a gente nem sabe o que fazer e os professores também. E eu não tenho tempo para cuidar e pensar sobre o pedagógico, porque o administrativo me engole viva.

(Diretora efetiva, escola região sul, março de 2002)

***

Eu quero saber que diretor, que diretora da rede hoje pode falar que tem orgulho da sua escola, eu acho que ninguém. A gente tem filho em escola particular, vê o que nossos filhos aprendem, do jeito que aprendem, e vê o trabalho da nossa escola. Não sei se são os alunos, se é os professores, se é a abordagem pedagógica, se é a didática do professor, eu só sei que a gente olha e não gosta do que vê.Além de formação, a prefeitura deveria ajudar o professor a o que dar em sala de aula, do jeito de trabalhar.Essa base não está sendo dada, não.

(Diretora substituta, escola região sul, setembro de 2002)

***

Faz tempo que prometeram conversar sobre o ensino na rede. Será mesmo que se cada um fizer como quer, achando quem está atendendo a escola que vive dá certo? Será que o aluno da prefeitura é igual do Estado, é igual da particular? Mas como os professores vão conhecer o aluno, ser prático e reflexivo e tudo o mais se tem que dar aula em um monte de escolas diferentes? A gente sente tanto desespero dessa coisa de ter os professores perdidos que o melhor, o certo mesmo é a gente pelo menos tentar fazer alguma coisa, fechar a portinha da secretaria, cuidar do administrativo, que eu tenho um monte de coisa para assinar.

(Diretora substituta, escola região sudoeste, maio de 2002)

***

As queixas dos diretores em relação às dificuldades em atender as solicitações das necessidades pedagógicas dos professores, freqüentes no início dos ciclos das entrevistas, apresentaram um grande declínio, até sua total anulação no Ciclo III. Partindo das mesmas constatações até aqui relatadas e ressalvando que o programa Conta Escola havia sanado

praticamente os problemas deste teor, alguns diretores revelaram que os eventuais prejuízos da falta de verba e condições material para viabilizar projetos de cunho pedagógico na Escola eram fatores de aumento de disputa e desentendimento dos gestores entre si (animosidades entre o diretor e o vice e do diretor e do orientador pedagógico) e entre os diretores e os docentes, como nos apontam as seguintes falas:

> *Você analise comigo, por favor, eu preciso me certificar de que e não sou tão má quanto pareço: O professor chega para mim e reclama da televisão que não funciona, que tinha um filme importante para o seu planejamento, e pede para comprar outras: não tem dinheiro. OP me fala que combinou com as professoras de levar aluno no Parque Ecológico para ver exposição sobre o índio, que faz parte do projeto daquela sala, e pede dinheiro para passeio com os alunos: não tem dinheiro. O vice diretor me relata da falta de um par de coisa no almoxarifado, e vem com aquele discurso de que limpeza também é Educação: Não tem dinheiro. Agora, adivinha quem é a vilã da história: claro, a diretora bruxa, ela que não quer que a escola funcione.*
>
> *(Diretora efetiva, escola região sul, agosto de 2000)*
>
> ***
>
> *(...) A professora então entrou fazendo um escândalo daqueles: onde já se viu, uma escola que não tem vídeo funcionando,que a biblioteca não tem livro,que a escola não fornece aqueles itens caros de papelaria tipo tinta essas coisas, que não se pode programar nada, como ela vai trabalhar decentemente, construindo o saber na cabeça dos alunos que não podem ter experiência de nada? Porque na escola particular que ela trabalha tem tudo! Minha senhora, eu disse,se você não percebe que está numa escola pública, e que aqui tudo é limitado mesmo, que não tem dinheiro dado por mantenedor, que não se cobra dinheiro dos alunos, que aqui a realidade é outra, favor fazer a trouxinha, dar meia volta e ir embora, porque eu não posso me virar em um saco de dinheiro para você fazer as mirabolices que te manda fazer o tio Piaget.*
>
> *(Diretora substituta, escola região norte, novembro de 2000)*
>
> ***
>
> *Estou passando por uma situação chata,mas acho que não estou legislando em causa própria, vê só:agora com essa novidade do Conta Escola, que está bom, ou vai ser, o pessoal da escola que soube acha que nós estamos nadando em dinheiro. O professor de Educação Física me pediu para construir uma piscina, olha que absurdo, imagina, não tem nem espaço! Mas parece que não sabem que o dinheiro é limitado e supercontrolado. Agora, eu estou falando que não é assim, ir gastando, tem coisa que não pode comprar, que tem que passar pelo Conselho de Escola os gastos, e coisa e tal, e sabe do que eu estou sendo acusada? De sovina. É, é uma palavra antiga, mas é isso é que é. Mais: que eu acho que eu sou a dona do dinheiro, já que eu me acho a dona da escola, vê se pode.*
>
> *(Diretora efetiva, escola região leste, setembro de 2002)*
>
> ***

Algumas situações tensas, não necessariamente ligadas ao dinheiro do Programa Conta Escola, mas vinculadas à tensão entre os âmbitos administrativo e pedagógico das Escolas também foram relatadas pelos diretores. Estas falas são exemplares neste sentido:

A professora estava fazendo um barulho dos diabos com as crianças, imagine, arrastando carteira para baixo e para cima. Segundo ela, estava desenvolvendo uma dinâmica com os alunos,e precisava daquilo. Imagine, atrapalhando as outras classes, quietinhas, bonitinhas nas carteiras. Eu preciso manter a ordem, que que eu vou fazer? Depois eu não sei o que acontece com esses professores que se metem a fazer esses trabalhos alternativos, se acham os tais dentro da sala de aula, mas pergunta o que que eles são para cumprir as obrigações da escola, cumprir documentação,essas coisas. Umas dificuldades, não querem saber de nada, entregam tudo atrasado e tudo mal feito. Então, qual avaliação que a gente pode fazer deles. Ser professor não é só ser do pedagógico, tem sim o burocrático para cumprir. Porque se eles acham que é só o diretor que está entre duas paredes – a escola e a secretaria – o professor também tem que responder

(Diretora efetiva, escola região leste, setembro de 2002)

***

Por mais que se faça a gente não consegue fazer o professor se concentrar para cumprir as coisas do administrativo da escola. Eu acho mais é que os professores deveriam fazer um curso de Pedagogia, mas com ênfase na administração escolar para eles entenderem o que é isso, por que vou te contar, tem que professor que administrar a aula direito ele administra, a classe aquela bagunça toda. Tem que ser administrador sim, da vida pessoal, da aula, das coisas da escola . Quer dizer, tem professor que nem para isso serve.

(Vice-diretora efetiva, escola região sul, novembro de 2002)

***

A professora me acusou de ser legalista. Não, ela não pode ir com as crianças na quadra a hora que ela quiser, ela não pode ir embora a hora que ela quiser, ela não pode fazer as coisas na hora que lhe dá na veneta simplesmente porque ela diz que é melhor para o planejamento didático dela. Se ela tem o planejamento didático, eu tenho o planejamento administrativo, e esse eu tenho que responder para a secretaria, não posso ir com a cara lavada que ela vem falar comigo. Eu estou numa instituição que tem outras pessoas para controlar, organizar, como que eu posso deixar ela fazer o que quiser na escola? Sala de aula é o espaço dela, mas o meu espaço é a escola, então cada uma cuida das suas coisas.

(Diretora efetiva, escola região sul,março de 2003)

***

A pressão da SME com relação ao trabalho dos diretores, segundo seus relatos, era também bastante comentada por estes profissionais, o que já foi enfocado nas falas analisadas no capítulo anterior. Muitas intervenções da SME foram consideradas, por muitos diretores, como prejudiciais ao desenvolvimento das necessidades pedagógicas das escolas, em especial, as mudanças propostas pela SME com relação à carreira dos profissionais da Educação e a volta dos orientadores pedagógicos substitutos aos seus cargos originais:

A violência da secretaria não tem limite. Imagina, fazer isso tudo, de tirar os OPs das escolas, tem pelo menos duas coisas aí que vão afundar o trabalho das escolas: primeiro, não vai dar continuidade dos projetos e trabalhos nas escolas, porque vai tirar

um bando de OP do lugar e não vai ter continuidade de trabalho, de reunião de TD, de nada.

Agora, olha o que é pior:esses OP, que ficaram sendo especialistas esses tempos todos. Você acha que eles vão voltar felizes para a sala de aula?Eu conheço OP que disse que desaprendeu de dar aula. Ai se um não trucida uma criança. Eu não duvido muito, não.

(Diretora efetiva, escola região sul, junho de 2001)

***

Não poderia a Corinta ter mexido assim nos OPs. E sem avisar, sem nada. Pelo menos se já avisasse, as pessoas iam se preparar, preparar o terreno da escola para essas coisas acontecerem, não pode ser assim de supetão. Esse povo é louco. E depois, eles jogam no lixo o planejamento inteiro, de um ano todo, assim, como se fosse nada. Depois eles pregam que a escola tem que ser organizada de um ano para o outro, para garantir o pedagógico. Faz-me rir, não é?

(Vice-diretora substituta, escola região sudoeste, setembro de 2001)

***

Até parece que o que se faz na escola não prejudica a sala de aula. Tudo está ligado. Mas se a Secretaria pensa que mexendo com os especialistas não vai mexer na sala de aula estão enganados, e eu acho que não vai ser nada bom para eles.A secretaria e a dona Corinta precisam entender que a escola é também a sala de aula, que todo mundo quer paz, que professor tem que trabalhar em paz. Você acha que não vai prejudicar a parte pedagógica dos professores essa mudança toda? Acha que a insegurança, não saber quem vai ou quem vem não mexe com a cabeça dos professores? Está tudo muito ligado, as escolas vão ficar mais perdidas que cego em tiroteio, estou até vendo, acho que não vai virar assim não. O povo lá de cima decidem as coisas e não estão nem aí para a sala de aula, para os alunos. A continuidade de um trabalho é super importante. E vai mudar OP também, quem vai garantir que o outro vai fazer certo?Eles estão preocupados só com a burocracia do partido, gente de esquerda adora uma burocracia, que te prende no sistema.

(Diretora efetiva, escola região norte, abril de 2002)

***

Há especificidades de pessoas e procedimentos que não se gira o botãozinho e pronto! Está pronto! A Secretaria acha mesmo que é só mandar que todo mundo obedece, que ela está acima de tudo, até dos procedimentos normais, das coisas como devem ser. E tem jeito certo das coisas serem.Tem que respeitar sim que nem todo mundo está preparado para voltar pra sala de aula. Eu mesma, se não passo no concurso, vou fazer estrago. Porque o pedagógico, a postura didática é coisa que você conquista, que você faz porque você sabe ou aprendeu, leva tempo pra adquirir. Pro cachorrinho eu estalo o dedo e falo: finge de morto. Agora pula! Mas para as pessoas não dá para estalar os dedos e falar: agora você é professor. Agora você é diretor.Comporte-se como tal.

(Diretora substituta, escola região sul,julho de 2002)

***

Nem todos os gestores apoiavam as iniciativas de formação continuada propostas pela SME para os professores, ou mesmo reconheciam as mesmas como valorosas para o trabalho pedagógico docente. O assunto era um dos de pontos de tensão entre professores e diretores, como declararam alguns destes últimos, cujos discursos possuíam os mesmos conteúdos, só se

modificando de acordo com cada contexto. Quando, por exemplo, no governo Chico Amaral, os Grupos de Formação estavam ficando cada vez mais expressivos, havia declarações como estas:

> *Já é uma coisa difícil a gente administrar a escola com estes professores que trazem a toda hora esse atestados médicos que dá pra ver que são fajutos e com as desculpas mais esfarrapadas do mundo. Agora essa de todo mundo querer ir para grupo de formação, que parece que estão crescendo,só para ganhar quatro horas a mais. E agora tem professor que falta na aula pra fazer grupo de formação, para fazer leitura dos grupos de formação. É um absurdo isso.E o que adianta tudo isso?O meu filho trabalha numa empresa que a cada mês ele vai lá e mostra resultado. Resultado, eu disse. Quem não apresenta, está fora. Aqui na Prefeitura, vixe, se adotassem isso, ia ter muito professor desempregado.*
>
> *(Diretora efetiva, escola região norte, julho de 2000)*

***

Quando os Grupos de Formação foram suprimidos:

> *É isso aí, o que importa é o resultado. Cadê que aqueles grupos de formação adiantavam para alguma coisa? Muito bem que acabaram, não davam resultado. Por acaso alguém aí viu diminuir índice de reprovação por causa de algum grupo de estudo? Agora, coloca aí um desses grupos de formação da vida de graça. Pergunta se é por interesse pedagógico que o professor vai fazer? Que nada, iam só para ganhar dinheiro e papear, jogar conversa fora. Ainda bem que o PT não quer gastar dinheiro público com bobagem.*
>
> *(Diretora substituta, escola região sul, abril de 2001)*

***

Na época de reestruturação da Formação Continuada:

> *Eu duvido muito que os problemas das escolas vão acabar com esses professores se reunindo para conversar, montar livrinho, fazer propaganda para o PT... Já não basta aqueles escândalos todos, a tal da "Festa Russa" que gastaram mais de trinta mil só para comemorar a revolta dos comunistas, que que isso tem a ver com o Brasil, meu Deus do céu.. E que que tem a ver os tais dos grupos de trabalho, me diz? Tudo lá no CEFORMA. Tem professora aqui que não quer dar aula, quer fazer curso...no horário da aula, é lógico, por que professor pra enrolar está sozinho, a Secretaria ainda dá incentivo, e aí...Até curso na UNICAMP elas querem fazer,e aí eu te pergunto: prá que? É para melhorar a sala de aula? Não é, é só interesse pessoal.*
>
> *(Vice-diretora efetiva, escola região sul,março de 2003)*

***

Um outro aspecto também promotor de animosidade e disputas entre os profissionais da Escola era uma propensão a estabelecer divisões entre procedimentos e responsabilidades administrativas e pedagógicas entre os membros da equipe gestora. Em geral, havia a denúncia, principalmente por parte dos vice-diretores, de que os diretores estabeleciam divisões como estas, que aqui se nomearia como "*divisão da divisão do trabalho na escola*", ou "*subdivisão do*

trabalho na escola", entendendo-se aqui que estas denominações se refeririam justamente estes processos de fragmentação das responsabilidades e atuações dos profissionais da escola, de forma vertical, negando sua dimensão de totalidade e compartimentando seus diferentes aspectos. Porém, há que se considerar que isso não significaria um trabalho coletivo, conjunto e horizontalizado. Invariavelmente, o diretor permanecia com o poder de decisão.

Desta forma, havia declarações de diretores que claramente diziam:

> *O segredo do bem governar está na divisão. É, na divisão mesmo. Eu trabalho num canto e você do outro. Ninguém pode pegar tudo só com as duas mãos: escapa pelos dedos. Desse jeito também é bom, eu acho, que cada um faça sua parte, desde que faça direito. Olha, eu falo isso para meus colegas de trabalho: eu fico com o burocrático, papelada, essas coisas, que eu não ligo muito. Não. A vice fica colocando os alunos para dentro, junto com a inspetora, e ela me ajuda na secretaria quando precisa. E a OP, vê os alunos. Pronto, é simples, pra que complicar?*
>
> *(Diretora substituta, escola região noroeste, setembro de 2000)*

***

> *Mas também, a gente acaba mesmo se despreocupando porque tem OP e vice diretor para controlar o pedagógico. Olha, atender a burocracia da Secretaria não é fácil. Eu tenho que lidar, na verdade, com serviço de escritório, sabe como é? É muito complicado, principalmente porque a gente não tem formação para essas coisas. E coisa de contabilidade, então? Você acha que dá para eu ficar pensando em projeto pedagógico, essas coisas? Não é que isso vire secundário, mas o sistema faz com a que a gente veja essas coisas como secundárias mesmo.*
>
> *(Diretora efetiva, escola região norte, setembro de 2000)*

***

Na visão dos vice-diretores, essa situação era assim sentida:

> *Eu não deveria ter feito pedagogia, e sim administração de empresas, sei lá, contabilidade, economia.. que tal um curso de secretariado?. Não é que eu goste destas coisas não, mas é o que me leva a fazer as circunstâncias de que eu vivo e trabalho. Desde que eu assumi já foi aquela coisa complicada. A diretora não me recebeu bem, fui transferida de uma outra escola problemática, então não quis arranjar problema .Mas a que preço! Eu sou uma faxineira plus, uma secretária pedagógica, sei lá. Ela me joga toda essa questão complicada nas costas, só ela vai à reunião, e nem passa direito a informação, e eu aqui, trabalhando de fazer tudo.Você precisa ver que empáfia dela, a falar que ela decide o administrativo, eu aplico na prática, e tudo funciona bem assim. Eu não tenho a menor condição de usar o que eu estudei, porque é tudo técnico e burocrático, computador humano, isso aí outra coisa que ela faz e diz com toda a arrogância do mundo é que ela é efetiva, e eu sou só substituta, então o trabalho menor, de chão, ficava pra mim mesmo, que tinha menos preparo Que tinha que ser assim mesmo.*
>
> *(Vice-diretora substituta, escola região leste, setembro de 2002)*

***

Eu não tenho condição de saber como a escola funciona direito, porque a diretora disse que, já que eu sou sua ajudante-olha só, ajudante - a gente tinha que dividir tudo, que esse negócio de trabalho coletivo é coisa de vagabundo.Então sobra pra mim, até os memorandos da secretaria eu escrevo e ela assina. Diz que como diretora da escola quem tem que saber de tudo é ela, então não tem tempo para o administrativo. Gozado que ela falou para a OP que não tem tempo para o pedagógico, que nem as reuniões de AVP e PPP ela preside.Ela diz que representa a escola frente a Secretaria. Então é isso, tipo assim, rainha da Inglaterra: monarquia representativa, em atos oficiais, reuniões, desfiles. E a gente tocando a Escola

(Vice –diretora efetiva, escola região sudoeste, maio de 2003)

***

De maneira geral, as posturas dos diretores refletem diretamente a sua posição na hierarquia da estrutura da SME, tendo alguns, inclusive, uma visão quase empresarial da Educação. Muito raramente os diretores expressavam uma visão próxima à divulgada pela SME, principalmente entre os contratados recentemente, mas suas opiniões nem sempre se mostravam com expressividade suficiente para se caracterizar como apoio à gestão petista.

Outro grupo de especialistas a serem considerados é o de coordenadores pedagógicos, cuja sistematização de temas apresentamos abaixo:

Tabela 14.

ENTREVISTA COORDENADORES PEDAGÓGICOS– DEMANDAS PEDAGÓGICAS/ DEMANDAS INSTITUCIONAIS

Ano _____ Temas	Ciclo I 2000/2001 freqüência	Ciclo II 2002 freqüência	Ciclo III 2003 Freqüência
Ausência de linha pedagógica /currículo da SME	**04**	**05**	**03**
Falta de envolvimento dos profissionais da rede nas questões pedagógicas	**05**	**07**	**05**
Falta de referências/debates/diálogo para desenvolver a coordenação pedagógica	**07**	**04**	**06**
Criticas à formação continuada pela SME	**04**	**04**	**04**
Decisão administrativo-burocrática em prejuízo da ação pedagógica	**05**	**04**	**04**

O grupo dos coordenadores pedagógicos da SME foi um grupo que apresentou grande resistência às modificações da gestão petista, como já discutido, principalmente pelo afastamento dos orientadores pedagógicos substitutos das funções que ocupavam, e por não se sentirem considerados nas discussões pedagógicas. Por esta razão, faria sentido supor que suas palavras sobre os desafios pedagógicos da rede municipal fossem mais freqüentes dos que o registrado na presente investigação.

Como praticamente todos os outros grupos funcionais, identificaram uma carência de linha ou de idéias pedagógicas que guiassem as decisões das políticas educacionais propostas pela SME. Denota-se que todos os temas sistematizados de suas falas apresentam variação ascendente. (*crítica à formação continuada*).

