

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

EDIMAR APARECIDO DA SILVA

***A EDUCAÇÃO PÚBLICA
MUNICIPAL
DE PRESIDENTE PRUDENTE-SP:
POLÍTICAS, NARRATIVAS E SENTIDOS***

Presidente Prudente

2022

EDIMAR APARECIDO DA SILVA

**A EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL DE PRESIDENTE PRUDENTE-
SP: POLÍTICAS, NARRATIVAS E SENTIDOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, da Universidade Estadual Paulista – UNESP/Campus de Presidente Prudente – SP, para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Formação dos profissionais da educação, políticas educativas e escola pública

Orientadora: Profa. Dra. Yoshie Ussami Ferrari Leite

Presidente Prudente

2022

FICHA CATALOGRÁFICA

S586e Silva, Edimar Aparecido da
Educação pública municipal de Presidente Prudente-SP: : políticas,
narrativas e sentidos / Edimar Aparecido da Silva. -- Presidente
Prudente, 2022
360 p. : il., tabs., fotos

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
Orientadora: Yoshie Ussami Ferrari Leite

1. Educação pública municipal. 2. Pesquisa (auto)biográfica. 3.
Políticas públicas. 4. Escola pública. 5. Políticas municipais. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de
Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: Educação Pública Municipal de Presidente Prudente: políticas, narrativas e sentidos

AUTOR: EDIMAR APARECIDO DA SILVA

ORIENTADORA: YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Doutor em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Prof. Dra. YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP/Presidente Prudente

Prof(a). Dr(a). GRAZIELA ZAMBÃO ABDIAN (Participação Virtual)
Departamento de Administração e Supervisão Escolar / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Prof. Dr. ELIZEU CLEMENTINO DE SOUZA (Participação Virtual)
Departamento de Educação / Universidade do Estado da Bahia

Profa. Dra. LENY RODRIGUES MARTINS TEIXEIRA (Participação Virtual)
Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia

Profa. Dra. MARIA ELIZA ROSA GAMA (Participação Virtual)
Departamento de Administração Escolar / UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Presidente Prudente, 21 de setembro de 2022

A minha Vovó Maria (in memoriam): “Continuo perseguindo pelo o que lhe tiraram: o direito à educação!”

Aos meus pais Antônio e Zélia por me amarem imensamente e pelo tempo do nosso convívio que lhes tirei.

AGRADECIMENTOS

Ao Sagrado: Substantivo mais rizomático: não tem começo e nem fim, mas sempre sustenta a minha vida!

À Professora Dra. Yoshie Ussami Ferrari Leite: Por acreditar em mim, fazendo do meu caminhar profissional, uma poesia. Pela oportunidade de ter alguém ao meu lado, lendo palavra por palavra das minhas escritas, debatendo, questionando, mostrando minhas próprias confusões e contradições. E pelo compartilhar da crença na Escola Pública!

À Banca Examinadora, Profa. Dra. Graziela, Profa. Dra. Leny, Profa. Dra. Maria Eliza e Prof. Dr. Elizeu: por terem aceito o convite e pela dedicação na leitura e contribuições dadas.

Aos atores sociais entrevistados para este estudo: pela cordialidade em contribuírem significativamente para a criação desse trabalho no compartilhamento de suas narrativas e pela permissão em cultivá-las.

Aos membros do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Políticas Públicas e Espaço Escolar – GPFOPE: pelo companheirismo no compartilhamento e fortalecimento de sonhos em comuns.

À minha família: Zélia, Antônio, Emerson, Guilherme e Rafael: por onde eu for, meu coração levará vocês!

Ao Felipe Gomes: pelo cuidado em nosso compartilhamento de vidas!

Aos que confiam na essência da minha integridade “Meus Amigos”: Que os nossos encontros continuem sendo uma bailar de potências. Vocês estão aqui de alguma forma: Carla, Mônica, Paula, Rafaela, João, Laura, Mara, Sueli, Cilmara, Rosana, Tati, Caio, Victória e Ericson.

A todos os meus companheiros de sonhos da Escola Municipal “Cel. José Soares Marcondes”: E, em especial: Angélica, Eduardo, Ana Paula Carneiro, Luciana Baraldo, Solange e Luciana Mazzaro.

Aos professores da pós-graduação: Rodrigo, Leny, Maria Raquel, Divino e Alberto, pelas imensas contribuições no meu processo formativo.

Aos amigos de pós-graduação: Thiago, Andressa, Tamara, Joane, João, Telma e Geisa, pelo ombro oferecido incondicionalmente na entrada, nos meios e na finalização deste trabalho.

À Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente: pelas dispensas concedidas para investimento em minha formação.

A Psicóloga Beatriz Peracelli: “Vamos, vamos! Amanhã tem prova de Matemática!”

*Tenho em mim um sentimento de aldeia e dos
primórdios. Eu não caminho para o fim, eu caminho para
as origens.*

(Manoel de Barros)

RESUMO

SILVA, Edimar Aparecido da. **A educação pública municipal de Presidente Prudente: políticas, narrativas e sentidos**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – UNESP, Faculdade de Ciências e Tecnologia – campus de Presidente Prudente, 2022.

Esta tese intitulada *“A educação pública municipal de Presidente Prudente: políticas, narrativas e sentidos”*, vinculado à linha de pesquisa “Formação de Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública” do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Presidente Prudente, tem como objetivo geral analisar os sentidos das políticas de organização da educação pública municipal de Presidente Prudente, no período de 1983 a 2020, a partir das narrativas de alguns atores sociais. A partir da questão problema “Como alguns atores sociais manifestam os sentidos das políticas de organização da educação pública municipal de Presidente Prudente-SP, no período de 1983 a 2020?” esta pesquisa está orientada a partir da abordagem qualitativa, pautada no referencial epistemológico da Pesquisa (Auto)Biográfica. Como procedimentos metodológicos elencamos a pesquisa bibliográfica e a realização de entrevistas narrativas como dispositivo para produção do corpus da pesquisa. Os dados coletados foram analisados através da “Análise compreensiva-interpretativa” (SOUZA, 2014). A partir do pressuposto, de que os sentidos apreendidos nas narrativas de alguns atores sociais possibilitam a compreensão da essência das políticas, esta tese busca defender que a concretude e a organização da educação pública municipal de Presidente Prudente-SP, decorre dos sentidos que as pessoas dão às diferentes decisões da política educacional. Sendo assim, as decisões da organização educacional prudentina se afirmam a partir de um circuito de sentidos implicados e impulsionados nas dimensões ética, política, estética e técnica da ação educativa, para além do impacto de normas, regras e leis definidos nos documentos formais e orientadores da política.

Palavras-chave: Educação pública municipal; pesquisa (auto)biográfica; políticas públicas.

ABSTRACT

SILVA, Edimar Aparecido da. **The municipal public education of Presidente Prudente: policies, narratives and meanings.** 2022. Thesis (Doctorate in Education) – UNESP, Faculty of Science and Technology – Presidente Prudente campus, 2022.

This thesis entitled “The municipal public education of Presidente Prudente: policies, narratives and meanings”, linked to the line of research “Training of Education Professionals, Educational Policies and Public School” of the Graduate Program in Education at Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus of Presidente Prudente, has the general objective of analyzing the meanings of the organizational policies of municipal public education in Presidente Prudente, from 1983 to 2020, based on the narratives of some social actors. From the problem question “How do some social actors manifest the meanings of the municipal public education organization policies of Presidente Prudente-SP, in the period from 1983 to 2020?” this research is oriented from the qualitative approach, based on the epistemological framework of (Auto)Biographical Research. As methodological procedures, we list bibliographic research and conducting narrative interviews as a device for producing the research corpus. The collected data were analyzed using the “Comprehensive-interpretative analysis” (SOUZA, 2014). Based on the assumption that the meanings apprehended in the narratives of some social actors make it possible to understand the essence of the policies, this thesis seeks to defend that the concreteness and organization of municipal public education in Presidente Prudente-SP, derives from the meanings that people give to different educational policy decisions. Therefore, the decisions of the prudentine educational organization are asserted from a circuit of meanings involved and driven by the ethical, political, aesthetic and technical dimensions of the educational action, beyond the impact of norms, rules and laws defined in the formal and guiding documents of politics.

Keywords: Municipal public education; (auto)biographical research; public policy.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI – Auxiliar de Desenvolvimento Infantil

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCIM - Centros de Convivência Infantil Municipal

CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

CIEM – Centro Integrado de Educação Municipal

CMES – Conteúdo e Metodologia de Estudos Sociais

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

EPAAE – Estudante Público-Alvo da Educação Especial

EPMPP – Educação Pública Municipal de Presidente Prudente-SP

GPFOPE - Grupo de Pesquisa de Formação de Professores, Políticas Públicas e Espaço Escolar

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo.

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

MEC – Ministério da Educação

PFL – Partido da Frente Liberal

PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação

PROUNI - Programa Universidade para Todos

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

PTB – Partido Trabalhista Brasileiro

SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEDUC – Secretaria Municipal de Educação

UNCME - União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme)

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICAMP – Universidade Estadual De Campinas

USP – Universidade De São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Os operários, 1933 – Tarsila do Amaral.....	30
Figura 2 - A caravana cigana, 1888 – Vicent Van Gogh	53
Figura 3 - El Sabedor, Juliana Herce - 2016.	57
Figura 4 – Estudantes da Escola Municipal “Cel. José Soares Marcondes” (2018) ..	76
Figura 5 – Procedimentos para a coleta de dados adotados nesta pesquisa.	81
Figura 6 – Eixos de análise da pesquisa.....	90
Figura 7 – Caderno de campo do pesquisador	93
Figura 8 - Tempo I: Pré-análise / Leitura cruzada	95
Figura 9 – Tempo II: Leitura temática ou unidades de análise temática/descritiva ...	97
Figura 10 - Tempo III - Análise interpretativa – compreensiva	98
Figura 11 – Equipe de profissionais da EM “Cel. José Soares Marcondes”	100
Figura 12 – Fachada da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente-SP	159
Figura 13- Mapa do Estado de São Paulo (1904)	173
Figura 14 – Manifestação de apoio ao Prefeito Agripino Lima.	181
Figura 15 - Região Administrativa de Presidente Prudente –SP	183
Figura 16 – Município de Presidente Prudente –SP.....	184
Figura 17 - Construção do CIEM do Jardim Planaltina em 1989.....	202
Figura 18 – Greve de 1995 dos servidores municipais de Presidente Prudente.	213
Figura 19 - Protesto na rampa do Paço Municipal -	246
Figura 20 – Manifestação de 10 de abril de 2017 –	253
Figura 21 - Listen of Rizoma	263

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -Categorias de seleção e análise no Catálogo de Teses e Dissertações Capes.....	34
Quadro 2: Dissertações e teses encontradas a partir dos descritores	35
Quadro 3: Procedimentos metodológicos dos trabalhos investigados	36
Quadro 4 - Distribuição de temas identificados e trabalhos desenvolvidos na/sobre a educação municipal de Presidente Prudente-SP.	40
Quadro 5 – Dissertações e Tese da Categoria “História e Políticas de Educação Municipal”	43
Quadro 6 – Temas das dissertações e teses da categoria “Políticas de Educação Municipal” sobre o município de Presidente Prudente-SP	51
Quadro 7 – Colaboradores da pesquisa e justificativa para a escolha.....	85
Quadro 8 – Especificações da Plataforma Google Meet.....	91
Quadro 9 – Trajetórias de Escolarização	152
Quadro 10 - Atuação na educação pública Municipal de Presidente Prudente (EPMPP): singularidades e convergências	154
Quadro 11 – Dados estatísticos de Presidente Prudente-SP.....	184
Quadro 12 – Trajetória da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente-SP	188
Quadro 13 – Síntese das políticas educacionais da educação municipal de Presidente Prudente-SP (1983 – 1988).....	198
Quadro 14 – Síntese das políticas educacionais da educação municipal de Presidente Prudente-SP (1989 – 1992).....	209
Quadro 15 – Síntese das políticas educacionais da educação municipal de Presidente Prudente-SP (1993 – 1996).....	214
Quadro 16 – Síntese das políticas educacionais da educação municipal de Presidente Prudente-SP (1997 – 2000).....	225
Quadro 17 – Síntese das políticas educacionais da educação municipal de Presidente Prudente-SP (2001 - 2004)	230
Quadro 18 – Síntese das políticas educacionais da educação municipal de Presidente Prudente-SP (2005 - 2008)	234

Quadro 19 – Síntese das políticas educacionais da educação municipal de Presidente Prudente-SP (2009 – 2012).....	243
Quadro 20 – Síntese das políticas educacionais da educação municipal de Presidente Prudente-SP (2013 - 2016)	250
Quadro 21 – Síntese das políticas educacionais da educação municipal de Presidente Prudente-SP (2017 - 2020)	259
Quadro 22 : Dimensões de análise dos sentidos das políticas de organização da educação pública municipal de Presidente Prudente	265

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de trabalhos acadêmicos produzidos sobre/na Educação Municipal de Presidente Prudente.....	39
Tabela 2 – Número de temáticas identificadas em dissertações e teses desenvolvidas sobre/na Educação Municipal de Presidente Prudente.....	41
Tabela 3: Fases principais da entrevista narrativa	89

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1. ESTADO DO CONHECIMENTO: A EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL DE PRESIDENTE PRUDENTE-SP EM DISSERTAÇÕES E TESES	30
1.1 O Estado do Conhecimento sobre Sistemas Municipais de Ensino (2000 -2018) como processo de construção e delimitação do objeto de pesquisa.....	31
1.2 O estado do conhecimento sobre a educação pública municipal de Presidente Prudente-SP.....	37
1.2.1 Quais trabalhos analisaram aspectos da constituição histórica e política da educação pública municipal de Presidente Prudente?	42
2. O DESENHO DA PESQUISA: ORIENTAÇÕES EPISTEMETODOLÓGICAS...53	
2.1 – Pesquisa (Auto)Biográfica: método e técnica para compreensão da experiência humana.	57
2.2 O campo da pesquisa em política educativa no Brasil: alguns apontamentos	68
2.4 – Procedimentos para a produção do corpus da pesquisa.....	80
2.4.1 – A escolha dos atores sociais da pesquisa	84
2.4.2 – A entrevista narrativa.....	87
2.4.3 – Análise compreensiva-interpretativa	94
3. A ESCOLA PÚBLICA É SOBRETUDO GENTE: PERCURSOS DE VIDA E FORMAÇÃO	100
3.1 - Perfil Biográfico dos atores sociais participantes	102
3.1.1 – Pedro Newton Rotta	102
3.1.2 – Simone.....	104
3.1.3 – Maria Ângela	106
3.1.4 – Jussara	109
3.1.5 – Mônica	114
3.1.6 – Sueli	119
3.1.7 – Isabel Cristina.....	122
3.1.8 – Eduardo.....	124
3.1.9 – Inês	129
3.1.10 – Lú	134
3.1.11 – Jaqueline.....	138
3.1.12 – Ondina Barbosa.....	142
3.2- Uma breve reflexão: as singularidades e as convergências dos atores sociais narradores.	144
3.2.1 - Trajetória de vida familiar e escolarização: singularidades e convergências.....	145
3.2.1.1 Vivência familiar:.....	146
3.2.1.2 Trajetórias de escolarização	148
3.2.2 – Atuação na educação pública municipal de Presidente Prudente: singularidades e convergências	153
4. O ENREDO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL DE PRESIDENTE PRUDENTE-SP: POLÍTICAS E NARRATIVAS.	159
4.1 - O histórico da organização da educação municipal no Brasil.....	160
4.2 O município de Presidente Prudente – SP: “Interior caipira”	170
4.3 – Origens da educação escolar pública em Presidente Prudente-SP	183
4.4 – A organização da educação pública municipal de Presidente Prudente-SP (1983-2020)	188
4.4.1 – De 1983 a 1988 – Administração – Prefeito “Virgílio Tiezzi Júnior” (PMDB)	189
4.4.2 – De 1989 a 1992 – Administração – Prefeito “Paulo Constantino” (PTB).....	199
4.4.3 – De 1993 a 1996 – Administração – Prefeito “Agripino de Oliveira Lima Filho ” - Primeiro mandato – (PFL).	209
4.4.4 – De 1997 a 2000 – Administração – Prefeito “Mauro Bragato” (PSDB)	215
4.4.5 – De 2001 a 2004 – Administração – Prefeito “Agripino Lima” – Segundo mandato – (PTB)	225

4.4.6 – De 2005 a 2008 – Administração – Prefeito “Agripino Lima” (PTB) – Terceiro mandato e Administração - Prefeito “Carlos Roberto Biancardi” (PSDB)	230
4.4.7 – De 2009 a 2012 – Administração – Prefeito “Milton Carlos de Mello – Tupã” – Primeiro mandato – (PTB).	235
4.4.8 – De 2013 a 2016 – Administração – Prefeito “Milton Carlos de Mello – Tupã” – Segundo mandato – (PTB).	244
4.4.9– De 2017 a 2020 – Administração – Prefeito “Nelson Roberto Bugalho” – (PTB /PSDB).	250
5. OS SENTIDOS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL DE PRESIDENTE PRUDENTE-SP: EXPRESSÕES DA MULTIPLICIDADE.....	263
5.1 - Dimensão ética.....	266
5.2 - Dimensão política	276
5.1.3 - Dimensão estética.....	288
5.4 - Dimensão técnica.....	301
A MAIOR RIQUEZA DO HOMEM É A SUA INCOMPLETUDE.....	337
REFERÊNCIAS.....	345
APÊNDICES	353
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SECRETÁRIOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO ..	353
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA – DEMAIS PARTICIPANTES DA ENTREVISTA .	354
ANEXOS	355
ANEXO A - PARECER DE AUTORIZAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA	355

INTRODUÇÃO

“Toda palavra tem sempre um mais-além, sustenta muitas funções, envolve muitos sentidos”. (LACAN, 1953-1954/1979, p. 275)

A epígrafe acima ilustra a necessidade de compreender as muitas funções e os sentidos que a palavra sustenta. Parafraseando o autor, porém não muito díspar ao seu pensamento, entendo¹ que toda “pesquisa” tem sempre um “mais-além”. Considero que estes “mais-além” estão entre o movimento da minha trajetória pessoal, o percurso trilhado academicamente e o meu exercício profissional que se entrelaçam para/na propositura desta pesquisa, intitulada, *“A educação pública municipal de Presidente Prudente²: políticas, narrativas e sentidos”*. Esta pesquisa encontra-se vinculada à linha de pesquisa “Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública”, pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), Campus de Presidente Prudente – e tem por objetivo analisar os sentidos das políticas de organização da educação pública municipal de Presidente Prudente, no período de 1983 a 2020, a partir das narrativas de alguns atores sociais.

Sou o filho caçula de um casal advindo de uma linhagem que pouco teve oportunidade de frequentar os bancos escolares. O analfabetismo, que marca a história de milhões de brasileiros, tornou-se um verdadeiro vilão a ser combatido em nossa família. Desde muito pequeno escutei, repetidas vezes, o relato da minha avó materna, que após a assinatura de um documento do qual não sabia o seu teor, acabou por perder a propriedade rural deixada como herança pelo meu avô. Talvez essas vivências somadas a outras exclusões sofridas fizeram com que esses adultos olhassem para a educação dos filhos como esperança, que ora era almejada no empenho dos meus pais em concluírem seus estudos através do supletivo de 1º e 2º graus no período noturno, após um dia exaustivo de trabalho, ora na dedicação da

¹ Por opção essa pesquisa será escrita em primeira pessoa do singular. Acredito que assumir o meu posicionamento enunciativo é relevante como participante do contexto investigado. Além, de se atrelar ao contexto epistemológico anunciado ao longo da pesquisa.

² O município de Presidente Prudente está localizado na região oeste do estado de São Paulo, distante 558 quilômetros da capital paulista.

minha avó³ materna em me contar histórias oralmente e na compra de materiais escolares.

É nessa trama que vou crescendo, ingresso no ano de 1994 na Escola Estadual “Enrico Bertoni”, no município de Santo Anastácio⁴ e tenho a felicidade de encontrar em minha professora da 1ª série do ensino fundamental, Dona Joana, um compromisso muito forte pela alfabetização que se tornou inspirador para a minha vida acadêmica e profissional. “Tia Joana”, como carinhosamente podia chamá-la, sentava-se ao meu lado para me ajudar na leitura e aprender os traçados das letras. Além desse cuidado, ela me estimulava e a todos os demais alunos da classe a lerem através do empréstimo dos próprios livros dela. Possivelmente foi ali que descobri as minhas primeiras admirações pela escola pública e pela profissão docente.

Na continuidade da minha infância a escola tornou-se a principal referência durante as brincadeiras. Eu pedia sempre a minha avó que durante as idas mensais ao supermercado comprasse algum material escolar. Entre os materiais comprados o meu predileto eram os cadernos espiralados de mais de duzentas folhas. Nesses cadernos, eu podia reproduzir as lições dadas pelos meus professores da 1ª a 4ª série e a partir deles viajar na imaginação, simulando a existência da minha própria escola. A minha imaginação permitia que eu criasse quadros de horários, simulasse que eu estava ensinando alunos e com todo contentamento escrevia na lousa. Aliás, a confecção de uma lousa na parede de casa foi um presente de aniversário que ganhei de meus pais.

Para além de toda fantasia permitida pelas brincadeiras a minha itinerância escolar e acadêmica foi marcada também pela busca de melhorias no espaço da escola pública. Aos quatorze anos fui eleito presidente do grêmio estudantil. Entre as diversas ações, recordo com deleite, a elaboração de um projeto para reabertura da biblioteca da escola. A abertura da biblioteca, após ter visto aquele espaço sempre trancado, expressou para mim a possibilidade de que nós estudantes poderíamos ter uma escola melhor. Ao ingressar no curso do magistério no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento ao Magistério (Cefam), mais uma vez fui eleito como presidente do grêmio estudantil. Um dos momentos que me fizeram ter consciência

³ A avó materna que cito nesse movimento da trajetória pessoal é a Senhora Maria Silveira da Silva, falecida em 18 de julho de 2015.

⁴ Santo Anastácio também é um município localizado na região oeste do estado de São Paulo, distante 600 quilômetros da capital paulista.

da minha participação na luta política foi no ano de 2003 quando foram decretados o fechamento desses Centros em todo o estado de São Paulo. Junto aos professores, nas manifestações, vivenciei o espírito de defesa pela escola pública diante de ações que eliminavam nossos significados. Para mim, assim como pude escutar na narrativa de tantos outros estudantes do Cefam de “Presidente Venceslau”, a escola significava, literalmente, a letra do seu hino: *“Cefam, escola viva (...) Cefam amada por todos, tuas cores defenderemos”*.

Ao longo do curso do magistério fui obtendo a certeza de que a profissão docente traduzia um desejo e um desafio que estava cada vez mais perto de ser alcançado. O primeiro estágio foi numa sala de pré-escola, de crianças de seis anos, num bairro periférico venceslauense⁵. Enquanto estagiário, sentado no fundo da sala de aula, observei com cuidado como a professora lançava-se junto aos seus alunos. A cada observação nos estágios escrevia relatórios, sempre exigidos de muito detalhamento pelas professoras supervisoras de estágios. Fiz esse destaque pois, foi o meu “pontapé inicial” nos preceitos de narrar a escola e a sala de aula.

A narrativa e o (re)memorar perpassaram também a minha formação durante o curso do magistério. Na disciplina de Conteúdos e Metodologia de Estudos Sociais (CMES) compartilhado pela Professora Luciana Pimenta e por outro período pela Professora Rosana, nós estudantes, tínhamos dois instrumentos que me despertavam muito regozijo. O primeiro deles foi a elaboração de um diário pessoal. A partir e junto dele aprendi a narrar e refletir sobre as minhas intimidades, numa fase tão crucial que é a adolescência. O segundo foi a confecção de um portfólio, feito numa pasta catálogo de capa preta, que se chamava “Livro da Vida”. Neste material criamos uma trajetória cronológica de todos os nossos acontecimentos, desde a infância até o último dia de conclusão do terceiro ano do magistério.

A conclusão do terceiro ano do magistério também significava a finalização do ensino médio, o que certificava a possibilidade na continuidade de estudos também no ensino superior. Diante de tantas dúvidas e opiniões descrentes, até mesmo dos próprios professores frente a carreira do magistério, devido ao atordoado fechamento do Cefam, decidi que naquele momento não cursaria Pedagogia. Fui contemplado, com uma bolsa integral, na primeira edição do Programa Universidade para Todos

⁵ Venceslauense refere-se ao gentílico do município de Presidente Venceslau, localizado no interior do oeste do estado de São Paulo.

(Prouni) do governo federal e fui cursar a licenciatura em Matemática. Como cursava a faculdade concomitante ao último ano do magistério fiquei com muitas dúvidas entre o meu desejo de me tornar um professor de matemática ou um professor polivalente. O desejo em se tornar um professor polivalente foi mais forte e, particularmente, mais necessário quando comecei a participar de concursos públicos na área da educação⁶, o que me levou a desistir da licenciatura em matemática.

Nos últimos meses antes da conclusão do magistério foi publicado o edital de um concurso público da Prefeitura de Presidente Prudente. Entre os diversos cargos, havia dois direcionados para a educação: Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI) e Professor de Educação Infantil. Fiquei em dúvida para qual prestar e decidi fazer a inscrição para ADI, uma vez que ouvi muitas pessoas dizerem que era menos concorrido do que professor e era uma possibilidade de emprego a um professor recém-formado. Deu certo, fui aprovado e, mais precisamente no dia em que fui buscar o meu diploma, comprei um jornal para me proteger da chuva e vi que fui convocado⁷, para trabalhar na Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente-SP.

Tornava-se ali o meu primeiro emprego aos recém completos dezoito anos de idade. Após tomar posse do cargo no Departamento Pessoal da Prefeitura, me encaminharam à Supervisão de Ensino na Secretaria Municipal de Educação (Seduc), para que eu pudesse ser direcionado a uma escola. Fui, e diante de preconceitos diversos, por ser um profissional do sexo masculino que atuaria na educação infantil, escolhi uma escola e tentei iniciar os meus trabalhos. Foi uma tentativa, pois no primeiro dia que compareci na escola houve um movimento muito contrário por parte da equipe gestora da escola. Essas pessoas afirmaram que eu não poderia ficar na classe do berçário. Tive que retornar na Supervisão de Ensino e escolher uma outra unidade escolar para atuar, a qual tivesse “pré-escola” para “(...) *não causar conflitos juntos as famílias das crianças*” – fala que ouvi de um dos supervisores de ensino.

Em meio a esse tumulto e aos anseios do início de carreira, principalmente dos “porquês pedagógicos” de como desenvolver o meu trabalho, veio as perguntas de como era aquele espaço que eu atuava: Por que havia dois profissionais (ADI e Professor de Educação Infantil) no trabalho com crianças de educação infantil? O que

⁶ Quando afirmo que particularmente o desejo de se tornar professor polivalente foi necessário, estou me referindo ao campo de trabalho. Naquele momento percebi que existiam mais oportunidades de emprego para professores polivalentes do que para professores de matemática.

⁷ Fui convocado através do Decreto Municipal N° 17.756/2006.

eram os chamados Congressos da rede municipal de ensino? Por que havia tanto respeito e desesperança nas narrativas dos profissionais pela história construída naquela rede de ensino?

Nesse mesmo momento iniciei também o curso de Pedagogia na Universidade Estadual Paulista (Unesp), no campus de Presidente Prudente-SP. Durante o primeiro ano, participei de um grupo de estudos com o objetivo de discutir educação sexual na perspectiva psicanalítica⁸. Porém os meus anseios se encontraram na disciplina “Políticas e Legislação Escolar”, ministrada pela Professora Yoshie Ussami Ferrari Leite. Durante essa disciplina pude vivenciar uma experiência de desconstruir preconceitos sobre a escola pública⁹.

Com a aprovação em outro concurso, no município de Martinópolis¹⁰ e posteriormente no município de Santo Anastácio-SP, acabei exonerando o cargo de ADI na Prefeitura de Presidente Prudente. Durante esse período, de seis anos, fui professor polivalente dos anos iniciais do ensino fundamental. Compartilhei experiências significativas no campo dos saberes da docência e uma destas inclusive me suscitou a problemática desenvolvida na dissertação de mestrado¹¹.

Corridos sete anos retornei para a rede de ensino de Presidente Prudente-SP, no cargo de Diretor de Escola, após também a aprovação em concurso público. A experiência profissional e acadêmica possibilitou olhar a escola pública. Algumas das questões levantadas anteriormente sobre a cultura da rede municipal de ensino foram sendo paulatinamente respondidas nas lógicas das interpretações e no entrecruzamento de narrativas, porém outras indagações foram surgindo. Indagações, sobretudo relacionadas a política educacional municipal, que interferiram no desenvolvimento do meu trabalho na gestão escolar.

⁸ Esse grupo de pesquisa era liderado pelo Professor Me. Gelson Yoshio Guibu.

⁹ Um fato interessante para essa desconstrução foi uma atividade proposta pela professora Dr. Yoshie Ussami Ferrari Leite. Ela nos propôs que expuséssemos nossa opinião sobre a escola pública, através da pergunta “A escola pública é boa ou ruim”. A partir dessa provocação, a professora conduziu a aula para que refletíssemos sobre a trajetória histórica da escola pública brasileira e avaliármos que as políticas educacionais e o direito à educação são objetos muito recentes no Brasil, e que segundo Beisiegel (2005) a escola pública ganhou qualidade quando proporcionou o acesso aos alunos das classes populares.

¹⁰ Martinópolis também é um município localizado no oeste do estado de São Paulo, situado 539 quilômetros da capital.

¹¹ SILVA, Edimar Aparecido. **Sistemas apostilados de ensino**: as percepções dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental de Álvares Machado-SP. 2013. 239 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/92383>

Durante o desempenho do cargo de diretor escolar fui privilegiado em contar com o forte compartilhamento de ideias junto a Supervisora de Ensino Municipal, Mara Suzete Cabral do Amaral. A companhia desta supervisora, que já dispunha de mais de dezoito anos de experiências e vivências na rede municipal de ensino prudentina, entre diretora escolar e supervisora de ensino, fez com que aumentasse o meu desejo em ouvir histórias e procurar entender a política municipal de educação local, de maneira até mesmo para desempenhar a minha prática profissional.

Após quatro anos na direção de uma escola da rede municipal, pude vivenciar a experiência de substituir o cargo de Supervisor de Ensino, durante um curto de período de seis meses. Essa experiência, diante de diversos documentos legais e o contato com múltiplos profissionais que tinham uma vasta memória da rede municipal de ensino trouxe para mim a motivação em compreender ainda mais a constituição e a política da educação municipal prudentina.

Complementando a minha experiência, na rede municipal, também exerci o cargo comissionado de Coordenador de Gestão Educacional, durante cinco meses e após ser exonerado, retomei as atividades no cargo de Diretor de Escola. O período de exercício de uma função comissionada foi desafiante. Inicialmente encontrei todos os problemas possíveis, mal resolvidos pela gestão anterior, além de uma cultura organizacional que se fazia presente nos últimos oito anos. Propor a solução dos problemas e propostas inovadoras remetia a desconfortos entre todos os profissionais. Essa experiência me entristeceu e me adoeceu. Fui mal compreendido, difamado e assediado por profissionais que, eu imaginava defender os mesmos interesses nas políticas educativas. Foi o momento do meu silêncio. Um silêncio que despertava em mim uma maior necessidade de compreender um espaço que mais uma vez se tornava excludente.

Logo após a saída do cargo em comissão retornei para a minha função de diretor na Escola Municipal “Cel. José Soares Marcondes”. Na primeiro Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) discutimos o texto¹² do Professor Renê José Trentin Silveira. O seguinte trecho me mobilizou para a tomada de decisões assertivas no reconhecimento do meu papel político na educação.

¹² SILVEIRA, R. J. T. O professor e a transformação da realidade. Nuances. Presidente Prudente, UNESP, v. I, n. 1, setembro de 1995.

Apesar da importância do engajamento político e sindical do professor (o que, de resto, vale para qualquer cidadão), não podemos nos esquecer que o local específico de sua atuação política, de sua intervenção na realidade, é a sala de aula. É aí que ele realiza, em toda a sua plenitude, a especificidade de seu papel político, papel este que consiste em assegurar aos alunos o acesso ao saber sistemático que eles precisam dominar para atingir um grau de compreensão da realidade que lhes permita assumir, como sujeitos, a tarefa de construção de sua história (SILVEIRA, 1995, p. 29)

É em cada sala de aula, no conjunto da escola e na vida de cada estudante e família que eu encontro a fortaleza para a continuidade do desempenho da minha profissão. Não era o momento de desistir e sim de fortalecer na continuidade de construção de uma escola pública transformadora.

A soma da experiência e do novo sentimento pulsante sobre a rede municipal de ensino de Presidente Prudente me encoraja a encará-la. Quero encarar nesse estudo, múltiplos olhares e sentidos para a busca de novos devires¹³. É, escapar da fixação do “eu” e reconhecer as multiplicidades e singularidades:

E, sem dúvida, o que Deleuze nos ensina, aquilo que é o mais difícil e que deve, a cada vez, ser retomado e confirmado, é a necessidade de escapar dessa fixação primeira sobre o eu, dessa tentação de uma subjetividade partilhada de maneira demasiadamente universal, aquela em que a busca sem saída da identidade e a generalidade vazia se confundem. Trata-se, sem dúvida, de atravessar esta bruma ou esta cortina da subjetividade para liberar, por detrás ou ao longo dela, o espaço infinito daquilo que ela nomeia, reconhecendo como tais a única base segura, o único indubitável existente: as multiplicidades e as singularidades. Aprender a ultrapassar uma subjetividade fundamentada no eu e antropomórfica – as duas coisas se equivalem –, a nos deslocar do ser do eu e da consciência para os devires, eis a primeira lição desse aprendizado. Mas deve-se repeti-lo em todos os sentidos, em todas as ocasiões: isso nunca se dá de uma vez por todas. (SCHÉRER, 2005, p. 1186)

As linhas que utilizei para buscar os “mais-além” que movimentam os interesses dessa pesquisa, podem ser conceituadas como narrativas memorialísticas. Hallbwachs (1997) afirma que a memória diz respeito ao vivido, ao sentido, ao experimentado, ao concreto, à imagem. A memória simboliza, nesse sentido, a

¹³Compreendo o conceito de devir como “(...) ‘Devir’ é certamente e em primeiro lugar mudar: não mais se comportar ou sentir as coisas da mesma maneira; não mais fazer as mesmas avaliações. Sem dúvida, não mudamos a nossa identidade: a memória permanece, carregada de tudo o que vivemos; o corpo envelhece sem metamorfose. Mas “devir” significa que os dados mais familiares da vida mudaram de sentido, ou que nós não entretemos mais as mesmas relações com os elementos costumeiros de nossa existência: o todo é repetido de outro modo” (ZOURABICHVILI, 1997)

multiplicidade, a pluralidade de vozes, passível para adentrar nestas arenas da prática social.

A multiplicidade de vozes pode tornar-se possível na experiência comunicável do ato de narrar. Benjamin (1987, p. 210) ao refletir sobre a descrição e a experiência de narrar, concebe a memória como a possibilidade de apropriar-se do rumo das coisas e desistir do desaparecimento delas: “A memória é a mais épica de todas as faculdades. Somente a uma memória abrangente permite à poesia épica apropriar-se do curso das coisas, por um lado, e resignar-se, por outro lado, com o desaparecimento dessas coisas, com o poder da morte”.

Nesse sentido, o filósofo ainda pontua a reminiscência como uma rede de articulação entre todas as histórias.

A reminiscência funda a cadeia da tradição que transmite os acontecimentos de geração em geração (...) Ela tece a rede que em uma última instância todas as histórias constituem entre si. Uma articula com a outra, como demonstraram todos os outros narradores, principalmente os orientais. Em cada um deles vive uma Scherazade, que imagina uma nova história que está contando (BENJAMIN, 1987, p. 211, grifo do autor).

Por conseguinte, a memória constitui-se com uma reconstrução psíquica e intelectual que acarreta de fato uma representação seletiva do passado, um pretérito que nunca é aquele do indivíduo somente, mas de uma pessoa inserida num contexto familiar, social e nacional, caracterizando assim, toda memória como “coletiva”, como sugere Maurice Halbwachs (1997).

A memória histórica ou coletiva, para Maurice Halbwachs (1997), é um sistema organizado de lembranças, cujo suporte são grupos sociais especiais e temporalmente situados. Essa memória assegura a coesão e a solidariedade do grupo e afere relevância nos momentos de crise e pressão. Ela apresenta-se idealmente como âncora e plataforma. Como âncora, possibilita que, ante o turbilhão da mudança e da modernidade, não nos desmanchemos no ar. Feita plataforma, permite que nos lancemos para o futuro com os pés solidamente plantados no passado criado, recriado ou inventado como tradição. Ecléa Bosi (1979, p. 54) assim comenta: “A memória do indivíduo depende do seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a Igreja, com a profissão; enfim com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares a esse indivíduo”.

De acordo com a entrevista dada por Ecléa Bosi e realizada por Bruck (2012), a autora afirma que:

Nós pesquisadores que recolhemos o passado sabemos que ele é um dos mais difíceis e misteriosos dos conceitos. O passado não é uma sucessão de fatos ou camadas que se vai escavando. A memória desconhece a ordem cronológica. Minha hipótese é que ela opera com grande liberdade, recolhendo fatos memorados no espaço e no tempo, não arbitrariamente - mas porque se relacionam através de índices de significação comum. São constelações de eventos mais intensas quando sobre elas incide o brilho de um significado coletivo. Esse intenso movimento de recuperação da memória nas ciências humanas se constitui hoje numa verdadeira moda acadêmica. O vínculo com o passado, que é vital, porque dele se extrai a seiva para a formação da identidade. Nesse sentido também está a noção de direito ao enraizamento, de Simone Weil, para quem este é um direito humano semelhante a outros direitos ligados a sobrevivência do homem.

É neste percurso de desvendar o passado e atrelado aos “mais-além” da minha trajetória profissional que busco compreender a organização da educação pública municipal de Presidente Prudente.

Ao considerar as constituições dos Sistemas Municipais de Ensino e, especificamente do Sistema Municipal de Ensino de Presidente Prudente -SP, inseridas no campo das políticas educacionais, destacamos que estas podem ser analisadas na direção do “(...) exame das lógicas da ação e das lógicas dos sentidos”. Isto significa que o analista de políticas “(...) deve levar em conta tanto as intenções dos fazedores de políticas, quanto aos processos de construção de sentidos ao longo do desenvolvimento da ação pública” (MARQUES, et. al. 2017, p. 56).

Na busca da lógica dos sentidos, a subjetividade presente a partir da análise das narrativas, tornar-se uma das formas de explicar intenções e processos de construção das políticas públicas educacionais. Partindo desse entendimento, considero que o foco da análise de políticas deve incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os sujeitos sociais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve, conforme afirma Mainardes (2006, p. 50), “identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas”

Segundo o dicionário Larousse Cultural¹⁴ (1999), subjetividade é o caráter do que é subjetivo, que, por sua vez, diz respeito ao sujeito definido como ser pensante, como consciência, por oposição a objetivo. De fato, a subjetividade engloba todas as peculiaridades imanentes à condição de ser sujeito, envolvendo as capacidades sensoriais, afetivas, imaginativas e racionais de uma determinada pessoa. Toda pessoa é uma complexa unidade natural e cultural. Mais que um corpo com funções biológicas e psicológicas com capacidades de transformar o seu meio pelo trabalho e pela linguagem, o ser humano é uma unidade de necessidades, desejos, sentimentos, angústias, temores, imaginários, racionalidades e paixões.

Da mesma forma como um homem não pode ser considerado apenas como um animal racional, também a subjetividade não pode ser conceituada a uma dimensão meramente cognitiva, a uma consciência, desconsiderando todas as demais facetas da complexa interioridade de cada um. Pela dificuldade e complexidade na definição de subjetividade, adotaremos neste presente trabalho que “subjetividade” se refere às experiências particulares de um sujeito particular, que implicam não somente a sua relação passiva com o mundo e com o outro, mas também o seu engajamento ativo nestas direções.

O encadeamento de ideias/vivências/experiências que dão sustentáculo a essa tese está ancorado também na necessidade de desarmar o contexto perverso e atual da sociedade brasileira em que essa propositura de pesquisa se realiza. Ao dizer “desarmar” refiro-me ao seu sentido denotativo, sem nenhuma timidez em afirmar isso. A vereda cruel ao ápice do capitalismo anula, a partir de discursos, os oprimidos e as suas possibilidades de transformação, encontradas sobretudo na concretude das políticas sociais e, em especial, na política educacional.

Narrar a educação municipal debruçando-se análise dos sentidos de atores sociais que diariamente entregaram a sua força de trabalho na constituição do “eu/outro” é possibilitar o “(...) alargamento de fronteiras do presente” (CHAUÍ, 1979, p. 18). Presente este que subtraí as virtualidades e que passa a colocar como maior questão o que os indivíduos podem vir a fazer ou são capazes de fazer e não tanto o que fizeram. Presumivelmente, dando o lugar para as pessoas “calarem e interiorizarem” os valores e modelos de referência propostos pela sociedade

¹⁴ Busquei a conceitualização de subjetividade no dicionário, devido a polissemia do termo nos diferentes campos teóricos da psicologia.

capitalística como únicos. Afronta-se, por conseguinte, nossa premissa: Educar e delinear política educacional requer um infindável movimento de ligar-se o que foi e o porvir.

Considerando a complexidade do processo de constituição do sistema de ensino municipal de Presidente Prudente-SP, bem como a narrativa enquanto possibilidade de análise de sentidos, levantamos a seguinte indagação: **Como alguns atores sociais manifestam os sentidos das políticas de organização da educação pública municipal de Presidente Prudente-SP, no período de 1983 a 2020?**

Nessa pesquisa defendemos a tese de que a concretude e a organização da educação pública municipal de Presidente Prudente-SP, decorre dos sentidos que as pessoas dão às diferentes decisões da política educacional. Sendo assim, as decisões da organização educacional prudentina se afirmam a partir de um circuito de sentidos implicados e impulsionados nas dimensões ética, política, estética e técnica da ação educativa, para além do impacto de normas, regras e leis definidos pela política.

Dessa forma, o objetivo geral da pesquisa é analisar os sentidos das políticas de organização da educação pública municipal de Presidente Prudente, no período de 1983 a 2020, a partir das narrativas de alguns atores sociais. Os objetivos específicos estão elencados visando o desenvolvimento da pesquisa ordenada da seguinte forma:

- a. Caracterizar, contextualizar e analisar o movimento histórico da educação municipal de Presidente Prudente-SP, no período de 1983 a 2020, a partir de fontes bibliográficas e documentais.
- b. Compreender os sentidos investigados nas narrativas dos atores sociais para análise das políticas de organização da educação pública municipal de Presidente Prudente, no período de 1983 a 2020.

Para atingir os objetivos propostos, este trabalho orienta-se pela abordagem qualitativa e assume a Pesquisa (Auto)Biográfica¹⁵, como referencial epistemopolítico

¹⁵ Passeggi (2020, p. 65) ao interrogar-se “Qual o sentido do (auto) entre parênteses nessa abordagem com relação às duas primeiras?” explica que o (auto)biográfico é utilizado pela primeira vez no livro de António Nóvoa e Matthias Finger (2014) e aparece sempre associado a método: “O método (auto)biográfico e a formação”. A autora afirma que em 2016, numa dessas raras ocasiões teve a oportunidade de viajar ao lado do Professor António Nóvoa, num voo entre Porto Alegre e Santa Maria. Pedi-lhe que me esclarecesse essa opção. Tratava-se para ele de um assunto sobre o qual não havia investido há muitos anos. A intenção, em 1988, do (auto) devia-se ao aspecto subjetivo que o método

e epistemológico, considerando a possibilidade de compreensão do sentido da existência humana em sua totalidade e na fusão da sua subjetividade com a estrutura social. A Pesquisa (Auto)Biográfica constitui-se no campo da fenomenologia existencial, por centrar no vivido e no ser no mundo. A existencialidade emerge como forma de vida que se constitui por meio da ação de pensar e de narrar esse pensamento, dando corpo ao discurso por meio da linguagem.

A entrevista narrativa, foi escolhida como dispositivo para produção do corpus da pesquisa e a “Análise compreensiva-interpretativa”, proposta por Souza (2014) e da base hermenêutica (RICOEUR, 1976) adotada como forma de exame dos dados coletados.

A estrutura da tese, em sua versão final, será apresentada em cinco capítulos além das considerações finais.

O primeiro capítulo *“Estado do conhecimento: a escola pública municipal de Presidente Prudente-SP em dissertações e teses”* tem como objetivo conhecer os trabalhos acadêmicos, dissertações e teses, elaborados e defendidos, respectivamente, em nível de mestrado e doutorado, que abordaram a temática sobre sistemas de ensino e, em específico, o sistema municipal de ensino de Presidente Prudente-SP.

No segundo capítulo *“O desenho da pesquisa: orientações epistemológicas e metodológicas”*, busca situar um percurso de construção metodológica para atingir o objetivo proposto.

No terceiro capítulo *“A escola pública municipal prudentina é sobretudo gente: percursos de vida e formação”* analisa o perfil e os percursos individuais dos atores sociais escolhidos.

biográfico adquiria em educação, ausente em sociologia. Os parênteses podiam também sinalizar que a subjetividade não era vista na perspectiva intimista do eu, uma vez que o foco do método estaria nas aprendizagens, no conhecimento de si e do outro e na transformação individual de quem se forma. No interior do livro, permanece a equivalência: “histórias de vida ou método (auto)biográfico” (Nóvoa, Finger, 2010, pp. 16, 151, 169,172). Para Maria Helena Abrahão, a escolha do termo pesquisa se justificava para sinalizar o caráter científico do uso de narrativas em educação, questão crucial para sua legitimidade no começo da “aventura (auto)biográfica”. Por sua vez, o uso dos parênteses se referia, ao mesmo tempo, às narrativas biográficas e autobiográficas e chamar a atenção para a subjetividade na pesquisa. Por fim, eles podem ainda remeter à transposição de narrativas autobiográficas para biográficas, isso acontece quando o pesquisador transforma uma narrativa autobiográfica (oral ou escrita), que lhe foi oferecida por um participante, que narra sua vida, numa narrativa biográfica, em que o pesquisador assume a autoria do texto.

Já o quarto capítulo *“Políticas da educação pública municipal de Presidente Prudente-SP: Investigações bibliográficas e narrativas”* procura-se caracterizar o movimento histórico da educação municipal de Presidente Prudente a partir das fontes bibliográficas, documentais e pelas narrativas dos atores sociais aqui elencados.

Por fim, o quinto capítulo *“Os sentidos da educação pública municipal de Presidente Prudente-SP: expressões da multiplicidade”* tem como objetivo a compreensão dos sentidos apreendidos nas narrativas dos atores sociais entrevistados e correlacioná-los para a análise da organização da educação municipal de Presidente Prudente-SP.

1. ESTADO DO CONHECIMENTO: A EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL DE PRESIDENTE PRUDENTE-SP EM DISSERTAÇÕES E TESES



Figura 1 - Os operários, 1933 – Tarsila do Amaral

O que foi feito, amigo,
De tudo que a gente sonhou
O que foi feito da vida,
O que foi feito do amor
Quisera encontrar aquele verso menino
Que escrevi há tantos anos atrás
Falo assim sem saudade,
Falo assim por saber
Se muito vale o já feito,
Mais vale o que será
Mais vale o que será
E o que foi feito é preciso
Conhecer para melhor prosseguir (...)

(O que foi feito deverá – Milton Nascimento)

A artista brasileira, Tarsila do Amaral, ao retratar a tela “Os operários” (1933) buscou registrar o período da industrialização brasileira. Nesta obra, a artista traz cinquenta e uma feições distintas dos trabalhadores das fabricas lado a lado. Estes trabalhadores carregam expressões cansadas e olhares em apenas uma direção, sem o estabelecimento de qualquer contato visual uns com os outros, o que revela a massificação do trabalho, a falta de significados e sentidos da produção de existência.

É o “avesso do avesso” dos olhares de cada feição da obra “Os operários” que buscamos propor ao se debruçar na análise dos trabalhos acadêmicos dispostos nas prateleiras das bibliotecas ou nos repositórios virtuais. As dissertações e teses carecem do contato, do estabelecimento de relações e das realizações de diálogos para a abertura de novos conhecimentos.

“*O que foi feito é preciso conhecer para melhor prosseguir*”, aponta a canção de Milton Nascimento. Nesse sentido, a produção do conhecimento pode assegurar práticas investigativas que nos proporcionem novos olhares – “*mais vale o que será*” – a partir do desvelamento do “já” produzido.

A partir da reflexão provocada acima, o propósito deste capítulo é conhecer os trabalhos acadêmicos, dissertações e teses, elaborados e defendidos, respectivamente, em nível de mestrado e doutorado, que abordaram a temática sobre sistemas de ensino e, em específico, o sistema municipal de ensino de Presidente Prudente-SP.

Para este conhecimento dos trabalhos acadêmicos, estruturamos este capítulo em duas seções: a) O estado do conhecimento sobre Sistemas Municipais de Ensino como processo de construção e delimitação do objeto de pesquisa; b) O estado do conhecimento sobre a educação pública municipal de Presidente Prudente-SP.

1.1 O Estado do Conhecimento sobre Sistemas Municipais de Ensino (2000 - 2018) como processo de construção e delimitação do objeto de pesquisa

A realização do “Estado do Conhecimento” tem se apresentado como uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento e/ou até mesmo para construção e delimitação de objetos de pesquisas, nos cursos de pós-graduação em nível de mestrado ou doutorado.

Soares e Maciel (2000) defendem que o “Estado do Conhecimento” é uma metodologia mais restrita, definindo-a como um estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre um determinado tema.

Para realização do Estado do Conhecimento em nossa pesquisa, elencamos os seguintes procedimentos:

- a) Definição de uma questão-problema norteadora do levantamento. Os levantamentos analisados explicitaram uma questão-problema inicial o que possibilita os autores delimitarem parâmetros precisos de sua pesquisa.
- b) Deliberação de critérios para a seleção da base de dados. Nas dissertações e teses em questão, foram definidos critérios para a seleção de base de dados a partir da questão norteadora. Alguns trabalhos definiram como base de dados os bancos de dissertações e teses de Programas de pós-graduação, considerando a delimitação do lócus onde a questão-problema circunscrevia. Outros trabalhos definiram a seleção da base de dados a partir de programas de pós-graduação, considerados bem avaliados pela Capes. E alguns propuseram critérios propriamente evidenciando a temática do objeto de pesquisa.
- c) Apresentação do banco de dados a ser investigado.
- d) Delimitação temporal para consideração da produção acadêmica.
- e) Explicitação do período em que o mapeamento foi realizado.
- f) Quantificação do total de produções encontradas.
- g) Estabelecimento de categorias *a priori*
- h) Procedimentos para leitura dos trabalhos.
- i) Produção de Quadro especificando: Ano de produção do trabalho; Instituição; Tipo (Dissertação ou Tese) ou Nível (Mestrado ou Doutorado); Título; Autor; Orientador;
- j) Apresentação e detalhamento dos trabalhos
- k) Análise da produção investigada.

A partir dos procedimentos descritos acima, realizamos nosso levantamento de cunho quantitativo e qualitativo de produções acadêmicas (dissertações e teses),

proposto a partir das seguintes questões: *Como os Sistemas Municipais de Ensino*¹⁶ *estão sendo estudados? Há dissertações e/ou teses que se debruçaram à análise dos Sistemas Municipais de Ensino, a partir da pesquisa narrativa?*

As produções foram elencadas a partir das categorias “*Rede Municipal de Ensino*” e “*Sistema Municipal de Ensino*” e mapeadas através do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A Plataforma CAPES, um banco virtual de caráter multidisciplinar, disponibiliza, desde 1987, seu Banco/Catálogo de Teses e Dissertações. Segundo o Portal de Periódicos da CAPES/MEC, o objetivo do banco de dados consiste em propiciar o acesso às informações básicas ou metadados (autor, título, data da defesa, biblioteca depositária) acerca das dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* nas diferentes áreas do conhecimento, oferecidas pelas instituições de ensino superior públicas e privadas do país.

Como o próprio Catálogo de Teses e Dissertações aponta, as informações são fornecidas diretamente à CAPES pelos programas de pós-graduação, que se responsabilizam pela veracidade dos dados.

A busca empenhada utilizou os descritores previamente selecionados, estruturando o seguinte quadro de seleção:

¹⁶ Compreendemos Sistema Municipal de Ensino como “a existência das unidades escolares, dos órgãos normativos e executivos, atuando em consonância, tendo em vista objetivos comuns. Não se confunde como uma “unidade monolítica, indiferenciada, mas unidade da diversidade, o todo que articula uma variedade de elementos que, ao se integrarem ao todo, nem por isso perdem a própria identidade” (SAVIANI, 2008).

Quadro 1 -Categorias de seleção e análise no Catálogo de Teses e Dissertações Capes

Filtros	Categorias elencadas
Grande Área de Conhecimento	Ciências Humanas
Área de Conhecimento	Educação
Área de Avaliação	Educação
Descritores de Busca	a) Rede Municipal de Ensino b) Sistema Municipal de Ensino
Período	2000- 2018

Elaborado pelo autor (2022);

O descritor “Rede Municipal de Ensino” permitiu obter, um número de 1653 (mil seiscentos e cinquenta e três) trabalhos. A consulta ao segundo descritor “Sistema Municipal de Ensino” revelou 196 (cento e noventa e seis) trabalhos. No cômputo geral, foram analisados 1849 (mil oitocentos e quarenta e nove) dissertações e/ou teses.

Na análise dos 1849 dissertação e/ou teses, selecionamos títulos e/ou palavras-chaves e/ou resumos que abrangiam estudos com temas centrais relacionados majoritariamente à análise de uma Rede ou Sistema Municipal de Ensino como unidade “(...) que articula uma variedade de elementos que, ao se integrarem ao todo, nem por isso perdem a própria identidade” (SAVIANI, 2008). À vista disso, excluímos trabalhos que embora envolviam Redes ou Sistemas Municipais, discutiam temas não próprios a unidade e política organizativa. Como exemplos, citamos: Leitura, Inclusão, Violência, Formação Contínua, Educação Matemática etc.

De acordo com a seleção proposta houve o acesso a 16 (dezesseis) produções acadêmicas, representando 0,86% (oitenta e seis centésimos) elencados nos dois descritores. Dessas 16 (dezesseis) produções, 11 (onze) consistem em pesquisas em nível de mestrado e 5 (cinco) de doutorado.

Quadro 2: Dissertações e teses encontradas a partir dos descritores

Ano	Instituição	Nível	Título	Autor
2004	USP	Doutorado	O Ensino Público Primário em Florianópolis da Constituição Federal de 1946 a Lei de Diretrizes e Bases de 1961: O surgimento de uma Rede Municipal de Educação	Pedro Cabral Filho
2004	UFRGS	Mestrado	Sobre a construção do sistema municipal de ensino de Joaçaba: um diagnóstico a partir de sua instituição	Mercedes Luiza Nascimento
2005	UFPA	Mestrado	A Política Municipal de Educação nos Anos de 1990 na Ilha de Caratateua/Belém-Pará	Mariza Felipe Assunção
2006	UFG	Mestrado	Sistema municipal de ensino de Aparecida de Goiânia/GO: processo de criação, organização, institucionalização e gestão	Cecília Araújo Oliveira
2009	PUC/SP	Doutorado	O sistema municipal de ensino de Santos e o atendimento às demandas da educação na cidade: um estudo crítico	Elisabeth dos Santos Tavares
2009	UFG	Mestrado	A municipalização e a institucionalização do Sistema Municipal de Ensino em Goiatuba (1997-2004): avanços e retrocessos do processo de democratização da educação básica pública.	Railda Soares Buzain
2009	UFPA	Mestrado	O município e a organização de educação: caminhos e desafios da criação e implantação do Sistema Municipal de Ensino de Ananindeua - PA	Vanilson Oliveira Paz
2011	UFBA	Mestrado	Sistema Municipal de Educação: uma análise histórica em Feira de Santana no período de 1990 a 1998	Selma Barros Daltro de Castro
2011	UOSC	Mestrado	Sistemas municipais de ensino do oeste catarinense: uma leitura das condições locais de organização e de implementação	Ledriana Minusculi Panis
2011	UNB	Mestrado	Institucionalização do sistema municipal de educação de Gurupi: avanços e recuos'	Margarete Leber de Macedo
2012	UFMS	Doutorado	Sistema municipal de ensino arena de confluências, rupturas e desafios na democratização da educação	Oseias Santos de Oliveira
2015	UFRGS	Doutorado	Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre-RS: da sua constituição às contribuições para as políticas públicas de educação no município'	Regina Maria Duarte Scherer
2015	UFOPA	Mestrado	Sistema municipal de ensino de Santarém-PA implantação e implementação (2004-2014)'	Luís Alípio Gomes
2016	UFES	Mestrado	Sistemas municipais de ensino: a gestão das políticas educacionais do município de Serra/ES	Roberta Freire Bastos
2016	USP	Doutorado	Memórias de educadoras sobre a gestão de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo	André de Freitas Dutra
2018	UNESP Araraquara	Mestrado	A trajetória político-histórico normativa do sistema municipal de ensino de Barretos/SP (1996 a 2016): o papel do legislativo na implementação de programas e políticas públicas educacionais'	Aparecido Donizete Alves Cipriano

Elaborado pelo autor (2022);

Para análise buscou-se identificar e compreender, com base no período cronológico de publicação dos estudos, os objetivos, metodologia adotada e resultados e reflexões obtidos a fim de responder as questões iniciais deste mapeamento. A partir do levantamento foi possível analisar como a temática sobre os sistemas municipais de ensino está sendo estudada e quais aspectos epistemológicos estão fundamentando estas pesquisas.

A anunciação da perspectiva epistemológica, esteve presente em quatro trabalhos, o que corresponde a 25% dos trabalhos investigados: Oliveira (2012), o Ciclo de políticas de Stephen Ball e Richard Bowe; Scherer (2012), a Teoria de Foucault; Bastos (2016), o materialismo histórico-dialético; e, Dutra (2016), a história oral.

Estes dados vão ao encontro aos estudos de Mainardes (2018) que constata a ausência de perspectiva epistemológica no campo de estudos da política educacional. De acordo com o autor: “[...] a explicitação da perspectiva teórico-epistemológica pode aumentar a consistência da pesquisa, a coerência entre teoria e análise de dados e conclusões e o rigor na pesquisa” (MAINARDES, 2018, p.9).

Em relação aos procedimentos metodológicos, conforme o Quadro 3, podemos analisar que dos 16 trabalhos encontrados, 12 utilizaram a combinação de pesquisa bibliográfica e/ou documental junto a aplicação de questionários e/ou entrevistas semiestruturadas; 2, somente pesquisa bibliográfica e documental; E, outros 2 trabalhos desenvolveram pesquisas a partir da metodologia da história oral:

Quadro 3: Procedimentos metodológicos dos trabalhos investigados

Procedimentos Metodológicos	
Pesquisa Bibliográfica e Documental	Scherer (2012); Cipriano (2016)
Pesquisa Bibliográfica e Documental e aplicação de Questionários e/ou entrevistas semiestruturadas	Filho (2004); Nascimento (2004); Assunção (2006); Oliveira (2006); Tavares (2009); Buzain (2009); Paz (2009); Panis (2011); Macedo (2011); Oliveira (2012); Gomes (2015); Bastos (2016)
História Oral	Castro (2011); Dutra (2015)

Elaborado pelo autor (2022);

Podemos concluir que as produções acadêmicas sobre os sistemas municipais de ensino, apresentadas nesta investigação, não explicitaram a opção epistemológica da Pesquisa (Auto)Biográfica. Ou seja, percebemos uma lacuna nos estudos da educação pública dos municípios que envolvam a opção pela busca da vida do sujeito e também, pelo dispositivo da entrevista narrativa.

Nesse sentido, o ineditismo de nossa pesquisa é utilizar a pesquisa (Auto)biográfica como opção epistemológica e analisar os sentidos das políticas de organização da educação pública municipal de Presidente Prudente, no período de 1983 a 2020, a partir do dispositivo da entrevista narrativa, de alguns atores sociais. Essa escolha vai permitir a possibilidade de novos olhares para os estudos sobre o espaço da educação pública municipal.

1.2 O estado do conhecimento sobre a educação pública municipal de Presidente Prudente-SP.

Ainda com o objetivo de compreender, construir e delimitar nosso objeto de pesquisa, realizamos também uma investigação do tipo estado de conhecimento sobre as produções acadêmicas envolvendo a educação pública do município de Presidente Prudente-SP.

Ao buscar produções sobre a educação municipal de Presidente Prudente-SP, consideramos todas as investigações que tiveram como lócus, explicitamente¹⁷ nomeado, o espaço da educação municipal de Presidente Prudente. Devido a temática ter uma localidade geográfica específica (Município de Presidente Prudente-SP) a investigação foi realizada no Repositório Institucional da Universidade Estadual Paulista (UNESP)¹⁸. Este repositório tem por “(...) objetivo armazenar, preservar, disseminar e possibilitar o acesso aberto, como bem público global, à produção científica, acadêmica, artística, técnica e administrativa da Universidade” e ainda prevê que “Todas as Dissertações e Teses defendidas na Universidade devem ser disponibilizadas no Repositório Institucional UNESP”. É importante ressaltar que neste mapeamento não definimos espaço de tempo na consideração das produções acadêmicas, haja vista que toda dissertação ou tese envolvendo a rede municipal

¹⁷ Alguns dos trabalhos não explicitaram o espaço o local de desenvolvimento da pesquisa.

¹⁸ A escolha por iniciar o levantamento no Repositório Institucional da UNESP justifica-se pela presença desta instituição no município de Presidente Prudente-SP.

prudentina torna-se relevante para análise, relação e construção do objeto de pesquisa.

Iniciei o levantamento inserindo no campo de busca a expressão “Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente”. Optei pelo termo “Rede” ao invés de “Sistema” pois esta nomenclatura ainda é recente tanto no campo legal, uma vez que a aprovação da Lei Municipal 9.243/2016 a qual dispõe sobre o Sistema Municipal de Ensino data de 25 de novembro de 2016, como também na discursividade das pessoas que operam no espaço social educacional do município. A partir desta expressão, a plataforma do Repositório UNESP localizou 412 (quatrocentos e doze) trabalhos.

Diante dos 412 (quatrocentos e doze) trabalhos localizados, o primeiro passo foi a leitura dos títulos, e quando não era possível perceber se o trabalho havia relação com a educação municipal de Presidente Prudente, eu recorria ao resumo, à introdução do texto ou, em alguns, no capítulo de delineamento metodológico. Por arquivar trabalhos de diferentes naturezas (teses, dissertações, artigos e livros) focalizei apenas dissertações e teses, o que fez desconsiderar 9 (nove) trabalhos que consistiam em livros, onde apenas o livro intitulado “*Necessidades Formativas de Professores de Redes Municipais: Contribuições para a formação de professores crítico-reflexivos*” (DI GIORGI, et al, 2010) estabelecia relação com a temática do objeto.

Todos os trabalhos foram desenvolvidos no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (PPGE/UNESP¹⁹) do campus de Presidente Prudente-SP no período de 2004 a 2018, conforme mostra a Tabela 01: Das 403 (quatrocentos e três) produções acadêmicas, entre dissertações e teses, 82²⁰ (oitenta e dois) trabalhos assumiram ser desenvolvida na/sobre a educação municipal de Presidente Prudente-SP, sendo 69 (sessenta e nove) dissertações e 13 (treze) teses.

¹⁹ O Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado e Doutorado, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista - UNESP, Campus de Presidente Prudente, iniciou suas atividades em agosto de 2001 com o curso de Mestrado. O curso de Doutorado iniciou as suas atividades no segundo semestre de 2010 e teve sua primeira tese defendida em 2013.

²⁰ Estes trabalhos encontram-se listados no anexo 01.

Tabela 1 - Número de trabalhos acadêmicos produzidos sobre/na Educação Municipal de Presidente Prudente²¹

Ano de Publicação	Dissertação (Frequência)	Tese (Frequência)	TOTAL	%
2004	3	-	3	3,65
2005	3	-	3	3,65
2006	1	-	1	1,21
2007	2	-	2	2,43
2008	9	-	9	10,97
2009	2	-	2	2,43
2010	8	-	8	9,75
2011	5	-	5	6,09
2012	9	-	9	10,97
2013	8	0	8	9,75
2014	2	1	3	3,65
2015	3	1	4	4,87
2016	4	4	8	9,75
2017	8	2	10	12,19
2018	2	5	7	8,53
TOTAL	69	13	82	100

Elaborado pelo autor com base no Repositório Institucional da UNESP (2022)

A análise do material pesquisado nos 82 trabalhos permitiu identificar as preocupações que orientaram tais estudos. A distribuição dessas temáticas foi realizada após a leitura dos resumos e palavras-chaves. Nos casos de dúvida em relação a qual categoria distribuir o trabalho nos direcionamos a partir da linha de pesquisa do Programa de Pós-graduação. O Quadro 4 mostra as temáticas centrais identificadas.

²¹ Até o ano de 2012 não havia teses defendidas. Dessa forma optamos por utilizar um traço (-) e não um algarismo indo-arábico.

Quadro 4 - Distribuição de temas identificados e trabalhos desenvolvidos na/sobre a educação municipal de Presidente Prudente-SP.

Temas Identificados	Trabalhos
Leitura, escrita e produção textual	Sousa (2006); Perin (2008); Guimarães (2010); Revoredo (2010); Rodrigues (2010); Faria (2010); Massuia (2011); Martins (2011); Pinto (2012); Araújo (2012); Vinhal (2013); Silva (2014); Santos (2016); Vagula (2016); Souza (2016); Gonzaga (2017); Henschel (2017); Agostinho (2018);
Políticas da Educação Municipal	Deák (2004); Tsuda (2008); Pereira (2008); Janial (2008); Caravina (2009); Venâncio (2011); Quintanilha (2012); Meira (2012); Azevedo (2012); Paz (2014); Silva (2015); Santos (2017); Rubini (2017);
Educação Infantil	Reis (2008); Rodrigues (2008); Lopes (2008); Santos (2010); Santos (2013); Oliveira (2013); Moreira (2014); Evangelista (2016); Piffer (2017); Oliveira (2018); Santos (2018);
Dimensões psicológicas e relação professor x aluno	Zandonato (2004); Souza (2005); Aguiar (2008); Quintanilha (2010); Galiani (2013); Souza (2017); Oliveira (2017); Silva (2017); Souza (2017); Félix (2018); Sena (2018);
Formação de Professores	Ferreira (2004); Oliveira (2005); Ferreira (2005); Mendes (2008); Souza (2013); Deák (2015); Fagundes (2015);
Educação Especial e Inclusiva	Miralha (2008); Souza (2010); Gakiya (2012); Monteiro (2012); Lima (2017);
Educação Matemática	Azevedo (2007); Faustino (2011); Ciríaco (2012); Costa (2013);
Tecnologias de Informação e Comunicação	Machado (2011); Amparo (2015); Bacco (2016); Feitosa (2018);
Movimentos, jogos e cultura lúdica	Sena (2007); Lima (2013); Orlandi (2013); Azevedo (2016);
Educação Ambiental	Ananias (2012); Castange (2016);
História da Educação de Presidente Prudente	Mariano (2016); Caetano (2018);
Gênero e Sexualidade	Martim (2010);

Elaborado pelo autor (2022);

Já a Tabela 2 indica o número de trabalho de acordo com as temáticas identificadas. A partir dessa tabela é possível observar um maior número de trabalhos na categoria “Leitura, escrita e produção textual” 21,95% e apenas um trabalho sobre

Gênero e Sexualidade desenvolvido na/sobre a rede municipal de ensino de Presidente Prudente-SP.

Tabela 2 – Número de temáticas identificadas em dissertações e teses desenvolvidas sobre/na Educação Municipal de Presidente Prudente

Temáticas Identificadas	Frequência	%
Leitura, escrita e produção textual	18	21,95
Políticas da Educação Municipal	13	15,83
Educação Infantil	11	13,41
Dimensões psicológicas e relação professor x aluno	11	13,41
Formação de Professores	7	8,53
Educação Especial e Inclusiva	5	6,09
Educação Matemática	4	4,8
Tecnologias de Informação e Comunicação	4	4,8
Movimentos, jogos e cultura lúdica	4	7,8
Educação Ambiental	2	2,43
História da Educação de Presidente Prudente	2	2,43
Gênero e Sexualidade	1	1,21
TOTAL	82	100

Elaborado pelo Autor (2022)

As abordagens, os enfoques e os objetivos das dissertações e teses são diversos, conforme apontado no Quadro 3. É importante destacar que este trabalho não tem o objetivo de apresentar cada uma das pesquisas, mas sim fazer um panorama geral do que está sendo pesquisado a partir do contexto da educação municipal de Presidente Prudente-SP, seja através de recolhimento de dados junto as escolas, professores, alunos ou famílias circunscritas neste espaço. Assumo assim que para a compreensão e descrição dessas especificidades de cada pesquisa é fundamental a leitura integral dos trabalhos.

Em consonância ao nosso objeto de estudo exploraremos as produções que buscam responder as seguintes questões: Quais trabalhos analisaram aspectos da constituição histórica e política da educação pública municipal de Presidente Prudente?

1.2.1 Quais trabalhos analisaram aspectos da constituição histórica e política da educação pública municipal de Presidente Prudente?

A resposta desta primeira questão pode ser encontrada nas categorias “Políticas de Educação Municipal” e “História da Educação de Presidente Prudente” de acordo com o Quadro 3. Na categoria “História da Educação de Presidente Prudente” encontramos duas teses. O trabalho “As influências do trabalho docente feminino na cultura escolar do extremo oeste paulista (1932-1960)” de autoria de Jorge Luíz Mazzeo Mariano, foi defendido em 2016 e teve como objetivo analisar a participação das professoras primárias na construção da cultura escolar das escolas primárias graduadas situadas na região do extremo oeste do Estado de São Paulo. O trabalho retoma aspectos históricos das origens da educação pública do Oeste Paulista, apontando aspectos do município de Presidente Prudente. Já o trabalho “Memórias de professores na construção da educação escolar em Presidente Prudente (1950 – 1970)” de autoria de Wagner Aparecido Caetano e defendido em 2018, tem como objetivo registrar a memória de professoras/es que lecionaram em Presidente Prudente ou em cidades circunvizinhas entre as décadas de 1950 a 1970.

Já na categoria “Políticas da Educação Municipal” situamos treze trabalhos, sendo doze dissertações: (DEÁK, 2004; TSUDA, 2008; PEREIRA, 2008; JANIAL, 2008; CARAVINA, 2009; VENÂNCIO, 2011; QUINTANILHA, 2012; MEIRA, 2012; AZEVEDO, 2012; SILVA, 2015; RUBINI, 2017; SANTOS, 2017) – e uma tese – (PAZ, 2014), conforme o Quadro 5:

Quadro 5 – Dissertações e Tese da Categoria “História e Políticas de Educação Municipal”

Ano	Nível	Título	Autor
2004	Mestrado	Os desafios na construção da política de formação continuada dos orientadores pedagógicos da rede municipal de Presidente Prudente-SP	Simone Conceição Pereira Deák
2008	Mestrado	Política Pública de Creche: entre as leis e a realidade	Márcia Satomi Tsuda
2008	Mestrado	Conselhos municipais de educação: desafios e possibilidades na gestão democrática de políticas educativas	Tarcísio Luiz Pereira
2008	Mestrado	Escolas municipais: a busca de respostas aos desafios contemporâneos na/da escola pública, popular e democrática	Márcia Aparecida Pinheiro Janial
2009	Mestrado	Impacto da municipalização do ensino fundamental público sobre as condições de trabalho dos professores no município de Presidente Prudente-SP	Maria Solange Caravina
2011	Mestrado	Os anos iniciais da Educação de Jovens e Adultos no município de Marília, SP e Presidente Prudente, SP: uma análise das políticas públicas educacionais e suas influências no desenvolvimento de propostas em EJA	João Carlos Venâncio
2012	Mestrado	O ensino de Arte nas escolas municipais de Presidente Prudente: diretrizes políticas e o trabalho docente	Denise Penna Quintanilha
2012	Mestrado	Professores aposentados: quais os motivos para o seu retorno à docência?	Vanessa Ribeiro Andreto Meira
2012	Mestrado	Programa “Cidadescola” no 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola de Presidente Prudente: entre a ludicidade e a sala de aula	Nair Corrêa Salgado Azevedo
2014	Doutorado	Estatutos, planos de carreira e valorização do magistério público: um estudo dos municípios sedes das regiões administrativas do estado de São Paulo	Fábio Mariano da Paz
2015	Mestrado	Quinze Anos de Progressão Continuada: a percepção dos professores	Sérgio Eduardo Gomes da Silva
2017	Mestrado	Política de avaliação externa e em larga escala: o olhar do sujeito professor da rede municipal de Presidente Prudente	Uillians Eduardo Santos
2017	Mestrado	Políticas públicas de avaliação em larga escala, índice de desenvolvimento da educação básica e a organização da escola: limites e possibilidades	Maria Ângela de Oliveira Sá Rubini

Elaborado pelo Autor (2022)

A dissertação de Deák (2004) intitulada “*Os desafios na construção da política de formação continuada dos orientadores pedagógicos da rede municipal de ensino de Presidente Prudente*”, teve como objetivo levantar indicadores para a construção de uma política de formação continuada para os Orientadores Pedagógicos atuantes nas escolas públicas municipais de Presidente Prudente-SP. A autora além de focar um resgate da origem e do histórico do Orientador Pedagógico na Rede Municipal, traz referências, as quais não localizamos no Banco de Dados do Repositório da Unesp, sobre dois trabalhos desenvolvidos sobre a Educação Municipal de Presidente Prudente.

Prosseguindo com os trabalhos encontrados, na categoria “Políticas de Educação Municipal”, Tsuda (2008) desenvolveu a dissertação intitulada “*Política Pública de Creche: Entre a lei e a realidade*”. Nesta pesquisa a autora considera a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), um marco na vida das crianças, principalmente daquelas que ficavam à margem desse atendimento. Tais leis atribuíram as esferas municipais a responsabilidade de oferecer essa modalidade, fato que, segundo a autora, requer dos gestores municipais, estudo, reflexão e revisão das ações ao elaborarem as políticas públicas desta etapa educacional. Nesse sentido, a dissertação trouxe a investigação, de como essas decisões da Política Nacional de Educação Infantil têm refletido na organização do atendimento público municipal à criança de 0 a 3 anos, no município de Presidente Prudente-SP. Como resultados a autora constatou que, ainda, que as novas deliberações para a educação infantil foram um passo importante na vida das crianças e de suas famílias, pois o governo municipal inseriu as creches no sistema municipal de ensino, em 1991, o que resultou na ampliação do atendimento na ordem de 350%, verificou-se, entretanto, falta de ambientes estimulantes, material educativo insuficiente, projetos pedagógicos e de formação continuada precários; além do impasse na inclusão de professores nas creches. A conclusão diz que os ganhos obtidos foram determinados pela pressão da comunidade; já os obstáculos e desvios ocorreram por apresentarem uma concepção ainda marcada pelo atendimento de educação assistencialista, bem como pela questão de fundo financeiro. Tsuda (2008) traz contribuições importantes a quais ressaltamos a análise histórica do atendimento às crianças pequenas em Presidente Prudente-SP e o

exame da política de creche no período de 2006 a 2008 para compreensão da educação municipal.

O estudo intitulado *“Escolas municipais: a busca de respostas aos desafios contemporâneos na/da escola pública, popular e democrática”* (JANIAL, 2008), teve como objetivo desenvolver a análise e interpretação de como duas escolas municipais em Presidente Prudente estão se organizando para enfrentar os novos desafios a elas colocados e como os professores constroem a sua prática docente diante desses novos desafios histórico-sociais. Para isto, interpretou a organização dessas duas escolas e o trabalho que realizam diante das novas dimensões de seus processos pedagógicos: a formação da personalidade dos alunos; o trabalho e aceitação das diferenças e o trabalho com a comunidade. A reflexão sobre os resultados permitiu perceber que há nessas duas unidades de ensino uma preocupação com as novas demandas da escola, que são pontuadas nos Projeto Políticos Pedagógicos construídos coletivamente; uma preocupação incessante com a qualidade da educação oferecida; um espaço de formação garantido nos HTPC's e uma atenção e envolvimento com a comunidade escolar. Ambas as escolas estavam em movimento constante na busca por conhecimento e, por meio do que fazem, sabem e dizem, estão iniciando a construção da organização de uma nova proposta de escola, com práticas inovadoras para a construção da qualidade na/da educação pública, popular e democrática. Janial (2008) também levanta reflexões importantes sobre a escola pública municipal de Presidente Prudente-SP e sua constituição enquanto espaço democrático, em documentos legais e pelas práticas mencionadas por profissionais atuantes na escola através de entrevistas semiestruturadas.

A dissertação intitulada *“Conselhos municipais de educação: desafios e possibilidades na gestão democrática de políticas educativas”* (PEREIRA, 2008), buscou refletir sobre o papel dos Conselhos Municipais de Educação na gestão democrática de políticas educativas, estudando quais as efetivas condições para que estes órgãos sejam realmente espaços de gestão democrática e de definição de políticas educativas. A pesquisa elencou os conselhos municipais de três municípios, sendo um deles o de Presidente Prudente-SP. Foi analisado o perfil, a composição, as atribuições, as funções e a atuação destes órgãos procurando compreender de que forma os conselhos analisados se constituíram, em que contexto político-social foram criados e se houve a mobilização da sociedade civil na implantação e implementação

destes órgãos. O autor concluiu que os Conselhos Municipais de Educação, na sua função de intermediário entre Estado e Sociedade, são concebidos como espaços para viabilizar o exercício do poder político pela sociedade e que estão garantindo o aprendizado democrático e a ressignificação das estruturas de poder estabelecidas.

O trabalho *“Impacto da municipalização do ensino fundamental público sobre as condições de trabalho dos professores no município de Presidente Prudente-SP”* (CARAVINA, 2009) analisou o processo de municipalização do ensino fundamental ocorrido no Município de Presidente Prudente-SP, desencadeado a partir destas alterações na legislação federal, destacando a atuação do Conselho Municipal de Educação no início deste processo. Levantou como problema da pesquisa: Qual foi o impacto da municipalização do ensino fundamental nas condições de trabalho dos professores que atuam nesse nível de ensino no município de Presidente Prudente? Nesse sentido, o objetivo foi de apontar as transformações que o processo de municipalização do ensino acarretou nas condições de trabalho dos professores. A pesquisa permitiu verificar que a municipalização do ensino fundamental acarretou vantagens e desvantagens nas condições de trabalho dos professores que atuam no ensino fundamental, sendo determinantes para as mesmas o tempo de serviço, a formação do professor e o vínculo funcional de cada professor com a rede pública de ensino. Assim, a municipalização impactou de forma diferente os diversos setores da categoria do magistério.

A dissertação desenvolvida por Venâncio (2011), intitulada *“Os anos iniciais da Educação de Jovens e Adultos no município de Marília, SP e Presidente Prudente, SP: uma análise das políticas públicas educacionais e suas influências no desenvolvimento de propostas em EJA”* buscou analisar a movimentação política ocorrida nos anos iniciais da Educação de Jovens e Adultos em nível municipal, envolvendo os municípios de Marília e Presidente Prudente no estado de São Paulo. Sobre o município de Presidente Prudente, a pesquisa demonstra ações educativas voltadas a EJA possui mais sistematizações derivadas do histórico movimento educacional ocorrido no município. Apesar disso, as ações também são marcadas pelo baixo nível quantitativo de matrículas, fato que leva ao desenvolvimento de outras três ações, sendo elas o SESI, o PEJA e a FUNAP, que também apresentam uma completa desarticulação.

Quintanilha (2012) desenvolveu a dissertação “*O ensino de Arte nas escolas municipais de Presidente Prudente: diretrizes políticas e o trabalho docente*” tendo como objetivo analisar a situação atual do ensino de Arte nas escolas municipais de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental de Presidente Prudente, em relação às diretrizes políticas do município e o trabalho docente, a fim de oferecer subsídios para o desenvolvimento de um trabalho de formação continuada sobre o ensino de Arte nas escolas. Esta pesquisa foi realizada em seis escolas do município de Presidente Prudente, contando com a participação de 70 professores polivalentes e seis Orientadores Pedagógicos atuantes na rede prudentina municipal de ensino. Os resultados da pesquisa indicaram que a Arte na escola não será valorizada apenas por uma lei que a torne obrigatória. A Arte na escola só será valorizada se o professor polivalente, ainda que não seja o único responsável por essa aula, tenha formação suficiente sobre o assunto para agir em harmonia com o professor especialista. A pesquisa apontou para o fato de que a Arte na escola será valorizada se a direção tiver consciência de que a Arte é importante para o desenvolvimento de todas as potencialidades dos alunos e que, não sendo menos importante do que outras áreas de ensino como Português e Matemática, contribui com elas, em condição de igualdade, para a formação global do educando.