As opiniões externadas pelas coordenadoras pedagógicas sobre a ausência de linha pedagógica e questões relacionadas à linha pedagógica e discussões sobre o currículo da SME seguiram esta tendência de análise:

> *(...) Acredito, claro, que essa história de linha pedagógica é coisa séria, que claro que pode sim ser construída de verdade. Se não acreditasse assim, eu não estaria aqui, sendo coordenadora, né, pelo amor... mas quem não acredita nosso é a própria secretaria. Você já viu alguma discussão série, daquelas de parar a rede, daquelas de para a cidade? É disso que a gente precisa sabe, abalar as estruturas, mas não isso de construir mito, construir fama, e depois deita na cama. Eu sinto assim ma rede. Pega fama e cruza os braços.*
>
> *Que a prefeitura tenha linha construtivista, olha, essa só é mais crível do que a do saci-pererê. Eu não sei quem criou essa fama, se foi o Enildo, ou se surgiu nos anos 80 com as discussões sobre a Emília Ferreiro. Bom, eu só sei que deitaram na cama. No Infantil as discussões são até bacanas, mas no Fundamental, não existe, a Secretaria mesmo finge que não existe. Vai nas salas de aula, vai nas escolas como eu ando por aí. Você vai ver cartilha na lousa, as professoras copiam na lousa até os patinhos, até o cabo da faca do "F" da "Caminho Suave".Mas por si tem fama de construtivista.E quem cobra isso? Ninguém, porque os pais só querem saber de nota, a direção, de professor dentro da sala, e a Secretaria, de estatística.*
>
> *(Coordenadora pedagógica , junho de 2000)*

***

Entrevistada no segundo ano da gestão petista, uma coordenadora pedagógica falou de sua visão sobre o processo pedagógico da rede:

> *Bom, nós fomos jogados longe do pedagógico. Coordenador bom hoje em dia é coordenador de NAED, que cuida do administrativo, e só. A parte de políticas educacionais, de formação, foi retalhado pelos amigos do rei... ou da rainha!Você sabe quem é a rainha, não sabe? (...)Quando que antes tinha coordenação disso e daquilo pra tratar do pedagógico? Tem mais burocracia que isso? Chefia disso e aquilo pra cuidar do pedagógico, credo. Isso não é pedagógico. É "administrológico" ou "pedastrativo"!*
>
> *(Coordenadora pedagógica , abril de 2001)*

***

Em outro contexto, há uma declaração que assim era expressa:

> *Acho muito complicado simplesmente esse pensamento linear e direto de que basta a coisa ser nova para ser boa. Não é assim, não, nem sempre é assim. O governo do Chico Amaral foi aquele horror, todo mundo critica, mas era quando o pedagógico tinha até mais atenção que agora, pelo menos para o coordenador pedagógico. E daí, nos atiraram nos NAEDs pra quê, me diga você.Pra vigiar PPP, pra nos afastar do centro das decisões. É de se pensar por que na época passada a gente tinha uma reorientação curricular que não servia pra nada, mas tinha alguma coisa, ora. Eu fui numas duas reuniões neste governo sobre currículo, eu me lembro, você estava lá. Era com algumas pessoas que tinham sido escolhidas a dedo... e nenhum professor, pode isso? Vou discutir currículo sem professor presente! É por isso que deu no que deu. Nada!*
>
> *(Coordenadora pedagógica , maio de 2003)*

***

Ao sentirem-se responsáveis diretos pelas reflexões e rumos pedagógicos da rede, as coordenadoras teceram críticas ao que consideravam uma desresponsabilização nesta área por parte dos profissionais, em cada contexto considerado:

> *Acho que o esforço dos Grupos de Formação é muito pro pouco que funciona. Não pelo grupo em si, nem pelas pessoas que os coordenam, mas a professorada é muito acomodada. Mas tem que considerar que isso até que é mais expressivo do que a gente viveu anos atrás, quando era menor a freqüência.É de se notar que se a gente tivesse mais participação, talvez aumentasse também a credibilidade, porque o que se tem nessa rede é mais professor a querer bater cartão que outra coisa, e sair logo, de fininho, pra não ter que se acabar na aula. A aula é um fardo pra todo mundo, não dá mesmo pra agüentar as coisas do jeito que são. Mas tem que inovar, e para isso a gente tenta fazer esses grupos. Eu conheço OP que diz que tem professor que só passa lição na lousa,e você vai falar com ele, diz que isso é estilo pedagógico, vê se pode. Mas a caderneta dele tá bonitinha, ele não falta, então vira bom professor para a direção, que tem um conceito de professor igual ao "funcionário do mês" das empresas.*
>
> *(Coordenadora Pedagógica ,agosto de 2000)*

***

Além dos professores, grupo profissional preferencialmente enfocado na denúncia dos coordenadores pedagógicos do baixo envolvimento dos profissionais da rede nos assuntos pedagógicos, os orientadores pedagógicos, são também descritos, em sua maioria, como pouco interessados no aprimoramento de sua formação:

> *Uma outra dificuldade que eu sinto é esse negócio de a gente ter que pedir pelo amor de Deus pra os OPs participarem das reuniões de segunda, meu Deus, vai lá, se não, a gente perde aquela chance de ter um espaço para discutir do pedagógico nas escolas.Nem o povo novo que entrou parece animado. Porque os orientadores pedagógicos são os mensageiros do pedagógico para as escolas, eles regulam essa função que aqui na rede parece perdida, de a gente pensar na escola como um lugar que*

vai lá e só trabalha, não, lá tem um trabalho especial que parece que anda perdido que é o pedagógico Eu digo que parece que anda perdido porque ultimamente a gente só escuta falar que a escola é o centro do processo pedagógico, mas cadê esse processo, onde estás que não respondes?

(Coordenadora pedagógica ,novembro de 2002)

***

Críticas como estas são direcionadas também aos diretores:

A gente tenta fazer o que se pode nos NAEDs, depois de ter ido pra lá, sem ter optado, a gente é profissional, e como intelectuais orgânicos da rede que somos, a gente, que deveria estar é pensando a política educacional dessa rede, fica animando diretor a ir em reunião de formação. A freqüência só é boa se a gente fica em cima. As diretoras parecem que não gostam de reuniões, sentem como se fosse perda de tempo, mas é uma oportunidade de sentar, conversar, pensar um pouco. Preferem ficar na escola, elas dizem, por que parece que quando saem as coisas acontecem. Elas mesmo se colocam como tarefeiras, como aquelas que só cuidam do burocrático, e depois se lamentam até.

(Coordenadora pedagógica ,maio de 2003)

***

O termo gramsciano "*intelectual orgânico*" é continuamente utilizado pelos coordenadores pedagógicos para se auto-definirem como os *"intelectuais orgânicos da rede*". Em algumas das entrevistas, foi solicitado às coordenadoras pedagógicas para que explicassem o que entendiam por "intelectual orgânico". Tem-se como exemplo as seguintes respostas:

É um termo daquele filósofo que você deve conhecer, o Gramsci. Foi o [cita um nome] que explicou para a gente, e acho que a gente, como coordenador pedagógico cabe bem nisso. O intelectual orgânico vem de dentro da organização, pensa um modo de ser e de transformar essa realidade, mas de uma forma a estar lutando por todos aqueles que participam dela. Eu achei bonito essa imagem, mas a gente não tem muita oportunidade de estar pensando pelo pessoal da rede e propondo nada. Nós precisamos recuperar este estado de coisa que a gente tinha e se perdeu

(Coordenadora pedagógica ,novembro de 2001)

***

Nós somos intelectuais orgânicos porque pensamos pela rede.Os professores e os demais profissionais não têm tempo de refletir por todos, e nós, que somos daqui, do interior da rede, podemos ter o pensamento crítico da rede.

(Coordenadora pedagógica março de 2002)

***

As decisões das esferas administrativas da SME são invariavelmente criticadas pelas coordenadoras pedagógicas, que ressentem o fato de sentirem desvalorizada contribuição que a coordenação pedagógica poderia dar, principalmente nos primeiros anos do governo petista.

No ano de 2001, logicamente que as reclamações se direcionaram principalmente à questão dos orientadores pedagógicos substitutos e seu retorno à sala de aula, fato este, como já visto, criticado por praticamente todos os segmentos funcionais, cuja tônica expressa pelos

coordenadores pedagógicos não fugia muito ao geral. Além deste, o fato de haver sido criada uma Coordenadoria Setorial de Formação ligada ao DEPE foi motivo de revolta expressada por algumas coordenadoras pedagógicas:

> *Quem sempre cuidou de formação nessa rede foi a coordenação pedagógica, sempre fomos os intelectuais orgânicos da rede. Para quê esta coordenadoria de formação lá no CEFORMA?Eu te digo: pra nos humilhar. É, é isso sim. Toda a pompa para apresentar isso pra rede pra mostrar que eles não deixam de pé que é pedra no sapato. Você acha que é por que eles querem deixar marcas, fazer trabalho sério? Que nada, minha cara. Isso é só jogo político, nada mais.*
>
> *(Coordenadora pedagógica ,maio de 2003)*

***

> *Eu percebo que eles picaram até virar caquinho os nossos trabalhos. Mataram a coordenação pedagógica, queimaram, e jogaram a cinza no vento.Distribuir nos NAEDs na foi descentralizar, foi desmotivar, foi desmobilizar. A principal função do coordenação pedagógica, que é a formação da rede, foi deixada para outro setor.Agora, eles tiram OP do caminho e cortam grupo de formação, eu acho que é por cote de gastos*
>
> *Não poderíamos ao menos participar de uma discussão, apresentar propostas, coisas mais participativas? Eu acho importante fazer o que a Corinta sempre fala, que teve primeiro que arrumar a casa, mas tem que reformar a casa, não botar abaixo e não fazer nada no lugar.*
>
> *(Coordenadora pedagógica , julho de 2003)*

***

As Resoluções n° 13 e 14 de 2003 foi comentada por dois coordenadores pedagógicos, de maneira positiva:

> *Eu acho difícil as coisas não organizadas, bagunçadas. Planejamento do ano letivo tem que ser feito mesmo em agosto, setembro, para em dezembro estar pronto e todo mundo ler e debater. Lias resoluções novas que saíram esses dias no Diário Oficial e acho que é a primeira vez que há uma diretriz tão clara, e finalmente, de cunho pedagógico total, é muito bom ter o PPP como leme do barco, e de uma forma que não é falado só"*
>
> *(Coordenadora pedagógica, novembro de 2003)*

***

> *(...) A importância dessas resoluções é que a gente passa a dar mais credibilidade a Secretaria, porque mostra que não está só na intenção. Existe ação. Vai ter mais trabalho dos OPs, isso vai, e acompanhamento nosso, mas isso é bom, porque quando você está trabalhando é que você vê a importância que estão te dando.*
>
> *(Coordenadora pedagógica, novembro de 2003)*

***

Finalmente, passa-se a considerar aqui a visão dos supervisores educacionais da tensão enfocada. No conjunto de suas falas, somente um tema foi suficiente para congregar suas opiniões sobre a tensão entre as esferas administrativas e pedagógicas:

Tabela 15.

ENTREVISTA SUPERVISORES EDUCACIONAIS – DEMANDAS PEDAGÓGICAS/ DEMANDAS INSTITUCIONAIS

Ano _____ Temas	Ciclo I 2000/2001 freqüência	Ciclo II 2002 Freqüência	Ciclo III 2003 freqüência
Consideração do âmbito pedagógico no trabalho da supervisão.	**01**	**05**	**06**

Tradicionalmente identificados com o trabalho técnico-administrativo das instituições escolares, atentos aos aspectos legais da implementação das decisões da SME nas Unidades Educacionais, os supervisores educacionais entrevistados destacaram em suas falas, alguns aspectos que relacionaram as decisões e estrutura da SME e as escolas no âmbito aqui considerado.

O tema da questão pedagógica no trabalho da supervisão, ainda que numericamente menos expressivo do que apareceu em outras categorias, é de relevância por sua dinâmica ascendente, bem como também adquire importância as falas que relacionam esta questão, que colocam de maneira significativa o âmbito pedagógico como o cerne do trabalho da supervisão educacional da SME.

Foi possível identificar somente um tema que gerasse tensão entre as esferas administrativa e pedagógica nas falas dos supervisores entrevistados, ainda que o teor destas seja revelador desta vinculação. Neste sentido, exemplificam-se opiniões como estas:

> *Hoje as escolas precisam demais de direcionamento pedagógico também. Na verdade, acho que não dá para separar pedagógico de administrativo, porque na verdade, na escola, o que é pedagógico tem seu lado administrativo e o que é administrativo tem efeito educacional também. Quando a gente solta uma resolução nova, não adianta achar que a ponta de lá, que é o professor, que lida mais com o pedagógico, não vai sentir. É claro que vai.A medida certa é o equilíbrio entre esses dois.*
>
> *É verdade que daqui do nono andar é meio que impossível de a gente sentir o alcance das medidas que a gente toma, mas de verdade, a gente tem mesmo que ter na escola o centro de tudo. Óbvio, né, é isso que a gente supervisiona, é isso que a gente administra daqui de longe.*
>
> *(Supervisora educacional,março de 2001)*

***

O diretor de hoje é diferente do diretor de antigamente. Acho até bom, ele parecer mais participativo, mais preocupado com as coisas pedagógicas da escola. O diretor mais preocupado com o pedagógico, pode ter certeza, é o mais correto para entregar papelada, prazos, porque ele sabe que tudo depende de tudo.Ele geralmente é o direto , a diretora, que não esqueceu a época que foi professor, professora, e sabe o quanto que é duro depender dessas coisas na escola, como fica difícil o trabalho de classe se a escola em volta não funciona bem.

(Supervisora educacional, junho de 2002)

***

Essa parte técnica da supervisão é meio maçante mesmo, mas alguém precisa fazer ou garantir um trabalho de qualidade nas escolas. Olha, tem que ver que uma coisa técnica, legal, ela não vem sozinha, ela tem muitos lados, a realidade é multifacetada. Para você que se o mundo já é tão duro, que a gente tem que tornar a escola mais humana sim, menos burocrática, fazendo o certo, é melhor maneira de voltar um trabalho sério com a escola Acho que conforme as coisas se complexificam, menos técnica e mais essa parte humana aparece, pois elas se tornam mais urgente. Quando as organizações ficam mais complexas, o que passa a mudar? Ela fica mais concorrencial, mais sem tempo para cuidar desta parte mais humana. Eu não sei, parece que realmente não dá para encarar a supervisão como aquela coisa que paira sobre a cabeça de todos mais. Antigamente, o governo era ditadura, a família tinha o pai ditador, a escola aceitava o professor ditador. Hoje essa postura é questionável. Ninguém aceita passivamente o "cumpra-se"."

(Supervisora educacional, novembro de 2002)

***

Com a saída dos OPs ficou um vácuo nas escolas do pedagógico. Isso foi bom no sentido de despertar a escola pra falta de que isso faz, porque quando você tem uma coisa a mão, você não dá valor, mas quando essa coisa te vai longe, aí que a falta dela aparece.Agora ainda que não se acha mais coordenador pedagógico aqui no nono andar, os diretores vem direto aqui, querem se consultar de problemas com professor, problemas de aprendizado das crianças. Eles sabem que a gente podendo ajuda, olha, todo mundo fez pedagogia, todo mundo pode ajudar.

O ruim é que a gente não tem o privilégio do povo dos NAEDs, que fica sabendo o que acontece, o resultado de depois.É por isso que eu acho bom mesmo esse negócio de fazer as resoluções com a participação de todo mundo, de professor, de OP, de supervisor de campo. A proximidade com a escola é fundamental. As coisas mudaram tanto que a gente, que saiu desse meio há dez, quinze anos, não sabe mais como está.

Outro dia veio uma diretora com uma história que me angustiou muito de uma menina que sofria maus-tratos e até abuso dentro de casa e não conseguia aprender a ler e escrever. Olha só, casos assim que tem aos montes não é só administrativo, é pedagógico, é social, é humano também. A diretora estava preocupada, conversamos a respeito, e depois nunca mais soube. Claro, dá para pegar o telefone e tocar para a escola, e tempo para isso?

(Supervisora educacional,agosto de 2003)

Havia, porém, vozes que não concordavam com posições como estas, reforçando o que se identificou com a "*divisão da divisão do trabalho na SME*":

Eu não acho não que a gente aqui tenha que cuidar dessa parte de problema das escolas, de sala de aula, de professor. Não quiseram inventar os NAEDs? Não quiseram rechear de gente lá, de supervisor e coordenador? Então eles que cuidem dessa parte, que a gente cuida da nossa, de atribuição, remoção, essas coisas.

(Supervisora educacional, maio de 2003)

***

(...)Acredito sim que as coisas funcionam quando cada um cuida da sua responsabilidade. Eu não me sinto responsável pela parte pedagógica das escolas. Para isso já tem o professor, o orientador, o coordenador, o diretor, o supervisor de campo... meus Deus, para que mais, mais gente para dar palpite?

(Supervisora educacional, agosto de 2003)

***

Lembramos o histórico confronto entre os supervisores centrais e os recém ingressantes no entendimento de seu trabalho de supervisão, quando ficaram claras as diferentes posturas profissionais e ideológicas entre os dois grupos. Como no Ciclo I os supervisores entrevistados são os que pertenciam ao grupo de Supervisoras centrais e que possuiriam, segundo o documento por elas elaborado, um entendimento mais técnico-burocrático de sua atuação, a questão pedagógica ou mesmo política não foram vistas como um problema neste período, assim como parecia não se colocar a necessidade de uma reflexão mais profunda nesse sentido. Além disso, sugere-se que, possivelmente, o debate pedagógico tenha se intensificado nos anos subseqüentes na rede como um todo, o que levou a supervisão, partícipe deste contexto, a considerar mais tal problemática.

***

A realidade impressa na SME, das relações entre as esferas pedagógicas e administrativas, poderia nos revelar, não obstante a aparente cisão entre ambas e ainda que quase sempre opostas, que estas esferas formariam uma totalidade dialética, pois não se excluiriam no processo educacional.Ao não se excluírem estas dimensões na organização do trabalho da SME, importou-nos, desta forma, refletir como cada uma dessas demandas seria entendida e materializada no cotidiano de trabalho dos grupos funcionais entrevistados. Uma vez consideradas suas falas, conjeturou-se que esta tensão se constituiria como um conflito presente na realidade do trabalho educacional da Rede Pública Municipal de Educação.

O que se pode depreender desta reflexão é que, em uma estrutura historicamente hierarquizada e centralizada como a SME de Campinas, a atividade da administração estava presente, na fase pregressa à gestão petista, como planejamento e decisão, de tal forma que seria uma manifestação da prática do poder nas escolas e na rede em geral, instância de mando e determinação, do "*decidir o que fazer*", em constante tensão com o "*fazer o decidido*", que adquiriria a instância da execução, do fazer pedagógico. Houve tentativas, durante a gestão petista, de pretender fazer com que esta prática pedagógica, restrita quase sempre às salas de aula, emergisse também como um *pensar pedagógico.* Restaria saber se esta tônica possibilitou a emergência de uma política educacional que considerasse tal tônica em suas decisões e ações.

Supõe-se aqui que sua contradição imprimiu a dinâmica das decisões políticas e de sua materialidade nas realidades educacionais, envolvendo os profissionais da Educação neste processo, os quais se viam continuamente desafiados em suas práticas pela tensão entre as demandas pedagógicas e administrativas. Esta tensão estaria impregnada na organização do trabalho das escolas e da SME, sendo questionada pela gestão petista em seus pronunciamentos, documentos e resoluções.

Isso poderia ser verificado nas decisões da política pública educacional municipal em trazer a complexidade da esfera pedagógica para o trabalho coletivo das escolas e da SME, debatendo-os nos momentos como Fóruns e Congressos, dimensionando-os nas iniciativas de Formação Continuada, incorporando esta reflexão nos Projetos Políticos Pedagógicos e tornando legal a sua condução da organização do trabalho educativo das Escolas, através das Resoluções citadas, além de criar condições e apoio às experiências pedagógicas inovadoras e concernentes com a realidade das escolas.

Sugere-se ainda que as intervenções da política educacional da SME, neste sentido, ao se voltar para o fortalecimento do trabalho pedagógico nas Escolas, ao ressaltarem a importância da construção coletiva do Projeto Político Pedagógico, a valorização dos momentos coletivos como as reuniões de Avaliação do Projeto Político Pedagógico e do Conselho de Escola entre outras decisões, foram significativas para se iniciar o questionamento destas tensões.

Ressalta-se, porém, as poucas referências aos Projetos, Formação Continuada e demais espaços coletivos de participação e debate de desafios pedagógicos e educacionais nas falas dos profissionais entrevistados, principalmente no que se verifica como uma quase ausência do papel

do Conselho de Escola para a gestão da mesma, segundo o externado pelos trabalhadores da Educação pública.

Infelizmente, o alcance da presente investigação não foi suficiente para verificar a procedência ou mesmo a avaliação das experiências inovadoras nas práticas pedagógicas notificadas em Escolas da Rede Municipal de Educação.

Questiona-se, porém, se o caráter local e isolado que estas se revestiram não as teriam deixado como práticas singulares – no sentido de serem simplesmente propostas de uma determinada escola ou outra – bem como se questiona também a expressividade e abrangência que teriam os projetos e programas desenvolvidos – uma vez que, como consta na própria documentação divulgada pela SME como a Revista Escola Viva, esta participação se restringiria a porcentagens de partícipes, e não a totalidade de alunos e profissionais da Rede Municipal de Educação.

ÚLTIMAS REFLEXÕES...

"Não aceitem o habitual como natural,
Pois, em tempo de desordens sangrentas,
De confusão organizada,
De arbitrariedade consciente,
Nada deve parecer natural,
nada deve parecer
Impossível de mudar".

Brecht

Retomam-se as palavras de Brecht, as quais constam na epígrafe da análise aqui empreendida. Universais em seu significado, elas trazem o inconformismo da não-aceitação e a negação do entendimento linear e aparente da realidade. Assim se revelava, para a pesquisadora, a mudança que, nos primeiros dias de 2001, tingira de vermelho as ruas da cidade, as cores dos equipamentos públicos dos parques e praças centrais e as capas do material de divulgação dos primeiros contatos da Secretaria Municipal de Educação com as Unidades Educacionais: Campinas voltara a ter um governo de esquerda, representado pelo Partido dos Trabalhadores.

Após dois anos afastada da sala de aula, coordenando o Grupo de Formação dos Professores de História, eu retornara à Escola na qual, dez anos antes, se iniciara a amarga aprendizagem da docência em meio à miséria e exclusão de jovens os quais, do outro lado da carteira, adquiriam a condição de alunos, a identidade de um número e os limites de uma sala de aula.

Soubera então, mais do que nunca, que as mudanças necessárias à Educação pública não poderiam ficar na intangibilidade e na aparência. A realidade da Escola municipal, já a conhecera bem. Porém, a experiência nas entranhas de sua estrutura, como coordenadora de Grupo de Formação de Professores, me dera a visão do "metabolismo" daquela Rede de Ensino: a hierarquização extrema e vertical me ensinara que as críticas dos docentes à sua lógica não eram bem-vindas; a centralização de poder e decisão me apresentara ordens incontestes e a imposição técnico-burocrática limitara meus sonhos pedagógicos.

Naquele ano de 2001, prosseguiram-se minhas peregrinações às Escolas de Ensino Fundamental, realizadas desde 1999. Porém, não mais para conversar com os colegas

professores sobre alternativas de trabalho para além da "linha do tempo", ou para a introdução da análise de documentos históricos em suas aulas, mas para tentar perceber destes educadores a construção diária dos desafios de seu trabalho e a dinâmica incessante da tessitura da Rede de Ensino que, a cada dia, era impressa pelas palavras e decisões da nova equipe gestora da Secretaria Municipal de Educação. Retornei a caminhar em outros espaços daquela realidade, como outrora fizera como coordenadora do Grupo de Formação de História, agora em busca dos outros educadores, "especialistas" como eram conhecidos. Também queria ouvi-los, pois suas vozes e opiniões igualmente me importavam como as falas emitidas a partir de espaços da SME que não as Escolas.

No ano subseqüente, já tendo estabelecido os contatos para a realização da interface entre as falas dos trabalhadores da Educação e as decisões que perfaziam a construção da política educacional "*Escola Viva",* do governo petista na SME, passara a fazer parte da equipe de especialistas como Supervisora Educacional, sem abandonar, não obstante, a condição de pesquisadora.

***

As contribuições para o entendimento – ou pelo menos, a busca pela compreensão – do processo de implementação da política educacional da Rede Municipal de Educação de Campinas entre os anos de 2001 a 2004 - que aqui se apresenta, não dará conta, obviamente, da complexidade de sua concretude. Tampouco representa o ponto final de um desejo de outros pesquisadores em investigar abrangente e profundamente a experiência educacional que esta realidade representou.

Tal processo faz parte de uma dimensão mais ampla de construção da própria cidade de Campinas e os desafios históricos e sociais de seu incessante crescimento – cada vez mais periférico e díspare – e da garantia de uma escola de qualidade aos seus habitantes, principalmente aos que a exclusão já lhes ceifou sonhos e dignidade humana.

Já aprendemos que a Escola é condição necessária, mas não única, para a transformação social. A transformação desta instituição será também um processo sócio-histórico, coletivo, o que não se resume à soma de uma ou outra experiência dita "bem-sucedida" em sala de aula. Por isso, o interesse aqui expresso de tentar entender como se materializou a construção de uma política educacional, pertencente ao Programa de Governo de um partido político de esquerda, que saída das urnas, nos braços do povo, para entrar na História. Importou, para isso, analisar seus condicionantes, suas pressões, tensões, disputas internas e suas variáveis, as quais se vinculam, por sua vez, com as contradições de um

contexto produzido ao ritmo do látego no passado imperial, e na exploração de populações migrantes ao sabor do desenvolvimento industrial da cidade, culminando numa realidade urbana excludente como a de Campinas. Esta realidade, discutida anteriormente no capítulo dois que trouxe para isso a contribuição de SANTOS (2002), LAPA (1996) e de documentos como o produzido no 1° Congresso da Cidade, nos permitiu dimensionar a tônica da análise para além da realidade local.

Realizado o trabalho proposto, afirma-se a pertinência de haver sido considerada esta dimensão de análise, a fim de considerar as vinculações entre Educação e Sociedade. A análise da realidade social e da forma como se constituiu a presença dos equipamentos públicos municipais na malha urbana da Campinas atual nos revelam o contexto no qual a realidade contraditória da organização do trabalho e da estrutura da Rede Municipal se materializa, permitindo, por outro lado, não nos determos a este, mas ampliarmos estas contradições para a dimensão sócio-histórica da própria sociedade capitalista na qual encontramo-nos emergidos.

Trabalho árduo, posto que minucioso, da busca do registro das falas dos trabalhadores entrevistados, e da transcrição de sua fala, o que possibilitou o processo de sistematização e extração das três grandes dimensões de análise aqui apresentadas : hierarquização/democratização das relações de trabalho na SME; centralização/participação nas decisões e ações e demandas pedagógicas/demandas institucionais. Trabalho este também acompanhado pela vivência da dinâmica de seu contexto, e confrontado continuamente com o mesmo. Assim, a dimensão conjunta destes dados pode ser visualizada em suas interfaces e relações intrínsecas. Acessadas inúmeras vezes, estas informações nos sugeriram as disputas, os embates e as tensões da política Educacional *Escola Viva*, aqui analisadas. As dimensões destes conflitos revelaram, também, que os mesmos lhes davam Vida e animavam a sua construção. Na busca por suas contradições, encontramos seus paradoxos.

***

Supôs-se, no início desta análise, que a mudança de orientação política do governo municipal de Campinas, com mais de uma década controlada por grupos de inscrição partidária de orientação política de direita, para a condução política de um partido de esquerda, significaria uma transformação da política educacional do município, ou pelo menos a ruptura de boa parte de suas práticas, para a emergência de uma gestão democrática e pedagógica da SME.

Tal suposição considerou o inicialmente proposto por SANTOS, (1981), conforme discutido no capítulo dois, que identifica esta como uma hipótese corrente quando se considera a mudança das orientações políticas e a estabilidade das decisões políticas.

Ao desvelar o campo de luta circunscrito pela disputa ideológica dos partidos políticos, este autor permitiu-nos atentar para instâncias as quais, tal como proposto no próprio problema de pesquisa, apontam não somente por uma compreensão linear, mas para um questionamento deste processo que considere a complexidade sobre as possíveis rupturas e possíveis continuidades a partir de variáveis extrínsecas como a *estrutura da escassez, a diferenciação e complexificação social, o crescimento populacional* e os *processos de urbanização* que intervêm diretamente sobre as políticas públicas, conforme SANTOS (1981).

Por outro lado, na constituição e organização prévia da estrutura da SME, trabalhadores já se apresentavam não simplesmente como componentes, mas como sujeitos do processo de intervenção política, assumindo-o ou resistindo a estes seriam suas variáveis intrínsecas. Desta forma, o trabalho burocrático, os níveis hierárquicos, os fluxos de documentos e informação foram, conforme demonstrado ao longo do trabalho, elementos de evidência para a efetivação das mudanças pretendidas.

Logicamente, esperava-se que o processo de transformações não se daria de forma instantânea, mas esperava-se que este construísse as bases para que esta mudança se iniciasse processualmente.

Entretanto, que se discute aqui vai até onde a lente dos dados aqui tratados nos permite visualizar, realizando-se sugestões de entendimento e hipóteses de análises, no universo pesquisado.

Para tanto, compreendeu-se que a análise do embate entre as formas anteriores da organização, da estrutura e do funcionamento da Secretaria Municipal de Educação - assenta em bases conservadoras e reprodutoras da lógica histórica e social que a constituiu - e a emergência de uma proposta transformadora de suas relações profissionais e de participação ativa de seus trabalhadores na construção da "*Escola Viva",* necessitaria para seu entendimento, além de aspectos como a construção urbana da cidade de Campinas, em sua abordagem histórica e social, também seria necessária a recuperação de aspectos da gestão anterior à petista, as diferentes propostas de governo em jogo na disputa eleitoral de 2000, até a caracterização da política educacional "*Escola Viva"* constante do Programa de Governo do Partidos dos Trabalhadores, a forma como esta gestão se relacionou com seus profissionais e os conflitos presentes em sua realidade de trabalho.

Optou-se aqui por não entender o processo de implementação da nova proposta educacional de uma forma linear, ou seja, como uma somatória de Decretos, Leis e Resoluções publicadas em Diário Oficiais e aplicadas de forma mecânica na realidade das Escolas. Procurou-se, justamente, problematizar sua dinâmica e construção, buscando em suas estruturas internas seus pontos de resistência, os conflitos que foram gerados, as intenções materializadas e os limites de seu alcance.

Propôs-se, assim, entender a interface entre o "*escrito, o dito e o feito*" em três dimensões centrais de análise: a *hierarquização/democratização das relações profissionais dos educadores da SME*, enfocando as disputas e relações de poder aí presentes; *centralização /participação nas decisões e ações*, refletindo-se sobre as tentativas de mudanças na gestão das escolas e da SME, e *demandas pedagógicas/demandas institucionais:* tensões presentes na organização do trabalho das Escolas e da SME. Analisadas cada qual em suas dimensões e nas especificidades de seu campo de atuação, fazendo parte de uma totalidade complexa, que se configuraram como o processo global da implementação da política pública educacional do contexto enfocado. Como sugere SULBRANT (1994), a concomitância de vários processos e procedimentos se sobrepõem na fase da implementação das políticas públicas, de forma que reorientações e reprogramações são possíveis de ocorrer durante a implementação de políticas públicas.

Aqui se retoma a discussão anteriormente realizada sobre os procedimentos metodológicos da análise do processo de implementação de políticas públicas. Ainda que as teorias talvez não alcancem a profundidade da concretude, entendê-la como complexa seria uma primeira postura para não reduzir a implementação de políticas como uma mera verificação de ações realizadas ou não, de promessas de campanha postas em funcionamento.

Recuperam-se as propostas de PINTO (1986:78) já expostas no capítulo primeiro, que dimensionam o *jogo político* presente na fase da implementação de políticas. Como pudemos verificar ao longo desta análise empreendida, tal jogo não se limitou ao debate partidário, mas constituiu-se como uma disputa ideológica tecida das mais variadas e contraditórias formas de conceber a carreira do magistério e a composição profissional da rede, a centralização e o controle do trabalho, as formas de atender às diferentes demandas da dinâmica cotidiana da SME e a precedência que cada grupo profissionais - heterogêneos em sua composição e concepções, ressalta-se aqui – efetivava seu atendimento.

A autora concorda com Santos (1981) ao identificar como intervenientes diretos do processo de implementação de políticas públicas as modificações ou permanências da equipe

administrativa, conflitos e disputas ideológicas entre diferentes grupos componentes da organização e os elementos externos da política e realidade social.

Ao se analisar, primeiramente, a tensão entre a proposta de *"hierarquização/democratização das relações profissionais dos educadores da SME",* procurou-se, neste âmbito, reunir as falas dos profissionais de todas as categorias funcionais da SME – docentes, diretores e vice-diretores, orientadores pedagógicos, coordenadores pedagógicos e supervisores educacionais – que manifestaram críticas direcionadas à forma como as relações profissionais e de poder que estavam presentes na Rede Municipal de Ensino de Campinas.

Em geral, os ocupantes das esferas superiores, como analisado, eram os grandes defensores da verticalização e da manifestação do poder centralizado. As entrevistas feitas no período demonstram claramente esta situação de polarização de interesses entre os diversos grupos funcionais. Interesses personalizados e individuais de pessoas e de grupos determinados eram também o que animavam, como se poderia depreender das falas nesta análise enfocadas, as resistências feitas às propostas de mudanças da carreira do Magistério empreendidas pela SME.

Como exemplo da tendência de preservar o anteriormente posto que pareceu existir nos profissionais da SME, em procurar conservar a lógica anterior, e dela se beneficiar, temos a postura dos especialistas substitutos entrevistados no período - como transpareceu em algumas falas e através da atuação de resistência e manifestação pública da contrariedade à toda proposta que fosse contra seus interesses - identificavam-se antes com esta condição funcional temporária, do que assumiam sua condição efetiva como docentes, na esperança de que o tempo de serviço os legitimasse na função de especialista.

Quanto aos professores, base da lógica piramidal que prevalecia, postava-se à margem do processo, alijados de seus debates e das discussões de mudança, seja porque as informações não tivessem sido devidamente divulgadas, seja pelas características de seu trabalho fragmentado em várias Unidades Educacionais. Quando se sentiam penalizados por sua condição de trabalho, em geral, culpabilizavam os alunos pelo fato, preferindo isto a lutar por melhores condições de trabalho ou a modificar as suas práticas.

Analisou-se também que, após todo o processo de tentativas de mudanças na carreira profissional do magistério, que se configurou como um campo de disputa de interesses políticos e funcionais entre diferentes grupos presentes na organização da SME, a estrutura tradicional e hierarquizada permaneceu inconteste, sendo inconclusa sua mudança e

reafirmada sua lógica por um instrumento legitimador da divisão do trabalho educativo, ou o concurso público para os cargos de especialistas de 2002. A continuidade de tal lógica silenciou as vozes que defendiam alternativas as quais pretendiam viabilizar outras formas possíveis de gestão nas escolas, poderiam significar uma direção alternativa para o praticado *ad continuum*, assento em bases que reproduziam a hierarquia social.

Não obstante esta realidade, a aprovação de um novo Plano de Cargos, Carreiras e Salários, que pareceu inverter em parte esta lógica, ao desconsiderar em seu enquadramento funcional a hierarquia posta nos quadros da Educação, já que suas variáveis principais, identificadas como a titulação, carga horária diária e tempo de serviço, aproximava, por exemplo, os ganhos de uma professora de série iniciais do Ensino Fundamental com os rendimentos de uma supervisora com iguais condições de formação, quantidade de horas trabalhadas e anos de permanência no serviço público municipal. As medidas do Plano de Cargos, Carreiras e Salários, se não modificaram a lógica verticalizada de poder na SME, cumpriram a função de estabelecer aos professores da Rede Municipal uma remuneração mais digna.

Portanto, questões como a hierarquização das relações profissionais, possuíram de fato uma intenção de modificação, posta em debate com toda a Rede Municipal de Educação. No entanto, pergunta-se se a equipe gestora da SME teria conduzido esta questão de forma a esclarecer e garantir a participação de todos os envolvidos, ou seja, dos próprios servidores. Os dados aqui colhidos sugerem que certas categorias funcionais, como a dos professores, não teriam sido devidamente informadas, ou mesmo, que não teriam tido possibilidade de realizar um debate coletivo neste sentido. Tal como discutido no início do capítulo sete, a estrutura da rede corroboraria a lógica sócio-histórica discutida por ENGUITA (1989) e FREITAS, Helena (1996 e 2002).

Esta lógica verticalizada significava também a centralização de decisões e ações na Rede Municipal de Educação. Todo o processo de disputa que a análise da dimensão anterior revelou, refletia-se na forma como a gestão da SME estava determinada, na profundidade em que a fissão entre o planejamento de decisões e a execução de ações aí se configurava, no fluxo de informações nos trâmites que legalizavam as práticas. O embate entre a *centralização /participação nas decisões e ações,* de conexão visceral com a tensão anteriormente proposta, encontrava também sua lógica na instância histórica e social da qual fazia parte.

Analisou-se que a centralização do poder seria também a centralização do controle. Seu sentido reside no processo fragmentário de um planejamento que separava “decisores e

executores". Tal lógica, por sua vez, advinha de uma concepção empresarial de gestão que parecia inspirar a estrutura da Rede Municipal de Educação durante os anos anteriores.

Tal forma organizativa encontrava sentido na centralização aí presente: os gerenciamentos e documentos reguladores da vida profissional de toda a SME, eram emitidos pelos órgãos da Secretaria da Educação, amalgamados no simbólico nono andar do Paço Municipal.

Recorda-se também aqui o papel dos NAEDs neste processo, que buscou estender os braços da SME para o mais próximo de suas Unidades Educacionais. No entanto, foram compreendidos por muitos profissionais como mais um local para se praticar a burocracia da SME, como ficou patente nas entrevistas. Ao professor, muitas vezes, um lugar a mais para a manifestação da burocracia trabalhista; aos especialistas, um fragmento ou mediador do poder do "nono andar", ou do "olho do poder" da SME.

Como discutido a partir da análise de BERMAN (1978), a política pública convive com o embate entre os decidido nas instâncias mais distantes da realidade vivida, na esfera da macroimplementação, e o posto e efetivado em suas unidades constituintes, na esfera da microimplementação. Indagou-se se os NAEDs teriam realizado o papel mediador proposto em sua elaboração; no entanto, a descentralização aspirada não depende somente da atuação local deste órgão, mas se completaria com a ruptura de uma estrutura excessivamente hierarquizada e verticalizada, que como aqui se sugere, não se modificou substancialmente, sendo sua dimensão coletivista e participativa um elemento a ser construído.

Quanto às Escolas, a análise compreendeu que não tiveram, por parte da SME, propostas de mudanças estruturais em sua gestão, posto que, como já sugerido, o referido concurso público para especialistas de 2002 dificultou em grande parte a possibilidade de construção da gestão participativa e horizontalizada, quando reafirmou a continuidade do reconhecimento do papel de comando do diretor, da separação dos educadores entre especialistas (responsáveis pelo planejamento), e professores (responsáveis pela execução), características da gestão tradicional como discutido por PARO (1986) e SILVA JÚNIOR (1997).

Frente à afirmação desta imutabilidade, enfocou-se que algumas iniciativas tentaram minimizar tal centralização, como a definição da *equipe gestora* das Escolas, composta por diretor, vice-diretor e orientador pedagógico. Apesar de sua intenção em compartilhar decisões, tal medida, como nos sugere as entrevistas coletadas, prosseguiu a reconhecer no

seio da Escola a divisão entre os que comandavam e os que eram comandados, não rompendo com esta lógica.