A dissertação de mestrado “*Professores aposentados: quais os motivos para o seu retorno à docência?*” elaborada por Meira (2012) teve como objetivo investigar a situação dos professores aposentados dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que retornaram à docência na rede de ensino municipal de Presidente Prudente e de Presidente Bernardes situados no Estado de São Paulo, buscando responder a seguinte problemática: Quais são os motivos que levam um professor aposentado a retornar ao exercício da docência? A partir de duas etapas, envolvendo entrevistas semiestruturadas e de aprofundamento e a análise desses dados permitiu entender como ocorreu o processo de aposentadoria das professoras, com relação aos motivos, planos, sentimentos, dificuldades vivenciadas nesse período e os fatores que levaram o retorno dessas professoras ao exercício da docência. Os resultados da pesquisa indicaram que os principais motivos que influenciaram o retorno das professoras têm relação com o contexto de precarização da profissão docente, tendo em vista os baixos salários. O medo de perder a sua identidade social e profissional, tornando-se inativo, somado ao sentimento de ainda possuir desejo de realizar o

trabalho, também foram justificativas apresentadas pelas professoras, atuantes nas redes municipais, decisão de retornar à docência.

Azevedo (2012) escreveu a dissertação *“Programa “Cidadescola” no 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola de Presidente Prudente: entre a ludicidade e a sala de aula”*. O tema dessa pesquisa relacionado à ampliação do Ensino Fundamental no Brasil de oito para nove anos articulou-se também a proposta de uma política de escola em tempo integral desenvolvida em Presidente Prudente-SP, intitulada “Programa Cidadescola”. Dessa forma, o estudo buscou compreender o “Programa Cidadescola” no âmbito das políticas de ampliação do ensino fundamental e de implantação da escola de tempo integral, investigar se as diretrizes didático-pedagógicas e as práticas cotidianas do “Programa Cidadescola” favorecem a presença da ludicidade nas atividades das quais participam os alunos de uma turma de primeiro ano de uma unidade escolar municipal, comparando-se com as aulas regulares em sala e compreender os pontos de vista das crianças a respeito das atividades do programa. Essa pesquisa, de caráter etnográfico, possibilitou que as crianças participassem ativamente do processo investigativo, e para tal foi preciso que a pesquisadora adotasse uma postura de imersão no mundo dos sujeitos pesquisados, para ser aceita no grupo das crianças envolvidas. A observação participante foi a alternativa metodológica privilegiada. Constatou-se que, no ambiente escolar, as crianças privilegiam as relações entre os pares, as práticas lúdicas em atividades que propiciam o movimento, os momentos de brincadeiras com brinquedos tradicionais, como bonecas e carrinhos, bem como os jogos informáticos como softwares e jogos on-line na internet. Constatou-se também que as crianças possuem algumas concepções sobre a oposição entre jogo e trabalho, entre as atividades do Programa Cidadescola, consideradas divertidas, e as atividades da sala de aula. Constatou-se também certo antagonismo entre a visão dos adultos e das crianças sobre a importância das atividades lúdicas no ambiente escolar. Por fim, conclui-se que, no caso da escola estudada, há risco de uma oposição entre o “período regular” e o “contraturno”, como se fossem duas escolas diferentes na mesma unidade escolar, quando as diretrizes didático pedagógicas presentes na literatura especializada e nos documentos oficiais, bem como a perspectiva das próprias crianças, apontam para a necessidade de uma escola integral, portanto, inteira.

A tese de doutorado intitulada “*Estatutos, planos de carreira e valorização do magistério público: um estudo dos municípios sedes das regiões administrativas do estado de São Paulo*” desenvolvida por Paz (2014) se propôs a analisar como estão configurados os estatutos e planos de carreira do magistério público em quinze municípios sedes das regiões administrativas do Estado de São Paulo, como meios de valorização dos profissionais da educação. No que concerne aos estatutos e planos de carreira do magistério, foi empreendida a partir de uma perspectiva comparativa entre os municípios pesquisados, dos quais situa-se Presidente Prudente-SP, uma abordagem que considerou aspectos como o histórico de greves dos profissionais, o regime jurídico adotado, os princípios e objetivos da carreira, as formas de composição do quadro do magistério, o tipo de provimento dos cargos, os requisitos exigidos para posse, as normas para acumulação legal e, ainda, os mecanismos de avaliação do estágio probatório e a avaliação de desempenho. Como parte do desvelamento das configurações dos estatutos e planos de carreira foram estudadas, também, as jornadas de trabalho, os direitos e deveres funcionais, a regulamentação das férias e recesso escolar, os afastamentos e licenças, o processo de remoção dos profissionais, as normas para atribuição de classes e aulas, a política de formação continuada, as escalas de vencimentos, gratificações e outras vantagens pecuniárias, a progressão funcional, as normas referentes aos profissionais adidos, readaptados e aposentadoria, as substituições de docentes, as contratações temporárias e outras disposições. Os dados do estudo possibilitaram verificar políticas bastante distintas no que se refere à carreira do magistério.

Silva (2015), em sua dissertação intitulada “*Quinze Anos de Progressão Continuada: a percepção dos professores*” teve como objetivo compreender as percepções dos professores da rede municipal de educação de Presidente Prudente – SP sobre o regime de progressão continuada quinze após sua implantação. A coleta de dados foi realizada mediante a aplicação de dois questionários, sendo o primeiro composto por questões abertas e fechadas e o segundo usando a escala tipo Likert com questões somente fechadas em que os sujeitos da pesquisa manifestaram suas opiniões concordando ou discordando sobre as afirmativas propostas. Os questionários permitiram traçar o perfil dos professores participantes, compreender as percepções destes sobre o regime de progressão continuada nas categorias de análises selecionadas no aporte teórico. Como resultados, observamos que os

professores possuem uma percepção negativa acerca da progressão continuada, que as ações de formação continuada não suprem as necessidades docentes para atuar neste modelo de escola pública e o desejo por retornar ao modelo seriado.

A dissertação de mestrado *“Políticas públicas de avaliação em larga escala, índice de desenvolvimento da educação básica e a organização da escola: limites e possibilidades”* elaborada por Rubini (2017) teve como objetivo identificar e analisar os efeitos do IDEB na organização de uma escola da rede municipal de Presidente Prudente que atende as séries iniciais de ensino fundamental. A partir de entrevistas semiestruturadas e do ciclo de políticas elaborado por Stephen Ball e seus colaboradores os resultados da pesquisa revelaram que a Prova Brasil e a divulgação dos resultados do IDEB influenciam na organização da escola, pois esse índice emerge no chão da escola como um direcionador do trabalho pedagógico, um referencial para a análise das competências e habilidades desenvolvidas com os alunos. Os sujeitos participantes da rede municipal de ensino de Presidente Prudente-SP anunciaram as avaliações externas como positivas e necessárias para o direcionamento do trabalho escolar, contudo, no decorrer da entrevista evidenciaram-se elementos favoráveis e elementos desfavoráveis relacionados às mesmas. Os dados revelaram que o IDEB também interfere na formação continuada dos profissionais da educação. O resultado do índice é subsídio para a organização dos estudos que fundamentam as práticas docentes; contudo, observamos uma ênfase nas áreas de língua portuguesa e matemática. Esse aspecto indica a necessidade de aprofundamento nos estudos sobre as origens das avaliações externas e do papel da escola pública para a melhoria da qualidade da educação básica.

Santos (2017) na dissertação *“Política de avaliação externa e em larga escala: o olhar do sujeito professor da rede municipal de Presidente Prudente”* teve como objeto de análise investigar e analisar como as avaliações externas e em larga escala são compreendidas pelos docentes e suas possíveis repercussões na orientação da organização do trabalho pedagógico em sala de aula, passando pela análise das percepções sobre avaliação externa e em larga escala dos docentes, com reflexão dos seus posicionamentos diante dessas, além de identificar as principais práticas docentes advindas dessas avaliações. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas e a análise de documentos produzidos pelo Ministério da Educação, pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e Municipal de Presidente Prudente, com o intuito

de traçar um panorama histórico acerca dessas avaliações, assim como de identificar as concepções e pressupostos delas. Os resultados da pesquisa indicaram que essas avaliações não têm permeados processos de formação condizente com a política de avaliação externa e em larga. Outra implicação trazida para os professores são: alterar sua metodologia de ensino e buscar outras práticas paralelas com o que está determinado em seus planos de ensino, mesmo sem orientações pedagógicas externas, não há uma análise coletiva dos resultados dessas avaliações. Identificamos, ainda, que essas avaliações têm trazido práticas antidemocráticas para a sala de aula: estreitamento curricular, pressão sobre o desempenho dos alunos e a preparação para os testes, precarização da formação do professor e destruição moral do professor e do aluno, mesmo que identificada de forma bem simbólica, em nossa pesquisa.

Podemos situar os trabalhos sobre “Políticas de Educação Municipal” nas seguintes temáticas (Quadro 6).

Quadro 6 – Temas das dissertações e teses da categoria “Políticas de Educação Municipal” sobre o município de Presidente Prudente-SP

Temas	Tipo	Trabalho
Políticas do Ensino de Artes nos Anos Iniciais	Dissertação	Quintanilha (2012)
Políticas de Avaliações Externas	Dissertação	Santos (2017)
Políticas de Creche	Dissertação	Satomi (2008)
Conselho Municipal de Educação	Dissertação	Pereira (2008)
Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)	Dissertação	Rubini (2017)
Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Dissertação	Venâncio (2011)
Política sobre Professores Aposentados	Dissertação	Meira (2012)
Programa de Educação Integral Cidadescola	Dissertação	Azevedo (2012)
Progressão Continuada	Dissertação	Silva (2015)
Gestão Democrática em unidades escolares	Dissertação	Janial (2008)
Estatuto do Magistério	Tese	Paz (2014)
Municipalização dos Anos Iniciais	Dissertação	Caravina (2009)
Política de Formação de Orientadores Pedagógicos	Dissertação	Deák (2004)

Elaborado pelo Autor (2022)

Considerando os trabalhos que já foram desenvolvidos sobre a educação municipal de Presidente Prudente, notamos que mesmo aqueles que abordam aspectos históricos não se pautam pela busca de narrativas de pessoas que nela atuaram sobre a organização da educação municipal. Estes trabalhos consideram a constituição da educação municipal prudentina a partir de documentos e legislações, operadas em uma ótica racional e não nos movimentos de corpos humanos, subjetividades e sentidos que podem ser apreendidos pelos compartilhamentos de narrativas.

Essa observação pode ser percebida pela presença de instrumentos como questionários e entrevistas semiestruturadas nos procedimentos metodológicos das pesquisas investigadas. Portanto, a originalidade de nosso estudo encontra-se em propor a análise dos sentidos das políticas de organização da educação pública municipal de Presidente Prudente, no período de 1983 a 2020, a partir das narrativas de alguns atores sociais.

2. O DESENHO DA PESQUISA: ORIENTAÇÕES EPISTEMETODOLÓGICAS

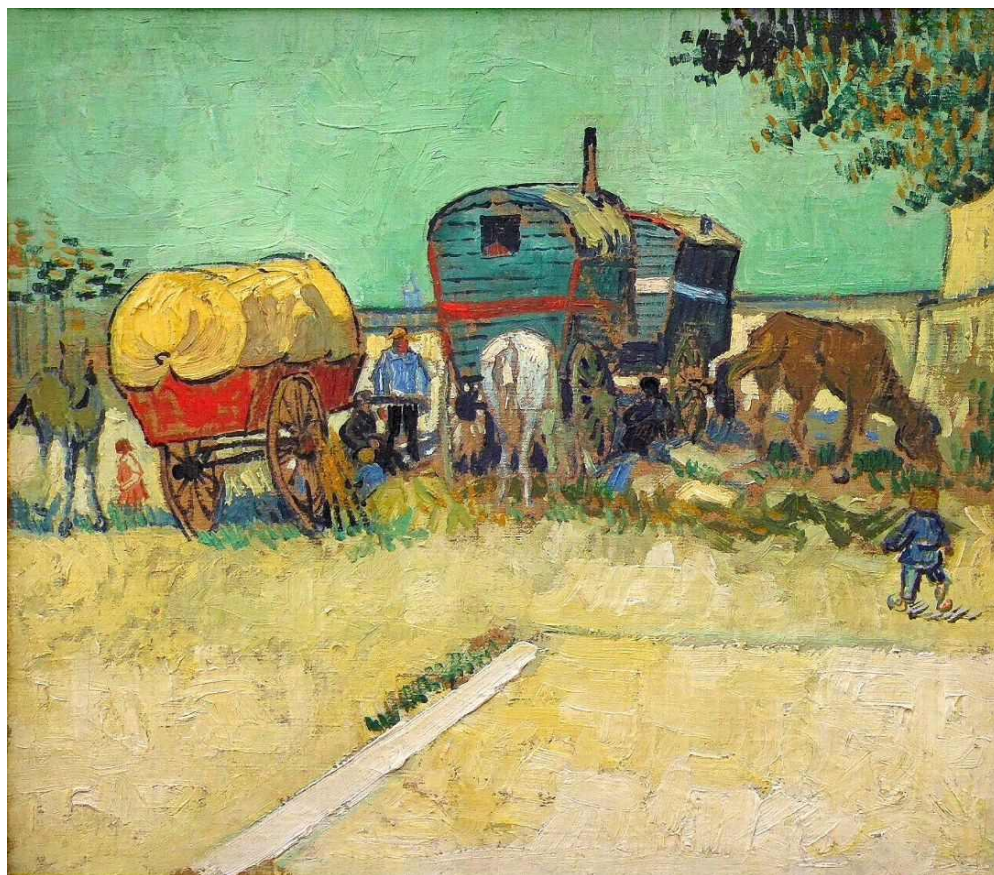


Figura 2 - A caravana cigana, 1888 – Vicent Van Gogh

“Na maioria das vezes, quando ‘a academia’ não gosta de qualquer ideia ou método, isto quer dizer que há pessoas que estão defendendo o seu lugar, o seu prestígio, as suas convicções e o seu poder! Temos de ter consciência disso e deixar passar a caravana... O que não impede de sermos críticos e exigentes com a coerência epistemológica e o processo metodológico”.

(Marie-Christine Josso, caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores. Entrevistador: Margaréte May Berkenbrock-Rosito, 2009)

Qual é o referencial epistemológico²² da sua tese?

Nas diversas situações que vivenciei, compartilhadas junto a colegas durante o curso de doutorado, cheguei à conclusão de que não há estudante que circule pelo universo de algum curso de pós-graduação, em nível de mestrado ou doutorado, que não tenha se deparado com a indagação inicial deste capítulo. Particularmente, essa pergunta foi motivo de diversas inquietações ao longo da definição dos rumos desta pesquisa. Ela permeou as discussões iniciais para consecução do problema, momentos coletivos nas disciplinas ou grupo de pesquisa²³, assim como grande parte dos diálogos junto a professora orientadora do trabalho.

Ao me encontrar com a possibilidade de pensar “narrativamente”²⁴ para buscar responder o problema por mim suscitado, de forma a constituir-lo em uma tese, a inquietude me afligiu produzindo outras questões: Do que estamos falando: Método ou metodologia? Com quais autores e obras devo dialogar para fundamentar teoricamente esta escolha de referencial? Quais procedimentos necessários? Como estrutura-se a ideia de “pensar narrativamente” em um trabalho científico? Será que temos fôlego para isso?

O fato de desembarcar neste emaranhado de problemas em torno da elaboração do referencial teórico-metodológico, não foi ruim. Acredito que o pensamento científico dialoga junto com dúvidas e incertezas e não apenas diante de um único problema na busca de uma factível resposta verdadeira. Como pontua Ribeiro (1989): “*Não há pior inimigo do conhecimento que a terra firme*”.

Encontrei nas palavras de Lourdes Marcelino Machado, no texto “*Qual é mesmo o seu referencial teórico-metodológico*”²⁵ o acalento que precisava para enfrentar os problemas por mim suscitados: “(...) é relativamente fácil saber o que significa diferentes referenciais, mas a adesão firme e refletida a um referencial

²² Entendemos o referencial teórico-metodológico como o embasamento escolhido para justificativas e discussões dos conceitos abordados em uma construção textual científica.

²³ No Grupo de Pesquisa “Formação de Professores, Políticas Públicas e Espaço Escolar (GPFOPE), temos como hábito a discussão coletiva dos projetos de pesquisas de estudantes de pós-graduação. É um momento de diversos apontamentos, que na minha experiência acrescentaram reflexões pontuais para um melhor delineamento da pesquisa.

²⁴ O primeiro encontro com a pesquisa narrativa foi na participação no Seminário “Pesquisa em Educação e Narrativas (Auto)Biográficas, ministrado pelo Professor Elizeu

²⁵ Esse texto foi publicado para uma reunião junto aos professores do Programa Pós-graduação em Educação da Unesp de Marília, em outubro 2008.

teórico-metodológico, às vezes, leva quase uma vida inteira. Demanda muita leitura, muito esforço e reflexão”.

Encaro também, a escolha de um referencial teórico metodológico, tal como um encontro em constante devir²⁶, pois “(...) durante o tempo, enquanto se gira em torno de tais questões, há devires que operam em silêncio, que são quase imperceptíveis (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 9)”. E, é nesta impercepção, que se circula, por exemplo, o confronto com a nossa própria história e o refinamento do meu amadurecimento na posição de pesquisador.

Face a esse amadurecimento, busco neste capítulo situar um percurso de construção metodológica para analisar os sentidos sobre as políticas de organização da educação pública municipal de Presidente Prudente, no período de 1983 a 2020, a partir das narrativas de alguns atores sociais. Este percurso centra-se em procedimentos orientados pela abordagem qualitativa²⁷ de pesquisa em educação (ESTEBAN, 2010).

O capítulo estrutura-se em quatro seções: a primeira aborda aspectos tocantes à natureza da pesquisa (Auto)biográfica, entendida como método e técnica para compreensão da experiência humana; a segunda seção discute o campo da pesquisa em políticas educativas, que no Brasil encontra-se em processo de expansão e os apontamentos que envolvem a definição das questões epistemológicas desta pesquisa; na terceira seção justificamos a virada (auto)biográfica na pesquisa em políticas educativas e compreensão da escola pública ; e a quarta seção destina-se aos procedimentos para o corpus da pesquisa e referencial para análise dos dados.

Em meio a uma crise nacional perversa de descrédito pela ciência e sobretudo pela vida, nos demos conta da importância de enfrentar nossos inimigos e buscar a (re)significação de nossas atitudes científicas para a análise das políticas educativas e compreensão da escola pública. O sentido e a pertinência deste trabalho, centrado

²⁶ Compreendo o conceito de devir como “(...) ‘Devir’ é certamente e em primeiro lugar mudar: não mais se comportar ou sentir as coisas da mesma maneira; não mais fazer as mesmas avaliações. Sem dúvida, não mudamos a nossa identidade: a memória permanece, carregada de tudo o que vivemos; o corpo envelhece sem metamorfose. Mas “devir” significa que os dados mais familiares da vida mudaram de sentido, ou que nós não entretemos mais as mesmas relações com os elementos costumeiros de nossa existência: o todo é repetido de outro modo” (ZOURABICHVILI, 1997)

²⁷ “A pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos” (ESTEBAN, 2010, p. 127)

na abordagem (auto)biográfica, justificam-se pelo desejo de compreender as vinculações dialéticas entre as experiências de pessoas ao longo de suas vidas, situadas no contexto da educação pública municipal de Presidente Prudente-SP e os aspectos políticos e organizativos deste espaço. Nesse sentido, essa abordagem pareceu-me imprescindível para o revelar constante de compreensões e “(...) a possibilidade de trazer o seu “grão mais vivo”, “catar as palavras” nas narrativas, nos gestos, olhares, táticas, práticas da/na vida cotidiana (SOUZA; OLIVEIRA, 2016, p. 184).

Essa análise também se justifica diante do objeto da Pesquisa (Auto)Biográfica, que segundo Delory-Momberger (2012, p.71) “(...) é o de explorar os processos de gênese e de vir-a-ser dos indivíduos num espaço social, mostrar como eles dão forma a sua experiência, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência”.

Desse modo, aderir a essa abordagem, considerando nosso objeto de investigação, é encontrar-se num “Ir-se’ à vida cotidiana numa perspectiva heurística” o que “(...) requer uma metodologia de observação, coleta de informações, escutas, escritas, verbalizações, silêncios, além de outras ações que se entrecruzam na vida cotidiana e no processo de pesquisar-viver” (SOUZA; OLIVEIRA, 2016, p. 185).

Portanto, pensar a busca de respostas (ou mais indagações e/ou reflexões) para o problema em questão, a partir da abordagem (Auto)Biográfica, é afirmar que o ser humano, a construção de políticas educativas e os espaços em que elas ecoam, representam muito mais que números, amostragens e estatísticas: é entender o objeto e o sujeito “pesquisado” carregado de vida, sonhos, história, vivências e experiências.

2.1 – Pesquisa (Auto)Biográfica: método e técnica para compreensão da experiência humana.



Figura 3 - El Sabedor, Juliana Herce - 2016.

Neste momento, quais “os devires” que potencializam os meus saberes para compreensão do fenômeno educativo nesta pesquisa?

Ao me deparar com a obra “El sabedor - (Figura 3)”, tenho provocado em mim, de maneira mais íntima e sublime, a representação da potência destes meus “devires”. Está no seio, no coração que bombeia o sangue, os devires da minha incessante busca de conhecimento para a compreensão das políticas que se criam e transcendem os corpos biográficos, vivos na escola pública. Este ciclo cardíaco de pulsação, compara-se ao permanente movimento de busca do “ser mais” (FREIRE, 2016, p.101).

Freire (2016) ao buscar reflexões para a libertação de tudo aquilo que nos desumaniza e nos proíbe de ser mais humanos, indica o conceito de “ser mais” enquanto despertar da sua vocação ontológica. Ou seja, aquilo que está intrinsecamente nato no indivíduo humano. O “Ser mais” é o desejo, plenamente potente, para emergir uma educação empanturrada de afetos e consciência.

Nesse sentido, busco alicerçar “os meus saberes” para outras possibilidades e formas de produção de conhecimento científico, as quais possam percorrer os contornos da subjetividade, da sensibilidade humana e do pleno desejo em “Ser mais”.

A necessária reafirmação por estes caminhos e pela “(...) Nossa grande tarefa de passar pelo mundo é exatamente a da briga constante e permanente pela busca do ser mais” (FREIRE, 1996, p. 9), confronta-se inteiramente na superação dos ditos paradigmas dominantes. Ao recapitulá-los, aponto o denominado “método científico” como determinante no pensamento científico e filosófico, a partir do século XVII.

O “método científico” impulsionado por René Descartes (1596-1650), estabelece um caminho racionalista na compreensão do mundo e de todas as coisas a partir da dúvida metódica, pela afirmativa que o “(...) pensamento é suscitado pela realidade, que está aí e é independente do pensar; a realidade é o fundamento do conhecimento e primeiro princípio, o ser [...] não é o ser, mas a razão que suscita o pensamento” (ESTEBAN, 2010, p. 3). A razão é, então, revelada como herança e propriedade da filosofia moderna, constituindo a corrente filosófica denominado racionalismo.

Ainda no século XVII, paralelamente ao pensamento racionalista, desenvolve-se, principalmente, através de autores ingleses, o pensamento empirista. Pereira e Lima (2017, p. 71) explicam que o empirismo:

[...] vai defender que são as experiências sensoriais pelas quais o indivíduo passa que geram o seu conhecimento e forma a sua inteligência (para o empirismo “não existe nada na mente que não tenha passado antes pelos sentidos”. Um dos grandes expoentes, defensores do empirismo, portanto, em oposição ao inatismo ou racionalismo cartesiano será Francis Bacon (1561-1626). Para ele a realidade deveria ser experimentada, partindo de pequenas evidências até chegar à compreensão de sua totalidade, a este caminho denominou método indutivo.

Na continuidade das postulações filosóficas e científicas, o século XIX é marcado pelo pensamento de Augusto Comte (1798 -1857). “). Esteban (2010, p. 4) explica que Augusto Comte “[...] introduz o enfoque positivista da ciência, cujas hipóteses recolhidas pelo famoso Círculo de Viena, para o qual ‘a verificabilidade’ passa a ser o critério para distinguir as ciências empíricas de outros tipos de saber”.

A corrente positivista de Augusto Comte emerge pela premissa de que a sociedade de sua época se encontra desorganizada, sendo necessário um sistema intelectual organizado. De acordo com o próprio autor: “Só a filosofia positiva pode ser considerada a única base sólida da reorganização social, que deve terminar o estado de crise no qual se encontram, há tanto tempo, as nações mais civilizadas” (COMTE, 1978, p. 17).

Podemos notar a existência histórica da influência do pensamento positivista, advinda dos métodos experimentais das ciências biológicas e físicas, no desenvolvimento das ciências humanas. Bueno (2002, p. 13) ressalta que “(...) foi a princípio um verdadeiro fascínio – pois servir-se de tais métodos era a condição para se ter o reconhecimento como disciplina científica – veio a se tornar com o tempo uma verdadeira tirania.

Na complexidade advinda dos processos das relações sociais pela industrialização, o início do século XX é marcado por um forte questionamento do positivismo enquanto modelo teórico válido para a investigação da complexidade que envolve os fenômenos sociais. A impossibilidade epistemológica em compreender problemas sociais com referência aos métodos experimentais, buscam, romper com os paradigmas estabelecidos construindo modos particulares de pesquisar as interrogações sociais suscitadas.

A sociologia americana de Chicago²⁸ começa a desenvolver uma sociologia qualitativa, com novos métodos originais de investigação baseados em documentos pessoais, cartas, diários, fotografias, junto a um trabalho de campo sistemático, no sentido de estudar a sociedade em seu conjunto. Souza e Meireles (2018, p. 288) explicam que:

A escola de Chicago não estava preocupada tão somente com a utilização de novos métodos de pesquisa que possibilitassem descrever e analisar as implicações da crescente imigração, no período industrial do início do século XX na sociedade americana, mas partia de outra concepção de ciência que se contrapunha à quantificação, às leis, generalizações e explicações gerais dos fenômenos sociais. A sociologia compreensiva nasce da afirmação de uma ciência social tomando a interpretação e as experiências dos indivíduos em contextos sociais, em uma perspectiva interacionista.

²⁸ Entende-se por Escola de Chicago um conjunto de trabalhos de pesquisa sociológica realizados no período compreendido entre 1925 e 1940, por professores e estudantes da Universidade em Chicago. Para Becker (1996), uma das características centrais da Escola de Chicago era não ser puramente qualitativa ou quantitativa. Ao contrário, uma das mais importantes contribuições dos sociólogos de Chicago foi o desenvolvimento de métodos originais de investigação, que iam desde a utilização de documentos pessoais, passando por trabalhos sistemáticos de campo e chegando à exploração de diferentes fontes documentais. BECKER (1996) retrata com propriedade a visão dos pesquisadores de Chicago quanto às diferentes estratégias metodológicas de pesquisa e sua importância para o avanço dos métodos de investigação social: “nós éramos muito mais ecléticos em relação a métodos do que as pessoas que conhecíamos e que estavam em outras instituições. Assim, achávamos que era preciso fazer entrevistas, coletar dados estatísticos, ir atrás de dados históricos. Não havia nada demais nisso, tudo isso me parece puro bom senso, mas muitas pessoas tinham uma espécie de apego religioso a métodos de pesquisa.” (p. 10)

Nesse contexto de rupturas, a Escola dos Annales contribuiu ao trazer as fontes orais e a pesquisa com os excluídos da história “[...] como potencializadora de uma nova forma de compreender o cotidiano e as vozes dos atores negada por uma perspectiva histórica factual e centrada nos valores dos vencedores” (SOUZA, 2006, p. 27-28).

De acordo com Souza e Meirelles (2018), nos anos de 1960 há na Sociologia a busca pelo rompimento da padronização dos métodos de investigação guiados pela objetividade e racionalidade:

Sofrendo diferentes embates teórico-metodológico, a Sociologia, com base na etnometodologia e sua derivação da fenomenologia, encontrou espaço mais favorável para garantir a validade epistemológica dos etnométodos, o que possibilitou reafirmar ainda a abordagem qualitativa, abrindo espaço para que a subjetividade fosse constituída como objeto de investigação (SOUZA; MEIRELLES, 2018, p. 289)

Ainda na década de 1960, a pesquisa desenvolvida a partir das narrativas, desponta

[...] de uma tradição fenomenológica constitutiva do social, com base em um enraizamento antropológico e ancorando-se na descrição densa de Geertz (1989), no interacionismo simbólico de Mead (1982), na dramaturgia social de Goffman (2011) e nas implicações teórico-epistemológicas da Escola de Chicago. Por isso, parte essencialmente de uma teoria do social, de como as pessoas compreendem e resolvem seus problemas sociais e cotidianos, através dos modos como vivem, experienciam e narram suas histórias individuais e coletivas (SOUZA; MEIRELLES, 2018, p. 289)

De acordo com Souza (2020, p. 22) os métodos biográficos começaram a ser utilizados no final da década de 1970:

Nóvoa (2000) advierte que los métodos biográficos, la autoformación y las biografías educativas comenzaron a utilizarse a partir del final de la década de 1970, lo que delimita otras percepciones sobre recursos de formación, así como se confronta con los métodos dominantes en el escenario de la indagación educativa.

Pineau (2006) esclarece que a partir do ano de 1983, houve a publicação da primeira obra no cenário acadêmico nominada de *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*, divulgada em Montreal – Canadá, e em Paris - França, eclodiu na pesquisa em Educação o movimento investigativo enfocando as trajetórias de vida pessoais e profissionais de professores e, na sequência, de sujeitos em diversos

contextos educativos – formais, não formais e informais - para o debate e análise no terreno científico.

Além disso, os anos de 1980 foram responsáveis por um volume de publicações e eventos científicos, bem como pela criação da primeira Associação - *Association Internationale des Histoires de Vie en Formation* (ASIHVIF) - de pesquisadores que defenderam a inclusão de investigações com elevação para a vida cotidiana e comum. Assim, a pesquisa com sujeitos centrada nas suas histórias de vida conseguiu, pouco a pouco, sair do lugar periférico na academia e ganhar visibilidade por parte da comunidade científica. Sobre isso, Pineau (2006, p. 333 – 334) afere:

Essas mudanças na pesquisa [...] impulsionou esse período de eclosão das histórias de vida em formação, como práticas multiformes de ensaio de construção de sentido por meio de fatos temporais vividos pessoalmente. Práticas existenciais de pesquisa-ação-formação, nas fronteiras das organizações, disciplinas científicas e técnicas do trabalho. [...] essa dinâmica de fundo utópico, porém vital, tomou inicialmente a forma de redes, depois de associações que, combinando encontros e produções, abriram os anos de 1990 como período de fundação.

O movimento em torno das narrativas no campo educacional, também teve impulso com a publicação do livro “*O professor é uma pessoa*” de Ada Abraham, no ano de 1984. De acordo com Nóvoa (1992) a obra sugere uma compreensão do professor em dimensão humana, reconhecendo a influência dos diversos elementos sociais na construção e identidade e formação profissional do educador. Surge nesse cenário, um interesse de pesquisadores por investigações sobre a vida, carreira, percurso profissional, biografia e autobiografia pessoal dos professores: [...] a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores (NÓVOA, 1992, p. 15).

Essas novas perspectivas de investigação colocam em evidência o reconhecimento da subjetividade e da experiência dos sujeitos, opondo-se a visão dicotômica dos métodos convencionais e positivistas que se perpetuaram na trajetória das ciências humanas e consequentemente na pesquisa educacional. Conforme explicam Cavalcante e Silva (2017, p. 1688 -1689):

A ciência moderna esteve sempre impregnada de racionalidade que apoiada em métodos e lógicas decorrentes das ciências naturais

definiu os pressupostos da objetividade, neutralidade científica, análise de dados quantificáveis e a crença de que somente aquilo que pudesse ser comprovado cientificamente era verdadeiro. Esta herança histórica da tradição positivista e a influência exercida pelos métodos experimentais desenvolvidos no âmbito das ciências físicas e biológicas definiram a história das ciências humanas, por muito tempo, marcado pelo distanciamento entre o objeto de pesquisa e o pesquisador, bem como pelo teste e verificação de hipóteses, entre outras características.

Pelo fato dos pressupostos positivistas serem inadequados para o estudo dos fenômenos sociais e para os modos novos de conceber a própria ciência, gerou um movimento de rupturas e mudanças paradigmáticas no campo das ciências sociais no decorrer do século XX, pondo em questão os princípios da ciência clássica.

Há, então a “virada para a narrativa”. Abre-se espaço para o enfoque da experiência e expressão da subjetividade, aspectos que “(...) aos olhos dos pesquisadores se mostrou esquecido ou mesmo relegado nos tratamentos anteriores, e que por isso passou a se mostrar promissor para realimentar novos desenvolvimentos teóricos na área” (BUENO, 2002, p. 13).

De acordo com Passeggi (2020) a Pesquisa (auto)biográfica, a qual se constitui uma das abordagens narrativas na pesquisa em educação²⁹, emerge no Brasil, com essa denominação, por ocasião do I Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (I CIPA) realizado no município de Porto Alegre e idealizado por Maria Helena Menna-Barreto Abrahão. De acordo com Souza, Sousa e Catani (2008, p. 34-35):

O I CIPA - Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica, realizado em Porto Alegre, tem sua gênese marcada por reflexões epistemológicas e teórico-metodológicas das pesquisas sobre histórias de vida e suas implicações como prática de formação e de investigação. A organização do livro, “A Aventura (Auto)biográfica – teoria e empiria”, originou-se do desejo de socializar recentes reflexões sobre pesquisa (auto)biográfica – ao aproximar pesquisadores de expressão nacional e internacional, desdobrando-se no evento, o qual foi idealizado e realizado como consequência da edição do livro. A definição e escolha dos seis eixos temáticos possibilitaram a organização do congresso e suas diferentes mesas e conferências. O I CIPA foi gestado tendo em vista o aprofundamento de discussões teórico-metodológicas sobre pesquisas (auto)biográficas, os recuos e avanços tanto teóricos, quanto empíricos dessa abordagem de pesquisa em diferentes contextos.

²⁹ A autora situa três abordagens narrativas em educação, sendo: História de vida em formação; Pesquisa biográfica em educação; e, A pesquisa (auto) biográfica.

O movimento da Pesquisa (Auto)biográfica³⁰ continua o seu fortalecimento, com o envolvimento de outros pesquisadores, a qual destacamos a liderança do Professor Elizeu Clementino de Souza e através da realização de outras edições do CIPA³¹. Esse movimento na área educacional, concebe a Pesquisa (Auto)Biográfica como um processo de conhecimento:

A abordagem biográfica, a partir do trabalho com as histórias de vida ou com biográficas educativas, configura-se como um processo de conhecimento. Um conhecimento de si, das relações que se estabelece com seu processo formativo e com as aprendizagens que construiu ao longo da vida. Através da abordagem biográfica o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, o qual revela-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes, ao narrar com profundidade (SOUZA, 2006 p. 36)

Na Pesquisa (Auto)Biográfica, “As experiências dos sujeitos se constituem como ponto de partida para a produção de conhecimento, a partir das narrativas e dos significados que atribuem as suas experiências” (JOSSO, 2006, p. 26). Ainda de acordo com a autora:

[...]Associamos, então, um autêntico trabalho epistemológico, a uma produção de conhecimento específico sobre três planos... a) O processo de formação do sujeito; b) seu processo de conhecimento tal como ele foi construído ao longo de suas experiências biográficas e, c) conhecimento do sujeito em suas competências de aprendiz (JOSSO, 2006, p. 26)

Nessa perspectiva, a experiência ganha um lugar de destaque. As experiências narradas pelos outros são significativas na compreensão da realidade, pois o ouvinte/leitor experimenta, simultaneamente com um certo distanciamento emocional e com uma certa proximidade, uma identificação com a história relatada.

Clandinin e Connelly (2011) conceitualizam *experiência* adotando como base teórica a ideia desenvolvida pelo filósofo norte-americano John Dewey. O filósofo concebe a experiência como “(...) um fluxo que muda que é caracterizado por interação contínua do pensamento humano com nosso ambiente pessoal, social e material” (CLANDININ; ROS IEK, 2007,p. 39).

³⁰ De acordo com Passeggi (2020), o sentido da utilização do (auto) entre parênteses reporta a intenção do Professor português António Nóvoa em “(...) sinalizar que a subjetividade não era vista na perspectiva intimista do eu, uma vez que o foco do método estaria nas aprendizagens, no conhecimento de si e do outro e na transformação individual e de quem se forma” (PASSEGGI, 2020, p. 65)

³¹ Atualmente, o CIPA encontra-se em processo de realização de sua IX edição.

A base dos critérios do conceito de experiência de Dewey constituem-se pelas noções de: continuidade, interação e situação. A experiência é *contínua*, pois cada uma nova experiência pressupõe uma próxima, isto é, a experiência regula a própria experiência, tomando a experiência anterior, não como modelo, mas pela possibilidade de aperfeiçoá-la; é *interativa*, porque a experiência é tanto individual como social; toda experiência é uma situação, uma vez que “ (...) ocorrem em condições ambientais determinadas segundo a qual um organismo que tem como identidade uma função vital produz para si uma síntese entre a coisa experimentada e o processo de experienciar” (TEIXEIRA, 2018, p. 85)

Já a noção de experiência, na esteira do pensamento de Larrosa (2011), é concebida como “(...) o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que lhe vai passando ao longo da vida e que vai conformando o que alguém é” (LARROSA, 2011, p. 14). O autor apresenta o saber da experiência como um saber finito, por estar relacionado ao amadurecimento do indivíduo em particular, e como idiossincrático, pois ainda que dois sujeitos enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência.

É esse afrontar-se próprio e único o eixo da pesquisa narrativa/ (auto)biográfica. Clandinin e Connelly (2011, p. 48) definem a pesquisa narrativa como “uma forma de entender a experiência” em um processo de colaboração entre pesquisador e pesquisado. Assim a pesquisa narrativa ocupa-se com a vida, ou seja, a compreensão de experiências vividas situadas no tempo e no espaço e expressas por unidades narrativas, fragmentos de histórias vividas e relatadas: “O pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela. (...) O método narrativo é o fenômeno e também o método das ciências sociais” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 48).

A abordagem (auto)biográfica apresenta uma série de alternativas para a realização da pesquisa qualitativa, no tocante à subjetividade dos sujeitos. É importante ter em mente que não existe um método de pesquisa capaz de responder a todas as indagações do pesquisador. Todos, de uma forma ou de outra, apresentarão suas limitações. A pesquisa biográfica coloca em conexão fenômenos sociais diferentes com a experiência pessoal de modo a compreendê-la de maneira nova, diferente. É assim que o método biográfico tem obtido um espaço sempre maior

na pesquisa acadêmica: somente nos últimos trinta anos observamos uma virada importante. (BENEILLI, 2014, p.7).

Igualar a abordagem de pesquisa (auto)biográfica às demais é uma tentativa de empobrecimento do método e, conseqüentemente, de desconsideração dos aspectos subjetivos dos sujeitos da pesquisa. É negar que o ser humano, quando pesquisado, representa muito mais que números, amostragens e estatísticas. O sujeito pesquisado tem vida, sonhos, história, vivências e experiências que inferem na pesquisa.

As narrativas autobiográficas dos sujeitos são carregadas de subjetividade, e, estas, se tornam conhecimentos científicos, a partir do momento que analisamos a práxis humana, que está associada às relações que o indivíduo faz no percurso de sua existência, com as estruturas da sociedade. O nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história deste sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual. (FERRAROTI, 1988, p. 26)

Ao buscar entender a experiência dos sujeitos por meio da narrativa, resgata-se a subjetividade, focando as singularidade e particularidades em face aos processos educacionais. Portanto, compreende-se o fenômeno da “virada na narrativa” como uma demanda que emergiu do nosso contexto social para reconfigurar o local e o valor da experiência humana.

A evocação de lembranças é uma maneira de reconfiguração de histórias de vidas e da valorização das experiências humanas. Na ação de lembrar desencadeamos sentimentos, que se entrelaçam a outras memórias, permitindo a reconstrução dos significados. Bosi (1994, p. 55) situa a ação de lembrar como uma atitude de “refazer” e “repensar” as experiências do passado:

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, devese duvidar da sobrevivência do passado, tal como foi, e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas idéias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, no presente, exclui a identidade entre as

imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista (BOSI, 1994, p. 55).

Eclea Bosi, ao longo de sua trajetória acadêmica, realizou estudos, no campo da psicologia social, envolvendo memória e as configurações da sociedade. No livro *Memória e Sociedade: Lembrança de velhos*, a autora reuniu depoimentos de idosos sobre suas vidas na cidade de São Paulo. Por meio da memória dessas pessoas, Ecléa Bosi estudou as transformações na cidade sentidas por eles ao longo dos anos. Conforme a própria autora:

No estudo *Memória e sociedade* colhi a memória biográfica, mas também veio junto a memória do tempo, do espaço, a memória política, a memória do trabalho e a memória cultural. Quais eram as características desses velhos entrevistados? Eram sensíveis às transformações urbanas. Eles foram percebendo como a cidade foi mudando e como isso se refletia em cada passo da biografia. Os urbanistas têm que escutar essas memórias, saber o que essa cidade significa e o que as transformações da cidade significaram na vida de seus cidadãos. (BOSI, 2014)

Barzaghi (2018, p. 31) afirma que a pesquisadora Ecléa Bosi deixa pistas importantes àqueles que buscam o estudo da memória: “[...] assinala que a história, em nível macro, exclui do seu cenário as nuances da vida cotidiana, de maneira que a memória pode ser entendida como um instrumento para construir a crônica do cotidiano”. Essa construção das crônicas do cotidiano promovem a descoberta de várias facetas da sociabilidade ao se prever a indissociabilidade entre sujeito e objeto de conhecimento.

A valorização das experiências pelas reminiscências, centradas na perseguição da imparcialidade do objeto do conhecimento e apoiado no levantamento de documentos intitulados como oficiais “(...) não abrange o domínio das paixões individuais, que se escondem por detrás dos grandes eventos” (BARZAGHI, 2018, p. 31).

É nesse processo que ainda comparece os resquícios de um método científico a qual descarta o espaço da experiência, a ordem subjetiva e a noção de nostalgia. De acordo com Bosi (2003, p. 19): “se o tecnicismo reinante quer-nos convencer que a nostalgia é sentimento inútil, ela, no entanto, faz parte da humanidade do homem e teria direitos de cidadania entre nós.” (BOSI, 2003, p. 19).;

As nostalgias de cada sujeito são construções singulares, assim como os estímulos e trajetórias para recuperá-las e verbalizá-las. Nostalgias são carregadas de significados afetivos. O sujeito mnêmico (sujeito da memória) não opera por lembranças de imagens isoladas, pelo contrário, dá voz novamente ao conteúdo de suas vivências, ou seja, ao evocar, vive novamente aquelas experiências com uma nova intensidade, organizando-as como se buscasse uma configuração de sentido para a sua vida (BOSI, 1994, 2003).

Nas narrativas de reminiscências, a categoria do tempo, transcende o tempo cronológico e concentra-se na significação das vivências peculiares. O tempo da experiência, narrado nas lembranças é o “Kairós”. Como afirma Monique Trédé (1992, p. 19) “o homem de experiência, inteiramente prudente e decidido, apreenderá o kairós”.

Esse tempo na ótica das vivências particulares dos sujeitos, não descarta o tempo dito social. De acordo com Barzaghi (2018, p. 32):

O tempo compreendido como substância da memória não é, obviamente, o tempo cronológico, porque a sucessão de elementos na memória é feita por marcos, onde a significação é concentrada, marcos de tempo que geralmente correspondem a vivências com sentido peculiar para os sujeitos. Dessa forma, a passagem do tempo, o ciclo dos dias ou dos meses é vivido por todos, mas cada um significa isso de um modo singular. O tempo dito social é cheio de conteúdos e influencia esse processo, ao impor pontos de orientação, a exemplo das jornadas de trabalho, que ainda assim são significadas de uma maneira diferente e marcadas por grupos de pertencimento, como a mulher que porventura desenvolva uma segunda jornada ou para uma criança que espera os pais em casa.

As interpenetrações entre memória individual e memória coletiva também estão relacionadas nas lógicas de tempo. Sendo que a memória coletiva se desenvolve através de laços de convivência, pelos quais cada membro de um grupo acrescenta ou diferencia algum elemento da memória, tornando-a como um produto cultural:

En todo caso, la memoria colectiva es un intento por dar sentido a las condiciones (sociales, políticas, culturales) de un grupo en el presente, por lo cual su construcción tiene lugar en la intersubjetividad, es decir, en las negociaciones que se establezcan entre los diferentes miembros del grupo al denir qué se olvida y qué se recuerda. (PINILLA DÍAZ, 2011, P. 17)

É no processo de correlações entre as memórias individuais e coletivas que emerge a narrativa autobiográfica. Essa narrativa é tecida pelas operações entre os

componentes coletivos e as experiências subjetivas que atingem os sujeitos singulares. De acordo com Haye, et. al.(2018, p. 26):

De este modo, el discurso autobiográfico es una composición cuya forma presenta las huellas de las articulaciones temporales características de un grupo social específico, de una época determinada, de un país o civilización particular. No es sólo que la experiencia subjetiva del tiempo sea un componente individualizante de la experiencia y elaboración social del tiempo, sino que también opera como componente colectivizante del discurso biográfico en que se articula la experiencia tanto subjetiva como social de las transformaciones atinentes a la toma de posición de un sujeto singular.

Quem recorda algo é esse sujeito singular. Na Pesquisa (Auto) Biográfica esse sujeito, sua narrativa e sua singularidade, assumem a centralidade do processo investigativo. Essa centralidade trata-se de um posicionamento “epistemopolítico” (PINEAU; LE GRAND, 2012), a qual a epistemologia encontra-se indissociável de uma visão política na pesquisa educacional, e confere ao participante o empoderamento necessário para a sua ação e ressignificação.

Passeggi (2011, p. 112) concebe o “posicionamento epistemopolítico” na pesquisa (Auto)biográfica enquanto um princípio em que no “centro de suas atenções coloca-se a pessoa humana, acreditando-se nela e em sua capacidade de reflexão sobre si mesma”. A autora (PASSEGGI, 2020, p. 70) ainda defende que “(...) o centro da pesquisa é essa interrogação sobre a conectividade entre a pessoa (auto), a vida (bio) e o discurso das ciências (grafia)” como perspectiva para que a pesquisa valha primazia humana e da ética.

Nesse sentido, nos preocupa saber: Como se instala o campo da pesquisa em política educativa no Brasil? Há possibilidades para a centralidade do sujeito no processo investigativo?

2.2 O campo da pesquisa em política educativa no Brasil: alguns apontamentos

Para Bourdieu (2004), os campos são constituídos e podem ser compreendidos no embate das relações sociais, sendo que todo campo se traduz em um campo de força e de lutas, que envolve poder e disputa. Tal situação contribui para a manutenção ou ampliação do próprio campo, pois, sendo dinâmicos e inconstantes,

os campos representam o objeto de estudo advindo de estratégias e conflitos culturais tidos como prestigiosos (consagrados) e contribuem para o acúmulo do capital simbólico (conhecimento) produzido por diferentes agentes ou instituições.

Bourdieu (2004) também afirma que o campo científico ilustra muito bem essa questão, assim como os campos político, religioso, intelectual, artístico. O conceito de campo se configura, portanto, em uma estrutura que se baseia no acúmulo de produções que orientarão novas produções, podendo manter-se ou modificar-se.

Na busca da compreensão dos diferentes estudos no que tange a educação, podemos perceber campos bem ou não definidos. Garcia (1999) afirma que são necessários os seguintes pressupostos para que a formação de professores, por exemplo, firme como um campo próprio: i) existência de um objeto de estudo singular, ii) uso de metodologias e modelos consolidados, iii) comunidade de cientistas que consolidam seus trabalhos por meio de programas de investigação, iv) integração dos participantes, participação ativa dos protagonistas no desenvolvimento da pesquisa; e v) atenção insistente de políticos, administradores e investigadores compreendendo a ação educativa como de fundamental importância no ensino.

André (2010) analisou detalhadamente cada um dos indicadores apontados por Garcia (1999) e concluiu que existem lacunas a serem preenchidas. Ela explica que, para que se configure e se firme como um campo de estudos é fundamental compreender que “há disputas de poder entre as áreas e quanto mais o coletivo assumir posições claras e coerentes mais força terá para firmar-se como um campo autônomo” (ANDRÉ, 2010, p. 180). Assim, sobre formação, compreendemos que houve avanços nos últimos anos, principalmente em termos de ampliação do número de pesquisas, ainda que tais estudos necessitem ser aperfeiçoados e fortalecidos. Isso confere autonomia visto que durante muito tempo a formação de professores esteve alinhada ao campo da didática, portanto, com pouca autonomia.

Sobre a política educacional³² no Brasil se constituir como campo próprio e autônomo de pesquisa, Stremel e Mainardes (2018) explicam que esse tema é pouco explorado e não existe consenso sobre o assunto. Ainda assim, os autores consideram-na como um campo acadêmico, visto que existem diversos espaços nas instituições de ensino superior, como disciplinas, linhas de pesquisa na pós-

³² Compreendemos que os termos política educacional e política educativa podem ser usados como sinônimos, sendo este último mais frequentemente citado na língua espanhola.

graduação ou mesmo grupos de pesquisa. Buscando apresentar um panorama dos grupos de pesquisa da política educacional, Mainardes (2021) realizou um estudo dos grupos cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do Brasil (DGPB/CNPEq), no período de 2016 a 2018, e encontrou 275 grupos.

Existem também associações científicas, periódicos especializados, eventos científicos, redes de pesquisa etc. Assim, prosseguem os autores, considerando que os campos alcançam autonomia porque conseguem um grau crescente de estruturação e os processos de institucionalização são os meios pelos quais os campos constroem a autonomia e legitimidade, a política educacional, tendo um relativo grau de autonomia, se trata de um campo acadêmico, mesmo compreendendo que essa autonomia pode ser maior ou menor dependendo dos mecanismos impostos pelo mundo social.

Uma questão importante, destacada por Mainardes e Stremel (2018) é que, embora tenha sido apontada a relevância das instituições na construção de um campo acadêmico, os pesquisadores, os autores, portanto, os sujeitos, não foram considerados. Essa constatação justifica o argumento principal deste estudo, ao destacar a subjetividade e a singularidade presentes, também, no campo da pesquisa educacional.

Ainda que os autores tenham afirmado que a política educacional se trata de um campo acadêmico específico e institucionalmente legitimado, eles advertem que no Brasil o campo está em expansão. Para seu fortalecimento, há necessidade de superação de alguns desafios, como: a) relação e interlocução do campo com outros campos, tais como o campo das ciências sociais, da ciência política, da economia, bem como com o desenvolvimento da teoria social; b) investimento na internacionalização dos estudos de política educacional; e c) desenvolvimento de mais estudos de natureza teórica e epistemológica.

Desse modo, considerando a imprescindibilidade de fortalecimento dos estudos sobre a política educacional enquanto um campo próprio, apontamos perspectivas advindas de novas possibilidades, inseridas no que intitulamos de “virada” autobiográfica, que traz a narrativa para o campo da política educacional, como possibilidade de ação, interação e interpretação. Lembremos, nesse caso, do pesquisador Bourdieu (2009, p.42), que ao argumentar sobre a imprescindibilidade de fazer ciência, adverte: “é preciso muitas vezes [...] evitar as aparências da

cientificidade, contradizer mesmo as normas em vigor e desafiar os critérios correntes do rigor científico”.

Intentamos, neste texto, apontar para a relevância daquilo que estamos chamando de virada (auto)biográfica na pesquisa em políticas educativas. Compreendemos que existe uma relação entre a singularidade do sujeito responsável pelas políticas educativas e as decisões tomadas. Dizendo de outra forma, apontamos, ainda que de maneira introdutória, para as possibilidades que advêm das considerações que podemos fazer ao situar os gestores nos contextos das narrativas autobiográficas. De acordo com nossa percepção, não é possível desconsiderar a subjetividade dos gestores responsáveis pelas políticas, sendo que as narrativas desses sujeitos podem ser estruturantes nos processos de ação e interação que englobam a tomada de decisões acerca das políticas educativas.

Ainda, levando em consideração as questões apontadas e objetivando a coerência interna deste trabalho, apresentamos o conceito de Epistemologias Educacionais da Política Educacional (EEPE), proposto por Mainardes (2018). Para o autor, o conceito EEPE é composto por três elementos: i) a perspectiva epistemológica, ii) o posicionamento epistemológico, iii) enfoque epistemometodológico. Sobre a perspectiva epistemológica, existem, por exemplo, positivismo, marxismo, estruturalismo, pós-estruturalismo etc. Neste trabalho, optamos pela adoção da perspectiva epistemológica pautada no pluralismo. De acordo com Mainardes (2018, p. 12-13):

O que aqui se chama de pluralismo, como perspectiva epistemológica, é o uso consciente e reflexivo de conceitos e ideias de diferentes teorias, as quais são articuladas para compor um quadro teórico para a pesquisa. Assim, não se trata da mera justaposição de teorias, ou uma seleção aleatória e não consciente de conceitos e ideias de diferentes teorias, o que configuraria a estratégia da “teorização adicionada” (ou ecletismo). Coutinho (1991, p. 13) explica que, “[...] no terreno da ciência natural, o pluralismo não pode implicar o ecletismo ou relativismo”.¹⁰ A articulação de ideias de diferentes teorias implica justificar tais escolhas, apresentar reflexões em torno do próprio quadro teórico construído. Já o ecletismo significa a justaposição de teorias ou ideias, de forma mais ou menos aleatória, sem muito rigor e sem que haja evidências do reconhecimento das diferenças epistemológicas que estão na base de tais ideias ou teorias. De modo geral, os autores que se utilizam do ecletismo não apresentam reflexões ou justificativas das escolhas teóricas.

Acerca do posicionamento epistemológico, este decorre da perspectiva epistemológica assumida e pode ser crítico, crítico-radical, reprodutivista, neoliberal, entre outros. De acordo com Tello e Almeida (2013) o posicionamento epistemológico serve para nortear as interpretações e adjetivar a perspectiva epistemológica.

Nesse sentido, assumimos neste estudo a posição crítica. De acordo com Kinchiloe e McLaren, (2006) esta posição compreende que o conhecimento da realidade é decorrente do processo histórico sempre em transformação e sensível ao contexto e aos valores do pesquisador. O posicionamento crítico também entende a pesquisa científica como:

[...] de fato, influenciada pelo contexto social mais amplo como, por exemplo, as condições sociopolíticas e econômicas de determinada sociedade, por contextos mais específicos (relacionados à estrutura interna do curso ou instituição na qual é desenvolvida) e pelo próprio pesquisador, com seu sistema de valores, crenças etc. (SILVA; SÁNCHEZ GAMBOA, 2014, p. 50).

Assumir o posicionamento, torna-se necessário para a coerência entre a perspectiva e o posicionamento epistemológico e as metodologias de pesquisa. Portanto, entendemos este estudo como uma possibilidade de assumirmos nosso posicionamento político e como um precedente para possíveis intervenções na sociedade.

Silva e Rios (2018) situam que o ponto de partida de uma pesquisa (auto)biográfica é sempre a vida do sujeito, que passa a ser narrada e vivenciada em uma outra dimensão temporal, que não aquela em que originalmente os fatos ocorreram. É tomada pela dimensão dos processos formativos e indicações sobre a realidade social que devem ser buscadas inicialmente nela, isto é, na fusão da sua subjetividade com a estrutura social.

De acordo com Passeggi (2021) os enfoques biográficos:

As abordagens biográficas em educação têm em comum dois pressupostos fundadores que convém lembrar para começar. O primeiro é o de que a ação de narrar e de refletir sobre as experiências vividas, ou em devir, permite dar sentidos ao que aconteceu, ao que está acontecendo, ao que pode mudar ou permanecer inalterável, mas também ao que poderia ter acontecido e por quais razões. Todas essas opções de temporalidade devem ser consideradas como possibilidades abertas, o que revela ao mesmo tempo a complexidade da narração e seu poder de auto(trans)formação. O segundo pressuposto é o de que nesse ato de linguagem, a pessoa que narra reconstitui uma versão de si ao repensar suas relações com o outro e com o mundo da vida. São muitas as operações cognitivas, volitivas

ou involuntárias, envolvidas na prática cotidiana de narrar e ouvir histórias, mas raramente percebemos a complexidade dessas atividades eminentemente humanas. E por mais que esses pressupostos tenham, ao longo da história, se tornado objeto de compreensão filosófica, histórica, sociológica, educativa, psicológica, ainda maior é o interesse de dar continuidade às reflexões iniciadas e em andamento.

Nesse sentido, a concepção epistemológica de fundamentar-se na ciência do humano, das interações e das relações sociais, faz com que o método (auto)biográfico torne-se legítimo, não apenas em decorrência de ser um método em que se utiliza a narrativa, mas também porque a biografia, segundo Ferrarotti (1988), é uma micro relação social. Aquele que narra sua história de vida, ou até mesmo de formação, sempre narra para alguém. Assim, quando o sujeito, no processo de elaboração de sua narrativa, considera, de algum modo, o fato de que há a necessidade de estabelecer uma comunicação com o seu interlocutor. Ao produzir a narrativa, traz para o texto elementos que demonstram a intencionalidade de trazer à baila aquilo que considera relevante contar/narrar.

Foucault (1979, p. 289) vem colocar a população não só como força do soberano, mas como sujeito das necessidades e aspirações, consciente daquilo que se quer, e inconsciente em relação ao que se quer que ela faça. “O interesse individual — como consciência de cada indivíduo constituinte da população — e o interesse geral — como interesse da população (...)”. Dessa forma, governar e programar políticas públicas perpassa pelas necessidades e aspirações da sociedade, identificadas não só pelo aspecto quantitativo de demanda, mas, principalmente, pelo aspecto qualitativo para garantir a sua sustentabilidade.

É nesse campo que se situam as micropolíticas. Foucault ao deslocar a análise para o nível das forças nos mostra que o poder não está apenas nas organizações estatais ou em grandes corporações, ou seja, em macroestruturas, mas ele atua também na esfera micro

“com a condição de não entendermos ‘micro’ como uma simples miniaturização das formas visíveis ou enunciáveis, mas como um outro domínio, um novo tipo de relações, uma dimensão de pensamento irreduzível ao saber: ligações móveis e não-localizáveis” (DELEUZE, 2006, p. 82).

Refletir sobre as micropolíticas é a possibilidade do redescobrimento do menor. É a busca pela constituição de um conjunto de multiplicidades singulares, podendo articular a diferença sem intermediações é na admissão de que o verdadeiro político é o sujeito que cuida de si e por isso pode cuidar dos outros.

Sobre o que é torna-se político, compreendemos, a partir da perspectiva foucaultiana que tudo é político, pois tudo provém de uma relação de força e, portanto, de uma relação de poder. “Tudo é político, mas toda política é ao mesmo tempo macropolítica e micropolítica.” O macro e o micro são dois modos de recortar a realidade, “as duas efetivamente se distinguem, mas são inseparáveis, embaralhadas uma com a outra, uma na outra.” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p.90)

Nesta pesquisa, buscamos defender o investimento da pesquisa (auto)biográfica como aposta epistemopolítica no campo das políticas educativas e na compreensão da escola pública. Pautados em Passeggi (2020), indicamos que a pesquisa (auto)biográfica - híbrida, múltipla e diversa - ao dedicar suas atenções na pessoa humana, ou seja, nas pessoas que fazem a ciência, constitui como uma aposta epistemopolítica.

Uma aposta epistemopolítica na pesquisa (auto)biográfica assume a centralidade do sujeito no processo investigativo, para a priorização do seu devir biográfico e processo de reflexividade e transformação. Em nossa análise, ainda pontuamos que o campo das políticas educativas, se trata de um campo acadêmico específico e institucionalmente legitimado, mas em contínua expansão.

É nesse espaço de contínua expansão no campo das políticas educativas que apostamos em uma “virada (auto) biográfica”. Essa aposta consiste na essencialidade de compreender as políticas educativas na interlocução com outros campos; na necessidade de descobrir a experiência de cada sujeito ou corpo político, que é tocado desde a intenção até a implementação das políticas educativas; e, defender a escola pública enquanto espaço de humanização e de diferentes enredos, e, também, através de afetos e sensibilidades.

Nessa perspectiva, Souza (2020, p. 20) afirma que o conhecimento implicado na investigação (Auto)Biográfica atende ao interesse de envolver-se com questões sociais e políticas:

El análisis que aquí presento no puede eximirse de considerar la situación política en que vivimos y la necesidad de continuar la lucha por principios democráticos universales que puedan restaurar un

nuevo orden nacional', más allá de los dictámenes de 'un nuevo orden mundial' que considere y reafirme principios éticos, en una reforma política nacional a favor de una sociedad más justa e igualitaria.

Ainda de acordo com Souza (2020, p. 21) a pesquisa (Auto)biográfica permitem compreender os diferentes processos da educação pelo campo subjetivo e concreto, pelo texto narrativo:

La creciente utilización de la investigación (auto)biográfica y de las narrativas en educación busca evidenciar y profundizar representaciones sobre las experiencias educativas y escolares de los sujetos (Serrano y Ramos, 2017, 2014; Contreras 2016; Suárez, 2016, 2015; Huberman, 2005), así como potencializa comprender diferentes mecanismos y procesos históricos relativos a la educación en sus diferentes tiempos. Al mismo tiempo, las biografías educativas permiten adentrarse en un campo subjetivo y concreto através del texto narrativo de las representaciones de los diferentes sujetos y actores sociales al otorgar diversos significados a las relaciones consigo mismo, con los otros y con el mundo

Portanto, a pesquisa (auto)biográfica ao permitir-se aprofundar-se no circuito subjetivos e concretos do ser humano, nos provoca na propositura de uma virada para compreensão das políticas educativas, as quais são movidas pelo regime da sensibilidade humana.

2.3 - A virada (auto)biográfica na pesquisa em políticas educativas e a compreensão da escola pública



Figura 4 – Estudantes da Escola Municipal “Cel. José Soares Marcondes” (2018)

A reflexão sobre a concepção epistemopolítica de escola, apresentada nas palavras e defendida pela narrativa de vida do educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997), nos levam à conhecida pergunta atribuída ao dramaturgo e poeta alemão Bertolt Brecht (1898 -1956): “Que tempos são esses em que temos que defender o óbvio?”.

O óbvio, aqui convocado a ser defendido, é a necessidade de lembrar que as políticas educativas, assim como o lócus principal de sua concretização - a escola pública - são movidas por gente. Gente, essa, que tem seus corpos, para além de biológicos, formados por sentidos, afetos e que a partir do regime da sensibilidade, narrativas são movimentadas, afetadas e nutridas pela política.

Nesse sentido, a política encontra-se atravessada aos regimes da sensibilidade humana. Safatle (2016) nos elucida, ao definir a política como:

[...] uma questão do que eu sou capaz de sentir e do que eu não sou capaz de sentir; do que eu sou capaz de perceber e do que não sou capaz de perceber; do que eu sou capaz de ver e do que eu não sou capaz de ver. Quem controla o regime de visibilidade, o regime de percepção e o regime de sensibilidade define a configuração do campo político.

Ao compreendermos a política no regime da sensibilidade, urge a necessidade de virada no campo de análise das políticas educativas, isto é, retorná-la ao óbvio - à gente / ao humano / ao sujeito - pois, “Para se pensar o corpo político, talvez não exista estratégia melhor do que se apoiar em reflexões sobre a natureza do corpo vivente” (SAFATLE, 2018, p. 29).

É no corpo vivente, que encontramos as lógicas de ação e de sentidos dos processos de elaboração e implementação das políticas públicas e, em específico das políticas educativas. Admitir essa trama, é tornar potente pensar a pesquisa em políticas educativas, a partir da perspectiva (auto)biográfica, como possibilidade de ação, interação e interpretação.

Passeggi (2019, p. 10) afirma que as pesquisas com narrativas (auto)biográficas colocam em cena, a subjetividade enquanto atitude fundamentalmente humana:

As pesquisas com narrativas de si – autobiográficas – com as narrativas do outro - biográficas – colocam em cena a subjetividade de quem narra e se enraízam nessa atitude fundamentalmente humana, que consiste em configurar narrativamente a experiência vivida. De modo que uma das principais tarefas de quem pesquisa com essas narrativas – orais, escritas, digitais, entre tantas outras, como método ou dispositivo de pesquisa-formação – é apreender os meios pelos quais a pessoa que narra se faz compreender e se constitui mediante um texto narrativo. (PASSEGGI, 2019, p. 10)³³

Bueno (2002, p. 19, grifo nosso) ao questionar: “*Como é que a subjetividade contida nas narrativas autobiográficas pode vir a se tornar objeto de conhecimento científico?*” busca em Ferraroti (1988) a explicação de que toda práxis humana é reveladora das apropriações que os indivíduos fazem das relações sociais e das

³³ Está disponível no Prefácio do livro: LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; Souza, Elizeu Clementino de (Org.) ; VAZ, Telma Romilda Duarte (Org.) ; JOSÉ, Gesilane de Oliveira Maciel (Org.) . Narrativas (auto)biográficas em diálogos: políticas, formação e práticas. 1. ed. Curitiba, PR: EDITORA CRV, 2019. v. 1. 25

próprias estruturas sociais, interiorizando-as e voltando a traduzi-las em estruturas psicológicas, por meio de sua atividade desestruturante-reestruturante. Dessa forma, “podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual” (FERRAROTTI, 1988, p. 27).

É nesse espaço de busca de conhecimento do social e de contínua expansão no campo das políticas educativas que apostamos em uma “virada (auto)biográfica”. A virada (auto)biográfica está baseada no processo intitulado “virada linguística”, a qual tem suas origens com o artigo intitulado “Positivismo Lógico, Linguagem e a Reconstrução da Metafísica” por Gustav Bergmann, no ano de 1953.

Nesse artigo, Bergmann buscou descrever um novo estilo de fazer filosofia, que ele caracterizou como “virada linguística”. De acordo com Fontes (2020) Bergmann inicia falando sobre o movimento do positivismo lógico, e, sobre a virada linguística em si, afirma: “O que precisamente a virada linguística é, ou, para manter a metáfora, como executá-la propriamente é controverso”. Ainda de acordo com Fontes (2020) a expressão virada linguística é uma metáfora inventada por Bergmann para descrever aquilo que Wittgenstein teria realizado em seu Tratado Lógico-Filosófico.

De acordo com Fontes (2020) o Tratado Lógico-Filosófico, de Wittgenstein defende que os problemas da filosofia estão baseados em uma má compreensão da lógica da linguagem e que o modo como tais problemas têm sido formulados está errado. A maior parte das proposições e das questões não são falsas, mas sem sentido, por não se fundamentarem em uma devida compreensão da linguagem. Assim, “toda filosofia é crítica da linguagem” e “o objetivo da Filosofia é a clarificação lógica dos pensamentos.

Nesse sentido, Fontes (2020, p. 11) define que:

A virada linguística ficaria definida não como um fenômeno localizado e pertencente à obra de um filósofo (Wittgenstein), ou a uma escola filosófica (a da Filosofia Analítica), mas serviria como uma denominação geral da ascendência da importância da linguagem, uma forma de indicar que a análise da linguagem passa ao primeiro plano. A virada linguística poderia ser entendida então como um momento difuso e impreciso, em que a atenção do homem se volta de forma privilegiada para o estudo da linguagem, com uma intensidade e abrangência que não haviam ocorrido antes na história.

A partir deste movimento, de utilizar o estudo a linguagem e a necessidade de fundamentar-se na ciência humano é que propomos uma “aposta (auto)biográfica”

para compreensão das políticas educativas. Essa aposta consiste na essencialidade de compreender as políticas educativas na interlocução com outros campos; na necessidade de descobrir a experiência de cada sujeito ou corpo político, que é tocado desde a intenção até a implementação das políticas educativas; e, defender a escola pública enquanto espaço de humanização e de diferentes enredos, e, também, através de afetos e sensibilidades. Essencialidade desses elementos serão abordados no próximo tópico do texto

A essencialidade de compreender as políticas educativas, em interlocução com outros campos, conforme já apontada anteriormente, vislumbra na virada (auto)biográfica um terreno fértil de interação para a existência de encontros com as continuidades, descontinuidades, tensões, conflitos, esperanças, alternativas etc., presentes nas apropriações individuais. Fragmentos, muitas vezes esquecidos em momentos históricos de tempo e espaços, porém próprios, singulares e íntimos dos sujeitos humanos.

Esses fragmentos estão na esfera do que as narrativas dominantes, por vezes baseadas nas “roupas que não nos servem mais”, fixaram na ordem do precário e que para nós encontra-se, inexplorado e conceituado como experiência. De acordo com Bondía (2002, p. 21) “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”.

A pesquisa em políticas educativas e a busca pela compreensão da escola pública embalada pela virada (auto)biográfica guia-se pela experiência de sujeitos traduzidas em palavras. É nessa tradução da experiência em palavras que expressamos o que nos toca. Breton (2020, p. 1143) explica que ao se propor ao trabalho junto a experiência:

[...] a narração de si faz parte de uma hermenêutica baseada na expressão de pontos de vista pelo sujeito, colocando sua experiência em palavras e narrando-a. Deve-se considerar, a partir dessa proposta, que a narrativa traduz, através dos seus modos de composição, os processos de edificação dos pontos de vista a partir dos quais o sujeito vive no mundo.

Nossa proposta de “virada autobiográfica” anseia também intensificar a concretização da explicitação na percepção dos pontos de vista de todos os grupos subordinados, para que estes tenham assegurados a sua ação participativa e

transformadora na sociedade. Assim, qualificamos a escola pública como: [...] “o espaço propício para a humanização, para formar pessoas críticas e reflexivas, capazes de entender o seu papel como sujeito histórico e transformador, que possa compreender criticamente a sociedade em que vive e refletir sobre sua atuação nela” (LEITE; LIMA, 2013, p. 102)

Defendemos uma virada (auto)biográfica no campo das políticas educativas e na compreensão da escola pública, para que a ação e o espaço próprio de humanização supere a uniformização de corpos e que o pensamento crítico e reflexivo se instaure pela lógica de um projeto de sociedade radicalmente humana baseada na diferença existente entre cada um de nós.

É no subjetivo em que está situada a nossa diferença. Os modos particulares de olhar, escutar, sentir, cheirar e falar com/no mundo somado ao processo de interação aos outros indivíduos é a base do devir biográfico, aqui compreendido como:

O devir biográfico é sempre o produto de uma interação entre a ação dos indivíduos e o determinismo das estruturas. E a maneira como as pessoas dão conta (também a si próprias), pelo relato, dos caminhos e processos por meio dos quais se constituíram não pode deixar de recortar as estruturas sincrônicas e diacrônicas que modelam os percursos individuais (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 526)

Portanto, para além do que é cientificamente aparente, pautado em processos inferenciais indutivos, dedutivos e abdutivos a virada (auto)biográfica requer passagem no campo das políticas educativas e na compreensão da escola pública, pelos processos inferenciais transdutivos, ou seja, pela razão do sensível (BRETON, 2020). É na singularidade das autobiografias e biografias narradas, compartilhadas e sentidas que podemos encontrar novas possibilidades de compreender os vãos das políticas educativas e os múltiplos enredos de uma escola pública pertencente a todos.

2.4 – Procedimentos para a produção do corpus da pesquisa

A definição dos procedimentos de coleta de dados são fundamentais na orientação do processo de investigação, como também na ratificação da coerência dos posicionamentos epistemológicos assumidos no estudo. Nesse sentido, pergunta-

se: Quais procedimentos para a produção do corpus da pesquisa mais adequados considerando as especificidades da abordagem epistemopolítica assumida?

A investigação qualitativa emprega diferentes alegações de conhecimento, estratégias de investigação e métodos de coleta e análise de dados. Conforme discorrido, localizo este estudo no campo da abordagem (auto) biográfica e, considerando, a especificidade do nosso objeto e o meu percurso individual, construí os procedimentos para coleta para que os objetivos delineados sejam atingidos.

A escolha dos colaboradores da pesquisa está fundamentada a partir da observação participante e a produção do corpus, através da entrevista narrativa. A Figura 7 sintetiza esses procedimentos assumidos e nos próximos itens apresento, discuto e justifico sobre essas referidas escolhas.

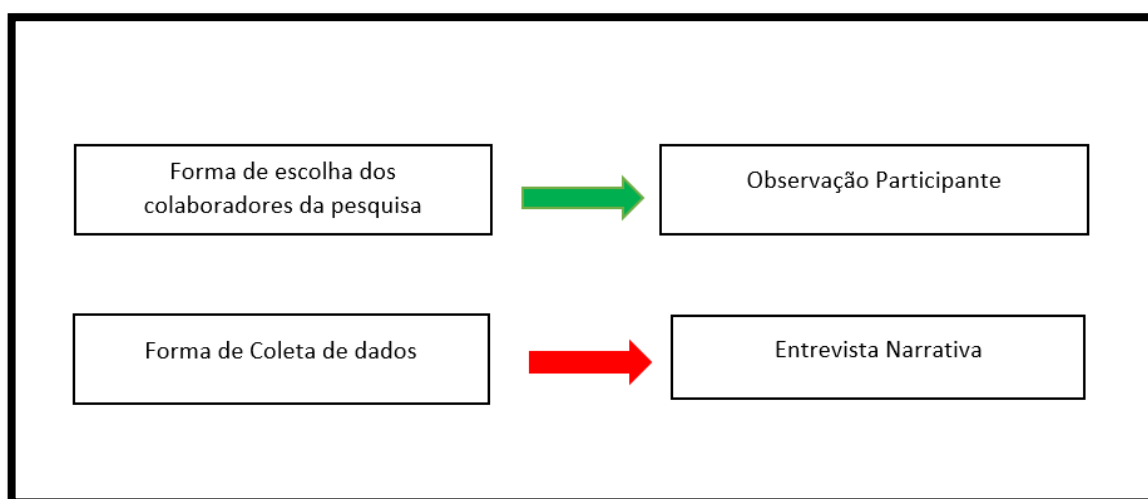


Figura 5 – Procedimentos para a coleta de dados adotados nesta pesquisa.

Elaborado pelo próprio autor, 2022

A construção de sentidos perpassa pelo ato de observar. A observação é, talvez, uma das maneiras utilizadas com maior frequência pelo ser humano para conhecer e compreender as pessoas, as coisas, os acontecimentos e as situações. Rudio (1986) destaca que observar é aplicar os sentidos a fim de obter uma determinada informação sobre algum aspecto da realidade. É mediante o ato intelectual de observar o fenômeno estudado que se concebe uma noção real do ser ou ambiente natural, como fonte direta dos dados.

Goode e Hatt (1979) apontam que a observação é a técnica mais antiga e ao mesmo tempo mais moderna das técnicas de pesquisa. Lüdke e André (1986) afirmam

que no campo da pesquisa qualitativa, a utilização da observação apresenta como uma de suas vantagens a possibilidade de um contato pessoal do pesquisador com o objeto de investigação, permitindo acompanhar as experiências diárias de pessoas e apreender o significado que atribuem à realidade e as suas ações.

A observação participante tem origem na antropologia e na sociologia. Nesse trabalho, conceituo observação participante como “O processo no qual um investigador estabelece um relacionamento multilateral e de prazo relativamente longo com uma associação humana na sua situação natural com o propósito de desenvolver um entendimento científico daquele grupo” (MAY, 2001, p. 177).

Entre um dos manuais mais clássicos dos cursos de metodologia científica, Lakatos e Marconi (2010) destacam a existência da “observação não-participante” e da “observação participante”. A “observação não-participante” é definida pelas autoras como um procedimento na qual o pesquisador tem contato com a comunidade, o grupo ou a realizada estudada, mas sem integrar-se a ela, ou seja, “permanece de fora”.

Na observação participante o pesquisador vivencia pessoalmente o evento de sua análise para melhor entendê-lo, percebendo e agindo diligentemente de acordo com as suas interpretações daquele mundo; participa nas relações sociais e procura entender as ações no contexto da situação observada. O observador participante também influencia no grupo e pode ser influenciado por simpatias ou antipatias pessoais, e ainda pelo “choque no quadro de referência entre observador e observado”. Assim, o “observador participante enfrenta grandes dificuldades para manter a objetividade” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 177).

Ainda de acordo com Marconi e Lakatos (2010) a “observação participante” pode ocorrer de forma “natural”, quando o observador pertence à comunidade ou ao grupo investigado, ou “artificial”, quando o observador se integra ao grupo a fim de obter informações.

Nesta pesquisa, considero a observação participante de caráter natural como a técnica para a escolha dos participantes da pesquisa. De acordo com Bosi (1994, p. 38):

Roman Jakobson refletirá que a observação mais completa dos fenômenos é a do observador participante. Uma pesquisa é um compromisso afetivo, um trabalho ombro a ombro com o sujeito da pesquisa. E ela será tanto mais válida se o observador não fizer

excursões saltuárias na situação do observado, mas participar de sua vida. A expressão “observador participante” pode dar origem a interpretações apressadas. Não basta a simpatia (sentimento fácil) pelo objeto de pesquisa, é preciso que nasça uma compreensão sedimentada no trabalho comum, na convivência, nas condições de vida muito semelhantes. Não basta trabalhar alguns meses numa linha de montagem para conhecer a condição operária. O observador participante dessa condição por algum tempo tem, a qualquer momento, a possibilidade de voltar para a sua classe, se a situação se tornar difícil

Na esteira desse pensamento, o meu envolvimento em campo, o “trabalho ombro a ombro”, se deu pela minha trajetória enquanto profissional da educação municipal de Presidente Prudente, desde 2006, desconsiderando períodos de interrupções, experiencio o sistema municipal de ensino prudentino. Conforme já relatado atuei em diferentes cargos e locais de atuação e considero as diferentes experiências e vivências profissionais como um elemento positivo para observações atenciosas a respeito da educação municipal prudentina.

Alfredo Bosi (1993) auxilia na compreensão do quão ativo é o processo da atenção implicado na observação. O autor entende atenção como ato de exercer-se; ato consciente, de escolha, de implicar-se em uma situação; contrária, por exemplo à atitude de “não quero saber”. Depois desse ato consciente de implicar-se, a atenção, diz o autor, envolve perseverança, ou seja, deve enfrentar a angústia da pressa e deter-se sobre o ‘objeto’ da atenção. Vencida a pressa, a atenção deve contar igualmente com a virtude do despojamento. Assim, a atenção tudo sacrifica para ver e saber e inaugura um método para o olhar, um olhar que se opõe ao desejo classificador, um olhar desapegado, um olhar que não quer se apropriar, rotular, seccionar.

Bosi (1993) parte do pressuposto que, se o olho se detém na contemplação desinteressada do objeto, ele descobre seus múltiplos perfis e, no final do processo, recupera sua unidade em um nível mais complexo de percepção, uma percepção que admira as transformações, o ‘uno todo’.

Finalmente, Alfredo Bosi (1993) entende a atenção sobretudo como um fazer, como um trabalho. Reflete um olhar que, portanto, age sobre a realidade, um olhar atento que vive o trabalho da percepção e cujo desafio está no compreender, compreender tanto as regularidades quanto os acidentes da matéria.

Podemos concluir que essa modalidade de observação é significativamente diferente daquele no qual entramos em campo com categorias prontas de observação do fenômeno. Estamos nos referindo a um processo de observação contextualizada, onde sujeitos concretos interagem. Um processo em que sujeito-pesquisador, juntamente com um sujeito-pesquisado, decidem por um trabalho comum consciente, não alienado e, de maneira nenhuma, neutro.

2.4.1 – A escolha dos atores sociais da pesquisa.

Conforme já dito, vivencio e atuo profissionalmente no Sistema Municipal de Ensino de Presidente Prudente desde o ano de 2006. Nesse sentido, a escolha dos colaboradores da pesquisa foi apoiada na observação participante, a partir das minhas vivências profissionais e pela pesquisa bibliográfica, a qual apresentou determinados nomes de pessoas na configuração da educação municipal prudentina.

Ressalto, que o rigor desta pesquisa não é a quantidade de colaboradores escolhidos para narrarem suas vivências/experiências, por isso a pesquisa não se constitui em um estudo de amostragem. Conforme já exposto, o objetivo é analisar as políticas da educação pública municipal de Presidente Prudente, a partir dos sentidos explicitados nas narrativas de pessoas que experienciaram este espaço. E a escolha destas pessoas foi apoiada a partir do levantamento documentos e nos procedimentos da observação participante natural, considerando o desejo destas pessoas em compartilhar suas narrativas e elos de afetos e vínculos desenvolvidos junto ao pesquisador.