Quanto às instâncias de participação coletiva - como as reuniões de Avaliação do Projeto Pedagógico e o Conselho de Escola, cuja alteração de sua presidência a não exclusividade do diretor foi feita – seriam legitimadas nesta estrutura, como propunha a SME. No entanto, sugere-se que eram instâncias nas quais não havia a representatividade da totalidade de seus profissionais, nem da comunidade, sendo, como já dito, assunto desprezado nas falas dos profissionais da Educação.

Pareceu-nos ainda mais questionável o fato de que nas falas dos profissionais da SME pouco ou nada se mencionou sobre as propostas dos Grupos de Trabalho e dos Programas e Projetos especiais. Em tempo: esta nulidade também se verificou nas falas dos profissionais da Educação com relação à representatividade dos Fóruns de Representantes das Escolas Municipais.

Conselhos gestores como estes pareceram ter expressão na medida em que estes espaços estivessem pregressamente garantidos, através de uma coesão prévia entre seus partícipes, união esta dada por sua história coletiva naquele contexto. Escolas localizadas em áreas de ocupação urbana, por exemplo, parecia ter uma grande participação da comunidade em seus espaços deliberativos como reuniões e conselhos por estas comunidades encontrarem na organização fator básico de suas reivindicações, expressando isso no interior da gestão da Escola. Caso contrário, pareciam ser manipuláveis pelos gestores, como denunciado em muitas falas, num disputa de poder entre a *equipe gestora* da Escola e Conselhos.

Até onde puderam nos mostrar os dados coletados no ambiente da presente pesquisa, talvez a intenção de mudanças na gestão da SME e das Escolas não teriam sido profundas o suficiente para inverter a lógica centralizadora e controladora de informações e decisões que pareciam caracterizar esta realidade, salvo algumas modificações pontuais. Mesmo com a alteração de seu organograma e da correlação de poder na SME, focos de concentração de poder e obstáculos à participação de professores, alunos e professores. Crê-se que a descentralização da SME ainda esteja por ser construída, bem como a participação e construção coletiva de sua gestão.

Desta forma, as intervenções da SME com relação ao que se identificou como a tensão entre a centralização/participação em decisões e ações pareceram insuficientes para a ruptura de suas práticas, dada a complexidade da construção da gestão democrática. As alterações de organograma pareceram mais "rearranjos" do que "modificações", mas talvez

não tenham transformado a correlação e o fluxo do poder nas instâncias de organização da SME. Os profissionais entrevistados não pareceram se sentir incluídos neste movimento, e o fato da estrutura funcional permanecer praticamente a mesma, com suas divisões de funções, devem ter sido um obstáculo para sua mudança real, principalmente no caso das Escolas.

Nestas reflexões, considera-se o conflito expresso pela tensão entre as "*demandas pedagógicas/demandas institucionais",* como os espaços contestados na organização do trabalho da SME e das Escolas, aproximando-se do paradoxo realizado por SILVA JÚNIOR (Cf.1997:101). Integralizando, juntamente com as outras duas dimensões de análise, as ações políticas da SME da gestão petista, esta dimensão possui articulação intrínseca com as contradições históricas e sociais de base identificadas em todas as outras.Desta forma, as divisões entre as esferas administrativas e pedagógicas, que pareciam cindir a organização do trabalho da rede municipal seriam, na realidade, faces de uma mesma realidade, contraditória, mas não excludentes entre si.

Poderia se perceber ainda, nos dados documentais registrados pela presente pesquisa e nas falas oficiais da SME, a intencionalidade teórica da hegemonia do campo pedagógico sobre suas decisões e ações, o que se procurou materializar, segundo a própria SME declarava, a cada dia, nas propostas de Formação Continuada, no desenvolvimento de Programas e Projetos que tentaram romper as limitações do conhecimento escolar, recluso atrás das grades curriculares e compartimentado em séries.

Porém, além do questionamento acerca de sua abrangência em relação ao público que se direcionavam e do aparente isolamento e eventualidade das ocorrências de propostas alternativas educacionais na Rede Municipal, pergunta-se também por sua contribuição para o campo do currículo e para a organização das Escolas municipais públicas.

Foi aqui sugerido que as justificativas para a continuidade das lógicas pregressas à gestão petista, como condutoras dos processos educativos em todos os *loci* da SME, além da pretensa "legitimidade da repetição", pareciam afirmadas por documentos legais anteriores, concebidos em contextos nos quais a hierarquização das relações, a centralização das decisões e a prevalência do técnico- administrativo estavam a guiar as práticas, de forma inconteste. Em oposição a esta realidade, foram elaborados pela SME instrumentos oficiais e legalizados em Diário Oficial do Município veiculavam concepções e posturas que poderiam servir como base de mudança e questionamentos do até então praticado. Isto, porém, não seria garantia de sua materialidade.

Destarte, compondo com estas dimensões anteriores, a análise da relação contraditória entre as demandas pedagógicas e as demandas técnico-administrativas da rede municipal, ainda que presente em tese nas intenções da SME, pareceu não possuir uma efetivação de suas práticas desde o início da gestão. Medidas relacionadas à esfera pedagógica, como a formação continuada e as resoluções que propunham outros critérios de organização do trabalho nas Escolas foram estruturadas de fato somente a partir de 2003, sendo que intervenções mais efetivas, que propunham a desburocratização e o atendimento das necessidades do Projeto Político Pedagógico das Escolas só foram efetivados no último ano de governo. Assim, não só deram tempo para a continuidade de muitas práticas anteriores, como também não permitiram o nosso acompanhamento no seu processo de implementação, uma vez que este se mostrou inicial e ainda não assimilado pelas escolas e pelos profissionais da SME, no ano de 2004.

Iniciativas de formação de educadores, mudanças na organização da escola em tempos e a importância legal dada ao Projeto Político Pedagógico foram feitas, portanto, somente no final da gestão petista. As inovações pedagógicas nas escolas tiveram registros pontuais, e as falas dos profissionais, nos três ciclos de entrevistas, prosseguiram ressentindo este conflito no próprio processo de trabalho, tanto no âmbito pessoal, quanto no da organização da SME como um todo.

***

Conjecturou-se que, ao direcionar novamente o olhar a todas as categorias aqui analisadas, as tensões presentes nas três dimensões centrais de análise pouco teriam sido rompidas no processo de construção da política educacional proposta pelo Partido dos Trabalhadores para o governo municipal de Campinas no período de 2001 a 2004, considerando as entrevistas coletadas no período, como também as próprias ações oficiais da SME neste sentido. Portanto, como resposta a um dos vários questionamentos realizados no início do presente trabalho, não podemos responder de maneira afirmativa para aquele justamente demanda sobre a correspondência entre o realizado e o esperado por grande parte dos trabalhadores públicos municipais entrevistados.

No entanto, pode-se perceber que afetaram sobremaneira a forma como se praticam as relações profissionais, a centralidade dos processos institucionais e pedagógicos na organização do trabalho da PMC.

Crê-se que, uma vez mantida a distribuição e legitimação de poder e a cisão entre o planejamento e execução, reconheceu-se a lógica da SME como tributária da sócio-histórica fragmentação entre profissionais da Educação, em condições desiguais de alcance e decisão.

A lógica fragmentária também não teria sido devidamente contestada na forma como se trabalhava a formação e o conhecimento dos alunos nas Escolas do Ensino Fundamental na Rede pública Municipal de Campinas. Questionamentos ao currículo, praticados nestas realidades, foram praticamente nulos. Ressalta-se que, durante toda a gestão petista, somente duas reuniões, cujo tema era "currículo escolar do Ensino Fundamental", foram marcadas para debater tal polêmica.A pesquisadora chegou a estar presente nestas referidas reuniões. O que delas se pode deduzir foi a constatação de uma certa indefinição, e pouca clareza do assunto, por parte dos responsáveis pela condução desta reflexão, bem como ficou patente uma total ausência de professores na comissão para o debate da realidade do currículo da Rede.

Outro ponto nevrálgico e urgente para ser colocado, e ao qual parece não ter sido contemplado pela gestão petista, foi o que se relacionou com questionamentos e propostas de discussão sobre as concepções de avaliação dos professores, bem como sobre a forma como esta se manifesta na SME.

A singularidade das experiências inovadoras do currículo e da organização do trabalho da Escola, restrita a realizações isoladas de algumas Escolas, tanto animadas por desejos de mudança de sua própria equipe, como motivado por gestores de convicções políticas progressistas, ou ainda por pressão da comunidade, revelou que dificilmente pode se afirmar que foi estruturada, por parte da SME, uma política educacional que de fato propusesse uma forma alternativa de organização do trabalho nas Escolas, ou que rompesse com o até então praticado. No entanto, destaca-se que, se não se realizou esta transformação de forma total, a SME possibilitou a que estas experiências fossem feitas, incentivando sua construção e recomendando, inclusive, sua divulgação às outras Unidades Educacionais da SME.

Sugere-se que havia uma forte tendência, por parte da SME, em direcionar aos professores a maior parte de suas decisões, em vários âmbitos de ação. Destarte, pode-se perceber, na leitura dos documentos da SME, que várias propostas tiveram estes profissionais como foco.

A título de exemplo, quando da proposta de alterações na carreira funcional, a condição básica proposta pela SME foi a de que todos fossem considerados como professores, com diferentes graduações. As alterações feitas na organização do trabalho das Escolas e da

SME, constantes no Plano de Cargos, Carreiras e Salários, direcionam-se principalmente aos professores e ao cumprimento de sua jornada em diversas atividades e espaços das escolas, na distribuição de seus TDPRs.

A Formação Continuada foi proposta direcionando suas ações principalmente para questões relacionados ao trabalho dos professores, bem como é em sua formação e atuação que, nos documentos e ações da SME, mais se investe, aparentando existir a concepção de que, uma vez garantida a preparação dos docentes e a sua postura reflexiva, a qualidade pedagógica estaria garantida no processo pedagógico da SME.

Sem desconsiderar a importância da consideração de que a base da formação e da identidade do educador é o professor, preocupa-nos da possível proximidade destes princípios com uma bem conhecida linha de pensamento, que crê que os problemas da Educação residem na má-formação docente, bem como costuma responsabilizar o professor, pela sua "falta de competência" ou "compromisso", como culpado dos fracassos da Educação, principalmente com relação aos altos índices de retenção, evasão e exclusão que nela se manifestam.

Questiona-se também que, se a Escola foi considerada "o centro do processo pedagógico" na *Escola Viva*, o centro da escola não teria sido o aluno. Poucas ações foram direcionadas à superação de sua condição de reprodutor de saberes e excluído da gestão da Escola.

Não obstante, o que importa e o que torna particular a experiência da gestão aqui analisada é que esta se evidenciou como um processo o qual questionou não só a forma como a Rede Municipal de Educação estava estruturada e sua lógica de funcionamento, mas negou os princípios conservadores e excludentes veladamente veiculados nas propostas nacionais em discussão na chamada "Década da Educação" - em conformidade, por sua vez, com as agendas e órgãos internacionais de financiamento à Educação – que se indefiniam em amplas leis e diretrizes, se descaracterizavam em relação aos seus contextos em parâmetros curriculares e em "saberes necessários à Educação do futuro."

Também a construção da *"Escola Viva*" da gestão petista passou ao largo dos limites do instruir os educandos nas competências e habilidades em ler e contar, acreditando esta proposta que haveria bem mais do que "10 competências para ensinar", e que as pedagogias repletas de açúcar e afetos eram vazias de concretude e criticidade. Suas propostas foram indubitavelmente valorosas para que se tentasse "inverter as setas" das preocupações da SME, que passaram a se direcionar cada vez mais para a realidade das Escolas, sendo sensível às origens da exclusão sócio-étnica de grande parte de seus alunos.

Considerando-se a situação anterior que se vivenciava na SME, pode-se aquilatar o valor para o resgate do "pensar sobre a Escola" que esta gestão possibilitou, que se construiu numa base fundamental para o processo de mudanças na SME, processo este que, de tão complexo e com raízes sócio-históricas tão fortes, não seria transformado no período de uma única administração municipal.

Apesar dos limites que este processo político apresentou, o que se fez até aqui foi analisar, a partir da observação da própria SME, quais teriam sido suas intervenções e as decisões constantes em sua política educacional, ressaltando as falas e críticas mais significativas a estas medidas, que os sujeitos entrevistados na pesquisa externaram neste processo. Se nenhuma mão invisível rege a SME, muito menos uma igualmente invisível a constrói. É preciso dimensionar também que, se houve (ou deixaram de haver) ações por parte da SME no contexto considerado, também houve (ou deixaram de haver) reações externadas por seus profissionais.

Registrou-se uma tendência muito forte, quase geral, da realização da crítica vazia e infundada – a crítica pela crítica – emitida por quase todos os profissionais entrevistados. Ao se identificar como incongruentes ou insuficientes às decisões da SME para a superação dos conflitos indicados, poderia ter emergido uma responsabilização maior dos seus trabalhadores com a qualidade social de seu trabalho e de sua materialização, numa situação de questionamentos, envolvendo-se ambas as instâncias para a transformação das relações de poder da rede, visando uma superação de sua centralização de poder e uma congruência maior na relação das demandas pedagógicas e administrativas.

O registro dos dados e a vivência na SME nos dão a visão de que momentos de possibilidade de construção coletiva de propostas políticas, como os Congressos, Fóruns de debates e reuniões em geral possuíram, muitas vezes, seus valores obliterados por interesses singulares de pessoas ou grupos, que muitas vezes os sobrepunham aos interesses coletivos.

Conquistas incontestes como o pagamento de horas de Formação Continuada, cursos e palestras de alto nível pedagógico, as verbas do Programa Conta-Escola, as possibilidades de organização pedagógica diferenciada da prática docente ou da Escola, o reconhecimento da valorização salarial trazida com o Plano de Cargos, Carreiras e Salários, pareceram não serem valorizados por grande parte dos profissionais entrevistados. Tais posturas pareceram ainda contrariar as lutas anteriores, os movimentos grevistas e as mobilizações que fazem parte da constituição profissional dos educadores da Rede Municipal pública de Campinas.

O personalismo e o "não-responsabilizar-se" também tinham uma face depreciativa nas falas registradas: serviam muitas vezes para culpabilizar os sujeitos do processo pelas eventuais falhas e fracassos de algo: "*os professores não querem saber de nada"; " depende do novo prefeito a escola funcionar ou não" ; " a Corinta faz as coisas que parece que tirou da cabeça dela",* ou imputando às instituições uma personalização humana :" *a prefeitura que não brinque com a gente"; " essa rede de ensino é muito caprichosa e cheia de quereres"; " esse ano a Secretaria está brava", " esse governinho que não se engrace",* como aparecem em muitas falas. Esse tipo de postura tornava opacos os pontos de conflito dos processos de mudança em curso, como se houvesse uma relação pessoal e direta entre os profissionais, permeando a complexidade do campo político o qual se constituem as decisões pedagógicas e administrativas tomadas nas escolas e na Rede Municipal pública como um todo. Retornando o discutido por OFFE (1990), talvez as palavras dos entrevistados, colhidas a *posteriori* dos processos aos quais estiveram envolvidos não revelassem suas reais concepções. Talvez, por outro lado, revele mais do que isso: não só o momento *posteriori,* mas também uma visão de sociedade futura, que se quer exclusivista, com barreiras aos seus interesse individuais, à conservação de seu estado quo e pronta para atender suas necessidades pessoais em detrimento dos interesses plurais.

Talvez estes auxiliem a explicar, como perguntado no início do trabalho, como se configuraram as adesões e resistências ao proposto pela gestão de nova orientação política em seu processo de implementação. Que interesses e concepções afetariam, perguntamo-nos ainda mais, a ponto de polarizar a Rede Municipal em grupos díspares, como o embate exposto no capítulo sete, sobre a própria forma de conceber a atuação e a posição profissional nos quadros do magistério municipal?.

A desresponsabilização que trazem estas falas e posturas é particularmente preocupante em uma realidade de exclusão feroz e de questionamentos dos direitos sociais básicos, quanto mais expressadas por servidores públicos, que muitas vezes chegam a negar direitos historicamente conquistados, através das lutas dos trabalhadores.

Sugere-se que esta transformação seria também necessária, para que, conforme também nos questionamos, para que uma nova proposta política para as escolas municipais fosse congruente com a realidade de trabalho que, como acreditava a tríade de princípios da *Escola Viva* , realizasse a inclusão até chegar às raízes da exclusão, que a participação fosse além do imobilismo da assistência, para a ação, e que as singularidades fossem respeitadas em sua particularidade, sem perder a dimensão do todo.

Uma tentativa de investigação histórica e social de como se constituiu o serviço público em uma realidade como a brasileira, contrastando, por sua vez, com a constituição de suas elites, gerando uma sociedade de privilégios desde sua origem colonial, talvez pudesse sugerir uma explicação sobre a perplexidade desta situação de desresponsabilização, que muitas vezes expressam e praticam os servidores públicos em relação aos problemas da população a qual servem, ou a quem deveriam servir, numa sociedade como a brasileira. Sociedade esta tributária da lógica da "Casa Grande & Senzala", do "*welfare state*" historicamente inexistente, ou do "*welfare"* privado e real somente para a ínfima parte dos que podem pagar por todas as benesses do sistema, o qual faz coexistir o carrinho de sucatas puxado por miseráveis, lado a lado com carros importados de último tipo, na qual o rendimento de uma população inteira de uma favela, próxima à mais exclusivista boutique do país tenha o valor equivalente a dois pares de calças de grife. Mais uma vez, repete-se o afirmado no início deste trabalho: tornar-se um profissional da Educação, no presente contexto, nos faz contrair responsabilidades.

Este descompromisso poderia ser também aplicado para as políticas públicas dos governos, seja nos níveis federal, estadual ou municipal, que finalmente vêem tremular as bandeiras vermelhas dos partidos de esquerda, dirigindo-lhes, mais uma vez, a histórica pergunta: "Que fazer?".

A secular promessa da ética na política – não somente por sua sonoridade, mas por sua necessidade - e a responsabilidade da construção "de um outro mundo possível" têm de estar além de denúncias as quais, sem deixar de serem investigadas, não podem significar a anulação dessas responsabilidades e da proposta da transformação social com que se comprometem historicamente os partidos de esquerda.

Certamente, se transformações materiais e estruturais não foram integralmente conquistadas, a postura do questionamento ante as decisões outorgadas emergiu com mais força neste período; outras concepções de Educação, Escola e Sociedade apareceram nos documentos oficiais; iniciativas de reflexões sobre o trabalho docente foram engendradas. Nestes elementos, talvez mais timidamente que se esperava, o gérmen da mudança foi posto. Para seu futuro desabrochar ou para seu futuro ocaso.

Voltando às palavras de Brecht, as mesmas nunca pareceram tão atuais, ao identificar um contexto "de *desordens sangrentas, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente*" como o nosso, que, apesar de tudo e de todos, não deve parecer impossível de mudar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli. "*A Pesquisa no Cotidiano Escolar*". in: FAZENDA, Ivani. *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo, Cortez , 1981

ANDRÉ, Marli . *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.* São Paulo, E.P.U., 1986.

ANTUNES, Ricardo. *Os Sentidos do Trabalho*; *Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo, Ed. Boitempo, 2000.

_____. *As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital.* Educação e Sociedade, vol.25, n.87, maio/ago. 2004, p.335-352.

ÁVILA, Maria José. *Educação Infantil na Rede Municipal de Campinas*. Dissertação de mestrado apresentada a Faculdade de Educação de Campinas. Campinas, 2002.

BERMAN, Paul. El estudio de la macro y micro-implementación, In. VILLANUEVA, Luis Aguilar. *La implementación de las Políticas.* México, Miguel Angel Porrúa Grupo editorial, 1978,p. 281-321.

BERTAGNA, Regiane. *Avaliação da aprendizagem escolar: a visão de alunos de 4ª a 5ª séries do 1° grau*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1997.

BIANCHETTI, Roberto. *O Modelo Neoliberal e as Políticas Educacionais*. São Paulo, Cortez, 1996.

BOGDAN, Robert & BIKLEN. *Investigação Qualitativa em Educação* . Col. Ciências da Educação. Portugal, Porto Editora Ed., 1994

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina. Gestão da Educação; o município e a Escola. In FERREIRA, Naura; AGUIAR, Márcia. *Gestão da Educação; impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo, Cortez, 2000, p. 147-170.

BORGES, Zacarias Pereira. *Política e Educação; análise de uma perspectiva partidária.* Campinas, Gráfica FE, 2002 .

BRUNO, Lúcia. Gestão da Educação: onde procurar o democrático? In OLIVEIRA , Dalila (org.). *Política e Gestão da Educação*. Belo Horizonte, Ed. Autêntica, 2002, p. 17-38

_____. Poder e Administração no capitalismo contemporâneo. In OLIVEIRA, Dalila (org) *Gestão Democrática da Educação*; desafios contemporâneos. Petrópolis, ED. Vozes, 2003., p. 15-45..

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Brasília, D.O.U., 05/10/1988.

BRASIL. Lei n° 9.394 de 20/12/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

CANO, Wilson. *Região Metropolitana de Campinas*. Campinas Ed. da Unicamp, 2002.

CAMPINAS. Lei n° 6.894/91. – Estatuto do Magistério Público de Campinas, 1991.

CARVALHO, Olgamir. A Escola como Mercado de Trabalho; os bastidores da divisão do trabalho no âmbito escolar. São Paulo, Iglu Editores, 1989.

CECÍLIO, Luiz Carlos de Oliveira. *É possível trabalhar o conflito como matéria-prima de gestão em saúde?* In Cadernos Fiocruz, Rio de Janeiro, Fundação Oswaldo Cruz, 2005

CHEPTULIN, ALEXANDER. *A Dialética materialista*; *categorias e leis da dialética*. São Paulo, Ed. Alfa-Omega, 1982.

COSTA, Vera Lúcia Cabral. (org.) *Gestão educacional e descentralização: novos padrões*. São Paulo, Fundap, Cortez, 1997.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e Contradição : elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo, Cortez, 1992.

DOURADO, Luiz F. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990 in DOURADO, Luiz e PARO, Vitor. *Políticas Públicas & Educação Básica*. São Paulo, Xamã Ed. , 2001.p. 49-58

DUARTE, Newton. *As Pedagogias do "Aprender a Aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento*. Revista Brasileira de Educação, V. 34, 2001, p. 34-46.

_____. *A Face Oculta da Escola; Educação e Trabalho no capitalismo.* Porto Alegre, Artes Médicas, 1989

ENGUITA, Mariano. *Trabalho, Escola e Ideologia; Marx e a crítica da Educação.* Porto Alegre, ArtMed, 1993.

EZPELETA, Justa & ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa Participante*. São Paulo, Cortez Editores, 1989.

FELIX, Maria de Fátima Costa. Administração *Escolar: um problema educativo ou empresarial?* . São Paulo, Ed. Cortez:Autores associados, 1984.

FERNANDES, Marileusa Moreira. A opção da supervisão diante da ambivalência. In In SILVA JUNIOR, Celestino Alves RANGEL, Mary. *Nove olhares sobre a Supervisão*. Campinas, Ed. Papirus, 1997. p. 111-122.

FERRARO, Alceu. Neoliberalismo e políticas públicas. A propósito do propalado retorno às fontes. In FERREIRA, Márcia ; GUGLIANO. *Fragmentos da Globalização na Educação; um perspectiva comparad*a. Porto Alegre, ArtMed Ed., 2000, p. 23-62.

FERRAZ, Ângela. *Educação continuada de professores: um estudo das políticas da Secretaria Municipal de Educação. 1983-1996.* Campinas, Dissertação (Mestrado), 2001.

FERREIRA, Márcia ; GUGLIANO, Alfredo. *Fragmentos da Globalização na Educação; uma perspectiva comparada.* Porto Alegre, ArtMed Ed., 2000.

FERREIRA, Naura; AGUIAR, Márcia. *Gestão da Educação; impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo, Cortez, 2000.

_____. (org) *Gestão Democrática da educação: atuais tendências, novos desafios.* São Paulo, Cortez Ed., 2001a.

_____. Supervisão educacional no Brasil: trajetória de compromissos no domínio das política públicas e da administração da Educação. In *Gestão Democrática da educação: atuais tendências, novos desafios.* São Paulo, Cortez Ed., 2001b.

_____. (org) *Supervisão Educacional: para uma escola de qualidade, da formação à ação*. São Paulo, Ed. Cortez, 2002.

FIGUEIREDO&FIGUEIREDO. Princípio de justiça e avaliação de políticas. Revista Lua Nova n° 39, 1986.

FREITAS, Helena. *O Trabalho como Princípio Articulador na Prática de Ensino e nos Estágios.* Campinas, Papirus, 1996.

_____. *Formação de Professores no Brasil:* 10 anos de embate entre projetos de formação. In Educação e Sociedade, Campinas, n.80, setembro/2002, p-137-168

FREITAS, Luiz Carlos de. *Organização do Trabalho Pedagógico*. Revista de Estudos 14(1). 1991, pp. 10-18.

_____. *Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática.* Campinas, Papirus, 1995.

_____. *A avaliação e as reformas dos anos 90: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação*. In Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, n.86, abril de 2004, p.133-170

FRIGOTTO, Gaudêncio . *Educação e Crise do Capitalismo Real*. São Paulo, Ed. |Cortez, , 1995.

GANZELLI, Pedro. *O Processo de construção da gestão escolar no município de Campinas*. Tese de doutorado apresen tada à Faculdade de Educação,Unicamp. Campinas, 2000.

GERALDI, Corinta; Escola Viva: Política Educacional por uma escola contra a barbárie. In GERALDI, Corinta; RIOLFI, Cláudia; GARCIA, Maria de Fátima *Escola Viva; elementos para a construção de uma Educação de qualidade social.* Campinas, Mercado de Letras, 2004, p. 35-60.

GRACINDO, Regina. *O Escrito, o dito e o feito*; Educação e partidos políticos. Campinas, Papirus Editora, 1994

HOBSBAWN, Eric. *A Era dos Extremos; o breve século XX*. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.

HÖFLING, Eloísa. *Estado e Políticas (Públicas)Sociais*. In CADERNOS CEDES 55, *Políticas Públicas e Educação*. Campinas, 2001, p. 30-41

JORNAL DO SINDICATO dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas Fetam/Cut" de outubro de 1999."

KING, Desmond. *O Estado e as Estruturas Sociais de Bem Estar em democracias industriais avançadas.* Novos Estudos CEBRAP, n. 22, out. 1988, p. 53-75

LAPA, José Roberto do Amaral. *A Cidade: os cantos e os antros*; Campinas 1850-1900. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo,1996.

MARX, K. & ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. São Paulo, Hucitec, 1999.

MEDINA, Anamaria. *Modelos e Lentes: uma discussão sobre a análise da implementação de políticas públicas*. Análise e Conjuntura, Belo Horizonte, 2(1):40-55, jan./abr. 1987

MENEGAÇO, Rúbia . *Lições das descontinuidades: fragmentos de tempos e espaços compartilhados na formação da educadora*. Dissertação de Mestrado apresentado à Faculdade de Educação da Unicamp, 2004.

MÉSZÁROS, István. *Educação para Além do Capital*. São Paulo, Ed. Boitempo, 2005.

_____. *O Poder da Ideologia.* São Paulo, Ed. Boitempo, 2004.

_____. *Para Além do Capital.* São Paulo, Ed. Boitempo, 2002

NASIASENE, Alberto.(coord.) *Educar em Campinas; Contribuição à História da luta cotidiana dos educadores da Rede Pública Municipal de Campinas*. Estudo produzido no Projeto História oral, SME. Campinas, mimeo, 2004

OFFE, Claus. *Sistema nacional, sistema ocupacional e política da Educação – Contribuição à determinação das funções sociais do sistema educacional.* Educação e Sociedade, n. 35, abr. 1990, p. 09-59.

OLIVEIRA, Dalila. *Educação Básica e Gestão do Trabalho e da Pobreza. Petrópolis,* Vozes, 2000.

_____. Política educacional dos anos 90: educação básica e empregabilidade. In DOURADO, Luiz Henrique (org*). Políticas Públicas & Educação Básica*. São Paulo, Xamã, 2001, p. 105-122.

_____. *A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização.* Educação e Sociedade, vol.25, n.89, set/dez 2004, p.1127-1144.

OLIVEIRA, Regina Maringoni de. *O Sentido da Escola em Diferentes Realidades Sócio-econômicas e Culturais*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Unicamp. Campinas, 1999.

PAIVA, Vanilda. Educação e Bem-estar Social. Educação & Sociedade, n. 39, ago./91,: 161-199.

PARO, Vitor. *Administração Escolar; uma introdução crítica*. São Paulo, Cortez:Autores Associados, 1986.

_____. *Gestão Democrática da Escola Pública*. São Paulo, Ed. Ática, 2001a.

_____. *Políticas Educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade.* In DOURADO, Luís F. (org.*) Políticas Públicas & Educação Básica.* São Paulo, Xamã Ed., 2001b, p.29-48.

PATTO, Maria Helena*. A Produção do Fracasso Escolar; histórias de submissão e rebeldia.* São Paulo, T.A. Queiroz Editor, 1996.

PINTO, Ana Maria Resende. O Fetichismo da avaliação. Análise e Conjuntura, Belo Horizonte, 2(1):92-109 , maio/set. 1986

PINTO, Paulo. *Avaliando Política Publicas*. Análise e Conjuntura, Belo Horizonte, 2(1):72-89 , maio/set. 1987

POCHMANN, Márcio. *Trabalho sob Fogo Cruzado*. São Paulo, Ed. Contexto, 1999.

_____. *Educação e Trabalho: como desenvolver uma situação virtuosa?* Educação e Sociedade, vol.25, n.87, maio/ago. 2004, p.383-400.

PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira*). Programa de Governo para as eleições municipais de 2000*. Campinas, 2000.

PT (Partido dos Trabalhadores). *Programa de Governo para as eleições municipais de 2000.* Campinas, 2000.

QUADROS , Waldir. *A Nova Classe Média Brasileira: 1950-1980*. Dissertação de Mestrado apresentado ao Instituto de Economia da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1985.

_____. *O "Milagre Brasileiro" e a Expansão da Nova Classe Média*. Tese de Doutorado apresentado ao Instituto de Economia da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1991.

RAMOS, Marise Nogueira. *A Pedagogia das Competências*, São Paulo, Cortez, 2001.

RICO, Elizabeth (org). Avaliação de Políticas Sociais; uma questão em debate. São Paulo, Cortez ED., 1998

ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de. *Gestão do projeto Político-Pedagógico; entre corações e mentes.* São Paulo, Ed. Moderna, 2000.

RUS PEREZ, José Roberto. Avaliação do Processo de Implementação: algumas questões metodológicas. In RICO, Elizabeth (org*). Avaliação de Políticas Sociais; uma questão em debate.* São Paulo, Cortez ED., 1998, p. 73.

SANTOS, Antônio da Costa. *Campinas, das origens ao futuro* . Campinas, Ed. da Unicamp, 2002.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. *Cidadania e Justiça*: a política social na ordem brasileira. Rio de Janeiro, Campus, 1981.

_____. *O Cálculo do Conflito; estabilidade e crise na política brasileira*. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2003.

SABATIER, Paul & MAZMANIAN, Daniel. La implementación de la política pública: un marco de análisis. In. VILLANUEVA, Luis Aguilar. *La implementación de las Políticas* . México, Miguel Angel Porrúa Grupo editorial, 1996, P. 323-372

SAVIANI, Dermeval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissião pela mediação da idéia. In FERREIRA, Naura. *Gestão Democrática da educação: atuais tendências, novos desafios.* São Paulo, Cortez Ed., 2001, p. 13-38..

SILVA, Naura Syria Corrêa. *Supervisão Educacional; uma reflexão crítica.* Petrópolis, ED. Vozes, 1981.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves. *Supervisão Escolar e política educacional no Brasil*. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Educação da USP- São Paulo, 1977

_____. *A Escola Pública como local de trabalho*. São Paulo, Cortez Editora, 1993.

_____. Organização do Trabalho na escola pública: o pedagógico e o administrativo na ação supervisora. In SILVA JUNIOR, Celestino Alves RANGEL, Mary. *Nove olhares sobre a Supervisão*. Campinas, Ed. Papirus, 1997. p. 91-110.

_____. Supervisão, currículo e avaliação. In FERREIRA, Naura. *Gestão Democrática da educação: atuais tendências, novos desafios.* São Paulo, Cortez Ed., 2001.

SILVA & PEDONE. Formação de Políticas de Governo. *In Análise e Conjuntura*, Belo Horizonte, 3(8) maio/agosto de 1987, p- 61-72

SULBRANDT, José. *A Avaliação dos Programas Sociais: uma perspectiva crítica dos modelos atuais*. In KLISBERG, B. Pobreza: uma questão inadiável. Brasília, Enap, 1994.

TRAGTENBERG, Maurício. Relações de Poder na Escola. in OLIVEIRA , Dalila (org.). *Política e Gestão da Educação*. Belo Horizonte, Ed. Autêntica, 2002, p. 11-16

TELLES, Vera. *A Nova Questão Social Brasileira*. Praga, n. 6, set. 1998, Hucitec Ed., p.1078-116.

THIOLLENT, M. O Processo da Entrevista". In: *Crítica Metodológica; Investigação Social e Enquete Operária.* São Paulo, Livraria e Editora Polis Ltda, 1987, cap. III.

THOMPSON, E.P. *A Formação da Classe Inglesa; a árvore da liberdade*. São Paulo, Ed. Paz e Terra, 1997

TRIGO, Maria Helena Bueno & BRIOSCHI, Lucila Reis. "*Interação e Comunicação no processo de Pesquisa". Reflexões Sobre a Pesquisa Sociológica*. São Paulo: CERU, 1992, p. 30-41

VIANA, Ana Luiza. *Abordagens metodológicas em políticas públicas*. RAP (Revista de Administração Pública), Rio de Janeiro 30 (2):5-43, Mar./Abr. 1996

VIANNA, Heraldo Marelim . *Avaliação de Sistemas e outras avaliações em larga escala.* Texto apresentado no II Seminário de Avaliação maio 2003.

VEIGA, Ilma Passos A. *As Dimensões do Projeto Político-pedagógico*. Campinas, Ed. Papirus, 2001.

XIMENES, Telma Maria. *Violência, Educação e Exclusão Social: memória e representações da população em uma micro-região de Campinas*. Dissertação de mestrado apresentada à FE – UNICAMP, 1999

WARDE, Mirian; DE TOMASSI, Lívia; HADDAD, Sérgio (orgs.). *O Banco Mundial e As Políticas Educacionais.*São Paulo, Cortez Ed., Cortez, 1998.

WILSON, STEPHEN. *The Use of Ethnografic Techquiniques in Education Research* . In : *Review of Educational Reseach*, 47 (1) : 245-265, Winter, 1977.

WOLCOTT, HARRY. *Criteria for an Ethnographic Approach to Research in Education*. In *Human Organization*, 34 : 111, NY, 1989

DOCUMENTOS PRODUZIDOS PELA SME//PMC CONSULTADOS

AGENDA ESCOLA VIVA 2003. Publicação da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, 2003;

ANAIS do II Congresso Municipal de Educação. 2001. Publicação da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, 2001;

ANAIS do III Congresso Municipal de Educação. 2002. Publicação da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, 2002;

CADERNOS do II SIE, Prefeitura Municipal de Campinas, 2002

CURRICULO em construção. Proposta Curricular para Educação Infantil. Secretaria Municipal de Educação, Campinas, S.P. 1998

LEI n° 12.012/04 – Plano de Cargos, Carreiras e Salários da Prefeitura Municipal de Campinas.

PROPOSTA de Mudança do Estatuto do Magistério. Cartilha explicativa, Secretaria Municipal de Educação. Campinas, AS.P., fevereiro de 2002.

REGIMENTO Comum das Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Supletivo. Campinas, S.P.

REVISTA ESCOLA VIVA. Publicação da SME/PMC, Campinas, junho de 2004.

REORIENTAÇÃO CURRICULAR. Documento produzido pela SME/PMC, junho de 1999.

SISTEMÀTICA de avaliação da Rede. Publicação da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, 1998

COMUNICADOS, DECRETOS E RESOLUÇÕES DA SME PUBLICADAS EM D.O.M. CONSULTADOS

Resolução nº 14 de 06 de Julho de 2001 *(Dispõe Sobre O Funcionamento Do Fórum De Representantes Das Unidades Educacionais Da Secretaria Municipal De Educação)*

Resolução nº 03 de 18 de Fevereiro de 2003 *(Regulamenta a Atividade Docente dos Professores Substitutos Continuos)*

Decreto nº 14.267 de 21 de Fevereiro de 2003 *(Dispõe sobre o repasse de Recursos Financeiros às Unidades Educacionais em caráter emergencial)*

Comunicado n° 31, de 08 de Abril de 2003 - SME *(Dispõe sobre o horário de trabalho dos Especialistas de Educação, Professores do Setor de Referência em Educação Especial dos Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (NAEDs), Setor de Referência em Educação Especial (SERES), Administradoras de CEMEIs, Monitores e Funcionários da Secretaria Municipal de Educação (SME) DOM 11/04/2003:10)*

Resolução nº 13 de 28 de Outubro de 2003 - SME/FUMEC *(Estabelece as diretrizes para a organização, a desburocratização e o fortalecimento do trabalho pedagógico nas diferentes instâncias da SME/FUMEC)*

Resolução Conjunta nº 14 de 07 de Novembro de 2003 - SME/FUMEC *(Estabelece as Diretrizes que servirão de base para a análise das ações realizadas em cada unidade educacional no ano de 2003 e para o planejamento do trabalho pedagógico e organização da equipe educativa para o ano de 2004)*

Resolução nº 11 de 21 de Novembro de 2003 *(Regulamenta o processo de Atribuição de Classes e Aulas das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Educação para o ano letivo de 2004.)*

Resolução nº 01 de 09 de Janeiro de 2004 - SME *(Dispõe sobre implementação de NÚCLEOS DE ENSINO PRÓ-DANÇA, CRIANÇA, ESCOLA, na Rede Municipal de Ensino de Campinas)*

Resolução nº 03 de 02 Fevereiro de 2004 *(Institui diretrizes para a criação do Programa ‘‘Memória e Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade’’ na Rede*

Municipal de Ensino de Campinas)

Comunicado n° 05, de 18 de Fevereiro de 2004 - SME/FUMEC *(Dispõe sobre o resultado final do processo de seleção dos candidatos inscritos para compor a Equipe dos Educadores Étnicos do Programa "Memória e Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade" - MIPID)*

Ordem de Serviço nº 01, de 25 de Março de 2004 - SME *(Dispõe sobre o horário de trabalho dos Especialistas de Educação, Professores do Setor de Referência em Educação Especial da equipe dos NAED's, CEFORMA, Salas de Recurso e Hospital Mario Gatti, Administradoras de CEMEI's, Monitores e funcionários da Secretaria Municipal de Educação (SME))*

Decreto nº 14.887, de 30 de Agosto de 2004 *(Dispõe sobre a criação do Centro de Educação Profissional de Campinas "Prefeito Antonio da Costa Santos" – CEPROCAMP)*

Resolução nº 12 de 03 Setembro de 2004 - SME/FUMEC *(Estabelece as diretrizes que servirão de base para a avaliação do Projeto Pedagógico em cada Unidade Educacional e/ou espaço* ***educativo,*** *bem como para o planejamento do trabalho pedagógico e organização da equipe educativa para o próximo ano letivo)*

Resolução nº 14, de 27 Outubro de 2004 - SME (Regulamenta o Trabalho Docente Coletivo (TDC), Individual (TDI) e em Projetos (TDPR) previstos no artigo 85 da Lei Municipal nº 12.012/2004, que reestrutura o Plano de Carreiras da Prefeitura Municipal de Campinas)

APÊNDICES

ANEXO 1

Modelo de questionário dos dados dos profissionais da SME pesquisados no início do ciclo de entrevistas

Cargo na SME_____

1. Função que ocupa_____
2. Idade_____ Sexo_____
3. Tempo de rede municipal_____
4. Trabalha em outro local?_____

Onde?_____ Qual função?_____

Participação em Projeto_____

5. Salário:

* Número de aulas (regência)_____

* Horas/Projeto _____

Total (bruto)_____

6. Composição da família (lar) _____
7. Participação na renda familiar com o salário de profissional da Educação: (só; único provedor; compõe a renda com mais quantas pessoas).