Nesta pesquisa pressuponho que esses elos de afetos e vínculos são importantes, pois eles são base para a busca da superação do desafio dicotômico “estar lá / escrever aqui (GEERTZ 1989)” presentes até no campo da antropologia e que ressoam na educação. Essa pesquisa é sobretudo um compromisso afetivo do pesquisador, por isso acreditamos que para nos aproximarmos das narrativas sobre a educação municipal prudentina, é preciso “estar junto”, ou seja, em constante interação junto as pessoas que dispuseram no compartilhar de suas experiências.

É no curso dessas interações que se constroem os diversos sentidos. De acordo com Heller (1993, p. 15) “sentir significa estar implicado em algo”. Este algo

não necessariamente é algo concreto, mas pode ser um problema, uma ideia, uma situação, o outro. Ou seja, a implicação está diretamente ligada a significação que o objeto da implicação tem para o sujeito.

No momento da observação participante, assumo estar implicado, pois a familiaridade com o fenômeno ocorrido pode trazer maiores subsídios para a significação dos fatos, que estão focados, sobretudo, na interação sujeito-sujeito.

Nesse sentido, no Quadro 7, apresento os participantes desta pesquisa.

Quadro 7 – Colaboradores da pesquisa e justificativa para a escolha

Participante	Relação desenvolvida na educação pública municipal de Presidente Prudente e justificativa de escolha
Pedro Newton Rotta	Secretário Municipal de Educação nos períodos de (1983-1988; 1997 -2000). A escolha deste participante se deve pela sua atuação em dois mandatos na Secretaria Municipal de Educação de Presidente. No processo de observação, o Senhor Pedro Newton Rotta é continuamente lembrado pelas ações de cunho democrático desenvolvidas na educação pública municipal de Presidente Prudente.
Simone Conceição Pereira Deák	Atual Coordenadora Pedagógica da Seduc. A escolha desta participante, se deve pela sua atuação em estudos e pesquisas sobre a educação municipal prudentina, publicizados em monografia, dissertação, tese e artigos. No processo de observação, Simone traz em seus diálogos lembranças e criticidade em relação a constituição da educação municipal prudentina, fato que nos chamou a atenção.
Jussara Oliveto Miralha	Atual Coordenadora Pedagógica da Seduc. É a coordenadora pedagógica da rede desde 1993. A escolha desta participante se deve pela condição de tempo em exercício e, em nossa observação, pelos posicionamentos assumidos que pontuam a história da rede municipal. Sendo assim, ao observamos Jussara no cotidiano, inferimos a possibilidade que sua narrativa pode contribuir neste estudo.
Luciana de Freitas Telles Peres	Professora de Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino. A escolha desta participante se deve, por atualmente ocupar a presidência do (Sindicato dos Servidores Municipais de Presidente Prudente e Região) e, por aos longos dos anos, ter assumido uma posição de participação em movimentos de lutas por melhorias de condições dos servidores públicos municipais, e, em especial, da educação.
Jaqueline Leite Oliveira e Silva Macedo	Professora dos Anos Iniciais do Sistema Municipal de Ensino de Presidente Prudente e já desempenhou a função de Orientadora Pedagógica em duas escolas municipais. No processo de observação, a Professora Jaqueline, nos chamou a atenção por sempre rememorar fatos da educação municipal e de sua trajetória enquanto profissional. Por ter um tempo significativo de atuação e demonstrar habilidades para

	narrar a sua trajetória, tornou-se uma participante dotada de condições para colaborar em nosso estudo.
Isabel Cristina Arcanjo Riqueti	Diretora de Escola da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente. Em nossa observação, Isabel nos chamou a atenção por ter atuado em cargos de caráter executivo na Secretaria Municipal de Educação, como a Coordenadoria de Normas e Estudos Pedagógicos e a Direção do Programa Cidadescola em distintas épocas. Por ter ocupado esses cargos e ter um tempo significativo de atuação profissional, Isabel nos despontou na observação como uma contribuição importante para nosso estudo.
Inês* (Nome fictício)	Diretora de Escola da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente. Já foi aluna de escolas públicas municipais de Presidente Prudente. Em nossa observação e diálogos junto a Inês, ela narrou em diversos momentos que foi estudante da rede municipal de ensino. Esse fato nos chamou a atenção, pois ela ocupou a posição de estudante e agora ocupa uma posição profissional na educação prudentina, o que pode possibilitar o compartilhamento de visões em distintas posições.
Maria Ângela de Oliveira Sá Rubini	Professora de educação infantil do Sistema Municipal de ensino de Presidente Prudente. Além de ter desenvolvido uma pesquisa de mestrado envolvendo a educação prudentina, Maria Ângela, trouxe em nossa observação, muitos diálogos a qual rememora diversas épocas vivenciadas em sua trajetória profissional. Essa vivência qualifica sua posição de participante em nosso estudo de narrativas memorialísticas.
Eduardo Alberto Ferreira	Atual Orientador Pedagógico do Sistema Municipal de Ensino de Presidente Prudente-SP. Em nossa observação Eduardo, também traz muitas lembranças do tempo que já tem atuado na educação municipal. Essa habilidade de rememorar e, em nosso contínuos diálogos, de destacar a importância de sua profissionalidade em sua trajetória pessoal, nos mostra uma possibilidade de investigar sentidos em sua narrativa.
Mônica Nemézio da Costa Siqueira	Atuou como estagiária da rede municipal, professora de educação infantil e atualmente é Professora de Educação Especial. Com quinze anos de atuação na educação municipal, o que se destaca um tempo significativo, Mônica teve experiências em três cargos distintos. Além disso, em nossa observação, Mônica demonstra uma grande habilidade em contribuir com narrativas cheias de afetos e significados sobre a educação municipal.
Sueli da Silva Fioramonte	Atual Supervisora de Ensino do Sistema Municipal de Ensino de Presidente Prudente-SP. No processo de observação, Sueli dialoga sobre experiências satisfatórias ao longo de sua carreira na educação municipal. Por ocupar posições na gestão escolar/educacional do município, pode demonstrar olhares diversos sobre como as políticas educacionais, tem chegado nos espaços das escolas.

Ondina Barbosa Gerbasi	Secretária Municipal de Educação nos períodos de (1989 -1992; 2009-2016). Ondina é uma das pessoas que ocupou por mais tempo o cargo executivo na educação municipal de Presidente Prudente. Por sua trajetória de experiência e também pelos estudos já realizados academicamente, Ondina é uma pessoa fundamental para a análise da política educacional prudentina.

Elaborado pelo próprio autor, 2022

Além desses participantes, buscamos entrar em contato junto aos demais profissionais que ocuparam o cargo de Secretário Municipal de Educação. A ex-Secretária Municipal de Educação, Maria Vitória Arantes Braga Barberis Nabas, agendou algumas vezes, porém aconteceram contratempos de sua parte que impediram a entrevista. Já a ex-Secretária Sônia Maria Pelegrini, demonstrou interesse em participar, porém estava com agendamentos, tais como participação em concurso público e palestras que estavam lhe tomando tempo. Os demais ex-secretários não foram encontrados e/ou não deram respostas sobre o interesse de participação.

É importante destacar que muitas outras narrativas poderiam/podem ser manifestadas, haja vista a multiplicidade de pessoas e relações estabelecidas na educação municipal prudentina. Cada uma dessas pessoas é capaz de trazer seu modo singular de mirar a própria existência e emanar sentidos próprios, no estatuto de sua subjetividade, para que as políticas educativas nesse espaço sejam compreendidas. Para análise neste estudo, escolhemos, como já justificado, os sujeitos narradores apresentados acima. São os sentidos desses sujeitos que sustentam a análises específicas dessa pesquisa, o que torna, esse estudo distinto.

2.4.2 – A entrevista narrativa

Coerente ao método e aos objetivos desta pesquisa, a entrevista narrativa foi escolhida como dispositivo para investigação dos sentidos da política de educação municipal prudentina (1983-2020) de acordo com o relato de alguns atores sociais

A entrevista narrativa é compreendida como uma técnica específica de coleta e geração de dados, assumindo um destaque na realização de pesquisas na área de educação. Segundo Jovchelovich e Bauer (2007, 91): “(...) através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência,

encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social”.

Justificamos a nossa opção pela técnica da entrevista narrativa, haja vista a sua possibilidade de associação de histórias de vida e contextos históricos-sociais. De acordo com Pinho e Ribeiro (2018, p. 131):

A entrevista narrativa possibilita a compreensão das conjunturas nas quais as práticas sociais se inscrevem, permitindo a identificação de práticas recorrentes adotadas pelos sujeitos. Além disso, preserva perspectivas particulares de uma forma mais autêntica e pode ser detalhada, com enfoque nos acontecimentos e ações.

A entrevista narrativa orienta-se pelo princípio de que toda experiência humana pode ser anunciada sob forma de uma narrativa. De acordo com Souza (2014, p. 43):

O princípio que orienta e funda a entrevista narrativa é de que toda experiência humana pode ser anunciada, elaborada sob a forma de uma narrativa, visto que, desde sempre, o homem encontrou maneiras de contar histórias, de falar da vida. Nesse tipo de entrevista, os sujeitos falam de si e de seus percursos com detalhes, disponibilizando informações importantes sobre suas existências. Desse modo, as narrativas “[...] coletadas em processo de pesquisa centram-se nas trajetórias e experiências dos sujeitos, são marcadas por aspectos históricos e subjetivos frente às reflexões e análises construídas por cada um sobre o ato de lembrar” (SOUZA, 2014, p. 43).

Souza (2020) compreende a entrevista narrativa como uma técnica de investigação pertinente a nossa investigação, podendo assim superar a entrevista clássica, estruturada em perguntas e respostas e capaz de compreender o conhecimento através de uma performatividade biográfica:

[...] Entiendo que la *entrevista narrativa* se constituye como un método y/o una técnica de investigación pertinente, al buscar superar la clásica dicotomía preguntas respuestas. A través de este tipo de entrevista es posible comprender el conocimiento práctico personal narrado por los sujetos, elaborado mediante una “performatividad biográfica”, que posibilita una interpretación de datos biográficos y de los acontecimientos vividos (SOUZA, 2020, p. 24)

Ainda de acordo com Souza, a entrevista narrativa constitui-se como um “irradiar de vozes”:

La entrevista narrativa está reconocida como un género de indagación sociolingüístico, se constituye como un irradiar de voces (auto)biográficas. De tal modo, cada sujeto, através de sus propios recursos biográficos posee un motivo que organiza y elige los elementos y acontecimientos que dan forma a su narrativa, hace que

la narrativa sea única, original e irrepitable por los significados personales contenidos en cada una de las historias narradas (SOUZA, 2020, p. 25)

Jovchelovich e Bauer (2000) principais referências da Entrevista Narrativa, afirmam que as experiências em narrar é forma única na comunicação humana:

[...] contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal. Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2000, p.91).

Os referenciados autores no campo da Entrevista Narrativa, dispõem da seguinte estrutura para o desenvolvimento da entrevista:

Tabela 3: Fases principais da entrevista narrativa³⁴

Fases	Regras
Preparação	Exploração do campo Formulação de questões exmanentes*
1. Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração Emprego de auxílios visuais
2. Narração central	Não interromper Somente encorajamento não verbal para continuar a narração Esperar para os sinais de finalização ("coda")
3. Fase de perguntas	Somente "Que aconteceu então?" Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir sobre contradições Não fazer perguntas do tipo "por quê?" Ir de perguntas exmanentes para imanentes*
4. Fala conclusiva	Parar de gravar São permitidas perguntas do tipo "por quê?" Fazer anotações imediatamente depois da entrevista

Fonte: Jovchelovitch e Bauer (2003, p. 97).

A fase denominada "Preparação", ocorre antes do encontro presencial entre o pesquisador e o entrevistado, ou seja, antes da entrevista propriamente dita. Bosi (1994) frisa a importância de um estudo exploratório preceder a entrevista no intuito de pensar o momento da entrevista como responsabilização sobre o outro e construção de uma atmosfera acolhedora. De acordo com a autora:

"Narrador e ouvinte participarão de uma aventura comum, no final, um sentimento de gratidão pelo que ocorreu: o ouvinte, pelo que

³⁴ A Tabela 3, configura-se como um Quadro. Entretanto, em Jovchelovitch e Bauer (2003) é apresentada como Tabela. Decidimos manter a nomenclatura em concordância aos autores.

aprendeu; o narrador pelo justo orgulho de ter um passado tão digno de rememorar quanto o das pessoas ‘importante’.” (BOSI, 1994, p. 61).

Nessa fase dediquei-me à exploração do campo pesquisado e às lacunas a serem preenchidas durante a entrevista. Para conduzir a pesquisa a partir dos objetivos propostos, foram elencados três eixos de análise, conforme a Figura 6



Figura 6 – Eixos de análise da pesquisa.

Elaborado pelo autor (2020)

Na fase da “**preparação**” também realizei o contato telefônico junto aos colaboradores elencados para o estudo. Em decorrência da pandemia causada pelo novo coronavírus (Coronavírus Disease – COVID-19), a entrevista presencial (face a face) foi prejudicada. Para lidar com esse distanciamento, foram realizadas As entrevistas online conduzidas individualmente, através da plataforma Google Meet.

De acordo com Schmidt, Palazzi e Piccinini (2020, p. 962) “ (...) o nível de conexão entre pesquisador e participante nas entrevistas online por videoconferência é similar às entrevistas presenciais, potencialmente devido à utilização dos recursos de áudio e vídeo”. As autoras ainda apresentaram as características gerais de algumas plataformas de videoconferências e, entre elas, o Google Meet:

Quadro 8 – Especificações da Plataforma Google Meet

Plataforma: Google Meet	
Características gerais	Gratuito para entrevistas áudio/vídeo, tanto individuais quanto em grupo, por tempo ilimitado até 31 de março de 2021. Site: https://apps.google.com/intl/pt-BR/meet/how-it-works
Tipos de gravação	Gravação em áudio/vídeo no Google Drive prevista para planos pagos. Permite legendas instantâneas durante as entrevistas.
Tipos de acesso	Os participantes podem baixar a plataforma ou utilizá-la em navegador web. Entrevistador e participantes precisam criar uma conta no Google

Elaborado pelo autor com base em Schmidt, Palazzi e Piccinini (2020).

As entrevistas narrativas ocorreram durante o período de setembro a dezembro de 2020, agendados previamente e definidos pelos onze sujeitos narradores. Na fase da **“Iniciação”**, conforme Jovchelovitch e Bauer (2000), Cada entrevista iniciava com uma breve conversa, por meio da qual pesquisador informava os objetivos da pesquisa e que os procedimentos adotados estão amparados pelo Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE) e obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº. 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Observei também que a participação deles está protegida por parâmetros legais e éticos, em caráter voluntário e submetido aos princípios de confidencialidade. Souza (2014), destaca esse momento, pois é o espaço de dialogar sobre o contrato da pesquisa, explicitar os objetivos, intenções, processo de coleta dos dados, bem como a preservação de sua identidade.

Nas orientações de Jovchelovitch e Bauer (2000), a proposta do **“tópico inicial”** deve fazer parte da experiência do entrevistado, ser suficientemente amplo e não conter formulações indexadas, tais como datas, locais, nomes etc. O intuito é que essas informações específicas sejam manifestadas pelo entrevistado durante seu relato, mas, caso isso não ocorra, o entrevistador não deve questioná-lo. Nesse sentido elaborei o seguinte enunciado, enquanto tópico inicial:

ENUNCIADO PARA A ENTREVISTA

Caro colaborador, mais uma vez agradeço o seu aceite ao convite para participar desta pesquisa, intitulada *“A escola pública municipal de Presidente Prudente: narrativas, políticas e sentidos”*. Com a intenção de analisar as políticas da educação pública municipal de Presidente Prudente, a partir da análise dos sentidos explicitados nas narrativas de pessoas que vivenciaram este espaço, gostaria que você narrasse,

de forma mais detalhada possível, sua trajetória de vida, de formação e de relação com a educação pública municipal de Presidente Prudente, elencando suas lembranças, desde o início, vivenciadas neste espaço. Pontue também, os seus sentidos particulares (suas realizações, angústias, resistências, conflitos, etc.) diante das situações vivenciadas no sistema municipal de ensino de Presidente Prudente. Tenho certeza de que sua história de vida, de formação e de vivência na rede municipal de Presidente Prudente é cheia de fatos e acontecimentos marcantes. Portanto, não tenha pressa para contá-la por que não vou interrompê-lo(a). Durante a sua narração, não precisa, necessariamente, colocar os fatos e acontecimentos numa ordem cronológica. Você decide a ordem dos fatos que serão narrados porque você é protagonista e roteirista de sua própria história. Ao final de sua entrevista narrativa, caso ache necessário, poderei fazer alguma pergunta. Vamos começar?

Weller (2013) também destaca que ao realizarmos entrevistas com especialistas, há a necessidade de postura ética e cuidados por parte do pesquisador no instrumento de pesquisa, para que haja contribuição para um estudo de profundidade:

Metodologicamente, é importante destacar que a realização de entrevistas narrativas com especialistas demanda postura ética e exige cuidados por parte do pesquisador na estruturação do instrumento de pesquisa, de forma a provocar os informantes a elaborarem as narrações que permitam a identificação de pontos de referência para a reconstrução das orientações de conduta dos profissionais. Essa prática na pesquisa qualitativa em Educação contribui para o estudo em profundidade da relação existente entre as visões de mundo dos indivíduos e suas atuações profissionais em processos organizacionais nas instituições (WELLER, 2013, p. 141)

A fase posterior à de iniciação é a da “**narração central**”. Nessa fase, não previ interrupções por parte do entrevistador e busquei encorajá-los apenas de forma não verbal. Busquei ficar atento às questões imanentes do discurso do entrevistado, isto é, aos temas, tópicos e relatos de acontecimentos que surgem durante a narração por ele desenvolvida. Considerando que um vínculo de reciprocidade favorece o entrevistado a discorrer mais livremente durante seu relato, o contato visual utilizei de um contato visual, através do vídeo para demonstrar a escuta atenta.

Já na fase **de perguntas**, as questões exmanentes (que emergem dos objetivos da pesquisa) são traduzidas em questões imanentes (que emergem do relato do entrevistado). Busquei me fixar na relevância, de acordo com a perspectiva que narrador, elabora, seleciona e faz uso exclusivamente da linguagem indo ao encontro de seus propósitos de pesquisa. O objetivo das perguntas é “gerar um

material novo e adicional além do esquema autogerador da história” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2000, p.64);

Na última fase, denominada **“fala conclusiva”**, o entrevistador desliga o gravador e faz uso de notas de campo para registrar as informações que considerar relevantes e sintetizar os tópicos subjacentes à conversa informal. São permitidas perguntas do tipo “por que?” que, nesse momento de conversa informal, têm como objetivo elucidar informações e favorecer, ao entrevistador, a avaliação do nível de (des)confiança percebido no entrevistado durante a narrativa de sua própria teoria (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2000).



Figura 7 – Caderno de campo do pesquisador

Foto registrada pelo autor

Em nosso estudo, realizamos entrevistas narrativas com atores sociais atrelados a uma instituição pesquisada – Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente-SP – nos guiamos pelos procedimentos éticos, propostos por Weller (2013, p. 137)

O contato com antecedência e os esclarecimentos acerca dos procedimentos metodológicos e objetivos da pesquisa foram fundamentais e evitaram constrangimentos no momento em que se realizaram as entrevistas. Para a realização das entrevistas narrativas, organizou-se um tópico-guia, conforme orientações de Weller (2006). O tópico- -guia não consiste em um roteiro fixo a ser seguido e não é apresentado ao entrevistado; compõe-se de perguntas amplas que objetivam gerar narrativas e que buscam estimular a participação do sujeito da pesquisa. (WELLER, 2013, p. 137)

Barzaghi (2018) destaca a necessidade de responsabilidade pelo material da entrevista. Após o término do contato com o entrevistado, toda e qualquer tentativa de análise deve ser guiada pelos princípios éticos:

Para trabalhar com o conteúdo da entrevista, é essencial que o pesquisador tenha clara a noção de intenção que configura tanto a narrativa do sujeito como seus modos peculiares de fluir. Em relação às análises, por mais que sejam construídas categorias, é relevante que não se perca de vista a dimensão do todo, justamente porque o sujeito, ao contar sua história, aspira à totalidade (BARZAGHI, 2018, p. 33).

A devolução do material construído ao sujeito que cedeu a entrevista também é outra orientação importante. De acordo com Barzaghi (2018, p.33) “ (...) sob a ótica da responsabilização, observa-se que o sujeito tem direito de ouvir e mudar o que narrou”. Isso possibilita considerar as reminiscências “[...] não só por suas características de restauração do passado, mas, sobretudo, como geradora de futuro, à medida que é vista de maneira integral, pontuando que o tempo da lembrança não é só o passado, mas o futuro do passado” (BARZAGHI, 2018, p.33)

Portanto, a entrevista narrativa, ao permitir a autenticidade de “[...] revelar aspectos sobre la vida humana al mostrar sentidos, significados y trayectorias de vida-formación.” (SOUZA, 2020, p. 25), articula-se como o principal dispositivo para respondermos a questão-problema proposta neste estudo.

2.4.3 – Análise compreensiva-interpretativa

As entrevistas narrativas constituem *corpus* de análise desta pesquisa, uma vez que possibilitam compreensão e correlação dos sentidos sobre a política de educação municipal de Presidente Prudente-SP.

Em consonância ao método assumido ao longo do estudo e a necessidade em ultrapassar o trabalho lógico-formal e o modelo mecanicista que caracteriza a epistemologia científica rigorosa, “sem trair as suas características essenciais (subjetividade, historicidade) (FERRAROTI, 1991, p. 172), a “Análise compreensiva-interpretativa”, proposta por Souza (2014) e da base hermenêutica (RICOUER, 1976) foi adotada como forma de exame dos dados coletados. De acordo com Souza (2014, p. 43), a análise compreensiva-interpretativa:

(...) busca evidenciar a relação entre objeto e/ou práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas, partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação.

A análise compreensiva-interpretativa estrutura-se a partir das singularidades presentes nas narrativas individuais e coletivas compartilhadas pelos colaboradores da pesquisa. Trabalhos como Souza (2006), Souza (2019) e José (2019), por exemplo, pautaram-se na “análise interpretativa-compreensiva” para o exame dos dados.

Nos três trabalhos citados, os pesquisadores organizaram a análise do conjunto de narrativas em três tempos, sendo: Tempo I: Pré-Análise / Leitura Cruzada; Tempo II: Leitura temática – unidades de análise descritivas; Tempo III: Leitura interpretativa e compreensiva do *corpus*. De acordo com Souza (2014, p. 43) esses “(...) três tempos de análise como dimensão metodológica graduam entre si relações de dialogicidade e reciprocidade, tendo em vista que mantem entre si, aproximações, vizinhanças, mas também singularidades em tempos, momentos de análise”.

O Tempo I denominado como “Pré-análise” ou “Leitura Cruzada” é compreendido como o processo de organização e leitura das narrativas, buscando-se a construção de um perfil do grupo pesquisado (SOUZA, 2014). A Figura 8, a seguir, busca ilustrar os procedimentos presentes no Tempo I:

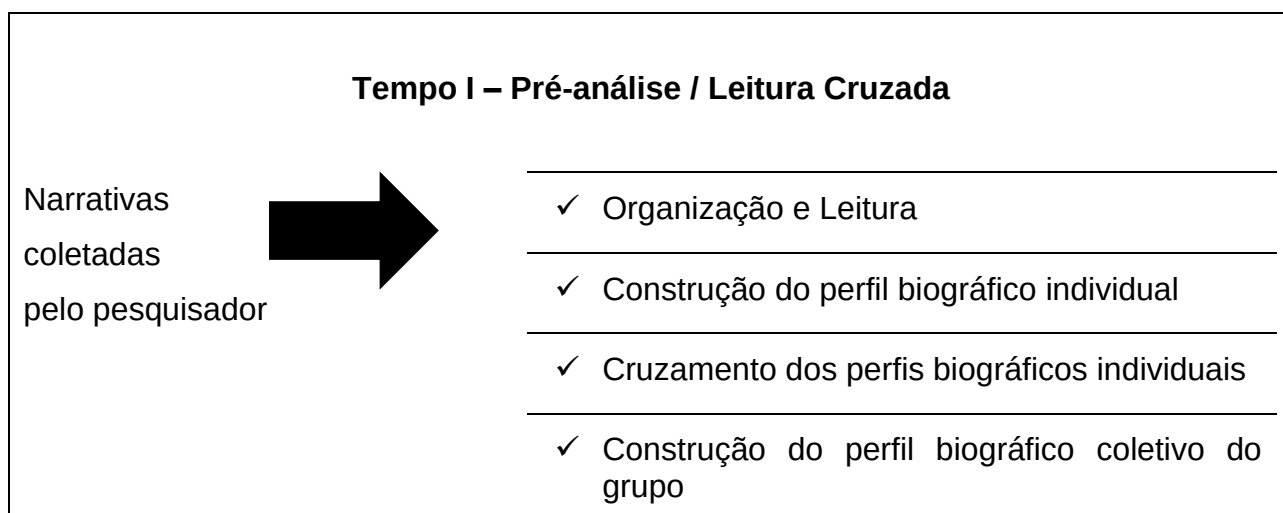


Figura 8 - Tempo I: Pré-análise / Leitura cruzada

Elaborado pelo autor com base em Souza (2014)

Ao observar a Figura 10, constata-se a presença de quatro procedimentos, no Tempo I. A partir das narrativas coletadas pelo pesquisador, o primeiro procedimento configura-se como a organização e leitura. Situo essa organização, como a busca de uma regularidade e critérios anteriores para a leitura do material transcrito. Os critérios definidos podem ser diversos: datas de realização da entrevista, situação profissional dos colaboradores, idade, tempo de serviço etc. Nesta pesquisa optou-se pelo critério das datas de realização, iniciando-se pela primeira entrevista realizada, haja vista que debruçar-se na primeira entrevista, após, metaforicamente o “descanso”³⁵ deste texto transcrito ter ocorrido, pode ser um processo para que novos olhares de qualidade sejam revelados.

O processo de leitura inicial, pode ser definido como um procedimento de atenção que busque responder a seguinte questão: *Quem é essa pessoa?* A pergunta mesmo ampla, pode fomentar bases para que a leitura ultrapasse a análise de dados biográficos explícitos e busque uma construção de perfil biográfico presente em toda a narrativa individual. A escrita do perfil biográfico desta pesquisa buscará contemplar gênero, idade, formação, relações familiares, etc. e as experiências dos sujeitos e as suas marcações subjetivas. É importante ressaltar que nesta perspectiva de análise interpretativa-compreensiva, a leitura atenta do material compartilhado será feita tantas vezes quantas forem necessárias.

Construído o perfil biográfico individual, aponto o procedimento de cruzamento desses perfis biográficos individuais para a construção de um perfil biográfico coletivo do grupo, a partir de regularidades e irregularidades apontadas. Regularidades podem ser traduzidas como sendo informações biográficas típicas entre os perfis individuais, já as irregularidades como casos atípicos e isolados, em apenas uma das situações. O perfil biográfico coletivo, para além do que é típico, deve, sobretudo, ser expresso pelas diferenças.

O tempo II nomeado “Leitura temática” ou “Unidades de análise temática/descritiva” tem como objetivo a construção das análises temáticas, a partir da:

³⁵ Entendo aqui o processo de “descanso do texto” como um distanciamento frente a narrativa compartilhada.

“(...) apreensão de regularidades, irregularidades, particularidades e subjetividades de cada história individualmente e do conjunto das narrativas do grupo, mediante a organização temática e agrupamento de unidades de análise que possibilitam a compreensão-interpretação do texto narrativo, através do seu universo de significados e significantes” (SOUZA, 2014, p. 44)

A Figura 9, busca ilustrar os processos desenvolvidos no Tempo II da Análise Interpretativa-compreensiva. Consoante a proposta da análise, este Tempo apoia-se novamente na íntegra das narrativas coletadas somadas ao perfil biográfico individual e coletivo produzido no Tempo anterior.

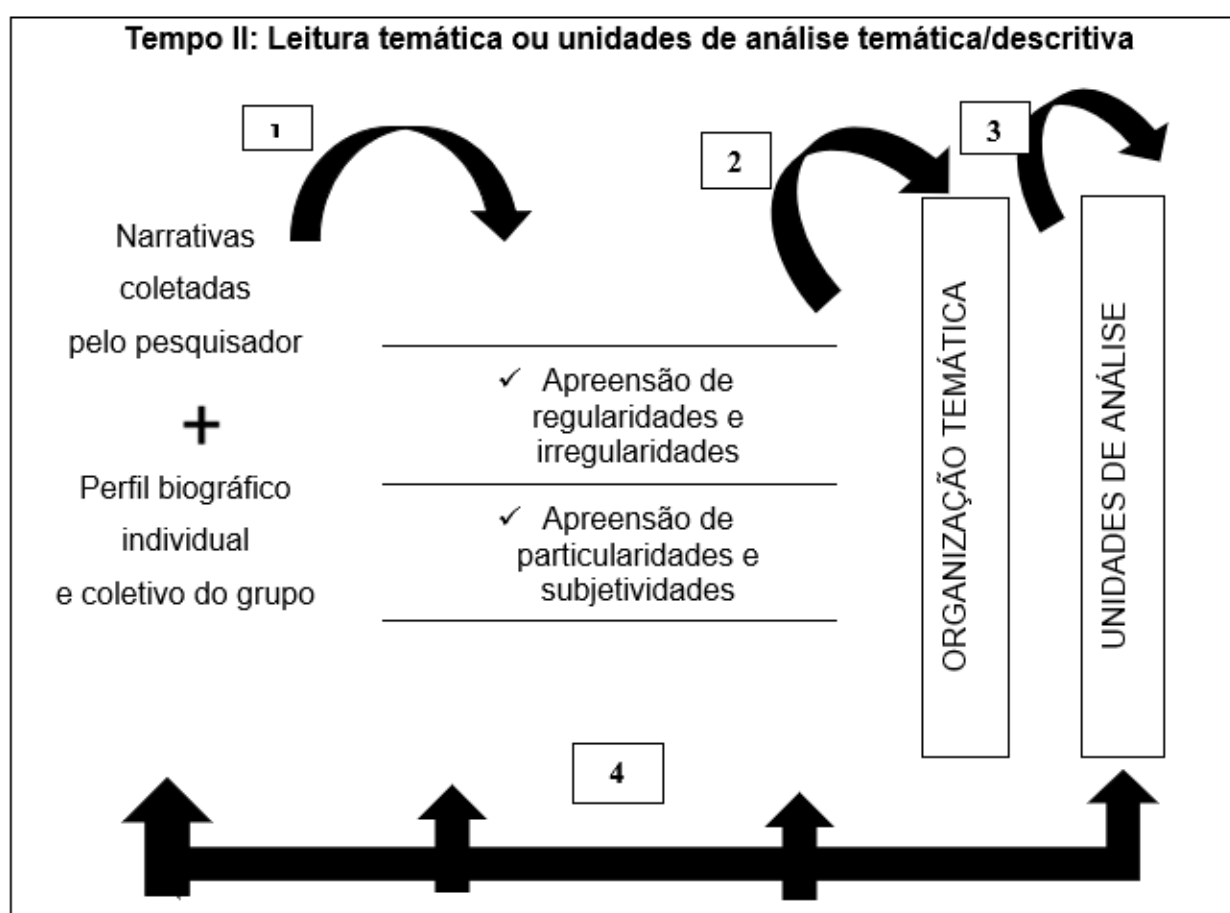


Figura 9 – Tempo II: Leitura temática ou unidades de análise temática/descritiva

Elaborado pelo autor com base em Souza (2014)

Nesta etapa, inicia-se com o processo de leitura do conjunto de narrativas somadas ao perfil biográfico individual e coletivo para apreensão de regularidades e irregularidades, particularidades e subjetividades consoantes ao problema objeto da pesquisa, que neste caso é a educação pública municipal de Presidente Prudente-SP.

Já no III Tempo implica à leitura interpretativa-compreensiva do corpus e presente desde o início da análise,“(...) visto que exige leituras e releituras individuais e em seu conjunto do corpus das narrativas, recorrendo aos agrupamentos das unidades de análise temática e/ou ao conjunto das narrativas e das fontes utilizadas” (SOUZA, 2014, p. 46). Nesse tempo a leitura, os aspectos singulares e coletivos que emergiram a partir das narrativas são considerados. Há uma relação dialógica (Figura 12), em que o há confronto de ideias e de concepções teóricas e ideológicas a despeito das falas.

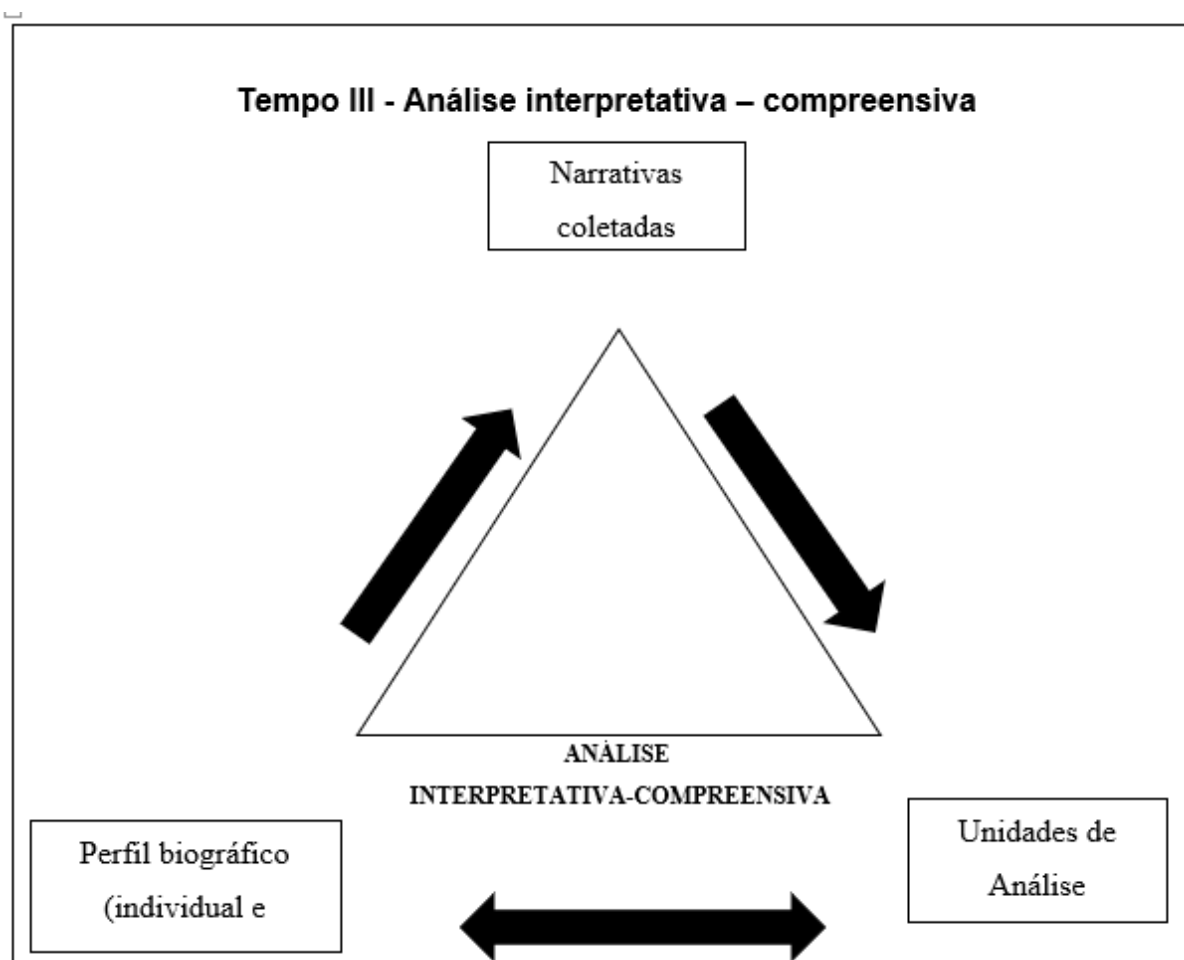


Figura 10 - Tempo III - Análise interpretativa – compreensiva

Elaborado pelo autor com base em Souza (2014)

Por fim, as narrativas foram analisadas em coerência ao projeto epistemológico e epistemopolítico delineado ao longo desta investigação,

buscando uma análise que evidencie estruturas singulares e subjetivas, as experiências vivenciadas na educação pública municipal de Presidente Prudente-SP, as políticas deste espaço e os sentidos imanentes nas narrativas dos sujeitos.

No próximo capítulo, busco contextualizar e analisar o movimento histórico da educação municipal de Presidente Prudente-SP a partir de fontes bibliográficas e documentais do sistema municipal de ensino prudentino.

3. A ESCOLA PÚBLICA É SOBRETUDO GENTE: PERCURSOS DE VIDA E FORMAÇÃO



Figura 11 – Equipe de profissionais da EM “Cel. José Soares Marcondes”

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2018)

A escola

*“Escola é... o lugar onde se faz amigos não se trata só de prédios, salas, quadros,
programas, horários, conceitos...*

*Escola é, sobretudo, gente, gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se
estima.*

*O diretor é gente, o coordenador é gente, o professor é gente, o aluno é gente, cada
funcionário é gente.*

*E a escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte como colega,
amigo, irmão.*

Nada de ‘ilha cercada de gente por todos os lados’.

*Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir que não tem amizade a ninguém nada
de ser como o tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só.*

*Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, é também criar laços de
amizade, é criar ambiente de camaradagem, é conviver, é se ‘amarrar nela’!*

*Ora, é lógico... numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos,
educar-se, ser feliz”*

Paulo Freire

³⁶ A imagem de abertura deste capítulo é uma foto da equipe de profissionais da Escola Municipal “Cel. José Soares Marcondes” registrada no ano de 2018, após uma reunião coletiva pedagógica. Conforme dito anteriormente, fui diretor dessa escola e, essa imagem remete, a um dos momentos que pude compreender que a escola é gente. Cada membro da equipe de profissionais com a sua singularidade possibilitou muitas reflexões a mim, no campo profissional e pessoa. Obrigado a cada membro dessa equipe, que me permitiu entender que a escola é sobretudo “gente”.

Este é um estudo de análise de políticas públicas educativas que tem como eixo norteador a subjetividade humana revelada através de narrativas e investigação de seus sentidos. É imprescindível afirmar que ao discutirmos políticas públicas educativas estamos nos referindo ao estudo da escola. E como expresso nas palavras da epígrafe deste capítulo, “(...) a escola é sobretudo, gente!”

Denominamos como “Gente”, os corpos biográficos, carregados de memórias, afetos, experiências e narrativas, existentes no espaço escolar, que se tornam os principais elaboradores e executores das políticas públicas educativas. Compreender que a escola é o espaço constituído por corpos biográficos, que narram sentidos, significados e representações é vislumbrar outro olhar para a análise no campo de políticas educativas.

A investigação formal oferece um quadro interpretativo baseado na observação do “poder político em exercício”, sobretudo do Estado. A estrutura analítica aqui proposta assenta-se na lógica dos sentidos e dos processos precários e impróprios que se instauram na complexidade da atuação e confluência de narrativas humanas. Conforme Safatle (2015, p. 224): Política sempre será a criação improvável de processos de implicação genérica, de construção de corpos em movimento contínuo de implicação que desconstitui as identidades daqueles que se transformam em sujeitos políticos”.

Os sujeitos políticos são “gente” e não podem ser destituídos de suas identidades. Há a necessidade análise das políticas educativas considerar o estudo das subjetividades, memórias e experiências. Um estudo que explore o “eu-narrador-analista” das políticas aqui apresentado e/ou apresente os demais sujeitos em suas inúmeras posições de mundo. Nesse sentido, Freire (1997, p.48) contribui que:

Minha presença no mundo, com o mundo e com os outros implica o meu conhecimento inteiro de mim mesmo. E quanto melhor me conheça nesta inteireza tanto mais possibilidade terei de, fazendo História e por ela sendo feito, como ser no mundo e com o mundo, a “leitura” de meu corpo como a de qualquer outro humano implica a leitura do espaço.

É o encontro com a “inteireza” que este capítulo pretende resgatar ao analisar os percursos de vida e formação” dos atores sociais que vivenciaram a educação municipal de Presidente Prudente. Ressalto que não é nosso objetivo esgotar toda a

trajetória biográfica dos atores sociais aqui elencados, mas sobretudo trazer ao leitor aspectos próprios de suas trajetórias de vida e profissional que foram compartilhadas durante as entrevistas e que serão retomadas ao longo de todo este trabalho.

3.1 - Perfil Biográfico dos atores sociais participantes

Quem são os atores sociais, os narradores desta tese? Nesta seção apresento o perfil biográfico e as experiências de mulheres e homens que compartilharam suas narrativas, buscando analisar as trajetórias individuais e coletivas evidenciando as experiências dos sujeitos e as marcas de sua subjetividade.

Benjamin (2000) conceitua o narrador, enquanto aquele que conta experiências de vida. Assim, a narração seria resultado dos acontecimentos vivenciados e compartilhados pelos sujeitos. Para Benjamin (2000, p. 198), “a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores”. Desse modo, a figura do narrador, como sujeito da experiência, atravessa a compreensão de narrador assumida neste trabalho. Nesse encontro, sob a forma de compartilhamento do saber, o conhecimento que o narrador possui sobre si e seus mundos sociais entrelaça na análise da política de educação municipal de Presidente Prudente.

As histórias que esses atores sociais tecem, deixam suas marcas, imprimem sentidos e dão forma à narrativa contada (BENJAMIN, 2000). A seguir, apresento um perfil biográfico de cada um deles:

3.1.1 – Pedro Newton Rotta

A entrevista realizada com Pedro Newton Rotta, foi realizada no dia 20 de agosto de 2020, no período vespertino, através da Plataforma do Google Meet e teve duração de 1 hora e 12 minutos. Na época, Pedro tinha 72 anos. Pedro atuou como Secretário Municipal de Educação de Presidente Prudente nos períodos de 1983 a 1988 e 1997 a 2000. Após lido o enunciado demos início a entrevista.

Pedro Newton Rotta, conhecido como “Pedro Rotta”, formou-se em Matemática pela Universidade Estadual Paulista, campus de Presidente Prudente, no ano de 1971. Sobre a sua formação inicial mencionou que: [...] eu fui formado em matemática

pela Unesp, mas eu não fui formado para ser professor, fui formado para ser pesquisador”.

Iniciou sua trajetória profissional como professor de matemática efetivo da rede estadual. Destaca que foi militante do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp), durante uma época muito difícil do país. Essa época a qual se refere remonta ao período da ditadura militar e ao desejo de redemocratização, conforme suas palavras: “[...] naquela época o pessoal queria redemocratização”.

O anseio por processos de redemocratização levou o Senhor Pedro Rotta ao envolvimento para a eleição de um representante no âmbito municipal prudentino, conforme dito por ele: “[...] a gente trabalhou muito para que uma pessoa de oposição ao regime pudesse ganhar a eleição”. Pedro narra que o prefeito eleito Virgílio Tiezzi cumpriu a promessa do grupo que o apoiava. A promessa era que esse grupo pudesse escolher quem ficaria à frente da Coordenadoria Municipal de Educação.

Pedro Rotta narra que “[...] por incrível que pareça, era uma época tão importante que na realidade nem os professores da Unesp quiseram. Não tinha nenhum professor da rede estadual que quis aceitar esse cargo”. Pontua, com orgulho, que em uma certa reunião levantou e falou: “gente, nós não podemos perder essa oportunidade de assumir isso, para poder fazer alguma coisa que a gente sempre quis fazer na área da educação. Aí todo mundo levantou e falou ‘é você, você, e eu acabei assumindo”. Nasce o Pedro Rotta gestor público da educação municipal.

Pedro Rotta assumiu a Coordenadoria de Educação, Cultura e Turismo do município de Presidente Prudente no período de 1983 a 1988. Menciona que disputou um pleito eleitoral, sendo candidato a vereador nas eleições de 1988. Ao longo de suas experiências profissionais, Pedro Rotta narra que exerceu o cargo de diretor da rede estadual em uma escola de um distrito de Martinópolis-SP e na escola “Fátima Falcon”, no Jardim Jequitibás em Presidente Prudente-SP. Também assumiu a Diretoria Regional de Ensino no período de 1989 a 1995.

Posteriormente, assumiu a Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente no período de 1997 a 2000. Narra que apoiou a candidatura do prefeito eleito Mauro Bragato: “[...] em 1996 foi a campanha do Bragato para prefeito, logicamente eu fazendo parte do partido com ele. Aí ele me convidou em 1997 pra assumir”.

Também exerceu o cargo de Secretário Municipal de Educação no município de Regente Feijó, no período de 2000 a 2012.

O senhor Pedro, ao longo de sua narrativa, mostrou um compromisso contagiante em garantir processos democráticos. A evidência de sua dimensão política e o “clima” de democracia ao qual vivenciou no processo de redemocratização da sociedade brasileira ainda estava presente ao pontuar suas lembranças. Citou que “[...] queria conversar com os professores, mas aí não tinha um sindicato, quem representasse os professores. Eu falava para eles ‘olha gente, vocês têm que se organizar para trazer suas reivindicações aqui para mim”.

O ex-secretário também discorreu sobre o seu comprometimento em garantir a profissionalidade da carreira docente. Em sua entrevista, palavras como “competência”, “sempre me preocupei com a formação continuada”, “o professor tem que saber o que está fazendo na sala de aula”; “o professor tem que ensinar bem”.

Pedro Rotta, em tom incisivo defende que “não podemos desistir de nenhuma criança. Quando você fala em educação, é educação para todos”.

3.1.2 – Simone

A entrevista realizada com Simone Conceição Pereira Deák, foi realizada no dia 1 de setembro de 2020, no período vespertino, através da Plataforma do Google Meet e teve duração de 2 horas e 12 minutos. Na época, Simone tinha 51 anos e estava atuando no cargo de Coordenadora Pedagógica da Seduc de Presidente Prudente. Após lido o enunciado demos início a entrevista.

Simone Conceição Pereira Deák, nascida em Presidente Epitácio, inicia o seu relato destacando o orgulho de ter estudado a vida toda em escola pública. Veio para Presidente Prudente no ano de 1987 após ser aprovada no vestibular da Unesp para o curso de Geografia. Escolheu cursar a faculdade de Geografia por admiração a uma professora que teve em sua trajetória escolar.

Concomitante ao primeiro ano do curso de Geografia, frequentou o curso de magistério em nível médio:

Eu lembro que eu não tinha tempo assim para nada. Eu emagreci bastante naquele ano. De manhã era a faculdade e eram 13 disciplinas. A tarde eu tinha que dar conta dos trabalhos, ler os textos, estudar para a faculdade, fazer estágio do magistério, e a noite eu ia para a aula. Então foi um ano bem corrido em 1987 (Simone).

Simone durante o segundo ano do curso de Geografia teve bolsa de monitoria junto ao Professor Armando Pereira Antônio, a qual estava envolvida em um projeto de assentamento e reassentamento do Paranapanema. Também teve envolvimento com outras pesquisas e inclusive na área específica da educação.

As despesas financeiras de Simone em Presidente Prudente eram subsidiadas por sua avó. O adoecimento desta avó levou Simone a procurar um trabalho que garantisse a continuidade de seus estudos na faculdade:

[...] E a minha vó adoeceu em 87, e as despesas dela com o tratamento eram muito alta, e ainda por cima ela me sustentava aqui em Prudente. Então em 88 eu ficava um pouquinho incomodada com essa situação e querendo trabalhar, porque estava muito difícil. Só que eu queria trabalhar numa condição que me garantisse continuar estudando (Simone).

No ano de 1988, durante o movimento de moradia estudantil, Simone conheceu “Marli”, uma professora da rede municipal que a informou como era o processo de seleção de novos professores. É iniciado então, a sua trajetória junto a rede municipal de ensino:

[...] E aí fiz um processo seletivo no início de 89 e peguei... na realidade foi no final de 88 início de 89 eu fiquei bem classificada, eu acho que no processo seletivo eu fiquei em décimo lugar. E já peguei aula bem no início do ano. Em fevereiro eu já estava dando aula, isso em 89, quando eu entrei na rede municipal (Simone).

Simone ficou contratada temporariamente na rede municipal de ensino pelo período exato de um ano, um mês e onze dias e se efetivou como professora de pré-escola no dia 12 de abril de 1990. Ao longo de sua trajetória profissional na rede municipal de ensino de Presidente Prudente, atuou em outras escolas como professora de pré-escola, desempenhou as funções de Coordenadora de Núcleo, Orientadora Pedagógica e Coordenadora Pedagógica, função atual que desempenha na Secretaria Municipal de Educação.

Na trajetória de escolaridade, Simone relata que concluiu o magistério, a licenciatura e bacharelado em Geografia, cursou mestrado e doutorado em educação. Simone narra sobre a importância da universidade em sua formação profissional:

[...] eu acho que uma coisa importante que a Unesp traz pra gente é mesmo na graduação você ter a vivência da pesquisa. Então a gente já realiza algumas pesquisas que te dá uma possibilidade de ir

desenvolvendo reflexões sobre o fazer né, sobre o fazer pedagógico, sobre a prática pedagógica, sobre a práxis.

Então eu acho que o fato de a gente ter feito universidade pública ela tem essa qualidade e essa diferença não é, na atuação profissional. Claro que isso não é para a gente generalizar e dizer que todos né dão conta disso, mas eu acho que para quem sabe aproveitar isso é muito importante (Simone).

Simone teve vivências em colegiados e na luta sindical. Atuou no Comed, na função de Vice-presidente, nos anos de 1997 a 1999, no primeiro mandato de criação deste colegiado. Na atuação sindical, ficou afastada do exercício docente, para mandato classista, a qual narra:

[...] Nesse período eu fiquei dois anos no sindicato, não cheguei a ficar dois anos, não deu dois anos. Mas o que acontecia, foi importante para a minha trajetória profissional, eu aprendi coisas interessantes. Vivi coisas situações de outras categorias profissionais, como braçal, sim, quando você vai para o sindicato e na central da CUT você convive. Mas eu sentia falta das discussões dessa pauta. Eu queria voltar. Então eu fiquei um ano e pouco e pedi para sair, não quero mais ficar aqui, eu quero voltar (Simone).

A trajetória narrada por Simone traz vínculos muito fortes com a formação e a atuação profissional na rede municipal de ensino de Presidente Prudente. A narrativa traz memórias de acontecimentos e experiências únicas, sejam da prática profissional, dos laços de amizade e/ou das práticas de resistências pela educação pública.

3.1.3 – Maria Ângela

A entrevista com Maria Ângela foi realizada no dia 2 de setembro de 2020, no período noturno, através da Plataforma do Google Meet e teve duração de 2 horas e 6 minutos. Na época Maria Ângela tinha 52 anos e estava atuando como diretora de escola substituta no sistema municipal de ensino de Presidente Prudente. Após lido o enunciado demos início a entrevista.

Maria Ângela nasceu em uma “cidadezinha menor”: Santo Anastácio. Mudou-se para Presidente Prudente na década de 1980. Ao chegar, terminou o ginásio na Escola do “Bairro do Bosque” e posteriormente foi realizar “sozinha” sua matrícula no IE “Fernando Costa”. Conforme mostra a narrativa a seguir, começa a entrar em cena a Maria Ângela, professora:

Então chegando perguntei para a secretária “preciso continuar meus estudos, como que é isso? O que tem aqui?”, “vou estudar o que? Vou

fazer o colegial, como que é isso?”. Aí ela falou “o que você quer ser?” eu gostaria de ser professora de educação física. Então você vai fazer o seguinte, você vai fazer... o primeiro ano é básico. Isso foi na década de 82, 81. Você vai fazer o primeiro ano que é básico para todos e aí no segundo ano você pode optar, quer fazer o colegial para qualquer outra faculdade ou você quer seguir a carreira do magistério. Eu nem sabia o que era magistério, não sabia nem o que significava a palavra que estava ligada à docência, ministrar aulas. Eu queria ser professora de educação física porque eu achava bonito.

E eu me lembro de uma menina que estava na minha frente na fila. E ela começou a conversar comigo, puxou assunto. E essa menina nós estudamos juntas, e aí depois eu fiz a opção pelo magistério e aí nós continuamos juntas os 4 anos, estudamos juntas. Fazendo estágios depois em mesmas escolas. Enfim, naquele dia se estabeleceu uma amizade que durou por muitos anos. E ela começou a me explicar o que era o magistério (Maria Ângela).

Em seu relato, Maria Ângela narra da sua descoberta pela docência. Ao longo do curso do magistério, enquanto realizava seus estágios na rede pública e particular.

Fui me descobrindo no magistério, fui gostando, porque precisava fazer os estágios, e na medida que foi solicitado eu já comecei a me envolver com as escolas. Eu lembro que eu fui na.... a minha primeira escola de estágio foi numa escola estadual, e a professora nos permitia interagir com os alunos. Então a gente levava os alunos para a lousa, aquelas coisas de escrever, de ensinar, de sentar ao lado da criança. Fui pegando gosto, e não queria mais ser professora de educação física. Eu queria ser professora... trabalhar com crianças pequenas em sala de aula (Maria Ângela).

Foi através do estágio na rede particular que iniciou o seu primeiro emprego, como professora auxiliar na Escola “Joaquim Murtinho”. Nesse momento, também descobre a sua “paixão” pela educação infantil:

Eu também fui fazer estágio no ano seguinte, chamava-se escola Joaquim Murtinho, hoje é Objetivo, ali na 15 de novembro. E fui ser auxiliar, fui ser estagiária primeiro e depois ela me chamou para ser auxiliar da professora do jardim. Naquele período era jardim, jardim 2. Eu me apaixonei tremendamente pelo ensino infantil, por criança. Então terminei meu estágio, acabei sendo contratada pela escola para ser auxiliar dessa professora (Maria Ângela).

Foi no desempenho de Professora Auxiliar que tomou conhecimento da possibilidade de atuar na rede municipal de ensino de Presidente Prudente, conforme narra:

E essa professora, ela me disse que haveria um concurso na prefeitura para professor, e se eu não gostaria de fazer também esse concurso. Então fizemos em 85. Eu nem formada era ainda, me formei em 85, e nós fizemos esse concurso e eu passei e ela também passou nesse

concurso. Você deve conhecer Ana Maria Bezerra. Ela se aposentou há alguns anos e agora ela trabalha em creche conveniada. Mas aí fomos trabalhar juntas na Joaquim Murtinho que era uma escola particular e fomos trabalhar na prefeitura também (Maria Ângela)

Maria Ângela inicia sua jornada na educação pública municipal no ano de 1986. Ela narra a importância da formação contínua, oferecida pela Secretaria Municipal de Educação através do Proepre, para a sua constituição como professora de educação infantil. Também relata o contato com as ideias de Paulo Freire durante os espaços de processos formativos.

Em sua trajetória, Maria Ângela conta ter iniciado como professora na Escola “Emilio Becker” e se deslocado para lecionar em outras escolas de Presidente Prudente nos anos posteriores. No período de 1994 a 1997 foi convidada para ser Orientadora Pedagógica no CIEM “Ditão”. Sobre essa experiência narra que: “Aí eu estava na [Escola Maria] Haddad com a pré-escola, trabalhava com crianças de 6 anos. Quando eu fui convidada para ser orientadora pedagógica no Ciem “Ditão”. [...] Foi uma das experiências mais fantásticas, mais ricas que eu presenciei nesses anos de rede.

Maria Ângela também conta que após sair da função de Orientadora Pedagógica retornou ao trabalho em sala de aula e que também ministrou aulas para a EJA, a qual narra:

Eu morava ali no bairro, trabalhava com EJA e com a pré-escola. Uma delícia porque era nessa perspectiva do Paulo Freire. Então muito do que a gente trabalhava com os adultos, a gente acabava trabalhando na escrita, na sala de aula na pré-escola [...] No EJA eu trabalhei muitos anos, foi uma grande paixão, foi uma época bem bacana que eu gostei bastante. (Maria Ângela).

Posteriormente foi convidada a trabalhar em um projeto de educação ambiental no espaço municipal “Cidade da Criança”. Exerceu o cargo de vice-diretora, diretora de escola e coordenadora pedagógica substituta e também atuou na coordenação do Projovem.

Na sua formação acadêmica, cursou Pedagogia na Unoeste, se formando no ano 2000. No ano de 2013, foi aprovada no Mestrado em Educação na Unesp, campus de Presidente Prudente:

Aí em 2013 eu consegui entrar no mestrado. Foi uma grande realização profissional para mim. Então eu vivi tudo o que eu pude,

grupo de pesquisa, participei do grupo de pesquisa, que era com o meu orientador e todas as possibilidades que eu tive encontro, de curso, de trabalho, de enviar trabalhos, estágio, docência, tudo o que eu pude fazer na universidade eu aproveitei, eu usufruí mesmo desse espaço público que foi me dada essa oportunidade e trazendo para a escola o que eu aprendi na universidade com o quadro de formação bárbaro... (Maria Ângela).

Maria Ângela narra sua trajetória de vida imbricada a educação municipal prudentina com entusiasmo, ressaltando memórias formativas e práticas que lhe tocaram. A aposta na escolha profissional em 1986 deu certo. E na entrevista Maria Ângela conclui:

Eu poderia me acomodar claro, já deu meu tempo me aposentar, eu vou viver dentro da minha casa, mas eu não consigo, é uma coisa que está dentro de mim, eu não consigo falar, “não quero mais, não vou mais me envolver”. Parece que está no sangue sabe, é uma coisa assim que a gente sempre discute, a gente quer participar, quando você falou, “quer participar?”, “quero, porque se é para falar as coisas que a gente está vivendo eu quero, porque eu acredito nessa educação, eu acredito numa sociedade melhor”. Parece um bordão assim, pronto, mas de verdade, eu acredito que a gente pode mudar e a gente só consegue mudar quando a gente colabora, você no seu trabalho, você comigo, eu com você ou com os meus colegas, eu acredito sinceramente que a gente pode mudar (Maria Ângela).

3.1.4 – Jussara

A entrevista com Jussara Oliveto Miralha, foi realizada no dia 2 de setembro de 2020, no período vespertino, através da Plataforma do Google Meet e teve duração de 1 hora e 56 minutos. Na época Jussara tinha 50 anos e estava atuando como Coordenadora Pedagógica da Seduc de Presidente Prudente. Após lido o enunciado demos início a entrevista.

Jussara Oliveto Miralha, prudentina, narra que sempre teve à vontade em ser professora. Conforme rememora: “Minha mãe trabalhava em casa, era costureira, e assim, minha mãe não deixava a gente sair. Então todos meus primos vinham, então a minha casa todos os dias tinha em torno de 8 a 10 crianças e eu era a professora” (Jussara).

Ao terminar o Antigo Normal em 1988, passou no vestibular para o curso de Pedagogia na Unesp campus de Presidente Prudente, iniciando o curso no ano de 1989. Durante o mesmo período iniciou o trabalho como assistente de classe no colégio particular “Cristo Rei”.

A trajetória de Jussara na rede municipal de ensino de Presidente Prudente inicia no ano de 1989:

Fiquei sabendo também que na época a prefeitura também estava contratando professor substituto, na verdade estava fazendo uma lista. Não me recorro sinceramente se na época... eu acho que não teve seleção nenhuma, você chegava dava o nome.

E aí eu acabei entre as duas propostas eu acabei ficando com essa de substituição da rede municipal. Foi minha primeira experiência, tinha acabado de sair do normal. E ao mesmo tempo começando a faculdade. Para mim foi muito marcante o fato de ter começado as duas coisas juntas (Jussara).

A primeira classe atribuída para Jussara em Presidente Prudente foi na Escola “Aparecida Alves”. E sobre o início, Jussara relatou também sobre a importância da formação através do Proepre:

E para mim foi bacana porque na época também estava lançando o PROEPRE programa de educação pré-escolar. Programa muito esquematizado, respaldado na teoria piagetiana. E assim, quem era na verdade a dona desse projeto era a Orly Zucatto Mantovani, professora da Unicamp, muito reconhecida na época. E o bacana principalmente do ponto de vista de um professor que está começando, que não tem experiência, o projeto era muito estruturado. Então assim, nós tínhamos muito claramente o que eu tinha que fazer na sala de aula, tinha todas as atividades pré-determinadas.

Ainda nesse período, Jussara relata o primeiro contato com uma criança deficiente. Experiência essa a qual julga de muita importância para suas escolhas profissionais no desenvolvimento de sua carreira:

Também tive algumas coisas que me marcaram, essa sala era uma sala de pré 1, 2 e 3. Eu tinha 32 crianças de uma sala mista. E 10 dessas crianças, 10 ou 12, era um número muito significativo eram crianças abrigadas. Porque ali perto antigamente era o Lar dos Meninos, e ele abrigava tanto meninos quanto meninas. E para mim a questão dessa sala veio tudo junto.

Primeiro porque assim eu venho de uma família muito simples, eram pessoas que precisavam trabalhar, tivemos uma vida bastante simples, mas com muito carinho, aquela preocupação de família e tudo mais. E aí quando você se depara com crianças que são abrigadas, isso assim para mim não é comum, porque são crianças extremamente carentes do ponto de vista emocional. Foi também o meu primeiro contato com uma criança deficiente.

Não sabia que ela tinha deficiência, porque naquela época, em 88 a gente nem sequer falava sobre isso. Mas era uma criança assim, hoje eu consigo lembrar dela e falar que ela tinha uma diplegia, ela tinha uma dificuldade na fala. Na época ela era muito diferente das outras crianças, ela tinha muita dificuldade para falar, falava muito enrolado. E um detalhe que me marcou, ela não sabia o nome dela, todo mundo chamava ela de nenê. E foi a primeira preocupação que eu tive, eu

não me conformava pelo fato dessas crianças além de estarem no mundo sozinhas, você via assim a dureza da vida delas. Porque assim, quando um pegava piolho, todos ficavam sem cabelo, porque cortava o cabelo de toso, inclusive das meninas. Essa menina fui saber, fui procurar o nome, e para minha surpresa ninguém no lar sabia o nome da menina. Tiveram que fazer uma busca dentro dos arquivos. Porque assim, eu tinha uma lista com crianças que estavam faltando, mas não sabia quem era aquela criança para poder...

No ano de 1990, Jussara foi aprovada no concurso público de Professor de Pré-Escola, tornando-se assim, efetiva no quadro do magistério público municipal. A concomitância entre o desempenho da atividade laboral e os estudos no curso de Pedagogia, foram marcantes na carreira de Jussara, conforme narra:

Eu fiz parte da primeira turma de pedagogia da Unesp. E por ser a primeira turma a gente teve algumas questões bastante importantes. Era um acompanhamento muito sistemático dos professores em relação aos alunos. Tanto que minha turma que começou com 35 alunos terminou com 8 porque as pessoas foram desistindo, porque realmente era muito texto para ler, muita leitura, muito estudo. Mas para mim foram duas coisas, o trabalho e a pedagogia falando a mesma língua. Os dois numa proposta construtivista, os dois preconizando um trabalho que fosse de excelência, então para mim isso foi muito bom, e isso marcou muito a minha carreira (Jussara).

Já no ano de 1992, Jussara relata que recebeu o incentivo de Célia Guimarães, Pedagoga da Seduc, para concorrer a substituição do cargo de Pedagoga:

Em 92 se não me engano, era pedagoga na época, na época o nome era pedagoga da secretaria municipal da educação e que ficava dentro da secretaria, nós tínhamos duas pedagogas efetivas que era a Gilsa Garnes e a Célia Guimarães. Na época a Célia Guimarães ela tinha passado num concurso da Unesp, e daí o cargo ia ficar vago. Como não tinha concurso público ainda para esse cargo na rede foi feito uma proposta na rede para se fazer uma eleição entre os interessados para que pudesse assumir pelo menos no período de substituição e assumir a vaga da Célia Guimarães. A princípio eu nunca nem pensava, nem sonhava com isso, imagina. Principalmente no tempo que a gente ficava nas escolas isoladas, e pensar na Célia e na Gilsa era uma coisa muito distante da gente, não é. Mas aí a Célia me chamou e falou “olha você tem um perfil bacana, e porque você também não vai concorrer”. Ajudou bastante (Jussara).

A experiência de ter sido reconhecida e incentivada para concorrer e desempenhar a função de Pedagoga da Seduc, teve um significado para a carreira de Jussara. Conforme narra, esse significado tornou-se uma adoção para a sua prática junto a outras pessoas:

Estou citando essa questão porque se algumas coisas desse advento que adotei nas minhas práticas enquanto coordenadora. Uma delas é isso, as vezes as pessoas precisam de incentivos que são muito mais pessoais, mesmo para lutar por coisas que são profissionais. Para mim foi um divisor de águas o convite delas. Não foi ela que me escolheu, quem me escolheu foi a rede, foi feita uma eleição e esse posicionamento delas de uma pessoa que eu tinha muito respeito (Jussara).

Jussara narra que o Pedagogo, lotado na Seduc era responsável pela formação dos Coordenadores de núcleo, que por sua vez, eram responsáveis pela formação e acompanhamento junto aos professores nas escolas. Com a realização do concurso público para o cargo de Pedagogo, Jussara foi aprovada em primeiro lugar, e acabou assumindo o mesmo cargo em caráter efetivo.

Sobre a experiência em coordenar uma equipe de coordenadores de núcleo, Jussara relata que, em meio a uma secretaria que estava se estruturando, encontrou dificuldades em aspectos como a gestão de adultos:

E essa experiência de sair de uma sala de aula e ir direto para coordenar uma equipe de coordenadores de princípio foi bastante dificultoso. Primeiro porque eu não tinha muita tarimba de gestão de adultos. Porque uma coisa é você gerir criança, outra coisa é você gerir adultos. Isso a gente aprende a duras penas, o adulto não dá... uma criança você faz uma proposta “olha o que vocês acham disso” “ah tá bom, vamos fazer”. Adulto, ele vai criar formas de falar “não”, ou se opor. E para mim isso foi uma vivência muito importante, essa questão de gerir um grupo (Jussara).

O cargo de Pedagoga, a qual Jussara desempenhava, foi redenominado após a publicação do Estatuto do Magistério Municipal de 1999, para Coordenador Pedagógico. Em meio as mudanças contextuais, como a municipalização dos anos iniciais do ensino fundamental, Jussara narra que assumiu a responsabilidade pela modalidade da educação especial na educação municipal prudentina.

Em 1999 também com a chegada do ensino fundamental chega também à proposta da educação especial. Começa a ser discutida no município de uma forma mais contundente a educação especial. Até então, eu falei da minha primeira experiência, no meu primeiro ano com uma criança com deficiência. Nos anos subsequentes eu também recebi crianças. Eu lembro de uma criança completamente surda que eu tinha recebido. Na verdade, assim, ela nem morava próxima ao bairro, mas ela não teve uma experiência tão bacana em uma outra escola e me pediram “ah Jussara você tem um jeitinho para lidar com ela” “ah tudo bem, eu tenho jeitinho”, mas a gente não tinha nenhuma preocupação, eu atendi do jeito, com a falta de informação que eu tive, o que eu conseguia fazer era acolher essa criança. Hoje olhando para

a minha prática eu falo “nossa, o máximo que eu fiz foi acolher, porque daquilo que ela precisava eu não tinha informação para isso”. Então a gente sempre recebeu crianças com deficiência, mas ainda de uma forma muito intuitiva, porque a ideia era a pré-escola, socialização, então vamos deixar lá. Era muito essa ideia.

Em 1999 eu me lembro que o secretário da educação era o Pedro Rotta, e aí ele chegou na equipe, na época eu também estava responsável pela formação dos professores do ensino fundamental, nós fizemos uma divisão interna dentro da equipe, eu falei “eu pego essa parte” porque gostava muito dessa parte do ensino fundamental, eu sempre gostei de desafios, então beleza. Então fiquei trabalhando com a formação desses professores de ensino fundamental, que é os primeiros anos (Jussara)

Jussara, em sua narrativa, ressalta algumas características pessoais importantes. No início da carreira na rede municipal, fala sobre a predisposição ao engajamento e de “puxar muito pra mim algumas coisas” em suas tarefas e do “fôlego” dos “19, 20 anos” de idade para enfrentar algumas brigas e lutas. No transcorrer do desempenho de sua atual função relata sobre uma característica pessoal em ser muito sistemática, o que afirma ter ajudado na organização da política de educação especial na educação municipal de Presidente Prudente-SP.

Ao longo de sua trajetória na educação municipal prudentina, Jussara menciona diversos momentos significativos internos a Seduc, como a formação ministrada junto aos primeiros trinta professores das classes de primeira série no ano de 1998 e a organização dos congressos municipais de educação. E também externos, como a ocupação de espaços colegiados como o Comed, a representatividade no conselho de assistência social e da saúde.

A soma entre as suas características pessoais, o empenho profissional e a ocupação de espaços importantes para discussões fazem com que Jussara não se sinta a parte das discussões sobre as políticas de organização da educação municipal. Conforme a profissional afirma:

Então eu nunca me vi a parte, e isso causa um desconforto também as vezes para algumas pessoas, algumas pessoas que trabalham comigo, porque eu realmente acabo colocando a minha opinião em vários aspectos da secretaria não só naquilo que tange à educação especial, acho que eu tenho uma vantagem que é assim, apesar de eu ser muito chata para algumas coisas, muito crítica, eu sempre consegui ter muito respeito com as pessoas com ao qual eu trabalho, mesmo quando eu faço críticas, mesmo quando as pessoas discordam de mim, mas eu sempre senti que as pessoas mesmo discordando de mim me respeitavam, então isso é uma coisa que para mim, me deixa feliz, até porque você percebe que as vezes a pessoa

está falando, “nossa essa mulher está falando coisa que não tem nada a ver”.

Às vezes mesmo a secretária, ou mesmo outros cargos, as pessoas me consultam para coisas que não tem, não tem, vamos dizer assim, não seria meu forte, mas ainda assim as pessoas me consultam, talvez pela minha experiência, talvez pelo tempo que eu esteja na rede, mas isso eu acho que é bacana né. E eu acho que a gente por mais que você esteja em um projeto, você não pode se sustentar só nele, perde a ideia de um todo.

Então principalmente para a gente que está dentro da secretaria, não dá para falar, “não eu sou só da educação especial, eu só vou discutir educação especial”, porque as coisas não caminham desse jeito dentro da escola, a escola tem tudo, então não dá para eu ficar segmentando muito as coisas (Jussara).

Jussara apresenta uma narrativa cheia de orgulho pelos mais de trinta anos desempenhados na educação municipal prudentina. Suas realizações e seus sentidos de felicidade, podem ser visualizados nas práticas e posicionamentos do grupo de professores de educação especial, consoante ao que narra:

Me realizo muito quando eu vejo os professores da sala comum vindo falar e vindo mostrar o que essas crianças com deficiência estão conseguindo fazer, e principalmente, quando eles incorporam toda essa preocupação com a política de educação especial, porque quando eu vejo isso, eu me vejo lá dentro também eu vejo o papel que eu também tive para ajudar esse professor, então isso pra mim me realiza muito, é uma coisa que me dá um sentimento muito bom não é. Só meu como eu disse, muitas das coisas que eu passo hoje eu me respaldo nas coisas que eu vivi, nas situações que eu vivi enquanto professora, aquilo que me ajudou como professora, então para mim isso são coisas que me deixam feliz.

3.1.5 – Mônica

A entrevista com Monica Nemézio da Costa Siqueira, foi realizada no dia 5 de agosto de 2020, no período vespertino, através da Plataforma do Google Meet e teve duração de 1 hora e 47 minutos. Na época Mônica tinha 35 anos e estava atuando como Professora de Educação Especial em uma das escolas do sistema municipal de ensino de Presidente Prudente. Após lido o enunciado demos início a entrevista.

Mônica nasceu em Presidente Prudente e logo nos primeiros anos de vida se mudou junto a sua família para a cidade de Pirapozinho. Lá viveu até os seus onze anos e, em seguida, mudou para a cidade de Mirante do Paranapanema. Um ano depois, ao completar doze anos, retorna para Presidente Prudente.

Em sua trajetória escolar, Mônica narra que estudou nas escolas estaduais “Mirella Pesce Desidere” e “Fernando Costa” na cidade de Presidente Prudente.

Nesse período, narra que tinha o comportamento retraído e um pouco de dificuldade de interação com os demais estudantes. Sobre o seu comportamento, lembra uma situação significativa:

Eu me lembro de uma situação que uma professora na verdade não era química, era ciências, mas ela dividia a matéria dela com os professores de química e física, ela dava nota de comportamento, além da nota da prova, eu sempre tirava A, mas não necessariamente porque eu tinha uma participação muito efetiva em... me passou simplesmente se você não ouvir a minha respiração, eu acho que era esse o objetivo dela mesmo e ela atingia esse objetivo (Mônica)

Na conclusão do ensino fundamental, Mônica relata que soube sobre o processo seletivo para entrada no Cefam. Mônica foi aprovada e, então, começa sua trajetória formativa para se tornar professora. Sobre esse período, Mônica relata:

No Cefam tinha aquele, em caráter de projeto, e que tinha a bolsa e a bolsa parecia muito atrativa. A questão da bolsa e essa dinâmica de você poder se dedicar integralmente ao estudo. Até então eu não estava tão preocupada na questão de ser professora por que não estava passando pela minha cabeça. Confesso que quando alguém lá do Cefam me perguntava algum professor, eu respondia que eu queria ser professora, mas na verdade eu ainda não sabia se eu queria ou não porque com 15 anos é um pouco complicado saber. E a gente tinha, eu tinha um certo receio de dizer que não e aí ser apontada ou exposta de alguma maneira por estar dizendo que não queria ser professora (Mônica).

Foi durante o curso do magistério que Mônica narra o seu encontro com o desejo em atuar na docência. Esse desejo se deu a partir de uma vivência no estágio a qual relata uma motivação ao perceber a importância de sua atuação, mesmo na condição de estagiária, no desenvolvimento dos alunos:

Aí nós fomos para o estágio e no estágio eu tive uma vivência em uma das salas, uma sala que até então era primeira série, a sala. A professora gostava muito de receber estagiários e a sala era dividida entre as crianças que conseguiam acompanhar as atividades, digamos propostas, ali para aquela série, e crianças que estavam muito aquém das propostas, era onde nós ajudávamos com essas crianças duas vezes na dinâmica do nosso estágio. O que me motivou foi saber que algumas crianças por conta desse acompanhamento conseguiram desenvolver e até acompanhar a turma junto com a professora nos momentos em que nós não estávamos (Mônica).

Durante o curso do magistério, Mônica relata outros momentos significativos junto aos alunos durante o estágio. Porém, pontua que em muitas vezes foi submetida

para práticas de manusear mimeógrafos, corrigir cadernos e levar mobiliários para os momentos cívicos das escolas.

No curso magistério, rememora a sua participação em um movimento de mobilização para o não fechamento do Cefam no estado de São Paulo. Conforme narra,

Em 2003 também teve um movimento que foi quando o Cefam foi extinto praticamente. Continuou formando as turmas até 2005. Mas foi em 2003 quando o Gabriel Chalita era secretário da educação que nós recebemos ali a notificação, ele alegando o que estava disposto na LDB que não se fazia mais a formação a nível médio que era o Cefam. [...] O Cefam ali era um Polo, aí nós também corremos um pouco, tentamos nos mobilizar com outros, outras unidades do Cefam no estado. Eu me lembro que a gente conseguiu produzir um boletim informativo e aí a gente conseguiu permissão do diretor para usar o fax, não era nem por e-mail foi por fax, e ligando para os Cefam(s) do estado inteiro. Eu cheguei a organizar uma reunião lá em Rio Preto. A gente saiu daqui, juntou uma turma de Araçatuba, Anápolis, Barretos, e eu e mais uma colega saímos aqui de Prudente para participar da reunião lá, o diretor do CEFAN de Rio Preto era professor da Unesp de Rio Preto se eu não me engano também...(Mônica).

No último ano do curso do magistério Mônica prestou vestibular para o curso de Geografia na Unesp de Presidente Prudente e não foi aprovada. Após terminar o magistério, prestou novamente o vestibular e desta vez escolheu o curso Pedagogia e foi aprovada.

Mônica narra que concomitante ao curso de Pedagogia, começou a trabalhar em uma escola particular, na função de estagiária, através do Centro de Integração Empresa-Escola (Ciee). Nesse momento, a sua atividade consistia em acompanhar um estudante com deficiência intelectual, que tem síndrome de Down. Nesse período, Mônica já havia prestado um processo seletivo para o cargo de estagiária e também um concurso público para o cargo de Professora de educação infantil da Prefeitura Municipal de Presidente Prudente.

Através do processo seletivo, Mônica ingressou na Escola Municipal “Eluiza de Rezende Rodrigues” no dia 1 de junho de 2005. Sobre esse momento narra:

Aí escolhi essa escola, e acho que com um dia, dois dias depois comecei a trabalhar, para manter os dois empregos e a faculdade no período noturno. Quando eu cheguei, foi até um pouco engraçado porque a diretora da escola estava saindo, ela havia sido convocada para um concurso para ser supervisora do município. E eu cheguei e as crianças estavam achando que eu seria a diretora, o que obviamente não aconteceu. E aí aquela coisa de estagiário tinha acabado de chegar. Eles queriam que eu manuseasse o mimeógrafo.

Fui manusear o mimeografo, mas não deu muito certo porque eu acabei enxarcando o estêncil. Eu me lembro dessa situação até hoje, eu acabei enxarcando o estêncil da professora, estragou. Não consegui rodar a quantidade de atividade que ela precisava. Não sabia se eu ia embora, se eu ficava, se aquilo ia me prejudicar. Não tinha ninguém que me ensinasse também, me mostrasse como funcionava, fiquei um pouco perdida. Demorou algumas semanas para eu começar a me encaixar um pouquinho (Mônica).

No período de 2005 a 2009, Mônica permaneceu na função de estagiária na escola “Eluiza”. Mônica conta que substituiu a ausência de alguns professores, acompanhou uma criança que tinha diabetes e pode vivenciar boas práticas de professoras experientes da rede municipal na educação infantil.

O contrato do estágio de Mônica foi encerrado em 2009. E, junto a conclusão do curso de Pedagogia, Mônica foi convocada para o concurso de Professora de Educação Infantil, que havia prestado em 2005, para a Prefeitura de Presidente Prudente.

A sua trajetória como professora efetiva da rede municipal tem início em 5 de março de 2010 em uma sala de pré-escola, de uma creche filantrópica a qual a Prefeitura Municipal dispunha dos professores da rede para ministrarem aulas. Após permanecer um ano nessa instituição, Mônica retorna para a escola “Eluiza”, agora no cargo de professora.

Nessa nova trajetória relata experiências marcantes, como buscar uma nova de relação com os estagiários e uma vivência com um aluno diagnosticado com autismo:

E eu peguei justamente essa sala, com aluno diagnosticado com autismo. E eu não sabia o que estava acontecendo, as vezes é bom por algum motivo né, para você não se encher de conceitos e preconceitos, não pelo menino autista, mas pela organização da sala. Então tinha lá, o pré 2 com 24 crianças, e uma tutora, porque esse menino era acompanhado por uma tutora, não me incomodava também, sempre foi muito tranquila, eu brincava, eu dizia... até hoje eu falo que quando eu fosse professora eu ia tratar estagiário como gente, não ia ficar mandando ninguém ficar carregando as coisas para mim não, nem recortar nada para mim que eu mesma tinha que fazer isso e fiz (Mônica).

Mônica também narra que teve experiência de ministrar aulas na EJA da rede municipal de Presidente Prudente, como carga suplementar ao seu cargo de Professor de Educação Infantil. Nesse momento esteve também vinculada a um projeto específico de educação de jovens e adultos realizado pela Unesp.

Posteriormente vivenciou a possibilidade de ser Professora em uma sala de recursos multifuncionais para realização do trabalho específico com estudantes público-alvo da educação especial: “Eu entrei na sala de recursos como era um caráter meio que emergencial, eu não tinha especialização na área, tinha muito interesse, muito dedicada, muito esforçada, mas não tinha” (Mônica)

Sobre esse período de professora em uma sala de recursos multifuncionais narra que encontrou dificuldades nas relações junto a professoras das salas regulares:

[...] 2013 e 2014 eu acho que foram os anos mais complicados em relação a eu entender e conseguir me posicionar com outros profissionais por que era bem conturbado. Eu estava lidando, eu lido com o público, porque eu sou professora de educação especial até hoje. Muitas pessoas ainda acham que elas têm o direito de opinar onde é que as crianças devem estar e normalmente essa opinião é que as crianças não devem estar nas escola, elas podem estar em qualquer outro lugar menos na escola, não na escola regular, não no ensino regular (Mônica).