8. Formação (curso/ local; completa/ em andamento/incompleta)):

Magistério_____local_____

Graduação : Pedagogia_____local_____

Outras licenciaturas_____local_____

Complementação pedagógica_____local_____

Mestrado:_____local_____

Doutorado_____local_____

- Obs. Preenchimento só para docentes da discriminação de horas de projetos e de regência em sala de aula.

ANEXO 2

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

2000

* Quais as principais dificuldades e desafios que você enfrenta no cotidiano de seu trabalho?

* O que você opina sobre o exercício de sua função na realidade atual da Rede de ensino público municipal? (ou: *Como é ser diretor/ O.P/ professor/ coordenador /supervisor na realidade atual da rede*) ?

* De que forma as instâncias superiores dão /não dão suporte ao seu trabalho, na realidade que você atua ?

* A quem você recorre quando se defronta com um dilema em sua prática de trabalho? Que suporte teórico busca?

* Qual a sua opinião a respeito dos debates sobre o novo Estatuto do Magistério? Que sugestões você tem a dar sobre este assunto? Seus cargo/função serão afetados por ele?

* Qual sua opinião sobre a volta dos profissionais substitutos de especialistas voltarem para a sala de aula? Você sente falta do trabalho do orientador pedagógico na escola? (questão feita após 16/01/01)

* De que forma você crê que você e os outros representantes de seu cargo/função podem atuar e participar nas atuais discussões sobre Reorientação Curricular?

* Expresse sua opinião sobre os projetos (O.S., Biblioteca , etc..) Eles têm uma significação efetiva na realidade das escolas?

* As preocupações expressas pelas decisões políticas da SME correspondem as preocupações que você encontra na sua U.E?

* Como chegam até você as decisões da SME? Suas solicitações são atendidas? Quais as dificuldades encontradas neste sentido?

* Quais suas expectativas em relação à próxima gestão na SME?

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

2001

* Quais as principais dificuldades e desafios que você enfrenta hoje no cotidiano de seu trabalho? São as mesmas da gestão anterior?

* Você vem sentindo mudanças nas suas condições de trabalho na SME, a partir da nova gestão na SME?

* Você acha que a atual equipe gestora da SME (Secretária, acessores, Diretores de Departamentos da Educação) conhece as dificuldades e necessidade de seu trabalho? Como percebe isso?

* Você conhece os princípios, objetivos e ações da SME em sua nova gestão?

* Qual o seu relacionamento profissional com os serviços descentralizados do NAED?

* Qual a sua opinião a respeito dos debates sobre as novas propostas para a reestruturação do trabalho (estrutura hierárquica) na SME? Você conhece as propostas? Foram debatidas em sua escola? De que forma? Como seus cargo/função serão afetados por ele?

* Qual a discussão mais importante que você acha que devemos travar hoje na rede?

* Acha importante a volta dos projetos nas escolas? De que forma? Conhece os propostos pela SME?

* As preocupações expressas pelas decisões políticas da nova gestão da SME correspondem as preocupações que você encontra na sua U.E ?

* Como chegam até você as decisões da SME? Suas solicitações são atendidas? Quais as dificuldades encontradas neste sentido?

*Você participou do I Seminário Internacional de Educação, promovido pela SME? E nos Congressos Municipais de Educação? Qual o significado que você atribui a estes eventos? Interferiram em sua vida profissional? E na vida da rede?

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

2002

***** Quais as principais dificuldades e desafios que você enfrenta hoje no cotidiano de seu trabalho? São as mesmas da gestão anterior?

* Você vem sentindo mudanças nas suas condições de trabalho na SME, a partir da nova gestão na SME?

* Você acha que a atual equipe gestora da SME (Secretária, acessores, Diretores de Departamentos da Educação) conhece as dificuldades e necessidade de seu trabalho? Como percebe isso?

* Você conhece os princípios, objetivos e ações da SME em sua nova gestão?

* Qual o seu relacionamento profissional com os serviços descentralizados do NAED?

* Qual sua opinião sobre o concurso público para especialistas

* Qual a sua opinião a respeito dos debates sobre as novas propostas para a reestruturação do trabalho (estrutura hierárquica) na SME? Você conhece as propostas? Foram debatidas em sua escola? De que forma? Como seus cargo/função serão afetados por ele?

* Qual a discussão mais importante que você acha que devemos travar hoje na rede?

* Acha importante a volta dos projetos nas escolas? De que forma? Conhece os propostos pela SME?

* As preocupações expressas pelas decisões políticas da nova gestão da SME correspondem as preocupações que você encontra na sua U.E ?

* Como chegam até você as decisões da SME? Suas solicitações são atendidas? Quais as dificuldades encontradas neste sentido?

*Você participou dos Congressos Municipais de Educação? Qual o significado que você atribui a estes eventos? Interferiram em sua vida profissional? E na vida da rede?

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

2003

* Quais as principais dificuldades e desafios que você continua enfrentando no cotidiano de seu trabalho?

* A gestão atual e sua últimas intervenções estão fazendo diferença na realidade de seu trabalho?

* De que forma você se relaciona com as instâncias superiores da SME? Há mais espaço e oportunidade para o diálogo?

* Você participa da Formação Continuada promovida pela SME? Qual sua opinião sobre ela? Ela vai de encontro com a realidade de seu trabalho? E a realidade do trabalho na Escola/Naed?local de trabalho?

* As preocupações expressas pelas decisões políticas da nova gestão da SME correspondem as preocupações que você encontra na sua U.E/NAED/Local de trabalho? * Como chegam até você as decisões da SME? Suas solicitações são atendidas? Quais as dificuldades encontradas neste sentido?

*Você participou do II Seminário Internacional de Educação, promovido pela SME? E o III Congresso Municipal de Educação? Qual o significado que você atribui a estes eventos? Interferiram em sua vida profissional?E na vida da rede?

* Você acredita que os novos profissionais efetivados nos últimos concursos representam os profissionais que a rede necessitava? Explique sua opinião.

* De que forma você crê que você e os outros representantes de seu cargo/função podem atuar e participar nas atuais discussões sobre novas propostas da Rede?

* As preocupações expressas pelas decisões políticas da SME correspondem as preocupações que você encontra na sua U.E?

* Como chegam até você as decisões da SME? Suas solicitações são atendidas? Quais as dificuldades encontradas neste sentido?

* Quais suas críticas à nova gestão na SME?

* Você acha que as mudanças feitas pela nova gestão, a partir de 2001, mudaram a realidade do trabalho dos profissionais da Educação na SME? Explique sua resposta.

ANEXO 3

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Com a Secretária da Educação de Campinas

Profa.Dra.Corinta Maria Grisolia Geraldi

12/06/02

Suas concepções sobre a Relação Escola & Sociedade

- função social;
- organização do trabalho na Escola;
- relações com a comunidade;

sendo esses elementos dimensionados na realidade da RMC.

II Concepções do papel/responsabilidades:

- do Professor no interior/exterior da escola;
- do Orientador pedagógico e coordenadores;
- dos Diretores/Vices;
- dos Supervisores Educacionais.

sendo esses elementos dimensionados na realidade da RMC.

III Concepções sobre a Estrutura Hierárquica e de poder no Sistema Educativo:

- relações entre Professores e Alunos;
- relações entre Professores e Especialistas.
- Relações especialistas entre si

sendo esses elementos dimensionados na realidade da RMC.

IV Sua visão de como tem sido as políticas da SME, em especial:

- Escola é nossa
- Congressos
- Concurso de ingresso dos especialistas de junho de 2002

No sentido como essas ações forram implementadas e seus significados para a organização do trabalho (pedagógico e administrativo) na Escola e no sistema de Ensino da Rede Municipal.

ANEXO 4

MODELO DE REGISTRO DE DISTRIBUIÇÃO DAS ESCOLAS POR REGIÃO

ESCOLA/NÚMERO	**REGIÃO**
EMEF N-1	NORTE
EMEF N-	NORTE
EMEF N-3	NORTE
EMEF N-4	NORTE
EMEF N-5	NORTE
ESCOLA/NÚMERO	**REGIÃO**
EMEF SO-1	SUDOESTE
EMEF SO-2	SUDOESTE
EMEF SO-3	SUDOESTE
EMEF SO-4	SUDOESTE
EMEF SO-5	SUDOESTE
EMEF SO-5	SUDOESTE
EMEF SO-6	SUDOESTE
EMEF SO-7	SUDOESTE
EMEF SO-8	SUDOESTE
EMEF SO-9	SUDOESTE
ESCOLA/NÚMERO	**REGIÃO**
EMEF S-1	SUL
EMEFS-2	SUL
EMEF S-3	SUL
EMEF S-4	SUL
EMEF S-5	SUL
EMEF S-6	SUL
EMEES-7	SUL
EMEF S-8	SUL
EMEF S-9	SUL
EMEF S-10	SUL
EMEF S-11	SUL
EMEF S-12	SUL
EMEF S-13	SUL
EMEF S-14	SUL
EMEF S-15	SUL
EMEF S-15	SUL

EMEF S-16	SUL
ESCOLA/NÚMERO	**REGIÃO**
EMEF L-1	LESTE
EMEF L-2	LESTE
EMEF L-3	LESTE
ESCOLA/NÚMERO	**REGIÃO**
EMEF NO-1	NOROESTE
EMEF NO-2	NOROESTE
EMEF NO-3	NOROESTE
EMEF NO-4	NOROESTE
EMEF NO-5	NOROESTE

ANEXO 5

MODELO DE REGISTRO DE ENTREVISTAS FEITAS NOS ANOS 2000/2001-2002-2003

GRUPO FUNCIONAL:professor

Identificação	**Séries/disci-plina**	**Escolas/ região**	**Data**	**Duração da entrevista**	**Situação func./anos**
1p Nor.	3ª série	01–S		47 min.	Efetiva -13
2p Mar.	5ª 8ª - ciên.	01–S		35 min.	Efetiva – 8
3p Apa.	1ª série	01–S		51 min.	Substituta- 2
4p Rod.	5ª 8ª -mat.	01–S		23 min.	Substituto 3
5p Ang.	4ª série	01–S		67 min.	Efetiva – 11
6p Man.	1ª série	01–S		45 min.	Substituta -5
7p. Reg.	2ª série	02 –S		49 min.	Substituta -7
8p. Mir.	5ª 8ª - Com.	02-S		25 min.	Substituta -6
9p. Ana	1ª série	03 – S		62 min.	Substituta -3
10p. Cat.	3ª série	03 – S		34 min.	Efetiva – 9
Observação					
11p Lou.	2ª série	04-S		32 min.	Efetiva – 8
12p Nel.	5ª 8ª - Hist.	04-S		43 min.	Substituta- 2
13p Mir.	1ª série	05-S		21 min.	Substituta- 7
14p Luc.	5ª 8ª -mat.	05– S		54 min.	Substituto- 3
15p Oli.	3ª série	06 – S		18 min.	Efetiva – 9
16p Erc.	1ª série	07- S		51 min.	Efetiva -18
17p. Tan.	2ª série	08 –S		20 min.	Substituta -4
18p. Mar.	5ª 8ª Ed.Fis.	09 –S		45 min.	Substituta -3
19p. Ana	1ª série	09 – S		32 min.	Efetiva -8
20p. Kat.	4ª série	10- S		46 min.	Efetiva – 9
21p. Ela.	2ª série	10 –S		61min.	Substituta- 3
22p Mar.	1ª série.	11 –S		41 min.	Substituta- 2
23p Ana	5ª 8ª - port.	11-S		23 min.	Substituta- 5

MODELO DE REGISTRO DE ENTREVISTAS FEITAS NOS ANOS 2000/2001-2002-2003

GRUPO FUNCIONAL:orientadores pedagógicos

Identificação	Resp. período	Escolas/ região	Data	Duração da entrevista	Situação func./anos
1°p Car.	Vesp/noto.	01-S		56 min.	Substituto-3.
2°p. Dan.	Vespe/not	02-S		34 min.	Substituto- 2
3°p. Ana	Mat/vesp	02-S		19 min.	Substituta -1
4°p. Nad.	Mat/vesp	03-S		25 min.	Substituta -4
5°p. Ros.	Vesp/not	04-S		65 min.	Substituta -2
6°p. Isa.	Vesp/not	05-S		48 min.	Efetiva -12
7°p. Cel.	Mat/vesp	05-S		27 min.	Substituto -3
8°p. Dei.	Mat/vbesp	06.-S		38 min.	Substituto -2
9°p. Cla.	Vesp/noto.	07- S		41 min.	Substituto 4
10°p. Fla.	Vespe/not	08-S		49 min.	Substituta -4
11°p. Mar.	Mat/vesp	09-S		56 min.	Substituta- 2
12°p. Her.	Mat/vesp	10-S		34 min.	Substituto1
13°p. Mal.	Vesp/not	01 –L		27 min.	Substituta-2
14 op Kar.	Vesp/not	02-L		45 min.	Substituta-1
15°p. Fer.	Mat/vesp	03-L		47 min.	Substituto-4
16°p Van.	Mat/vbesp	01-N		13 min.	Substituta-2
17°p Cam.	Vesp/noto.	02-N		27 min.	Substituta -4
18°p. Bel	Vespe/not	03-N		59 min.	Substituta -3
19°p Lil.	Mat/vesp	03-N		31 min	Substituta-5
20 op Tan.	Mat/vesp	01-SO		29 min.	Substituta -8
21°p. Car.	Vesp/not	02-SO		76 min.	Substituto-3
22°p. Bri.	Vesp/not	01-NO		25 min.	Substituta-5
23°p. Rob.	Mat/vesp	02-NO		67 min.	Substituto -2
24°p. Mar.	Mat/vbesp	03-NO		43 min.	Efetiva – 8

MODELO DE REGISTRO DE ENTREVISTAS FEITAS NOS ANOS 2000/2001-2002-2003

GRUPO FUNCIONAL:diretores/vice-diretores

Identificação	Função	Escolas/ região	Data	Duração da entrevista	Situação func./anos
1dir Nei.	Vice	01-S		35 min.	Substituta-4
2dir Sil.	Diretora	02-S		17 min.	Substituta-2
3dir.Lar.	Vice	03-S		41 min.	Substituta-1
4dir. Reg.	Vice	04-S		37 min.	Substituta- 3
5dir. Jo.	Vice	05-S		43 min.	Efetiva - 2
6dir Na	Diretor	05-S		76 min.	Efetivo -15
7dir Mar.	Vice/dir.	06-S		51 min.	Substituta -3
8dir Ped.	Diretor	07-S		32 min.	Substituto-4
9dir Fer.	Diretora	01-N		57 min.	Substituta-5
10dir. Mir.	Diretora	02-N		78 min.	Efetiva – 8
11dir Mau.	Vice	01-SO.		45 min.	Substituta-2
12dir Sor.	Diretora	02-SO		24 min.	Substituta -3
13 dir Man.	Vice	03-SO		31 min.	Substituto-2
14 dir Bea.	Vice	05-SO		68 min.	Efetiva-5
15dir Pat.	Vice	02-NO		42 min.	Substituta-2
16 dir. Lui.	Diretor	04-NO		86 min.	Substituto-2
17dir. Jo.	Vice	05-NO		67 min.	Substituto-3
18 dir. Dia.	Diretora	10-Sul		35 min.	Substituta- 4
19 dir. Jor.	Vice	03-N		27 min.	Efetiva-7
20 dir. Ana	Vice	02-N		54 min.	Substituta-4
21 dir. Jac.	Vice/dir.	01-N		42 min.	Substituta-3
Observação					

MODELO DE REGISTRO DE ENTREVISTAS FEITAS NOS ANOS 2000/2001-2002-2003

GRUPO FUNCIONAL: coordenadores pedagógicos

Identificação	Local de trab.	Duração entrevista/data	Situação/anos
1cor. Lurd.	Secr. Ed. - cefs	56 min./	Efetiva-10
2cor. Mahe.	Secr. Ed.-cefs	43 min./	Efetiva-8
3cor. Mar.	Ceforma	78 min./	Substituta -5
4 cor. Isi.	C\eforma	54 min./	Substituta-2
5 cor. Mar.	Secr.Ed.-cefs	27 min./	Efetiva -8
6 cor.Ana	Secr.Ed.-cefs	31 min./	Substituta -3
7 cor. Eli.	Secr.Ed.-cefs	41 min./	Efetiva -9
8 cor.Mar.	Secr.Ed.-cefs	45 min./	Substituta -2

MODELO DE REGISTRO DE ENTREVISTAS FEITAS NOS ANOS 2000/2001-2002-2003

GRUPO FUNCIONAL: supervisores educacionais

Identificação	Local de trab.	Duração entrevista/data	Situação/anos
1sup. Eli.	Secr. Ed. –Tec.ped.	56 min./	Efetiva-12
2sup. Adr.	Secr. Ed. -cefs	29 min./	Efetiva-10
3 sup. Ver.	Secr. Ed. - cefs	42 min./	Efetiva-14
4sup Jul.	Secr.Ed.-cefs	58 min./	Efetiva-09
5 sup. Hel.	Secr. Ed. - cefs	24min./	Efetiva –01
6sup Div.	Secr.Ed.-cefs	14 min./	Efetiva -01
observação			
1dirtecped. Mar.	CEFS-Sec.Ed.	74 min./	Cargo de confiança

ANEXO 6

MODELO DE REGISTRO DE ASSUNTOS/TEMAS TRATADOS NAS ENTREVISTAS FEITAS COM OS PROFISSIONAIS DA SME NOS ANOS 2000/2001-2002-2003

GRUPO FUNCIONAL:professor

ASSUNTO: PROFESSOR CRITICA DIRETOR[1] **CICLO DA ENTREVISTA: I**

N° de referências ao assunto	Professor	Escolas/ região	Série/disciplina	Data	Situação func./anos
O3	1p Nor.	01–S	3ª série		Efetiva -13
02	2p Mar.	01–S	5ª 8ª - ciên.		Efetiva – 8
01	3p Apa.	01–S	1ª série		Substituta- 2
01	4p Rod.	01–S	5ª 8ª –mat.		Substituto 3
03	5p Ang.	01–S	4ª série		Efetiva – 11
04	6p Man.	01–S	1ª série		Substituta -5
05	7p. Reg.	02 –S	2ª série		Substituta -7
02	8p. Mir.	02-S	5ª 8ª - Com.		Substituta -6
02	9p. Ana	03 – S	1ª série		Substituta -3
02	10p. Cat.	03 – S	3ª série		Efetiva – 9
	Observação				
03	11p Lou.	04-S	2ª série		Efetiva – 8
00	12p Nel.	04-S	5ª 8ª - Hist.		Substituta- 2
03	13p Mir.	05-S	1ª série		Substituta- 7

[1] Além deste assunto acima exemplificado, foram construídas tabelas com os seguintes outros assuntos envolvendo as entrevistas de professores: professor critica OP; professor critica professor; professor reclama de aluno;professor solicita melhores condições materiais da escola; professor reclama de excesso de burocracia; professor identifica falhas no administrativo da escola; professor identifica falhas no administrativo da SME; professor reclama de excesso de trabalho, confronto de professor com outras instâncias da SME que não a escola; professor sente falta de atenção ao pedagógico; professor reclama de condições de trabalho; professor solicita formação continuada; falta de direcionamento de política da sem; professor reclama por discussões sobre

MODELO DE REGISTRO DE ASSUNTOS/TEMAS TRATADOS NAS ENTREVISTAS FEITAS COM OS PROFISSIONAIS DA SME NOS ANOS 2000/2001-2002-2003

GRUPO FUNCIONAL: orientador pedagógico

-

ASSUNTO: ORIENTADOR PEDAGÓGICO CRITICA AUTORITARISMO DE DIRETOR[2]

CICLO DA ENTREVISTA: I

N° de referências ao assunto	Identificação	Resp. período	Escolas/ região	Data	Situação func./anos
03	1°p Car.	Vesp/noto.	01-S		Substituto-3.
02	2°p. Dan.	Vespe/not	02-S		Substituto- 2
02	3°p. Ana	Mat/vesp	02-S		Substituta -1
01	4°p. Nad.	Mat/vesp	03-S		Substituta -4
00	5°p. Ros.	Vesp/not	04-S		Substituta -2
03	6°p. Isa.	Vesp/not	05-S		Efetiva -12
02	7°p. Cel.	Mat/vesp	05-S		Substituto -3
04	8°p. Dei.	Mat/vbesp	06.-S		Substituto -2
02	9°p. Cla.	Vesp/noto.	07- S		Substituto 4
01	10°p. Fla.	Vespe/not	08-S		Substituta -4
01	11°p. Mar.	Mat/vesp	09-S		Substituta- 2
01	12°p. Her.	Mat/vesp	10-S		Substituto1
01	13°p. Mal.	Vesp/not	01 –L		Substituta-2
02	14 op Kar.	Vesp/not	02-L		Substituta-1
01	15°p. Fer.	Mat/vesp	03-L		Substituto-4

currículo;professor reclama por definição de trabalho; professor solicita concurso; professor faz proposta para organização de trabalho na escola;professor faz proposta para organização de trabalho na SME

[2] Além deste assunto acima exemplificado, foram construídas tabelas com os seguintes outros assuntos envolvendo as entrevistas de orientadores pedagógicos: op critica op; op critica professor; op reclama de aluno; op solicita melhores condições materiais da escola; op reclama de excesso de burocracia; op identifica falhas no administrativo da escola; op identifica falhas no administrativo da SME ; op reclama de excesso de trabalho, confronto de op com outras instâncias da SME que não a escola; op sente falta de atenção ao pedagógico; op reclama de condições de trabalho; op solicita formação continuada; op ressente falta de direcionamento de política da SME; op reclama por discussões sobre currículo; op reclama por definição de trabalho; op solicita concurso; op faz proposta para organização de trabalho na escola; op faz proposta para organização de trabalho na SME; op reclama de volta á sala de aula .