Na educação municipal prudentina, Mônica destaca que também participou de colegiados e movimentos para a garantia direitos aos profissionais da educação e no ano de 2017, com a realização de concurso público para Professor de Educação Especial, Mônica é aprovada e exonera do cargo de professor de educação infantil.

A mudança de cargo trouxe prejuízos salariais para Mônica. Segundo ela não houve a valorização do município para um funcionário que já era dele e exercia as mesmas funções. Porém, para Mônica há um sentido muito maior que é o trabalho com as crianças, conforme narra:

Na minha troca de cargo, eu não mudei de escola, eu permaneci na mesma escola e quando teve ingresso como professor de educação especial eu ingressei na mesma escola que eu estou até hoje que é o Góes Brandão.

Em relação a organização o que a gente não sente é que o município tem uma política de valorizar o funcionário que já era dele. Então assim, eu já era funcionária do município há 8 anos. Eu tive uma perda salarial considerável ao trocar de cargo, primeiro com o impedimento de progressões, até com a valorização e a motivação para que você busque uma pós-graduação. Aí você pergunta assim, “você só perdeu porque essa troca aconteceu”, que umas coisas que até a gente para pra se perguntar ainda, essa troca aconteceu porque o meu trabalho em si com as crianças ainda me motiva muito e eu sinto que ele é mais efetivo com o grupo de crianças com deficiência, talvez aí pelo engajamento ao qual eu venho adquirindo ao longo desses anos o meu envolvimento os meus conhecimentos também, mas é algo que me levanta (Mônica).

3.1.6 – Sueli

A entrevista com Sueli da Silva Fioramonte, foi realizada no dia 4 de setembro de 2020, no período noturno, através da Plataforma do Google Meet e teve duração de 1 hora e 43 minutos. Na época Sueli tinha 48 anos e estava atuando como Supervisora de Ensino do sistema municipal de ensino de Presidente Prudente. Após lido o enunciado demos início a entrevista.

Sueli mudou para Presidente Prudente aos quatro anos de idade. Advinda de uma família de origem humilde. Ao mudar para Presidente Prudente inicia os seus estudos na primeira série. Relata que “desde sempre, assim, me lembro que desde o primeiro ano me apaixonei pela escola. Tenho lembranças muito boas, muito fortes da minha infância. Uma infância muito feliz graças a Deus e na escola uma alegria muito grande”.

Entre os fatos que marcam a escolha profissional de Sueli pelo magistério está a visita de um diretor em sua classe, enquanto estudava na Escola “Ocyr Azevedo” em Presidente Prudente. Conforme narra Sueli o diretor incentivou “as meninas” na continuidade de seus estudos e que optassem pelo magistério:

O diretor de escola, da escola Ciro Azevedo, escola de periferia também, mas uma excelente escola. O diretor foi até a nossa sala de aula e falou para as “meninas”, meninos não, (risos) que pensassem bem na continuidade dos estudos, na possibilidade de escolher fazer o magistério ao invés do colegial simplesmente. Ele foi muito sincero, “olha, vocês são de origem humilde, dificilmente vão conseguir, os pais de vocês vão conseguir arcar com os estudos de uma universidade, de faculdade. Pensem em fazer o magistério porque pelo menos vocês vão ter uma opção. Mais para frente se vocês decidirem trabalhar, vocês terão uma profissão (Sueli).

Sueli ao terminar os estudos, seguiu o conselho do diretor e optou por cursar o magistério na Escola Estadual “Fernando Costa”. Esse curso magistério é avaliado, por Sueli, como uma formação deficitária na qual os professores formadores desestimulavam os alunos a seguirem a profissão docente:

E foi assim que se deu a minha primeira etapa de formação no nível médio. Fiz no IE, e eu achei assim.... não sei a palavra, mas deficitária a formação. Eu via o pessoal fazendo o CEFAN, não fiz o CEFAN. E comparativamente eu achei que ficaram muitas lacunas porque eu também fazia no período noturno e tem toda aquela dificuldade, também eu já tinha começado a trabalhar, na época trabalhava como babá. Mas assim, fiz o que eu pude para estudar. E os professores naquela época nos desestimularam muito, isso foi marcante para mim também. Eu lembro que eles falavam mal, não da

profissão, mas estava passando por um momento de total desvalorização do magistério, e que vem perdurando. Os professores falavam “não está valendo a pena ser professor, ninguém reconhece, é muito difícil”. E isso também me marcou, eu saí, terminei o magistério e falei “não quero isso não, vou tentar fazer outra coisa, não vou ser professora não”. E de fato não fui me dedicar a essa carreira, fiquei trabalhando em escritório por um tempo.

Ao buscar outra formação, Sueli inicia o curso de Direito. Por razões pessoais abandona a faculdade de direito e, em seguida, dedica-se ao casamento e aos filhos, afastando das atividades laborais externas e conforme diz “fui cuidar dos bebês”. Sobre esse período relata que:

E assim, gosto muito dessa parte da minha vida, uma parte que eu acho que foi muito bom para mim, ficar com eles, tenho dois filhos e ficar com eles, todos pequenos. Foram momentos que hoje eu avaliando eu achei que foram muito importantes (Sueli).

No momento em que está se dedicando as atividades domésticas e de cuidado aos filhos, Sueli narra que prestou, no ano de 1997, um concurso para o cargo de Professora de Educação Infantil da Prefeitura de Presidente Prudente. Houve uma morosidade para a convocação dos candidatos aprovados e Sueli nem esperava mais em ser chamada. Passado algum tempo, Sueli é convocada para assumir o cargo e começa e se dá a sua entrada na educação pública municipal prudentina, com muito desejo em ser professora:

Quando eu resolvi voltar e prestar concurso e fui chamada, o bichinho parece que tinha me picado, eu estava com vontade de ser professora. Eu não sei se é porque eu tinha as crianças pequenas, não sei se a maternidade mexeu um pouco comigo nesse sentido de educar, educar pessoas, educando as crianças, eu fiquei pensando “nossa, eu podia educar mais crianças”, posso contribuir nesse sentido de fazer algo pelas pessoas, pela humanidade. Então voltei com essa vontade, não voltei por desejo não, estava querendo muito.

Sobre o início da carreira, Sueli rememora que começou sem experiência nenhuma de atuação em sala de aula como professora. Inicia em uma classe de pré-escola e narra também:

Passei por vários bairros, trabalhei no distrito de Montalvão, em diversos bairros do município, nos polos, Ana Jacinta, depois Vila Líder. Eu morava em um bairro e sempre trabalhava no outro lado da cidade, entendeu, cansativo. E tive essa experiência inicialmente na pré-escola (Sueli).

Ao assumir o cargo, Sueli relata que começou a estudar muito, através da participação em cursos oferecidos pela Seduc e pelas universidades. No ano seguinte, em 1998, inicia faculdade de Pedagogia: “Até tinha uma conversa muito forte naquela época “olha tem que fazer pedagogia porque não vai poder mais dar aula, quem não tiver pedagogia não vai dar mais aula”. Então foi aquele boom, quem não tinha correu para fazer”.

Já em 2001, após três anos na docência, Sueli assumiu a vice-direção em uma escola na Vila Líder em Presidente Prudente. Ela narra que teve pouca experiência na sala de aula:

Então eu não tenho muita experiência com sala de aula se você notar, de 97 até 2001 é muito pouco tempo. Fiquei muito pouco tempo na sala de aula, eu acho que me faltou assim um pouco mais de experiência nesse sentido. O sentido de que? De colocar em prática tudo que eu aprendi nos estudos. Deveria ter aplicado mais, mas assim, foi assim que aconteceu (Sueli).

No cargo de vice-diretora, Sueli relata como uma experiência muito boa, por estar ao lado de uma equipe que tinha muita vontade de fazer a diferença para aquela comunidade e ter aprendido muito sobre administração/gestão escolar. Nesse momento, também presta o concurso para o cargo de Diretor de Escola da Prefeitura Municipal de Presidente Prudente. E, já no ano de 2003 inicia o desempenho no cargo de diretora de escola.

Sueli narra que iniciou a função de diretora em uma escola de educação infantil com problemas de estrutura física, permanecendo apenas um ano. No ano seguinte, se removeu para a escola “Alayde Tortorella Faria Motta” e teve experiências muito importantes nessa segunda escolar. Mas, a motivação em trabalhar em uma escola perto de sua casa e a simpatia que já tinha pela Escola “Rosy Odetty Roriz Brandão” levou a buscar uma permuta com a diretora de lá.

Na escola “Rosy”, Sueli relata que teve as experiências únicas e realizadoras na gestão escolar. Sueli narra da superação de problemas de estrutura física, dos compromissos com a formação continuada dos professores, dos avanços nas aprendizagens dos alunos evidenciados nos Ideb e todo um trabalho construído com “muita mão na massa”.

A experiência tão proveitosa no cargo de diretora de escola fez com que Sueli ficasse em dúvida em assumir o cargo de Supervisor de Ensino, a qual foi aprovada

em concurso público, mas os novos desafios que a educação municipal e mudanças que a educação municipal estava passando naquele momento fez com que optasse em exonerar o cargo de diretora e assumir o cargo na supervisão de ensino:

E aí em 2014 foi o meu último ano porque eu prestei concurso para supervisão de ensino e eu fiquei bem indecisa se eu iria ou não. Eu acho que o fato de quer que parar assim essa rotina com a educação em período integral foi um dos aspectos que fez com que eu me decidisse a ir para a supervisão de ensino, porque eu percebi que eu não... seria muito difícil, não que eu não iria conseguir, mas seria muito árduo o trabalho para manter a mesma qualidade que a gente vinha tendo com desafios grandes, no sentido de manter a qualidade mesmo, estou falando em qualidade, porque fazer claro que faz, mas de manter um padrão um pouco mais elevado assim de atendimento para as crianças (Sueli).

Na continuidade de sua trajetória, Sueli também exerceu o cargo comissionado de Diretora do Departamento de Educação Infantil na Seduc. A narrativa de Sueli nos mostra um enredo de desenvolvimento profissional, como ela relata, o eixo principal desse desenvolvimento foi a formação contínua:

Eu acho que é porque eu acredito nela, eu tenho uma crença muito grande na formação. Eu acho que a formação dos profissionais ela é capaz de modificar, de melhorar, eu acredito muito nisso por que eu vivenciei isso. Eu contei umas experiências muito boas, então eu acho que aí também está um ponto que eu acho que tem a ver com isso que eu te falei.

3.1.7 – Isabel Cristina

A entrevista com Isabel Cristina foi realizada no dia 6 de agosto de 2020, no período noturno, através da Plataforma do Google Meet e teve duração 34 minutos. Na época Isabel estava recentemente aposentada do cargo de Diretor de Escola. Após lido o enunciado demos início a entrevista.

Isabel Cristina narra que veio de uma família muito pobre. Filha de pedreiro, morava na Vila Angélica em Presidente Prudente. Kursou o magistério na Escola Estadual “Fernando Costa” e durante o curso apareceu a oportunidade em realizar um estágio de caráter voluntário junto a um programa da Secretaria de Assistência Social. A partir desse estágio voluntário, que Isabel realizada com dezesseis anos de idade, conheceu a Assistente Social e foi convidada para trabalhar na educação infantil no município de Presidente Prudente.

De acordo com o relato de Isabel:

E assim, na época eu sempre conto que para mim era muito emocionante, porque eu venho de uma classe muito pobre, e a gente sempre foi muito pobre, eu sou filha de pedreiro. E aí eu fui para ser professora, e para o meu pai era top das galáxias ser professora. E eu comecei já com a molecada. Eu comecei a trabalhar numa escola lá no Jardim Planalto, chamada Escola Clotilde Vieira de Barros, e lá eu comecei a trabalhar. Mas assim, muito jovem, tinha dificuldade, não tinha domínio de turma, na verdade era meio doida até, hoje eu diria meio doida, fazia umas coisas lá com a molecada, levava a molecada para passear, era muito solta. E aí eu fui ficando (Isabel).

No ano de 1986, Isabel teve seu primeiro registro em carteira pela Prefeitura Municipal de Presidente Prudente e começou a desempenhar as funções do cargo de Professora de Pré-Escola. Ao exercer o cargo de professora de pré-escola participou de discussões como a elaboração do Estatuto do Magistério de 1986.

Aí eu já começo a participar mais ativamente como professora de pré-escola. E de lá para cá eu trabalhei um bom tempo com educação infantil, professora de pré-escola. Na época eu já comecei a participar de atividades voltadas para discussão do estatuto. Então eu já comecei a me relacionar com grupo já de professores. Comecei a pensar já na profissão mesmo, era algo mais consciente. Não era mais aquela coisa de amor, de paixão, já era uma coisa mais elaborada, não é. Isso em 1986 (Isabel).

Isabel também atuou como Coordenadora de Núcleo, responsável pela formação de professores, e orientada pela Unesp. Sobre esse momento, narra:

E já comecei a participar mais do projeto de formação que tinha um braço com a Unesp. Já começamos a ter uma formação piagetiana, participamos de eventos voltados todos para a escola de Piaget. E de lá para cá eu fui ficando. Uma época era orientadora, época trabalhando no ir e vir na sala de aula (Isabel).

No ano de 1990, ingressa no curso de Pedagogia da Unesp, campus de Presidente Prudente. Após concluir o curso, foi aprovada para o cargo de Diretora de Escola. Ao mudar de cargo, relata:

Porque quando a gente estuda na Unesp a gente vê muito essa discussão de gestão democrática, é você trabalhar sempre em parceria com a sua comunidade.

E aí fui para uma escola chamada Maria do Socorro, no Cecap. E a minha atuação nessa escola, eu me lembro muito bem, logo assim de impacto, que como eu achava que a democracia ia abrir as portas e deixar todo mundo entrar. Botei faixas lá para receber os pais, aquela loucura, para ser bem aceita na comunidade. Botei em um dia, e no outro dia botaram fogo nas faixas (Isabel).

Isabel Cristina também assumiu o cargo em comissão de Diretora do Departamento Pedagógico. Após esse período, retornou para a escola e narra uma experiência desagradável:

E participei desse departamento pedagógico. Voltei para a escola, trabalhei na escola Maria do Socorro.

E depois em 2008, eu tive um problema com uma mãe. Uma mãe na escola Maria do Socorro, a mãe usuária de droga que perdeu os filhos, o juiz tomou os filhos. E aí ela foi no conselho tutelar e tinha um ofício com a minha assinatura lá, no conselho tutelar. E ali eu fui ameaçada de morte, fui perseguida por um tempo, em 2008. E tive que me afastar da escola porque eu fui ameaçada de morte. Então na época que foi já a época da Dona Ondina do governo Tupã em 2009 eu fiquei em outra escola. Fui trabalhar numa escola de educação infantil para ficar um tempo, até essa mãe me esquecer. Essa mãe sumiu de lá, ela tinha envolvimento com tráfico de droga e tudo mais (Isabel).

No ano de 2009, Isabel relata que a Secretária de Educação, Ondina Gerbasi, estava montando um Programa de Educação Integral e Isabel gostou muito da ideia, e então foi trabalhar neste programa intitulado “Programa Cidadescola.

Isabel ficou na direção do Programa Cidadescola por nove anos, tendo sido interrompido seu exercício apenas no ano de 2017 e se aposentou em dezembro de 2019. Ela termina a entrevista declarando: “É gostoso falar sabia. Quando a gente começa a contar a história da gente, a gente entende que não foi em vão”.

3.1.8 – Eduardo

A entrevista com Eduardo Alberto Ferreira foi realizada no dia 12 de setembro de 2020, no período matutino, através da Plataforma do Google Meet e teve duração 1 hora e 47 minutos. Na época Eduardo, tinha 41 anos de idade e estava no cargo de Orientador Pedagógico no sistema municipal de educação de Presidente Prudente. Após lido o enunciado demos início a entrevista.

Eduardo é nascido em São Caetano do Sul, no estado de São Paulo. Conforme Eduardo narra sua mãe após tê-lo veio morar na cidade de Pirapozinho. Logo sua mãe teve um casamento “arranjado” e ele foi morar junto de sua mãe com o seu padrasto.

No relato, Eduardo diz que teve uma infância muito complicada:

Meu padrasto bebia demais, ele destruía a casa, destruía mesmo tipo de quebrar tudo, até mesmo de subir em cima do teto jogar as telhas na rua. A gente morava numa rua bem assim, não tinha asfalto, era

uma rua de terra, a nossa casa era de madeira. Nós tínhamos poucos vizinhos lá no bairro onde eu morava, então assim, ele dava o show dele a cada três noites, trancava a gente dentro de casa, a gente tentava fugir, eu lembro que naquela época pra gente não fugir ele colocava até arame farpado nas janelas que a casa era de madeira, só que mesmo assim a gente fugia, minha mãe muitas vezes não, então a gente aí dormir na casa dos vizinhos que tinha, na casa de parentes (Eduardo).

Nesse contexto, Eduardo rememora que uma de suas professoras, chamou a sua mãe na escola para lhe apresentar um desenho feito por ele:

Eu lembro assim que a minha mãe foi na escola, ela sempre era chamada na escola e ela nunca ia, e aí quando ela foi chamada ela chegou a ir. Eu era um bom aluno, mas a professora mostrou um desenho para ela, era um desenho onde eu tinha desenhado a janela da minha casa e era com arame farpado e a minha mãe saiu da escola chorando. Eu lembro desse dia que foi bastante marcante, eu acho que talvez esse dia a minha mãe... fez a minha mãe repensar o que a gente estava vivendo (Eduardo).

Eduardo relata que teve um irmão e que posteriormente sua mãe foi morar em outro lugar, deixando-os aos cuidados de sua avó materna. É nesse contexto que Eduardo destaca a experiência da importância da educação em sua vida:

E a minha avó morava atrás da escola onde eu estudava. Então assim, como eu tinha um lar muito complicado e aí eu tinha ido morar com os meus avós, eu lembro que assim, a minha experiência com educação que foi mais marcante foi esses momentos do período da tarde quando eu ia para a escola e tinha e ficava na biblioteca lendo. Como eu morava do lado da escola, eu ia sozinho para a biblioteca e ficava lendo as histórias. A bibliotecária me deixava pegar a quantidade de livros que eu quisesse porque eu tinha uma boa amizade com ela. Então assim, a minha educação mesmo, começou a ser marcada por essa biblioteca que me chamou muita atenção (Eduardo).

Ao término de sua oitava série, Eduardo prestou a prova de seleção para o ingresso no Cefam de Presidente Prudente. Eduardo narra que contou com a ajuda de pais de uma colega para leva-lo para realizar a prova e que, no momento da entrevista, se deparou com uma situação de atraso, por ter se perdido no caminho. Porém, mesmo chegando atrasado se sentiu aliviado, após a fala de um dos professores:

Quando eu cheguei na entrevista eu fui o último a entrar na... estavam todos lá reunidos, os professores do Cefam falando e o professor, “ah, seja bem-vindo, você está chegando agora, mas nós já começamos a reunião, vocês não vão ter um processo de seleção porque a prova

escrita já conseguiu a quantidade exata de alunos que deveriam ter na sala, então não vai precisar passar por essa entrevista”, eu fiquei sabe, bateu aquele alívio. Aí eles explicaram como que funcionava a escola, nós conhecemos a escola e fui embora (Eduardo).

Começa então a trajetória de mudança na vida de Eduardo e o seu percurso formativo na carreira docente. E foi, a partir dos estágios, que Eduardo ficou em dúvida sobre a sua escolha profissional:

E aí quando eu entrei no segundo ano que começou a fazer os estágios foi a época que eu me identifiquei que eu fui para escola, que eu fiz o estágio, que eu pude ter mais contato com as crianças, eu falei assim, “não, é isso que eu quero”, eu achava mágico esse momento de você estar dentro da sala de aula onde você está com as crianças, e ela vim aprender através de você, eu achava aquilo fantástico, e eu falei assim, “não, é isso que eu quero para minha vida” (Eduardo).

Em meio a indecisão da escolha da carreira profissional, Eduardo se inscreveu para o vestibular de Educação Física, na Unesp, campus de Presidente Prudente:

Eu lembro que eu fiz inscrição para educação física porque na época eu trabalhava com recreação. Eu precisava de um dinheirinho a mais então eu ia animar a festa de aniversário, decorava festa de aniversário trabalhava com recreação nas festas de aniversário nas festas das crianças, aí eu falei assim, “não, educação física vai ser interessante, como eu estou trabalhando com recreação com as crianças, educação física vai ser bem interessante pra mim (Eduardo).

Eduardo foi aprovado no curso de Educação Física e iniciou também um estágio junto a um projeto de educação de jovens e adultos no bairro Brasil Novo. Também narra que teve a oportunidade de atuar no Programa de Alfabetização Solidária na região nordeste e centro-oeste do Brasil. Para Eduardo foi uma experiência muito boa, pois ele pode trabalhar na formação de professores:

Então o meu sonho era trabalhar ali no PAS, eu peguei, prestei o PAS, entrei e foi aquela sensação, e eu tinha como responsabilidade dois municípios, Itabaianinha em Sergipe, e Buritinópolis em Goiás. Então assim, a cada dois ou três meses a gente ia pra lá, a gente passava uma semana visitando as salas que a maioria eram salas rurais. E a cada seis meses nós dávamos uma formação para esses professores, eles vinham até Presidente Prudente a gente dava 15 dias de formação, o dia inteiro para elas (Eduardo).

Posteriormente, Eduardo havia também prestado o concurso público para o cargo de Professor I, na Prefeitura de Presidente Prudente. Em meio as incertezas sobre a convocação, também prestou o processo de seleção, no ano de 2001, para a contratação de estagiários na Prefeitura Municipal de Presidente Prudente. Eduardo então, inicia a sua jornada na educação pública municipal de Presidente Prudente.

Na sua trajetória de estagiário, traz experiências marcantes, como narra o seu primeiro dia, em que o diretor da escola lhe atribui tarefas a qual Eduardo ficou incomodado sobre qual era o seu papel na escola:

Eu me apresentei, na época era o Beto que era o diretor da escola e foi bem interessante. Na minha primeira semana eu tive problema com o Beto. Porque assim, eu peguei eu acho que foi uma sala de aula e no planejamento o Beto não me deixou planejar as aulas, me mandou limpar a biblioteca porque eu era estagiário.

Aí eu fui até a Seduc, eu limpei a biblioteca. Fui até a Seduc no outro dia e disse lá na supervisão que eu queria ir para uma escola onde eu pudesse me desenvolver nesse campo educacional, eu não queria ficar limpando a escola. Eu falei assim, “olha, vocês confundiram, a escola que vocês me mandaram está precisando de serviços gerais, não de professor (risos) nem de estagiário (Eduardo).”

Resolvidos os problemas sobre as atribuições em seu cargo de Estagiário, Eduardo relata também aspectos positivos, como o avanço de aprendizagens em classes complexas. Houve a convocação do concurso de Professor I. Eduardo se efetiva na rede municipal, neste novo cargo, na Escola Municipal “Alaide Tortorella Motta Farias”.

Eduardo conta que a sua primeira formação foi sobre abuso sexual infantil. Segundo Eduardo, a formação enfocou que o abuso era cometido por homens, o que deixou Eduardo inseguro sobre os julgamentos que poderiam vir, por ser um professor homem de crianças. Porém, ao chegar a escola se sentiu mais seguro, porque encontrou um diretor homem, que acolheu as suas inseguranças.

Na sua trajetória como professor na rede municipal de ensino, Eduardo trabalhou com classes com um número grande de alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Conforme narra, tornou-se até uma prática comum, os gestores das escolas encaminharem alunos com dificuldades para as classes que Eduardo lecionava.

Eduardo também realizou o acúmulo de cargos de professores com a rede estadual, na cidade de Pirapozinho, fazendo assim o deslocamento intermunicipal diário para trabalhar.

Após um longo período em sala de aula, Eduardo foi eleito Orientador Pedagógico no ano de 2015, na escola em que se encontra em atuação. Eduardo narra que foi um processo de crescimento muito grande e, que nesse período teve motivação para realizar um sonho de cursar o mestrado.

Sobre a experiência como Orientador Pedagógico, Eduardo relata que teve uma realização profissional e que não sentiu muitas dificuldades no âmbito da escola e contou com o apoio dos professores para realização de seu trabalho.

E assim, o Bosque me possibilitou muita coisa, porque assim por mais que eu trabalhei com um diretor todo diferenciado (risos) eu fui um grupo muito diferenciado de profissionais. Eu tinha um grupo que estava tendo rodizio, profissionais que são muito bons que são da casa que estão lá todo o tempo e que são pessoas que eu sou apaixonado por elas que são as mais velhas e com um grupo que está sempre rodando porque são as contratadas, e as contratadas dentro de um ambiente escolar elas não tem essa visão de que elas vão influenciar o OP, elas tem essa sensação de que elas tem que seguir o que o OP fala.

Então assim, eu nunca senti essa dificuldade de que talvez eu estava sendo influenciado pelos professores, porque assim, como eu tenho um grupo muito grande de contrato, elas sempre seguiram o meu modo de pensar, as minhas orientações, elas nunca pensaram, “não, eu vou influenciar o orientador porque eu voto nele”. Elas não, porque elas sabem que elas ficam só um ano dentro da instituição, e as mais velhas, eu tinha, eu tive um bom contato, são professoras mais experientes, professoras que eu acabei me identificando para ter uma postura de compromisso que elas têm com a educação (Eduardo).

Em sua entrevista, Eduardo relata que diversos problemas que julga que a Secretaria Municipal de Educação prudentina tem que superar, sobretudo, no que se refere ao cargo de Orientador Pedagógico e as práticas formativas.

Mas quando eu entrei, eu percebi que não era bem isso, eu não tive tantas capacitações eu tive mais reuniões que aconteciam semanalmente e assim de passar recados, de falar sobre sondagens que iriam acontecer, de falar sobre os resultados.

Mas assim, formações mesmo efetivas da Rede foram poucas, não posso dizer que não teve, teve algumas, mas foram tão poucas, eu acho que as escolas deveriam ser mais apoiadas (Eduardo).

Eduardo traz uma narrativa de ter vivenciado diversos problemas na infância, mas de superá-los através do envolvimento com a educação e sobretudo pela leitura.

As portas da biblioteca escolar que foram abertas durante a sua infância trouxeram para ele possibilidades de superar os seus desafios:

A leitura ela fez parte da minha vida inteira. Eu sempre desenvolvi trabalhos dentro da escola envolvendo a literatura infantil, eu sempre procurei trabalhar com livros de leitura, eu sempre fiz projetos diferenciados com os meus alunos porque eu achava que a leitura é uma forma de superação.

Eu acho que eu consegui superar a minha história de vida me apoiando nas próprias histórias, eu acho até que as histórias me davam uma certa esperança e daquela mesma forma eu queria fazer isso por meus alunos (Eduardo).

3.1. 9 – Inês

A entrevista com Inês foi realizada no dia 12 de setembro de 2020, no período vespertino, através da Plataforma do Google Meet e teve duração 2 horas e 48 minutos. Inês é o nome fictício de uma profissional que na época tinha 34 anos de idade e atuava no sistema municipal de Presidente Prudente, no cargo de diretora de escola. Após lido o enunciado demos início a entrevista.

Inês é nascida em Presidente Prudente. E inicia a sua narrativa dizendo que a relação com a educação municipal prudentina começa em sua trajetória escolar, como aluna que frequentou uma das escolas de educação infantil.

Inês morava na região central de Presidente Prudente. Ela rememora que para que seus pais pudessem conseguir uma vaga na educação infantil da educação pública municipal, eles tiveram que enfrentar uma fila enorme:

Mas na época eu não entendia e me lembro que os meus pais então decidiram,” olha, vamos ter que enfrentar essa fila”, e tudo mais né. E aí eles enfrentam essa fila, ficam ali naquele tempo, mas não conseguem a vaga a princípio, então eles não conseguiram, eu tive que ficar na fila de espera nesse primeiro momento (Inês).

Inês foi contemplada com a sua vaga, tempo depois, e iniciou os seus estudos na Escola Municipal “Eluiza de Rezende Rodrigues”. Sobre esse período, Inês comenta que tem reminiscências sobre o tamanho da escola, os momentos de refeições e as apresentações nas festas juninas:

Eu me lembro que foi no final do pré um, do meio de ano para frente e aí eu consegui estudar lá a pré-escola um.

O Emei Eluiza, nossa, era uma escola assim proporcionalmente em questão de tamanho era gigante né. Primeiro porque eu era pequena e em comparação a escola anterior era uma escola gigante. No Emei Eluiza e pensando o que eu mais se destacava lá, duas coisas se

destacavam mais para mim que era o refeitório eu achava imenso o refeitório do Emei Eluiza, muitos bancos de madeira verde, tudo era feito nesse refeitório.

A festa junina era feita lá, as nossas danças, as nossas apresentações, e era um refeitório de estilo bem antigo assim. E tinha um espacinho onde era servida a merenda. Eu me lembro que tinha um balcão, uma boqueta assim, e dava visão para a cozinha onde as cozinheiras trabalhavam. Não consigo me lembrar quantas cozinheiras tinha, mas sempre tinha alguém ali conversando com as crianças e orientando.

Porque a minha lembrança de refeição, era a lembrança de que as crianças se serviam eu não lembro de ter momentos em que os professores serviam as crianças a não ser orientar né. Então a gente se servia e se sentava nos bancos e ali era uma diversão (Inês).

Posteriormente, Inês cursou a primeira série na Escola Estadual “Fernando Costa” e o espaço a qual estudava gerava uma certa insegurança aos pais.

Assim, a classe era muito marcada por crianças muito ricas, para mim elas eram muito ricas por que, como que se comparava riqueza ou quem é mais rico que você ou não? Pelo material, pela roupa, pelo estojo, pelo caderno. E minha família sempre foi muito humilde assim, sem tantas condições de poder aquisitivo. Meus pais trabalhavam os dois, mas eu acho que meus pais na verdade eles não davam tanta importância, muita ênfase a essa questão de caderno, de ser o melhor, ser o mais bonito, de ser da modinha né. E algumas mães faziam isso ser uma competição. E aí eu lembro que eu comecei a sofrer com isso porque era muito dividido, muito dividido dentro da sala. E aí eu começo a ter uma certa exclusão e eu tive, uma coisa que eu estava lendo no meu memorial aqui e lembrando disso. Todo o meu processo de escolarização que eu me lembro é que eu sempre tive essa necessidade de agradar os professores, mas não sei porque, mas eu tinha necessidade de estabelecer uma boa relação afetiva, os professores olharem para mim e falarem, “nossa, Elisa, como ela é boazinha essa menina, como ela é legal, não sei o que”, daí era difícil para mim e para o grupo que foi segregando assim, porque vai sobrando um grupo de quem é mais pobrinho vamos assim dizer. Então era difícil para gente, parece que era difícil chamar a atenção da professora de alguma forma (Inês).

Inês permaneceu na Escola “Fernando Costa” até o final 3ª série. Problemas de estrutura, a reorganização das escolas estaduais no ano de 1995, a percepção de que começou “[...] a sentir um certo preconceito dentro da escola em relação a mim” e uma situação de humilhação levaram seus pais a transferi-la para a Escola Estadual “Cel. José Soares Marcondes”, no Bairro do Bosque, em Presidente Prudente.

E aí eu lembro nessa terceira série a professora resolveu fazer uma atividade, um trabalho, nem sei de que cunho era e ela falou assim, “aí, eu precisava muito de um rádio, mas eu não tenho um rádio portátil para trazer para a escola, alguém pode trazer?”, e aí eu quis ser a

primeira, “eu tenho um rádio na minha casa, meu pai pode trazer, meu pai me traz de carro e eu posso trazer esse rádio”. E aí eu levei esse rádio no dia, só que era um rádio hoje, eu falo, “gente, como que a gente tinha aquilo”, porque era uma caixa de madeira com dois alto falantes em que era acoplado, sabe aqueles rádios de carro que você encaixava e tirava, desencaixava inteiro, não só a frente que a gente ainda tinha alguns anos atrás esse desencaixar da frente, era um rádio que você encaixava inteiro e depois você arrancava. Então quer dizer, o meu pai tinha essa caixa aí que alguém fez para ele e ele adaptou funcionava como rádio, mas era, era uma adaptação. Nossa, o que que aconteceu quando eu levei isso na escola aí eu passei a maior humilhação assim. Eu me lembro de uma das alunas mais ricas da escola eu me lembro que ela riu muito, “nossa, mas isso é rádio, que vergonha, porque isso, nossa”, e assim, “porque na minha casa tem melhor”. Aí eu lembro que uma das meninas que andavam comigo nessa época falou assim, “ah se na sua casa tem melhor porque você não trouxe, não sei o que”. E virou aquela confusão.

E, nossa, de verdade esse episódio me marcou porque me magoou demais eu falava, “nossa eu sou pobre mesmo, porque, nossa eu quis ajudar”.

E assim eu acho que a professora também não teve um tato assim tão legal na situação, ficou meio chato assim, e aí marcou muito, ficou muito marcado esse episódio e eu falei, “não, a escola é muito estranha sabe, muito esquisita, as pessoas te deixam mal, te humilham por coisa pouca assim” (Inês).

Sobre a nova escola em que Inês foi estudar, ela narra que não tinha lembranças de ver o diretor na escola:

Naquela época o diretor não ficava na escola né, porque ele tinha muitas reuniões de formação na diretoria de ensino, a impressão que a gente tem é que nunca viu o diretor na escola, ou falava, “ah, o diretor de gabinete”, eu nunca vi as diretoras do IE e nunca vi a diretora... diretor ou diretora do Bosque, eu não me lembro (Inês).

Inês conclui a quarta série e depois se transferiu para a Escola Estadual “Adolpho Arruda Mello”. Nesta escola permaneceu até o final do ensino médio. Inês recorda que recebeu motivações de uma professora para cursar a faculdade de Geografia.

E aí teve também, quem era a minha professora de geografia era a Regina Penati. E a Regina Penati ela... nossa, a aula da Regina era uma viagem assim, você queria estar naquela aula porque você não queria perder o que ela ia falar. E a gente também tinha que comprar um livro dela lá que ela sugeriu né. E o livro era muito bom, um conteúdo muito bom, bem selecionado o livro.

E assim, as aulas de geografia eram sensacionais. E a Regina falava, “Inês, você tem que fazer geografia, seu pai fez geografia” (Inês).

Inês narra que escolheu não prestar o processo de seleção do Cefam e continuar seus estudos no ensino médio regular. Ela relata que estava terminando o ensino médio meio “perdida” sobre o que fazer. Ganhou uma bolsa de isenção para o vestibular da Unesp, pelo o seu rendimento escolar. Na dúvida sobre as suas escolhas profissionais, optou pela Pedagogia pelo motivo da baixa concorrência e por outras vivências que teve relacionadas a educação, como o trabalho de “babá” de uma criança, a atuação enquanto catequista da Igreja católica

Quando eu olhei o guia, eu vi que a geografia era mais concorrida que a pedagogia.

Aí eu pensei “vou fazer pedagogia, não vou fazer essa geografia nada por que eu precisava, eu tinha necessidade de estar em algum lugar, porque eu queria, queria sair do ensino médio e falar, “não, vou para algum canto” [...]

E aí essa coisa de ser babá associada a um... eu era catequista na Igreja Católica desde o começo do meu ensino médio eu comecei a participar, primeiro junto com outra catequista depois comecei a ir sozinha então era catequista. Então tinha essa experiência de catequese associada com esse gostar de criança [...]

E aí eu comecei a acompanhar essa menininha. Ela estava na segunda série. Eu ficava com ela no período da noite porque a mãe fazia faculdade e o pai dava aula. E eu tinha que fazer a tarefa de casa com ela, então eu tinha que ensinar. Só que ela tinha muita dificuldade, então eu tinha que me desdobrar para ensinar ela o conteúdo da tarefa para ela poder fazer. Isso no meu terceiro ano.

E assim, a escolha pela pedagogia foi na verdade pura sorte, foi mesmo olhar e falar, “não, é menos concorrido do que geografia, eu ganhei essa isenção, vou fazer isso daí”. Tanto que aí eu fiz o vestibular. Achei super difícil, nossa, muito difícil. E eu não passei de primeira, eu fiquei na lista de espera, lista de espera não, olha só, porque você tem, a lista oficial, a lista de espera e os remanescentes, vai vendo. E aí eu fiquei na lista dos remanescentes (Inês).

Após um telefonema de que a vaga para cursar Pedagogia na Unesp, campus de Presidente Prudente, havia surgido, começa então, a trajetória de profissionalização de Inês para atuação docente. Durante a graduação, Inês relata bastante participação nas atividades e começou “[...] a conviver nos corredores nas salas dos professores ali, tinha contato com os professores, conversava mais, eu comecei a ter interesse pela continuidade dos estudos” (Inês).

Inês, em sua trajetória acadêmica, após concluir a graduação, prestou a seleção do curso de mestrado na mesma instituição, porém não foi aprovada, o que, naquele momento, lhe causou bastante decepção.

Inês foi aprovada no curso de mestrado em Educação na Ufscar com projeto na área de formação de professores. Nesse momento também foi aprovada em um concurso da Prefeitura Municipal de Rancharia, para o cargo de Professor de Ensino Fundamental. Inês relata o desafio em conciliar o curso de mestrado e o novo trabalho na docência:

Isso a gente começou em fevereiro, e o que que aconteceu? Em março as aulas começavam e aí uma sinuca de bico. Como você em um estágio probatório, em uma cidade que não tinha essa abertura né, de sair no estágio probatório para poder cursar as disciplinas, isso exigia, exigiu de mim... exigiu aí uma reorganização.

Tive que solicitar para o prefeito o abono das minhas faltas. Então na verdade era assim, eu não tinha afastamento, eu só tinha uma justificativa do prefeito de que eu podia faltar em uns dias da semana sem isso ser um abandono. Então eu lecionava três dias por semana e dois dias por semana eu faltava porque eu me deslocava até São Carlos. E as vezes era terrível, tipo assim, a aula era terça e quarta, então eu tinha que dar aula na segunda, viajar na segunda, chegar lá, terça, dar aula, quarta voltar lá para Rancharia, dar aula, quinta e sexta aos finais de semana voltava para Prudente... (Inês).

Em no final do segundo ano de docência, foi convidada para exercer a função de coordenadora pedagógica, desta mesma escola em que iniciou sua atuação em Rancharia. Com o fim do mestrado, Inês deu continuidade, iniciou o curso de doutorado e, para não afetar a rotina da escola, a Secretaria Municipal de Educação, convidou para o exercício de funções correlatas a supervisão de ensino.

A sua trajetória como profissional da rede pública municipal de Presidente Prudente, inicia no ano de 2012, após a realização de concurso público para o cargo de Diretor de Escola. Após a aprovação assumiu o cargo em 2013 na Escola Municipal “Rosana Negrão Freitas dos Santos”.

E aí começo então a trabalhar como diretora do sistema municipal de Prudente com formação zero, né.

[...]

Eu lembro que teve uma pergunta muito capiciosa de uma professora. Ela falou assim para mim, eu não sei se ela queria me pegar na pegadinha, não sei o que ela queria, ela falou assim pra mim, “Bom, eu queria fazer uma pergunta assim, você está falando para não mandar aluno para a diretoria sem ter motivo, sem ter feito a mediação antes. Mas eu quero te fazer uma pergunta, e o descanso ao professor?”, aí eu falei, “que descanso ao professor?”, aí eu meio que dei uma levantadinha assim, “mas, explica pra mim, o que você está chamando de descanso ao professor, porque eu desconheço essa expressão”, aí ela falou, “não, estou falando assim, por exemplo, o

aluno saturou o professor, indisciplina, nã, nã, nã, o professor falou, falou, falou, precisa de um descanso na cabeça”, (risos), precisa mandar para alguém, eu falei, “olha, eu não conheço, eu não conheço essa expressão”, eu falei, “olha, respira”, eu lembro de ter falado isso pra ela, “respira, porque eu não sei muito o que fazer, você vai mandar pra mim lá na diretoria, eu vou deixar o aluno lá junto com você respirando, mas depois ele vai voltar, ele vai explicar o que ele está fazendo ali depois eu vou mandar ele de volta porque não posso ficar com o aluno lá”. (Inês)

Inês relata que em sua atuação no cargo de diretor de escola no município de Presidente Prudente foi a ausência de formação continuada. Narra que a formação para sua atuação se deu, sobretudo, pelos meios informais:

Por que como que eu me formava diretora? No grupo de watts app, com vocês, com os colegas entendeu, na convivência com os novos diretores, aprendendo, ligando, perguntando, ia nas escolas. Então assim, como que eu me formei diretora? Por meios informais, por visitas, por trocas de informação, por isso assim, por N situações, e aí, a gente já começa, você já entra né. Eu vim de uma prefeitura menor, de uma rede menor, bem articulada na formação. O primeiro impacto no sistema municipal de Prudente foi, “nossa, o Seduc aqui não tem formação consolidada para o formador”, que é o OP, o orientador. E aí eu sentava e fazia essa articulação de formação com a OP da escola, orientava muito ela no que eu pensava ser o ideal para a escola de formação de acompanhamento pedagógico porque eu achava muito falho a prefeitura de Prudente, é falha demais nesse sentido. Falha no sentido de comunicação, uma comunicação muito falha com a gente nas escolas, tudo em cima da hora, tudo assim a toque de caixa, desarticulados e também uma formação fragmentada muito desorganizada assim no meu entendimento.

Inês, ao longo de seus sete anos no sistema municipal de ensino de Presidente Prudente, narra diversos episódios sobre a sua atuação como diretora de escola. E, finaliza: “Então sempre tentei trabalhar no sentido de ouvir muito as pessoas, as necessidades reais, o que que precisava mudar de fato, o que precisava melhorar e fazendo algumas adequações”.

3.1.10 – Lú

A entrevista com Lú foi realizada no dia 2 de setembro de 2020, no período noturno, através da Plataforma do Google Meet e teve duração 1 hora e 22 minutos. Na época Lú, conforme prefere ser identificada, tinha 50 anos e ocupava o cargo de

Professora de Educação Infantil e encontrava-se afastada para cumprimento de mandato classista no Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Presidente Prudente e Região (Sintrapp) de Presidente Prudente. Após lido o enunciado demos início a entrevista.

Lú nasceu na cidade de Presidente Prudente e inicia sua narrativa, com orgulho, ao relatar que em sua trajetória de escolaridade se deu na escola pública até a pós-graduação. Entrou na escola na primeira série, na Escola Estadual “Ocyr Azevedo”, a qual situava-se no próprio bairro em que residia. Para Lú é uma escola que tem um afeto muito grande, conforme destaca:

Depois é interessante porque quando eu comecei a dar aula eu comecei nessa escola né, então ela é uma escola assim muito importante para mim e eu também, ah isso no estado. E quando eu me efetivei na prefeitura foi a primeira escola que eu me efetivei também. Então assim, o Ocira Azevedo é uma escola que marcou bastante a minha vida que eu tenho um laço assim de uma história, um afeto muito grande (Lú).

Ao terminar o primeiro grau, Lú foi estudar na Escola Estadual “Fernando Costa” no centro de Presidente Prudente porque relata, que nessa época, em muitas escolas dos bairros não tinha o segundo grau e tinha também o desejo em cursar o magistério.

Concomitante ao magistério, Lú começou a trabalhar no comércio. Ou seja, trabalhava no comércio durante o dia e estudava no período noturno. Para Lú, o magistério e a área da educação eram a sua “paixão”:

Então assim, a educação era a minha paixão. Então eu não me imaginava em uma outra profissão fazendo outra coisa senão professora. As pessoas que me conhecem, assim, os meus tios, vizinhos, amigos, família, falam que a minha vida era brincar de escolinha então era de escrever em madeira, tábua com carvão, daquele jeito que a gente não tinha acesso a lousa, giz essas coisas (Lú).

Lú narra que foi sacrificante trabalhar no comércio e realizar os estágios que eram previstos no curso de magistério, tendo que trocar os horários de almoço do trabalho, para assim cumprir os estágios.

Com a conclusão do curso do magistério, Lú relata que tinha também o sonho em cursar faculdade. Em específico, até pela condição financeira, sonhava em cursar

a Unesp, uma faculdade pública. Após um ano de conclusão do magistério, prestou o vestibular para o curso de Pedagogia e foi aprovada.

Formada no magistério, Lú também começou a lecionar como professora contratada, na condição de Admissão em Caráter Temporário (ACT), na rede estadual: “Então eu ficava assim, eu tinha o meu trabalho e quando surgia uma aula ou outra eu negociava e ia dar essa aula, substituir eventualmente né, eu ficava à disposição da escola” (Lú).

Transcorrido um tempo, Lú saiu do trabalho no comércio e passou a se dedicar mais as substituições, tendo inclusive, uma sede própria na Escola Estadual “Arlindo Fantini”. Lá também trabalhou em um projeto de turno integral às crianças.

Nesse período, Lú prestou o processo de seleção para a contratação temporária no município de Presidente Prudente e optou por ficar na rede estadual. Seguidamente, prestou o concurso público de Professor de Pré-Escola e inicia então, a sua atuação na rede municipal de ensino prudentina:

E mesmo assim eu fiquei um ano com o estado e a prefeitura, e a faculdade a noite né na Unesp, você sabe o que é Unesp. Então assim, bem, bem puxado, ainda mais que era uma fase, eu tinha acabado de chegar na prefeitura então não tinha opção né era o que sobrava e o estado também sempre contratava, então geralmente eu dava aula de manhã numa ponta da cidade e à tarde na outra, pra você pegar esse ano que eu fui concomitante de manhã eu trabalhava no Fatima Falcon, no Jequitibás na Rede estadual, e a tarde lá no Vila Flores que era o prédio da merenda do outro lado e tudo isso eu fazia de ônibus não tinha carro na época. Então era um sufoco. E a noite eu ia para a faculdade, então foi assim, bastante corrido, mas assim, foi uma fase muito boa,

Sem contar que no estado eu trabalhava com fundamental primeiro grau. E para a prefeitura eu concurrei como professora de educação infantil, porque na época não tinha o fundamental na prefeitura. Então essa época também foi bem diferente para mim né, um desafio, fiquei até preocupada com medo de não dar conta, mas assim, hoje eu sou apaixonada por educação infantil. (Lú).

Após um período efetivada na Prefeitura, Lú disputou a eleição de Orientador Pedagógico e permaneceu, apenas durante um ano, exercendo essa função, pois, conforme narra: “Aí, mas lá nessa creche eu fiquei um ano só porque no ano seguinte mudou a exigência de tempo. Então eu tinha que ter um tempo mínimo da Rede municipal, e eu já não preenchia esse requisito, então eu retornei para a minha sala de aula (Lú)”.

Lú retorna para a sala de aula na Escola “Ocyr Azevedo”. Posteriormente, começa atuar na Escola “Juraci Meneses Peralta”, no bairro “Humberto Salvador”.

Mas enfim, lá eu trabalhei na sala de aula, era sala mista tinha pré um, dois e três. Porque como era só uma sala de pré uma de manhã e outra à tarde nossas salas eram mistas.

Aí foi um trabalho muito bacana muito legal, a gente tinha uma parceria com as mães, lá foi muito bom, muito gostoso. E eu morava nesse bairro, então eu tinha atuação aqui na comunidade católica, então foi assim um trabalho muito interessante muito bom mesmo (Lú).

Por motivos de buscar melhorias no deslocamento para suprir as necessidades familiares, no cuidado dos filhos, Lú atuou em bairros mais próximos de sua residência e do trabalho do marido. Exerceu, seguidamente as funções de orientador pedagógico em outras creches municipais e no ano 2000, assumiu a orientação pedagógica da Escola “Juraci”.

Com a inauguração da Escola “Vovó Silvéria”, Lú também atua como primeira diretora desta escola, na condição de substituta.

Então, inaugurou o Vovó Silvéria acho que em 2011, e aí eu estava na lista de especialistas de substituição de especialistas e eu fui chamada e aí eu até interrompi minhas férias, foi em janeiro isso porque tinha que montar a escola, não tinha nada, até foi uma determinação da promotoria porque eu acho que a escola, eu acho que você lembra dessa história, a escola estava parada, estava depredando o pessoal estava depredando o prédio então nós fomos para lá.

E aí eu iniciei escola, fiquei no primeiro ano na direção, nesse ano de 2011. E em 2012 eu fui eleita a orientadora lá porque aí a Neri assumiu a direção como diretora efetiva e eu então fiquei na orientação (Lú)

Lú, no ano de 2012, também foi candidata a vereadora de Presidente Prudente, pela primeira vez. E, em seguida, assumiu o mandato classista no Sintrapp. Em sua narrativa de diversas experiências e embates pela valorização de trabalhadoras e trabalhadores, Lú destaca que gosta da sala de aula e é encantada pela educação:

E assim Edimar, eu sou encantada, apaixonada pela educação, eu falo que pode, não sei, talvez eu me identificava porque na minha condição de criança, o único profissional que eu tinha mais contato eram os professores, então eu tinha uma admiração uma paixão muito grande pelos meus professores. E eu tenho assim uma vivência de escola muito positiva, então eu sempre gostei muito da escola de ir para a escola, de estudar, eu sempre gostei muito (Lú).

3.1.11 – Jaqueline

A entrevista com Jaqueline foi realizada no dia 12 de setembro de 2020, no período matutino através da Plataforma do Google Meet e teve duração 1 hora e 46 minutos. Na época Jaqueline, conforme prefere ser identificada, tinha 47anos e ocupava o cargo de Professora I (Ensino Fundamental). Após lido o enunciado demos início a entrevista.

Jaqueline nasceu na cidade de Presidente Epitácio. Ela narra que sua mãe faleceu quando era criança e lembra:

E a minha mãe assim, ela prezava muito por estudo. Eu perdi ela com onze anos, eu tinha onze anos de idade. Ela estava cursando o último ano de Direito. E assim, eu sempre via ela estudando ela lendo. Tanto que essa paixão de livros eu reconheço que foi ela que me incentivou, não foi a escola, e assim a gente queria. O sonho dela era ter os filhos estudados.

Então, e a minha avó sempre, que foi quem me criou, sempre usou essa premissa também. Então assim, o estudo era sempre em primeiro lugar. Tinha as tarefas de casa para fazer, mas sempre depois que tivesse feito lição, só depois que tivesse estudado (Jaqueline).

Em sua escolaridade, o ensino fundamental foi cursado na Escola “Sesi” e após concluí-lo foi cursar o magistério. Concomitante ao curso de magistério, frequentou, no período noturno, um curso técnico em contabilidade. Ela narra, que foi durante uma dessas noites que surgiu uma revista dos cursos oferecidos pela Unesp.

Naquele momento, Jaqueline relata que queria cursar Psicologia, mas sua família não deixou que ela fosse morar fora de sua cidade natal. Optou por realizar um curso, de uma menor distância geográfica, que fosse capaz dela ir e voltar todos os dias. Segundo Jaqueline:

Então eu fui fazer a inscrição para pedagogia. Eu lembro que tinha uma funcionária lá na UNESP que falou assim: “Coloca, assinala a primeira opção pedagogia que você passando eles vão deixar”, eu falei: “não, deixa”, aí eu coloquei pedagogia, em segundo eu coloquei geografia, aonde eu estava com a cabeça (risos), e por último eu acho que foi educação física uma coisa assim, fugindo da matemática, fugindo de exatas (Jaqueline).

Jaqueline conta que ficou sabendo pela televisão os prazos de matrícula e não acompanhou a data exata do resultado do vestibular. E foi, então, conferir através do jornal “Folha de São Paulo”:

E aí lá vai eu, peguei esse jornal nem olhei na casa dela, vim com ele dobrado na mão que era distância de um quarteirão, eu falei: “aí meu Deus, será que eu passei, será que eu passei?”. Aí eu em casa fui olhando com calma e descendo porque aí era o número de inscrição, e aí deu penúltimo, eu: “nossa, eu passei em penúltimo”. Aí fui fazer a matrícula, voltei toda cheia de tinta de tudo, isso dentro do ônibus... (Jaqueline).

O curso de Pedagogia marca o ingresso no ensino superior de Jaqueline e mais uma etapa de profissionalização em sua carreira do magistério: “Comecei a fazer pedagogia e fui me encantando assim, fui, nunca tinha dado aula, apesar de ter tia professora, nunca tinha dado aula, fiz a minha graduação (Jaqueline)”.

Durante a graduação, Jaqueline narra que buscou ser ativa na participação junto ao movimento estudantil e relata um episódio que lhe marcou muito, que a quase fez desistir da faculdade:

Na graduação eu tentei ser ativa assim eu participei de um congresso da UNE. Fui delegada do curso de pedagogia. Então eu fui para o congresso da UNE em Goiânia. Na época o presidente era o Lindemberg. Eu lembro que saiu uma briga e arrebentaram o nariz dele no congresso.

E uma das coisas assim que me marcou é que tinha um rapaz no DA, na época eu não lembro se era o presidente do DA e eu não entendia muito essa coisa de congresso da UNE e não entendia muito essa coisa de política dentro da universidade, eu achava que eu tinha que eu tinha que estar lá, ouvir as propostas e votar de acordo com o que eu estava achando com as informações que eu estava recebendo. Não, eu tinha que ter ido e votado em tudo o que fosse relacionado ao PT, e eu não fiz isso, porque eu acabei indo e fazendo o que eu queria. Quando eu voltei, nossa, pela primeira vez na minha vida eu pensei em largar a universidade, porque, a pressão que eu sofri, a retaliação que eu tive por não ter feito o que eles queriam. Hoje seria um bullying, hoje daria um processo bem grande, mas a única coisa que eu pensava, eu cheguei a pensar em desistir da universidade de tamanha que foi a pressão (Jaqueline).

Na faculdade, Jaqueline ainda rememora uma vivência no estágio que lhe marcou significativamente:

E no período, esqueci um negócio no período da faculdade, eu fui fazer estágio e eu fiz no bosque, na escola aonde eu dou aula.

E o interessante é assim, que eu falo que se eu pudesse pegar a minha monografia eu acho que eu teria rasgado porque eu detonei a professora da escola que eu estava estagiando na minha monografia. Porque na época tinha um cartaz de sílabas em cima da lousa. Então ela usava as sílabas, e na faculdade, nossa, isso era um crime, alguns acham ainda que é um crime.

Então aonde já se viu usar o ba, be, bi, bo, bu, ter espalhado pela sala.

Eu tive a formação, não sei se foi erro meu de interpretação ou não, mas de que a criança ela tinha que esperar o estalo dela. Então a gente ficava esperando esse estalo. Então tá. Saí com essa formação. Entrei para a rede (Jaqueline).

Jaqueline se formou no ano de 1996 e fez mais um ano de habilitação em educação infantil. Durante a faculdade, prestou o concurso de Professor I, para a Prefeitura de Presidente Prudente. Narra que marcou erroneamente a opção de cargo, pois queria ter escolhido “Professor de educação infantil”. Transcorrido um tempo, foi convocada para assumir o cargo. É o início de Jaqueline como profissional na educação municipal prudentina.

Na atribuição de sua primeira classe, Jaqueline escolhe a Escola Municipal “Eluiza de Rezende Rodrigues” no centro de Presidente Prudente. Conforme relata, era uma escola de educação infantil que acomodava duas classes de ensino fundamental:

E eu cheguei é uma escola bem pequenininha de educação infantil. Eles abriram duas salas de fundamental. Então eu já cheguei em um espaço onde na verdade as professoras já não gostavam muito porque teve que tirar duas professoras do infantil para colocar duas do fundamental, e era uma escola antiga da rede, entendeu. Então as professoras que estavam lá eram das mais antigas. [...]E aí elas já ficavam meio assim né, porque eu já tirei o lugar de alguém. E eu fui para a tarde. Tinha uma professora de manhã Luzia, e eu era a tarde. E aí eu peguei a primeira série, na época era série, era primeira série, a segunda série, a terceira série e a quarta série. Então eu fiquei quatro anos com os mesmos alunos.

Não recomendo isso para ninguém, ninguém, no máximo dois anos. A vantagem é que a gente conhece muito bem a criança, mas a desvantagem é que eles também nos conhecem (Jaqueline)

Após um tempo atuando como professora, Jaqueline é eleita Orientadora Pedagógica na Escola “Eluiza”. Sobre essa experiência narra:

A experiência como orientadora do infantil eu considere assim um pouco mais fácil. Porque eu tinha professoras muito experientes no Eluiza e de excelente gabarito assim. Eu considero uma das melhores professoras de educação infantil da Rede. Então, porque as crianças já saíam...na época era o pré três, já alfabetizadas, as crianças tinham... porque assim... A Mara (diretora) já tinha deixado incutido de que a criança já tinha que sair lendo e escrevendo. Por que a escola particular fazia isso, e por que que a escola pública não fazia? Por que que na escola pública as crianças tinham que ficar esperando esse estalo, enquanto que na particular criança no pré 3 já estava lendo? Então as professoras faziam questão disso, trabalhava para isso mesmo. Tanto que tinha uma professora do pré 3 lá que ela era

praticamente uma professora de primeiro ano, entendeu. Então eu considerei um pouco fácil assim ser orientadora lá (Jaqueline).

Com o fim do mandato de Orientadora Pedagógica e o fechamento das classes de ensino fundamental, Jacqueline leva seu cargo para a Escola Municipal “Cel José Soares Marcondes” no bairro do Bosque. Sobre a experiência inicial nessa escola, ela narra:

Lá no Bosque eu, o primeiro, eu já senti uma diferença na direção. Porque assim, eu fiquei dez anos com a Mara e na orientação eu fiquei com a Vania, eram diretoras do município e tem uma diferença entre diretores do município e estado. Porque quando eu fui para o bosque os meus dois, os meus três primeiros anos eram, era diretora do estado a Luzia. E aí a relação é outra, a postura é outra, completamente diferente. Aí sim eu entendi que eu era uma professora de ensino fundamental, porque me trataram como uma professora de ensino fundamental (Jaqueline).

Após um período na sala de aula na Escola do Bairro do Bosque, Jacqueline vai atuar mais uma vez como Orientadora Pedagógica. De acordo com Jacqueline é uma experiência marcante em sua vida, pela mudança de contextos sociais:

Fui ser orientadora lá no Odete Duarte que fica no bairro Morada do Sol. Ali também é um marco na minha vida, eu falo que é antes do Morada e depois do Morada porque nunca tinha trabalhado com outro tipo de clientela. Porque é assim, a clientela do EMEI Eluiza do infantil eu brincava que eu falava, quando os pais lá do Cristo Rei ficavam meio ruim financeiramente mudava para o Eluiza. Melhorava e ia para o Cristo Rei. Então, sempre foi uma clientela, eles não eram ricos, apesar de alguns lá acharem que eram ricos, mas não eram ricos, mas eram uma clientela boa. Aí eu atravessei a avenida e fui para o Bosque que também mantinha o mesmo nível de clientela. Porque as crianças do Eluiza iam para o Bosque [...] (Jaqueline).

Sobre sua vivência na Escola “Odette” registra que: “o desgaste psicológico foi muito grande, muito grande, as coisas que eu vivenciei lá é de mudar de vida mesmo”. Emocionada narra que viveu, a partir da fala de uma aluna, uma situação muito significativa: “E aí uma das meninas falou assim eu quero mostrar que aqui não tem só bandido”.

Ao terminar o mandato de Orientadora Pedagógica, Jacqueline retornou para a sala de aula na Escola do Bairro do Bosque. Jacqueline relata que sonha com mudanças nas políticas educativas, de forma que impactem na melhoria de seu trabalho como professora:

Ah eu sonho com uma sala de informática que funcione. Eu sonho que quando voltar da pandemia eu vou encontrar sulfite, porque eu tive que devolver todos que tem lá. Eu sonho com o dia em que o discurso realmente seja condizente com a prática (Jaqueline).

3.1.12 – Ondina Barbosa

A entrevista com Ondina Barbosa Gerbasi, foi realizada no dia 15 de março de 2022, no período vespertino, através da Plataforma do Google Meet e teve duração 1 hora e 15 minutos. Ondina, tem 78 anos de idade e atuou por três mandatos no cargo de Secretária Municipal de Educação de Presidente Prudente-SP e atualmente encontra-se aposentada, sem exercer atividades profissionais. Após lido o enunciado demos início a entrevista.

Ondina iniciou o seu relato dizendo que o seu interesse pela carreira magistério se deu nos primeiros anos de sua vida, em uma escola a qual adjetiva como “tradicional” na época e vendo as suas minhas irmãs, vivenciando ali os professores, o trabalho que faziam. Em sua formação profissional, Ondina narra que cursou o curso Normal em nível médio, Pedagogia pela Unesp de Presidente Prudente, especialização e Mestrado em Educação, pela Unesp de Marília.

Desde o magistério, Ondina narra que começou a substituir professores na escola do Distrito de Floresta do Sul, em Presidente Prudente. Conforme rememora:

O diretor na época era o professor Saulo. E um dia ele estava precisando de professor “puxa precisava de professor para substituir”, e a gente estava terminando o magistério e se puder por eu vou. E foi assim que comecei, foi no final do magistério. E aí foi lá em Floresta do Sul naquela situação de professor de antigamente. Pegar ônibus na rodoviária, ir até lá. Em tempo de chuva era uma dificuldade tremenda de chegar na escola (Ondina).

Ondina também relata que teve experiência em lecionar na zona rural de Presidente Prudente, com salas multisseriadas:

Depois fui para a zona rural, vivenciei a zona rural, e tive então aquela experiência de trabalhar com classe multisseriada no terceiro ano, muita experiência nessa trajetória. O professor na zona rural ministrava aula, fazia merenda, fazia horta, colhia o material da horta e fazia a merenda escolar. Isso a gente vivenciou, a gente viveu (Ondina).

Com a sua profissionalização, Ondina lecionou também na formação de professores no curso de magistério em nível médio na Escola “Fernando Costa” e no

ensino superior na Unesp, na condição de substituta e na Unoeste. Nesse período também atuou como diretora de escola.

A entrada de Ondina na educação municipal prudentina se deu no ano de 1989, a convite do Prefeito Municipal Paulo Constantino. Nesse período liderou políticas de educação de jovens e adultos e direcionadas, sobretudo, à infância em sua integralidade:

Nesse período nós tínhamos a escola municipal infantil EMEI. Foi exatamente nesse período que oficializamos a EMEI. E oficializamos a educação de jovens e adultos. Por que o que aconteceu na época? Nos anos anteriores o Mobral que tinha, havia terminado [...]

Começamos assim a rede própria. E ao mesmo tempo nós começamos então a criar, a pensar por que não um projeto de educação integral. Era um sonho, pensar nessa criança, nessa oportunidade de uma educação integral (Ondina).

Ondina termina o seu primeiro mandato como Secretária Municipal de Educação no ano de 1992. Seguidamente é eleita vereadora da Câmara Municipal de Presidente Prudente e também auxilia na criação da Secretaria da Criança e Assistência Social no governo Agripino Lima:

Depois do primeiro mandato, isso, eu fui vereadora. Durante a minha.... Agripino. O Agripino me convidou para organizar a secretaria da criança, era chamada assim, hoje é secretaria da assistente social. Na época ele criou a secretaria da criança. E eu estava vereadora e ele me convidou “se você poderia me ajudar....” “então eu fui primeiro secretária da criança, me distanciei acho que durante 3 meses, me licenciei da câmara municipal e vim prestar o serviço para organizar secretaria da criança. Eu ajudei na organização.... por lá... da criança, e depois voltei para a criança novamente. Uma vez cumprido o período de montagem da secretaria e ela pronta para funcionar voltei..

No ano de 2009, com a eleição do Prefeito Milton Carlos Mello “Tupã”, Ondina é convidada mais uma vez para assumir a secretaria municipal de educação. Em meio a um novo contexto da Secretaria Municipal de Educação, atuou na efetivação de diversas políticas como educação integral, reorganização administrativa da Seduc, alfabetização e infraestrutura.

Em seu relato, Ondina narra que acredita na importância de todas crianças terem oportunidades iguais e que se sentiu muito útil durante esse período que atuou na Secretaria Municipal de Presidente Prudente:

Eu acredito nisso, eu acredito na importância de ter a criança, precisa de ter as oportunidades iguais a todos. Então ela não pode ter na sua casa, ela poder receber aqui. [...]

Eu não sei de um fato ou outro, mas eu me senti muito útil prestando serviço para a comunidade, e poder ver aquelas carinhas das crianças felizes ali, recebendo, principalmente.... eu volto lá, recebendo além de toda.... escolar... aquele dever cumprido, foi o meu momento que ... ali para realizar alguma coisa, e para dentro das circunstâncias pudemos fazer muito mais, mas o que a gente pode fazer é estar a serviço. É uma benção, poder servir o município através do trabalho, eu tudo que a gente pode oferecer dentro daquele momento que tivemos ali (Ondina)

3.2- Uma breve reflexão: as singularidades e as convergências dos atores sociais narradores.

É tão bom,
Quando a gente tem fé e acredita,
Que existe uma vida bonita,
Com quem cultiva uma flor.
(É tão bom - Luiz Caldas)

Neste item buscamos refletir sobre as singularidades e as convergências presentes no perfil biográfico dos atores sociais elencados para esta pesquisa. Após construído o perfil biográfico individual, apontamos o procedimento de cruzamento desses perfis biográficos individuais para a construção de um perfil biográfico coletivo do grupo, a partir de regularidades e irregularidades apontadas, que aqui denominamos como convergências e singularidades. As convergências ou regularidades podem ser traduzidas como sendo informações biográficas típicas entre os perfis individuais, já as irregularidades ou singularidades são casos atípicos e isolados, em apenas uma das situações.

Souza (2014) argumenta sobre a importância de respeitarmos as subjetividades dos participantes na construção das análises temáticas, não categorizando as narrativas, mas articulando-as com a totalidade da história, assumindo uma postura ética no desenvolvimento da pesquisa. Dessa forma, entendemos cada vida como uma trajetória única e potente de múltiplos significados, o que nos permite a consciência de que é inatingível relatar essas vidas em sua inteireza. Nesse sentido, exploraremos, a partir da posição de pesquisador, os

aspectos singulares e as posições de convergências que se fizeram presentes nas narrativas de “uma vida bonita” de cada ator social.

Essa busca pela singularidade de cada narrativa pode ser percebida como cada ator social foi dando forma às experiências vivências e trajetórias de suas vidas. Conforme afirmam Clandinin e Connely (2015) “[...] reviver as nossas experiências pessoais ajudam a nos reconhecer no campo e a compreender os textos de pesquisa que escrevemos acerca das nossas experiências num dado contexto”.

Como forma de organização, a análise dos processos singulares e de convergências está organizado neste item em duas etapas: A primeira refere-se a análise das unidades temáticas referente aos eixos de trajetórias de vida familiar, de vida escolar. Já na segunda etapa, buscamos compreender a atuação desses atores sociais na educação pública municipal de Presidente Prudente.

3.2.1 - Trajetória de vida familiar e escolarização: singularidades e convergências

Ao tecer algumas considerações acerca dos atores sociais entrevistados neste estudo, inicia-se o processo de análise de dados, que remete ao Tempo II da “Análise Interpretativa-compreensiva”. Esse processo envolve a leitura do conjunto de narrativas somadas ao perfil biográfico individual e coletivo para apreensão de regularidades e irregularidades, singularidades e convergências.

Os atores sociais de nossa pesquisa se constituem em 10 (dez) mulheres e 2 (dois) homens, conforme se autodeclararam. A faixa etária desses atores situa-se entre 34 (trinta e quatro) e 78 (setenta e oito) anos e a sua atuação na educação municipal de Presidente Prudente varia entre 7 anos a 33 anos.

Em comum todos os atores sociais estiveram envolvidos com a educação pública municipal de Presidente Prudente, porém em posições diferentes, sendo: 2 (dois) ex- secretários municipais de educação; 1 (um) supervisor de ensino; 2 (dois) coordenadores pedagógicos da Seduc; 1 (um) diretor de escola aposentado; 1(um) diretor de escola em exercício; 1 (um) Orientador Pedagógico de escola de ensino fundamental; 2 (dois) professores de educação infantil, estando um afastado para mandato classista e outro atuando na substituição da direção de uma escola; 1 (um) professor de educação especial; e, 1(um) professor de anos iniciais do ensino fundamental.

Em relação ao perfil biográfico dos atores sociais deste estudo, podemos sintetizar as informações a partir de dois eixos: Vivência Familiar e Trajetórias de escolarização.

3.2.1.1 Vivência familiar:

Dos doze atores sociais entrevistados, apenas três relataram explicitamente trajetórias sobre a situação da vida econômica e social no contexto familiar em que foram criados. Esses aspectos mostram a convergência de serem advindos de famílias de trabalhadores e com poucos recursos financeiros para a garantia de sua sobrevivência, conforme mostram os seguintes excertos:

E assim, na época eu sempre conto que para mim era muito emocionante, porque eu venho de uma classe muito pobre, e a gente sempre foi muito pobre, eu sou filha de pedreiro. E aí eu fui para ser professora, e para o meu pai era top das galáxias ser professora (Isabel)

Venho de uma família muito simples, eram pessoas que precisavam trabalhar, tivemos uma vida bastante simples, mas com muito carinho, aquela preocupação de família e tudo mais (Jussara).

Para começar, eu como outras pessoas que atuam no magistério público sou de origem humilde. Nós tínhamos um sítio, uma família muito simples [...]

Porque a minha mãe era diarista, meu pai não conviveu com a gente, e meus avós eram agricultores, vieram da agricultura deixaram a agricultura quando ficaram doentes e a gente veio para a cidade, eu até nasci no meio rural, então o que eu tinha para eu falar assim: “Ah, eu vou mudar de vida”, era estudando.

E a minha mãe apesar de não ter concluído nem a quarta série e meus avós serem analfabetos ela sempre incentivou o estudo, ela achava, falava que a gente tinha que estudar e conseguiu que até a oitava série a gente não trabalhasse nem eu nem meu irmão para a gente só estudar né, diferente do pessoal. (Sueli)

Um outro aspecto convergente na estrutura familiar de dois atores sociais entrevistados foi a falta da presença da mãe em suas trajetórias, seja por abandono ou por falecimento:

E aí ela foi morar em outro lugar, a gente ficou um tempo sem ver ela, ela tentou fazer isso porque ela tinha medo que o meu padrasto a perseguisse. Então ela ficou um tempo desaparecida, pra gente deu aquela sensação de abandono, então assim parte da minha vida eu fui criado pela minha avó (Eduardo).

E a minha mãe assim, ela prezava muito por estudo. Eu a perdi com onze anos, eu tinha onze anos de idade. Ela estava cursando o último ano de Direito. E assim, eu sempre via ela estudando-a lendo. Tanto que essa paixão de livros eu reconheço que foi ela que me incentivou, não foi a escola, e assim a gente queria. O sonho dela era ter os filhos estudados (Jaqueline).

No que também se refere a estrutura econômica e social familiar, os entrevistados relatam aspectos singulares em suas trajetórias. A Coordenadora Pedagógica Simone ao mencionar a sua estrutura familiar relatou sobre a importância de sua avó na manutenção de suas despesas financeiras durante o início do curso de graduação e sobre o adoecimento desta avó, que a levou a procurar um trabalho. A professora Lú relatou que era um tipo de arrimo de família e que foi criada por sua mãe e, sendo assim, tinha que trabalhar mesmo para ajudar em casa, o que lhe impedia de ir para outra cidade para buscar formação profissional. A diretora de Escola Inês relata que quando criança ficava no local de trabalho de sua mãe. A dificuldade da mãe em conciliar o trabalho e o cuidado de Inês a fez matriculá-la em uma escola de educação infantil. Já a Professora Mônica relata os diversos deslocamentos intermunicipais antes de fixar sua residência em Presidente Prudente, durante a infância.

As narrativas dos atores sociais entrevistados apontaram para histórias de vidas familiares perpassadas por relações de prazer e desafiadoras, envolvendo: distanciamento dos pais, uniões, separações, adoecimentos, amparos financeiros, êxodos, filhos e perdas. Esses aspectos sobre a estrutura familiar e suas influências reiteram que o contexto familiar dos atores sociais, atuantes na educação pública municipal de Presidente Prudente, é múltiplo e guarda incontáveis aspectos singulares. Nessa perspectiva, buscar evidenciar esses aspectos e trajetórias, a partir de suas narrativas, é uma possibilidade de evidenciar coisas sobre a vida humana. É lembrar que há gente, relações e formas diversas de vida na política de educação municipal de Presidente Prudente.

3.1.2.2 Trajetórias de escolarização

O Quadro 9 mostra as trajetórias de escolarização dos atores sociais participantes desta pesquisa. As trajetórias estão distribuídas em: Escola de educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio); curso de magistério; graduação; especialização; mestrado e doutorado.

Os atores sociais desta pesquisa, em sua maioria relataram terem cursado a educação básica na escola pública. O ex-secretário municipal de educação, Pedro Rotta, não fez menção dessa trajetória. A ex-secretária Ondina Gerbasi, relatou que é advinda de uma escola tradicional, a qual inferimos ser uma escola de educação básica pública. E, a Professora Jaqueline, pontuou que frequentou a Escola Sesi, pertencendo ao Serviço Social da Indústria de São Paulo (SESI-SP).

Sobre o curso de magistério em nível médio quase a totalidade dos atores sociais relatam ter cursado, com exceção da diretora de escola Inês e do ex-secretário de educação Pedro Rotta, que não fez menção a esse aspecto. Oito dos participantes cursaram o magistério em escola pública da rede estadual e dois deles fizeram o curso no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento ao Magistério (Cefam). Todos os participantes relatam vivências significativas durante o curso do magistério, conforme narra, por exemplo, o Orientador Pedagógico Eduardo:

E o Cefam foi assim uma experiência muito boa pra mim na área educacional. Só que quando eu comecei a estudar no Cefam eu não tinha certeza se eu queria ser professor. Na verdade, eu entrei no Cefam com aquela expectativa de ter uma mudança de vida, ter possibilidade de coisas novas (Eduardo).

Destacamos que a Supervisora Sueli, avaliou que sua formação durante o curso de magistério foi deficitária, conforme apontado em seu perfil biográfico.

No que tange a formação durante a graduação, podemos analisar que: 10 atores sociais cursaram ao menos uma graduação em universidade pública. Em todos os casos, essa universidade pública foi a Unesp – Campus de Presidente Prudente. 2 atores sociais, cursaram a única graduação em universidade privada;¹¹ atores sociais cursaram a Licenciatura em Pedagogia, apenas, o ex-secretário de educação, Pedro Rotta, cursou apenas a licenciatura em Matemática. 2 atores sociais possuem duas graduações, sendo o Orientador Pedagógico Eduardo, em Educação Física e a Coordenadora Pedagógica Simone, em Geografia.

Dos atores sociais entrevistados 4 deles (Jussara, Ondina, Simone e Lú) relatam possuir curso de especialização (lato sensu). Apenas a Coordenadora Pedagógica relatou qual foi o curso de especialização, conforme mostra o excerto a seguir:

Na época também a Unesp de Marília fez um curso de especialização junto com a diretoria de ensino, na verdade eles trouxeram um curso de 1 ano e meio de especialização. Na época os cursos de especialização realmente eram de 1 ano e meio porque a aula era toda sexta feira a noite e sábado o dia inteiro, e isso durou 1 ano e meio. Então assim, para mim foi uma experiência muito bacana e que me ajudou muito do ponto de vista de formação. Quando eu começo a falar eu começo a ver que realmente eu sempre quis uma formação ligada com a minha necessidade prática. E isso para mim foi muito importante também, que ao mesmo tempo que eu estava lá no curso de especialização tentando entender o que era uma pessoa com deficiência, qual que era esse trabalho a ser feito, eu estava lá com um grupo que eu tinha que coordenar e que tinha de orientar. Então isso para mim foi muito marcante, seguindo por essa área, talvez não por acaso, mas a vida carrega a gente para esses momentos, não é (Jussara).

Quanto a realização dos cursos de pós-graduação (stricto sensu): mestrado e doutorado, metade dos entrevistados relataram ter cursado Mestrado em Educação. Maria Ângela relata que cursar o mestrado foi uma grande realização profissional e que teve vivências significativas nesse processo:

Aí em 2013 eu consegui entrar no mestrado. Foi uma grande realização profissional para mim. Então eu vivi tudo o que eu pude, grupo de pesquisa, participei do grupo de pesquisa, que era com o meu orientador e todas as possibilidades que eu tive encontro, de curso, de trabalho, de enviar trabalhos, estágio, docência, tudo o que eu pude fazer na universidade eu aproveitei, eu usufruí mesmo desse espaço público que foi me dada essa oportunidade e trazendo para a escola o que eu aprendi na universidade com o quadro de formação bárbaro (Maria Ângela).

Já Eduardo situa o mestrado como a realização de um sonho e superação diante de todas as dificuldades que passou em sua infância:

Eu pude fazer um mestrado, o mestrado foi um sonho que eu carregava, eu sempre quis fazer mestrado.

Só que assim, eu sempre vivi, assim, eu vou confessar para você, eu sempre, eu acho que por causa na minha infância a minha história de vida por mais que você saiba que você é capaz, você tem aquele receio de você não conseguir. Então durante muito tempo eu levei comigo o sonho do mestrado, mas eu achava que não era para mim.

Mas aí entrei, passei no mestrado, consegui concluir o mestrado. Então assim, isso aconteceu em várias coisas na minha vida, primeiramente você tem aquele processo de, “será que você vai conseguir?”, mas assim, muito eu fui conseguindo quando eu olho toda a minha trajetória, aquele menino assustado que vivia a noite fugindo para poder passar a noite em algum lugar, que ia pra escola sem material, porque, como eu dormia na casa das pessoas, eu não levava material, eu ia com a minha roupa do corpo para fugir, então eu ia para a escola sem material algum, as professoras ficavam extremamente assustadas, falavam assim, “cadê o seu material?”. Aí elas achavam que eu era desorganizado e ficavam ligando para a minha mãe ir na escola, e minha mãe não ia na escola porque ela tinha essa vergonha de dizer que a gente estava sofrendo uma violência doméstica, tinha esse receio, mas era uma coisa muito aparente porque o meu padrasto destruía tudo, todos os vizinhos sabiam do que acontecia em casa (Eduardo).

E, dois dos entrevistados, afirmaram ter cursado Doutorado em Educação. Simone relata que tanto na especialização, no mestrado e no doutorado teve a oportunidade de refletir sobre questões da rede municipal, realizando essas formações paralelamente ao desempenho das responsabilidades profissionais, não usufruindo de afastamentos. Para ela, o doutorado foi um período que debilitou bastante a sua saúde, conforme narra:

Ai, olha, doutorado é puxado, eu que fiz tudo trabalhando tanto o mestrado quando o doutorado. Claro a gente tinha licença prêmio, férias e aí vai mexendo né. Mas no doutorado eu fiquei doente várias vezes, ter tipo, ter crises de labirintite, teve um dia que eu vomitei as tripas, eu tive várias crises de labirintite, fiquei assim, tive stress, uma depressão por stress e eu acabei indo para o psiquiatra para você ter uma ideia. Porque eu comecei a sentir umas coisas e tinha dia que eu não tinha energia nenhuma, aí eu comecei a ficar desesperada porque você passar o dia deitada sem energia nenhuma e com coisa para fazer, vai dando uma angustia, um desespero [...] E eu terminei o doutorado a base de antidepressivos para você ter uma ideia, não é fácil não. (Simone).

Inês conta que durante o curso de doutorado desenvolveu seu projeto relacionado à formação dos formadores, como o coordenador de escola, a qual ela tinha a dúvida: “Nossa, mas quem forma esse coordenador da escola? Quem que é responsável, que formação que é, qual que é o ideal? E aí eu comecei a estudar essa veia da formação dos formadores” (Inês). Durante a pesquisa, Inês criou um curso de extensão a qual trabalhou com memoriais de formação, a qual narra um processo muito significativo que se relacionava a sua prática, enquanto diretora em Presidente Prudente:

E uma coisa que era muito significativa que eu aponte até no resultado da minha pesquisa é que a formação do formador de professores, ela se dá principalmente em meios não formais, por exemplo, um curso desses que não era uma forma de ensino, não era um curso de formação continuada no sentido tradicional, aquela via de estudar determinado conteúdo.

E em Prudente comigo não foi diferente, por quê? Por que como que eu me formava diretora? No grupo de WhatsApp, com vocês, com os colegas entendeu, na convivência com os novos diretores, aprendendo, ligando, perguntando, ia nas escolas.

Então assim, como que eu me formei diretora? Por meios informais, por visitas, por trocas de informação, por isso assim, por N situações, e aí, a gente já começa, você já entra né (Inês).

O processo de escolarização das vidas dos atores sociais deste estudo esteve marcado por escolhas individuais, desejos que surgiram na infância, influência de professores e do contexto institucional escolar, que subjetivou muitas das histórias e vivências e possibilitou a compreensão de como esses sujeitos se tornaram profissionais da educação. Percebemos processos que são singularidades e convergentes. Singularidades, definidas pelo contexto familiar, experiências na infância e pelas experiências institucionais. E convergências oriundas do contexto local e institucional em que esses atores sociais se inseriram no processo de escolarização.