MODELO DE REGISTRO DE ASSUNTOS/TEMAS TRATADOS NAS ENTREVISTAS FEITAS COM OS PROFISSIONAIS DA SME NOS ANOS 2000/2001-2002-2003

GRUPO FUNCIONAL: diretor/vice-diretor

ASSUNTO: ORIENTADOR PEDAGÓGICO CRTICA AUTORITARISMO DAS DECISÕES DA SME[3]

CICLO DA ENTREVISTA: I

N° de referências ao assunto	Identificação	Função	Escolas/ região	Data	Situação func./anos
03	1dir Nei.	Vice	01-S		Substituta-4
02	2dir Sil.	Diretora	02-S		Substituta-2
02	3dir.Lar.	Vice	03-S		Substituta-1
02	4dir. Reg.	Vice	04-S		Substituta- 3
01	5dir. Jo.	Vice	05-S		Efetiva - 2
01	6dir Na	Diretor	05-S		Efetivo -15
011	7dir Mar.	Vice/dir.	06-S		Substituta -3
01	8dir Ped.	Diretor	07-S		Substituto-4
01	9dir Fer.	Diretora	01-N		Substituta-5
01	10dir. Mir.	Diretora	02-N		Efetiva – 8
02	11dir Mau.	Vice	01-SO.		Substituta-2
01	12dir Sor.	Diretora	02-SO		Substituta -3

[3] Além deste assunto acima exemplificado, foram construídas tabelas com os seguintes outros assuntos envolvendo as entrevistas de diretores/vice-diretores: diretor critica op; diretor critica diretor; conflito diretorxvice,; conflito vice/diretor; diretor critica professor; diretor reclama de aluno; diretor/vice solicita melhores condições materiais da escola; op reclama de excesso de burocracia; vice/diretor identifica falhas no administrativo da escola; vice/diretor identifica falhas no administrativo da sme;; vice/diretor reclama de excesso de trabalho, confronto de vice/diretor com outras instâncias da sme que não a escola; vice/diretor sente falta de atenção ao pedagógico; vice/diretor reclama de condições de trabalho; vice/diretor solicita formação continuada; vice/diretor ressente falta de direcionamento de política da sme; vice/diretor reclama de atendimento no naed; vice/diretor reclama por definição de trabalho; vice/diretor solicita concurso; vice/diretor faz proposta para

MODELO DE REGISTRO DE ASSUNTOS/TEMAS TRATADOS NAS ENTREVISTAS FEITAS COM OS PROFISSIONAIS DA SME NOS ANOS 2000/2001-2002-2003

GRUPO FUNCIONAL: coordenador pedagógico

ASSUNTO: COORDENADOR PEDAGÓGICO CRITICA AUTORITARISMO DAS DECISÕES DA SME[4]

CICLO DA ENTREVISTA: I

Identificação	Data.	Local de trabalho	Situação/anos	N° de referências ao assunto
1cor. L.		Secr. Ed. – cefs	Efetiva-10	02
2cor. Ma..		Secr. Ed.-cefs	Efetiva-8	02
3cor. Mar.		Ceforma	Substituta -5	01
4 cor. Isi.		C\eforma	Substituta-2	01
5 cor. Mar.		Secr.Ed.-cefs	Efetiva -8	01
6 cor.An.		Secr.Ed.-cefs	Substituta -3	02
7 cor. Eli..		Secr.Ed.-cefs	Efetiva -9	03
8 cor.Mar.		Secr.Ed.-cefs	Substituta -2	01

organização de trabalho na escola; vice/diretor faz proposta para organização de trabalho na sme; diretor reclama de vice; vice critica autoritarismo de diretor.

[4] Além deste assunto acima exemplificado, foram construídas tabelas com os seguintes outros assuntos envolvendo as entrevistas de coordenadores pedagógicos: coordenador pedagógico critica op; coordenador pedagógico critica diretor; ; coordenador pedagógico critica professor coordenador pedagógico reclama de excesso de burocracia; coordenador pedagógico identifica falhas no administrativo da sme; coordenador pedagógico identifica falhas no administrativo da sme;; coordenador pedagógico reclama de excesso de trabalho, confronto de coordenador pedagógico com instâncias da sme; coordenador pedagógico sente falta de atenção ao pedagógico; coordenador pedagógico reclama de condições de trabalho; coordenador pedagógico ressente falta

MODELO DE REGISTRO DE ASSUNTOS/TEMAS TRATADOS NAS ENTREVISTAS FEITAS COM OS PROFISSIONAIS DA SME NOS ANOS 2000/2001-2002-2003

GRUPO FUNCIONAL: Supervisor Educacional.

ASSUNTO: SUPERVISOR EDUCACIONAL RECLAMA DE FALTA DE CONDIÇÕES DE TRABALHO NA SME[5]

CICLO DA ENTREVISTA: I

Identificação	Data.	Local de trabalho	Situação/anos	N° de referências ao assunto
1sup. Eli.		CLAE	Efetiva-12	02
2sup. Adr.		CLAE	Efetiva-10	03
3 sup. Ver.		CLAE	Efetiva-14	02
4sup Jul.		CLAE	Efetiva-09	02
5 sup. Hel.		NAED	Efetiva –01	01
6sup Div.		NAED	Efetiva -01	02

de direcionamento de política da sme; coordenador pedagógico reclama por definição de trabalho; coordenador pedagógico faz proposta para organização de trabalho na sme.

[5] Além deste assunto acima exemplificado, foram construídas tabelas com os seguintes outros assuntos envolvendo as entrevistas de Supervisores educacionais:supervisor educacional reclama de indefinição na política educacional da sme; supervisor educacional relata clima tenso com instâncias da sme; supervisor educacional reclama de excesso de trabalho; supervisor educacional reclama de excesso de burocracia; supervisor educacional rela desentendimento com diretores e vices; supervisor educacional de campo relata clima tenso com supervisor educacional central; supervisor educacional reclama da esfera pedagógica da sme; supervisor educacional reclama da esfera administrativa da sme; supervisor educacional insuficiência dos naeds em resolver questões administrativas; supervisor educacional reclama da indefinição de seu trabalho na política educacional da sme.

ANEXO 7

SITUAÇÕES

DE CONFLITO NO TRABALHO RELATADAS POR PROFESSORES

(EXEMPLOS)

Ano _____ Temas	Ciclo I 2000/2001 freqüência	Ciclo II 2002 freqüência	Ciclo III 2003 freqüência
Conflito com direções por causa de questões de poder.	79	86	59
Conflito com especialistas por causa de questões pedagógicas	54	43	47
Indisciplina/desinteresse dos alunos	98	94	82
Relacionamento difícil com colegas de trabalho (outros professores)	62	61	33
Condições de trabalho depreciadas pela estrutura da SME	93	67	40
Falta de Projeto Político Pedagógico (da escola)	74	50	54
Falta de Projeto Político Pedagógico (da SME)	45	60	36
Desvalorização/desqualificação do trabalho docente	82	56	32

SITUAÇÕES DE CONFLITO NO TRABALHO RELATADAS POR ORIENTADORES PEDAGÓGICOS

(EXEMPLOS)

Ano _____ Temas	2001 Freqüência	2002 freqüência	2003 freqüência
Resistência de professores às mudanças de concepção pedagógica	12	25	17
Falta de estrutura SME/PMC	13	08	12
Conflito com diretor/vice diretor	05	06	09
Falta de definição de políticas educacionais SME	2	12	04
Falta de trabalho coletivo nas escolas para elaboração/cumprimento do PPP	14	12	05
Clima tenso por causa do debate a respeito da carreira (concurso)	26	23	17
Relacionamento tenso com Coordenação Pedagógica (CEDI/CEFS-CEB)	09	13	07
Falta de apoio dos Naeds e da SME ao trabalho	12	29	04
Violência e indisciplina nas escolas	25	29	23
Formação insuficiente dos professores	25	17	14
Absenteísmo dos professores nas reuniões de TD.	29	18	05

SITUAÇÕES DE CONFLITO NO TRABALHO RELATADAS POR DIRETORES EDUCACIONAIS (EXEMPLOS)

Ano _____ temas	2001 Freqüência	2002 freqüência	2003 freqüência
Conflito com professores nas escolas	28	29	29
Conflito com funcionários da escola	27	19	19
Conflito com vice diretor	11	14	07
Condições de trabalho depreciadas pela estrutura da SME	32	19	16
Falta de definição de Políticas da SME	27	23	25
Clima tenso por causa do debate sobre a carreira (concurso)	19	34	17
Falta de Projeto Político Pedagógico (da SME)	16	22	08
Formação insuficiente para desafios da profissão docente	05	12	12
Incompatibilidade de idéias com os NAEDs	19	29	29
Excesso de obrigações burocráticas pela SME	27	45	33
Violência nas escolas	28	22	18
Violência na comunidade	16	14	12
Formação insuficiente dos professores	12	14	04
Absenteísmo dos professores em dia letivo	23	19	08

SITUAÇÕES DE CONFLITO RELATADAS POR COORDENADORES PEDAGÓGICOS EM RELAÇÃO A TENSÃO ENTRE ADMINISTRATIVOxPEDAGÓGICO

(EXEMPLOS)

Ano _____ **temas**	**2000 freqüência**	**2002 freqüência**	**2003 freqüência**
Ausência de linha pedagógica da SME	**18**	**13**	**05**
Indefinições do currículo	**15**	**09**	**07**
Falta de referências/debates/diálogo sobre a orientação pedagógica	**17**	**11**	**08**
Falta de condições materiais para desenvolver a coordenação pedagógica	**19**	**06**	**02**
Solicitação de formação continuada pela SME	**17**	**08**	**04**
Falta de referencial teórico e prático para desenvolver a coordenação pedagógica	**21**	**32**	**16**
Carência de formação continuada pela SME	**16**	**08**	**03**
Decisão administrativo-burocrática em prejuízo da ação pedagógica	**14**	**07**	**02**
Decisão administrativo-burocrática insuficiente para a ação pedagógica	**18**	**05**	**04**

Tabela.7

SITUAÇÕES DE CONFLITO NO TRABALHO RELATADAS POR SUPERVISORES EDUCACIONAIS

(EXEMPLOS)

Ano _____ Temas	2001 freqüência	2002 freqüência	2003 freqüência
Falta de definição de políticas educacionais SME	04	06	02
Clima tenso por causa do debate a respeito da da carreira (concurso)	08	12	07
Relacionamento tenso com Secretária e assessores do Gabinete	02	16	22
Relacionamento tenso com Coordenação de Naeds (supervisores de campo)	10	05	08
Relacionamento tenso com outras instâncias da PMC (RH, Jurídico, etc)	04	15	07
Relacionamento tenso com outras instâncias da SME (CEDI, Cefs, etc...)	13	15	03
Relacionamento tenso com professores nas sessões de remoção/atribuição/substituição de aulas	07	11	13
Falta de apoio da SME aos conflitos do trabalho	05	12	07
Relacionamento tenso com diretores e vices	04	11	12
Falta de reconhecimento do trabalho pelas escolas /comunidade/SME	05	13	12

ANEXO 8

DECRETO N° 14.460 DE 30 DE SETEMBRO DE 2003

(Publicação DOM de 01/10/2003:08)

REORGANIZA A ESTRUTURA ADMINISTRATIVA, AS ATRIBUIÇÕES DOS DEPARTAMENTOS, COORDENADORIAS E SETORES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS

A Prefeita Municipal de Campinas, no uso de suas atribuições legais, e,
CONSIDERANDO os princípios da gestão democrática, da participação popular e da descentralização das ações que pautam o Governo Municipal de Campinas;
CONSIDERANDO o desenvolvimento de uma política pública integrada e intersetorial nas diversas regiões do Município;
CONSIDERANDO os objetivos, diretrizes e políticas da Secretaria Municipal de Educação, expressos nos eixos da Escola Viva: inclusão radical, participação dinâmica e singularidade;
CONSIDERANDO a necessidade de melhor adequar a estrutura básica da Secretaria Municipal de Educação para agilizar o trâmite dos processos pedagógicos e administrativos;
CONSIDERANDO, o disposto no artigo 23 da Lei Municipal n°. 10.248, de 15 de setembro de 1999, e a inserção do decreto de organização no direito brasileiro pela Emenda Constitucional n° 32, de 11 de setembro de 2001, no artigo 84, inciso VI, alínea ‘‘a’’; e
CONSIDERANDO, por fim, que a reorganização proposta não gerará despesas para os cofres públicos,

DECRETA:

Art. 1º - A Secretaria Municipal de Educação fica reorganizada com base neste Decreto.

Art. 2º - Ficam alteradas as denominações dos Departamentos Integrantes da Secretaria Municipal de Educação, como se segue:
I - O ‘‘Departamento Técnico Pedagógico’’ passa a denominar-se ‘‘Departamento Pedagógico’’;
II - O ‘‘Departamento de Pesquisa e Planejamento’’ passa a denominar-se ‘‘Departamento de Apoio à Escola’’;
III - O ‘‘Departamento Administrativo’’ passa a denominar-se ‘‘Departamento Financeiro’’.

Art. 3º - Ficam movidas as seguintes estruturas, integrantes da Secretaria Municipal de Educação, com as alterações que se seguem:
I - A ‘‘Coordenadoria Setorial de Nutrição’’, o ‘‘Setor de Almoxarifado e Produtos da Educação’’, o ‘‘Setor de Recursos Humanos e Transportes’’ e o ‘‘Setor de Suprimentos’’, os três últimos passando a denominar-se ‘‘Setor de Almoxarifado’’, ‘‘Setor de Transportes’’ e ‘‘Setor Técnico’’, respectivamente, ficam remanejados do ‘‘Departamento Administrativo’’ ao ‘‘Departamento de Apoio à Escola’’.
II - A ‘‘Coordenadoria Setorial de Programas e Projetos Especiais’’, que passa a denominar-se ‘‘Coordenadoria Setorial de Arquitetura Escolar’’, fica remanejada do ‘‘Departamento Técnico e Pedagógico’’ ao ‘‘Departamento de Apoio à Escola’’.
III - A ‘‘Coordenadoria Setorial Técnica’’, que passa a denominar-se ‘‘Coordenadoria Setorial de Suprimentos’’, fica remanejada do ‘‘Departamento de Pesquisa e Planejamento’’ ao ‘‘Departamento de Apoio à Escola’’.
IV - A ‘‘Coordenadoria Setorial de Legislação e Administração Escolar’’ que passa a denominar-se ‘‘Coordenadoria Setorial de Gestão de Pessoas’’, fica remanejada do ‘‘Departamento Técnico Pedagógico’’ para o ‘‘Departamento de Apoio à Escola’’.

Art. 4° **-** O Gabinete do Secretário Municipal de Educação passa a ter a seguinte estrutura:
I - Chefia de Gabinete;
II - Assessoria de Planejamento e Acompanhamento da Gestão;
III - Assessoria de Comunicação e Eventos;
IV - Assessoria Jurídica;
V - Assessoria de Informação Educacional; ***(Alterado pelo Decreto nº 14.543, de 25/11/2003)***
VI - Assessoria de Educação e Cidadania;
VII - Setor de Expediente;
VIII - 05 (cinco) Núcleos de Ação Educativa Descentralizada -- NAEDs:
NAED - Leste;
NAED - Noroeste;
NAED - Norte;
NAED - Sudoeste;
NAED - Sul.

Parágrafo único. O Setor de Expediente fica subordinado à Chefia de Gabinete.

Art. 5° **-** O ‘‘Departamento Pedagógico’’, passa a ter a seguinte estrutura organizacional:
I - Coordenadoria Setorial de Educação Básica;
II - Coordenadoria Setorial de Formação;
III - Assessoria de Currículo, Programa e Pesquisa Educacional;
IV - Setor NTE - Núcleo Técnico Educacional; ***(Alterado pelo Decreto nº 14.543, de 25/11/2003)***
V - Setor Museu Dinâmico de Ciências de Campinas;
VI - CEFORMA - Centro de Formação.

§ 1º A ‘‘Coordenadoria Setorial de Ensino Fundamental e Supletivo’’ passa a denominar-se ‘‘Coordenadoria Setorial de Educação Básica’’.

§ 2° A ‘‘Coordenadoria Setorial de Educação Infantil’’ passa a denominar-se ‘‘Coordenadoria Setorial de Formação’’.

§ 3° O CEFORMA é um equipamento público destinado à formação dos profissionais da educação, vinculado à Coordenadoria Setorial de Formação.

Art. 6° **-** O ‘‘Departamento Financeiro’’ passa a ter a seguinte estrutura organizacional:
I - Coordenadoria Setorial de Planejamento e Controle Financeiro;
II - Coordenadoria Setorial de Administração e Gerenciamento de Convênios.

Parágrafo único. Fica mantido o Setor de Contabilidade vinculado à Coordenadoria Setorial de Planejamento e Controle Financeiro.

Art. 7º - O ‘‘Departamento de Apoio à Escola’’, passa a ter a seguinte estrutura organizacional:
I - Coordenadoria de Suprimentos;
a) Setor de Almoxarifado;
b) Setor de Transportes.
II - Coordenadoria de Arquitetura Escolar:
III - Coordenadoria de Nutrição:
a) Setor Técnico.
IV - Coordenadoria de Gestão de Pessoas.

Art. 8° **-** Compete à Chefia de Gabinete coordenar as rotinas do Gabinete, acompanhar a tramitação de suas demandas junto às demais Secretarias, analisar e instruir os documentos a serem despachados pelo Secretário, bem como elaborar e monitorar a sua agenda.

Art. 9° **-** Compete à Assessoria de Planejamento e Acompanhamento da Gestão assessorar o planejamento da SME, bem como de seus Departamentos, dando suporte à cobrança e prestação de contas por desempenho/avaliação da gestão.

Art. 10 - Compete à Assessoria de Comunicação e Eventos coordenar e executar a política de comunicação da Secretaria Municipal de Educação e organizar os eventos por ela promovidos.

Art. 11 - Compete à Assessoria Jurídica elaborar minutas de ante-projetos de lei, de decretos, resoluções e pareceres jurídicos, uniformizar as decisões legais em protocolados administrativos da SME e FUMEC, bem como assessorar o Secretário na elaboração de informações administrativas.