Quadro 9 – Trajetórias de Escolarização

TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO												
	Pedro	Simone	Maria Ângela	Jussara	Mônica	Sueli	Isabel	Eduardo	Lú	Inês	Jaqueline	Ondina
Escola de Educação Básica	Não relatou.	Escola Pública	Escola Pública	Escola Pública	Escola Pública	Escola Pública	Escola Pública	Escola Pública	Escola Pública	Escola Pública	Escola “Sesi”	Escola pública “Tradicional”
Curso de Magistério	Não relatou	Magistério Escola Estadual	Magistério Escola Estadual	Magistério Escola Estadual	Cefam	Magistério Escola Estadual	Magistério Escola Estadual	Cefam	Magistério Escola Estadual	Não cursou	Magistério Escola Estadual	Magistério Escola Estadual
Graduação	Licenciatura em Matemática Universidade Pública	Licenciatura e Bacharelado em Geografia Universidade Pública Licenciatura em Pedagogia Universidade Privada	Licenciatura em Pedagogia Universidade Privada	Licenciatura em Pedagogia Universidade Pública	Licenciatura em Pedagogia Universidade Pública	Licenciatura em Pedagogia Universidade Privada	Licenciatura em Pedagogia Universidade Pública	Licenciatura em Educação Física Universidade Pública Licenciatura em Pedagogia Universidade Privada	Licenciatura em Pedagogia Universidade Pública	Licenciatura em Pedagogia Universidade Pública	Licenciatura em Pedagogia Universidade Pública	Licenciatura em Pedagogia Universidade Pública
Especialização	Não relatou	Especialização em Universidade Pública	Não relatou	Especialização em Universidade Pública	Não relatou	Não relatou	Não relatou	Não relatou	Especialização em Universidade Pública	Não relatou	Não relatou	Possui especialização
Mestrado	Não possui.	Mestrado em Educação em Universidade Pública	Mestrado em Educação em Universidade Pública	Mestrado em Educação em Universidade Pública	Não possui.	Não possui.	Não possui.	Mestrado em Educação em Universidade Privada	Não possui.	Mestrado em Educação em Universidade Pública	Não possui.	Mestrado em Educação em Universidade Pública
Doutorado	Não possui.	Doutorado em Educação em Universidade Pública	Não possui	Não possui	Não possui	Não possui	Não possui	Não possui	Não possui	Doutorado em Educação em Universidade Pública	Não possui	Não possui

3.2.2 – Atuação na educação pública municipal de Presidente Prudente: singularidades e convergências

Ao buscar compreender a atuação dos atores sociais desta pesquisa na educação municipal de Presidente Prudente, desenvolvemos o Quadro 10, a partir das trajetórias mencionadas durante a realização das entrevistas, considerando os seguintes aspectos: vivência como estudante na educação pública municipal de Presidente Prudente (EPMPP); Vida profissional anterior ao ingresso na EPMPP; Forma de ingresso na EPMPP; Primeira experiência na EPMPP; Trajetória de educação na EPMPP; Atuação em colegiados ou outras instâncias relacionados a EPMPP; e, atual relação com a EPMPP.

Quadro 10 - Atuação na educação pública Municipal de Presidente Prudente (EPMPP): singularidades e convergências

Atuação na educação pública Municipal de Presidente Prudente (EPMPP): singularidades e convergências												
	Pedro	Simone	Maria Ângela	Jussara	Mônica	Sueli	Isabel	Eduardo	Lú	Inês	Jaqueline	Ondina
Vivência como estudante na EPMPP	Não apresenta.	Não apresenta.	Não apresenta.	Não apresenta.	Não apresenta.	Não apresenta.	Não apresenta.	Não apresenta.	Não apresenta.	Estudante da Educação Infantil (EMEI Eluiza)	Não apresenta.	Não apresenta
Vivência profissional anterior ao ingresso na EPMPP	Professor da Rede Estadual	Não apresenta.	Estagiária e Professora Auxiliar em Escola Particular	Assistente de classe em Escola Particular	Estagiária em Escola Particular	Não apresenta.	Estagiária em Projeto vinculado a Assistência Social	Estagiário em Projeto de Alfabetização de Adultos	Comércio Professora ACT na Rede Estadual	Professora e Coordenadora Pedagógica em outra rede municipal de ensino	Não apresenta.	Professora e Diretora de Escola da Rede Estadual
Forma de ingresso na EPMPP	Indicação pelo Prefeito Municipal	Processo Seletivo e Concurso Público	Processo Seletivo e Concurso Público	Processo Seletivo e Concurso Público	Processo Seletivo e Concurso Público	Processo Seletivo e Concurso Público	Processo Seletivo e Concurso Público	Processo Seletivo e Concurso Público	Processo Seletivo e Concurso Público	Processo Seletivo e Concurso Público	Processo Seletivo e Concurso Público	Convite pelo Prefeito Municipal
Primeira experiência na EPMPP	Secretário Municipal de Educação (1983 – 1988)	Professora de Pré- escola	Professora de Pré-escola	Professora de Pré-escola	Estagiária	Professora de Pré-escola	Professora de Pré-escola	Estagiário	Professora de Pré-escola	Diretora de Escola	Professora I (Ensino Fundamental)	Secretária Municipal de Educação (1989-1992)
Trajetória de atuação na EPMPP	Secretário Municipal de Educação (1997 -2000)	Coordenadora de Núcleo Orientadora Pedagógica Coordenadora Pedagógica	Professora de EJA Orientadora Pedagógica Diretora de Escola (Substituta) Coordenadora Pedagógica (Substituta)	Pedagoga (Substitua) Coordenadora Pedagógica	Professora de Educação Infantil Professora de EJA Professora de Educação Especial	Vice-diretora de escola Diretora de Escola Supervisora de Ensino Municipal	Coordenadora de Núcleo Diretora de Escola Diretora do Departamento de Estudos e Normas (Seduc) Diretora do Programa Cidadescola	Professor I (Ensino Fundamental) Orientador Pedagógico	Orientadora Pedagógica Diretora de Escola (substituta)	Diretora de Escola	Orientadora Pedagógica	Secretária Municipal de Educação (2009 -2012) Secretária Municipal de Educação (2013 -2016)
Atuação em colegiados ou outras instâncias	Comed	Comed Sintrapp	Sintrapp	Comed	Comed	Não apresenta.	Não apresenta.	Não apresenta.	Comed Sintrapp	Não apresenta.	Não apresenta.	Não apresenta.
Atual relação com a EPMPP (2020)	Não apresenta	Coordenadora Pedagógica	Diretora de Escola (Substituta)	Coordenadora Pedagógica	Professora de Educação Especial	Supervisora de Ensino Municipal	Aposentada pela PMPP.	Orientador Pedagógico	Professora de E.I, licenciada para mandato classista	Diretora de Escola	Professora I	Não apresenta.

O primeiro aspecto refere-se à vivência como estudante na EPMPP. Somente a diretora Inês narra ter estudado em uma das escolas pertencentes a educação pública municipal prudentina. Inês que na época da entrevista tinha 34 anos de idade, narra que durante o início dos anos de 1990, foi aluna da Escola Municipal “Eluiza de Rezende Rodrigues”. Conforme conta, suas experiências referem-se às vivências pedagógicas proporcionadas pelos seus professores, envolvendo atividades musicais a partir da vivência de cantigas.

Inês, atualmente consegue perceber a influência das estratégias do Proepr durante a sua vivência enquanto estudante na educação municipal prudentina e que avalia a organização da sala como uma testagem. A impressão que ficou para ela foi de que havia uma desorganização na sala de aula em que estudava na educação infantil.

Ao analisar a vivência profissional anterior ao ingresso na EPMPP, notamos que nove dos atores sociais entrevistados puderam experienciar outros espaços profissionais. Do qual, os dois ex-secretários municipais de educação entrevistados e a professora Lú relataram terem atuado como profissionais da rede estadual paulista. Já Maria Ângela, Jussara e Mônica atuaram em escolas particulares durante um período. Isabel e Eduardo tiveram experiências em Projetos de Assistência Social e Alfabetização de Jovens e Adultos, respectivamente. E, a diretora Inês atuou em outro município da região de Presidente Prudente.

Sobre essas experiências anteriores a professora Mônica narra que a sua experiência foi a primeira vivência com estudantes público-alvo da educação especial, atual cargo que ocupa hoje. Eduardo destaca que vivenciar a atuação em um projeto de alfabetização solidária foi um momento muito bom para ele, proporcionando conhecer outras realidades sociais no Brasil.

Apenas a Professora Lú relata ter vivenciado experiências fora do campo de atuação da educação, atuando no comércio de Presidente Prudente, a partir dos quinze anos e assim tendo que buscar conciliar as atividades de estudo e trabalho, durante o curso do magistério. Conforme conta, Lú tinha uma jornada de trabalho no comércio das oito da manhã as dezoito horas e que a realização dos estágios do magistério foi feita com muito sacrifício.

Em relação a forma de ingresso na EPMPP, dos dez entrevistados, onze ingressaram a partir de processo seletivo para contratação temporária e/ou concurso público de provimento de cargo efetivo. Os dois ex-secretários, não tinham atuação

anterior na EPMPP, conforme já descrito e ingressaram a partir de convite do Prefeito Municipal eleito naquele momento. O ex-secretário Pedro narrou que a escolha do seu nome durante o seu primeiro mandato a frente da Seduc (1983-1988) foi por manifestação de um grupo de professores que apoiaram a candidatura de Virgílio Tiezzi e que no segundo mandato (1997-2000) apoiou a construção do plano de governo do Prefeito Mauro Bragato. A ex-secretária Ondina não apontou os detalhes da escolha.

Já no aspecto de primeira experiência profissional na EPMPP, dois dos atores sociais entrevistados, Mônica e Eduardo, atuaram primeiramente como estagiários contratados pelo município. Pela nomenclatura do cargo, concordamos com Pimenta e Lima (2008) que o estágio é o local que vai muito além do espaço da escola, da sala de aula, é o espaço onde refletimos questões não somente relacionadas ao trabalho docente e ao ambiente escolar, mas também sobre experiências de histórias de vida e de visões de mundo. Nesse sentido, as experiências narradas por Mônica e Eduardo, apesar de em vários momentos serem relacionadas às ações práticas e até mesmo desvinculadas da própria prática profissional, permitiu reflexões significativas para a construção de suas identidades profissionais.

Seis dos atores sociais entrevistados narram ter tido sua primeira experiência profissional como Professores de Pré-Escola. Esse fato está relacionado, ao contexto da EPMPP que até 1999, não atendia as classes dos anos iniciais do ensino fundamental. A professora Jaqueline, por sua vez, já ingressou como Professora I, após a criação destas classes de ensino fundamental.

A diretora Inês, já ingressou na EPMPP, no cargo de diretor de escola, de provimento efetivo. Conforme a Lei Complementar Nº 79/1999, os requisitos para o cargo de diretor de escola, exigem cinco anos de tempo de serviço no magistério, independente do território em que essa experiência tenha se realizado. Inês foi professora de um outro município da região.

A carreira na EPMPP de nove dos atores sociais entrevistados foi marcada pela ocupação de outros cargos. A coordenadora pedagógica Simone que atuou inicialmente como Professora de Pré-Escola, desempenhou os cargos de Coordenadora de Núcleo e Orientadora Pedagógica e, posteriormente foi aprovada no cargo que está atualmente de Coordenadora Pedagógica. Jussara iniciou como professora de Pré-escola, mas atuou como Pedagoga substituta e depois foi aprovada

no concurso de provimento efetivo para o mesmo cargo, que com a Lei Complementar Nº 79/1999 foi redenominado para Coordenador Pedagógico. Maria Ângela atuou como Professora da EJA, Orientadora Pedagógica e desempenhou os cargos, de Diretora de Escola e Coordenadora Pedagógica, na condição de substituição. Mônica atuou como Professora de educação infantil, da EJA e atualmente está como Professora de Educação Especial. Sueli, conforme narrou atuou, três anos como professora de pré-escola, depois como vice-diretora e foi aprovada no concurso de diretora de escola e posteriormente como Supervisora de Ensino. Isabel atuou como Coordenadora de Núcleo, Diretora de escola e nos cargos em comissão de Diretora do Departamento de Estudos e Normas e Diretora do Programa Cidadescola. Eduardo, atuou no cargo de Professor I e no cargo de Orientador Pedagógico. Lú, além do cargo de Professora de Pré-escola ocupou os cargos eletivos de Orientadora Pedagógica e na condição de substituta o cargo de Diretora de Escola. Jaqueline, teve a experiência de atuar no cargo eletivo de Orientadora Pedagógica, em duas escolas distintas da EPMPP. Inês somente atuou no cargo de diretora de escola.

Já os ex-secretários entrevistados ocuparam a posição por mais de uma vez. O ex-secretário Pedro por dois mandatos, totalizando dez anos e a ex-secretária Ondina, por três mandatos, somando doze anos. Destacamos que no período de trinta e oito anos, investigados nesse estudo (1983-2020), os dois secretários ocuparam vinte anos a cadeira de executivo da Seduc. Isso corresponde a 58% da trajetória da Seduc de Presidente Prudente.

No que se refere a atuação em órgãos colegiados, notamos que cinco atores sociais entrevistados atuaram no Conselho Municipal de Educação, incluindo o ex-secretário Pedro. Simone e Lú além do Comed atuaram também no espaço sindical, Sintrapp. Maria Ângela narra que atuou somente no Sintrapp. E, seis dos atores sociais investigados não rememoraram a atuação em nenhum desses espaços.

Maria Ângela, em sua entrevista pontuou a sua atuação sindical, como um misto de realizações e frustrações, porém buscando a melhoria da qualidade de vida para todo mundo.

A atuação dos atores sociais, entrevistados neste estudo, na EPMPP é potente na ocupação de diversos espaços e intensa pelas experiências narradas. Essas atuações estarão também detalhadas no próximo capítulo ao envolvermos as

narrativas na caracterização, contextualização e análise do movimento histórico da educação municipal prudentina.

4. O ENREDO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL DE PRESIDENTE PRUDENTE-SP: POLÍTICAS E NARRATIVAS.



Figura 12 – Fachada da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente-SP

Fonte: Prefeitura Municipal de Presidente Prudente

No movimento complexo de investigar os sentidos explicitados nas narrativas dos atores sociais que experienciaram as políticas de organização da educação pública municipal de Presidente Prudente-SP, estamos nos deparando frente a diversas histórias. Conforme, aponta Foucault (2004) o sujeito é histórico, mas produzido na sua própria história e pela história que o permeia.

Nesse sentido, este capítulo tem como objetivo caracterizar, contextualizar e analisar o movimento histórico da educação municipal prudentina, a partir de fontes

³⁷ Frente do atual prédio da Secretaria Municipal de Educação de Presidente. Disponível em: <http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/noticia/63387> (Acesso em 31 de julho de 2022)

bibliográficas e pelas narrativas dos atores sociais elencados nesta pesquisa. No primeiro item buscamos resgatar o histórico da educação na esfera municipal.

O segundo item traz aspectos gerais, envolvendo questões históricas, geográficas e políticas do município de Presidente Prudente. Posteriormente, abordamos as origens da educação em Presidente Prudente. Por fim, há o movimento pela compreensão do percurso dos contextos de organização da educação pública municipal, organizados cronologicamente pelo desempenho de nove administrações municipais.

É na busca do entendimento deste enredo, que há o atravessamento de uma multiplicidade de determinações sociais capazes de construir e reconstruir nossos sentidos presentes nas narrativas de pessoas que vivenciaram o espaço da educação pública municipal. E são essas diversas determinações sociais, do âmbito em que se situa essa pesquisa que buscamos elucidar neste capítulo.

4.1 - O histórico da organização da educação municipal no Brasil

Neste item, concebemos o município como um território ocupado e institucionalizado de forma contextual e única. No campo das ações e políticas educacionais, esse território reflete ações referentes a própria produção histórica, necessidades e interesses humanos de seus próprios habitantes e o reflexo de políticas em nível macro.

As ideias relativas à constituição de uma maior atuação dos municípios no campo da organização e da gestão da educação não constituem algo recente no Brasil. Discussões sobre delegações de responsabilidades aos municípios e estratégias de descentralização³⁸ são citadas desde a Lei de 15 de outubro de 1827 e no Ato Adicional de 1834.

A Lei de 15 de outubro de 1827, que previa criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares populosos do Império, evoca, no Artigo 2º, a responsabilidade das municipalidades para abertura e fechamento de escolas, remoção de professores e alusão à Assembleia Geral.

³⁸ De acordo com Lobo (1990, p. 7) compreendemos descentralização como relações intergovernamentais, implicando na delegação de maior poder aos estados e municípios, incluindo a dimensão financeira (redistribuição das receitas públicas) e a política-institucional (reordenamento das competências governamentais).

O Ato Adicional de 1834 torna-se um marco na política de descentralização do ensino brasileiro, pois ampliou os poderes e as responsabilidades das províncias em relação ao Poder Central. No §2º do Art. 10 as províncias são incumbidas de legislar sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios de ensino salvante as faculdades de Medicina, Cursos Jurídicos e Academias. Sobre o Ato Adicional, Oliveira (1999) afirma que as províncias ao se depararem carregadas das responsabilidades com o ensino popular apelaram auxílio para as Câmaras Municipais, o que dá início a um trabalho conjunto, mas de subordinação entre Províncias e Câmaras.

A responsabilidade do ensino primário e secundário demarcada às Províncias, com a exclusão do Poder Central não foi acatada pacificamente. Houve o questionamento sobre a exclusão do Poder Central e se havia atitude concorrencial entre as assembleias provinciais e o Poder Central. (OLIVEIRA, 1999).

Frente aos questionamentos sobre o delineamento de responsabilidades, Oliveira (1999, p. 18) afirma que prevaleceu a interpretação de que caberia as Assembleias provinciais, com o auxílio dos Municípios o provimento da escolarização inicial, além da secundária, para a população.

Moacyr (1939, 1940 apud Oliveira 1999) ao analisar os relatórios das Províncias, do Ato Adicional até a Proclamação da República revela que as medidas tomadas pelas Assembleias provinciais em relação às Câmaras Municipais no oferecimento e desenvolvimento do ensino constituíram-se em: a) autorização para a reserva de recursos financeiros nos orçamentos face às despesas de ensino; b) custeamento de construções de prédios escolares, despesas de aluguéis, aquisição de mobiliários e materiais didáticos para os alunos; c) auxílio a alunos “indigentes”, aos pais de alunos pobres e aos alunos normalistas; d) fiscalização aos professores, inspeção do ensino e informações sobre a situação do ensino no Município; e) criação de colegiados nos Municípios para cuidar de questões do ensino.

O trabalho em conjunto das Assembleias Provinciais e das Câmaras Municipais não foi fleumático na oferta do ensino nas municipalidades. Registraram-se queixas diversas, sobre falta de informações verídicas, morosidade na inspeção, pessoal sem instrução, falta de providências em prédios escolares e ingerência político-partidária, respectivamente nas Províncias de Sergipe, Mato Grosso, Paraná, Maranhão e São Paulo. No caso de falta de recursos financeiros para a oferta do ensino Províncias

buscaram auxílios financeiros de “pessoas influentes”, “mais gradas da localidade”, do “esforço de seus habitantes” e da “iniciativa e munificência individuais”. (OLIVEIRA, 1999).

Com a Constituição de 1891, baseada no regime parlamentar do sistema inglês e ao princípio federativo do sistema americano, procurou-se dar maior autonomia aos Estados. No tocante ao ensino, manteve-se a dualidade dos sistemas entre União e estados, conforme explica Oliveira (1999, p. 19):

Em relação ao ensino, manteve a dualidade de sistemas, reservando à União o direito de “criar instituição de ensino superior e secundário nos estados” e “prover a instrução secundária no Distrito Federal”, aos estados cabendo a instrução primária e na prática também a educação profissional.

O prosseguimento de mecanismos legais de descentralização do ensino demonstra uma disparidade instalada entre as diferentes regiões do país ocasionados pelo descomprometimento dos governos estaduais. O ensino era tratado pelos Estados da federação de acordo com as suas condições e interesses políticos devido a ausência de diretrizes nacionais.

Além disso, Romanelli (1987) corrobora que a distribuição de competências entre os entes federados, refletia na prática a distância entre a educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e superiores) e a educação do povo (primária e escola profissional), mantendo conseqüentemente a distinção entre as profissões liberais e as manuais ou mecânicas.

Oliveira (1999) assinala que mesmo diante dos intentos de municipalização “(...) continuaram a existir as escolas estaduais, cuja rede registrou contínuo crescimento, ao lado das escolas municipais, estas em menor crescimento.

Nesta esteira de tentativas podemos notar, em 1918, a primeira tentativa do governo central em relação ao ensino primário. Segundo Oliveira (1999) nacionalizou-se o ensino primário. No sul do país, a título de exemplo, escolas alemãs foram fechadas e recursos financeiros foram destinados para o ensino primário.

Debates e discursos desenvolvidos nos anos de 1920 começam a contemplar questões cada vez mais presentes a respeito da municipalização do ensino. A ação e

propostas das municipalidades face ao ensino começam a aparecer em reformas e congressos da área³⁹.

As crises e os diferentes eventos ocasionados em decorrência da industrialização do país marcaram profundamente mudanças no contexto social ao longo dos anos de 1920. A tomada do poder por Getúlio Vargas, marca um período de recentralização política, entre os anos de 1930 a 1945, aumentando a dependência dos Estados e Municípios. A criação do Ministério da Educação e Saúde visaram políticas de organicidade do ensino superior e secundário. Pouco “(...) se tocou na questão do ensino primário, continuando este sob responsabilidade dos Estados” (OLIVEIRA, 1999, p. 21).

Militão (2007) ao citar Cunha (1991) demonstra que a ideia de transferir a responsabilidade do ensino primário aos municípios começa a ganhar força:

Inspirados no sistema norte-americano de ensino, os defensores da municipalização advogavam que tal sistema possuía grandes vantagens: a descentralização que dispensava uma cara e incompetente burocracia; a flexibilidade que permitia mudanças nos currículos escolares; e a democratização da gestão, pois os administradores educacionais pertenciam todos a mesma comunidade (MILITÃO, 2007, p. 40)

Em consonância às ideias do modelo norte-americano, o Manifesto dos Pioneiros da Educação, lançado em 1932, propõe o princípio sob o qual deveria se estruturar o sistema de ensino brasileiro:

A organização da educação brasileira unitária sobre a base e os princípios do Estado, no espírito da verdadeira comunidade popular e no cuidado da unidade nacional, não implica num centralismo estéril e odioso, ao qual se opõem as condições geográficas do país e as necessidades de adaptação crescente da escola aos interesses e às exigências regionais. Unidade não significa uniformidade. A unidade pressupõe multiplicidade. Por menos que pareça, à primeira vista, não é, pois, na centralização, mas na aplicação da doutrina federativa e descentralizadora que teremos de buscar o meio de levar a cabo, em toda a República, uma obra metódica e coordenada, de acordo com um plano comum, de completa eficiência, tanto em intensidade como em extensão. (AZEVEDO, 1932, p. 47-48)

³⁹ Congresso de Municipalidade em 1921 no Piauí; Conferência Interestadual de Ensino Primário em 1921 no Rio de Janeiro; Reforma Cearense sob direção de Lourenço Filho em 1922; Reforma Baiana sob direção de Anísio Teixeira em 1925; Reforma Mineira em 1927 sob direção de Francisco Campos e Mário Casassanta.

Dentre os educadores que defenderam com veemência a proposta de municipalização, podemos destacar Anísio Teixeira que, ao propor medidas prioritárias para melhorar a educação pública em seu trabalho “A Crise Educacional Brasileira”, aponta o princípio da descentralização, pela primeira vez expressa como municipalização do ensino.

Primeiro, descentralizar administrativamente o ensino, para que a tarefa se torne possível, com a distribuição das responsabilidades pela execução das medidas mais recomendáveis e recomendadas.
 [...] julgamos que é chegada à ocasião de municipalizar a escola pública, entregando-a ao município, que a manterá com os recursos do Fundo Escolar Municipal.
 [...] No começo a escola não seria melhor que a atual. Mas, à medida que se fossem desenvolvendo as virtualidades do sistema e fossem sendo percebidas as possibilidades do regime de responsabilidade assim criado [estados e municípios], forças insuspeitadas de iniciativa e de emulação surgiriam para conduzir o conjunto do sistema nacional ou os múltiplos sistemas escolares solidários, ao mais alto nível de decência e eficiência. (TEIXEIRA, 1957, p. 36-41, grifo do autor).

Anísio Teixeira defendia que uma escola municipalizada que atendesse a todos “colocaria em prática o ideal democrático de igualdade de oportunidades e proporcionaria, de fato, a participação da comunidade em defesa da escola pública” (SANTOS, 2000, p. 115). Teixeira teve oportunidade de expressar sua posição a respeito da municipalização do ensino, como informa Santos (2000), ao analisar o ideário municipalista anisiano, na abertura do I Congresso Estadual de Educação, realizado no ano de 1956, na cidade de Ribeirão Preto, interior de São Paulo, quando assim discursou:

A nova escola pública, de administração municipal, ou autônoma, não deixaria de ser *estadual* - pelo professor, formado e licenciado pelo estado, embora nomeado pelo órgão local, pela assistência técnica e pelo livro didático e material de ensino, elaborados sem dúvida no âmbito do estado em seu conjunto. E, permitam-me ainda dizer, não deixaria de ser *federal* -pela obediência à lei nacional de bases e diretrizes e, ainda, talvez, pelo auxílio financeiro e a assistência técnica que os órgãos federais lhe viessem a prestar.
 [...] Pela democratização e autonomia daríamos meios eficazes para a administração mais eficiente das escolas e responsabilidade dignificante a diretores e professores, que não estariam trabalhando em obediência a ordens distantes, mas sob a inspiração dos seus próprios estudos e competência profissional. (TEIXEIRA, 1957, p. 72, 74 e 76, grifo do autor).

Concordamos, com Santos (2000), que a tese de municipalização do ensino proposta por Anísio Teixeira implicava um esforço local para que os municípios

pudessem oferecer um ensino com melhores condições e capaz de fazer “ressurgir o regional e o autêntico na cultura brasileira, ameaçados e feridos pelos restos de centralização colonialista de que ainda não nos emancipamos e que tanto se refugiam nas instituições educativas” (TEIXEIRA, 1957, p. 37-40).

A Constituição de 1934, no campo educacional, especificamente, incorporou muitas das ideias defendidas pelos educadores da Associação Brasileira de Educação e expressas em seu Manifesto tornaram-se presentes na Carta Magna:

Pela Constituição de 1934, ficava atribuída à União a competência de “traçar as diretrizes da educação nacional”, de fixar o plano nacional de educação, de organizar e manter os sistemas de ensino dos Territórios e de exercer a ação supletiva onde necessária. Aos Estados e ao Distrito Federal a Carta de 1934 conferia a atribuição de organizar e manter os seus respectivos sistemas, respeitadas as diretrizes fixadas pela União. A Carta estabelecia também a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário; firmava, expressa e declaradamente, o princípio de que a educação é direito de todos; vinculava a receita de impostos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino. (TANURI, 1981, p. 10 apud MILITÃO, 2007, p. 41)

Pela primeira vez, como destaca Oliveira (1999), uma constituição estabelece a vinculação de mínimos percentuais orçamentários para a educação, determinando que os municípios aplicassem nunca menos de 10%, e os estados e o Distrito Federal, pelo menos 20%, da renda resultante de impostos.

A instalação do estado de sítio no país, nos anos de 1935 a 1937, fez com que os ideais educacionais estabelecidos na Constituição de 1934 não tivessem efeitos duradouros e, com o golpe de 1937, que instaurou o Estado Novo, regime de caráter fortemente centralizador, grande parte da autonomia dos estados e municípios foi eliminada. Em relação à educação, Oliveira (1999, p. 22) pontua que:

Na Constituição de 1937, suprimiu-se a referência da educação como direito de todos; o ensino profissional e o pré-vocacional foram estabelecidos como dever do Estado e destinados “às classes menos favorecidas”. Omitiram-se os mínimos percentuais orçamentários para a educação, nas diferentes esferas do poder político. O Plano Nacional de Educação, elaborado em 1937, foi extremamente centralizador, deixando aos estados liberdade de ação somente em relação aos aspectos administrativos.

Com o fim do período de exceção e a volta à democracia, na primeira metade da década de 1940, a Constituição Federal, promulgada em 1946, retoma, no que

concerne à educação, algumas conquistas anteriores, e determina a elaboração de uma lei nacional. A nova carta, portanto,

[...] restabeleceu os mínimos percentuais orçamentários para esse setor, fixando-os em 10% para a União e 20% para os Estados e Municípios, da renda resultante de impostos. Estabeleceu que cabe à União o controle do sistema federal de ensino e dos Territórios e suplementarmente às regiões que necessitassem, cabendo aos Estados e ao Distrito Federal a organização de seus sistemas de ensino. Coube, ainda, à União, a elaboração da legislação sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Atendendo a esse disposto, o Ministro da Educação, Clemente Mariani, enviou ao Congresso, em 1948, o projeto da LDB. (OLIVEIRA, 1999, p. 23-24)

Duas posições extremadas estiveram envolvidas no embate que marcou a fase inicial de elaboração da LDB, segundo Tanuri (1981 apud MILITÃO, 2007): uma, centralizadora, que pretendia reservar às unidades federadas a competência de fundar, manter escolas e administrar sistemas; outra, descentralizadora, que em consonância com a Constituição de 1946, reivindicava mais liberdade para os estados, restringindo à União apenas a função de traçar as normas gerais.

A dicotomia *centralização x descentralização*, como pontua Oliveira (1999, p. 23), esteve presente nos debates até meados de 1950. O tema deixou então de ser o foco das discussões, quando o Substitutivo Lacerda foi apresentado: “[...] este levantou as questões dos subsídios para as escolas particulares, passando então, aos debates e concentrando-se na questão do ensino público e privado”.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases 4.024/61, que permitiu uma relativa descentralização, concedeu, na visão de Tanuri (1981), uma notável autonomia aos estados, proporcionando certa organização de seus sistemas. Dentre as novas determinações, destacamos: a chamada anual obrigatória da população de 7 anos para a matrícula na escola primária, designada aos municípios; a descentralização curricular, que permitiu aos Conselhos Estaduais de Educação e aos estabelecimentos escolares indicarem, em suas instâncias, até duas disciplinas de sua escolha para o ensino médio; a alteração dos percentuais mínimos orçamentários, passando a União a aplicar pelo menos 12% de seu orçamento, e os estados, o Distrito Federal e os municípios, 20%; a criação dos Conselhos Federal e Estadual de Educação, ainda que a nomeação de seus membros ficasse a cargo do Presidente da República e dos governadores, respectivamente (OLIVEIRA, 1999).

No ano de 1967, com a promulgação da nova Constituição Federal, que incorporou os Atos Complementares e Institucionais baixados após 1964, ampliaram-se, consideravelmente, os mecanismos de centralização. A Emenda Constitucional de 1969, por sua vez, reduz, em grande parte, a autonomia dos estados e dos municípios, não só nos aspectos políticos, como também no âmbito das finanças e da administração (OLIVEIRA, 1999). Em relação à educação, Oliveira (1999, p. 25) afirma que, em geral, na carta de 1967, foram mantidos

[...] os mesmos pontos da anterior, estendendo, porém, a gratuidade e a obrigatoriedade da educação dos 7 aos 14 anos e não fazendo referência aos mínimos orçamentários para a educação. A Emenda Constitucional de 1969 manteve os dispositivos da Constituição de 1967, obrigando apenas os Municípios a aplicarem 20% da receita tributária no ensino primário.

Mesmo nesse contexto, as primeiras ideias de descentralização do ensino, através da municipalização, começam a surgir no âmbito legal, com a promulgação da Lei Federal nº 5.692/71, como comenta Militão (2007, p. 45):

A legislação supracitada, visando a descentralização do sistema de ensino, determina no parágrafo único do Artigo 58 “a progressiva passagem para a responsabilidade municipal de encargos e serviços de educação, especialmente de 1º grau”, medida tão inspirada por Anísio Teixeira durante sua longa e importante trajetória na educação.

Mello (1993), por seu lado, afirma que tais medidas de descentralização foram decididas em nível federal, não favorecendo o fortalecimento do regime de colaboração entre os entes federados para o oferecimento educacional, o que não efetivava um investimento financeiro que fosse satisfatório na transferência de recursos para o município.

A lei também previa a existência de Conselhos Municipais de Educação “nos municípios onde haja condições para tanto”, sendo que os Conselhos Estaduais poderiam delegar parte de suas atribuições (OLIVEIRA, 1999, p. 25).

Oliveira (1999) explica que uma legislação que tendia a municipalização nesse período era contraditória. Para o autor, a União não abriu mão de seus controles: no currículo assegurou a determinação do núcleo comum e dos mínimos profissionalizantes; a questão do financiamento estava resolvida pelo FNDE, criado pela Lei nº 5.537/1968, complementada pelo Decreto nº 872/1969; e a grande maioria

das matrículas estava sob responsabilidade das redes estaduais, tendo os municípios já um histórico na oferta de vagas. Ou seja:

Mais que abertura, o que na realidade a lei fez, foi assinalar uma tendência e tentar discipliná-la, mantendo o seu controle por intermédio do Planejamento Integrado, pelo qual se procuraria “vencer as disparidades atuais, mediante assistência financeira e técnica do Governo Federal, e assegurar a melhor aplicação dos recursos”.⁴⁰ (OLIVEIRA, 1999, p. 26).

Em contrapartida, consideramos que mesmo com o “disciplinamento” proposto pela Lei nº 5.692/71, na iniciativa de descentralizar e municipalizar o ensino, tais estratégias serviram para o encaminhamento de futuras ações no regime de colaboração entre os sistemas educacionais dos entes federados.

Nesse sentido, até os anos 1980, os Municípios constituíam-se em redes de ensino dos sistemas estaduais de educação (SEEds), responsabilizando-se mais pela execução e parte da manutenção do ensino e, menos, por seu planejamento e com capacidade de decisão. Conforme Lagares (2008, p. 1) “Nos anos 1980, iniciou-se um acirrado processo de mudança no campo das ideias, das práticas e da institucionalização da educação municipal no Brasil, como resultado, também, dos intensos debates da necessidade e importância de descentralização na educação”

Elementos como a criação da União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), em 1986; a promulgação da CF de 1988 (BRASIL, 1988), que retomou o princípio da descentralização, mudando profundamente o pacto federalista brasileiro, dando nova configuração aos Municípios e à educação, permitindo a organização de Secretarias Municipais de Educação (SMEds), contribuíram para o fortalecimento de propostas de descentralização (LAGARES, 2008).

No entanto, continua um alto grau de desigualdade material e institucional na educação municipal no país. Nos anos 1990, aprofundou-se o debate a respeito da organização de SMEds e do regime de colaboração dispostos na CF de 1988. Esse período apresenta, também, alguns elementos indutivos e formadores para a maior atuação dos Municípios.

⁴⁰ Exposição de motivos do Sr. Ministro da Educação e Cultura, 30 de março de 1971.

A Emenda Constitucional (EC) nº 14/96 (BRASIL, 1996a) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDB/96) (BRASIL, 1996b) reorganizaram as atribuições educacionais dos entes federados:

Foram implementados programas governamentais federais voltados para a descentralização e municipalização na educação, com o apoio técnico do Ministério da Educação (MEC), como o Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação (Prasem), nos anos 1990. O Conselho Nacional de Educação (CNE) teve uma presença ativa, com a emissão de atos normativos que orientavam direta ou indiretamente a organização e a gestão da educação pelos Municípios (LAGARES, 2008, p. 2)

Nos anos 2000, à atuação municipal continua a ser enfatizada na organização e na gestão da educação infantil e do ensino fundamental.

Carlos Roberto Jamil Cury (2000a), conselheiro e relator do Parecer nº 30/2000 (BRASIL, 2000) da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), utiliza a expressão “efetiva institucionalização da educação” quando trata da polêmica da origem legal dos SMEs no Brasil. Para Cury (2000), de acordo com a CF de 1988 (BRASIL, 1988a) os Municípios são sistemas de ensino, no entanto, precisam ser institucionalizados efetivamente. Em seu voto, o relator (CURY, 2000) conceitua sistema de ensino:

Sistemas de ensino são o conjunto de campos de competências e atribuições voltadas para o desenvolvimento da educação escolar que se materializam em instituições, órgãos executivos e normativos, recursos e meios articulados pelo poder público competente, abertos ao regime de colaboração e respeitadas as normas gerais vigentes. Os Municípios, pela Constituição de 1988, são sistemas de ensino. O relator vota no sentido da institucionalização efetiva de sistemas municipais de ensino cujo funcionamento possa beneficiar os níveis de ensino próprios da sua autonomia e competência. Dada a pluralidade e assimetria dos Municípios, tal institucionalização deve se consubstanciar juntamente com a assistência técnica e financeira da União, em seu papel redistributivo, e também dos Estados para que os Municípios possam exercer na plenitude sua autonomia por meio da instituição efetiva dos seus próprios sistemas de ensino.

Nesse período, destaca-se no processo de convencimento e de construção do primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 10.172/01 (BRASIL, 2001), reforçando as atribuições dos Municípios e dispendo sobre a necessidade da elaboração, implementação, publicização, acompanhamento e avaliação de planos municipais de educação (PMEs); a criação da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme), em 2003, e a atuação do MEC, sobretudo com o

Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho), em 2004, e o Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (Pradime), em 2005.

Em meio a diretrizes, políticas e ações para a maior atuação dos Municípios na educação, sobretudo na forma de SMEds, vivenciamos no país a complexidade de distintas proposições, tanto provenientes do Estado, contemplando suas esferas administrativas, quanto do meio acadêmico, a respeito da pertinência e da definição de sistema no âmbito da educação e sistema no âmbito da educação municipal.

Essas discussões são marcadas historicamente por duas posições básicas em campos teóricos divergentes que disputam a forma de organização e de gestão dos sistemas no âmbito da educação. Embora se valham de pressupostos diferentes, é possível captar alguns aspectos de convergência para a organização e a gestão do sistema de educação, como o princípio de totalidade, o conjunto de elementos necessários, o valor da definição de um objetivo educacional, ou seja, da intencionalidade.

A abordagem da organização e da gestão da educação pelos Municípios, sobretudo na forma de sistemas próprios mostrou a complexidade e particularidades, sobretudo em relação ao tamanho do município e constituição de aparato técnico qualificado.

4.2 O município de Presidente Prudente – SP: “Interior caipira⁴¹”

O meu mangue chama brejo.
 Onde eu venho não banha o mar.
 Interior caipira, o morro é meu prédio,
 E a natureza um eterno mergulhar.
 O pontal...
 Sabiá, bem-te-vi
 O pontal...
 Onça, paca, e quati
 O pontal...
 É bom viver por aqui
 O pontal...

⁴¹ Inicialmente pensei em “adjetivar” o Município de Presidente Prudente em “Pedaço de terra na boca do sertão”, conforme o Hino oficial da cidade, letra e melodia de César Carlúcio Cava. Entretanto, a política presente na letra da canção “O Pontal” do grupo “Mocambo Grove” mobilizou e potencializou os meus afetos de forma muito mais coerente com a bibliografia a qual os meus estudos se deparavam. Nesse sentido, assumir que somos um “interior caipira” me transmite muito mais identidade e pertencimento a esse território a qual extrapola um “pedaço de terra” e torna-se uma área povoada de homens e mulheres de cultura própria e densa, superando o sentido pejorativo ligado ao termo.

Terra de coronel
O pontal...
De sobrenome e de fé
O pontal...
Tem sangue na escritura
O pontal...
Bandeira vermelha na estrada, MST, enxada e luta.
Estudei, estudei pra entender
que o saber popular é o mais bonito.
Sigo no mundo desde menino, esperando ver o pobre fica rico.
(Mocambo Grove, O Pontal, 2021)

Como referencial teórico para a discussão sobre o processo de formação do Pontal do Paranapanema, nos apoiaremos nos estudos de Leite (1981), Feliciano (2009), Leonidio (2009); Abreu (1972/1997). É importante destacar que os estudos sobre a formação do Pontal do Paranapanema tiveram como precursor a tese de livre docência, de José Ferrari Leite, intitulada: “A ocupação do Pontal do Paranapanema”.

O Pontal do Paranapanema, região do oeste do estado de São Paulo, a qual situa-se o município de Presidente Prudente, era denominada como “Terrenos desconhecidos⁴²” no século XIX e início do século XX. Embora desconhecido nos discursos “para ninar gente grande⁴³”, este território, desde o período pré-colonial e colonial brasileiro, já era ocupado por homens, mulheres e crianças dos grupos indígenas: Oti ou Falso Xavante, os Caiuá-Guarani, os Kaiapó e os Kaingang ou Coroados (FELICIANO, 2009).

Conforme Leonidio (2009) a apropriação e expropriação do Pontal do Paranapanema, delineou-se por processos de extrema violência e consequente desumanização, envolvendo a grilagem de terras, o extermínio das populações indígenas e a destruição do ambiente natural.

Leite (1981) destaca a atroz voracidade do capital na ocupação deste território e a enorme depredação dos recursos naturais, que contaram com a contribuição do aparelho do Estado:

No caso do Sudoeste do Estado, a ocupação do território somente se efetivou com a abertura da Estrada de Ferro Sorocabana. Fortemente incentivada pelo Governo Federal, por razões militares e políticas, a Estrada de Ferro, antecedendo ao café, cortou os sertões em busca

⁴² (FELICIANO, 2009, p. 218)

⁴³ Expressão utilizada no enredo apresentado pela Estação Primeira de Mangueira no desfile das escolas de samba do Rio de Janeiro de 2019

do Rio Paraná (LEITE, 1981, p. 29).

Na esteira das palavras da epígrafe deste item, o Pontal do Paranapanema “*tem sangue na escritura*” em seu contexto de estruturação/desestruturação. Esse contexto pode ser ilustrado nas palavras de Feliciano (2009, p. 223) ao afirmar que: “Com o sangue derramado em uma luta desigual, com “o branco usando armas de fogo que o inimigo não possui”, em combates que não “duravam mais de meia hora”, e as “balas dizimavam os que vêm de arco e flecha para a luta (COBRA, 1930)”.

Esses processos de apropriação e expropriação das terras do Pontal do Paranapanema tiveram como base a Lei de Terras de 1850. Segundo Leonidio (2009, p. 38):

A Lei de Terras decretada no Brasil em 1850 proibia a aquisição de terras públicas através de qualquer outro meio que não fosse a compra, numa tentativa de pôr fim às formas tradicionais de adquirir terras através de posses e doações reais. Contudo, ao menos no Pontal do Paranapanema, “o costume teve mais força que a lei, a qual ficou letra morta” (COBRA, 1923, p. 11).

Nessa busca por territórios, os primeiros intrusos partiram de Minas Gerais. Entre esses destacam-se os nomes de José Teodoro de Sousa e Antônio José de Gouveia que, no ano de 1856, se apossaram, respectivamente, das áreas as quais foram denominadas de: Fazenda Rio do Peixe ou Boa Esperança e da Fazenda Pirapó-Santo Anastácio (LEONIDIO, 2009).

Segundo Abreu (1997, p. 169):

Essas terras desocupadas propícias à criação atraíram aqueles aventureiros que fizeram da região grandes posses e fundaram cidades como São Pedro do Turvo, Conceição do Monte Alegre e Campos Novos do Paranapanema. Os três mineiros, iniciadores da ocupação, incentivaram famílias de Minas Gerais a se fixarem na região. A decadência da mineração, o crescimento demográfico, a partilha de propriedades por heranças sucessivas levou populações mineiras à dispersão. Num primeiro momento, dirigiram-se para os contrafortes da Serra da Mantiqueira. Posteriormente, foram procurando terras mais para o oeste paulista, terras desocupadas que oferecessem possibilidades para a pecuária e agricultura. Assim, foram se estabelecendo no Vale do Paranapanema.

Após essa primeira fase de ocupação pelos povoadores, que durou por toda a metade do século XIX, “[...] o sudoeste paulista conheceu uma segunda etapa de exploração intimamente ligada à invasão da onda cafeeira, vinda do Leste, que

O avanço da cafeicultura, o interesse pela busca de solos virgens para a plantação do café, a especulação e a grande porção das terras para o cultivo e manejo que a região usufruía, foram elementos vitais para o povoamento das terras no entorno das malhas ferroviárias da Alta Sorocabana. Como apresentam Abreu (1972) e Sposito (1983) e Dundes (2007) a terra já foi tomada como meio para se avançar na ocupação do território:

Aproveitando a confusão e as dificuldades nas legislações, começaram a aparecer naqueles últimos anos do Império, no Sertão do Paranapanema, os grileiros. Eles não tinham intenção de ocupar e explorar a terra, mas apenas de especular com ela. (ABREU, 1972, p. 27) Os primeiros moradores da área foram os índios coroados. Estes foram seguidos pelos chamados desbravadores da região, dos quais José Teodoro de Souza foi pioneiro, pois em 1856 se apossou de grande faixa de terra nos Sertões do Paranapanema. (SPOSITO, 1983, p.34)

Anteriormente a própria implantação da Estrada de Ferro da Alta Sorocabana, núcleos urbanos surgiram como ponto de apoio para a exploração econômica da região (ABREU, 1997).

Na narrativa de Abreu (1997, p. 181 -182) podemos ter a dimensão da riqueza de detalhes na fundação de Presidente Prudente, pelo Coronel Francisco de Paula Goulart.

No ano de 1917, o fazendeiro Francisco de Paula Goulart veio até o sítio onde se encontra Presidente Prudente para abrir uma fazenda, a fim de explorar café e cereais. Organizou um grupo de trabalhadores sertanejos e partindo de Assis, onde residia, Goulart chegou até Indiana pelo trem da Sorocabana. Aqui começava a extensa mata virgem que se estendia até o Rio Paraná. De Indiana, foi até a estação da Memória, atual Regente Feijó, com o lastro usado pelos trabalhadores das obras da ferrovia. Da Memória seguiu a pé até o Alto do Tamanduá, local situado acima da última cabeceira do Ribeirão Limoeiro, afluente do Rio Santo Anastácio, próximo do Km 800 do prolongamento da Sorocabana, no começo da grande gleba denominada Pirapó-Santo Anastácio de propriedade de sua família. No Alto do Tamanduá, Goulart armou um rancho para alojamento dos homens. Depois, armou outro rancho no Córrego do Veado. Goulart perguntou aos camaradas da Empresa José Giorgi, que estava fazendo a construção do prolongamento da Sorocabana pelo engenheiro responsável pelas obras. Queria saber onde seria construída a estação mais próxima, a primeira no vale do Rio Santo Anastácio, já dentro de suas terras. Foi-lhe apresentado Dr. João Carlos Feibarnks que lhe mostrou o local da sua futura estação, porque naquele mesmo dia estavam sendo cravadas as estacas para o alicerce do prédio. O Coronel Goulart pediu ao Dr. Fairbanks que lhe projetasse um núcleo urbano defronte a estação, na mata virgem que

cobria o local. Esclareceu que desejava abrir uma fazenda confrontando com a cidade e iniciar o loteamento de suas terras. Pediu que traçasse um limite entre a futura fazenda e a futura cidade. Atendendo o pedido, Dr. Fairbanks deu ao teodolito ali estacionando para locar a estação, a deflexão de 90° sobre o rumo da tangente da estação e marcou esta divisa como separação entre a fazenda e a cidade. Este traçado hoje é a Avenida Whashington Luís. Ela ficou como base do arruamento futuro do núcleo. Depois disto o Coronel Goulart deu ordem aos seus homens para que no dia seguinte, 14 de setembro de 1917, iniciassem a derrubada do mato e fizessem uma roça de milho. O Coronel Goulart convidou o Dr. Fairbanks para projetar o mapa do núcleo mas ele pretextando os serviços da Sorocabana não aceitou, somente colocando dois piquetes a alguns metros de distância da futura estação térrea, na distância de 26,40 metros um do outro, largura das futuras avenidas do núcleo ainda em mato apenas roçado.

Depois desta primeira e histórica viagem da qual resultou a fundação da cidade, Goulart fez inúmeras outras de Assis até o local. Construiu um rancho de pau-a-pique coberto de tabuinhas na esquina das atuais avenidas Washington Luís e avenida Brasil onde se encontra o prédio da Cooperativa Agrícola Cotia.

Ao mesmo tempo que abria sua fazenda, Goulart ia vendendo terras do seu latifúndio aos interessados que chegavam, participantes da marcha do café. Além de lavradores, apareceram interessados em comprar lotes na Vila, a fim de explorarem o comércio. Com a inauguração do tráfego normal, de trens em 19 de janeiro de 1919, foi chegando mais gente aumentando o povoamento tanto rural como urbano (ABREU 1996). José Soares Marcondes, foi um destes interessados que também viu a Alta Sorocabana como uma região próspera para a venda de propriedades rurais.

De acordo com Abreu (1996) o Coronel José Soares Marcondes não era proprietário de terras, mas possuía uma empresa colonizadora – Companhia Marcondes de Colonização Indústria e Comércio. Em um desses processos de venda, o Coronel Marcondes que dispunha de um trato de terras no Montalvão – latifúndio fronteiriço com a Fazenda Pirapó-Santo Anastácio separada pela linha férrea da Estrada de Ferro Sorocabana.

O Coronel José Soares Marcondes ao aportar na Estrada de Ferro Sorocabana de Presidente Prudente em 1919 iniciou a venda dos alqueires no Montalvão. Com uma grande campanha publicitária, destacando a excelência de solos, as oportunidades de riqueza, o transporte fácil em vagões especiais, conseguiu em pouco tempo a venda de todos os lotes.

A estação ferroviária torna-se o eixo central de um território dividido. De um lado a Vila Goulart e do outro a Vila Marcondes. Ambos os espaços servindo de “(...) centro de abastecimento de gênero e instrumental de trabalho, onde se encontrassem médico, farmácia e hospital. Esses elementos seriam atrativos para a fixação dos compradores de terras” (ABREU, 1996, p. 19).

Presidente Prudente surgiu quando o estado de São Paulo, organizava-se de maneira a valorizar o poder dos coronéis que constituíam a base do poder central (ABREU, 1996). Havia, portanto uma disputa política para a chefia do poder local entre os coronéis Marcondes e Goulart.

Silva (2000, p. 40-41) explica sobre a constituição deste poder:

Ambos possuíam, além de poder político (considerado aqui como “uma esfera do Estado capitalista, com autonomia relativa” (Daniel, 1988, p. 26) e papéis de acumulação e dominação delimitados) e poder econômico (conquistado pela apropriação dos meios de produção), poder simbólico (sustentado no imaginário social), que os transformava em verdadeiros “mandarins” locais, capazes de oferecer e retirar qualquer bem que considerassem não favorável, acima de tudo, a seus próprios interesses.

O prestígio entre coronéis Goulart e Marcondes, conferia-lhes a autoridade de “donos da cidade” (ABREU, 1972). Era uma liderança incontestável, que gerava uma relação de compadrismo entre aqueles pequenos proprietários que buscavam lotes para ali se instalarem:

Os contatos humanos que se transformavam em amizade, acabavam cimentados no momento em que o batizado unia o pai da criança e o padrinho num quase parentesco. Geralmente, ambas as partes viam com simpatia os laços compadrescos, principalmente para os políticos, pois para estes significavam alguns votos, para o comerciante, freguesia, para o médico, clientela, etc. e em contrapartida, o homem da roça esperava alcançar negócios e serviços mais em conta, proteção das arbitrariedades policiais, orientação para resolver casos na justiça, pequenos serviços como registrar uma carta, recibos ou um contrato e algum empréstimo de dinheiro (ABREU, 1972, p. 208)

O rápido povoamento permitiu que a vila fosse promovida a Distrito e logo depois, em 28 de novembro de 1921, a Município, pelo governador do Estado de São Paulo, Washington Luíz. O primeiro prefeito foi Pedro de Melo Machado. De acordo

com entrevista⁴⁴ fornecida ao historiador Ronaldo Macedo (2017): “Na época, não se elegia prefeito e, sim, vereadores, que escolhiam o prefeito, no caso foi o dentista, o mais velho de todos, Pedro de Melo Machado”.

Ainda de acordo com Cunha (2017) o processo de eleição que conferiu a prefeitura para Pedro de Melo Machado foi questionado pelo Coronel José Soares Marcondes. Há uma nova eleição a qual é eleito o Coronel “Francisco de Paula Goulart”.

No entanto, coronel José Soares Marcondes entra com uma petição judicial tentando anular o resultado, em janeiro de 1923, quando o município foi instalado. Seus amigos e o juiz, que era amigo de Ataliba Leonel, reconhecem a turma de Marcondes a liderar, ficando, assim, da mesma forma como era com Conceição e Campos Novos: com duas Câmaras.

Até que, em agosto, o juiz eleitoral de São Paulo bate o martelo e diz que quem ganhou a eleição vai ser a Câmara eleita. Se cancela tudo e o município é reinstalado em agosto de 1923, com a Câmara Goularista. Em 1924, ele se torna prefeito, porque por falta de recursos, Pedro de Melo Machado abandona a Prefeitura (CUNHA, 2017, s/n).

As relações estabelecidas localmente em Presidente Prudente, durante os anos de 1920, são baseadas através do regime do coronelismo. De acordo com Abreu (1972, p. 208) essas relações “(...) já estavam implantadas e alicerçadas na mesma estrutura econômica social responsável por seu aparecimento, fazendo com que o regime do coronelismo ficasse como característica da vida política prudentina”.

Essas relações, de troca de poder entre os “donos da cidade”, foram desenroladas em grande parte da década de 1920, conforme explicado por Cunha (2017):

A partir de 1925, o poder político fica nas mãos de Marcondes, seu filho Paulo Kruger Soares Marcondes, marido de Jupyra Cunha Marcondes. E daí por diante foi uma sucessão de governos entre os coronéis. Entre 1927 e 1928, eles deram as mãos, houve um conagração de forças para eleger o presidente da República, Júlio Prestes, que, por acaso, era compadre de Marcondes. Existia na época uma hierarquia de delegação de poderes, em que todos eram valorizados. Getúlio Vargas acabou com isso. Tito Olívio Brasil assume, por um ano, a Prefeitura em 1930.

⁴⁴ <https://www.imparcial.com.br/noticias/coronel-goulart-se-torna-prefeito-em-1924,15408>

Na década de 1930, Domingos Leonardo Cerávolo⁴⁵ consagrou-se prefeito pela indicação do interventor (foram da mesma turma de medicina da Faculdade Nacional do Rio de Janeiro), permanecendo no cargo até 1946. Abreu (1996) afirma que Cerávolo se manteve por quarenta anos na hegemonia da política prudentina. Herdeiro do coronelismo implementou políticas baseadas no “(...) mecanismo de prestação de serviços nitidamente paternalista-assistencialista à população local”.

A política paternalista de Cerávolo, de típico modelo populista, favorecia o grande proprietário de terra e tornava o resto da população dependente. Essa política envolvia ações de distribuição de doces e brinquedos para as crianças carentes economicamente, empreguismo e outras estratégias que constituía uma autoridade política baseada na exploração da gratidão da população pelos favores prestados por Cerávolo (ABREU, 1996).

Segundo Abreu (1996, p. 90):

Presidente Prudente encontrou em Cerávolo o representante, intermediário entre a cidade e o Estado. Cerávolo agradou as classes médias pela condição de um de seus membros. Vencer as dificuldades da região pioneira, servindo como membro atencioso, capaz e desprendido. Satisfazia os grandes proprietários rurais porque era capaz de intermediar conservadoramente entre as classes médias, Estado e um incipiente proletariado. Para os trabalhadores rurais (colonos, empregados, arrendatários, meeiros). Era o elemento afável como pessoa e competente, como profissional que os atendia paternalisticamente, substituindo os coronéis. Por outro lado, o estado tranquilizava-se por poder contar com um elemento ‘popular’ em Presidente Prudente para atuar na intercessão a seu favor. Cerávolo exerceu nas diversas etapas de sua carreira, o papel de intermediário entre Presidente Prudente e o Estado, pendendo sempre para o último, contendo o clamor popular, caracterizando para reivindicações ordeiras, podando os ardores desenfreados. Pelos melhoramentos conseguidos das suas administrações, passou como benemérito e político de prestígio.

As mudanças no contexto social e econômico promoveu mudanças na cidade de Presidente Prudente. De acordo com Leite (1972) os anos das décadas de 1920 e 1930 foram caracterizados pela produção cafeeira, as décadas de 1940 e 1950 cederam o espaço para a produção algodoeira e a partir da década de 1960 pela produção pecuarista.

⁴⁵ Segundo Silva (2000) “Domingos Leonardo Cerávolo formou-se médico em 1923 e chegou a Presidente Prudente em 1927 para exercer a medicina. Sua carreira política foi patrocinada pelos dois coronéis prudentinos”.

Abreu (1996) aponta que após 1960 a população prudentina cresceu significativamente: “Proveniente da zona rural, municipal e regional, constitui de início massa de manobra do assistencialismo-paternalista” (ABREU, 1996, p. 189). Os descendentes desta população constituída a partir da década de 1930 e os novos moradores já eram de outra situação econômica e vislumbravam novos interesses. Há o enfraquecimento das bases eleitorais de Cerávolo, que manteve sua influência materializada até 1973 representada por Antônio Sandoval Netto.

De acordo com Caetano (2018, p.100) podemos caracterizar o governo de Antônio Sandoval Netto na lógica do populismo:

Sua penetração entre as camadas pobres, mercê de uma imagem paternalista longamente cultivada, era perceptível. Dono de uma capacidade quase mítica de comprar votos na boca da uma, mantendo durante a campanha a expectativa de uma farta distribuição de mantimentos nas vilas pobres para decidir a eleição na última hora.

Com a não reeleição de Antônio Sandoval Netto, há o estabelecimento de uma nova base política no município de Presidente Prudente. Abreu (1996) denomina essa fase, como “fase dos empresários”. Essa fase tem início com a eleição de Walter Lemes Soares (1973-1977) e Paulo Constantino (1977-1981).

Freire (2019) ao discutir as disputas intergrupos de poder, o deslocamento de agentes político-territoriais de um grupo para outro, as rivalidades intragrupos de poder, denomina esse período como a fase de entrada dos Grupos dos Empresários do Transporte [GET]:

O Grupo dos Empresários do Transporte – GET é composto por duas famílias de empresários cujo destaque não se restringe ao âmbito local: as famílias Constantino e Lemes Soares. Este grupo de poder político que nomeamos detém significativa simbiose entre o econômico e o político, ambas as famílias já tiveram seus membros eleitos para o cargo do executivo e participam direta ou indiretamente das alianças político-partidárias do município de Presidente Prudente ao longo do período analisado. (FREIRE, 2019, s/n)

O governo de Paulo Constantino, empresário bem-sucedido, dizia querer implantar na prefeitura local os métodos de trabalho que fizeram sucesso em sua vida empresarial. De acordo com Neves (2011, p.18)

[...] a vitória de Constantino com 65% dos votos deve-se à capacidade da candidatura de Constantino reter para si a quase totalidade dos votos arenistas e ao mesmo tempo conseguir penetrar nos eleitores oposicionistas. O que contou nesse município foi a boa construção da imagem de Constantino como o candidato modernizante, que

conseguiu neutralizar a diferenciação expressa no survey das clivagens sociais. O MDB, por seu lado, não projetou uma imagem comparável à de Sandoval, aproximando por muitas vezes da imagem de Constantino, em uma diferenciação tênue.

Menin (1992) discorre que Paulo Constantino propagou a ideia de um triunfo econômico a partir da imagem de um menino pobre que, por esforço e vontade própria, venceu sozinho as dificuldades da vida e tornou-se um grande empresário. O perfil de Paulo Constantino suscitou a ideia a população de “salvador prudentino” (MENIN, 1992, p. 163). Segundo Abreu, em entrevista concedida a Menin (1992), Paulo Constantino incrementa mudanças infra estruturais e econômicas, porém os valores ideológicos permanecem dos períodos coronelístico e populista.

Com o encerramento do mandato de Paulo Constantino, é eleito Virgílio Tiezzi, de acordo com Paula e Silva (2019, p. 137): “Após seu governo, um representante da Terceira via assumiu o cargo do executivo, Virgílio Tiezzi (1983-1988), posteriormente, o GET volta ao poder político local através de Paulo Constantino (1989-1992)”.

Nas eleições de 1988, o candidato Paulo Constantino teve na formação da chapa o Professor Agripino de Oliveira Lima⁴⁶. Regina Penati, em entrevista a Paula e Silva (2020, p.11) discorre que:

O pleito eleitoral de 1988 possui uma particularidade interessante: o candidato eleito, Paulo Constantino, vinculado ao GET, teve em sua chapa ao cargo do executivo Agripino de Oliveira Lima Filho, personagem que já exercia um papel político relevante, mas que após este pleito firma o Grupo Lima no cenário prudentino, com seguidos sucessos eleitorais nas eleições posteriores. Para a entrevistada Regina Penati “[...] uma aliança que eles diziam que não ia acontecer, mas aconteceu

Concordamos ainda com Paula e Silva (2020, p. 12) que “Está posto entre 1988 e 1992, portanto, um cenário que envolve: (i) a aproximação dos dois principais grupos de poder político no município, assegurando, a priori, a reprodução de seus interesses”.

Já as eleições de 1992 marca a entrada do Grupo Lima no poder político de Presidente Prudente-SP. Conforme explicam Paula e Silva (2020, p. 13)

⁴⁶ De acordo com Ribeiro (2006, p. 110) “Prefeito Agripino Lima: político com grande hegemonia na política local, é cotista da Associação Prudentina de Educação e Cultura (APEC), que por sua vez é mantenedora do Hospital Universitário da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste). É acionista de várias empresas de telecomunicação como o Jornal Oeste Notícias e TV Hum (Canal Futura) e de um plano de saúde Unoeste Saúde.

Dado esse cenário, o primeiro pleito eleitoral da década de 1990 marca a guinada do Grupo Lima ao poder político municipal, já distanciado do GET e ampliando sua base material e de ação política em âmbito regional, especialmente no que se refere a veículos de comunicação dirigidos pelo grupo ou criados, como a posse da rádio e TV Globo regional e a inauguração do jornal Oeste Notícias, durante o período em que se passa o mandato do prefeito eleito Agripino Lima.

O governo Agripino Lima recria uma nova fase do populismo em Presidente Prudente e de acordo com Miño (2004) remete também às práticas dos coronéis nos primeiros tempos de criação da cidade. A devoção da população pode ser ilustrada na fotografia a seguir (Figura 15).

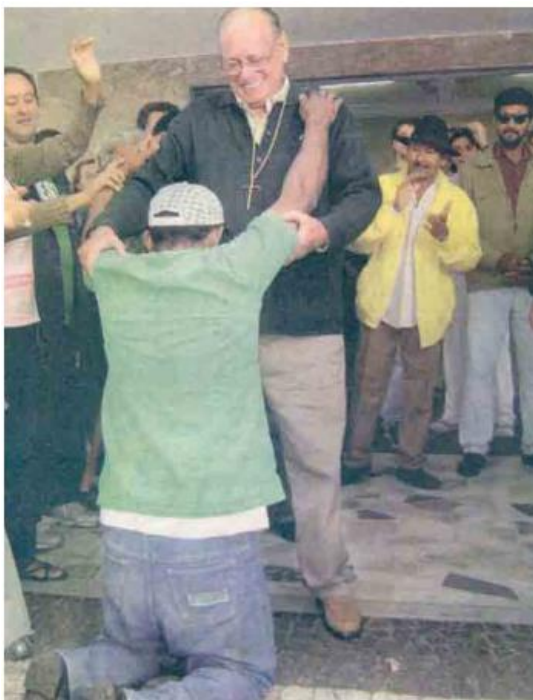


Figura 14 – Manifestação de apoio ao Prefeito Agripino Lima.

Fonte: Miño (2004, p.65)

O pleito de 1996 elegeu Mauro Bragato: “[...] Deputado Estadual desde 1978 e fez parte do Movimento Democrático Brasileiro (MDB) nos anos próximos ao fim da ditadura e, segundo o próprio, auxiliou na construção do PMDB, partido que deixou para algum tempo depois, filiar-se ao PSDB”. (PAULA; SILVA, 2020, p.15).

Mauro Bragato, em entrevista concedida a Paula e Silva (2020) diz não fazer parte dos grupos econômicos que movimentam a política local prudentina, mas revela proximidade com Paulo Constantino, o que demonstra a continuidade dos GET:

[...] um político outsider, eu nunca fiz parte dos grupos econômicos locais, não tenho origem no grupo econômico do Agripino, muito menos do Constantino, embora o Constantino hoje seja uma pessoa bastante próxima, uma pessoa que eu tenho uma relação pessoal e partidária bastante próxima (MAURO_BRAGATO_1, grifo nosso). (PAULA; SILVA, 2020, p. 17)

Ainda de acordo com Paula e Silva (2020) o mandato de Mauro Bragato foi marcado por grande instabilidade e crise de popularidade, principalmente pelos veículos de comunicação do Grupo Lima. A eleições do ano de 2000, traz a reeleição de Agripino Lima, com 55,29% dos votos válidos.

O mandato entre os anos de 2000 a 2004 por Agripino de Oliveira Lima também é marcado pela ascensão de membros de sua família na política local. De acordo com Paula e Silva (2020, p. 20):

Ganha destaque, além dos aliados oriundos dos partidários coligados, a presença de familiares ligados diretamente a Agripino Lima, entre os eleitos às vagas do legislativo municipal: seu irmão José Carlos de Oliveira Lima e sua então esposa, Ana Cardoso Maia de Oliveira Lima. Desse modo, não havia sequer a necessidade de construir uma base de apoio após as eleições, pois a mesma já estava pronta e, inclusive, sustentada pelos familiares imediatos ao prefeito.

A eleição de 2004 marca a vitória e o início do terceiro mandato de Agripino de Oliveira Lima. O pleito foi marcado pela polarização entre Agripino Lima e Maria Auxiliadora, esposa de um dos pilares do GET, Paulo Constantino. O mandato de Agripino Lima é encerrado em 2007, com sua cassação. Conforme explica Paula e Silva (2020, p. 21)

Tal cenário adverso por este e outros aspectos, resultou na sua cassação em 2007, oriundo de um processo que se arrastava desde 2005, envolvendo a dispensa de licitação para comprar materiais para a construção de um planetário na Cidade da Criança, em Presidente Prudente

As eleições de 2007 também trazem a vitória, por grande influência do Grupo Lima, a Milton Carlos de Mello “Tupã” que teve o apoio aberto da família Lima. Esse apoio não se perpetua nas eleições de 2012, em que houve um confronto direto entre “Tupã” e Agripino Lima, o qual o primeiro saiu mais uma vez vitorioso. Na continuidade, as eleições de 2016, deram a vitória a Nelson Bugalho, promotor de justiça, que contou com o apoio do ex-prefeito Tupã.

Esse cenário histórico e político de Presidente Prudente continua corroborando com a tese apresentada por Menin (1992). Há uma atualidade da análise de Menin (1992) transcorridos trinta anos após a seguinte afirmativa:

O poder político mudou de mãos, do proprietário de terra para o empresário e o restante da população continuou dependente da elite político-econômica da cidade que usou de diversas formas de fazer política: o coronelismo, o populismo, o paternalismo-assistencialista” (MENIN, 1992, p. 160-161)

4.3 – Origens da educação escolar pública em Presidente Prudente-SP

O município de Presidente Prudente está localizado no sudoeste do Estado de São Paulo, distante 558 quilômetros (km) da capital e ocupa uma área de 562,974 km² quilômetros quadrados (m²). Presidente Prudente, de acordo com Leite (1972, p. 153) apresenta uma posição geográfica privilegiada, pois encontra-se “(...) observada num mapa do Estado de São Paulo, em situação estratégica no Sudoeste, lhe confere a proximidade com os Estados do Paraná (80 km) e com o Mato Grosso do Sul (90 km).

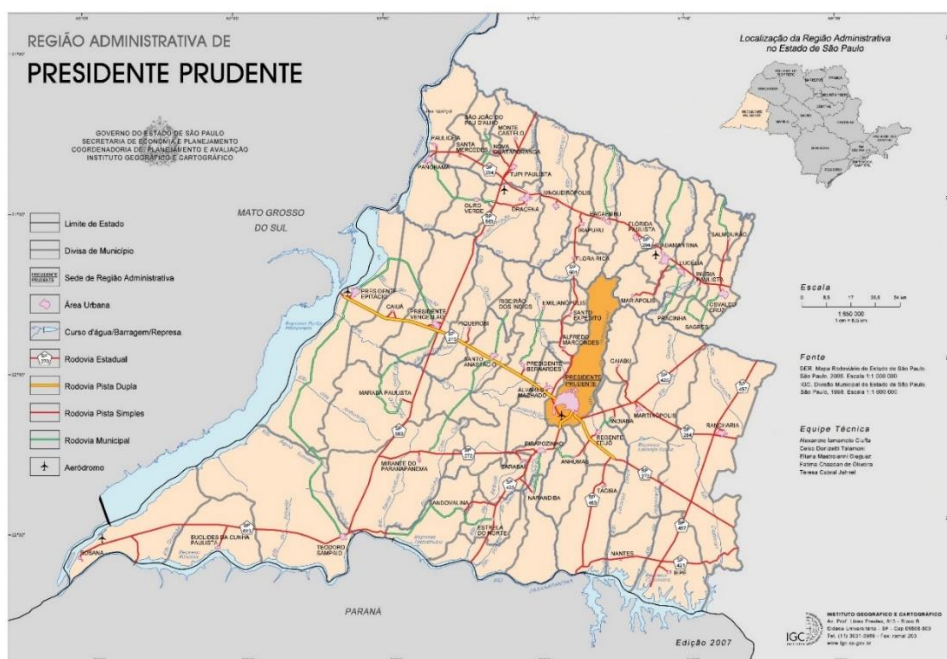


Figura 15 - Região Administrativa de Presidente Prudente –SP

Fonte: Sposito (2020)

Presidente Prudente ocupa uma área de 560,637 km², sendo que 16,5600 km² estão em perímetro urbano, e sua população foi estimada no ano de 2021 em 231.953 habitantes pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, sendo então o 36º mais

populoso de São Paulo e primeiro de sua microrregião. Está a 979 km de Brasília, capital federal.



Figura 16 – Município de Presidente Prudente –SP

Fonte: Stephanie Fonseca/G1 (2020).

Atualmente, o município de Presidente Prudente-SP, apresenta os seguintes dados geográficos e estatísticos, conforme levantamento no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), constantes no Quadro 11:

Quadro 11 – Dados estatísticos de Presidente Prudente-SP

DADOS ESTATÍSTICO DE PRESIDENTE PRUDENTE – (IBGE)	
Área da unidade territorial [2020]	560,637m ²
População estimada [2021]	231.953 pessoas
Esgotamento sanitário adequado [2010]	98,1%
Arborização de vias públicas [2010]	95,9%
Urbanização de vias públicas [2010]	34,6%
Bioma [2019]	Mata Atlântica
Mortalidade Infantil [2019]	10,11 óbitos por mil nascidos vivos
PIB per capita [2019]	36.663,15 R\$
Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) [2010]	0,806
Salário médio mensal dos trabalhadores formais [2019]	2,5 salários mínimos
Percentual da população com rendimento nominal mensal per capita de até 1/2 salário mínimo [2010]	29,8 %

Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade [2010]	97,8 %
Número de estabelecimentos de ensino fundamental [2020]	85 escolas
Número de estabelecimentos de ensino médio [2020]	40 escolas

Elaborado pelo autor (2022), baseado no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Para a compreensão do contexto atual é importante o resgate histórico da organização da educação pública em Presidente Prudente-SP, antecedente a nos basearemos nos estudos de Caetano (2018), Ribeiro (1999); Mariano (2011), (2013) e Ferri et. al (2016). O objetivo é entender as origens da implantação da educação escolar em Presidente Prudente-SP.

As primeiras iniciativas de educação em Presidente Prudente-SP tiveram início com a instauração de “Escolas Reunidas” em 1920, por intermédio do Cel. Francisco de Paula Goulart, um dos desbravadores desta região. Foram, portanto, inseridas classe de ensino primário, sendo duas femininas e duas masculinas (CAETANO, 2018).

Com o aumento da população no recente fundado município houve a preocupação da criação de novos grupos escolares que atendessem a população. De acordo com Caetano (2018, p. 104):

Em 22 de janeiro de 1925 as Escolas Reunidas são convertidas no 1º Grupo Escolar de Presidente Prudente. A criação do Grupo Escolar em Presidente Prudente é vista como um marco para o desenvolvimento da cidade (RIBEIRO, 1999; MARIANO, 2013; FERRI et al, 2016), pois a alta taxa de migração e imigração para o oeste do estado trazia consigo crianças com idade escolar que necessitavam da instituição de ensino.

O ano de 1923 marca a chegada de imigrantes (espanhóis, portugueses, japoneses e italianos) juntamente a outros trabalhadores de outras regiões do estado de São Paulo que instalam em Presidente Prudente. Mariano (2011) afirma que havia 243 crianças em idade escolar, havendo a necessidade de se criar mais duas classes. Entretanto, o número crescente de alunos não permite a transformação das Escolas Reunidas em um grupo escolar⁴⁷.

⁴⁷ “Pelo regulamento de 1921 (Decreto 3.356 de 31 de maio de 1921, as escolas reunidas poderiam ser instaladas onde quer que houvesse 160 alunos num raio de dois quilômetros e o grupos onde houvesse 400 alunos a serem matriculados” (SOUZA, 2006, p. 118)”.

No ano de 1925, após a mudança de orientação referente a duração da escolaridade oferecida que, nos grupos escolares passa a ser quatro anos e nas “Escolas Reunidas” 3 anos, houve a conversão e benefício para a transformação das “Escolas Reunidas” em “Grupo Escolar” em Presidente Prudente (MARIANO, 2011).

O Primeiro Grupo Escolar de Presidente Prudente foi instaurado através do Decreto nº 19540 de 5 de junho de 1950 sendo denominado Grupo Escolar Professor Adolpho Arruda Mello (RIBEIRO, 1999).

Presidente Prudente também revela em seus antecedentes educacionais a influência das políticas de expansão dos Institutos de Educação. O primeiro, foi o Instituto de Educação “Fernando Costa” que

Entre as décadas de 1950 a 1960, o Instituto de Educação Fernando Costa ofereceu os seguintes cursos: Primário, Ginásial, Colégio Clássico e Científico, Curso Normal, Curso de Aperfeiçoamento, Especialização em Pré-Primário e Administradores Escolares. Para Barros (2016, p.70), “era quase uma universidade, com muitos cursos e um grande número de alunos”. (CAETANO, 2018, p. 105)

Para além das iniciativas dos governos estaduais, no ano de 1976, no mandato do Prefeito Walter Lemes Soares, ocorreram as primeiras iniciativas de serviços de caráter educacional prestados pela administração municipal e executados pela assistência social do município. De acordo com Santos (2002) houve o estabelecimento de um convênio com a Fundação Legião Brasileira de Assistência Social (LBA), que no ano de 1974 vinculou-se ao Ministério de Previdência Social, para a criação de uma classe com 40 crianças em idade pré-escolar.

Sobre o estabelecimento do convênio entre LBA e a administração municipal, Satomi (2008, p. 70-71) explica que:

[...] o poder municipal começa a assumir a educação das crianças pequenas ao assinar esse convênio com o governo federal, através da Diretoria Regional da Legião Brasileira da Assistência - L.B.A. A intenção inicial era atender crianças de 3 meses a 6 anos, porém o governo municipal adotou o Projeto Casulo, criando apenas uma classe de pré-escola para 40 crianças de 4 a 6 anos, em tempo parcial e contratou uma professora para cumprir o objetivo de prepara-las para a 1ª série (PLASA, 1990)

As iniciativas de serviços de caráter educacional, fornecidas pela Assistência Social do Município, foram ampliadas no governo do Prefeito Paulo Constantino (1977-1982⁴⁸). Santos (2002, p. 27) discorre que:

A primeira ampliação contou com 8 salas, depois 12 e chegou a contar com 22 salas de aula. Manteve-se o objetivo de preparar e/ou alfabetizar para o primeiro grau presente na fase experimental, porém, assumiu-se abertamente o caráter assistencial em detrimento do pedagógico. [...]

O Programa cresceu. Em 1980 o atendimento atingiu uma média de 640 crianças subdivididas em 32 classes.

Os movimentos de luta por creches que eclodiram em 1979 passaram a exigir a implantação de políticas sociais que atendessem a reivindicações pelos direitos das crianças. Satomi (2008) explica que por força desse movimento o município de Presidente Prudente recebeu o financiamento para a criação de creches. Esse financiamento apenas cobriu os custos de construção, não oferecendo sustentação para a manutenção, a qual ficou relegada às instituições filantrópicas.

A oferta do atendimento de crianças no período de 1976 a 1983 no município de Presidente Prudente se configurou através de ações mantidas pela Assistência Social e pelo o trabalho voluntário, incentivado por meio das Secretarias Estaduais de Educação. De acordo com Satomi (2008, p. 71):

[...] essas políticas municipais não atenderam as famílias que almejavam creches para as crianças de 0 a 6 anos, em tempo integral. A Sociedade de Amigos dos Bairros das Vilas Industrial, Formosa e Adjacências – SECRIFA – considerando a grande necessidade por creches, reivindicou junto ao governo do estado de São Paulo a sua construção.

Nesse período, também houve a oferta municipal da Educação de Adultos, resultante de um convênio com o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização) que estava em funcionamento desde 1975. De acordo com Déak e Ferreira (1999) “O MOBREAL também passou a realizar convênios na área da pré-escola, procurando prestar atendimento a crianças de 4 e 5 anos. Nascia, assim, a Pré-Escola “Chapeuzinho Vermelho”.

⁴⁸ O Prefeito Paulo Constantino deixou o cargo em 14 de maio de 1982, assumindo o Vice-Prefeito, Benedicto Aparecido Pereira Lago, cumprindo o mandato até 31 de janeiro de 1983.

4.4 – A organização da educação pública municipal de Presidente Prudente-SP (1983-2020)

Para análise do percurso histórico da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente, elaboramos um quadro (**Quadro 10**) de acordo com as administrações e secretários atuantes nos períodos de 1983 a 2020. Nos pautaremos em autores que realizaram investigações e pela pesquisa documental desenvolvida a partir da busca de legislações e matérias midiáticas sobre educação municipal de Presidente Prudente.

Quadro 12 – Trajetória da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente-SP

PERÍODO	DADOS
1983 - 1988	• Prefeito: Virgílio Tiezzi Júnior • Secretário Municipal de Educação: • <u>Edson José Pizan</u> – Nomeado em caráter interino para o cargo de Coordenador de Educação, Cultura, Turismo e Lazer cumulativamente ao cargo de Coordenador do Gabinete do Prefeito. • <u>Pedro Newton Rotta</u> – Coordenador da Coordenadoria de Educação, Cultura e Turismo (Decreto 5.053/1983 – 16/09/1983) • <u>Pedro Newton Rotta</u> – Secretário de Educação, Cultura, Turismo e Lazer (Decreto 5.147/83 – 27/12/1983); • Exonera Pedro Newton Rotta de Secretário de Educação, Cultura, Turismo e Lazer (Decreto 26/08/1988)
1989 - 1992	• Prefeito: Paulo Constatino • Secretário Municipal de Educação: • <u>Ondina Barbosa Gerbasi</u> (Decreto 6.867/89 – 01/01/1989) – Nomeada como Secretária de Educação, Cultura, Turismo e Lazer. • Exonera Ondina Barbosa Gerbasi da Secretaria de Educação, Cultura, Turismo e Lazer (Decreto 7.852 / 1992). • Nomeia <u>Maria Vitória Arantes Braga Barberis Nabas</u> – Responde cumulativamente pelo Departamento de Ensino (Decreto 7.853/92 – 03/03/1992) • Nomeia <u>Ondina Barbosa Gerbasi</u> – Secretaria Municipal de Educação (Decreto 8.014/92 – 20/10/1992).
1993 - 1996	• Prefeito: Agripino Lima • Secretário Municipal de Educação • <u>Maria Vitória Arantes Braga Barberis Nabas</u> (Decreto 8.117/93) • Nomeia <u>Nanci Eli Moço Canhetti</u>, para responder pelo período de 26/12/1994 a 14/01/1995 (Decreto 9.439/94 – 27/12/1994)
1997 -2000	• Prefeito: Mauro Bragato • Secretário Municipal de Educação: • <u>Pedro Newton Rotta</u> – (Decreto 10.832/97 – 01/01/1997)

2001 -2004	• Prefeito: Agripino Lima • Secretário Municipal de Educação • <u>Maria Vitória Arantes Braga Barberis Nabas</u> (Decreto 14.524/2001 – 01/01/2001); • Exonera, a pedido, Maria Vitória Arantes Braga Barberis Nabas (Decreto 15.756/2003- 10/02/2003). • Nomeia <u>Tenente Cel. Aldo Gabrigna</u> (Decreto 15.758/2003 – 11/02/2003) • Exonera Aldo Gabrigna (Decreto 16.639/2004 – 18/06/2004). • Nomeia Secretária Municipal de Educação: <u>Vera Lúcia de Melo Milan</u> (Decreto 16.689/2004 – 13/07/2004) • Exonera Vera Lúcia de Melo Milan (Decreto 16.950/2004 – 30/12/2004) • Nomeia <u>Eustásio de Oliveira Ferraz</u> (Decreto 16.951/2004 – 30/12/2004)
2005 - 2007	• Prefeito: Agripino Lima (Afastado em 17/04/2007) • Secretário Municipal de Educação • <u>Eustásio de Oliveira Ferraz</u>
2007 -2008	• Prefeito: Carlos Roberto Biancardi (18/04/2007 – 31/12/2008) • Secretário Municipal de Educação: • Exonera Sr. Eustásio de Oliveira Ferraz (Decreto 18.958/2007 – 06/11/2007, revogada por Decreto 18.988/2007) • Nomeia <u>Ondina Barbosa Gerbasi</u> (Decreto 18.979/2007 – 06/11/2007 - revogada por Decreto 18.988/2007)
2009 - 2012	• Prefeito: Milton Carlos de Mello • Secretário Municipal de Educação: • <u>Ondina Barbosa Gerbasi</u> (Decreto 19.815/2009 – 01/01/2009)
2013 - 2016	• Prefeito: Milton Carlos de Mello • Secretário Municipal de Educação: • <u>Ondina Barbosa Gerbasi</u> (Decreto 23.195/2013 – 01/01/2013)
2017 – 2020	• Prefeito: Nelson Roberto Bugalho • Secretário Municipal de Educação: Nomeação de <u>Antônio Luiz Mello</u> (Decreto 27.558/2017 – 01/01/2017); • Nomeação de <u>Mara Suzete Pereira Cabral do Amaral</u> (Responder pela Seduc – Decreto 27.581/2017 – 01/01/2017 a 08/01/2017) • Exoneração a pedido de Antônio Luiz Mello (Decreto 28.314/2017 – 04/09/2017) • Designa <u>Sônia Maria Pelegrini</u> (Decreto 28.315/2017 – 04/09/2017) responder pela Seduc. • Nomeia Sônia Maria Pelegrini - (Decreto 28.433/2017 – 23/10/2017)

Elaborado pelo autor (2022).

4.4.1 – De 1983 a 1988 – Administração – Prefeito “Virgílio Tiezzi Júnior” (PMDB)

Entre os anos de 1983 a 1988 a administração municipal pertenceu sob a liderança do Prefeito Virgílio Tiezzi Júnior, do Partido do Movimento Democrático

Brasileiro (PMDB). Dióres Santos Abreu, em entrevista cedida para Menin (1992, p. 137) analisa a eleição de Virgílio Tiezzi ocorreu como “(...) um acidente histórico numa cidade extremamente conservadora dadas as suas raízes rurais centradas no latifúndio”. Isso se deve ao Prefeito Tiezzi não pertencer propriamente aos blocos políticos hegemônicos, conforme discutido anteriormente neste estudo.

O professor Dióres Santos Abreu aponta que a atuação de Virgílio Tiezzi inaugurou uma postura de maior participação popular no governo e no comprometimento com causas sociais. De acordo com Santos (2002, p. 25)

Segundo Abreu, entrevistado por Menin (1992), a partir de Tiezzi [prefeito] e Mauro Bragato [deputado estadual pelo PMDB] inicia-se um estímulo à organização de base através da formação de associações de moradores de bairro e um comprometimento com causas sociais como a reforma agrária. Segundo Abreu “foi a primeira vez na história de Prudente que um deputado estava defendendo uma causa como essa” (Menin, 1992, p. 139)

No governo Tiezzi (1983-1988) as primeiras influências para elaboração das iniciativas de políticas educacionais em Presidente Prudente foram se delineando no espaço de elaboração do plano de governo da candidatura, que no pleito saiu vitoriosa. Pedro Newton Rotta, professor e ligado ao Sindicato do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp), afirma ter participado de discussão anteriores a eleição, a qual narra:

[...] enquanto militante a gente trabalhou muito para que uma pessoa de oposição pudesse ganhar a eleição. E na época o nosso candidato era MDB, era o engenheiro Virgílio Tiezzi. E ele em reunião com um grupo de professores da rede estadual inclusive, alguns professores da própria universidade, própria Unesp, ele fez uma promessa da gente escolher (...)

E nesse clima de democracia, nessa festa toda, nós fomos aí com ele eleito cumpriu sua promessa e deixou para a gente o que seria. Por incrível que pareça, era uma época tão importante, que na realidade nem os professores da Unesp quiseram. Não tinha nenhum professor da rede estadual que quis aceitar esse cargo.

E vai em reunião e não aparecia nenhum nome. Eu me levantei e falei “gente, nós não podemos perder essa oportunidade de assumir isso, para poder fazer alguma coisa que a gente sempre quis fazer na área da educação”. Aí todo mundo levantou e falou: é você, você, e eu acabei assumindo. Até tem uma frase, comecei lá na prefeitura já com a posse do Diese, tudo direitinho, comecei a trabalhar. (Pedro)

Pedro Newton Rotta foi nomeado para a Coordenadoria de Educação, Cultura e Turismo (Decreto Nº 5.053 de 16 de setembro de 1983). A Coordenadoria assumida

por Pedro Newton Rotta era responsável pelas políticas de Educação, Turismo e Cultura. Pedro Rotta narra que:

Então quando eu cheguei lá tinha uma mulher que tomava conta de tudo. Eu até brinco, três japoneses batendo máquina o dia inteiro, na verdade nem sabiam o que estavam fazendo. Comecei a tomar conhecimento. O que prefeitura na época fazia? Era a coordenadoria da educação, cultura, turismo, lazer. Só não tinha esporte porque na época tinha a MEP. Mas era uma coordenadoria que tinha essa estrutura, não tinha estrutura nenhuma. [...] (Pedro).

A organização da educação municipal consistia em classes isoladas de pré-escola que eram geridas pela secretaria de assistência social. E conforme narra, Pedro Rotta, os profissionais responsáveis não eram habilitados especificamente para lecionarem:

Tinha lá uma pré-escola que estava na assistente social. Para você ter uma ideia eram 30 classes, mas quem trabalhava nessa creche, nessas classes eram estagiários, mas não eram estagiários que estavam fazendo pedagogia, eram estagiários do curso superior, qualquer pessoa que estava fazendo curso superior. A pessoa estava fazendo o curso de Direito e ia lá, se inscrevia, fazia lá um processo (Pedro)

Ainda sobre as classes de pré-escola, a Coordenadora Pedagógica Simone relatou que nesse período alguns professores saiam pelos bairros com o intuito de procurarem crianças. Ao formarem uma classe tinham a garantia de estarem empregadas. Simone traz em sua narrativa que uma das professoras que atuaram no início da formação da educação municipal de Presidente Prudente, sempre dizia: “É com essas mãos que nós construímos a rede municipal”. Essa menção mostra a importância dos funcionários na constituição inicial da EPMPP, até mesmo pela busca dos alunos, a serem atendidos:

Então algumas professoras muito antigas da rede, algumas aposentadas há bastante tempo, elas contam que elas iam de casa em casa em determinado bairro verificar se a família não tinha criança naquela idade e se não queria fazer a pré-escola. Então era o professor que montava a sala de aula.

Eu me lembro bem da Floripes que é uma professora aposentada, já idosa inclusive, e em alguns momentos nossos de reunião, eu lembro que ela gostava de fazer ata, e aí ela fazia o processo. E uma das coisas que eu lembro que ela sempre encerrava é que ela falava “é com essas mãos nós construímos a rede municipal”. (Simone)

No período do governo municipal Tiezzi, a Coordenadora Simone também relata que educadoras infantis, foram “mães crecheiras”. Segundo Simone esse movimento era coordenado pela primeira-dama, Regina Tiezzi. Esse movimento endossou a busca pela inauguração de creches nesta administração:

Inclusive se você pegar as creches tem algumas educadoras que foram mães crecheiras. Que foi um movimento da esposa do Tiezzi, Regina Tiezzi, que era a primeira-dama, portanto a que coordenava o fundo social de solidariedade. E que também foi a que movimentou esses movimentos das greves das creches. As primeiras creches de Prudente foram inauguradas na administração do Tiezzi (Simone).

De acordo com Satomi (2008), a “mãe crecheira” consistia em uma mulher da comunidade que recebia um salário simbólico e que ela própria custeava as despesas para manutenção deste projeto.

A garantia do direito às crianças não estava configurada neste período inicial. De acordo com Pedro Rotta, a política ofertada da Coordenadoria da Educação consistia na realização de eventos, sobretudo eventos cívicos. A coordenadoria de Promoção Social, a qual era responsável pelas classes isoladas não apresentava nenhuma ligação com a Coordenadoria da Educação:

E o que funcionava lá? O pessoal fazia o desfile de 7 de setembro, 14 de setembro, fazia concurso de café, festa do folclore, o que mais... dando alguma assistência para algumas escolas estaduais, municipal praticamente não existia. Tinha a creche, mas a assistente social não estava nem ligado a educação (Pedro).

Com a Lei Nº 2.293 de 25 de dezembro de 1983, há o estabelecimento da “Organização da estrutura básica da Prefeitura Municipal de Presidente Prudente, criação e reclassificação de cargo e dá outras providências”. Nesse momento, é extinta a Coordenadoria de Educação, Cultura, Turismo e Lazer e passa a existir a Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Turismo e Lazer como órgão responsável pelas atividades relativas à educação, cultura, turismo e ao lazer.

A Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Turismo e Lazer tem como unidades integrantes:

- 1- Departamento de Ensino;
- 2- Departamento de Estudos e Normas;
- 3- Merenda Escolar;
- 4- Coordenadoria de Cultura;
- a) Teatro Municipal;

- b) Biblioteca Municipal;
 - 5- Coordenadoria de Turismo e Lazer
 - a) Serviços de Parque e Áreas de Lazer
 - b) Serviço Municipal de Turismo
- (PRESIDENTE PRUDENTE, 1983, Art. 20)

Pedro Newton Rotta é nomeado o primeiro Secretário da pasta pelo Decreto 5.147 de 27 de dezembro de 1983, mesmo texto legal que nomeia outros secretários em decorrência da organização em pauta. Entre as ações da Secretaria de Educação, Cultura e Lazer que se destacam naquele momento, houve a seleção de professores para atuarem na Pré-Escola, com a habilitação específica e o convênio com a Secretaria de Educação do Governo do Estado de São Paulo objetivando o desenvolvimento da educação pré-escolar, através da Lei Nº 2.360 de 07 de novembro de 1984. Sobre a organização da Secretaria, Pedro Rotta narra que:

Então a gente começou a organizar. A primeira coisa que eu fiz foi fazer um processo seletivo. A primeira coisa foi trazer para a escola a educação. Fizemos um processo seletivo trocando professores com habilitação em pedagogia ou magistério. No ano seguinte, já em 1984 começa com a equipe, com profissionais habilitados, competentes para poder trabalhar para a escola. (Pedro)

Pedro Rotta relata que o Prefeitura Municipal também passou a ser responsável pela merenda escolar nas classes de pré-escola:

E aí a prefeitura também acabava cuidando da merenda das escolas estaduais. Era uma época também que a merenda vinha pronta, e a gente só entregava. Foi uma época também, acho que foi em 83 que o governo na época, Montoro começou a municipalizar a merenda escolar. Então o que começaram a fazer, começaram a mandar o dinheiro para a prefeitura e a prefeitura comprar os alimentos para fazer na escola. Então uma coisa nova também (Pedro).

Para a seleção de merendeiras, Pedro Rotta relata que as pessoas que residiam próximo a escola se inscreviam e depois eram eleitas pela comunidade:

[...] merendeira, sabe como eu comecei a contratar merendeira? A gente inscrevia, quem morava perto da escola, certo. Depois disso, a gente fazia uma eleição, tinha panfleto, o pessoal que morava perto, que tinha criança na escola, já era merendeira que trabalhava na escola estadual, fazia a inscrição, as duas melhores classificadas aí, que tiveram mais nota, a gente fazia um curso com a nutricionista e a gente escolhia uma delas. Então quem escolhia a profissional para trabalhar na merenda eram as pessoas que moravam no bairro e era escolhida pela própria população. São experiências que hoje não dá mais para você fazer porque tem que fazer concurso. (Pedro).

O Decreto Nº 5.536 de 13 de maio de 1985 cria a Escola Municipal de Educação Compensatória "Pingo de Gente" e o Decreto Nº 5.537 de 08 de maio de 1985 aprova o Regimento escolar. A Escola "Pingo de Gente" tem como objetivo o atendimento preferencial e gratuito de crianças carentes que pelo menos seis anos de idade completos ou a se completarem até o dia trinta de junho. A proposta estava embasada na Resolução da Secretaria Estadual de Educação, Nº 82 de 30 de agosto de 1979 e pela Deliberação do Conselho Estadual de Educação Nº 13/1979, as quais propunham a antecipação da escolaridade ao ensino de 1º grau.

De acordo com Santos (2002, p. 32): "O Regimento estabelecia que o currículo deveria ser organizado de acordo com o Modelo Pedagógico para o 1º Nível da 1ª série do ensino de 1º Grau, proposto pelo Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógica (CENP), para o desenvolvimento da educação compensatória".

Ainda segundo Santos (2002) a antecipação da escolaridade, conforme induzido pelo modelo apresentado pela CENP, suscitou insatisfações e questionamentos. Frente a problemática os membros da prematura Secretaria de Educação, Cultura e Lazer "[...] não se encontrava-se em condições de formular uma proposta pedagógica alternativa" (SANTOS, 2002, p. 37).

Nesse período, a Coordenadora Pedagógica Jussara narra que a educação municipal de Presidente Prudente, também não dispunha de prédios municipais. Conforme sua narração:

Nesse ano nós não tínhamos prédios municipais. Só tínhamos salas de aula dentro de escolas estaduais. Então assim, era uma sala de aula que de manhã funcionava se não me engano o terceiro ou quarto ano, não me recordo direito, com carteiras altas (Jussara)

Além da falta de prédios físicos, havia a falta de aparato técnico-pedagógico para elaboração de diretrizes e orientações, propriamente pedagógicos. Essa lacuna, levou a busca pela implantação do Programa de Educação Pré-Escolar (Proepre). O Proepre foi tema da Dissertação de Mestrado da Professora Orly Zucatto Mantovani de Assis, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e propunha uma metodologia de ensino para a pré-escola baseada na teoria de Jean Piaget. De acordo com a entrevista do ex-secretário Pedro, a adesão ao Proepre se deu justamente por uma falta de alinhamento de proposta pedagógica para a Pré-escola. Essa adesão, segundo Pedro, foi uma experiência bem sucedida:

Porque eu trouxe o Proepre lá da universidade de Campinas, da Unicamp? Por isso, para a gente... sabe, na verdade a gente não tinha uma linha assim na pré-escola. Nós temos uma proposta pedagógica única que o município possa desenvolver. Mas olha gente... esse pessoal ficava tão feliz, trabalhava tão feliz em sala por causa da experiência com as coisas que dava gosto. Isso acho que foi uma coisa que... e depois a gente saiu.... é uma coisa que dá trabalho sabe. É, tem muita coisa para a gente conversar, mas é uma bela experiência (Pedro).

A professora Maria Ângela narra como foi a experiência do Proepre. Segundo Maria Ângela, ela que tinha acabado de ingressar na EPMPP e que pode vivenciar uma nova experiência que transcendia a escola tradicional, da qual vinha:

Então esse programa chegou até nós e a prefeitura comprou esse pacote. Então ele vinha... era um pacote fechado, ela oferecia o treinamento, ela oferecia o embasamento teórico, metodológico e a maneira como você ia trabalhar. Então assim, era o oposto, eram caminhos totalmente diferentes. Acabei de sair de uma escola tradicional com estágio em uma escola bem tradicional e na escola privada também. E o Proepre, ele oferecia uma possibilidade totalmente diferente de ensino (Maria Ângela).

Ainda de acordo com Maria Ângela, o Proepre orientava uma outra organização das salas de aula, tais como disposição de carteiras e a oferta de campos de experiências.

Como que era o Proepre? Como que era a organização? Naquele primeiro momento a gente não tinha prédio próprio como temos hoje. Então a primeira escola que eu fui trabalhar, o Emílio Becker, você deve conhecer. Aquelas salas enormes de assoalho, eram carteiras de madeira. Assim, onde a criança sentava era de dois, sentavam no banquinho, as costas era a mesinha do colega. Então era assim, um atrás do outro, era de suporte de ferro, aquela coisa pesada de madeira, então o amiguinho que estava sentado no banco, aqui atrás, nas costas era a mesinha do outro.

E a proposta do Proepre era por campos. Então a gente tinha o campos de recorte colado, desenho, massinha, o líquido, trabalhava mesmo com água, com líquidos, passando de um recipiente para outro, fazendo experimento, essa questão de quantidade, de tamanho. (Maria Ângela).

Para implementação do Proepre na dinâmica das salas de aula, Maria Ângela ainda relata que havia a dificuldade decorrente da falta de prédios próprios do município. Maria Ângela narra que tinha que chegar mais cedo para organizar as classes:

E nós tínhamos que...o que acontecia, a professora de manhã era professora do estado, escola estadual. Então de manhã era aquele ensino tradicional regular.

Eu tinha que chegar bem mais cedo na escola para poder arrumar os cantinhos. Então imagina, tinha que arrastar todos aqueles bancos e montar uma mesinha para as crianças conseguirem sentar, para organizar esses cantinhos da proposta do dia. E assim foi por um bom tempo, tomando todo cuidado do mundo porque como era uma proposta totalmente diferente do ensino que estava proposto na rede estadual. E que foi um momento também que começou a expandir a educação infantil, pré-escola no município. Então foram fechando as escolas da rede estadual (Maria Ângela).

A coordenadora Simone, na condição de professora de pré-escola, no ano de 1989, também narra que participou das formações do Proepre e destaca que elas eram de caráter obrigatório para os professores que ingressavam na EPMPP:

Na rede municipal quando a gente entrava a gente fazia o Proepre que era um curso de 240 horas, era obrigatório esse curso [...] E era obrigatório esse curso porque a rede trabalhava com o PROEPRE. Então tinha que aprender a trabalhar com a metodologia, aplicar as provas no comportamento pré-operatório, então tinha toda uma forma de trabalhar. As salas do PROERB elas tinham características muito próprias. Então tinha toda uma metodologia, e quem entrava na rede tinha que aprender, tinha que fazer o curso do PROEPRE. (Simone)

A coordenadora pedagógica Jussara, quando atuou no cargo de professora de Pré-escola também participou das formações do Proepre. Jussara avalia que as formações foram positivas, principalmente para ela que estava iniciando.

Para mim foi bacana porque na época também estava lançando o Proepre programa de educação pré-escolar. Programa muito esquematizado, respaldado na teoria piagetiana [...] E o bacana principalmente do ponto de vista de um professor que está começando, que não tem experiência, o projeto era muito estruturado. Então assim, nós tínhamos muito claramente o que eu tinha que fazer na sala de aula, tinha todas as atividades pré-determinadas.

[...] O curso ajudou muito para mim porque veio ao encontro inclusive enquanto eu cursava a universidade. Era um curso de formação inicial de professores, lógico que fundamentado na teoria piagetiana, mas muito embasado na sociologia, filosofia, na preocupação que os professores entendessem o processo. Então, do ponto de vista de quem está começando foi uma experiência muito importante. Tanto para mim quanto universitária essa experiência de você fazer uma faculdade também atuando é muito diferente de quem faz e só depois no final vai poder atuar. Então foram duas coisas que me marcaram muito esse início (Jussara)

A professora Maria Ângela afirma que o Proepre, enquanto proposta pedagógica, permaneceu na EPMPP no período de 1986 a 1989. Segundo a

observação da mesma professora, houve manifestações contrárias dos professores da EPMPP em relação a esse programa, devido ao seu caráter engessado:

E esse período durou de 1986 a 1989. Aí em 89 nós éramos em poucas, não éramos em muitas, era um grupo que dava para se reunir, umas 60 professoras mais ou menos, mais ou menos isso eu sei que a gente se reunia em um espaço pequeno, um espaço não muito grande a gente conseguia se reunir. Durou até 1989. Já em 89 mais maduras, de tanto estudar, de buscar novas ideias. E nós rompemos com o PROEPRE, não queremos mais esse programa. Por quê? Porque ele era um programa engessado, não deixava a gente avaliar a nossa prática e tentar outras formas de trabalho. (Maria Ângela)

Um outro aspecto desta gestão foi a aprovação do primeiro Estatuto do Magistério Municipal (Lei Nº 2.533/86) de Presidente Prudente-SP. O ex-secretário Pedro Rotta narra que a proposta deste Estatuto teve como base o estatuto dos professores da rede estadual. Segundo Pedro, a EPMPP, antes da Constituição de 1988, já dispunha de um Estatuto do Magistério:

A gente começou a trabalhar, a questão do plano de carreira, fazer um estatuto, e a questão de uma proposta pedagógica, a rede, que tipo de proposta que a gente ia fazer. E a gente foi trabalhando. Foi difícil fazer o estatuto. A gente pegou o estatuto do estado e começou por município. Queria conversar com os professores, mas aí não tinha um sindicato, quem representasse os professores. Eu falava para eles “olha gente, vocês têm que se organizar para trazer suas reivindicações aqui para mim”. As coisas assim tudo de começo, não é.

E a gente conseguiu com relação ao estatuto, eu acho que ele foi aprovado em 86, se não me engano. Se você quiser essa data correta você pode ver, mas você pode até pesquisar, foi o primeiro estatuto do magistério que foi aprovado em Presidente Prudente foi esse daí que a gente fez junto com todo mundo. Então você percebe, 86, foi antes da constituição de 88, em tão já tinha uma proposta de carreira do magistério que não era muito diferente do estado, não é (Pedro).

Simone, em sua entrevista, relata que a aprovação de um Estatuto para a EPMPP permitiu a equiparação salarial entre os professores que estavam lotados na Secretaria de Assistência Social e o que estava na Secretaria de Educação. Também conta que o Estatuto permitia a concessão de períodos de estudos aos professores, a qual ela foi beneficiada.

O Pedro trás toda a pré-escola equipara o salário dos professores, e aí foi justamente esse movimento de fazer o estatuto do magistério, tinha esse movimento.

[...]

E aí tinha naquela época na rede, eu lembro que o nosso estatuto do servidor ele garantia um período de estudo quando você estava na época das provas, se não me engano eram dez dias, eu tirei esses

dez dias para terminar a monografia do bacharelado. Porque também tinha a situação de tirar aulas abonadas, qualquer folga, até as vezes a falta para ir fazer a minha pesquisa do bacharelado que era o projeto do reassentamento da Lagoa São Paulo (Simone).

Maria Ângela, relata que esse período os professores dispunham de muita liberdade de diálogo junto ao ex-secretário Pedro Rotta:

E saindo de um período de ditadura, de um modelo de educação muito rígido, a gente tinha muita liberdade com o Pedro Rotta, para conversar, dialogar, era bem gostoso. Ele dava uns puxões de orelha, mas a gente conseguia dialogar com ele também. E aí rompemos e começamos a estudar, começamos a rever a nossa prática, ainda a gente continuava um pouco com aquele Proepre porque era o que a gente estava acostumado a trabalhar. Ali começando a pensar um pouquinho com o que Paulo Freire, propunha que era a palavra geradora, a trabalhar a partir do que a criança trás. Então fomos buscando mais para saber como que acontecia esse trabalho de alfabetização dele (Maria Ângela)

Em suma, podemos avaliar as primeiras iniciativas políticas da Secretaria Municipal de Educação como elementares e condizente ao contexto vivenciado, nutridas com iniciativas de aprofundamento pedagógico para superação das perspectivas assistencialistas e espaços de diálogos para o sustento de um viés democrático. Abaixo apresentamos o Quadro 13 com a síntese das políticas educacionais da educação municipal de Presidente Prudente-SP (1983-1988)

Quadro 13 – Síntese das políticas educacionais da educação municipal de Presidente Prudente-SP (1983 – 1988)

Síntese das políticas educacionais da educação municipal de Presidente Prudente-SP (1983-1988)
▪ Decreto Nº 5.053 de 16 de setembro de 1983 – Nomeia Pedro Newton Rotta – Coordenador da Coordenadoria de Educação, Cultura e Turismo ▪ Lei Nº 2.296 de 25 de dezembro de 1983 – Cria a Secretaria de Educação, Cultura, Turismo e Lazer do Município de Presidente Prudente-SP. ▪ Decreto Nº 5.147 de 27 de dezembro de 1983 - Nomeia cargos em comissão. ▪ Lei Nº 2.360 de 07 de novembro de 1984 – Celebra convênio com a Secretaria de Educação do Governo do Estado de São Paulo objetivando o desenvolvimento da educação pré-escolar. ▪ Decreto Nº 5.415 de 26 de novembro de 1984 - Nomeia em comissão a Senhora Maria Eugênia Jardim Pinzan. ▪ Decreto Nº 5.536 de 13 de maio de 1985 – Criação da Escola Municipal de Educação Compensatória "Pingo de Gente". ▪ Decreto Nº 5.537 de 08 de maio de 1985 - Dispõe sobre: Aprovação do Regimento da Escola Municipal de Educação Compensatória "Pingo de Gente".

- Lei Nº 2.414 de 29 de maio de 1985 - Autorização legislativa para celebrar convênio com a Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização-MOBRAL, para aquisição de gêneros alimentícios destinados às crianças atendidas nos Núcleos de Educação Pré-Escolar e Grupos de Atendimento Pré-Escolar.
- 1986 – Implantação do PROEPRE – Programa de Educação Pré-Escolar
- Lei Nº 2.520 de 10 de novembro de 1986 - Autorização para o Poder Executivo celebrar convênio com o Ministério da Educação, com a interferência da Secretaria do Estado de Educação, objetivando o desenvolvimento do Programa de Municipalização da Merenda Escolar.
- Lei Nº 2533 de 11 de dezembro de 1986 - Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Município de Presidente Prudente.
- Decreto Nº 6.161 de 05 de junho de 1987 - Nomeação da Comissão do concurso público para professores da pré-escola e técnicos de educação de adultos e de pré-escola.
- Lei Nº 2.548 de 21 de abril de 1987 - Dispõe sobre autorização para o Executivo Municipal, celebrar convênio com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, com vistas a implantação e o desenvolvimento do Programa de Formação Integral da Criança.

Elaborado pelo autor (2022).

4.4.2 – De 1989 a 1992 – Administração – Prefeito “Paulo Constantino” (PTB)

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF-88), a educação nacional brasileira passa a ter, no terreno legal, a perspectiva de novos rumos. De acordo com Oliveira (2018) o Direito à Educação, a CF-88 é referência fundamental para consolidar a educação como um direito de todos os cidadãos ao ampliar e redigir o direito à educação já consagrado na legislação anterior. É estabelecido a educação como o primeiro dos direitos sociais (art. 6º), reafirmado o dever do Estado para com a educação (art. 205) e, pela primeira vez em nível nacional, “a gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais” (art. 206, IV), ampliando a gratuidade para o ensino médio, antes tratada como exceção e declara, explicitamente, a gratuidade para o Ensino Superior (art. 206, IV). A educação infantil é incluída no sistema de ensino, retirando-a da assistência social e há a garantia do atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Também há garantia de oferta de ensino noturno regular, adequada às condições do educando e o atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. Além disso, o artigo 227 declara a prioridade no atendimento da criança e do

adolescente e, ao ser regulamentado, dá origem ao Estatuto da Criança e do Adolescente.

Em 13 de Julho de 1990 é sancionado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O ECA é o marco legal que reuniu reivindicações de movimentos sociais que trabalhavam em defesa da ideia de que crianças e adolescentes são também sujeitos de direitos e merecem acesso à cidadania e proteção. O ECA foi publicado sobre a Lei Federal nº 8069/1990.

No âmbito da educação local em Presidente Prudente, a Secretaria de Educação, Cultura, Turismo e Lazer, durante o governo de Paulo Constantino ficou sob a responsabilidade da Professora Ondina Gerbasi Barbosa (Decreto 6.867/89 – 01/01/1989). Ondina ao narrar sobre esse período relata o contexto em que encontrou a EPMPP. Segundo Ondina a EPMPP dispunha do atendimento a educação infantil, porém sem prédios próprios. É a partir de então que oficializa as Escolar Municipais de Educação Infantil (EMEI):

Assumi no período de 1989 a 1992, foram quatro anos dessa gestão, mesmo por que quando assumi nessa época o que nós tínhamos? Tínhamos a escola não a própria escola municipal. Foi exatamente nesse período que oficializamos a EMEI (Ondina)

A ação de oficializar a EMEI no âmbito da EPMPP significou a ampliação no atendimento do número de alunos na pré-escola durante o primeiro mandato de Ondina. De acordo com Deák (2004), 2350 crianças passam a ser atendidas em 100 classes. Esse aumento foi impulsionado através de dois decretos. O Decreto Nº 7.358 de 07 de julho de 1990, que cria o Centro Integrado de Educação Municipal – (CIEM) e o Decreto Nº 7.516 de 26 de dezembro de 1990, que subordina à Secretaria de Educação, Cultura, Turismo e Lazer o atendimento das Creches e o Projeto Crescer.

O Decreto Nº 7.358 de 07 de julho de 1990, cria o Centro Integrado de Educação Municipal – (CIEM). A proposta do CIEM objetivava a oferta de educação infantil em período integral para a faixa etária de 4 a 6 anos de idade. Também havia o Programa de Educação Suplementar, que envolvia a oferta de atividades no contraturno da escola regular para alunos da faixa etária dos 7 aos 14 anos de idade e para jovens e adultos acima de 14 anos de idade no período noturno, compreendendo curso de suplência do 1º grau e cursos de iniciação profissional e profissionalizantes. A proposta principal do CIEM era se tornar um Centro de Educação, Cultura, Lazer e socialização da comunidade.

Ondina relata que a proposta da educação integral, ofertada através do CIEM, era um sonho a qual almejava realizar. A planta arquitetônica dos prédios foi feita voluntariamente e que havia a participação da população na escola através do envolvimento em diversos projetos:

E ao mesmo tempo nós começamos então a criar, a pensar por que não? Era um sonho. Como pensar nessa criança, para ter uma oportunidade de uma educação integral. O prefeito, ele se apaixonou pela ideia. Foi feito voluntariamente a planta do projeto para que a gente pudesse atender as crianças da pré-escola em tempo integral e também pudesse atender no período contrário as outras crianças que estavam já estudando na rede estadual durante o dia. E a noite aqueles jovens que vinham fazer então, se alfabetizar, cursos profissionalizantes, atendendo a população também com projetos culturais, enfim. Criamos um projeto aonde a população vinha para a escola, a população participava da escola. E além de ter a garantia de ter educação infantil ele também tinha o prédio próprio. Criou-se também uma equipe que pudesse ajudar a gerenciar, inclusive a possibilidade dos professores também ter uma jornada integral. Houve a possibilidade de criar não só o centro com toda estrutura própria voltado para a educação integral da criança, mas para a comunidade. (Ondina).

De acordo com o relato de Ondina, o primeiro prédio do CIEM a ser criado em Presidente Prudente, estava localizado no bairro Jardim Planaltina, conforme mostra a Figura 17. Durante esse mandato ainda foram criados sete CIEMs, o que permitiu a ampliação da rede de escolas da EPMPP:

O primeiro prédio foi o CIEM João Bohac, no Planaltina. João Bohac foi o primeiro professor homem que Presidente Prudente teve. Depois foi criado 7 centros. Primeiro foi Planaltina, depois o CIEM Professor Ditão, depois o Parque Cedral e depois também nos distritos. E assim a rede física foi sendo alterada. Com isso também a ampliação da própria rede foi necessária, buscando garantir o direito da própria criança (Ondina).



Figura 17 - Construção do CIEM do Jardim Planaltina em 1989⁴⁹.

Fonte: Oliveira, José Ursulino.

Em sua narrativa, Maria Ângela rememorou que o CIEM foi uma proposta baseada no governo de Leonel Brizola no Rio de Janeiro e que uma equipe de Presidente Prudente, foi até lá conhecer:

Era Centro Integrado de educação municipal. Foi uma proposta de ensino integral, acho que um modelo do Rio de Janeiro, uma proposta criada por Leonel Brizola, se não me engano. Então o pessoal de Prudente foi conhecer esse Ciem, essa escola de educação integral e trouxe esse modelo para Prudente (Maria Ângela)

As atividades específicas do CIEM (Decreto Nº 7.567 de 15 de março de 1991) foram regulamentadas através de um Regimento próprio publicado no ano de 1991. Conforme o Regimento, o CIEM tinha o objetivo de: “facilitar a elaboração da autonomia intelectual e moral pela pessoa, indispensáveis ao exercício da cidadania responsável e constituir-se num elemento irradiador de educação e cultura na comunidade em que se localiza” (PRESIDENTE PRUDENTE, 1991 – Art. 6º). Ondina relata que a proposta, em oferecer atividades específicas, tinha como eixo a ideia de que as crianças pudessem ter contato com todas as experiências que crianças, não eram excluídas socialmente, tinham:

⁴⁹ Presidente Prudente, 6 de agosto de 2012. Disponível em: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=374089529327859&set=a.246608948742585&type=3&theater> Acesso em 24 de julho de 2020

A comunidade tinha que tomar posse da escola no sentido de pertencimento e no sentido de fazê-la crescer, que aquela criança pudesse ter todas as experiências que qualquer outra criança numa situação de mais conforto tinha, como por exemplo, uma escola de dança, arte. Criamos aí nessa época então técnico de arte. Então a criança tinha aula de ballet, a criança tinha aula de música, enfim (Ondina)

Simone narra que houve investimento, através da contratação de especialistas, para atuarem no CIEM e a oferta de oficinas específicas:

Eles vieram da educação. Hoje alguns estão na cultura, por exemplo, o professor Denilson trabalhou no CIEM. A professora de música que não está mais, eu não me lembro do nome dela agora. Tinha professor de ballet, tinha professor de música, de instrumento. Eu não tenho certeza, mas eu acho que o Servalini naquela época trabalhou. Inclusive ele vinha da formação dos professores, também para trabalhar com música. Todo foco era a educação infantil até então. Nós tivemos aí vários momentos de formação e dentro do CIEM tinham essas oficinas específicas. Tinha banda, se não me engano, tinha oficina de artes, pintura, vários, vários (Simone).

Já o Decreto Nº 7.516 de 26 de dezembro de 1990, autorizou a transferência das creches do âmbito da Secretaria de Promoção Social para a Secretaria da Educação, Cultura, Turismo e Lazer. As creches passam a ser denominadas Centros de Convivência Infantil Municipal (CCIMs), ambos atendendo crianças em período integral. Já a Pré-Escola “Pingo de Gente” transforma-se em Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI). Ondina narra que houve força da Constituição Federal para que houvesse essa transferência:

E daí o que aconteceu? Aconteceu que em 1990 o prefeito assinou o decreto 7516. Até então a educação respondia pela escola, pelo pré-escolar, a partir dos 4 anos. E a partir de 90, claro que foi por força de lei, toda constituição etc. e tal, mas o prefeito em 90 assinou. E com isso então criamos os centros de convivência infantil municipal. Então nós criamos a escola municipal infantil EMEI e criamos também os centros de convivência... municipal. Com isso o que aconteceu? Nós tivemos que fazer uma estrutura, ter uma gerência também e ao mesmo tempo, um grande problema na época, as nossas escolas, nossas salas de aula da pré-escola, funcionavam todas em prédios alugadas, não havia rede física própria, não havia. Então o primeiro passo que a gente deu foi exatamente onde funcionou a chacinha, ali nos fundos era o Fernando Costa reivindicar aquele espaço, conseguir aquele espaço para criar a primeira escola municipal de educação infantil, que é a EMEI Eluiza. Então aí tinham salas de aula, diretoria, secretaria etc e tal. Começamos assim a rede própria (Ondina).

Ondina relata que a transferência das creches para a Secretaria de Educação foi motivada e apoiada por muitos diálogos entre a comunidade, e os representantes locais:

Você sabe, foi assim, havia já na nossa própria constituição de 1968, já pensando na criança ela detentora de seus direitos da educação. Já pensando com o olhar mais voltado para a educação nós fazíamos sempre uma rede de conversa, a associação de mães com a Dona Maria Auxiliadora, esposa do prefeito. Então nós começamos a conversar, vamos dizer assim. E era fatalmente o que iria acontecer e era necessário. Então foi de comum acordo essa passagem de fazer, sentiu-se a necessidade. É normal que as pessoas se assustassem, é normal. Então foi necessário mesmo a gente estabelecesse um diálogo bem franco, bem direto, com toda a rede. Tinha as creches, assistente social. Então o prefeito nos trouxe o desejo e foi cumprido. não é fácil. Toda uma adaptação, uma situação nova. Mas foi realizado (Ondina).

Ondina conta que foi um período de grandes conquistas, com grande participação popular:

E também as grandes conquistas. Porque criar a EMEI é ampliar a rede de atendimento. Foi necessário ter concurso público para ter pessoas para o CIEM, pessoas também especializadas, conforme o seu regimento próprio.

Nessa época também a gente pode fazer a criação da oficina pedagógica, o centro de recursos áudio visuais, ampliação da jornada de trabalho dos professores, trabalhavam em tempo integral. O próprio depósito escolar que não tinha, foi criação dessa época. A distribuição de leite de soja também foi criada nessa época para dar sustentação a alimentação das crianças.

Cada momento, desde o tijolinho que a gente via da construção física como também toda a questão do projeto pedagógico, a parte do regimento próprio, a participação da população. Porque tudo que era feito no CIEM era feito com a comunidade, eram chamados e participavam, e era tudo através, eram muito democráticas as decisões, tomávamos as decisões juntos. Nós não tomávamos nenhuma decisão sem consultar. Foi construído em conjunto com a comunidade. Então houve uma participação muito grande na inauguração e também depois na efetivação desses...(Ondina).

Maria Ângela narra que os CIEMs dispunham de uma certa organização, como jornada integral aos professores o que propiciava o planejamento das atividades pedagógicas:

É assim, o professor, ele ficava 6 horas com a criança num ensino que ele ia planejar para a escola, ele planejava, ele era responsável, ele se organizava. Então ele pegava a criança 7h da manhã, café da manhã, sala de aula, extra, e o horário de sono que a criança descansava um pouquinho também. E a partir das 13h nós tínhamos

uma equipe técnica no Ciem, essa equipe técnica fazia um trabalho com essas crianças. Então tinha o professor de dança, teatro, capoeira, recreação, arte. A professora da pré-escola ficava 6 horas no ensino para a criança. E as 2 duas para completar as 8 horas a criança fazia oficina com esses professores.

E o que o professor da sala fazia nesse período? Ele ia planejar, cuidar das coisas dele, se organizar. Não era HTP ainda, mas era como se fosse, era um momento que ele tinha para organizar as coisas dele. Então as crianças ficavam com esses especialistas na área, e o professor ia se planejar. E depois a criança ia embora, a criança ficava 8 horas na escola.

Foi um período muito bom, muito rico. Os professores tinham liberdade para trabalhar, para experimentar as suas práticas, a gente conversava muito, a gente fazia muitas reuniões, tinha um espaço que a gente juntava com o Ciem. Então, a rede não era muito grande e não era tão pequena assim, mas a gente conseguia se reunir. Então uma vez por mês a gente se reunia naquelas reuniões para troca de experiência, oficinas, trazendo profissionais de fora, para enriquecer mesmo e nos ajudar nessa prática (Maria Ângela).

A ampliação da EPMPP, no período de 1989 a 1992, através da criação do CIEM e de prédios próprios exigiu uma maior estrutura técnica no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Ondina conta que a gestão criou uma estrutura própria, que envolvia assistentes sociais, psicólogos e mais um orientador pedagógico:

Aí então nós criamos também uma estrutura própria dentro da secretaria, quatro assistentes sociais, mais uma psicóloga, mais professoras, mais um orientador pedagógico que nós criamos também na época para poder ajudar, a gerir todo processo.

Então havia a EMEI, na escola continuava-se a educação, trabalhar com a criança de 4 a 6 anos em tempo parcial. O CIEM trabalhava com essa mesma criança em tempo integral, ficava o dia todo na escola. A escola também oferecia tratamento médico, odontológico, tinha o consultório do dentista instalado. A preocupação era o atendimento integral dessa criança que se oferecia (Ondina).

Simone, que já atuava na EPMPP neste período, rememorou que alguns membros da equipe técnica eram oriundos da Secretaria de Promoção Social:

Mas ela atuava junto com as assistentes sociais. Na época era a Simone Duran, a Valderes. Será que vou lembrar de todas, não sei se lembro de todos, ah a Vera Canhoto também compunha essa equipe. Elas vieram juntas das creches e assistentes sociais para a educação (Simone).

Ainda sobre a equipe técnica da Seduc, que estava se formando com a ampliação do atendimento da educação infantil, Jussara relata que era uma equipe pequena e que tinham ações com pouco aperfeiçoamento:

Mas enfim, nós éramos uma equipe pequena até. A secretaria naquela época ainda estava se estruturando. Nós tínhamos uma supervisora de ensino que era a professora Priscila.

Assim, muito, muito... vamos dizer assim... tudo muito caseiro, a gente não tinha uma estrutura como a gente tem hoje (Jussara).

Simone, que atuou como Coordenadora de Núcleo da Educação Infantil, após processo eletivo, nos anos de 1992 e 1993, narra que na organização do trabalho da equipe técnica e como atuavam na formação contínua dos professores:

E aí o que aconteceu, em 92 teve eleição para coordenador de núcleo para a rede municipal. E aí em 92 eu me candidatei e fui eleita. Só que assim, nós éramos eleitos, se não me engano eram 7 coordenadores de núcleo. Fui coordenadora em 92 e 93. E na realidade nós fazíamos os trabalhos, nós nos deslocávamos, com exceção da segunda-feira, que era dia de reunião da equipe, então nós tínhamos uma pedagoga, na época já era a Célia Guimarães, antes disso a gente teve a Gilza, teve um período que ficou a Gilza e a Célia. E nós nos deslocávamos, e segunda-feira era dia de reunião de preparação das nossas intervenções nas escolas. E como a gente tinha... a gente fazia a geografia mais ou menos de cada professor o que estava precisando, o que precisava levar e tal, era o dia que nós tínhamos. A reunião com a nossa pedagoga. A gente organizava a semana, você via que material levar para os professores em termos de teórica, então nós íamos até a escola. Na realidade o coordenador de núcleo ele fazia tanto o papel de coordenação e de supervisão. (Simone).

Ainda de acordo com Simone os desafios da formação contínua na EPMPP neste período. Conforme narra, haviam reuniões juntos aos professores, mas de maneira bem complicada.

Então do ponto de vista da formação pra mim foi muito importante. Porque lembrando que em 89, 90 nós não tínhamos HTPC, nós não tínhamos movimentos. Na rede municipal o que nós tínhamos era uma reunião mensal onde a gente dispensava as crianças para poder fazer a reunião, para poder estudar e discutir as coisas. Mas nós não tínhamos um tempo de estudo dentro da nossa jornada. Isso foi uma coisa que foi bastante complicada no começo (Simone).

O movimento da Secretaria de Educação de Presidente Prudente assumir as creches, no ano de 1990, foi uma particularidade, pois foi anterior a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/1996), conforme narra Simone:

E em 91, não sei se isso é interessante, mas as creches vieram para a educação. Então as creches ficaram na assistência social até final de 90 e em 91 elas vieram para a educação. Então na realidade o nosso movimento de trazer as creches para a educação em Prudente, quero dizer, foi muito anterior a LDB. Quando aprovada em 96 a LDB já previa essa transferência e dava três anos, e esses três anos foi

prorrogado. Mas no nosso caso em 91 as creches já estavam na educação. Então você tem aí um movimento anterior.

E já existia por parte do MEC alguns documentos indicativos sobre a formação do profissional que deveria trabalhar dentro das creches, seriam os professores. Então já havia uma discussão, mas não... no caso de Prudente foi em 91, elas saem da assistência social e vem para a educação. (Simone).

Além das políticas específicas para a educação infantil, Ondina conta que nesse período, precisou oficializar uma política para atendimento de jovens e adultos. Até o momento esse público era atendido, quase em sua totalidade, através do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). O MOBRAL objetivava uma educação funcional, ligada às técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-los à vida em sociedade, permitindo-lhes “melhores condições de vida”, como podemos perceber no Artigo 1º da Lei 5.379/67 que regulamentava o Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e Adultos: “Constituem atividades prioritárias permanentes, no Ministério da Educação e Cultura, a alfabetização funcional e, principalmente, a educação continuada de adolescentes e adultos.” (BRASIL, 2013).

E oficializamos a educação de jovens e adultos. Por que o que aconteceu na época? Nos anos anteriores o Mobral tinha terminado.... a fundação a qual gerenciava o Mobral também estava se extinguindo. Nós não tínhamos nada em relação ao conselho estadual de educação, então foi na época que pedi para educação de jovens e adultos. E nós acabamos conseguindo e trouxemos então a EJA “escola de jovens e adultos”. Foi quando conseguimos oficializar.

Maria Ângela, que atuou em classes da EJA, narra que o trabalho na Educação de Jovens e Adultos na EPMPP, era baseado na perspectiva de Paulo Freire.

Quando eu entrei na rede nós tínhamos a pré-escola com 5 e 6 anos e o trabalho com o Eja. O Eja já trabalhava com Paulo Freire, a palavra geradora, o sistema gerador. Então aí meio que deu pista para gente... meio que levou a gente a buscar e conhecer um pouco mais as ideias de Paulo Freire. Então em 90 nós começamos a buscar trabalhar conteúdos por área de conhecimento. Então nos reuníamos uma vez por mês o dia todo e aí trabalhávamos oficinas. Era oferecido ciências, história e geografia, matemática, alfabetização, educação artística, educação física, aqueles conteúdos dos programas regulares de ensino. (Maria Ângela)

Esse período também foi marcado por uma greve dos funcionários públicos municipais de Presidente Prudente. Simone relata que muita dessas lutas eram guiadas pela equipe de coordenadores de núcleo junto aos professores:

E aí com este número a gente era muito unido. A gente empacava com algumas brigas, a gente se unia e conseguia o que queria. Então, por exemplo, o pessoal mais antigo, e até uma professora que já está aposentada na rede falam muito disso.

E o que acontecia também, a coordenação a Seduc era a que puxava as lutas, e perdeu muito essa característica. Nós puxávamos greve. A greve de 1990 que foi de 22 dias fomos nós que puxamos. Eu tinha acabado de efetivar, e tinha gente que falava “você é louca, você vai ser demitida”, e eu falava “mas, eu estou aqui, continuar aqui”.

Junto com tudo isso também veio a questão do sindicato. Porque os servidores municipais passaram a poder se organizar em sindicatos só a partir de 88, só depois da constituição federal de 1988. Antes não era permitido, os servidores municipais só tinham associação, normalmente mandada pelos prefeitos. Quem ia para a presidência das associações eram pessoas de confiança do prefeito. E a partir de 88 começa a organização do nosso sindicato (Simone).

O período de 1989 a 1992, mandato de Ondina Gerbasi na EPMPP, trouxe mudanças referentes a ampliação do atendimento do público, na construção de prédios municipais e estratégias para o atendimento integral aos alunos. Para Maria Ângela é marcado com bastante saudade:

Mas a gente que viveu esse tempo a gente lembra com saudade, não é um saudosismo qualquer, mas eram práticas que levavam a um desenvolvimento muito legal da criança. E que hoje se a gente trouxesse um pouco daquilo talvez não tivesse os problemas que tem hoje. Por exemplo a gente vê assim, professor que nem eu vi no começo do ano que sentou comigo e falou assim, “pelo amor de Deus me ajuda, eu não sei o que eu faço, as crianças estão me deixando loucas”. (Maria Ângela)

Jussara narra que Ondina foi precursora da educação integral e deixou algumas possibilidades para a EPMPP:

Assim como a Dona Ondina, a Dona Ondina também foi precursora porque ela criou o CIEM, isso lá no comecinho quando nem se falava em escola de educação integral, quando só existiam es creches, a secretaria de assistência e ela montou uma política que na época se você for pensar. Eu estou falando de 1989, 1990 bastante importante, eu penso que cada um que passou, passou e deixou algumas, vamos dizer assim, algumas marcas e algumas possibilidades, desses em específico eu acho que foram pessoas que contribuíram nesse aspecto, cada um ao seu modo mas trouxeram essas contribuições. (Jussara)

Abaixo apresentamos o Quadro 14, com a síntese das políticas educacionais da educação municipal de Presidente Prudente-SP (1989-1992):

Quadro 14 – Síntese das políticas educacionais da educação municipal de Presidente Prudente-SP (1989 – 1992)

Síntese das políticas educacionais da educação municipal de Presidente Prudente-SP (1989-1992)
▪ Decreto 6.867/89 – 01/01/1989) – Nomeia Ondina Gerbasi Barbosa como Secretária de Educação, Cultura, Turismo e Lazer. ▪ 1989 - Continuidade do PROEPRE – Programa de Educação Pré-Escolar. ▪ 1990 – Encerramento do contrato do PROEPRE – Programa de Educação Pré-Escolar. ▪ Decreto Nº 7.358 de 07 de julho de 1990 - Cria o Centro Integrado de educação Municipal - CIEM e dá outras providências ▪ Decreto Nº 7.516 de 26 de dezembro de 1990 - Subordina à Secretaria de Educação, Cultura, Turismo e Lazer, o atendimento às Creches e ao Projeto Crescer. ▪ Decreto Nº 7.567 de 15 de março de 1991 - Aprova o Regimento do Centro Integrado de Educação Municipal – CIEM ▪ Implantação das Horas de Trabalho Pedagógico (HTP).

Elaborado pelo autor (2022).

4.4.3 – De 1993 a 1996 – Administração – Prefeito “Agripino de Oliveira Lima Filho ” - Primeiro mandato – (PFL).

O ano de 1993 marca o início do primeiro mandato do Prefeito Agripino de Oliveira Lima Filho (PFL). A frente da Secretaria da Educação, Cultura, Turismo e Lazer é designada a Senhora Maria Vitória Arantes Braga Barberis Nabas, através do Decreto Nº 8.117 de 1º de janeiro de 1993.

Uma das primeiras decisões políticas refletidas na dinâmica da educação municipal prudentina, foi a extinção da Escola Municipal Compensatória “Pingo de Gente”, através da Portaria do Diretor Regional da Secretaria Estadual de Educação de 20 de fevereiro de 1993. De acordo com Santos (2002, p. 86)

“(...) a decisão foi tomada no governo anterior que, no ofício encaminhado ao Coordenador de Ensino do Interior em dezembro de 1991, justificou-a em virtude de ter sido concedida a autorização para a instalação e funcionamento da Escola de Ensino Supletivo e Educação Infantil Municipal “Prof. João Bohac” (CIEM do Jardim Planaltina) e da Escola de Ensino de 1º grau, ensino supletivo e educação infantil Municipal “Prof. Ditão”.

No dia 15 de abril de 1993 é publicada a Lei Nº 3.595 que cria a Secretaria Municipal de Cultura e Turismo. A publicação deste texto legal marca a inauguração de uma nova trajetória nas políticas de educação municipal. Há o desvinculamento as áreas de cultura, turismo e lazer. De acordo com Santos (2002, p.86) a motivação não se dá por aspectos prioritários próprios da educação, mas “(...) segundo o iminente Secretário de Cultura e Turismo da época, o fomento à cultura não poderia ficar restrito a uma Coordenadoria de Cultura”. Essa ação, nos faz inferir a falta de planejamento e priorização da política educacional local, a qual é direcionada por interesses de outras pastas.

Em 14 de dezembro de 1993 é implantado o Programa de Assistência à Infância Prudentina (PAIP) através da inauguração do PAIP “Karina Athia Krasucki”. O Programa tinha como objetivo reunir em um só local os projetos CCIM e CIEM, atendendo crianças de 0 a 6 anos em tempo integral. A mudança consistia, na estrutura física, a qual era dividida em dois grandes pavilhões: os berçários e grupos maternos de um lado, com crianças de 0 a 3 anos e, no outro, a pré-escola, com crianças de 4 a 6 anos. Ao longo da administração de Agripino Lima outros prédios do PAIP foram construídos: Parque Cedral, Jardim Santa Eliza, Brasil Novo e Vale do Sol.

Em específico, Maria Ângela narra que na organização do trabalho pedagógico houve a sistematização uma proposta para o trabalho no CIEM.

Edimar, uma coisa bem bacana que aconteceu em 96. Voltando um pouquinho, na época que eu estava no CIEM ainda, a equipe pedagógica da Seduc sistematizou uma proposta curricular para a pré-escola, como tinham técnicos na Seduc tinha técnica em recreação que era a Bel, tinha técnica em artes que era a Nilza, quem mais gente? Tinham vários técnicos, vários professores. Então eles todos se organizaram por áreas e montaram uma proposta, e essa proposta foi apresentada para a gente em 97, nesse último ano que eu trabalhei no CIEM.

Era uma proposta bem bacana de trabalho, uma coisa assim que pegava autores da época, teóricos da época, a gente trabalhava muito com Paulo Freire nessa proposta curricular e trabalhamos em 97 com ela, aí em 97 no término. (Maria Ângela)

A administração anterior do Prefeito Paulo Constantino, havia solicitado, em dezembro de 1993, a autorização para funcionamento de classes de 1º grau sob responsabilidade do município. Entretanto, o Prefeito Agripino Lima solicitou o arquivamento do processo, que segundo:

(...) com a mudança da administração municipal no corrente ano, os planos educacionais da Secretaria Municipal de Educação foram alterados, no sentido de se dar absoluta prioridade à educação infantil, uma vez que o ensino de 1º grau está perfeitamente atendido com a criação e instalação de novas unidades de 1º grau estaduais (LIMA, 1993)

Durante a administração Agripino Lima também foram elaboradas políticas educacionais envolvendo a criação do Projeto de Educação Ambiental, o Projeto 2000 e a criação do Conselho Municipal de Educação. A criação do Conselho Municipal de Educação, naquele momento, foi motivada pela Lei Estadual Nº 9.143 de 09 de março de 1995, que estabelecia normas para criação, composição e funcionamento do Conselho Municipal de Educação.

Sobre a criação do Comed em Presidente Prudente, Pereira (2008, p. 98) destaca que houve a existência de dois projetos em tramites para constituição do colegiado. O projeto encaminhado para Câmara, foi de autoria do Prefeito Agripino Lima:

É interessante observar que, ao analisar os dois projetos de lei, percebe-se que de acordo com o Projeto de Lei, apresentado pelo então prefeito municipal, a presidência do COMED seria exercida, por excelência, pelo próprio secretário de educação. Essa questão gerou muita polêmica na ocasião, e os debates nas reuniões da Câmara Municipal de Vereadores foram se acirrando e aglutinando os dois projetos, o que culminou em 1996 na criação e aprovação da Lei Complementar de número 26 de 1996 nos termos da Lei Estadual número 9.143 de março de 1995, combinada ao parágrafo único do artigo 209, da Lei Orgânica Municipal, que instituiu o COMED.

Frente ao contexto das mudanças na EPMPP, Simone narra que para o funcionalismo público foi um período de desvalorização dos servidores municipais, o que levou aos profissionais do magistério a se candidatarem em busca da presidência do Sindicato:

E aí entra 1993 quem assume a secretaria é a Vitória. E no período que a Ondina foi candidata já tinha assumido como secretária na realidade o Agripino ganhou a eleição em 93. Foi justamente no período que o Agripino assume é que a gente começa ter muitas perdas salariais e a gente começa a discordar com os encaminhamentos no sindicato também. E aí nos fortalece para formar um sindicato da diretoria anterior. Nós discordávamos, e teve uma greve que acabou, só tivemos perda naquela greve, e ele praticamente encerrou a greve, e nós aí discordávamos. E foi bem complicado. Aí a gente começou a se organizar para formar o sindicato. Então existia uma preocupação, mas existia uma insatisfação nossa de que a gente tinha eu lutar, insistir nas lutas e que a gente precisava derrotar o Agripino na época que era a figura que estava acabando com os

nossos salários, e era mesmo. Eu lembro que quando o Agripino entrou o nosso salário deu uma diferença enorme. No período do Constantino nós tivemos reajustes, então ficamos numa situação salarial mais tranquila, mas professor nunca teve salários altos, mas naquela sim. Quando o Agripino entrou tivemos uma defasagem salarial muito grande, teve perdas muito grandes, e aí tinha essas discussões, e foi isso, a gente começou a se organizar e assumir o sindicato. (Simone).

Com as eleições sindicais, profissionais da educação ganham a eleição sindical, conforme narra Simone:

Em 1995 assumimos o sindicato porque a gente se contrapunha, fizemos algumas greves, discordávamos dos encaminhamentos do presidente do sindicato na época dava ao movimento. Aí nós começamos discordar, disputamos uma primeira eleição e perdemos. Eu lembro que numa primeira vez que a gente disputou como oposição nós tivemos 26% dos votos. E a segunda vez que a gente disputou era a Genilda cabeça de chapa para presidente, aí nós ganhamos. (Simone).

Maria Ângela corrobora que esse período foi marcado por reivindicações, sobretudo impulsionadas pelas mudanças que ocorriam no país e em específico na educação:

Então foi uma época também de muitas reivindicações, de muitas greves, muito. O pouquinho que a gente tem hoje a gente conseguiu lá na década de 1990. Ticket, por exemplo, ticket alimentação, aumento salarial, o nosso estatuto, veio a LDB também numa perspectiva de um ensino democrático. Então a gente foi melhorando o nosso ensino na Rede também com a construção de prédios próprios. Então a gente já não tinha mais aquele sufoco, aquele sofrimento de estar em prédio emprestado só. A gente tinha os nossos prédios para fazer da nossa prática aquilo que a gente acreditasse, aquilo que a gente quisesse na nossa casa. Então foi um período bem fértil também politicamente em termos de ganhos de avanços dos direitos, quanto na esfera educacional também nessa liberdade para construir, para criar (Maria Ângela)

As greves foram motivadas pela conjuntura econômica, social e política do Brasil eram extremamente desfavoráveis aos trabalhadores. Os altíssimos índices de inflação devoraram os salários e o arrocho esmagava a classe trabalhadora. Diante desse cenário, a categoria dos servidores teve que se reorganizar e unificou a luta em todo estado. A primeira greve, encabeçada pela nova chapa ocorreu em abril. As mobilizações tiveram início no dia 28 de março, quando houve um reajuste salarial de 59% para o secretariado da cidade, enquanto para os servidores o reajuste foi de 20%, sendo que a categoria pedia 40% (SINTRAPP, 2019)



Figura 18 – Greve de 1995 dos servidores municipais de Presidente Prudente.

Fonte: SINTRAPP, 2019.

Lú narra que ingressou na EPMPP durante esse período de greve e que houve a mobilização dos profissionais da educação na mobilização das demais categorias. Lú também conta que os servidores saíram vitoriosos:

Então, eu lembro que teve uma greve, no ano que eu entrei, eu entrei na Rede eu lembro que o advogado do sindicato na época ele sempre brincava comigo porque eu entrei e logo na sequência eu entrei de greve e foi uma greve bem longa, se eu não me engano foi uma greve de quarenta dias. E aí assim, eu fiquei mais tempo de greve do que tempo de efetivo exercício, então tipo eu entrei na Rede e logo teve uma greve e eu entrei na greve e era estágio probatório, enfim, as pessoas ficavam preocupadas, “você não vai ser demitida?”, o advogado falava para mim: “não, não vai ser demitida, não pode ser demitida por causa de greve”, e eu mantive ali firme.

E essa greve ela foi uma greve assim bem difícil, e ela foi um divisor porque ali chegou um momento que a condução ali, a direção do sindicato tudo estava caminhando para a greve se encerrar que eu até compreendo que chega um momento a direção do sindicato já não vê mais possibilidades né, mas o nosso grupo queria permanecer na greve porque acreditava que a gente ainda ia conseguir, ia conseguir mais e na época que as greves, era um momento forte de greve, hoje em dia já não é tanto assim, mas na época as greves, a gente só conseguia através de greve. E aí a gente acabou conseguindo fazer

uma defesa de que a greve continuasse, e nós conseguimos convencer os demais nós não éramos maioria. Como eu disse não era municipalizado ainda a educação, então nós não éramos maioria, a educação não era maioria como é hoje.

E mesmo assim a educação conseguiu passar a sua mensagem e convencer os demais trabalhadores. Eu lembro que era muito forte o parque de obras sabe, o pessoal braçal não tinha Prudenco na época. Então eram todos da prefeitura. Então ali o parque de obras tinha muitos funcionários, muitos trabalhadores e eles eram muito engajados na luta, então a maioria era o pessoal de obras;

E aí nós, nós que eu digo as meninas né porque eu estava chegando, as meninas já estavam um tempão na Rede, conseguiram passar essa ideia de continuar e o pessoal comprou a ideia assim e nós continuamos a greve então e a greve foi vitoriosa. (Lú).

Esse período foi de discussões intensas e, conforme narra Simone o “pedagógico” e o “político” estavam andando juntos:

Mas assim, na realidade essas discussões foram crescendo aos poucos. Como a gente tinha discussões intensas naquele período sobre tudo que estava acontecendo. E o interessante naquela época é que o pedagógico e o político estavam juntos, a gente discutia de tudo, tanto as questões pedagógicas quanto as questões políticas elas sempre caminharam juntas na rede municipal, que era uma estrutura da rede estadual. (Simone)

Abaixo apresentamos o Quadro 15, com a síntese das políticas educacionais da educação municipal de Presidente Prudente-SP (1993-1996).

Quadro 15 – Síntese das políticas educacionais da educação municipal de Presidente Prudente-SP (1993 – 1996)

Síntese das políticas educacionais da educação municipal de Presidente Prudente-SP (1993-1996)
▪ Portaria do Diretor Regional da Secretaria Estadual de Educação de 20 de fevereiro de 1993 – Encerramento da Escola Municipal Compensatória “Pingo de Gente”. ▪ Lei Nº 3.595 de 15 de abril de 1993 - Cria a Secretaria Municipal de Cultura e Turismo e dá outras providências. ▪ Lei Nº 3876 de 14 de dezembro de 1993 - Denomina de "KARINA ATHIA KRASUCKI", o prédio destinando ao P.A.I.P. - Programa de Assistência à Infância Prudentina localizada no Conjunto Habitacional Ana Jacinta. ▪ Lei Nº 3.926 de 12 de abril de 1994 - Dispõe sobre a criação junto à Secretaria Municipal de Educação, o Projeto de Educação Ambiental. ▪ Implantação do Programa de Assistência à Infância Prudentina. ▪ Implantação do Projeto 2000. ▪ Lei Nº 26 de 14 de março de 1996 - Cria o Conselho Municipal de Educação - COMED e dá outras providências.

Elaborado pelo autor (2022).

4.4.4 – De 1997 a 2000 – Administração – Prefeito “Mauro Bragato” (PSDB)

Nos anos de 1997 a 2000, o contexto educacional brasileiro perpassa por mudanças advindas da aprovação da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. A Lei 9.394/96 possibilita adaptações de melhoria para a educação nacional, sendo a mais completa legislação em favor da educação já redigida. Tal característica proporcionou à educação, importantes avanços, como a criação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério).

A LDB, nº 9.394/96 assume a característica indicativa, de modo a permitir o aperfeiçoamento de questões educacionais amplamente discutidas. Tais discussões proporcionaram autonomia por parte das instituições de ensino e suas respectivas secretarias de educação (municipal ou estadual), descentralizando o poder de decisões da União, definindo assim as ações que devem ser realizadas e quais os objetivos a serem atingidos conforme a realidade nas diferentes localidades.

Ainda no ano de 1996, o Governo Federal conseguiu que o Congresso Nacional aprovasse um conjunto de alterações no texto constitucional referente ao capítulo da educação. Uma dessas alterações trata-se da Emenda Constitucional de nº 14. Desse modo, foi dada nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, criando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), com um prazo de vigência de 10 anos. De acordo com essa Emenda Constitucional, pelo menos 15% dos recursos que Estados, Distrito Federal e Municípios, em razão do texto constitucional, devem destinar à educação, serão aplicados no ensino fundamental. As normas gerais para o funcionamento do FUNDEF foram estabelecidas pela Lei Federal nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996. Esses instrumentos marcam a consolidação da efetivação de políticas e direitos educacionais, como a educação infantil como primeira etapa da educação e uma nova estrutura de financiamento para o ensino fundamental.

No âmbito local de Presidente Prudente, o ano de 1997, inicia com a administração do Prefeito “Mauro Bragato”. Pedro Newton Rotta é nomeado, mais uma vez, para exercer o cargo de Secretário Municipal de Educação, através do Decreto 10.832/97, de 01 de janeiro de 1997.

De acordo com Pedro Rotta, sua nova gestão à frente da Seduc inicia com o desafio de constituir o Conselho Municipal de Educação, aprovado na gestão municipal anterior, como espaço para discussão das políticas da EPMPP, como por exemplo, a questão da municipalização do ensino fundamental:

Só que o Conselho Municipal de Educação, ele foi aprovado na câmara em 96, final de 96, certo. A gente montou esse conselho municipal de educação e o grande desafio foi a questão da municipalização, não é. [...] E aí o Bragato na campanha falou “e aí, vai municipalizar agora?”. Aí a gente fez. Ele colocou que tinha que discutir com todo mundo (Pedro).

Ao relatar sobre a municipalização, Pedro Rotta refere-se ao processo do EPMPP atender as classes do ensino fundamental, que até então era de responsabilidade da rede estadual de ensino. Esse processo foi induzido, em muitos municípios, após a promulgação do Fundef. Nesse sentido, Pedro Rotta narra que houve discussões dentro do Comed e momentos de estudos para que houvesse a definição do que seria decidido sobre a municipalização:

E o que nós fizemos? Nós fomos estudar isso daí e vamos discutir. Na comissão tinha gente da câmara, isso dentro do Comed. E era uma reunião semanal. Primeiro estudar toda a legislação. Tem a questão financeira, se era vantagem, se não era vantagem, tudo isso. Nós fizemos esse estudo em 97 foi feita essa discussão. Começamos o processo da municipalização em 98. E nós começamos a só trabalhar o primeiro ano do ensino fundamental, certo, foi isso. Isso foi decisão do conselho. [...] Nós fizemos reunião com os professores da rede estadual, mostramos para eles o que eles não queriam, queriam continuar como professor do estado. Fizemos reunião com todo mundo, e na hora que o projeto de lei foi para a câmara, ele foi aprovado rapidamente por unanimidade sem problema nenhum. (Pedro).

A aprovação da Lei Municipal Nº 5.062 de 01 de abril de 1998 realiza uma nova denominação às unidades escolares, o que já indica medidas para o atendimento das classes de séries iniciais do ensino fundamental. Essa alteração na denominação busca superar as diferentes denominações existentes pelos diversos projetos anteriores das demais administrações e a partir da estrutura arquitetônica, oferecer ou apenas a etapa da educação infantil, ensino fundamental ou até mesmo as duas etapas. As escolas passam então a denominar: Escola Municipal de Educação Infantil¹ (EMEI), Escola Municipal de Ensino Fundamenta (EMEF) e Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIF).

Segundo Caravina (2009) no ano de 1998, a Secretaria Municipal de Educação passa a assumir os alunos matriculados nas classes de 1ª série não atendidos pela Rede Estadual. Vale ressaltar que esses alunos não eram atendidos na rede estadual por não tem sete anos completos para efetivação da matrícula.

A rede municipal de Presidente Prudente passou a atender 1213 alunos distribuídos em 36 classes. É a primeira vez que é assumido a responsabilidade pelo ensino fundamental. Simone relata que: “Em 98 a discussão do conselho num primeiro momento fez a opção de criar salas de aula do ensino fundamental, mas da própria rede. Mas aí tinha aquela discussão das verbas, o próprio município perdia com e queria ter verbas de transferências”.

Posteriormente, no ano de 1999, o Município assina o Convênio com a Secretaria de Estado da Educação, municipalizando onze escolas que atendiam 5.314 crianças do Ensino Fundamental de 1a a 4a série do Ensino Fundamental. As escolas municipalizadas receberam a denominação EMEF - Escola Municipal de Educação Fundamental (CARAVINA, 2009).

Sobre o processo de municipalização, Pedro narra que houve cautela na municipalização das escolas de ensino fundamental devido ao prazo de existência do Fundef:

A gente foi fazendo. Mas depois da municipalização, se não me engano, já em 1999 a gente já começou. O seguinte, ia municipalizar um número de escolas porque tinha um negócio, o FUNDEF era por 10 anos. E na época se fosse municipalizar toda a rede de primeiro ao quarto ano, sem o final de 10 anos a lei do FUNDEF não fosse prorrogada outra vez, o município ia gastar mais do que recebia. A gente fez as contas e “olha, vamos municipalizar poucas escolas, porque se o município, se a lei não for prorrogada o dinheiro que o município que ele contribuía com o FUNDEF dava para a gente manter a rede inteira”. Quer dizer, vamos pensar lá no futuro, quer dizer, isso aí foi tudo pensado lá no conselho, todo mundo falando, pegando direitinho, salário de professor. Então essa foi a municipalização, um grande desafio. (Pedro)

Ao relatar, Simone afirma que foram fomentadas discussões muito acaloradas, principalmente pelo receio em se perder investimento na educação infantil:

E o que acontecia no... o Pedro trazia essa discussão no conselho. Que era a questão da verba principalmente. O que acontecia? Até então e até hoje é vinculado 25% das verbas para a educação. E dentro do município você tem as receitas próprias e as receitas de transferência. O município que não municipalizasse ele ia ficar com uma parte dessa verba de transferência retida. Era repassado de acordo com o número de alunos que o município tinha no ensino

fundamental. Porque quando o Fundef veio na realidade entre aspas, a briga dos municípios a fazerem a municipalização, pelo menos de uma etapa do fundamental, por quê? Porque ele resgatava, ele tirava verbas do município.

E o que aconteceu? Aí foi uma discussão muito acalorada no sentido de que nós teríamos menos verbas da municipalização para o infantil. E até então nós tínhamos só uma rede de educação infantil. Porque nós já tínhamos vivido um período anterior que era assim, quando a Ondina implantou o CIEM, era tudo para o CIEM, então o CIEM era a prima rica da rede e o restante das salas tinha aquele básico, então já tinha essa discussão.

Depois tivemos a seguinte discussão, nós temos uma rede de educação infantil, trazendo o ensino fundamental, 25% vinculados para a educação infantil. Trazendo o fundamental, o que acontece? Vai dividir essa verba. Então havia uma resistência na municipalização nesse sentido. Aí “já que tem, porque tem”, era quase uma imposição, tem que atender o ensino fundamental, os municípios têm que atender, a discussão primeira foi essa, vamos criar uma rede própria. Aí em 98 criou-se algumas salas. Para conseguir saber, na minha monografia tem o número de salas que foram criadas, eu não lembro de cabeça agora. Então criou dentro das escolas que nós já tínhamos salas de primeiro ano. Então foi nesse esquema (Simone).

Simone conta sobre o avanço na discussão da municipalização:

Só que essa discussão avançou, mesmo em 98 acabou-se discutindo... inclusive foi criada uma comissão temporária dentro do Comedi para essa discussão. Eu fiz parte dessa comissão. E nessa discussão tinha essa questão, tinha o pessoal do estado que defendia a municipalização, inclusive eu não lembro o nome daquela senhora que era do estado, mas que ela discutia a municipalização, e ela usava o termo “porteira fechada”, ela defendia que municipalizasse inclusive o segundo ciclo do fundamental. E aí a gente dizia “não”, se tiver que municipalizar, vamos municipalizar primeiro uma parte. e o Pedro defendia já a municipalização pelo menos uma parte das escolas do ensino fundamental. E essa questão fluiu de tal forma que antes disso, o estado, a rede estadual já tinha dividido as escolas. Então aquelas escolas que tinham as duas etapas eles dividiram (Simone).

Para Simone o processo de aprovação da municipalização do ensino foi marcado por tensões, mas posteriormente reconheceu como um avanço para a EPMPP:

E essa discussão avançou e decidiu-se, eu lembro muito bem desse dia, dessa votação, foi terrível, eu lembro que eu chorei muito naquele dia.

E hoje eu acho que foi uma opção interessante. Mas eu lembro que no dia que essa votação passou, eu votei contra a municipalização das escolas, e na época eram 11 escolas, 13 prédios, porque veio vinculado ao Aparecida Alves, o prédio do Jorge, que era no Porto e o Ceribelli Parque na Vila Nova Prudente. Então foram 11 escolas e 13

prédios, porque esses dois prédios eram vinculados ao Aparecida Alves.

E eu lembro que nessa discussão teve o dia da votação, e aprovou a municipalização das 11 escolas. Eu lembro que eu votei contra porque era uma discussão, e eu lembro que saí da reunião e chorei muito, muito, muito nesse dia. Era como se tivesse perdido a educação infantil.

Mas ao mesmo tempo acho que foi um avanço. Hoje eu enxergo como um avanço. Na época foi bem complicado, bem complicado mesmo. (Simone).

Caravina (2009) em seus estudos, aponta a existência de problemas nesta primeira fase da municipalização em Presidente Prudente:

No decorrer do ano de 1998, a SEDUC, juntamente com o COMED, constatou problemas decorrentes dessa primeira fase de municipalização do ensino fundamental em Presidente Prudente, concluindo que não poderia continuar com classes pulverizadas em tantos locais diferentes. Vários problemas⁶⁵ ocorreram, entre eles:

Dificuldades de relacionamento entre funcionários municipais e estaduais trabalhando num mesmo local;

Falta de uniformização e centralização dos documentos escolares desses alunos;

Existência, muitas vezes, de calendários escolares diferentes na mesma escola;

Dificuldades na condução administrativa e pedagógica dessas classes. (CARAVINA, 2009, p. 73)

Já para Jussara, houve muito cuidado de Pedro com a municipalização: “Eu vou dizer assim, cada um teve, por exemplo, o Pedro quando ele entrou foi ele quem pegou, foi ele quem teve com a municipalização, uma das coisas que ele se preocupou muito, que eu acho que isso aí foi mérito dele”.

Concomitantemente, no âmbito da educação infantil, há a criação de uma Central única de vagas, através da Resolução Seduc Nº 12/1997 que visou administrar, controlar e fiscalizar a concessão de vagas e a demanda reprimida para o público de zero a seis anos. Nesta normativa, há a propositura de ações e metas como, por exemplo, a ampliação de 5957 vagas até o ano 2000. Também neste documento são estabelecidos critérios de concessão das vagas, que foram elaborados com base no resultado apresentado na Conferência Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, através do Conselho Municipal dos direitos da Criança e do Adolescente de Presidente Prudente.

Simone narra a presença de uma nova configuração na EPMPP. Há a realização de concursos para Professores de ensino fundamental I, a presença de professores conveniados da rede estadual:

No ano seguinte, em 1999 vieram essas escolas e aí vieram os professores do estado, vieram para o município com as escolas. Só que em 1999 teve concurso, e aí teve concurso para o ensino fundamental, eu acho que foi o primeiro concurso, 99, mas o pessoal assumiu em 2000. Então na realidade essas escolas vieram com professores do estado por um tempo. Lógico que teve aquela situação do professor que veio e voltou para o estado, não quis ficar, ficou um período pelo convênio, depois retornou. Então veio tanto diretor, como professores no processo de municipalização (Simone)

Essas mudanças exigem o enfrentamento de novos desafios. Pedro relata que EPMPP a qual ele não encontrava durante o seu primeiro mandato, já havia se transformado:

A municipalização, toda essa mudança. A rede começou a crescer bastante. E o que eu falei para você, no começo, em 1983, 1984 botava todo mundo numa sala de aula e conversava e trocava ideia, era diferente. Eu sempre procurei ouvir todo mundo, sabe, eu acho que é muito mais fácil a gente ouvir, conversar. De repente uma pessoa que se acha em oposição a você e tudo, mas você conversa. E de repente ela pode ter uma ideia lá e que não passou pela sua cabeça e pode propor isso na rede. E outra coisa, quando você decide junto, a gente pode errar junto e acertar junto, não é. Quando nós fizemos aquela municipalização só com o primeiro ano, realmente na época a gente achava que era a melhor solução. Depois a gente percebeu que era difícil trabalhar uma rede que tinha duas classes em uma escola, depois a gente começou a assumir a escola como um todo. Porque aí a própria rede estadual já tinha separado, de primeira à quarta em uma escola e de quinta a oitava em outra escola (Pedro).

Diante desses novos desafios e na continuidade das políticas educacionais do período, há em dezembro de 1999 a aprovação do novo Estatuto do Magistério Municipal de Presidente Prudente, através da Lei Complementar nº 79. Deák e Pereira (1999), Santos (2002) e Caravina (2009) afirmam que a elaboração e redação do Projeto de Lei que culminou no referido Estatuto foi precedida de amplo debate, durante o ano de 1999, que contou com a participação efetiva do COMED em parceria com vários segmentos/ instituições, dentre eles o Sindicato dos Servidores Municipais e os profissionais lotados em toda a Seduc.

Jussara narra que vivenciou o processo de elaboração do Estatuto do Magistério em 1999 e que uma das reivindicações era a garantia de espaços

formativos, como a HTPC. Em sua entrevista Jussara se posiciona que a luta por esse espaço foi árdua e que atualmente há pouca valorização:

Com a publicação do estatuto a gente ganha um espaço de formação muito importante, que é o espaço das HTPC, que o professor passa a receber tanto pela HTPC quanto pelas horas de atividades que ele fazia em casa.

Por que estou ressaltando isso? Porque eu fiz parte de um grupo que reivindicou muito isso. Hoje infelizmente eu não percebo nos professores a valorização desses espaços. Como espaços para estudo, espaços... muitas vezes a gente percebe as pessoas muito mais achando que isso é algo burocrático, sem perceber... para a gente que fez parte de um momento que você não tinha isso, que você lutou, no meu caso nesses 10 anos foi motivo de greve, foi motivo de muitos movimentos. Quantas vezes a gente não foi para conversar com o prefeito, conversa com outro para ver se a gente conseguia. Depois de 10 anos da minha vivência pelo menos, 10 anos ali desde que eu entrei para conseguir publicar. Então assim, no começo foi tudo festejado pelos professores, a existência desse espaço (Jussara).

O processo de elaboração do Estatuto do Magistério também é rememorado por Simone que conta sobre aspectos estruturais e organizativos da EPMPP constitutivos naquela época:

Na realidade, enfim, se organizou, na realidade passou-se a ter coordenadores pedagógicos do fundamental na supervisão, no início a gente não dividia, a gente atendia o fundamental e o infantil. Durante muito tempo todos os coordenadores tinham os dois, o infantil e o fundamental. Mas é claro que a nossa experiência com o fundamental também era menor, então a gente foi aprendendo nesse processo. A supervisão também ficou um tempo atendendo os dois. E a Priscila, por exemplo, que era supervisora na época. Porque nós tivemos a Rosa, a Priscila e depois se não me engano veio foi Maria Helena. A mesma equipe de supervisão também foi se constituindo aos poucos. Depois acho que a Silvia Bardi que já está aposentada também. E aí foi se constituindo aos poucos também, assim como o número de coordenadores também foi aumentando com o passar do tempo. Tanto que nós chegamos a ter duas coordenadoras pedagógicas até esses tempos atrás, depois com as aposentadorias e exonerações nós somos oito. Hoje nós temos mais supervisores efetivos do que coordenadores pedagógicos. Mas foi bem complicado porque foi também aprender uma etapa que nós não estávamos acostumados. Inclusive a gente ficava de cabelo em pé quando alguém falava em municipalizar o segundo ciclo do fundamental. E a gente falava calma, a gente ainda está começando a trabalhar com o fundamental primeiro ciclo, então a gente precisa de um tempo. E que foi interessante, por exemplo, foi quando a gente organizou o curso de 180 horas abordando todas as áreas do conhecimento. Aí a Márcia e a Maria do Carmo se organizaram e trouxeram o “Letra e Vida” para a rede que trazia a discussão da alfabetização e da produção de texto. Foram vários movimentos nesse sentido. E depois da Maria do Carmo eu que fui para o Letra e Vida porque nenhuma coordenadora queria assumir,

eu falei bom, na realidade eu sempre quis trabalhar com ensino de geografia. Então acabei assumindo, como assumo até hoje uma série de coisas, inclusive algumas que a gente nem concorda, mas que está ali e que tem que fazer (Simone).