Art. 12 - Compete à Assessoria de Informação Educacional gerenciar informações educacionais da Secretaria Municipal de Educação, planejar a infraestrutura de informática e coordenar as atividades que envolvam dados informatizados, tais como cadastros, estatísticas e matrículas. ***(Alterado pelo Decreto nº 14.543, de 25/11/2003)***

Art. 13 - Compete à Assessoria de Educação e Cidadania:
I - estreitar as relações entre comunidade e escola, através de ações que fortaleçam a participação popular;
II - realizar a formação continuada com os Conselhos de Escolas;
III - monitorar e acompanhar as entidades de Educação Infantil e Educação Especial, parceiras na complementação do atendimento da Rede Municipal de Educação.

Art. 14 - Compete ao Setor de Expediente:
I - recepcionar e prestar informações ao público em geral;
II - tramitar a entrada e a saída de todos os documentos;
III - controlar e distribuir os materiais de uso comum;
IV - zelar pela ocupação e manutenção do espaço destinado à estrutura administrativa da SME.

Art. 15 - Os NÚCLEOS DE AÇÃO EDUCATIVA DESCENTRALIZADA - NAEDs, tem como diretrizes políticas e pedagógicas:
I - desenvolver ações educativas descentralizadas voltadas à construção de uma política pública municipal de educação;
II - implementar procedimentos e normas político-pedagógicas da SME, favorecendo a comunicação, articulação e atendimento à comunidade escolar e seu entorno;
III - participar regionalmente das ações das diversas Secretarias para o desenvolvimento de políticas públicas intersetoriais, promovendo a participação ativa da população, a sua inclusão radical nas Unidades Educacionais e a expressão da singularidade de cada Comunidade Escolar;
IV - realizar ações fomentadoras à valorização dos saberes produzidos na região em busca da qualidade social.

Art. 16 - As equipes dos NAEDs serão compostas, de forma interdisciplinar, por:
I - Representantes Regionais da SME;
II - Supervisores Educacionais;
III - Coordenadores Pedagógicos;
IV - Coordenadores da FUMEC;
V - Professores de Educação Especial;
VI - Profissionais de Apoio Técnico, Administrativo e outros.

§1º. Os Representantes Regionais da SME, responsáveis por cada um dos NAEDs, serão nomeados pelo Prefeito, dentre os servidores públicos efetivos.

§2º. Fica o Secretário de Educação autorizado, nos termos do artigo 81, inciso V, da Lei Orgânica do Município, a delegar competência aos Representantes Regionais para coordenar as ações e a equipe dos NAEDs.

Art. 17 - Compete aos Núcleos de Ação Educativa Descentralizada - NAEDs as seguintes atribuições:
I - coordenar a ação educativa na região de forma coletiva entre os integrantes da equipe;
II - prover suporte administrativo e pedagógico para as Unidades Educacionais;
III - articular a Comunidade Educacional para as ações intersetoriais;
IV - viabilizar e divulgar eventos da SME e do Governo;
V - participar ativa e preferencialmente de todo o processo do Orçamento Participativo;
VI - desenvolver projetos de formação regionalizados;
VII - acompanhar e apoiar o trabalho dos Conselhos de Escola das Unidades Educacionais;
VIII - acompanhar e fortalecer o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico de cada uma das Unidades Educacionais Municipais.

Art. 18 - São atribuições do Departamento Pedagógico:
I - desenvolver na Rede Municipal de Educação de Campinas a Proposta Político-Pedagógica de Educação;
II - possibilitar que cada Unidade Educacional da SME manifeste seu próprio Projeto Pedagógico, explicitando, sobretudo, suas idiossincrasias, especificidades, metas e prioridades;

III - desenvolver um trabalho de suporte ao Projeto Pedagógico de cada unidade e aos projetos da SME para a Rede Municipal de Educação;
IV - relacionar-se com os demais Departamentos e com os Núcleos de Ação Educativa Descentralizada para fortalecer a política de regionalização e as novas centralidades;
V - estabelecer um programa de formação continuada que possibilite aos profissionais da Rede uma permanente atualização e produção de conhecimentos e saberes;
VI - implementar uma reflexão curricular baseada na educação transformadora;
VII - articular o projeto de educação de jovens e adultos com a FUMEC.

Art. 19. São atribuições da Coordenadoria Setorial de Educação Básica:
I - desenvolver de forma orgânica e estrutural o trabalho educativo de alunos, apoiando a prática pedagógica adotada na escola e na sala de aula;
II - investir na continuidade e integração da Educação Infantil, Fundamental e de Jovens e Adultos, articulando-se com a Fundação Municipal para Educação Comunitária;
III - trabalhar a Educação Especial enquanto modalidade;
IV - trabalhar com o planejamento organizacional das escolas, tais como matrícula, cadastro, ocupação dos equipamentos e necessidades de todas as ordens oriundas dos Núcleos de Ação Educativa Descentralizada e das unidades educacionais, a serem encaminhadas aos setores competentes.

Art. 20 - São atribuições da Coordenadoria Setorial de Formação:
I - realizar as ações de formação em serviço de todos os profissionais da SME, no que se refere às atividades específicas de sua função e àquelas que os constituem como educadores;
II - organizar as ações para suprir as necessidades básicas de formação dos profissionais, exigidas para o exercício da função;
III - viabilizar as diversas possibilidades formativas, tais como grupos de estudos/pesquisa, palestras, oficinas, dentre outros;
IV - viabilizar e organizar o material que subsidie a reflexão curricular de modo mais amplo que as especificidades das áreas de conhecimento;
V - articular a integração da formação entre a SME e a FUMEC;
VI - sistematizar o processo de vivência curricular, de forma a construir o currículo em movimento constante de pesquisa-ação, fundado na promoção constante da investigação e da produção acerca do trabalho pedagógico desenvolvido com a Rede e pela Rede.

Art. 21 - Compete à Assessoria de Currículo, Programa e Pesquisa Educacional:
I - viabilizar o movimento da ação-reflexão curricular para que aconteça na Rede, como um todo, e em cada unidade educacional;
II - sistematizar o processo de vivência curricular de forma a construir o currículo em movimento constante de pesquisa-ação.

Art. 22 - Compete ao Setor Núcleo de Tecnologia Educacional - NTE:
I - responsabilizar-se pela formação dos educadores e profissionais da SME e FUMEC para o trabalho com a informática educativa e preparo para o uso das novas tecnologias da informação e comunicação (TIC);
II - acompanhar e avaliar os projetos desenvolvidos nas escolas e salas de aula relacionados com o uso das tecnologias a que se refere o inciso anterior.

Art. 23 - Compete ao Setor Museu Dinâmico de Ciências de Campinas:
I - favorecer a divulgação da ciência produzida nas escolas de maneira formal e informal;
II - oferecer cursos de astronomia para a população, sessões públicas, sessões escolares e eventos especiais através do Planetário de Campinas;
III - oferecer diferentes atividades para a Educação Infantil e Ensino Fundamental através do espaço ciência-escola.

Art. 24 - São atribuições do Departamento Financeiro:
I - coordenar o processo de planejamento orçamentário: Plano Plurianual, LDO - Lei de Diretrizes Orçamentárias e Orçamento Anual;
II - efetuar o controle, planejamento e acompanhamento da execução orçamentária dos recursos alocados junto à Secretaria Municipal de Educação;
III - supervisionar e acompanhar as prestações de contas, ao Tribunal de Contas do Estado e da União, dos

recursos aplicados no ensino, bem como das demais prestações de contas feitas aos órgãos financiadores;
IV - elaborar estudos, custos e levantamento de dados e indicadores financeiros, com a finalidade de otimizar recursos e orientar o planejamento e a gestão da SME;
V - coordenar o processo de repasse de recursos às Unidades Educacionais Públicas Municipais e às Entidades de Educação Infantil e Educação Especial.

Art. 25 - São atribuições da Coordenadoria Setorial de Administração e Gerenciamento de Convênios:
I - gerenciamento e acompanhamento contábil da execução dos convênios firmados pela SME, e elaboração de prestação de contas dos recursos recebidos;
II - gerenciamento e acompanhamento contábil dos convênios e/ou parcerias da PMC com entidades privadas de educação especial e de educação infantil;
III - gerenciamento e acompanhamento contábil do repasse de recursos feito às unidades educacionais municipais, do ensino fundamental e da educação infantil.

Art. 26 - São atribuições da Coordenadoria Setorial de Planejamento e Controle Financeiro:
I - realizar o acompanhamento dos recursos aplicados na manutenção e desenvolvimento do ensino;
II - efetuar o controle orçamentário e financeiro das despesas e receitas dos recursos provenientes do FUNDEF - Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - e do QESE - Quota Estadual do Salário Educação;
III - realizar a prestação de contas ao Tribunal de Contas do Estado dos recursos aplicados na manutenção e desenvolvimento do ensino;
IV - elaborar, juntamente com os setores envolvidos, o Plano Plurianual, a LDO - Lei de Diretrizes Orçamentárias e o Orçamento Anual.

Parágrafo único. Ao Setor de Contabilidade compete efetuar o controle contábil das dotações orçamentárias da SME, bem como todos os procedimentos contábeis necessários à aquisição de bens ou contratação de serviços, além do controle e acompanhamento das tarifas públicas.

Art. 27 - São atribuições do Departamento de Apoio à Escola:
I - supervisionar as ações de planejamento junto aos demais Departamentos quanto à necessidade de serviços, aquisição, armazenamento e distribuição de produtos, transporte, manutenção, reforma e construção de Unidades Educacionais, assim como gerenciar as relações de trabalho dos profissionais da Educação;
II - supervisionar as ações relacionadas ao Programa de Alimentação Escolar.

Art. 28 - Compete à Coordenadoria Setorial de Suprimentos:
I - comprar e contratar serviços para a SME;
II - gerenciar processos de serviços contínuos da SME;
III - adquirir materiais por Registro de Preços para a SME;
IV - fornecer materiais (uso comum e específico) para a SME;
V - encaminhar materiais para oficina de patrimônio.

Art. 29 - Compete à Coordenadoria Setorial de Arquitetura Escolar:
I - visitar as unidades educacionais para efetuar diagnóstico de problemas, pequenas reformas, construções, acompanhamento de obras, avaliação de espaço e levantamento técnico de áreas;
II - elaborar projeto e memorial descritivo;
III - levantar necessidades de materiais de construção para compra;
IV - fazer interface com Regionais ou com as equipes de manutenção, para solicitação de serviços e acompanhamento dos atendimentos às Unidades Educacionais;
V - acompanhar processos, fazer interfaces com Coordenadorias e outras Secretarias para otimização das atividades desenvolvidas;
VI - elaborar projeto arquitetônico padrão para as diferentes Unidades de atendimento de educação infantil e fundamental levando em conta os alunos portadores de necessidades especiais.

Art. 30 - Compete à Coordenadoria Setorial de Nutrição:
I - gerenciar o Programa de Alimentação Escolar;
II - fornecer alimentação aos CEMEIs, CIMEIS, Núcleos Assistenciais e suplementação alimentar para as EMEIs, EMEFs, EEPGs, FUMEC e entidades filantrópicas;
III - controlar o Programa, no aspecto técnico, quanto à qualidade do atendimento (qualidade dos gêneros, condições sanitárias das cozinhas e acompanhamento da capacitação de pessoal operacional) e, no aspecto

administrativo, quanto ao acompanhamento da prestação de contas, manutenção da estrutura física e de equipamentos e utensílios das cozinhas;
IV - gerenciar os processo licitatórios;
V - avaliar as metas nutricionais dos cardápios das diversas categorias atendidas, estabelecidas pelos convênios, adaptando-as ao programa do Município;
VI - definir as atividades de educação e orientação alimentar para o Programa, de acordo com a proposta político - pedagógica da SME;

Parágrafo único - Ao Setor Técnico compete desenvolver ações relacionadas à alimentação e nutrição, abrangendo os aspectos técnicos e educacionais, em conjunto com os profissionais da educação, sejam elas grupos de trabalho ou projetos específicos.

Art. 31 - Compete à Coordenadoria Setorial de Gestão de Pessoas:
I - gerenciar as relações de trabalho dos profissionais da educação;
II - gerenciar os processos de readaptação, limitação, licenças-saúde e alteração de centro de custo;
III - alocar e transferir funcionários;
IV - analisar pedidos de licenças;
V - fixar requisitos para a realização de concursos públicos e processos seletivos internos;
VI - realizar a remoção de professores efetivos e a atribuição de aulas.

Art. 32. Compete aos Setores da Coordenadoria Setorial de Suprimentos:
I - de Almoxarifado:
a) controlar o armazenamento de todos os materiais recebidos no Almoxarifado;
b) distribuir materiais às Unidades Educacionais (de escritório, pedagógico, permanente e outros);
c) retirar e distribuir bens patrimoniais das Unidades Educacionais;
d) efetuar inventários, periodicamente, com emissão de relatório para prestação de contas ao T.C.E. - Tribunal de Contas do Estado;
e) prestar serviço de mudança de equipamentos das Unidades da SME e da FUMEC.
II - de Transportes:
a) gerenciar a prestação de serviços dos processos de transportes, verificando demandas e linhas de ônibus disponíveis na região;
b) fazer contato junto à EMDEC para verificar possibilidade de mudança de roteiros em linhas existentes;
c) agendar veículos para as Unidades Educacionais Municipais (ensino fundamental e educação infantil), assim como para os serviços internos da SME.

Art. 33 - Os cargos de Diretor de Departamento da Secretaria Municipal de Educação passam a denominar-se:
I - Diretor Pedagógico;
II - Diretor Financeiro;
III - Diretor de Apoio à Escola.

Art. 34 - Os cargos de Coordenador Setorial da Secretaria Municipal de Educação passam a denominar-se:
I - Coordenador Setorial de Educação Básica;
II - Coordenador Setorial de Formação;
III - Coordenador Setorial de Administração e Gerenciamento de Convênios;
IV - Coordenador Setorial de Planejamento e Controle Financeiro;
V - Coordenador Setorial de Suprimentos;
VI - Coordenador Setorial de Arquitetura Escolar;
VII - Coordenador Setorial de Gestão de Pessoas;
VIII - Coordenador Setorial de Nutrição.

Art. 35 - Fica remanejada da estrutura da Secretaria Municipal de Educação para a estrutura da Secretaria Municipal de Cultura:
I - Coordenadoria Setorial de Bibliotecas;
II - Setor de Catalogação e Processos Técnicos;
III - Biblioteca Municipal ‘‘Prof. Ernesto Manoel Zink’’;
IV - Biblioteca ‘‘Joaquim de C. Tibiriçá’’;
V - Biblioteca Guilherme de Almeida
VI - Biblioteca Infantil ‘‘Monteiro Lobato’’.

Art. 36 - Ficam mantidas as formas de provimento e remuneração dos cargos integrantes da Secretaria Municipal de Educação, nos termos da legislação em vigor.

§1º. Para o exercício das funções da Chefia de Gabinete será nomeado Assessor Técnico Superior - nível VI, constando expressamente da portaria de nomeação, o exercício da função específica, sendo vedado o acréscimo de qualquer remuneração ou gratificação aos vencimentos legalmente atribuídos ao referido nível de assessoria;

§2º. As funções das Assessorias do Gabinete do Secretário e do Departamento Pedagógico serão exercidas por assessores técnicos, nos níveis a seguir indicados, sendo vedado o acréscimo de qualquer remuneração ou gratificação aos vencimentos legalmente atribuídos ao referido nível de assessoria:
Assessoria de Planejamento e Acompanhamento da Gestão: Assessoria Técnica Superior - NÍVEL VI;
Assessoria de Comunicação e Eventos: Assessoria Técnica Superior - NÍVEL V;
Assessoria Jurídica: Assessoria Técnica Superior - NÍVEL V;
Assessoria de Informação Educacional: Assessoria Técnica Superior -- NÍVEL III;
Assessoria de Educação e Cidadania: Assessoria Técnica Superior - NÍVEL VI

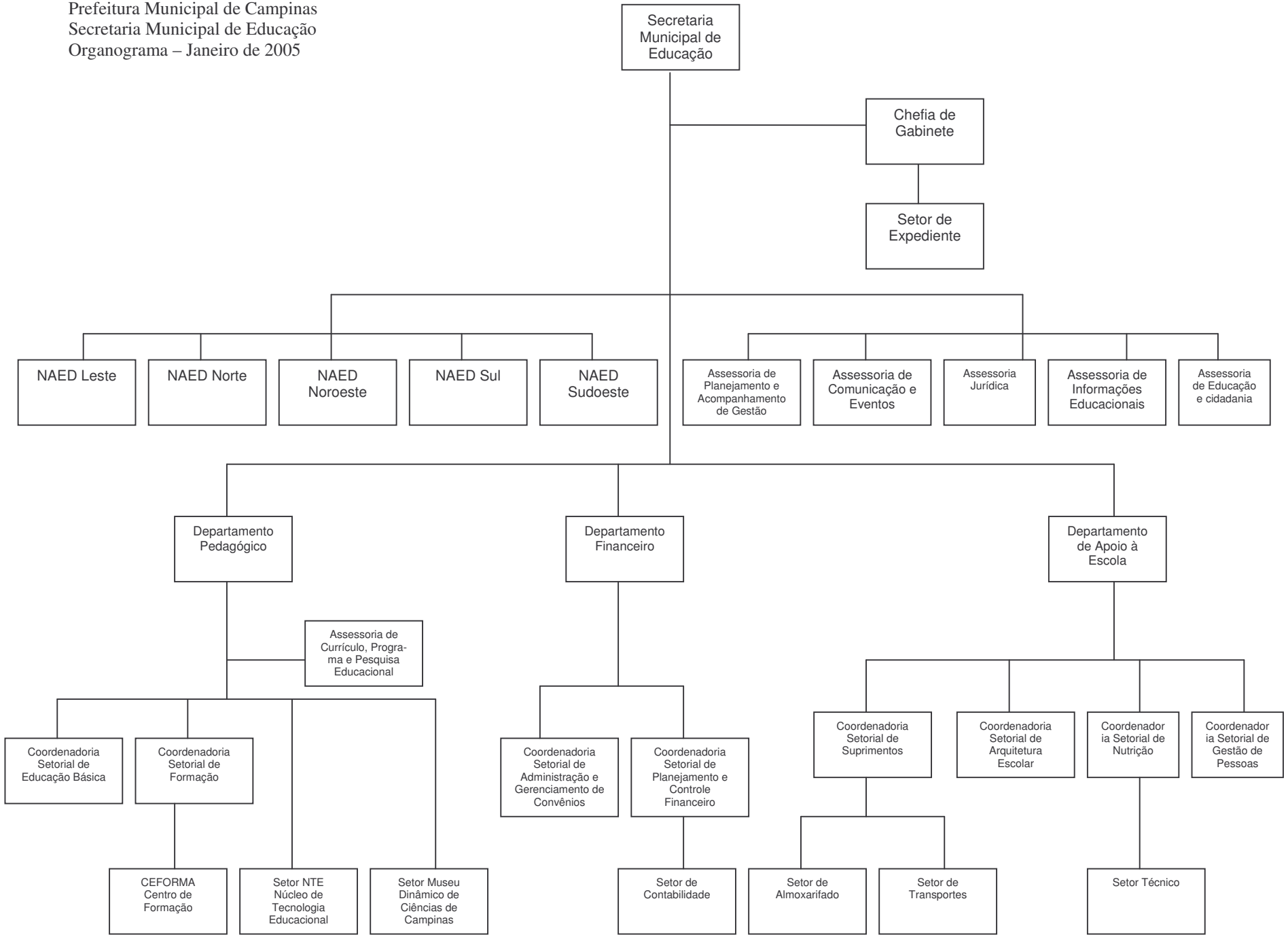
Art. 37 - Este decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Campinas, 30 de setembro de 2003

IZALENE TIENE
Prefeita Municipal

CORINTA MARIA GRISOLIA GERALDI
Secretária de Educação

Prefeitura Municipal de Campinas
Secretaria Municipal de Educação
Organograma – Janeiro de 2005



Prefeitura Municipal de Campinas
Secretaria Municipal de Educação
Organograma – Até 1º Semestre de 2003