Lú participou do processo de elaboração do Estatuto do Magistério e relata que houve uma abertura democrática do governo municipal para essa elaboração. E o modelo do Estatuto prudentino de 1999, serviu de base para outros municípios:

Isso, tanto o estatuto quanto o regimento foi na administração do Mauro Bragato e o secretário era o Pedro Rota. Então aí nós fizemos uma reconstrução do estatuto. Nós tínhamos já um estatuto anterior, mas ele já estava um pouco defasado porque nós, esse estatuto atual é de 99 a LDB é de 96, então como havia acabado de aprovar uma nova lei de diretrizes e bases o nosso estatuto estava em desacordo com a LDB. Então nós começamos a trabalhar com ele, mexer com ele.

E no governo anterior que foi do Agripino a gente não conseguiu, a gente não tinha essa abertura essa democratização. Então nesse governo do Mauro Bragato com o Pedro Rota aí a gente conseguiu.

Eu lembro que de início eu não era do grupo que estava assim à frente, eu participei sim, as especificações eram coletivas. Então a gente discutia nas escolas, nos grupos foi amplamente discutido, tanto o estatuto quanto o regimento e depois a gente discutia no coletivo, no geral.

Porque antes na Rede eram dados espaços para a gente discutir essas questões com todos em horário de trabalho sabe, e a gente não tinha os HTPCs e os HACs regulamentados, mas a gente tinha reuniões de formação. E nas reuniões de formações a gente discutia essa questão de direitos também além da parte pedagógica. E eu lembro que nós éramos menos também né, a Rede não era tão grande quanto hoje, foi como eu disse não era municipalizado ainda, então não tinha tantos professores, era um grupo menor.

E eu lembro de discussões do estatuto final de semana, na casa das pessoas sabe. Além das discussões que a gente fazia no Emei Eluíza, a gente centrava muita coisa no Emei Eluíza, inclusive as reuniões de formação eram no Emei Eluíza, mas a gente também se reunia à parte, se reunia fora. A gente dividia tarefa e fazia em casa nos finais de semana, a noite enfim, teve todo um trabalho, um empenho.

Como eu te disse, eu não era do grupo que estava à frente coordenando, articulando, não era, mas a gente, todos os professores da época participaram ativamente. E foi uma construção muito bonita, muito bacana.

Eu sei que hoje ainda tem algumas coisas, algumas adequações, mas para a época foi um estatuto muito ousado, inclusive ele serviu de referência para muitos municípios, inclusive municípios maiores do que o nosso ele.

Para você ter ideia se a gente estudar e pesquisar Presidente Prudente foi um dos municípios, assim, um dos primeiros municípios a regulamentar a questão da creche na educação.

Então a creche passada da assistência social para a educação. Aqui nós fomos um dos pioneiros. Tem município que agora que está

regulamentando essa situação e que nem regulamentou ainda, então a gente sempre, a gente sempre teve um grupo aqui, um grupo de professores, de coordenadores que sempre assim, é preocupado com uma consciência muito boa, sempre ligado (Lú).

Isabel que foi diretora de departamento na gestão de Pedro Rotta relata que investiu esforços para a formação contínua dos professores, como por exemplo a realização dos Congressos Municipais de Educação:

Eu fui diretora do departamento pedagógico no governo do Bragato e Pedro Rotta.

E eu tinha assim uma vontade muito grande de investir em formação continuada. E nós começamos um trabalho bem interessante. Eu tinha um vínculo com o partido dos trabalhadores na época, que era o governo Bragato. E aí eu fui apresentando o partido dos trabalhadores, porque a gente tinha uma coligação na campanha. Que foi quando a gente conseguiu na campanha vencer o governo do Agripino que estava até então.

E aí a gente começou com o projeto de formação, que é uma das coisas assim que eu tenho muito orgulho, que a gente começou a trabalhar com educador infantil e com os professores e com a secretaria municipal da educação. Nós começamos a organizar os congressos municipais. Então assim, era bem bacana, eu comecei a viajar e ter contato com diversos autores que eu lia, mas eu não tinha contato até então. E nós começamos a organizar esse projeto de formação que a gente conseguiu fazer, todos os anos que a gente esteve lá, os 4 anos, a gente fez 4 congressos (Isabel).

Com a municipalização também foi necessário esforços para outras áreas de atuação, como por exemplo, a educação especial. Jussara narra se propôs a assumir a coordenação da educação especial da EPMPP:

Em 1999 eu me lembro que o secretário da educação era o Pedro Rotta, e aí ele chegou na equipe, na época eu também estava responsável pela formação dos professores do ensino fundamental, nós fizemos uma divisão interna dentro da equipe, eu falei “eu pego essa parte” porque gostava muito dessa parte do ensino fundamental, eu sempre gostei de desafios, então beleza. Então fiquei trabalhando com a formação desses professores de ensino fundamental, que é os primeiros anos.

Só que aí ele chegou e falou para a equipe “um de vocês vai ter que pensar nessa questão da educação especial”, eu não tinha formação, não tinha conhecimento, e só tinha um incomodo, na verdade meu incomodo assim, eu sempre tive um incomodo muito grande com crianças que tinham dificuldade, era uma coisa que não tem por que, o que mais eu posso fazer e tudo mais.

Foi criada uma equipe específica na época para educação especial, mas que era muito mais voltada para discutir as questões assim, era uma assistente social, uma psicóloga uma pedagoga, mas que era muito mais voltado para a discussão do ponto de vista de como seria essa criança, lá na escola fazer os armários junto com essa família,

mas do ponto de vista da criança a primeira sala de recursos que foi em 99 ela acabou ficando nas minhas mãos. E aí também foi outro divisor de águas na minha vida, porque assim, ninguém da equipe queria pegar, eu falei “ah, pego”, eu não tinha formação e tive que correr atrás (Jussara).

Sobre a gestão de Pedro, Simone comenta que a EPMPP teve grandes avanços e uma reestruturação de todo aparato técnico da Seduc:

No caso da educação a gente não tem como negar que ter tido o professor Pedro Rotta como secretário da educação foi um período de grandes avanços na rede municipal. E quando ele veio ser secretário pela segunda vez foi a época da reformulação do nosso estatuto. E ele foi adequando a condição da rede na época porque a de 86 já não atendia mais. Nós já tínhamos, por exemplo, escolas municipais em 97 que lá em 86 não tinha. E aí regulamenta a situação do diretor de escola que já tinha, mas não estava previsto no estatuto. Nós já tínhamos diretores, mas não estava previsto no estatuto. A supervisão pedagógica também em 97 já existia, mas também não estava prevista no estatuto. Então esse estatuto a partir de 97, ele foi aprovado em 99. Então a gente ficou dois anos em discussão porque no sindicato nós montamos uma proposta e apresentamos a administração. E que a partir do COMED também começa a funcionar nesse período em 97. Que aí o conselho municipal da educação passa a ter um papel importante. Inclusive todas as discussões da municipalização foram aceitas pelo conselho municipal da educação, e inclusive o estatuto passou também pelas discussões do conselho. Então foram muitas discussões nesse período. Não tem como dizer que no período que o Pedro foi secretário da educação, foram momentos importantes da rede, de reorganização, reestruturação, de formação, grande investimento na formação dos professores e de ganhos salariais também, isso não tem como a gente negar. Esse mérito o Pedro tem. E muito também de dar autonomia para trabalhar, então não tem como negar isso, isso é próprio dele, são momentos importantes na rede municipal e para se constituir tal como ela é hoje são esses momentos em que o Pedro era secretário. Se não tivesse outro secretário, tiveram outros e tiveram importância com relação a outros projetos também. Mas não tem como negar que foram momentos muito bons dentro da rede quando ele foi secretário. (Simone).

No Quadro 16 apresentamos a síntese das políticas educacionais da educação municipal de Presidente Prudente-SP (1983-1988)

Quadro 16 – Síntese das políticas educacionais da educação municipal de Presidente Prudente-SP (1997 – 2000)

Síntese das políticas educacionais da educação municipal de Presidente Prudente-SP (1997-2000)
▪ Resolução Seduc Nº 12/1997 – Cria a Central única de vagas. ▪ Decreto Nº 11.139/97, de 08 de abril de 1997 - Nomeia o Conselho Municipal de Educação - COMED. ▪ Lei Nº 4.840 de 17 de dezembro de 1997 - Institui o Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. ▪ Lei Nº 5.062 de 01 de abril de 1998 - Denominação das novas unidades educacionais municipais. ▪ Convênio com a Secretaria de Estado da Educação, municipalizando onze escolas; ▪ Lei Nº 5.199 de 08 de janeiro de 1999 - Autoriza o Município de Presidente Prudente a contratar estagiários para desempenho de funções junto às Unidades Escolares da Rede Municipal de Educação, e dá outras providências. ▪ Decreto Nº 13.489 de 09 de março de 1999 - Aprova Regimento Comum das Escolas Municipais. ▪ Lei Complementar Nº 79 de 17 de dezembro de 1999 – Institui o Estatuto do Magistério Público Municipal. ▪ Resolução Seduc Nº 20 de 16 de dezembro de 1999 - – Fixa normas para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Presidente Prudente-SP, através da Deliberação Comed Nº 01 / 1999 ▪ 1999 – Implantação do Pró-Letramento – Mobilização pela qualidade da educação. ▪ 1999 – Implantação do Centro de Avaliação e Acompanhamento (CAA). ▪ Primeira etapa da municipalização das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Elaborado pelo autor (2022).

4.4.5 – De 2001 a 2004 – Administração – Prefeito “Agripino Lima” – Segundo mandato – (PTB)

Em 2001 é reeleito para o segundo mandato Agripino Lima. A responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação é marcada por uma trajetória de sucessivas trocas de lideranças. Inicialmente, Maria Vitória Arantes Braga Barberis Nabas é nomeada através do Decreto 14.524/2001 de 01 de janeiro de 2001 e transcorridos pouco mais de dois anos de exercício é realizada a exoneração, a pedido, por meio do Decreto 15.756/2003 de 10 de fevereiro de 2003.

Simone relata que nesse período houve o retorno da Secretária Maria Vitória Nabas, a qual permaneceu por pouco mais de dois anos a frente da Seduc. Ainda, conforme conta Simone, Maria Vitória foi destituída em uma greve em que houve participação dos professores, a qual o Prefeito Agripino Lima, acreditou que a mobilização dos professores deveria ter sido contida pela Secretária:

A Vitória voltou, porque o Agripino ganhou as eleições de novo, então o povo dele voltou. A Vitória voltou a ser secretaria da educação, e foi destituída numa greve também. Aí a gente já estava lá no prédio onde é a secretaria hoje, quando ela assumiu ainda era lá atrás da diretoria. É o prédio estava lá e aí teve uma greve que a educação aderiu, e nesse período o Agripino tinha voltado a ser prefeito e aí ele demitiu ela por conta da greve de adesão de professores na greve. Ele achou que ela tinha que conter a greve, e nunca ninguém nos conteve, quando a gente queria fazer a gente fazia, não tinha essa conversa. Então ela foi demitida nesse período (Simone).

No início dos anos 2000, o Conselho Nacional de Educação - CNE promulgou a resolução que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). Tal documento, com caráter de lei, passa a regulamentar os artigos presentes na LDB 9.394/96, que já instituía a Educação Especial como modalidade educacional, o Atendimento Especializado aos alunos com necessidades especiais na rede pública iniciando desde a educação infantil, ou na faixa etária entre zero e seis anos.

Jussara relata que a EPMPP começou a se responsabilizar pela modalidade da educação especial devido a indução dada pela política federal de educação especial e pelas mudanças advindas pela municipalização do ensino no âmbito da EPMPP. Ela conta que ficou responsável pelo acompanhamento e formação dos professores de educação especial. Foram realizados eventos com a participação de professores renomados da área de educação especial e o compartilhamento com outros municípios da região de Presidente Prudente:

Em 2003, 2004 começa a ter uma política de incentivo tanto de receber equipamentos, materiais, quanto de ser polo da... que é uma outra coisa que marcou a Rede municipal o fato da gente ser polo do programa educação inclusiva direito a diversidade, nós recebíamos um montante bem significativo de verba, e nós tínhamos que fazer uma formação de todos os gestores municipais. Lógico que a gente puxou esse radinho para o nosso lado, porque a gente tinha que convidar, eram cerca de 30 municípios da região. Então a gente fazia eventos para os 30 da região, mas aí eu aproveitava e colocava todos os nossos diretores, ou iam um professor de cada escola a gente conseguia colocar nesses processos e também tivemos sempre esse

cuidado né. Porque é assim, não sei se você chegou a participar de algum desses eventos quando você estava na rede, mas nós também conseguíamos trazer pessoas muito interessantes, pessoas que, até porque tinha uma verba para isso, então a gente investia muito nessa coisa de trazer pessoas realmente que eram referências, referências na área de educação especial. Hoje se a gente for lembrar, nós tivemos a Rita Figueiredo da Universidade federal do Ceará, a professora Maria Teresa Mantoan veio várias vezes para cá, o Claudio Roberto Batista que é um professor se eu não me engano da Unicamp também fala sobre essa questão da filosofia da educação especial, trouxemos a Rita Bergue que é de Porto Alegre. Enfim, dentro da área de educação especial todas as pessoas de renome nós conseguimos trazer para Prudente.

Jussara, ainda relata que os secretários posteriores a esse período também tiveram um “olhar sensível” para a educação especial, o que permitiu o aumento das salas de recursos funcionais e equipamentos.

É assim, todos os secretários que chegavam, pelo menos tiveram um olhar pelo menos, como dizia assim, conseguiram ter um olhar sensível para a educação especial, mesmo os que eram nem tão afetos, mas a gente conseguia convencer. Então assim, sempre tivemos um investimento, nos últimos anos isso tem ficado um pouco mais complicado, até porque as demandas das escolas elas começam a crescer, as discussões em relação à educação especial também começa, as necessidades começaram a crescer muito mais, mas enfim, a gente foi crescendo o número de salas de recursos gradativamente, algumas sendo formadas pelo próprio município, algumas sendo mandadas, enviadas em termos de equipamentos pelo Ministério da Educação, que para a gente é importante também porque é bastante significativo, embora nos últimos 3 anos praticamente a gente não recebeu (Jussara).

No relato de Jussara, há o destaque que a Secretária Maria Vitória tinha uma postura de diálogo e escuta da equipe técnica da Seduc, o que permita uma autonomia, especificamente das formações a serem oferecidas para os profissionais da EPMPP.

Então assim da Vitória Nabas que também ficou um bom tempo, uma coisa que a Vitória uma coisa que eu gostava muito da postura dela é de ouvir os técnicos internos, então a gente conseguia trazer muitos cursos, muitas coisas, ela tinha muita essa característica, como eu vou dizer assim, de realmente ouvir, daquilo que, ouvir em que sentido, não que o que a gente falava ela fazia, não é isso não, mas eu estou dizendo assim, algumas necessidades que a gente previa, principalmente na formação, ela autorizava, ela dava aval, “a gente não pode fazer, pode tocar”, e isso foi uma marca (Jussara).

Com a saída de Maria Vitória, assume a pasta o Tenente Cel. Aldo Gabrigna (Decreto 15.758/2003, de 11 de fevereiro de 2003). É importante ressaltar que no Decreto de nomeação é enfatizada a posição de “Tenente Coronel” de Aldo Gabrigna. O mandato do Tenente Coronel tem fim em 18 de junho de 2004, através da publicação do Decreto Nº 16.639/2004 de 16 de junho de 2004.

Simone narra que foi um período terrível para a EPMPP. De acordo com o relato de Simone, havia pouco entendimento do Tenente Coronel Aldo sobre a educação, o que o levava a delegar tarefas para outras pessoas. Entretanto, é dessa forma que há estratégias para “driblar” as solicitações:

Foi terrível, não foi fácil. Assim, ao mesmo tempo como ele não entendia bulhufas de educação, não entendia, entendeu, ele delegava algumas coisas para algumas pessoas, e aí a gente conseguia driblar isso. Claro que não tudo, e nem tudo acontecia e não acontece até hoje como a gente gostaria, mas foi possível driblar algumas coisas sim. Ele não entendia nada de educação, e ele vinha de vez em quando, subia, fazia umas conversas meio estranha, ele tinha um jeito bem esquisito. Mas ele ficou lá por um tempo, e terminou o mandato? (Simone).

Com a saída do Tenente Coronel Aldo, é nomeada para assumir a pasta a senhora Vera Lúcia de Melo Milan, através do Decreto Nº 16.689 de 13 de julho de 2004. Vera Lúcia de Melo Milan é diretora de escola efetiva atuante na rede municipal de ensino de Presidente Prudente-SP. A diretora de escola, permanece no mandato até 30 de janeiro de 2004, quando é exonerada através do Exonera Decreto Nº 16.950/2004.

Na continuidade de transições de secretários municipais de educação no governo Agripino Lima, é nomeado o Professor Eustácio de Oliveira Ferraz (Decreto 16.951/2004 de 30 de dezembro de 2004, permanecendo até o final do mandato.

Mas depois disso veio o Eustácio com o Pontes que era outro caso sério. E aí o Eustácio ficou os quatro anos.

Também a gente tinha nesse período, embora era complicado porque não tinha uma série de missões. O Eustácio vinha com discurso “tinha que aumentar o número de vagas na educação infantil” e o Pontes não entendia muita coisa também, na realidade não estava muito aí com a situação, e a gente acaba tendo uma certa autonomia para trabalhar, principalmente para fazer formação, mas também tinha limites, porque na hora das verbas não tinha destinação de verba. (Simone).

No campo das legislações o período é marcado por diversas leis de autoria de vereadores da Câmara Municipal, conforme apresentado no Quadro 13. Inferimos que

a transição de gestores na Seduc, a falta de objetivos para o planejamento de ações, conduziu à secretaria a alvo de interesses de diversas representatividades.

Para Deák (2015, p. 248-249) há como principais mudanças no período de 2001 a 2004: avanço da municipalização do ensino; gestão das unidades escolares através da formação de orientadores pedagógicos e iniciando formações específicas para elaboração do Plano Diretor das escolas junto aos diretores e vice-diretores e realização de concursos públicos para o aparato de pessoal da Seduc:

(...) a Secretaria Municipal de Educação teve poucos avanços no que diz respeito ao crescimento da rede física e do atendimento à população. Consta desse período a assinatura do 249 convênio da municipalização, reafirmando a continuidade das escolas municipalizadas em 1999, permanecendo com o mesmo número, 11 escolas de ensino fundamental, acrescidas da inauguração de apenas mais três escolas, sendo 2 especificamente para o Ensino Fundamental e 1 para atendimento de Ensino Fundamental e Educação Infantil. Com toda a elaboração da legislação educacional da administração anterior, a Seduc passou a fazer a gestão relativa às Unidades Escolares, dando continuidade à formação dos orientadores pedagógicos e professores em alguns cursos mais específicos e de duração mais extensa (180 horas) e iniciando mais especificamente a formação dos diretores e vice-diretores, inclusive realizando a orientação mais específica para a elaboração do Plano Diretor. Nesse período realizou-se concurso público para os cargos do quadro do magistério (professores, diretores, coordenadores pedagógicos, supervisores) inclusive regularizando a situação da equipe de coordenadores pedagógicos, tendo em vista que apenas 2 coordenadoras pedagógicas eram efetivas, das 8 que estavam na função.

A gestão do período de 2001 a 2004 da EPMPP, foi marcado pela transitoriedade dos gestores e conforme mostram as narrativas pela falta de compreensão dos objetivos a serem delineados pela Seduc. Apesar da falta de objetivos pelos representantes da administração municipal, há a autonomia de ações da equipe técnica efetiva, sobretudo na formação contínua dos profissionais e em ações específicas como a modalidade da educação especial. O Quadro 17, sintetiza as políticas encontradas neste estudo, durante este período:

Quadro 17 – Síntese das políticas educacionais da educação municipal de Presidente Prudente-SP (2001 - 2004)

Síntese das políticas educacionais da educação municipal de Presidente Prudente-SP (2001-2004)
▪ Lei Nº 5.679 de 10 de dezembro de 2001 - Institui o programa Interdisciplinar e de participação Comunitária para prevenção e combate à violência nas Escolas da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. ▪ Lei Nº 15.229 de 13 de março de 2002 - Dispõe sobre a criação do Projeto Educação e Cidadania e dá outras providências. ▪ Lei Nº 6.047 de 03 de julho de 2003 - Institui Palestras de Conscientização Ambiental nas escolas da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. ▪ Lei Nº 6.084 de 23 de julho de 2003 - Dispõe sobre a inclusão de estudos básicos sobre trânsito, como conteúdo curricular, na Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente. ▪ Lei Nº 6.093 de 22 de setembro de 2003 - Dispõe sobre a inclusão de "Estudos Básicos Sobre tratamento e Destinação do Lixo" no currículo das escolas municipais de Presidente Prudente, e dá outras providências. ▪ Lei Nº 6.094 de 23 de setembro de 2003 - Dispõe sobre a obrigatoriedade da realização do Curso de Primeiro Socorros a diretores, professores e demais funcionários das creches municipais e escolas públicas municipais de Presidente Prudente. ▪ Lei Nº 6.111 de 20 de outubro de 2003 - Institui o "Cadastro Familiar do Aluno", nas Escolas Municipais da Rede Pública de Ensino, e dá outras providências ▪ Lei Nº 6.156 de 05 de março de 2004 – Obriga as Escolas da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente incluírem nos seus currículos ensinamentos sobre os cuidados e o respeito aos idosos.

Elaborado pelo autor (2022).

4.4.6 – De 2005 a 2008 – Administração – Prefeito “Agripino Lima” (PTB) – Terceiro mandato e Administração - Prefeito “Carlos Roberto Biancardi” (PSDB)

No período de 2005 a 2008, Agripino Lima é eleito para o terceiro mandato para a Prefeitura de Presidente Prudente. Agripino Lima teve o mandato cassado em 2007, assumindo o vice-prefeito Carlos Roberto Biancardi. Na gestão da Secretaria Municipal de Educação permanece Eustácio de Oliveira Ferraz, e em 2007, há uma breve nomeação de Ondina Barbosa Gerbasi, que logo é revogada. Essa breve

retomada de Ondina Barbosa Gerbasi se deve ao período em que o Prefeito Agripino Lima teve o seu mandato cassado.

No ano de 2006 é elaborado o primeiro Plano Municipal de Educação de Presidente Prudente (Lei Nº 6.513 de 23 de junho de 2006). O Plano Municipal de Educação foi elaborado com a participação da sociedade, sob a coordenação da Secretaria Municipal de Educação e aprovado pelo Conselho Municipal de Educação, em conformidade com o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001). O primeiro Plano Municipal apresenta 9 metas para a educação infantil e 9 para o ensino fundamental de 1ª a 4ª série.

No período da gestão do secretário Eustácio, há a municipalização de mais 10 escolas de Ensino Fundamental, restando apenas uma escola de 1ª a 4ª série mantida pela rede estadual no município de Presidente Prudente-SP (DEÁK, 2015).

Ainda de acordo com Deák, (2015, p. 249) há iniciativas de políticas formativas relacionadas a alfabetização:

No que diz respeito à formação de professores, por iniciativa da equipe pedagógica, o curso “Letra e Vida”, também conhecido por PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores) da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo começou a ser ministrado na rede municipal para os professores do Ensino Fundamental e da Educação Infantil com classes de pré-escola, enfocando o processo de alfabetização.

No ano de 2005 foi instituído pela Lei Nº 11129/2005 o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem). Assumindo caráter emergencial e experimental tem por finalidade a elevação do grau de escolaridade visando à conclusão do ensino fundamental, qualificação profissional em nível de formação inicial voltada a estimular a inserção produtiva e cidadã e o desenvolvimento de ações comunitárias com práticas de solidariedade, exercício da cidadania e intervenção social. O programa oferece ainda, como eixo de formação, aulas de informática enfatizando a inclusão digital e uma bolsa auxílio mensal condicionada, tanto à frequência de 75% do aluno às aulas quanto à entrega dos trabalhos obrigatórios solicitados pelos professores.

Maria Ângela é uma das professoras que relata ter atuado no Projovem. Segundo ela foi prazeroso mesmo enfrentando os desafios.

Sr. Eustácio que era secretário de educação me designou para trabalhar no Pró Jovem. As coisas vão vindo na memória na medida que a gente vai conversando.

O Pró Jovem era um trabalho ligado direto ao Mec em Brasília. Era um programa de propiciar tanto ao adolescente quanto ao adulto que não se alfabetizou, que não concluiu o ensino fundamental no período, então eles podiam em um tempo reduzido frequentar a escola. Eram algumas escolas em Prudente, algumas escolas da Rede que no período noturno eram desenvolvidos esse trabalho, eles recebiam uma bolsa, uma pequena bolsa para estudar. E eu e uma outra professora da Rede éramos as coordenadoras desse programa.

Então em 2008, final de 2008 quando eu fui designada, em 2009 eu trabalhei com o Pró Jovem que foi uma baita experiência, também totalmente diferente. Porque a gente trabalhava em um programa novo criado no governo Lula e foi um trabalho muito bacana, muito prazeroso, bem difícil.

A gente trabalhava com uma galerinha bem difícil também, mas também foi bem prazeroso. (Maria Angela).

A Lei Municipal Nº 6.491/2006 autorizou o município de Presidente Prudente a contratar estagiários para o desempenho de funções junto às Unidades Escolares da Rede Municipal de Educação, e dá outras providências. A professora Mônica relata ter desempenhado o cargo de estagiário neste período:

Nesse período o estagiário quando a prefeitura contratava ele assumia a sala. Então se faltava um professor você tinha que substituir. Eu tinha um cronograma de trabalho os 5 dias da semana... salas que eu deveria passar perguntando se a professora tinha algum trabalho para me atribuir. Fora isso, se faltasse alguma professora automaticamente era feita ali uma divisão entre nós. Eu não era a única estagiária, era feita uma divisão entre nós para que a gente substituísse nessas turmas. Foi quando eu comecei a ter um pouco mais de contato, e a responsabilidade de 5 horas e as crianças comigo. 5 horas quando era o fundamental, porque até então a educação infantil eram 4 horas.

A narrativa de Mônica dialoga com as atribuições previstas para o cargo de estagiário, conforme a Lei Municipal Nº 6.491/2006, a qual cita:

Art. 3º - São atribuições do estagiário:

I - permanecer na Unidade Escolar, nos dias e horários estipulados, durante um dos períodos de funcionamento;

II – participar das atividades do processo de ensino - aprendizagem da respectiva Unidade Escolar;

III - apoiar Professores e Auxiliares de Educação Infantil nas atividades necessárias ao atendimento dos alunos;

IV – atuar nas atividades de apoio suplementar juntamente com o Professor titular das classes ou sob sua orientação;

V – atuar como regente ou auxiliar em classes de reforço, recuperação aceleração de alunos das classes das séries iniciais do ensino fundamental orientado, se necessário, pelo professor titular da classe;

VI – colaborar na elaboração e execução da programação das Unidades de Educação;

VII - substituir o Professor ou Auxiliar de Desenvolvimento Infantil em suas faltas eventuais, ausências e impedimentos em virtude de gala, nojo, convocação para participar de júri, faltas abonadas, justificadas

e injustificadas, licença saúde, licença-prêmio e licença gestante, observada a escala de substituição (PRESIDENTE PRUDENTE, 2006).

É interessante notar que as funções do “estagiário” na EPMPP, no citado período, se assemelham mais a um profissional habilitado para exercer a docência do que um estagiário que se encontra em processo formativo. Mônica, em seu relato, narra que assumiu a regência de uma classe por um período significativo:

Em 2006 saiu a aposentadoria de uma professora, saíram essas duas salas do quarto ano... seria... quarto ano não, quarta série. Elas saíram e foram para o fundamental 2. E aí ingressaram outras duas turmas de ensino fundamental, dois primeiros anos, primeiras séries. Nesse meio tempo saiu a aposentadoria de uma das professoras e eu assumi a sala mesmo sendo estagiária. A sala ia para atribuição, mas ninguém pegava e provavelmente se eu continuasse naquele período eu continuaria com essa sala até o final do ano, o que aconteceu? Uma colega que era estagiária na escola, tinha arrumado emprego em uma escola particular daí ela precisava de trocar de período, eu troquei o período com ela e fui trabalhar a tarde e ela foi trabalhar no período da manhã. E ela seguiu com essa turma da primeira série até o final de 2006. (Monica)

As atribuições dadas a Mônica, no exercício de funções de estagiária, foram motivos de incômodos:

Em relação a essa questão de não ter direito, isso sempre incomodou a gente embora era de conhecimento, mas isso não, não desfaz a questão de incomodar. Então assim, você está trabalhando, ao mesmo tempo que tinha uma professora as vezes resfriada, gripada e poderia pegar um atestado e não ir trabalhar no outro dia, para não ter o meu dia descontado eu tinha que trabalhar no outro dia, então era um pouco, eu não achava que isso, não me incomodava o fato delas terem direito, me incomodava o fato que eu não ter o mesmo direito. (Monica)

Diante do desenvolvimento da EPMPP, neste período de gestão, compreendemos que a criação de cargos de “estagiários” foi uma política para superar problemas da gestão educacional relativos ao absenteísmo docente.

Sobre a atuação do Secretário Eustácio, Sueli destaca que a Seduc estava propiciando melhorias para a escola a qual ocupava o cargo de diretora:

Nessa época a secretaria da educação, foi uma época boa nesse sentido. A escola estava precisando dessas melhorias e a secretaria da educação estava também nesse intuito aí. Era o Professor Eustácio que era o secretário, e ele era uma pessoa que falava “está precisando Dona Sueli, vamos fazer. Então vai por um portão aqui, precisa de uma

cobertura ali, vamos fazer”, colocou alambrado ao redor de todos os pergolados, fez toda parte que razoavelmente era simples, mas que começou a mudar um pouco o olhar da comunidade para aquela escola. (Sueli)

Concluimos, que no período de 2005 a 2008, em que a gestão da EPMPP esteve sob a gestão do Professor Eustácio, foi determinado pelo início da organização da educação municipal através da indução de políticas do governo federal, como o PME (2006), o Projovem e o Conselho de Acompanhamento do Fundeb. As narrativas dos atores sociais demonstram o prazer na atuação dos projetos e a preocupação por buscar melhorias para as escolas pela administração. O período também aponta a necessidade de aparatos administrativos diante da ampliação do atendimento da EPMPP, como a criação de cargos como os estagiários, frente aos problemas de absenteísmo e de um Centro de Acompanhamento de Avaliação de estudantes. No Quadro 18 apresentamos uma síntese das políticas educacionais da EPMPP encontradas em nosso estudo documental, referente ao período.

Quadro 18 – Síntese das políticas educacionais da educação municipal de Presidente Prudente-SP (2005 - 2008)

Síntese das políticas educacionais da educação municipal de Presidente Prudente-SP (2005-2008)
▪ Lei Nº 6.419 de 26 de dezembro de 2005 - Dispõe sobre: Criação de programas visando participação regular de professores, alunos da rede pública, particular e comunidade na conservação do patrimônio público e dá outras providências ▪ Lei Nº 6.513 de 23 de junho de 2006 - Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. ▪ Lei Nº 6.524 de 21 de julho de 2006 - Dispõe sobre a criação do Setor de Ações Complementares à Educação e do Centro de Avaliação e Acompanhamento, na Estrutura de Secretaria Municipal de Educação, e dá outras providências. ▪ Decreto Nº 17.953 de 15 de maio de 2006 - Dispõe sobre a Equipe de Coordenação do Programa EJA. ▪ Lei Nº 18.637 de 24 de abril de 2007 - Dispõe sobre a criação do Centro de Formação Permanente dos Profissionais da Educação, na Secretaria Municipal de Educação, e dá outras providências correlatas.

- Lei Nº 18.755 de 20 de junho de 2007 - Dispõe sobre a institucionalização do Congresso de Educação da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente e dá outras providências correlatas.
- Lei Nº 6.622 de 15 de junho de 2007 - Dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação - Conselho do FUNDEB.

Elaborado pelo autor (2022).

4.4.7 – De 2009 a 2012 – Administração – Prefeito “Milton Carlos de Mello – Tupã” – Primeiro mandato – (PTB).

Em 2009 tem início do primeiro mandato do Prefeito Milton Carlos de Mello, conhecido popularmente como Tupã. Nesse primeiro mandato, o Prefeito nomeia Ondina Barbosa Gerbasi para assumir a pasta da secretaria municipal de educação, através do Decreto Nº 19.815/2009 de 01 de janeiro de 2009. Ondina Gerbasi, assume, efetivamente, pela segunda vez a liderança da pasta de políticas educacionais do município. Vale lembrar que seu primeiro mandato foi entre os anos de 1989 a 1992, no governo do Prefeito Municipal Paulo Constantino.

Ondina narra que ao assumir a Seduc neste segundo mandato, já havia pensado em várias metas para a gestão da EPMPP. Entre as metas as quais rememora, narra a alfabetização das crianças até os oito anos de idade, a organização curricular e a retomada de uma proposta de educação integral:

Isso. Aí em 2009 eu voltei a atuar. O prefeito na época... já tivemos então aí, de cara digamos assim. Primeiro já tínhamos pensado em várias metas porque nós chegamos em 2009 no momento que tínhamos que estabelecer metas, estabelecer várias metas, a questão da alfabetização das crianças, colocamos como meta que até os 8 anos de idade a criança deveria estar alfabetizada. Tinha esse desejo aí muito grande de retomar de alguma forma uma proposta de educação de período integral. Então tínhamos uma proposta da organização curricular pedagógica para o ensino fundamental.... educação infantil. Quer dizer, nós tínhamos uma proposta, e nós trabalhamos nela durante toda nossa gestão, foi publicada só depois (Ondina).

As metas narradas pela ex-secretária Ondina, foram lançadas no primeiro mês de atuação a administração “Tupã. Consistiam em dez metas, para os quatro anos de

governo, sendo oficializadas através de um evento realizado no dia 28 de janeiro de 2009:

- 1- Conseguir o índice de 100% de alunos que aos oito anos saibam, de fato, saibam ler e escrever;
- 2- Implantação da alfabetização bilíngue (língua inglesa);
- 3- Aumento de no mínimo 10% do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e redução de 50% das taxas de reprovação ao final da primeira etapa do Ensino Fundamental;
- 4- Padronização dos currículos pedagógicos com o objetivo de evitar a interrupção do aprendizado caso o aluno mude de escola;
- 5- Implantação do currículo profissionalizante na EJA (Educação de Jovens e Adultos);
- 6- Ampliação dos programas de formação continuada dos docentes, voltados principalmente para o aprimoramento da prática em sala de aula.
- 7- Implantação da educação em contraturno com atividades de ensino em período diferente do da escola;
- 8- Construção e recuperação de creches e escolas após levantamento da demanda;
- 9- Reestruturação do Estatuto do Magistério Público Municipal e adequação do Quadro de Apoio à Educação;
- 10- Inclusão dos pais e da comunidade no Processo Educativo.

No discurso proferido pelo Prefeito Tupã foi ressaltada a sua trajetória de aluno da escola pública, a valorização do trabalho do professor e a necessidade de oferta de um outro idioma aos alunos da rede pública em decorrência de sua trajetória econômica que não permitiu a realização de aprendizagem de outra língua:

[...] "Eu estudei em escola pública e sei que o comprometimento do professor com o ensino é fundamental para que se formem seres humanos melhores, por isso quero fazer o que for possível para que ele se sinta bem e motivado", explica.
 "Mas eu não tive condições de pagar um curso, como hoje outros jovens não têm. Quero amenizar ao máximo esse fator de desigualdade social", defende. (PRESIDENTE PRUDENTE, site oficial, 28 de janeiro de 2009).

A ex-secretária Ondina relata que ao chegar na Seduc em 2009, encontrou um o desafio de implementar o Ensino Fundamental de 9 anos, decorrente da obrigatoriedade da matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental, a partir da Lei nº. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006.

Quando chegamos de cara, nós assumimos em janeiro, foi um grande desafio, e em fevereiro nós tivemos que implantar o ensino de 9 anos tinha um prazo, terminava o prazo em 2010, mas era 2009 quando assumimos. Então, nós nos deparamos com essa situação. Então você imagina como foi não é (Ondina).

Ainda conforma narra Ondina, o desafio em implantar a inserção de alunos com seis anos no ensino fundamental se somou ao desafio de outros aspectos estruturais para as escolas, como mobiliários, que a EPMPP não dispunha. Ondina relata que essas compras foi motivo para a abertura de processo de investigação pelo Ministério Público:

Da noite para o dia nós tivemos um mês para colocar a rede para funcionar e em todos os aspectos, no aspecto da estrutura, nós tínhamos uma demanda grande, precisamos de móveis, precisamos de cadeira, de carteira, precisamos comprar. Tanto é que iniciamos uma compra de material pedagógico, carteira, mesa, no primeiro mês de gestão. E isso até me rendeu uma chamada na promotoria pública, porque ele não entendeu “porque chegar uma rede e já está comprando móveis, como é que podia isso”, não é. E aí a gente teve que explicar (Ondina).

Ondina conta que embora as mudanças foram drásticas e rápidas, houve um trabalho coletivo para que as decisões tomassem rumos para acontecer:

Então foi uma mudança drástica e rápida. Tivemos que tomar muitas decisões para que acontecesse.... ninguém faz nada sozinho, então a frente de toda equipe, a supervisão todos juntos... mas a grande dificuldade foi a instituição. Esse início dessa forma. Mas nós conseguimos fazer essa, vamos dizer assim, essa adequação na rede toda e começar relativamente como foi toda essa fase do início dentro da proposta... que tínhamos que cumprir (Ondina).

Com a ampliação da EPMPP, Ondina encontra em seu segundo mandato uma nova configuração. Em seu relato narra que há aspectos administrativos a serem resolvidos, a necessidade de informatização dos dados relativos aos recursos humanos, transporte escolar, suprimentos, serviços, alimentação escolar e gestão da rede física:

De todos os aspectos, o aspecto administrativo, o pedagógico, da estrutura, o que a gente está encontrando e o que precisa fazer, precisamos resolver todas as coisas. Então dentro do administrativo o que nós encontramos? Primeiro, uma falta enorme de um sistema de informatização de gerência de dados, ajudava muito no nosso trabalho. Então o departamento, a SEDUC, principalmente o recursos humanos, o transporte de alunos, o departamento de suprimentos, serviços, alimentação escolar, nós não tínhamos os dados esquematizados, a gente digitava relatório. Então a gente pensou que precisaríamos trabalhar em cima disso não é.

E também da rede física faltava o sistema de acompanhamento, a movimentação das escolas, a frequência, número de alunos, número de classes, número de crianças.... os nossos diretores... o diretor para informar. Quer dizer, não havia um sistema que a gente pudesse ter

esses dados, nós percebemos e vamos implantar. Foi assim uma.... não é (Ondina).

De acordo com Ondina, nesta gestão havia um problema de falta de recursos humanos. Conforme narra, havia dez anos que não realizava concurso público para os cargos do magistério.

A partir do relato de Ondina notamos que esse período é marcado pela necessidade de reformulação da estrutura administrativa para atendimento das demandas das etapas da educação infantil e ensino fundamental.

No ensino fundamental, para cumprimento das metas consoantes a alfabetização é reforçada o convênio através da rede estadual paulista de ensino, através do Programa “Ler e Escrever””. De acordo com a reportagem veiculada no site oficial do Partido Trabalhista Brasileiro, em 27 de janeiro de 2010:

O projeto da Secretaria de Estado da Educação contempla o município conveniado com metodologia específica de alfabetização, incluindo a oferta de material didático aos alunos, treinamento e capacitação de professores.

São cerca de 5 mil crianças beneficiadas em Presidente Prudente pelo Ler e Escrever que será posto em prática já a partir de fevereiro, assim que o Estado disponibilizar todo material da logística para este empreendimento de formação cidadã.

São alunos do primeiro e segundo anos do primeiro ciclo do ensino fundamental.

“Quando assumimos o presente governo municipal, estabelecemos junto ao prefeito Tupã dez metas.

Uma delas é de promover a real alfabetização, com o aluno sabendo ler e escrever até aos oito anos de idade.

Tem ocorrido reclamação generalizada da sociedade de que o aluno chega no quinto ano, o segundo ciclo do ensino fundamental, sem saber ler e escrever.

Então, decidimos que em relação a Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente esta preocupação deixará de existir”, comenta Ondina.

“Não é somente uma preocupação em responder ao problema que aí está, mas de oferecer à criança formação adequada à sua idade escolar e com reflexo para sua vida toda”, diz Ondina.

O Governo Tupã tem na Educação uma das prioridades, especialmente nesta questão que envolve crianças, as quais consistem no eixo principal das prioridades estabelecidas como meta de Governo e para as quais várias ações já são desenvolvidas.

Uma série de outras ações são preparadas e serão postas em prática ainda neste ano letivo.

Ondina narra que nesse período a gestão da EPMPP teve a sustentação por políticas indutórias propostas pelo Governo Federal. A ex-secretária cita o Programa

“Mais Educação” para a ampliação do tempo de permanência escolar, o Programa “ProrInfância” na construção de prédios escolares da educação infantil e o ProInfo, na constituição dos laboratórios de informática das escolas:

E o que aconteceu também quando nós chegamos? Nós também éramos, tínhamos esse sonho era inerente a.... um atendimento integral da criança, não só creche, mas também as crianças da pré-escola, e também de poder atender as demais crianças. Então pensamos e aproveitamos aquela oportunidade de educação integral do MEC. Uma proposta de educação federal, o governo federal induziu que nós tivéssemos quatro escolas que pudesse ampliar a jornada, principalmente. E nós tivemos mais cinco por nossa conta. E nós pensamos no projeto “Cidadescola” com nove escolas. [...] Então foi nessa época, e também com o governo federal... construímos então 43 laboratórios de informática para as escolas, então foram implantados 43 laboratórios de informática dentro da rede municipal. Ali também foi colocado núcleo para essa tecnologia. (Ondina).

A partir da política indutora do Programa Mais Educação foi criado o “Programa Cidadescola” por meio do Decreto Nº. 21.142 de 17 de agosto de 2010. A criação desta política era oriunda do. De acordo com Azevedo e Betti (2014), os objetivos do Programa eram:

[...] desenvolver a formação integral das crianças da rede municipal de ensino de Presidente Prudente e contribuir para a realização de propostas e práticas curriculares, ampliando a oferta de saberes, atividades socioeducativas, que auxiliem no processo de formação das crianças, por meio da articulação de ações intersetoriais de todas as secretarias e órgãos do Município. (Presidente Prudente, 2010). O processo de implantação iniciou-se em oito escolas municipais no ano de 2010 (Azevedo, 2012). Em 2013, já atingia 26 unidades que atendem crianças do 1º ao 5º ano (Presidente Prudente, 2013). O tempo de permanência na escola dessas crianças² foi ampliado de cinco para até nove horas diárias; quando não estão nas aulas regulares em sala, participam de oficinas de atividades esportivas, de artes, de meio ambiente, de língua estrangeira, de acompanhamento pedagógico, oficina lúdica de matemática, informática, empreendedorismo, educação no trânsito, hora do conto, educação musical, cultivo de hortas, práticas circenses, entre outras. (AZEVEDO; BETTI, 2014, p. 257-258)

A diretora de escola aposentada, Isabel, relata que foi uma das responsáveis pela implementação do Programa Cidadescola. De acordo com Isabel, ela buscou muito da proposta do governo federal para trazer para Presidente Prudente:

Aí já no governo do Tupã, a secretária de educação a Ondina ela estava montando um programa chamado Cidade Escola, educação integral. E como eu gostei muito da ideia do programa, que é a ideia

de fazer a educação... que isso contribuiria com a educação dessas crianças. E essa proposta de Cidadescola estava ligada a proposta do Haddad, do ministro da educação. Então eu queria pegar o que tinha no governo do Haddad, no governo do PT e trazer para o programa Cidadescola para a gente trabalhar com essa educação integral (Isabel).

Isabel também narra que foi movida pelo desafio em colocar a proposta do Programa Cidadescola em ação. Um dos desafios foi colocar vincular o Programa Cidadescola em uma ótica intersetorial, através da participação das demais secretarias da administração municipal. A diretora aposentada relata que teve uma grande decepção ao perceber que a intersetorialidade e a priorização das crianças era uma exclusividade da Seduc:

Olha, no começo do programa o que me deixava assim... eu sou movida a desafio. Então assim eu fui desafiada. Mas o que me deixava meio entristecida era porque estava substituindo um programa e tinha muita gente que era do contra, que não gostava, não simpatizava com a proposta do programa. Então assim, foi um desafio. E a gente tinha no início do programa uma política intersetorial. Então assim eu tinha uma vontade... conversava com os secretários das diversas pastas, só que o que eu percebia e que me deixava muito puta da vida, que na verdade existia muita vaidade. Então se o programa Cidadescola era uma ação intersetorial, mas o braço maior dele era da secretaria da educação. Então eles entendiam assim, se for para o secretário da educação aparecer nós não vamos ajudar. Então assim, eu tinha ilusão de que as pessoas olhavam para a criança, para a sua comunidade, sabe, no sentido de fazer a diferença na vida das crianças. Mas na verdade isso não aconteceu muito. Então assim, era a SEDUC, no começo foi a SEDUC mesmo que na figura da secretária que meteu a cara. Por diversas vezes ela ia conversar com o próprio prefeito. E tão foi difícil.

A diretora aposentada Isabel também relata que fez uma avaliação junto as crianças e percebeu que havia uma aprovação entre os principais interessados. Isso foi uma das motivações para fortalecer o grupo desta política de educação integral na EPMPP:

Então assim, no final de 2010 eu fiz uma avaliação ouvindo as crianças. E assim, eu até fico muito emocionada sabe, porque as crianças amavam o programa. Então quando eu ouvi as crianças falando de que atividades gostavam, isso me deixava muito feliz e me dava força sabe, para continuar. E assim, o erro que a gente cometeu, erro em especial que eu cometi, e que também depois teve várias consequências por ter essa história de ter de vir, de ter muita coragem, de ter que lutar, de tudo desse certo. Eu comecei a organizar um grupo muito fechado, a gente começou a se segurar um no outro. E o povo

assim, ficava falando mal da gente, riam da cara da gente, não acreditavam que o programa pudesse dar certo. Então isso constituiu um grupo muito forte. E aí o que aconteceu? A gente começou a ignorar os outros, a gente queria muito que desse certo. Então a gente tomava algumas decisões que eu como diretora, que eu vou continuar como diretora, só que era gestora de um programa. Muitas vezes eu não ligava, tipo assim “ah aquele diretor não gosta muito do programa”, então eu meio que para sobreviver eu deixava de lado, eu ia fazer porque eu queria que o programa desse certo. Então assim, esse foi um erro que nós cometemos, eu cometi, a Dona Ondina junto comigo cometeu. Depois a gente avaliou. Em 2011 a gente percebeu. Então a gente tinha duas escolas dentro de uma escola. A gente tinha o turno que era o turno regular, e o turno complementar que era como se fosse outra escola. Então assim, isso demorou uns 3 anos para a gente se constituir enquanto uma escola única (Isabel).

Nesse período, Jussara também narra há o investimento em salas de recursos multifuncionais, por políticas também indutoras do MEC. Essas políticas permitiram que Presidente Prudente ampliassem os atendimentos aos estudantes público-alvo da educação especial.

[...] as primeiras salas, foi a primeira do Navio, depois foi essa do Carmem Pereira Delfim que a gente acabou, como fala, também aproveitando o que já tinha da sala especial e depois também adquirindo outras coisas, depois a gente começou a montar outras salas, por quê?

Até 2011, lembrando que a primeira sala foi em 2009 então até 2011 nós tínhamos várias salas esparramadas pelo município só que a gente ainda trabalhava com uma perspectiva de que cada sala, por exemplo, a do Navio era só de DI, só para crianças com deficiência intelectual, a do Carmem Pereira Delfim, como ela era uma sala para criança com deficiências múltiplas, a gente transformou lá na sala para deficiências múltiplas porque ela tinha barra de acesso.

Depois abrimos uma de deficiência visual que também foi no Carmem Pereira Delfim, abrimos uma de libras que se eu não me engano foi junto com Navio, ficaram as duas no Navio, a gente foi abrindo gradativamente com verbas do município, aí conforme foi chegando que foi ampliando (Jussara).

Conforme pontuou Jussara, as salas de recursos multifuncionais na EPMPP, num primeiro momento atendia os estudantes, por deficiências específicas. O aprofundamento nas discussões permitiu o rompimento dessas concepções que estruturava o atendimento pedagógico através de uma ótica médica:

Eu acho que a gente conseguiu dar uns passos importantes para romper com essa ideia da deficiência na ótica médica, “ai, esse tem deficiência X, esse tem deficiência Y, esse faz isso ou esse faz aquilo”. Então a perspectiva que a gente tem trabalhado agora, olhar para necessidade dessa criança, “ai ele é autista, vou ter que trabalhar com ele a comunicação alternativa?”, não necessariamente, porque se ele

tem uma linguagem funcional eu não vou inserir comunicação alternativa. No entanto se eu tenho um DI que tem uma problema com linguagem eu vou inserir a comunicação alternativa que a princípio seria mais para o autista.

Enfim, a gente começou a fazer toda essa discussão, também na educação especial, de olhar para essa criança pelas necessidades que ela apresenta. Lógico que tem uma condição biológica que marca, que traz ali a limitação, mas essa limitação não vai ser só essa limitação que vai explicar todas as dificuldades que ela vai ter, então a gente vai alterando inclusive, vamos dizer assim, a organização e a estrutura do funcionamento também quando a gente começou a olhar para essas questões. (Jussara).

Esse período também foi marcado por um movimento de greve, envolvendo o funcionalismo público municipal prudentino, que almejava o reajuste salarial de todos os servidores. A professora Mônica relata que participou deste movimento e que passou pela situação de ter uma aluna transferida em decorrência de suas faltas na escola. Mônica também relata que não houve apoio da gestão da escola para explicação a família sobre no que consistia o movimento. Movimento este que abarcava também direitos de todas as categorias, inclusive dos diretores e orientadores pedagógicos:

Em 2012, eu pensei isso, mas na hora eu acabei esquecendo. Em 2012 eu participei de uma greve, uma greve que durou 6 dias, estava fadada já a não prosseguir, mas eu participei, o que era bem desgastante, foi bem desgastante para mim, eu ia todos os dias na frente da prefeitura durante 6 dias, acabei voltando um pouquinho antes da greve ter terminado, que eu acho que a greve se estendeu por mais 2 ou 3 dias se eu não me engano.

Quando eu voltei eu tinha uma aluna transferida, a diretora da escola transferiu ela de sala de acordo com a solicitação da família ela continuou na escola, mas em outra sala de uma professora que não havia aderido à greve. Fomos 3 professoras da escola que aderimos a essa greve e tivemos que repor aí no mês de julho de 2012. Além do desgaste da greve de não se ter alcançado o que se desejava, que era um aumento de salário sim. No dia em que professor for bem remunerado não vai existir mais greve em razão disso, mas enquanto isso não acontece, as greves também irão acontecer.

E fora esse desgaste, na hora que eu cheguei na escola ela chegou, a diretora chegou a colocar substituto em sala, não foi não lembro se foi na minha turma, mas eu lembro que ela chegou a colocar substituto, e quando eu cheguei tinha aluna transferida, como se a mesma mão que bate no seu ombro para dizer que te apoia, mas que não vai para a greve é a mesma que assina transferência de sala. Então isso foi um pouco pesado por que é funcionário público e o aumento de salário não era para a categoria docente, não era para o grupo de docentes, não era para o magistério, era para os funcionários públicos, que abarcaria todo mundo. Mas a colega lá não pensou assim (Monica).

O período de 2009 a 2012, segunda gestão da EPMPP pela Professora Ondina é definido pela necessidade de sistematização para gestão da Seduc, a qual se ampliou nos anos anteriores. Essa sistematização pode ser percebida, por exemplo, pelo planejamento de metas para o mandato e organização de setores específicos da Seduc. Neste período há também a continuidade na aplicação das políticas indutórias do governo federal, permitindo o município dar nova roupagem conforme o seu contexto, como é o caso do Programa Cidadescola. Há também iniciativas com o intuito de organizar o ensino fundamental, sobretudo nos aspectos curriculares envolvendo a alfabetização. A desvalorização do funcionalismo público também deu sinais, período este marcado por greves. No Quadro 19 apresentamos uma síntese das políticas educacionais da EPMPP encontradas em nosso estudo documental, referente ao período.

Quadro 19 – Síntese das políticas educacionais da educação municipal de Presidente Prudente-SP (2009 – 2012)

Síntese das políticas educacionais da educação municipal de Presidente Prudente-SP (2009 - 2012)
▪ “Educação lança 10 metas para o Governo Tupã” – Site Oficial da Prefeitura Municipal de Presidente Prudente-SP – 28 de janeiro de 2009. ▪ 2011 – Parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e o Jornal “O Imparcial”. ▪ Decreto Nº 20.217 de 14 de maio de 2009 - Institui a Conferência Intermunicipal de Educação. ▪ “Proposta de Tupã é reforçada em convênio com projeto do Estado” – Site do Partido Trabalhista Brasileiro - 27 de janeiro de 2010. ▪ Decreto Nº 20.948 de 26 de maio de 2010 - Altera a configuração da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. ▪ Lei Nº 7.271 de 08 de junho de 2010 - Altera a composição do Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Conselho do FUNDEB para adequá-la do previsto no art. 24, § 1º, inc. IV, da Lei Federal 11.494/2007. ▪ Lei Nº 7.329 de 14 de julho de 2010 - Dispõe sobre a promoção junto aos estabelecimentos escolares do Município, do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, enfatizando a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, as artes e a influência da cultura negra e indígena na formação da Nação Brasileira, resgatando as suas contribuições. ▪ Decreto Nº 21.142 de 17 de agosto de 2010 - Dispõe sobre a instituição do Programa de Educação Integrada Cidadescola, que visa fomentar a Educação Integral de crianças da Rede Municipal de Ensino do Município de Presidente Prudente.

- Lei Nº 7.361 de 25 de agosto de 2010 - Dispõe sobre a inclusão de medidas de conscientização, prevenção e combate ao "bullying" escolar no projeto pedagógico elaborado pelas escolas públicas de educação do Município de Presidente Prudente e dá outras providências.
- Lei Complementar Nº 177 de 25 de novembro de 2010 - Dispõe sobre a carreira de Educador Infantil, institui seu plano de carreira e remuneração, e dá outras providências correlatas.
- Decreto Nº 21.381 de 29 de novembro de 2010 - Reorganiza o atendimento das escolas municipais na Educação Infantil, para o ano letivo de 2011.
- Decreto Nº 21.504 de 28 de dezembro de 2010 - Dispõe sobre a criação e composição do Comitê Prudente na Mobilização Social pela Educação.
- Decreto Nº 22.315 de 22 de dezembro de 2011 - Nomeia membros do Grupo Gestor Municipal do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas.

Elaborado pelo autor (2022).

4.4.8 – De 2013 a 2016 – Administração – Prefeito “Milton Carlos de Mello – Tupã” – Segundo mandato – (PTB).

No segundo mandato do Prefeito Milton Carlos de Mello, conhecido popularmente como “Tupã”, a Seduc ficou a cargo, mais uma vez de Ondina Gerbasi Barbosa, conforme o Decreto Nº 23.195/2013 de 01 de janeiro de 2013. Estava se constituindo a terceira gestão “Gerbasi Barbosa” no direcionamento e implementação das políticas educativas municipais.

De acordo com Feba (2020, p. 27-28) o segundo mandato:

(...) em 2013 a SEDUC firmou um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) junto ao Ministério Público do estado de São Paulo sobre as demandas de vagas da educação infantil. Segundo o documento, a Prefeitura Municipal de Presidente Prudente deveria manter o atendimento de toda a demanda da pré-escola, para crianças de 04 (quatro) e 05 (cinco) anos, e ampliar gradativamente o atendimento da demanda manifesta por creche, de 0 (zero) a 3 (três) anos, até atingir 100% em 2018. (FEBA, 2020, p.27-28)

Sobre as iniciativas para diminuição do déficit de vagas, Barbosa se pronuncia em 2013 que:

“O município tem se esforçado muito para conseguir novas vagas. Posso dizer que de 2009 ao início de maio deste ano a administração conseguiu ampliar aproximadamente 1.450 novas vagas, além dos remanejamentos e a sucessão normal quando há um espaço criado que a criança passa de um ano para outro. Já fizemos um estudo e sabemos que vamos ampliar mais 855 vagas. Estamos ampliando ano a ano. Há um esforço praticamente sobre humano por parte da Prefeitura em ampliar vagas para educação infantil. Há ainda a

proposta de construção de mais quatro creches, três nos novos loteamentos e outra no Itapura II. Então posso dizer que numa projeção de até sete anos de governo do Tupã [Milton Carlos de Mello] é como se, praticamente, estivéssemos atendendo 440 vagas mensais e construído 23 creches”, expõe Barbosa. (PRESIDENTE PRUDENTE, 2013, Site Oficial)

Ondina narra que neste terceiro mandato a frente da Seduc, enfrentou o problema da falta de vagas para a educação infantil. Sobre esse problema, Ondina relata que por mais que buscava a demanda continuava existindo ao longo de todo o ano letivo.

A falta de vagas na educação infantil tornou-se objeto de judicialização do Ministério Público, através de apontamentos do Grupo de Atuação Especial de Educação do Ministério Público Estadual (Geduc). Naquele momento, que está a frente do Geduc é o promotor de justiça Luiz Antônio Miguel Ferreira.

A Prefeitura Municipal, então propôs um acordo frente o problema e conforme conta Ondina, houve a proposta de um escalonamento, para resolução do problema até 2018:

E aquela preocupação constante, uma realidade constante da falta de vagas para creche. Por mais que você buscava diminuir as demandas. O que nós conseguimos atender? Nós conseguimos atender que nós chamávamos, nós tínhamos dois tipos de demanda, falava em demanda... e falava também na questão da demanda prevista. O que era isso na verdade, era o seguinte: a criança tinha uma vaga na creche, ela tinha uma vaga para fazer o seu pedido, a família. Então a data, vamos dizer assim, não lembro de cabeça, mas era, vamos falar 20 de novembro, supostamente uma data fixa. Até então ela tinha que se inscrever, tudo bem. Para essa criança que se inscreveu nessa data a gente conseguia colocar na creche. Ou seja, essa família estava atendida.

Qual era a que não estava atendida? As crianças que começavam a nascer, que completavam os 3 meses após essa data e sempre fomos cobrados

Então a esse atendimento, nós conseguimos equilibrar com mais essas creches. E nesse meio tempo também uma ação, nós fizemos um acordo, de escalonamento de atendimento. Então havia permissão que até 2018 estava 100% resolvido os problemas da creche. Nós conseguimos resolver até 2016 (Ondina).

Segundo a ex- secretária, para superar esse problema, houve a busca de ampliação do números de salas de aula nas escolas, construção de novos prédios escolares e reforma dos antigos:

Então nós não tínhamos vagas, não tínhamos creches. A demanda vinha crescendo bastante. então o que vamos fazer? Nós começamos a construir salas de aula nessas escolas já existentes, mas começamos a grande reforma também. Nós tivemos nesse período de gestão aí reformar praticamente quase todas as escolas. A gente reformou mais ou menos 43 escolas de forma geral. E construção de 56 salas de aula nas escolas para poder atender a demanda. Então construímos salas de aula que equivaleria a 5 novas escolas mais ou menos, então 5 novas escolas nós construímos e 43 reformas de prédios escolares do município (Ondina).

A inauguração de novas escolas de educação infantil, durante a administração do segundo mandato do Prefeito Tupã, marcou o início do compartilhamento de gestão com organizações do terceiro setor na rede municipal. A estratégia de gestão compartilhada foi uma das alternativas que a gestão compartilhada foi a alternativa encontrada pelo município para o município diminuir a demanda de vagas nas creches municipais.

O início da terceirização no atendimento da educação municipal prudentina foi marcado por diversas manifestações contrárias. De acordo com a matéria publicada no G1 Notícias de Presidente Prudente, em 2 de abril de 2016, houve uma mobilização em que professores lavaram a rampa da Prefeitura (Figura 19):



Figura 19 - Protesto na rampa do Paço Municipal -

Fonte: G1 Presidente Prudente 02/04/2016

Sobre a manifestação o Secretário de Comunicação da Prefeitura, Marcos Tadeu Cavalcante Pereira, defendeu o processo de terceirização baseado nos custos que a Prefeitura vem tendo em relação a folha de vencimentos dos funcionários:

É uma questão de custo e reposição de funcionários. O foco está na prestação dos serviços aos alunos. No ano passado, tivemos mais de 10 mil atestados de afastamentos de funcionários dos serviços e 40% vieram de profissionais da educação. O custo é muito alto. Com a terceirização, a substituição de um funcionário é imediata, para evitar esse tipo de coisa”, argumentou.

Com a lei federal que aprovou o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014) houve a determinação, em seu art. 13, que o poder público deverá instituir, em lei específica, contados dois anos da publicação da referida lei, “o Sistema Nacional de Educação, responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 2014).

Fica instituído, a partir da aprovação do Plano Nacional de Educação o imperativo de que os entes federados subnacionais elaborem seus planos de educação, reafirmando, desse modo, a importância desse mecanismo de planejamento para a formatação do Sistema Nacional de Educação.

No ano de 2015, a Seduc de Presidente Prudente, mobilizou esforços para consecução do Plano Municipal de Educação, promovendo na tarde do dia 24 de fevereiro de 2015, uma reunião para discussão do Plano Municipal de Educação (PME), no Centro de Formação Permanente dos Profissionais de Educação (Ceforppe). Nesta reunião houve os seguintes pronunciamentos:

A abertura do encontro foi feita pelo prefeito Milton Carlos de Mello ‘Tupã’, que afirmou sendo a educação prioridade desde o início de seu governo. “Chegou o momento de adequarmos nosso Plano Municipal que já existe ao Plano Nacional de Educação. É de suma importância a participação da comunidade prudentina, já que esse é um trabalho a longo prazo (10 anos). Sendo assim, nossa preocupação é que o progresso já alcançados nos índices de educação sejam continuados nas próximas administrações”, enfatizou.

O promotor da Vara de Infância e Juventude, Luiz Antônio Miguel Ferreira proferiu uma palestra para contextualizar o trabalho, explicando a importância do Plano para o Município. “A elaboração do Plano é uma preocupação do Ministério Público Estadual. Deve traduzir a realidade educacional do município com projetos e estratégias para melhorar a qualidade da educação, ou seja, o efetivo desenvolvimento do aluno. Deve ser elaborado com participação

democrática e efetiva”, declarou. (PRESIDENTE PRUDENTE, 2013, Site Oficial)

De acordo com Feba (2020, p. 34) o processo de elaboração do Plano Municipal de Educação de Presidente contou com a manifestação de vários seguimentos de profissionais, para elaboração do documento referência:

Primeiro, foram realizados estudos pelas comissões, constituídas por representações da equipe técnica da SEDUC, gestores das escolas, docentes, sindicato, conselhos, entre outros, que ajudaram a elaborar um documento de apoio. Esse documento passou por várias conferências internas e, após a inserção das contribuições, constituiu-se no documento-referência para discussão em nove audiências públicas. Após as sistematizações, o projeto de lei foi encaminhado para a Câmara Municipal de Presidente Prudente, em outubro de 2015, e foi aprovado e publicado.

A atuação do GEDUC que se delineou através da judicialização da falta de vagas na educação infantil, interfere nas eleições de 2016, na qual o órgão encaminha um ofício aos candidatos à prefeitura do município, em que lista perguntas sobre as propostas do plano de governo relacionadas à oferta de educação infantil. Neste ofício são questionados:

- a) Sobre o déficit de vagas em creches na cidade de Presidente Prudente, de que maneira o seu governo pretende resolver essa demanda?
- b) Qual a projeção em percentual de ampliação de vagas (criação de novas vagas) em creches para o município de Presidente Prudente e qual o modelo que será adotado? Direta, indireta ou conveniada? Quantas vagas serão criadas em cada uma das modalidades?
- c) Quais as principais inovações que pretende adotar na área da política pública de educação infantil caso seja eleito?
- d) Qual o planejamento de investimentos anuais na área de educação infantil ao longo do mandato?
- e) Qual o valor do custo aluno qualidade inicial e custo aluno qualidade em educação infantil utilizado pela equipe da gestão para planejamento de investimento e manutenção da educação infantil?
- f) Qual a concepção do candidato e quais as propostas para a educação de alunos com deficiência na educação infantil?
- g) Quais as propostas relacionadas aos docentes da educação infantil no que tange à valorização profissional, capacitação inicial e continuada e condições de trabalho?
- h) Quais parâmetros de qualidade em educação infantil serão utilizados em seu governo?
- i) Quais aspectos relacionados à qualidade da educação infantil, em creche e pré-escola, V.Sa. reputa os mais importantes e que receberão investimentos prioritários em sua gestão?
- j) Qual a equipe responsável pela elaboração de seu programa de governo na área de Educação Infantil? Quem são as pessoas que

- integram referida equipe, especificando formação acadêmica, profissional e contribuição que já tenham dado na respectiva área?
- k) Qual a proposta para gerenciar com transparência os dados/indicadores e os gastos/financiamento com a Educação Infantil?
- l) Qual o conhecimento de V.Sa. a respeito da judicialização da educação infantil em nosso município? (MINISTÉRIO PÚBLICO, 2016);

Em sua narrativa, Ondina relata que encerrou sua terceira gestão a frente da Secretaria Municipal de Educação, com as seguintes ações, que para ela, foram desafios e conquistas: Controle dos gastos de energia e água; Georreferenciamento de vagas; Compra e estoque para materiais de limpeza; Atualização do patrimônio das escolas; Contratação de estagiários para atuarem como cuidados de estudantes público-alvo da educação especial; Informatização dentro do próprio prédio da Seduc; Reforma dos prédios estaduais que foram municipalizados; Construção de novo prédio para a Alimentação Escolar; e, acessibilidade nas escolas.

A terceira gestão da Professora Ondina na EPMPP foi direcionada pela busca de consolidação e fortalecimento da administração da Seduc, enquanto órgão provedor diante das demandas que uma secretaria de grande porte necessita. Entretanto, a EPMPP foi judicializada, dando espaço para o Ministério Público, para que houvesse a atuação no cumprimento de políticas específicas como a falta de vagas na educação infantil. A saída para essa problemática foi o início de parcerias com o terceiro setor para gestão de creches, o que criou a gestão compartilhada das escolas de educação infantil. Essa ação na EPMPP, gerou insatisfação nos profissionais. E, por fim, coerente ao movimento que havia iniciado nos últimos períodos, a gestão da Seduc, continuou levantando proposituras políticas para a EPMPP a partir da indução de políticas do governo federal. O Quadro 20 apresentamos uma síntese das políticas educacionais da EPMPP encontradas em nosso estudo documental, referente ao período.

Quadro 20 – Síntese das políticas educacionais da educação municipal de Presidente Prudente-SP (2013 - 2016)

Síntese das políticas educacionais da educação municipal de Presidente Prudente-SP (2013-2016)
▪ Prefeitura expõe em audiência trabalhos realizados para diminuir déficit de vagas em creches. (Site Oficial da Prefeitura Municipal de Presidente Prudente – 12 de junho de 2013) ▪ Decreto Nº 24.205 de 20 de dezembro de 2013 - Institui o Programa Escola de Pais no Município de Presidente Prudente e dá providências correlatas. ▪ Lei Nº 8.962 de 09 de outubro de 2015 - Aprova o Plano Municipal de Educação – PME, e dá outras providências ▪ “Contra a terceirização na educação, protesto lava rampa do Paço Municipal” – (Site G1 – 02 de abril de 2016) ▪ Lei Nº 9.243 de 25 de novembro de 2016 - Dispõe sobre o Sistema Municipal de Ensino e dá outras providências.

Elaborado pelo autor (2022).

4.4.9– De 2017 a 2020 – Administração – Prefeito “Nelson Roberto Bugalho” – (PTB /PSDB).

Nelson Roberto Bugalho (PTB) é promotor de Justiça do Estado de São Paulo e ocupou o cargo de Prefeito Municipal de Presidente Prudente-SP entre os anos de 2017 a 2020. Para a administração da Secretaria Municipal de Educação, o Prefeito Nelson Roberto Bugalho, nomeia Antônio Luiz Mello, mantenedor de uma escola particular com mais de 28 anos de experiência em educação, bacharel em Direito e pedagogo com especialização em gestão educacional, através do Decreto 27.558/2017 de 01 de janeiro de 2017. Na impossibilidade Mello assumir na primeira semana, há a nomeação de Mara Suzete Pereira Cabral do Amaral para responder pela Seduc, no período de 01 de janeiro de 2017 a 08 de janeiro de 2017 (Decreto 27.581/2017).

No Plano de governo do Prefeito Nelson Bugalho são postas as seguintes proposituras para a política de educação:

Para implementar inclusive o Plano Municipal de Educação, faz-se necessária uma revisão nas práticas de ensino-aprendizagem, desde a alfabetização básica, até uma reestruturação do currículo, com a introdução do ensino de lógica e arte, como exemplos, e principalmente o acompanhamento e monitoramento das ações não apenas dos alunos, mas também na formação e capacitação dos professores, além do estabelecimento de metas. Além dessas ações

estruturais, de forma concisa, vai-se trabalhar nas seguintes proposições:

4.1 - Elaboração do Novo Currículo escolar com base nas diretrizes educacionais, respeitando o PME e buscando responder objetivamente as necessidades das transformações e busca de inovação e novas abordagens e saberes;

4.2 - Aperfeiçoamento do CIDADESCOLA, com ampliação da oferta de vagas e laboratórios pedagógicos já existentes (incluir, como exemplos de laboratórios - robótica, construção de jogos e linguísticos, e exemplos de escolas com grandes demandas - Rui Carlos Vieira Berbet, no Brasil Novo, e Giseli Daléfi, no Jardim Universitário);

4.3 - Construção de novas unidades de educação infantil respeitando-se as disponibilidades orçamentárias, ampliando-se a oferta de vagas de acordo com as demandas dos bairros;

4.4 - Criação de um programa de acompanhamento nutricional. Aproveitando-se o núcleo de Alimentação Infantil, será desenvolvido o Programa Alimentação Sadia. Com essa ação, se buscará formar e informar os pais sobre as melhores opções de alimentação – de forma a que possam elaborar cardápios simples desde o pósaleitamento até a pré-adolescência;

4.5 - Desenvolver um Programa de Informatização da Secretaria de Educação para que se possa aprofundar ainda mais o modelo de Gestão Estratégica, proporcionando decisões mais assertivas e rápidas. Criar um Sistema de Gerenciamento dos departamentos da SEDUC para gerenciar todos os processos da Coordenadoria da Merenda Escolar; o Gerenciamento Escolar; e que possa integrar as funções do Sistema de Gestão Dinâmica de Administração Escolar - do Estado de São Paulo; e finalmente desenvolver um Sistema Integrado de Bibliotecas, integrando as bibliotecas das unidades escolares com a do CEFORPPE;

4.6 - Universalizar o acesso à Educação Básica e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente, na rede regular de ensino, com a garantia de Sistema Educacional Inclusivo para as crianças com transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotações (AH/S).

4.7 - Ampliar a parcerias com o Ministério Público, com base no Estatuto da Criança e do Adolescente, para ampliar o atendimento das demandas de creches, seja com a ampliação das instalações existentes ou construção de novas unidades.

A primeira ação do governo Bugalho é a criação do Quadro do Magistério Diferenciado (Lei Nº 206 de 6 de janeiro de 2017). Essa criação se deve aos impactos da Ação Direta de Inconstitucionalidade⁵⁰ que retira o pagamento do adicional universitário aos cargos de Professor III, conforme prezava o Estatuto do Magistério (Lei Complementar Nº 79/1999).

Na narrativa de Simone, o curto período em que Antônio Mello esteve a frente da Seduc, trouxe uma perda de protagonismo aos profissionais da educação:

⁵⁰ ADI 2155534-15.2014.8.26.0000 SP 2155534-15.2014.8.26.0000 de 29 de setembro de 2015.

Assim, teve o Mello que ficou um período pequeno, acho que nem deu muito para a gente sentir porque foi um curto período de tempo. Mas hoje o que eu sinto é que a gente perdeu um pouco a condição de protagonista da educação municipal, a gente está muito... como é que vou dizer, sem autonomia para trabalhar na secretaria da educação (Simone).

Em abril de 2017 há uma paralisação dos profissionais de educação. De acordo com o Jornal "O Imparcial"

Sob gritos de "Fora Mello", em alusão ao atual secretário municipal de Educação, Antonio Luiz Mello, e muitas buzinas, as "mulheres de preto" se apropriaram daquele espaço público e ocuparam toda a rampa que dá acesso ao prédio público, praticamente impedindo o tráfego de pessoas ali.

[...]

Os principais pontos abordados pelos profissionais da Educação são atos administrativos da pasta, como a diminuição da carga suplementar, jornada de trabalho e progressão funcional. A categoria diz que perderá quatro meses de carga suplementar de seus vencimentos, além do fato do município "não cumprir a jornada de trabalho prevista em lei".

De acordo com a presidente da entidade sindical, Ana Lúcia de Mattos Flores, os funcionários tiveram um desconto "indevido" na folha de pagamento deste mês. A Prefeitura definiu o ocorrido como "um equívoco" que estava sendo regularizado ainda ontem. Expôs em nota que está aberta a receber e discutir as reivindicações, reiterou que nenhum direito foi retirado, lembrando-se de um aumento de 7% no salário a todos os servidores municipais e do acréscimo no abono mensal de R\$ 50 para R\$ 200, concedido para repor perdas salariais dos aposentados e pensionistas que perderam o auxílio-alimentação por determinação judicial. (O IMPARCIAL, 11 de abril de 2017)

Mônica conta que a paralisação, envolveu motivos de discordâncias em relação a postura do Secretário Antônio Mello.

Participei de algumas paralizações também, que eu me recordo agora foram duas uma em 2017, os principais motivos em 2017 que levou a paralisação foi a discordância com a forma digamos, a forma de administrar determinadas demandas da secretaria municipal de educação (Monica).

Lú cita que a busca pelo afastamento de Antônio Mello, pautava-se também pela resistência contrária à política que estava encomendada à educação prudentina:

Então assim, você citou 2017, eu acho que também ter afastado o Mello eu sei o quanto foi complicado para vocês que estavam lá na época, mas a gente não podia deixar porque junto com ele vinha uma política encomendada para a educação, e a gente ter organizado o pessoal, e ter indo para a frente, pedido a saída de um secretário e conseguir. E agora que se repetiu na cultura com essa história do assédio moral em relação ao secretário da cultura e o pessoal também se juntar e se unir e conseguir (Lú).

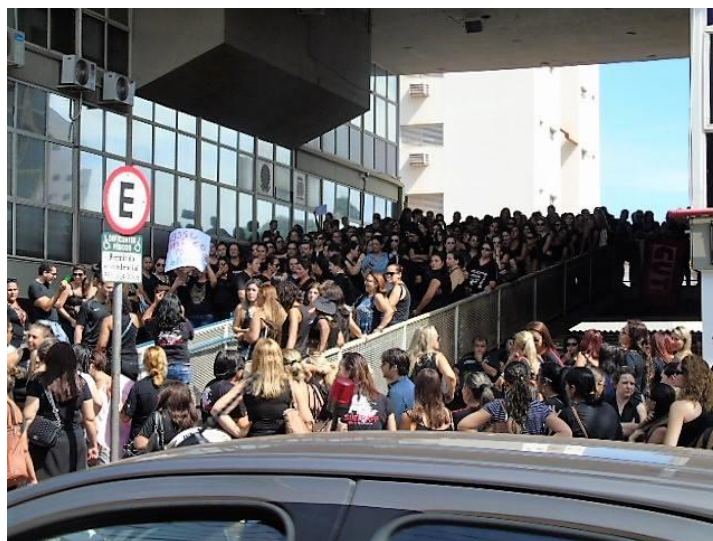


Figura 20 – Manifestação de 10 de abril de 2017 –

Fonte (Sintrapp)

Em 4 de setembro de 2017, o empresário Antônio Luiz Mello pediu exoneração do cargo de secretário municipal de Educação de Presidente Prudente. A Secretaria de Comunicação emitiu a seguinte nota:

"O prefeito tentou dissuadi-lo da decisão, mas entendeu a posição de caráter irrevogável. Dessa forma, agradeceu e avaliou o trabalho à frente da secretaria de maneira irretocável, com uma conduta firme, transparente e ilibada diante das questões que suscitam reflexões e reavaliações do Poder Público" (PRESIDENTE PRUDENTE, Site Oficial, 2017)

Após um período interino Sonia Maria Pelegrini assumiu a pasta da Secretaria Municipal de Educação, através do Decreto Nº 28.433 de 23 de outubro de 2017. Uma das primeiras políticas, em cumprimento do Plano de Governo da administração Bugalho foi a implantação do Programa "Creche Parceira". O Programa tinha como objetivo a ampliação do tempo de atendimento das crianças nas escolas de educação infantil, para até 10 horas.

De acordo com entrevista concedida ao Site Oficial da Prefeitura Municipal de Presidente Prudente-SP, A Secretária de Educação, Sônia Maria Pelegrini destacou que a legislação permite que a escola flexibilize o horário de atendimento, mas de acordo com a carga limite de 10 horas/dia, na escola. "Este é um programa de apoio, que facilita a vida dos pais", confirma.

Jussara relata que um dos grandes ganhos, durante o mandato da Secretária Sônia, a frente da Seduc foi a elaboração do Currículo Municipal:

Essa última administração, eu acho que o fato da Sonia ter ficado duas administrações consecutivas eu acho que um dos grandes ganhos foi realmente a escrita desse currículo, porque durante um bom tempo a gente ouvia falar assim, “ai mas não tem currículo, ah, mas não tem currículo”, então pra mim esse foi um marco muito importante que a duras penas porque assim, realmente não está sendo fácil para ela até hoje os grupos políticos realmente pela opção do currículo, pela opção da linha teórica, mas eu acho que isso foi um marco muito importante (Jussara).

Em sua narrativa, Simone afirma que a elaboração de um Currículo Municipal era um objetivo antigo da EPMPP. Relata também que houve discordâncias e que o processo poderia ter sido aperfeiçoado:

A própria discussão do currículo, faz muito tempo que eu acho que a rede precisava ter construído esse currículo. Eu não estou dizendo isso porque acho que o currículo é a coisa mais importante, não, o currículo é parte desse processo, mas é necessário. Eu entendo que assim, investimento é no professor, a construção do currículo é momento de formação. Inclusive eu tenho discordâncias de como foi o processo de construção desse currículo, eu acho que não foi da forma que deveria ter sido. A gente precisava ter se aproximado mais dos professores para fazer estudos. Ter tido momentos menores, aquelas coisas muito grandes eu acho que são complicadas. Então a gente precisava ter tido grupo de estudos nos HTPC, aprofundado mais na teoria para poder construir, para poder elaborar. Mas, enfim, isso fugiu das nossas mãos, fugiu da mão da equipe. E então essas coisas, essas discordâncias, os processos como deveria ter sido, eu acho que é bem complicado, bem complicado mesmo. (Simone)

Jussara relata que a elaboração do currículo foi um processo formativo importante, que permitiu o aprofundamento em uma outra concepção de trabalho pedagógico:

Recentemente com a discussão do currículo, já vem um bom tempo a gente discutindo. Essa administração ela conseguiu realmente instaurar um processo a trancos e barrancos, alguns sendo contra alguns sendo a favor, mas enfim, se instalou o processo de construção coletiva do currículo. Foi feito uma opção a princípio pela pedagogia do estado crítico e psicologia histórica cultural, para mim foi outro divisor de águas. Quando a gente anda, você tem que agora, entrar em toda a perspectiva da pedagogia histórico crítica e da psicologia histórico-cultural.

E aí para mim foi muito importante também esse momento de formação, e aí eu falo não é, a importância de você trazer pessoas de fora e de você trazer algumas formações que a princípio eu fui uma que falei, “ai meu Deus, isso não vai dar certo, a gente vem com outro referencial teórico, como que vai ser isso”, teve essa possibilidade de

estudar, até conseguir me enxergar muito mais dentro da psicologia histórico crítica, dentro de uma psicologia histórico cultural do que necessariamente dentro da pedagogia que era vista como a gente vinha trabalhando antes. Mas eu acho que veio a agregar (Jussara).

A professora Jaqueline conta que mesmo com o processo de elaboração e implantação do currículo a EPMPP ainda enfrenta um grave problema formativo que não se resolve com palestras e encontros virtuais:

É entender o histórico crítico, ele é muito complexo e o jeito que foi tratado, apesar de, vem falando dele já tem uns seis anos. Aí que está, como foi a formação disso? Colocaram mais de oitenta professores no Matarazzo, aí colocava a Lídia, é Lídia ou Ligia?

A Ligia, ela tem um jeito de falar assim muito complexo, muito né, difícil de entender. Ainda mais, aí quer que o professor entenda depois de cinco horas de trabalho, em um anfiteatro lotado com a mulherada que não para de falar, só pensando na hora de ir embora e cadê a lista para assinar que é a única coisa que fala.

E aí que está, a minha raiva fica nisso é achar que fez isso e achar que todo mundo entendeu, entendeu. Esse que é o problema da formação da Rede.

Agora a moda é a live, então acha que faz a live de uma hora e meia aí uma hora e quarenta e está resolvido o problema. Não está resolvido o problema, só vai juntando é ranço (Jaqueline).

Ainda durante o período do mandato da Secretária Sônia, houve várias ações de terceirizações e fechamento de escolas. Lú lembra que a proposta de terceirização da Escola Municipal “Carlo Ceriani” gerou diversas manifestações contrárias pelos profissionais e famílias:

Essa questão do Carlos Ceriani é um marco muito importante. Esses dias alguém comentava comigo, eu falei, “nossa a gente precisava colocar isso no papel”, então a gente precisava escrever sobre isso. Porque olha só, na política de terceirização que nós temos escolas aqui né que estão com as filantrópicas e que é uma pena, mas se nós não tivéssemos feito aquilo que nós fizemos nós seríamos mais. Porque de cara já era o Carlos Ceriani e o Firmino né que hoje é lá o Ivan Junior.

Eu lembro, nossa, foi da noite para o dia que nós trabalhamos a noite de madrugada fazendo aqueles panfletos e imprimindo no sindicato. E seis e meia da manhã a gente estava lá na frente da escola, pegando os pais, conversando, e nós conseguimos que a escola não fosse terceirizada. E olha, eu vou confessar para você, por algumas vezes eu pensei que a gente não fosse conseguir ganhar aquela batalha, eu falei, “meu Deus, essa terceirização está vindo como um rolo compressor em cima da gente, eles vão terceirizar”, e a gente resistiu, lutou, brigou chamou o pessoal e o pessoal veio junto e conseguiu segurar. (Lú).

No ano de 2017 também foi realizado o concurso público para o cargo de Professor de Educação Especial. Esse cargo estava, até aquele momento, sendo ocupado por Professores de Educação Infantil e dos Anos Iniciais da EPMPP, que se afastavam de suas classes regulares para assumir classes da citada modalidade. Mônica foi uma das professoras aprovadas para o cargo e relata que ficou em dúvida se desistiria de seu cargo inicial de professor de educação infantil, para assumir outro:

2017, foi outubro, novembro de 2017, que ocorreu a prova do concurso público para professor de educação especial. E naquela data eu já sabia que quando eu sendo aprovada, quando me convocassem, porque desde 2013 eu estava trabalhando em desvio de função, eu continuei como professora de educação infantil, mas atuando na sala de recursos. Em 2017 veio o concurso eu fiz, prestei passei, e já sabia que quando convocassem eu teria que escolher entre uma coisa e outra.

Em 2018, abril de 2018 aconteceu a convocação, o que aparentemente já estava consolidado que eu já estava há 5 anos em uma sala de recursos me balançou um pouco né, porque você pode permanecer numa função, mas declinar da função e voltar para o seu cargo. E aí a gente não estava mais só falando de função, estava falando de cargo, e não tinha mais para onde declinar, se eu desistisse da sala de recursos eu não ia ter educação infantil para voltar porque eu tinha que exonerar da educação infantil.

Foi um pouco emocionante aí essa troca porque eu fiz isso na última semana, na última semana após os... dando ali a prorrogação do prazo de 60 dias. Foi no último dia, exonerei na quinta e na sexta eu estava na educação especial, que se não fosse na sexta eu teria perdido também o concurso e ia permanecer só na educação infantil, só porque era o que podia (Mônica)

No início de 2020, surgiram notícias de que a Covid-19 se espalhava pelo mundo. As primeiras reações não indicavam que o problema poderia chegar ao Brasil e nos atingir gravemente, como já circulava o conhecimento das consequências graves nos países que foram os primeiros atingidos. No final do mês de março de 2020, as autoridades sanitárias brasileiras, diante da falta de tratamento para a doença e para não impactar e comprometer o precário sistema de saúde, passaram a adotar, paulatinamente, o distanciamento social, o que se deu de maneira não uniforme nos municípios, estados e regiões do país. Entretanto, de forma geral, muitas escolas foram fechadas, suspendendo o atendimento presencial.

A diretora Inês relata que enfrentou diversos desafios, decorrentes da desorganização da Seduc, neste período da Pandemia. Esses problemas consistiram na omissão de informações, no respeito aos funcionários, na organização do

calendário escolar. Inês conta que faltou uma sensibilidade em conhecer a realidade da escola:

Esse ano, por exemplo, nesse tempo de pandemia também nossa... é muita informação que é omitida para nós né. A gente precisaria de uma informação melhor, precisaríamos que o obvio fosse dito e muitas vezes o obvio não é dito para nós e a gente tem que ficar perguntando. Às vezes você vai perguntar e as pessoas são agressivas inclusive com a gente, respondem mal. Então eu tive algumas brigas esse ano assim, ano passado, ano passado não, ano retrasado por conta disso assim, não brigas, eu tive que me impor um pouco, coisa que eu não gosto muito sabe, porque parece que a gente vai ficando marcado né, mas no sentido de ter que se impor, falar que, “olha não está certo isso, não dá certo isso, vocês não estão vendo o que está acontecendo na escola”.

Esse ano, por exemplo, nossa... esse ano, eu perdi a estribeira assim, porque a gente está há 5 meses fora da escola e o município, a Seduc de Prudente tem um calendário, a data de avaliação institucional, duas vezes ao ano.

E aí chegou uma determinada época de julho e nos convocaram para uma formação via google Meet. E essa formação era para passar sugestão de avaliação institucional, fazer a avaliação com o grupo de apoio, que não está trabalhando, fazer a avaliação com os professores, fazer a avaliação com as famílias, fazer avaliação com todo mundo.

E a medida que elas iam colocando aquilo, ia me dando uma raiva, um nervoso, uma falta de... como que eu posso dizer assim, parece que as pessoas não enxergam. Quem trabalha na Seduc eu tenho a impressão que não enxerga a realidade da escola, não sabe o que é a realidade da escola. Então há um abismo entre quem trabalha na Seduc e na escola (Inês).

Inês também relata que também presenciou o desapontamento de outros diretores de escola nas reuniões virtuais, diante da desorganização da Seduc, no período da pandemia:

E aí eu vi aquilo, questões para perguntar no grupo de apoio sobre o desenvolvimento das atividades, sobre aquilo tudo. Questões para perguntar para os professores para eles avaliarem o HTPC que mal tinha começado. Então tudo isso a gente, foi me estafando sabe. Ah eu pedi a palavra e falei, pedi a palavra e falei para eles assim, “gente, vocês não tem ideia do que está acontecendo na escola, como que a gente vai fazer uma avaliação institucional no meio do furacão, não tem condição né”. Assim, eu falei no sentido de desabafar mesmo, “não dá pra fazer esse tipo de avaliação que vocês estão propondo isso é fora a realidade”.

E aí veio uma outra diretora falou também, chorou, e aí todo mundo se sensibilizou com aquilo. E aí a secretaria entrou em ação e falou que era para deixar para uma outra data. Mas foi muito ruim assim, foi uma... a impressão que eu tive é assim, “vamos dar serviço, mais serviço”.

E a gente já estava trabalhando muito e não era momento de fazer essa avaliação institucional.

Então são coisas assim que vão nos chateando sabe, a falta de compreensão do que está acontecendo na escola, a falta de informação e de formação. Formação não tem né, então assim, é uma coisa complicada. Nem em reuniões mais periódicas com os diretores tem, nem mesmo com as orientadoras pedagógicas. Eram feitas reuniões aleatórias e isso é muito difícil porque a gente se perde um pouco no processo e cada um começa a fazer um pouco do que quer né.

Então agora nesse tempo de pandemia no ensino remoto, a gente está tendo que se reinventar no sentido de que é ser diretora a distância né, o que é ser diretor e articular a escola toda da sua casa. Então tem essa dificuldade que eu venho encontrando, mas estamos conseguindo (Inês).

Para a professora Jaqueline, o período de pandemia também demonstrou a necessidade de se pensar em recursos tecnológicos para as escolas:

Essa pandemia ela faz pensar um pouquinho de lógica assim. É tão interessante ver que hoje a gente precisa desse recurso de internet de computador. O Bosque já teve duas salas de informática, uma sala que era montada pelo estado então tinha Windows o programa, e a outra sala montada pelo... esqueci o programa, só sei que era Linux. Aí hoje a gente só tem uma sala com dez computadores, a internet, funciona. Eu descia para a sala de informática falando para os meus alunos: “reza que esteja funcionando”, porque olha, só quem vive a situação de você estar com trinta alunos descer para uma sala de informática com dez computadores e ainda por cima a internet não funcionar não sabe o que é perigo, não sabe o que é correr perigo. A gente vê propagandas de prefeito falando que colocou Wifi na pracinha, mas não tem Wifi para os alunos e para o professor. (Jaqueline)

O último período da EPMPP, investigado neste estudo, apresenta novamente a problemática da transitoriedade de gestores na administração da Seduc. Embora o plano de governo do Prefeito Nelson Bugalho tenha sido escolhido pela população através da eleição, é demonstrado no início do mandato a fragilidade para o seu cumprimento. Inferimos que essa fragilidade é suscitada pela inércia e o descompasso nas ações diante de diversos problemas que se arrastavam ao longo dos anos, o que gerou insatisfação aos profissionais da educação municipal. A saída da administração diante deste caos, foi concentrar esforços no cumprimento exclusivo do plano de governo inicial, como demonstra as ações da Creche Parceira e a propositura de um Currículo para a rede municipal. Essa saída, de “quase” soluções, pouco atingiram os problemas que a estrutura complexa da EPMPP havia adquirido, pois escondia o interesse governamental e não popular. O último ano da

administração, marcado pela Pandemia, evidencia, através das narrativas dos atores sociais a falta de contato com o espaço real dos problemas a serem superados, colocando mais uma vez em destaque que os limites da administração da EPMPPP concentravam-se no plano de governo do prefeito eleito. Abaixo apresentamos o Quadro 21, com a síntese das políticas educacionais da educação municipal de Presidente Prudente-SP (2017-2020)

Quadro 21 – Síntese das políticas educacionais da educação municipal de Presidente Prudente-SP (2017 - 2020)

Síntese das políticas educacionais da educação municipal de Presidente Prudente-SP (2017-2020)
▪ Lei Nº 206 de 6 de janeiro de 2017 - Dispõe sobre a criação da tabela do Quadro do Magistério Diferenciado e dá outras providências. ▪ Lei Nº 9.278 de 17 de março de 2017 - Dispõe sobre: torna obrigatória a publicação do cardápio da merenda escolar pelo Município e dá outras providências. ▪ Lei Nº 9.343 de 15 de maio de 2017 - Dispõe sobre: Dá nova redação ao artigo 2º, da Lei nº 9278, de 17 de março de 2017, que torna obrigatória a publicação do cardápio da merenda escolar pelo Município e dá outras providências. ▪ “Professores aprovam greve; Sintrapp pede saída de Mello” – Site: Portal Prudentino – 01 de setembro de 2017. ▪ Nota: Secretário Municipal de Educação pede exoneração – Site Oficial – 04 de setembro de 2017. ▪ Lei Nº 9.514 de 28 de novembro de 2017 - Dispõe sobre a instalação de câmeras de monitoramento de segurança nas escolas públicas municipais e cercanias. ▪ Lei Nº 9.586 de 05 de janeiro de 2018 - Institui o Programa Horta Educativa nas Escolas de conscientização sobre a importância do cultivo e do consumo de produtos naturais nas escolas, no Município de Presidente Prudente. ▪ Lei Nº 9.592 de 05 de janeiro de 2018 - Dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação nas unidades de Ensino da Rede de Escolas Públicas Municipais, de Sistema de Internet sem "wi-fi" em suas dependências. ▪ Lei Nº 9.587 de 10 de janeiro de 2018 - Institui o Programa Municipal de Incentivo à Programação e à Robótica no Município de Presidente Prudente e dá outras providências. ▪ “Prefeito lança Programa ‘Creche Parceira’ que beneficia crianças em horário estendido” – Site Oficial (30 de janeiro de 2018). ▪ Lei Nº 9.693 de 22 de maio de 2018 - Institui a inclusão de peixe na merenda escolar das instituições de ensino do Município de Presidente Prudente e fixa outras providências. ▪ Lei Nº 29.422 de 26 de novembro de 2018 - Aprova as alterações no Regimento Comum das Escolas Municipais, e dá outras providências. ▪ Lei Nº 9.915 de 15 de abril de 2019 - Inclui na Lei nº 5.003, de 17/12/1997 (Unificação das Datas Comemorativas), mais um item, nos seguintes termos:

Semana Municipal de Orientação e Prevenção à Prática do Bullying Escolar nas Escolas do Município de Presidente Prudente, a ser realizada anualmente na segunda semana do mês de março.

- Lei Nº 9.916 de 15 de abril de 2019 - Inclui na Lei nº 5.003, de 17/12/1997 (Unificação das Datas Comemorativas), mais um item, nos seguintes termos: Semana da Campanha Municipal Maria da Penha, a ser comemorada anualmente no mês de março, nas escolas municipais e particulares.
- I ENFOCO – Encontro de Formação Continuada – (Site Oficial – 22/07/2019)
- Seduc inicia distribuição de 40 mil uniformes a alunos da rede municipal (Site Oficial – 30/09/2019)
- Seduc lança a 2ª edição do Guia Escolar Proteção aos Direitos da Criança e do Adolescente (Site Oficial – 10/09/2019)
- Lei Nº 31.060 de 23 de julho de 2020 - Dispõe sobre a elaboração de Projeto Especial de Educação Integral do programa Cidadescola, no Sistema de Ensino da Secretaria Municipal de Educação no Município de Presidente Prudente, conforme Lei Complementar nº 99/1999.
- Decreto Nº 31.507 de 28 de dezembro de 2020 - Aprova a resolução SEDUC/COMED nº 18, de 21 de dezembro de 2020, que dispõe sobre o Currículo do Sistema Municipal de Ensino de Presidente Prudente, para o período de 2020-2030.

Elaborado pelo autor (2022).

Ao analisarmos ao longo de trinta e sete anos o percurso da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente, em nove períodos de administrações municipais, fica evidenciado o caráter tenro da EPMPP, porém que tem buscado o avanço na garantia do direito à educação ao público atendido. As primeiras iniciativas políticas da Secretaria Municipal de Educação foram basilares e condizente ao contexto da época. Porém, nutridas com iniciativas de aprofundamento pedagógico, deixando uma grande marca na prática dos professores devido a implantação da proposta do Proepre, no intuito de superação das perspectivas assistencialistas que foram constituídas, antes da responsabilização, prevista na CF/1988 da educação pelo atendimento de crianças de 0 a 6 anos. Nesse primeiro período (1983-1988) houve o incentivo a abertura da participação do professorado na tomada de decisões e diálogos, o que sustenta um viés democrático, em um contexto de recente redemocratização no país.

O segundo período (1983-1992) houve a ampliação no atendimento, propostas de educação integral, estruturação de equipe técnica para lidar com a formação continuada dos profissionais e momentos de busca de direitos, através de greves dos servidores públicos. Já no terceiro período (1993-1996) há a desvinculação de outras

pastas ligadas a educação, a implantação de programas para atendimento à infância e a criação do Comed e mais movimentos insatisfações em relação a valorização do funcionalismo público municipal.

Durante o quarto período (1997-2000) a EPMPP inicia o atendimento da etapa do ensino fundamental, através de uma primeira etapa da municipalização do ensino, são efetivados espaços de discussão democrática e aprovados instrumentos legais, como o Estatuto do Magistério Municipal de Presidente Prudente (LC nº 79/1999). O período de 2001 a 2004 é marcado pela transitoriedade dos gestores e pela falta de compreensão dos objetivos a serem delineados pela Seduc. Essa falta de objetivos leva ao fortalecimento da autonomia de ações da equipe técnica efetiva, sobretudo na formação contínua dos profissionais e em ações específicas como a modalidade da educação especial.

O período 2005 a 2008, foi determinado pelo início da organização da educação municipal através da indução de políticas do governo federal. Identificamos neste período, prazer na atuação dos projetos e a preocupação por buscar melhorias para as escolas pela administração. Já o marco temporal de 2009 a 2012, é definido pela necessidade de sistematização para gestão da Seduc e pela continuidade na aplicação das políticas indutórias do governo federal. Há iniciativas com o intuito de organizar o ensino fundamental, sobretudo nos aspectos curriculares envolvendo a alfabetização. Mais uma vez, a desvalorização do funcionalismo público também deu sinais, período este marcado por greves.

Na continuidade, a EPMPP foi direcionada pela busca de consolidação e fortalecimento da administração da Seduc, há ações de judicializações da EPMPP, no que tange a oferta de vagas. A saída deu início de parcerias com o terceiro setor para gestão de creches, o que criou a gestão compartilhada das escolas de educação infantil. E, no último período a EPMPP, apresenta novamente a problemática da transitoriedade de gestores na administração da Seduc, o que gera um cenário de caos diante do enfrentamento de problemas que seguem se perpetuando por anos. A saída da administração foi concentrar esforços no cumprimento exclusivo do plano de governo inicial. No último ano da administração, há a Pandemia, o que deixa evidente a falta de contato com o espaço real dos problemas a serem superados.

Após localizar as políticas desenvolvidas no âmbito da EPMPP, no próximo capítulo, buscamos apresentar a compressão e correlação dos sentidos investigados

nas narrativas dos atores sociais para análise das políticas de organização da educação pública municipal de Presidente Prudente, no período de 1983 a 2020.

5. OS SENTIDOS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL DE PRESIDENTE PRUDENTE-SP: EXPRESSÕES DA MULTIPLICIDADE



Figura 21 - Listen of Rizoma

Fonte: SoundCloud, Gabriel Chaos

“Deixarão que vocês vivam e falem, com a condição de impedir qualquer saída. Quando um rizoma é fechado, arborificado, acabou, do desejo nada mais passa; porque é sempre por rizoma que o desejo se move e produz”
(Deleuze & Guattari, 1996)

Este capítulo tem o objetivo de apresentar a compressão e correlação dos sentidos investigados nas narrativas dos atores sociais para análise das políticas de organização da educação pública municipal de Presidente Prudente, no período de 1983 a 2020.

Tomamos como pressuposto que um processo de compreensão e correlação de sentidos, compartilhados pelas narrativas humanas, estrutura-se em circuitos rizomáticos e múltiplos.

A multiplicidade é a substância do sujeito. Sentidos e multiplicidades é uma redundância em nossa escrita. É nessa perspectiva que a pesquisa (Auto)biográfica permite reafirmar que em um estudo de políticas educativas, há a força da existência humana que abre e se fecha, pulsa, constrói e desconstrói os espaços institucionais. Como a água do mar que se espalha em ondas, marés e correntes, as narrativas revelam que os sentidos de uma política educacional são movidos por onde há espaço e intensidade humana.

Neste estudo, buscamos revelar os espaços e intensidades presentes na multiplicidade de sentidos a partir da priorização do conhecimento hermenêutico produzido pelos atores sociais. Este conhecimento envolve a articulação das experiências narradas, dimensões heurísticas e suas subjetividades envolvendo a educação pública municipal de Presidente Prudente-SP.

A apreciação em uma base hermenêutica, permite que o próprio sujeito selecione os elementos biográficos narrados. É o sujeito que, cuidadosamente, organiza as estruturas dando significação aos acontecimentos. Assim, os modos de produção e compreensão de sentidos, deslocam-se subjetivamente a partir de um exercício propriamente hermenêutico percebidos pelo pesquisador, os quais visam a sinalizar, delinear as particularidades do sujeito pesquisado.

Na posição de pesquisador, alinhamos os sentidos da EPMPP revelados pelos atores sociais, tomando como inspiração as “dimensões da competência”, proposta por Rios (2010). A autora nos inspirou, pois, ao conceituar “competência”, em um exercício filosófico que se busca alcançar a essência de um saber fazer bem o dever, um fazer que requeira um conjunto de saberes, está explicitado uma síntese do que compreendemos neste estudo como ator social: um conjunto de saberes que se revela

na articulação entre uma dimensão técnica, uma dimensão política e uma dimensão estética, mediadas pela ética.

Nessa perspectiva, defendendo a tese que a compreensão e da essência das políticas, decorre dos sentidos que as pessoas dão às diferentes decisões da política educacional, para além do impacto de normas, regras e leis definidos nos documentos formais e orientadores da política e que as decisões da organização educacional prudentina se afirmam a partir de um circuito múltiplo de sentidos implicados e impulsionados, estes sentidos podem ser caracterizados a partir das seguintes dimensões: **ética, política, técnica e estética**.

Na análise das narrativas, buscamos organizar os relatos em unidades temáticas, para compreender os sentidos das políticas da EPMPP. Nosso intuito não foi categorizá-los em uma ótica quantitativa, mas sim revelá-los em sua multiplicidade, pois consideramos que todas as narrativas dos atores sociais revelam sentidos.

Quadro 22 : Dimensões de análise dos sentidos das políticas de organização da educação pública municipal de Presidente Prudente

Dimensão ética <i>Sentidos das políticas de organização da educação pública municipal de Presidente Prudente-SP:</i> • O compromisso social pelas crianças das classes populares. • O compromisso pela inclusão de pessoas com deficiência. • O compromisso pelo desejo de realização profissional
Dimensão política <i>Sentidos das políticas de organização da educação pública municipal de Presidente Prudente-SP:</i> • O incentivo da participação e a busca pela garantia de espaços democráticos. • A Valorização profissional e a mobilização sindical. • A Política partidária • A infidelidade normativa
Dimensão estética <i>Sentidos das políticas de organização da educação pública municipal de Presidente Prudente-SP:</i> • Os laços de afetos e amizades como impulsionadores das relações profissionais. • O reconhecimento do inacabamento e a possibilidade de melhorias. • Sentidos de desesperança e desamparo
Dimensão técnica <i>Sentidos das políticas de organização da educação pública municipal de Presidente Prudente-SP:</i> • A busca pela legalidade e normatização das ações e propostas pedagógicas pela Secretaria Municipal de Educação. • A formação continuada • A falta de perenidade, do planejamento das ações e a transitoriedade de projetos e pessoas • A relação com a rede estadual de ensino.

- A parceria entre universidade e secretaria municipal de educação.
- O cumprimento de avaliações externas
- Estruturação da etapa do ensino fundamental em um contexto de atendimento da educação infantil.
- A importância da educação de jovens e adultos
- A problemática dos espaços físicos
- A educação integral

Elaborado pelo autor (2022).

5.1 - Dimensão ética

A dimensão ética na compreensão dos sentidos das políticas de organização da educação pública municipal de Presidente Prudente pode ser situada como “dimensão fundante” (RIOS, 2010). É a dimensão ética revelada nas políticas de organização da EPMPP que perpetuam a consciência e o significado no processo de gestão e atuação dos profissionais no contexto local. A dimensão ética é raiz articuladora das demais dimensões de sentidos da EPMPP, a qual sem a percepção do pesquisador, não seria possível identificar o firmamento e as razões para a movimentação dos corpos políticos na ação educativa. Rios (2010) refere-se à ética como reflexão crítica sobre o *ethos*. A ética não se confunde com a moral. Segundo a autora, a moral pode ser vista como conjunto de valores, enquanto que a ética tem um caráter reflexivo, não normativo.

Os sentidos das políticas de organização da EPMPP revelam uma dimensão ética, quando os atores sociais desta pesquisa compartilham em suas narrativas a consistência dos valores que fundamentam suas ações na propositura, implantação e avaliação de uma política educativa no contexto local. Ao determinar os sentidos da dimensão ética em unidades temáticas, apreendemos sentidos de: Compromisso social pelas crianças das classes populares; Compromisso pela inclusão de pessoas com deficiência; e o compromisso pelo desejo de realização profissional.

O compromisso social pelas crianças das classes populares é manifestado enquanto sentido das políticas da EPMPP, na maioria das narrativas dos atores sociais deste estudo. O ex- secretário Pedro manifesta esse sentido ao narrar sobre a preocupação em buscar estratégias de garantir a intersetorialidade entre as secretarias da saúde, esporte, assistência social, o conselho tutelar e o fórum jurídico para prover os direitos das crianças, superando o isolamento das ações da pasta política da educação. Também demonstra esse compromisso ao provocar que 100%

dos profissionais devem fazer um serviço bem feito, pois as crianças não tem nada a ver com a falta de preocupação de seus professores.

A coordenadora pedagógica Simone assevera neste compromisso ao contar o seu desassossego quando recebia alunos, na segunda-feira, que davam sinais que passaram um final de semana sem se alimentarem, na percepção de que muitas famílias não tinham condições de comprar sabão para lavar as fraldas das crianças ou ainda nas situações de risco pessoal e violência que muitas crianças viviam e que encontravam nas creches a possibilidade de um espaço de atendimento com dignidade.

Na narrativa da professora Maria Ângela o compromisso pelas crianças das classes populares é explicitado por uma experiência, que segundo ela, ultrapassa a vivência da sala de aula:

Quando você se depara com uma criança, por exemplo, uma das crianças assim que marcou demais minha passagem de ir a uma escola do ensino fundamental. A mãe era usuária de droga, era a criança e a mãe numa casa, a mãe usuária, a mãe vivia entregue às drogas, e a menininha, uma menininha de sete, oito anos na casa. Então ela tinha que ter juízo, a responsabilidade de cuidar dela, cuidar da mãe. E era uma criança que se esforçava demais para ir bem na escola. Então olha que perverso. Então você vê uma situação dessa não tem como não se envolver. A vontade que dá é você trazer a criança para casa, mas você não pode porque ela não é única, é uma no meio de um monte que você tem que tentar ajudar.

Então são coisas que marcam de mais a gente nesse trabalho e que enquanto você está na sala de aula, você fica ali naquela dinâmica de sala de aula você não consegue enxergar. E quando você vai para a orientação pedagógica, quando você vai para a direção, quando você está em uma posição de pesquisador você começa a se dar conta disso.

Então esse trânsito é muito compensador, faz amadurecer, traz sofrimento, mas faz amadurecer. Então eu vejo como muito positivo, muito bacana (Maria Ângela).

A coordenadora Jussara revela sentidos de compromisso pelas crianças das classes populares quando em sua trajetória se depara com a pobreza social econômica e a carência afetiva ao ver que uma de suas alunas da época não tinha com quem contar na solução dos problemas. Jussara afirma que o índice de ausência afetiva chegou a “machucá-la”.

Sueli ao relatar sobre a ausência de políticas públicas em uma região em que atuava, expressou o sentido do compromisso pelas camadas populares. A supervisora de ensino rememora que vivenciou situações de pobreza de seus alunos que estavam

aliadas a outros problemas. Juntamente a sua equipe, na época, buscou trabalhar demais para garantir condições melhores a esses alunos:

Então voltando lá para a escola. Era uma escola muito difícil, uma escola cercada por uma comunidade carente, muito carente naquela época. No ano de 2001 tínhamos poucas políticas públicas ainda, não dava assistência, e estou de falando de comida mesmo, de alimentação, de algum tipo de subsídio para aquelas famílias. Eu me lembro disso, da pobreza e aliado a isso muitos problemas, tráfico de droga na região da escola, os filhos, os traficantes. As famílias que não viam a escola como parceira. Tinha um pouco essa dificuldade de relação, não com todos, mas algumas coisas assim nesse sentido. Mas lembro que a gente trabalhava demais, nós trabalhamos muito, muito, muito. Gastava muito tempo, fazendo muitas coisas que até extrapolavam das nossas funções. Quando eu falo nós, eu a diretora da escola e a orientadora pedagógica, que são companheiras de trabalho até hoje. Mas foi uma experiência assim, que a gente olhava para trás e via que os frutos eram muito pouco pelo esforço que nós fazíamos, dava um certo desânimo porque elas aprendiam muito pouco (Sueli).

O orientador pedagógico Eduardo também externa seu compromisso pelos excluídos socialmente. Ao lembrar de ações como uma festa para seus alunos na Escola “Alaíde” conta que ficou perceptível o prazer ao ver seus alunos se alimentarem em uma festa que organizou com ajuda das doações das sobras das festas de outras classes da escola. Eduardo narra que se comoveu ao desenvolver um projeto sobre lixo. As crianças ficaram incomodadas em conhecer o “Lixão”, pois a maioria dos pais de seus alunos trabalhavam lá:

Olha, lá no Alaíde era uma escola muito precária, a gente fez um projeto de trabalhar com lixo, então foi um projeto que eu acho que foi um tapa na minha cara.

Porque assim, eu estava chegando no Alaíde, eu estava trabalhando com crianças com dificuldade de aprendizagem, e assim, o lixo era muito interessante, e eu com toda aquela empolgação.

Então a gente trabalhou com roupas recicláveis, trabalhou arte utilizando o lixo, confeccionamos brinquedos com lixo. E a gente queria conhecer o lixão da cidade, eu mandei autorização para as famílias, e eu comecei a ter dificuldade de receber essas autorizações, e era naquela época que eu estava trabalhando com 38 crianças. Com todos os pré-silábicos da escola... e eu, “meu Deus do céu, os pais estão demorando para assinar a autorização”.

No dia a gente chegou a ligar para as famílias, as famílias autorizaram. Eu entrei no ônibus com as crianças, algumas começaram a chorar, fui conversar com elas, “não, não chora, a gente vai passear”, eu fiquei pensando, por que será que essas crianças estão chorando? Porque vai num passeio, as crianças gostam tanto do passeio”, fomos para o lixão, quando eu cheguei lá no lixão, Edimar, a maioria dos pais dos meus alunos trabalhavam no lixão.

Eles fingiram que não me conheceram, eles abaixavam a cabeça de vergonha, e aí eu entendi por que as crianças estavam chorando.

Naquela época o lixão estava começando a ter a reciclagem, mas não tinha, as pessoas ficavam no lixão. Muitas pessoas na hora que o caminhão de lixo chegava, era uma coisa inacreditável, quando o lixo ia chegando as pessoas saíam correndo, aquele mutirão, e subiam no caminhão em movimento e eles começavam a lutar por lixo. Foi uma sensação assim, te juro, de cortar o coração, eu não sabia na hora a minha reação de ver aquelas pessoas lutando por lixo, e no meio do lixo. Todo mundo tinha barraquinhas feitas de lona, eles pegavam o lixo e levavam para dentro das suas barracas, como se fosse um tesouro, e assim eu falei “meu Deus do céu, olha que situação, as pessoas lutando por lixo”.

E aí eu voltei para a escola, aquele dia eu estava todo sensibilizado porque eu tinha visto uma coisa que eu não conseguia imaginar, aquele monte de pessoas lutando por lixo.

Tinha crianças naquela época que ficavam com as suas famílias no lixão. E aí eu comecei a conversar com as crianças a respeito disso. Como eu já tinha ido lá visitar, conhecia os pais, as crianças começaram a me contar que o lanche que eles traziam para a escola, as vezes era do lixão, bolacha recheada do lixão, aí eu falei assim, “mas sério, vocês trazem isso?”, eles, “professor, as coisas ainda estão boas, essas bolachas aqui têm pacote que nem foram aberto” E assim, como professor naquele meu primeiro ano me fez, sabe quando foi um tapa na sua cara, falar, “poxa, olha como você está trabalhando, olha as crianças que vocês estão trabalhando, crianças que muitas vezes não tem o que comer, crianças que comem as coisas que vem lá do lixão”(Eduardo).

A diretora Inês também manifesta este compromisso quando ao encaminhar um aluno que apresentava um cheiro muito forte de fumo nas roupas para o Conselho Tutelar, foi exposta pelo conselheiro junto à família:

Eu lembro que uma educadora começou a se queixar para mim que um dos alunos estava vindo para a escola com um cheiro muito forte nas roupas como se fosse um cheiro de maconha, como se fosse cheiro de fumo, sei lá, uma coisa de erva assim. E aí eu sentia realmente que estava na roupa do menino, não era um dia ou outro, eram vários com aquele cheiro. E aí a educadora, “não, porque você tinha que fazer alguma coisa, o que você vai fazer?”

E eu lembro que eu fiquei receosa de perguntar para a família, e ela também não perguntou, quis me colocar numa situação complicada. E aí eu lembro que eu fiz um relatório e mandei para ao conselho tutelar para investigar o caso.

Pois o conselheiro tutelar me chama o responsável pela criança e lê o relatório do jeito que eu escrevi e ainda diz que fui eu que escrevi essa história da escola. E aí o que que aconteceu? Eu que fechava a escola ficava até as 6, 6 e pouquinho. Um dia eu me deparei com o responsável na frente da escola esperando eu sair. Isso me assustou muito porque nossa, eu fiquei muito apavorada e eu estava sozinha. E aí eu me lembro que eu tive que ficar esperando um tempão até que eles saíssem, enfim para que eu pudesse sair com segurança, não sei.

Mas não contente uns dois dias depois ele foi até a escola e me contrapôs lá, “porque que você fez isso, porque você não perguntou pra mim que estava acontecendo, você acha que eu sou maconheiro”, o avô né. E aí eu expliquei para ele que esse era o procedimento lógico.

Enfim, fiquei numa situação muito, muito ruim e com muito medo. E parei, inclusive de ficar fechando a escola, eu fiquei por um tempo não fechando a escola. Comecei a abrir a escola e sair um pouco antes porque eu tinha muito receio desses problemas com as famílias né.

Então assim sempre, lá na escola que eu atuo, a minha marca, que as mães falam é que eu sei escutar as famílias. (Inês)

A professora Jaqueline conta emocionada o quanto foi tocada ao atuar na escola municipal “Odette Duarte da Costa”. Conforme narra, o reconhecimento das dificuldades de um público excluído socialmente em uma região periférica em Presidente Prudente, a moveu para desenvolver projetos que oportunizasse aos alunos, experiências diferentes, àquelas qual eram estigmatizados. A doação de pomadas de assaduras para um bebê, exemplifica, que os corpos políticos destes atores sociais da EPMP, se baseiam no sentido ético pelo compromisso com as camadas populares:

Eu vivenciei uma mãe, as meninas do berçário me chamaram, falaram: “Jaque, vem ver a menina”, aí essa menina, ela estava assim toda assada, mas era uma assada que chega ele já estava com uma camada, assim eu acho que já estava para lá de assado já, já quase uma queimadura. Eu e a Gi, nós chamamos a mãe para conversar, a mãe falou assim: “não, eu sei que ela está assim, é que eu não tenho fralda então eu amarrei uma sacolinha plástica”, amarrava uma sacolinha plástica na menina.

Aí a gente terminou esse atendimento, porque assim, se você segue a lógica administrativa, você faria o que? Teria que, encaminhar essa mãe para o conselho tutelar, teria que encaminhar então para a assistente social, teria que passar por, enquanto isso a menina estaria com a sacolinha amarrada, aí essa mãe foi embora, eu olhei para a Gi a Gi olhou para mim, eu falei assim: “eu vou passar na farmácia”, ela: “eu também vou passar na farmácia”. E aí fui para a farmácia comprei a fralda aí eu falei com o farmacêutico, eu falei assim: “ela está com uma assadura, mas é uma assadura, que ela está quase uma queimadura”, ele falou: “então não é nem Hipoglós, a Hipoglós é para prevenir”, ele falou: “Você então precisa da pomada já para tratar”, a pomada custava 120,00 reais. Nunca essa mãe ia ter dinheiro para comprar isso, nunca. Eu falei: “dá aí a pomada”.

Aí nós a chamamos. Ela veio achando que a gente ia mandar ela para o conselho tutelar, eu falei; “não, isso aqui, leva para você”.

Então assim, são coisas que às vezes a gente tinha que fazer lá, que se fosse esperar o poder público ia estar esperando até hoje (Jaqueline).

A ex-secretária de educação, Ondina, ao realizar proposituras de políticas educacionais traz em sua narrativa a preocupação de oportunizar condições iguais aos alunos através de uma perspectiva de educação integral. Essa sua narrativa revela o compromisso por aqueles que não têm condições: as crianças das camadas populares:

Eu acredito nisso, eu acredito na importância que a criança, precisa ter as oportunidades iguais a todos. Não pode ter na sua casa, ela poder receber aqui. Então quando você fala em educação integral ... não é o tempo é a oportunidade que ela possa vivenciar no aspecto social, no aspecto afetivo, e de ter toda informação ... Então ter uma alimentação adequada dessa criança, todas tem esse direito, independente da sua situação financeira. A única ideia igual é que a educação deveria ser como um todo oferecida em tempo integral para essa criança. Então essa era a realidade, uma questão de acreditar e de se você está em algum lugar e que você tem condição, tem que oferecer, você deve oferecer. Então é nisso que a gente acredita, que a gente tem que fazer, é por aí (Ondina).

Ainda na dimensão ética, também encontramos nas narrativas dos atores sociais, o sentido das políticas da EPMPP o compromisso pela inclusão de pessoas com deficiência. Na narrativa da diretora Inês esse sentido aparece em sua vivência enquanto estudante na cidade de Presidente Prudente:

E eu me lembro também que lá no, me lembro no José Soares Marcondes e lembro lá no IE Fernando Costa, tinha uma sala de alunos especiais, a gente falava, “a sala dos alunos especiais”, e nossa, eu não sei por que as pessoas criavam assim com a gente essa, esse estigma, não nos aproximava. Então a gente achava que não podia nem chegar perto dos alunos especiais, tinha medo, enfim. E eu me lembro que tinha essa sala no José Soares Marcondes, a gente ficava em um corredor oposto assim, no mesmo corredor, mas do lado oposto da nossa sala. (Inês)

A coordenadora Jussara manifesta o sentido do compromisso pela inclusão de pessoas com deficiências em diversas situações ao longo de seu relato. A primeira situação refere-se a sua atuação enquanto professora de pré-escola. Nos finais dos anos de 1980 se depara com uma aluna com dificuldade na fala. Esse encontro marcou a trajetória profissional de Jussara pelo seu inconformismo em ver que esta criança não dispunha de nenhum amparo da própria família:

Foi também o meu primeiro contato com uma criança deficiente. Não sabia que ela tinha deficiência, porque naquela época, em 88 a gente nem sequer falava sobre isso. Mas era uma criança assim, hoje eu consigo lembrar dela e falar que ela tinha uma diplegia, ela tinha uma dificuldade na fala. Na época ela era muito diferente das outras

crianças, ela tinha muita dificuldade para falar, falava muito enrolado. E um detalhe que me marcou, ela não sabia o nome dela, todo mundo chamava ela de nenê. E foi a primeira preocupação que eu tive, eu não me conformava pelo fato dessas crianças além de estarem no mundo sozinhas, você via assim a dureza da vida delas. Porque assim, quando um pegava piolho, todos ficavam sem cabelo, porque cortava o cabelo de toso, inclusive das meninas. Essa menina fui saber, fui procurar o nome, e para minha surpresa ninguém no lar sabia o nome da menina. Tiveram que fazer uma busca dentro dos arquivos. Porque assim, eu tinha uma lista com crianças que estavam faltando, mas não sabia quem era aquela criança (Jussara)

A segunda situação que evidencia o sentido pelo compromisso pela inclusão por Jussara é também a vivência com o aluno surdo. Jussara fala sobre a ausência de formação específica para atuar com esse aluno:

Eu lembro de uma criança completamente surda que eu tinha recebido. Na verdade, assim, ela nem morava próxima ao bairro, mas ela não teve uma experiência tão bacana em uma outra escola e me pediram “ah Jussara você tem um jeitinho para lidar com ela” “ah tudo bem, eu tenho jeitinho”, mas a gente não tinha nenhuma preocupação, eu atendi do jeito, com a falta de informação que eu tive, o que eu conseguia fazer era acolher essa criança. Hoje olhando para a minha prática eu falo “nossa, o máximo que eu fiz foi acolher, porque daquilo que ela precisava eu não tinha informação para isso”. Então a gente sempre recebeu crianças com deficiência, mas ainda de uma forma muito intuitiva, porque a ideia era a pré-escola, socialização, então vamos deixar lá. Era muito essa ideia. (Jussara)

Jussara valida este compromisso pelo reconhecimento na valorização da formação de professores de educação especial e de professores das classes regulares:

Então assim, sempre tivemos um investimento, nos últimos anos isso tem ficado um pouco mais complicado, até porque as demandas das escolas elas começam a crescer, as discussões em relação à educação especial também começa, as necessidades começaram a crescer muito mais, mas enfim, a gente foi crescendo o número de salas de recursos gradativamente, algumas sendo formadas pelo próprio município, algumas sendo mandadas, enviadas em termos de equipamentos pelo Ministério da Educação, que para a gente é importante também porque é bastante significativo, embora nos últimos 3 anos praticamente a gente não recebeu absolutamente mais nada, nem o outro programa que é um programa de acessibilidade, um programa escola acessível que mandava verbas para que as escolas pudessem comprar equipamentos, materiais,, também não tem vindo mais nada (Jussara).

Também é demonstrado esse sentido quando as professoras de educação especial relatam para Jussara situações que envolvem posturas inadequadas de profissionais da EPMPP relativos à inclusão:

Mas assim, teve um relato de uma das professoras que, da educação especial essa semana falando, “Jussara, eu me sinto muito mal nessa escola, por quê? Porque a direção lá, a criança com deficiência pelo fato dela gostar de banana, ele já criou um apelido para a criança e aí toda a escola passou a chamar a criança pelo apelido que a direção da escola infringiu”. Então isso para mim é uma coisa que me machuca muito, por quê? Porque até o professor fazer isso, o que acontece, se eu tenho um professor, mas se eu tenho alguém que olhe esse professor e fale assim, “olha professor isso aqui não é legal, olha isso aqui está sendo discriminatório e tudo mais”, mas quando eu vejo isso de quem dirige, de quem está à frente e de quem tem formação para isso, isso para mim é muito mais sério. Então essas horas, é as horas que assim que eu mais, eu fico muito nervosa, tanto que assim eu me acalmo antes de conversar com as pessoas. Porque assim, você me conhece, sabe que eu sou um pouco muito passional, quando eu vou falar eu acabo, não tem como, porque é uma coisa que me toca muito, essa questão principalmente quando eu vejo atitudes discriminatórias (Jussara).

No relato de Jussara ainda há evidência do sentido de compromisso pela inclusão, quando há demonstrações que a realizam ela profissionalmente, conforme narra:

Me realizo muito quando eu vejo os professores da sala comum vindo falar e vindo mostrar o que essas crianças com deficiência estão conseguindo fazer, e principalmente, quando eles incorporam toda essa preocupação com a política de educação especial, porque quando eu vejo isso, eu me vejo lá dentro também eu vejo o papel que eu também tive para ajudar esse professor, então isso pra mim me realiza muito, é uma coisa que me dá um sentimento muito bom não é. Só meu como eu disse, muitas das coisas que eu passo hoje eu me respaldo nas coisas que eu vivi, nas situações que eu vivi enquanto professora, aquilo que me ajudou como professora, então para mim isso são coisas que me deixam feliz. (Jussara)

A professora de educação especial Mônica também trouxe em sua narrativa a existência desse sentido ao trocar do cargo de Professora de Educação para o cargo de Professora de Educação Especial:

O que me motiva muito e eu sinto que ele é mais efetivo, é a atuação com o grupo de crianças com deficiência. Talvez aí pelo engajamento ao qual eu venho adquirindo ao longo desses anos o meu envolvimento os meus conhecimentos também, mas é algo que me levanta. Talvez se eu estivesse numa sala regular eu não estivesse conseguindo manter esse nível de motivação (Mônica).

E, por fim, na dimensão ética há o movimento dos atores sociais deste estudo em darem sentidos nas políticas da EPMPP através do compromisso pelo desejo de realização profissional. A supervisora Sueli narra que houve um desejo muito grande por sua parte em estar na escola “Rosy Roriz Brandão” a qual atuou como diretora. Esse era um desejo de realização profissional que lhe permitiu a consecução de um bom trabalho na EPMPP.

Nessa escola, eu digo assim, a maior e melhor experiência da minha carreira até hoje foi aí nesse trabalho. Atuei na escola por 10 anos. E a minha história do magistério que me realizei enquanto profissional foi aí. Não que tenha sido fácil, não é isso não, muitos desafios. Mas foi uma série de fatores de conjunturas que fizeram que isso acontecesse. Primeiro que da minha parte muito desejo, muita vontade de assumir uma escola onde eu ficasse por um bom tempo, que não tivesse desejo de me remover. Eu acho que a permanência é algo que é importante. Eu vim para ficar e quero estar por um bom tempo. Eu quero semear, plantar também quero colher, então isso exige tempo. O que eu encontrei na escola? Uma equipe de professores de excelência, os professores que eu encontrei lá estavam engajados com a parte de ensinar, isso muito forte. Nós temos que ensinar essas crianças (Sueli).

Isabel conta que a realização e o crescimento profissional foram motivo de orgulho pelos seus familiares oriundos de uma situação econômica insuficiente.

Já para Eduardo a realização profissional está relacionada, com a superação de sua trajetória de vida vulnerável durante a infância:

Assim, foi uma trajetória muito grande, hoje eu vejo assim, que de certa forma eu consegui conquistar muitas coisas, e consegui vencer uma história de vida que poderia ter caído num caminho das drogas, ter me destruído, ter criado um mesmo ciclo me envolvido no alcoolismo porque essa esperança, e essa era a minha característica de vida e nada disso aconteceu. Pelo contrário, eu fui cada vez mais me solidificando enquanto pessoa, em questão de caráter, de história de vida. Eu acho que o campo educacional me fortaleceu, eu acho que a me tornou muito mais forte.

Então assim, não foi à toa que eu falei da biblioteca porque assim, hoje eu amo leitura, eu sou apaixonado pelos livros de histórias infantis pela minha experiência lá da biblioteca que foi muito marcante (Eduardo).

Para a professora Lú, o sentido de compromisso pelo desejo de realização profissional, é motivo do seu orgulho, pois essa realização veio por muitas lutas na por uma educação pública de qualidade:

O que me dá orgulho na nossa Rede, todos esses 27 anos que eu estou aqui é que as pessoas sempre pensaram e lutaram pela educação pública municipal de qualidade.

Então a educação de Presidente Prudente, é uma educação boa, é uma educação de qualidade, tem muito o que melhorar? Tem muito o que melhorar, eu fico preocupada que, agora graças a Deus que aprovou o Fundeb, mas com o condicionamento de gastos eu fiquei muito preocupada, com essa ameaça do Fundeb eu fiquei muito preocupada.(Lú)

E, para a ex-secretária Ondina, o sentido de compromisso pela realização profissional é observado em sua narrativa ao destacar a percepção de utilidade que teve junto ao município:

Eu me senti muito útil prestando serviço para a comunidade, e poder ver aquelas carinhas das crianças felizes ali. Aquela sensação de dever cumprido. Dentro das circunstâncias pudemos fazer muito mais, mas o que a gente pode fazer é estar a serviço. É uma benção, poder servir o município através do trabalho (Ondina).

A dimensão ética dos sentidos desponta durante todo o período de existência da Secretaria Municipal de Educação. Durante a trajetória das diversas administrações, foi possível identificar a posição ética dos diferentes atores sociais, o que nos mostra que há a evidência de compromissos, para além da política normativa e técnica. Podemos inferir que a esfera municipal, não se reduz apenas a aplicabilidade, das políticas produzidas numa dimensão macrosocial. No município, as políticas educacionais são fortalecidas pelo sentido ético de corpos biográficos em um movimento contínuo de experiências, compromissos e desafios do contexto local. É neste movimento em que propositorias e ações, tornam-se fundantes na possibilidade de uma “[...] *dialética entre o impedimento de ser e as possibilidades de vir-a-ser*” (CHABALGOITY, 2017, grifo nosso). Em Presidente Prudente, a trajetória dos atores sociais participantes, oriundos de camadas populares e com vivências que motivam a educação como um instrumento essencial para o exercício da cidadania e o respeito à dignidade, direcionam políticas para que essas possibilidades de “vir-a-ser” ocorram.

Conforme exposto há a evidência de uma dimensão ética a qual marca a narrativa dos atores sociais de nossa pesquisa através do compromisso pelas camadas populares, pela inclusão das pessoas com deficiência e pelo compromisso pelo desejo de realização profissional. Essa dimensão demonstra que as políticas de organização da EPMPP, é movida por *ethos* dotados de sentidos de “gente” que se identifica e reconhece nos desafios das camadas populares. Por “gente” que sente e

movimenta as políticas pelo anseio de potencializar as diferenças nos processos formativo humano. E, por “gente” que sente e se realiza no que faz.

5.2 - Dimensão política

Rios (2010) ao discutir a dimensão política da docência versa sobre sua opção em abordar os conceitos ética e política de forma conjunta, argumentando que a dimensão ético-político ocorre pela adesão e pela escolha do professor a uma maneira de agir. Essa adesão se dá no espaço político que transita o poder, que se configuram acordos, que se estabelecem hierarquias, que se assumem compromissos. Ou seja, situa-se então, a necessidade de articulação do caráter reflexivo da ética com tomada de posição política.

Na compreensão dos sentidos das políticas de organização da educação pública municipal de Presidente Prudente, a dimensão política é explicada à medida em que se revela o desempenho pela busca por determinados interesses, em meio a um contexto social, que o determina e há a necessidade em fazer opções. Isto é, a dimensão política aqui assumida diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres (RIOS, 2010).

Os atores sociais neste estudo compartilharam em suas narrativas opções e interesses diante do exercício de construção do bem comum no espaço da EPMPP. Assim, constatamos que as políticas de organização da EPMPP assumem sentidos de: Incentivo da participação e busca pela garantia de espaços democráticos; valorização profissional e mobilização sindical; identificação com a política partidária e, infidelidade normativa.

O ex-secretário Pedro aborda desde a sua atuação nos primeiros anos da EPMPP, a defesa pelo incentivo da participação e a busca pela garantia de espaços democráticos. Movido pela saída de um contexto de ditadura militar e consequente falta de participação, demonstra que desde a sua escolha entre os apoiadores do prefeito eleito ouve o respeito a uma decisão comum. Já na implantação das políticas da EPMPP, há por Pedro a proposição de ações em que envolvia a escolha pela comunidade escolar de funcionários, como é o caso das merendeiras:

Por exemplo, merendeira, sabe como eu comecei a contratar merendeira? A gente inscrevia, quem morava perto da escola, certo. Depois disso, a gente fazia uma eleição, tinha panfleto, o pessoal que morava perto, que tinha criança na escola, já era merendeira que

trabalhava na escola estadual, fazia a inscrição, as duas melhores classificadas aí, que tiveram mais nota, a gente fazia um curso com a nutricionista e a gente escolhia uma delas. Então quem escolhia a profissional para trabalhar na merenda eram as pessoas que moravam no bairro e era escolhida pela própria população. São experiências que hoje não dá mais para você fazer porque tem que fazer concurso. (Pedro).

Em seu segundo mandato na Seduc, Pedro novamente aborda em seu relato a opção pela participação e envolvimento democrático para a tomada de decisões, seja no âmbito de concretizar o espaço do Conselho Municipal de Educação ou na discussão coletiva sobre o processo de municipalização junto aos professores e demais segmentos. Há, dessa forma, nas ações de Pedro, sentidos pautados em uma dimensão política que se movimenta pela efetivação de democracia no âmbito da EPMPP.

Esse impulsionamento pela busca de participação e garantia de espaços democráticos também pode ser revelado no relato de Simone. De acordo com a coordenadora pedagógica, para assumir a Coordenação de Núcleo, no ano de 1992, houve um processo eletivo entre os professores que optaram entre as propostas apresentadas pelos candidatos. Essa busca pela participação na tomada de decisões é narrada novamente por Simone, quando ela lembra que havia união entre professores para lutar pelo o que se queria para o coletivo:

A gente era muito unido. A gente empacava com algumas brigas, a gente se unia e conseguia o que queria. Então, por exemplo, o pessoal mais antigo, e até uma professora que já está aposentada na rede falam muito disso.

E o que acontecia também, a coordenação a Seduc era a que puxava as lutas, e perdeu muito essa característica. Nós puxávamos greve. A greve de 1990 que foi de 22 dias fomos nós que puxamos. Eu tinha acabado de efetivar, e tinha gente que falava “você é louca, você vai ser demitida”, e eu falava “mas, eu estou aqui e tenho que continuar aqui” (Simone).

Simone rememora ainda que haviam discussões intensas que levavam a uma articulação conjunta entre o político e o pedagógico.

Mas assim, na realidade essas discussões foram crescendo aos poucos. Como a gente tinha discussões intensas naquele período sobre tudo que estava acontecendo. E o interessante naquela época é que o pedagógico e o político estavam juntos, a gente discutia de tudo, tanto as questões pedagógicas quanto as questões políticas elas sempre caminharam juntas na rede municipal (Simone).

No período de 1997 a 2000, Simone conta que o ex-secretário Pedro trouxe discussões de caráter democrático sobre a municipalização do ensino e consequente uso de verbas do Fundef.

A professora Maria Ângela revela sentidos de participação e garantia de espaços democráticos ao contar que havia diálogo com o ex-secretário Pedro: “E saindo de um período de ditadura, de um modelo de educação muito rígido, a gente tinha muita liberdade com o Pedro Rotta, para conversar, dialogar, era bem gostoso. Ele dava uns puxões de orelha, mas a gente conseguia dialogar com ele também (Maria Ângela).

Em sua atuação no CIEM, Maria Ângela narra que trouxe para a sua prática docente junto às crianças a vivência de processos democráticos:

Naquele momento estávamos buscando uma liberdade, uma emancipação, buscando uma felicidade que saia dos bordões, a gente queria de verdade fazer isso acontecer. E isso ficava muito claro nas nossas reivindicações e se a gente ia para um enfrentamento com prefeito, secretário da educação em busca de direitos, a gente não tinha como ser castrador na sala de aula.

Então a gente queria também alunos que questionassem, que participassem. Então quando eu falo para você, olha que loucura o que o CIEM fez, simular uma eleição. É porque a gente fazia eles pensarem, onde você quer ir, o que você quer fazer, então era uma prática nossa naquele período. Nós fazíamos isso com os nossos chefes, a gente buscava de alguma forma. Com crianças, você também preserva a segurança da criança, então muitas vezes você tinha que falar mais alto para manter ali a integridade das crianças. Nem sempre elas podiam fazer do jeito que elas queriam, tinha que segurar um pouco também, mas na medida do possível, sempre que era possível a gente sempre procurava dar essa liberdade de escolha para a criança. Então nessas oficinas elas podiam escolher o que fazer, onde elas queriam ir. Agora todo mundo vai fazer educação física agora, a sala inteira vai para a culinária, não, eles tinham liberdade. Você quer o quê? Quer ir na culinária? olha o ingresso da culinária, você quer ir no cinema? Toma o ingresso, você vai para a horta? Então vai (Maria Ângela).

Ao desempenhar cargos na gestão de escolas, Maria Ângela menciona novamente o sentido de participação e garantia de espaços democráticos, através do suporte e orientação dados aos professores para que realizassem o trabalho. Maria Ângela também afirma que o diálogo é o meio pelo qual consegue respeitar as divergências:

Então uma coisa assim que eu sempre fiz muita questão de entender e de atender é a necessidade do professor. Então é estar aberto ao diálogo, ajudar a buscar recursos, a buscar ajuda, a favorecer o

máximo a prática. Porque eu entendo que o centro da escola é o aluno, é o professor é esse processo de ensino e de aprendizagem, então é o professor e o aluno, tudo o que está em volta é para contribuir para que esse trabalho se desenvolva da melhor maneira possível. Então até hoje na minha prática na escola, eu procuro de todas as maneiras atender as pessoas naquilo que precisa estar ali do lado dando força, ajudando, buscando, providenciando para que essa prática pedagógica seja o mais positivo possível.

Eu acho que foi bem positivo por onde eu passei. A gente tem algumas ideias, algumas concepções que as vezes elas batem de frente, elas chocam. Mas aí a gente tenta dialogar, a gente tenta conversar, a gente tenta conviver da melhor maneira possível. (Maria Ângela)

Já no relato da Coordenadora Jussara o sentido de participação e busca de espaços democráticos é expressado ao refletir em sua atuação como professora. Jussara narra que repensou o desempenho de seu papel como professora e que construiu a ideia de que ensinar não é “chegar lá e falar”:

Então eu tinha muita essa coisa de mandar fazer uma coisa, fazer outra. Então essa minha experiência no primeiro ano de professora me marcou muito, foi uma divisão de água, de entender que o papel do professor não é só simplesmente chegar lá e falar.

E várias vezes a Cristina ia lá me dando dicas nesse sentido. Essa coisa de observar “olha Jussara quando você for perguntar para a criança, faz a pergunta assim, faz a pergunta assado”, isso para mim foi muito importante porque você vai construindo uma nova ideia do que é ensinar (Jussara).

A ex-secretária Ondina ao evocar lembranças sobre a implantação do CIEM, aponta o sentido de participação e democracia que subsidiou essa política. Segundo Ondina, houve participação desde a construção até a elaboração dos regimentos. Para ela foi uma proposta construída com a participação comunidade:

Cada momento, desde o tijolinho que a gente via da construção física como também toda a questão do projeto pedagógico, a parte do regimento próprio, a participação da população. Porque tudo que era feito no CIEM era feito com a comunidade, eram chamados e participavam, e era tudo através, eram muito democráticas, tomávamos as decisões juntos. Tudo foi construído em conjunto com a comunidade.

Então houve uma participação muito grande na inauguração e também depois na efetivação desse projeto (Ondina).

A Supervisora Sueli ao se referir as suas lembranças enquanto diretora de escola, utiliza com muita frequência a primeira pessoa do plural “Nós” ou então o substantivo “A gente”. Inferimos que há uma evocação de que as decisões tomadas, envolveram a participação daquela comunidade escolar. Essa ação fica evidenciada

quando relata que a escola ganhou força a partir da boa atuação do Conselho de Escola:

Como foram 10 anos, eu vou falar mais dessa parte, alguns desafios também, porque a escola foi ganhando força, força que eu digo assim, um bom conselho de escola atuante, uma equipe muito unida e a comunidade reconhecendo o valor da escola (Sueli).

Já a diretora aposentada Isabel relata que ao iniciar o seu trabalho na Escola “Maria do Socorro” estava movida pelo desejo de propiciar espaços democráticos. Entretanto, sofreu um “susto” ao perceber que não teve essa recepção da comunidade. A pulsão por espaços democráticos, porém não se encerrou com o episódio. Isabel conta que buscou estabelecer a mediação de conflitos, o que a fez perceber o que é ser realmente democrático:

E aí fui para uma escola chamada Maria do Socorro, no Cecap. E a minha atuação nessa escola, eu me lembro muito bem, logo assim de impacto, que como eu achava que a democracia ia abrir as portas e deixar todo mundo entrar. Botei faixas lá para receber os pais, aquela loucura, para ser bem aceita na comunidade. Botei em um dia, e no outro dia botaram fogo nas faixas.

Botaram fogo lá porque eles tinham uma relação com a diretora anterior que eles queriam usar a quadra, queriam participar mais da escola. E como isso não era permitido eles não tinham uma relação muito boa com a direção da escola. Então eu levei um susto, mas eu tinha em mente que a minha gestão seria democrática. Só que ser democrático não é uma coisa fácil, que eu aprendi também. E aí o que aconteceu.

Nos primeiros dias eu abri a porta da escola e deixava os pais entrarem. E já quase apanhei no primeiro dia. Porque lá tinha um conflito de horário de aluno. Então mãe que queria que os filhos estudassem de tarde, e tinha mãe que queria que os filhos estudassem na parte da manhã. E aí foi esse conflito danado com esses pais. Já chamei uma reunião de pais, e já fui colocando umas regras. E já fui aprendendo um pouco mais o que é ser democrático. Na verdade, a democracia não é via de regra, entendeu. Eu fui amadurecendo na minha gestão. E nesse tempo eu fui ficando (Isabel).

A professora Lú descreve sentidos de busca pela participação e garantia de espaços democráticos, na atuação interna da escola e nos espaços externos. Na escola conta sobre o significado de um planejamento participativo para a construção do Projeto Político Pedagógico, a qual decorreu de sua trajetória sindical. Esse seu posicionamento é demonstrado em sua narrativa quando conta atitudes que buscam o envolvimento de todos na responsabilidade das ações da escola. E, externamente narra seu envolvimento na Conferência Nacional de Educação, a qual cita a

organização e importância desses espaços para os profissionais da EPMP, o que revela o sentido de uma EPMP preocupada com a participação democrática.

Tanto é que aqui no Juraci a gente sempre trabalhou com planejamento participativo a gente tem até várias pesquisas de mestrado da Unesp aqui nesse sentido, então a gente sempre, para mim, eu não consigo desvincular o movimento sindical da minha prática docente, da minha prática pedagógica, então sempre teve muito junto, então eu sempre trabalhei isso.

Olha, a gente sempre participou das Conae (S). Nós ajudamos na construção dos planos até quando o plano municipal não era obrigatório. Então a gente sempre foi organizada nesse sentido. E era assim, a coordenação, a supervisão, diretores, orientadores, vices, professores, sabe todos, todas.

Eu lembro que a gente tinha um trabalho, até o pessoal que trabalha no apoio que são os outros profissionais da escola sempre foi solicitada a participação nas formações então sempre foi insistido para o diretor, “olha, não coloca a cozinheira para cozinhar no dia da reunião, põe a cozinheira, os serviços gerais para sentar, para participar, para ouvir, para se informar”.

Então sabe aquela questão, de que todos que estão na escola são de alguma forma responsáveis pela educação da criança, porque a forma com que a cozinheira cozinha e aborda a criança, ela está educando, a forma como a serviços gerais encontra uma criança no corredor, ou uma criança no banheiro ela está educando. Então isso é muito importante. E a Rede municipal de Presidente Prudente sempre foi assim, mesmo quando a administração não tinha esse olhar, essa prioridade, mas os profissionais sempre tiveram, os profissionais sempre foram engajados, organizados, preocupados, comprometidos, sempre foi muito importante (Lú)

O sentido do incentivo da participação e busca pelos espaços democráticos também é narrado pela Professora Jaqueline, porém pautado pela preocupação de qual profissional responderá legalmente por aquelas decisões. Jaqueline destaca sua preocupação com a “falsa democracia”. Para ela, o sentido democrático é falso, quando não há responsabilidade por aqueles que escolhem, o que faz recair somente em alguns. Jaqueline recupera também a ideia de que democracia tem que estar relacionada com o respeito às diferenças, permitindo assim condições de equidade:

Então assim, o diretor ele pode ser o mais democrático que for, mas na hora da decisão cabe só a ele, porque só ele quem vai responder, o máximo que os outros professores podem estar falando para ele falar”, “é, a gente concorda”, isso falando não é, porque se estiver falando que isso é um depoimento, será que encontra mesmo todo mundo para depor a favor? Não né, eu acho que não.

Então assim, eu aprendi a valorizar isso algumas decisões, porque às vezes o professor ele quer um caminho A, mas o diretor está vendo que é o caminho B, mas pode até haver uma discussão uma discordância, mas quem que tem que decidir é o diretor. Porque é ele que vai ser o responsável entendeu. Não adianta ele chegar na frente

de quem foi e falar assim, não, minhas professoras que queriam”, não, não tem essa que queriam.

Eu acho que o que tem que ser feito tem que ser feito dentro da lei e quem é que vai responder é quem tem que ser responsável pela decisão, e não o grupo. É uma falsa democracia achar que o grupo que decide as coisas porque não é, entendeu.

Eu fico as vezes até irritada quando eu ouço assim, “ah, o grupo vai decidir”, que mané grupo decidir, quem decide, a gente pode até no máximo a gente coloca a nossa opinião, mas decisão cabe para que vai responder.

É que, é que prega aquela coisa de igualdade né. Igual mandar material para a escola. Lá no Bosque não faz sentido de você mandar é, cem cadernos e para o Odete também cem cadernos. Sendo que lá no Odete eu precisaria de duzentos (Jaqueline).

E, a professora Mônica aponta o sentido de participação na EPMPP ao buscar a representatividade do cargo de Professor de Educação Especial no Comed:

Eu participei também do conselho municipal de educação e ocupava a representação de professor de educação infantil, Depois, eu declinei porque havia trocado de cargo. Então não podia mais representar a educação infantil. Nós professores da educação especial encaminhamos em 2019 um ofício para o Comed solicitando para que a gente tivesse representação de professores de educação especial no COMED (Mônica).

A inquietação com a democracia também aparece na narrativa de Mônica. Para ela há situações que são antidemocráticas e que o espaço propriamente democrático está no contato com a criança.

Algumas coisas são estranhamente antidemocráticas penso eu com pouca ou nenhuma discussão, é muito desgastante, você vê que tenta, tenta e o único lugar que você tem, que você vê, o único aspecto que você sente é algum nível de envolvimento de respaldo é no contato com a criança. (Monica)

A segunda unidade temática, da dimensão política, que encontramos como sentido na organização da EPMPP é a tomada de posição em relação a valorização dos profissionais da educação e da luta sindical. Pedro relata que já no ano de 1983, estimulou os professores da EPMPP a se organizarem para que trouxessem suas reivindicações a ele: “Queria conversar com os professores, mas aí não tinha um sindicato, quem representasse os professores. Eu falava para eles “olha gente, vocês têm que se organizar para trazer suas reivindicações aqui para mim” (Pedro).

A prática de Pedro demonstra que os sentidos da EPMPP estiveram relacionados com a valorização profissional, como por exemplo a elaboração do primeiro estatuto do magistério em 1986:

Então para você ter uma ideia, também era a minha prática na época. Com seis anos a gente já tinha um sindicato, seis anos discutindo o estatuto com o sindicato. Conseguimos fazer o estatuto em consenso. Foi para a câmara e em uma semana foi aprovado (Pedro).

Na narrativa de Simone, a questão sindical é relatada como um movimento importante na organização dos servidores municipais. Essa importância se dá pelo movimento que organizaram diante das perdas salariais a quais os servidores eram submetidos nas administrações:

[...] No período que o Agripino assume é que a gente começa ter muitas perdas salariais e a gente começa a discordar com os encaminhamentos no sindicato também. E aí nos fortalece para formar um sindicato com nova diretoria. Aí a gente começou a se organizar para formar o sindicato (Simone).

Para Maria Ângela, a força dos movimentos sindicais atrela-se ao início do exercício de sua carreira profissional. Sobre esses movimentos Maria Ângela relata:

Eu entrei na rede com 17 anos, com 17 anos você pode tudo. Você acha que pode enfrentar prefeito, pode porque a gente enfrentava. Então se não era do jeito que a gente queria a gente ia para o enfrentamento sim, com secretário, com prefeito. Foi um período político de grandes movimentos. Então o pessoal fazia greve mesmo, greve de parar tudo, de parar a prefeitura, o paço municipal, o parque de obras, um passo muito grande. E a gente conseguia naquele momento, a gente quer melhorias, a gente quer reivindicar direitos, avançar, a gente conseguia parar. E a educação como sempre à frente, puxando o carro, e a gente conseguia fazer isso. E os professores se dividiam, e iam cada um para um lado e trancava com cadeado, fazia barricada, não deixava o povo entrar. Então, era assim uma coisa muito forte, uma coisa muito aguerida. (Maria Ângela)

Jussara também traz o sentido de busca pela valorização e luta sindical. Em sua narrativa rememora a militância dos professores por melhorias nas condições de trabalho. E, assim como Maria Ângela situa essas lutas no início do exercício de sua carreira profissional:

No ponto de vista de lutas políticas também acabei lógico me engajando, por um perfil meio que pessoal meu. Também um momento que a gente estava lutando para ter um estatuto, que até então nós não tínhamos um estatuto do magistério. E as reuniões sempre aconteciam fora do horário, de sábados, domingo, para a gente poder elaborar uma proposta. Tínhamos um grupo de professores que era pequeno, porém extremamente atuante no ponto de vista de militância mesmo, do ponto de vista de luta por condições melhores de trabalho. Característica é que era tudo novo, a maioria tinha 19, 20 anos, isso ajuda muito porque você tem mais flego para você poder enfrentar algumas brigas, algumas lutas. (Jussara)

A professora Lú corrobora o sentido pela opção da valorização profissional e luta sindical na EPMPP. Ela narra que ao entrar na EPMPP já participou de uma greve de quarenta dias. Essa greve para ela foi bem difícil pois havia um grupo que queria desistir. Entra então, a atuação do grupo de profissionais da educação que consegue convencer as demais categorias a permanecer. Esse convencimento trouxe a vitória aos servidores municipais e a credibilidade, visibilidade, e confiança aos profissionais da educação pelas demais categorias:

Então, eu lembro que teve uma greve, no ano que eu entrei, eu entrei na Rede eu lembro que o advogado do sindicato na época ele sempre brincava comigo porque eu entrei e logo na sequência eu entrei de greve e foi uma greve bem longa, se eu não me engano foi uma greve de quarenta dias. E aí assim, eu fiquei mais tempo de greve do que tempo de efetivo exercício, então tipo eu entrei na Rede e logo teve uma greve e eu entrei na greve e era estágio probatório, enfim, as pessoas ficavam preocupadas, “você não vai ser demitida?”, o advogado falava para mim: “não, não vai ser demitida, não pode ser demitida por causa de greve”, e eu mantive ali firme.

E essa greve ela foi uma greve assim bem difícil, e ela foi um divisor porque chegou um momento que a condução ali, a direção do sindicato tudo estava caminhando para a greve se encerrar que eu até compreendo que chega um momento a direção do sindicato já não vê mais possibilidades né, mas o nosso grupo queria permanecer na greve porque acreditava que a gente ainda ia conseguir, e na época que as greves, era um momento forte de greve, hoje em dia já não é tanto assim, mas na época as greves, a gente só conseguia através de greve. E aí a gente acabou conseguindo fazer uma defesa de que a greve continuasse, e nós conseguimos convencer os demais nós não éramos maioria. Como eu disse não era municipalizado ainda e a educação não era maioria como é hoje.

E mesmo assim a educação conseguiu passar a sua mensagem e convencer os demais trabalhadores. Eu lembro que era muito forte o parque de obras sabe, o pessoal braçal não tinha Prudencio na época. Então eram todos da prefeitura. Então ali o parque de obras tinha muitos funcionários, muitos trabalhadores e eles eram muito engajados na luta, então a maioria era o pessoal de obras;

E aí nós, nós que eu digo as meninas né porque eu estava chegando, as meninas já estavam um tempão na Rede, conseguiram passar essa ideia de continuar e o pessoal comprou a ideia assim e nós continuamos a greve então e a greve foi vitoriosa (Lú).

Lú também relata que ao ocupar os cargos de orientadora e vice-diretora compartilhava de pautas de reivindicações. Havia também um cuidado por sua parte junto aos familiares, que elas compreendessem os motivos para a adesão dos movimentos sindicais:

E quando eu era orientadora e vice, eu sempre levava as pautas do sindicato, então sempre levava as reivindicações. Se tinha assembleia

a gente trabalhava antes na HTPC, em HAC. Então sempre eu fiz esse trabalho em toda a minha vida.

Se tinha uma greve, eu antes fazia um trabalho com as famílias, conversava, entregava um bilhetinho feito no mimeógrafo por mim mesma, então eu sempre tive essa preocupação esse trabalho de aliar a política, que eu digo a política em um sentido mais amplo, e as lutas e essa questão junto aliado à educação, eu acho que a educação é um espaço privilegiadíssimo nesse sentido.

A gente consegue desenvolver a consciência nas pessoas, sejam os alunos ou nas famílias dos alunos, eu acho que isso falta hoje em dia (Lú).

Portanto, para Lú não há como desvincular o sentido da valorização profissional e da mobilização sindical na EPMPP, pois tudo o que foi conquistado teve como base muita luta: “Então, tudo foi com luta aqui, tudo o que a gente tem de direito, é bem aquela máxima, “ao trabalhador nada é dado, tudo é conquistado (Lú)”. E como afirma, esses movimentos influenciaram melhorias e rumos na organização da EPMPP:

Tudo o que nós temos de direitos, de melhorias na nossa carreira e até de melhorias na educação porque os nossos profissionais, o nosso pessoal, não era só luta por questão salarial e direitos profissionais, Era a gente sempre prezou, sempre lutou por educação de qualidade, por educação para todos, sabe assim, a gente sempre, brigando pela merenda para a alimentação escolar ser de boa qualidade, brigando para que tivesse vagas para todos. Quando a gente tinha a EJA brigando pela EJA. (Lú).

Conseguimos identificar nas narrativas dos atores sociais de nosso estudo, relativos à dimensão política são sentidos da política partidária, na influência da organização da EPMPP. Sueli narra que ao ocupar o cargo comissionado de Diretora do Departamento de Educação Infantil notou o quanto são complicadas as questões de política partidária no âmbito da educação. Para Sueli, há na educação pública municipal, interesses que estão mais relacionados com o jogo de interesses partidários do que uma posição política em respeito ao direito das crianças:

Eu esqueci de falar que eu fiquei um tempo no ano de 2017, eu fui convidada para assumir a diretoria de educação infantil no município. Eu fiquei no cargo por 6 meses apenas, mas foi uma boa experiência também. Eu avalio assim para entender quanto que é complicado as questões políticas, o quando que elas interferem em todo o sistema educacional, por mais que a gente as vezes estando na escola não visualize tanto, mas é muito sério isso. Uma promessa de campanha chega com tudo e desestabiliza, ou modifica, altera para o bem e para o mal. Então eu tive um pouco essa visão de que é difícil porque essas coisas precisam andar juntas. Existe a questão política, política partidária e enfim, e é a nossa obrigação de fazer bem-feito e nem sempre isso coincide e foi bom para ver isso, para entender que não é fácil, que as políticas públicas elas nem sempre são pensadas ou

são postas em prática visando o fim, a última... que é a criança. Antes disso tem inúmeros fatores, inúmeros interesses que não levam em conta a qualidade do ensino, que não levam em conta a educação mesmo em si. (Sueli).

Por fim, notamos o sentido de infidelidade normativa na organização das políticas educacionais da EPMPP. A infidelidade normativa de acordo com Lima (1991), pode ser definida uma oposição às normas burocráticas da EPMPP, para atingir objetivos e interesses próprios e condizentes com as reais necessidades dos locais de atuação dos atores sociais.

A supervisora Sueli narra que no âmbito da escola, procurou organizar o reforço escolar de formas distintas das que foram orientadas pela Seduc, para melhor atingir os objetivos de aprendizagem dos alunos:

Vou dar um exemplo, o reforço escolar. Era proibido manter dois professores dentro de uma mesma sala de aula, proibição da secretaria da educação. O que é que a gente percebeu? Que as intervenções que são feitas junto ali com as crianças de forma mais direcionada, no momento de imediato, era muito importante e fazia muita diferença.

Montamos o projeto de reforço, mas ao invés de montar com turmas, os professores iam nas salas fazer esse trabalho de intervenção rotineiramente. E aí assim, o resultado foi assim muito bom, foi muito interessante essa experiência porque as crianças que não estavam se alfabetizando conseguiram se alfabetizar. Terminamos essa alfabetização muito rápido e a gente tocou o barco assim escondido da Seduc. E aí chegou um momento que a gente falou, vamos lá contar. Nós pegamos todas as planilhas com todos os levantamentos do antes e o depois e fomos lá mostrar. Tomamos uma bronca porque não podia, eu falei, “mas gente, vocês não podem parar não, porque olha aqui o que está acontecendo”, e a gente fazia essas coisas pelo trabalho que a gente acredita. (Sueli)

Na narrativa do orientador pedagógico Eduardo também localizamos o sentido de “infidelidade normativa”, quando ele propõe de alterar a Ficha de Acompanhamento e Avaliação fornecida pela Seduc, a qual se mostrava insuficiente para registrar os avanços e dificuldades dos alunos:

Eu acho que a primeira coisa que eu achei muito preocupante era a ficha de desenvolvimento do aluno. Eu achava que era uma ficha muito, insuficiente. Tinha 5 linhas para falar dos avanços obtidos e 5 linhas para falar das dificuldades que as crianças tinham, olha que absurdo. Eu acho que mais cinco linhas para falar dos 4 bimestres, orientações para a criança e para o aluno.

Eu achava aquilo um absurdo. Eu lembro que na época, eu fui até a direção da escola, e falei assim, “e se eu fizesse digitado? eu digitava a ficha e entregava”, “não, não pode, você não pode mudar a ficha da

escola, você tem que escrever mesmo a mão”. Eu lembro que naquele primeiro ano foi uma briga danada.

Como a gente começou a conversar entre os professores, e esse convencimento foi dos próprios professores, a escola começou a permitir que você digitasse, recortasse e colasse na ficha. Então a gente digitava bem pequenininho sabe, para caber na ficha porque a gente achava que cinco linhas era um espaço insuficiente.

Então assim, como OP, foi eu que quis mudar a ficha, foi aquela época que a gente tentou mudar a ficha porque eu achava que a ficha precisava ser modificada, o professor deveria ter mais chances né (Eduardo)

O sentido de infidelidade normativa, em uma dimensão política, é expresso na narrativa da Professora Jaqueline quando, preocupada com o processo de alfabetização de seus alunos, não estava obtendo resultados satisfatórios a partir das orientações dadas pela Seduc, buscou outras formas de intervenção que tinham que ser omitidas dos técnicos da Seduc:

Com o passar do tempo fui vendo que eu tinha alunos com extrema dificuldade e nada de alfabetizar. Chegou o segundo, chegando na metade, nada, e eu falei: “Eita lasqueira”. As coisas que a gente ouvia no momento de orientação era assim: se a criança saísse escrevendo macaco o A e O estava bom, porque é assim, elas iam descobrir”. Aí esperando esse estalo e esse estalo nada, nada.

E eu conversando com a Luzia, a Luzia era uma excelente professora. Eu falava “mas Luzia, tem alguma coisa errada isso aí não vai dar certo”, aí ela falou assim: “faz o seguinte, escuta, finge e lá a gente faz outra coisa”.

Eu lembro que a diretora ainda falou assim: “faz, se chegar alguém da secretaria eu dou um jeito e você disfarça”. Então eu usava o material silabado em folhas avulsas, no caderno nem em sonho, e aí, no final do ano eu recolhia e era sacos de lixo, tudo jogado fora porque nem em sonho podia ter aquilo.

Ao nos debruçarmos na análise da dimensão política da EPMPP, presentes nas narrativas dos atores sociais desta pesquisa, notamos que as políticas de organização da educação municipal prudentina se embasam pela presença de sentidos relativos ao respeito do incentivo da participação e garantia de espaços democráticos. Esse sentido se faz presente pelas vivências de nossos atores sociais que estiveram em contextos autoritários do país e buscaram processos de redemocratização. E, também pelas experiências significativas que o movimento participativo e democrático trouxe, inclusive, para a sua prática profissional.

Na dimensão política também notamos que a EPMPP encontra sentidos na clara opção e compreensão da valorização profissional atrelada ao movimento

sindical. As conquistas diante das ações de desprestígio profissional de todos os servidores municipais, presentes ao longo do período investigado neste estudo, mostram a importância do movimento sindical na consecução das políticas da EPMPP.

Ao longo dos diversos contextos da educação municipal prudentina é possível constatar que a dimensão política é revelada em especial, durante alguns momentos. O primeiro momento são as administrações do ex- Secretário Pedro Newton Rotta, a qual incentiva a participação da comunidade escolar e dos profissionais nas decisões que orientam a educação municipal.

A dimensão política, no sentido de busca pela valorização profissional através da mobilização sindical, é revelada durante os contextos em que não houve capacidade dialógica entre os profissionais da educação e a Administração Pública. Essas ocorrências, foram narradas pelos atores sociais, durante as administrações do Prefeito Agripino de Oliveira Lima, a última administração do Prefeito Milton Carlos de Mello e a administração do Prefeito Nelson Roberto Bugalho.

No campo da dimensão política, notamos que a EPMPP sofre a influência de sentidos relacionados a identificação da política partidária e não propriamente a garantia dos sujeitos de direitos da política educacional. Por fim, também observamos que há a existência de ações de infidelidade normativa, em que os atores sociais procuram se opor às normas burocráticas, para atingir objetivos relacionados a aprendizagem dos alunos que não foram contemplados na implementação das normas da Seduc.

5.1.3 - Dimensão estética

A sensibilidade é um elemento constituinte do indivíduo. De acordo com Rios (2010) é na produção de sua própria vida que o indivíduo se afirma como sujeito e produz a sua subjetividade. Nesse sentido, a dimensão estética refere-se à atitude do sujeito perante o mundo, no estabelecimento de uma relação sensível, de beleza, de harmonia, a qual se afirma exatamente na relação com alteridade e consideração do outro.

Na compreensão dos sentidos das políticas de organização da educação pública municipal de Presidente Prudente, a dimensão estética apreende-se a partir das sensibilidades e afetividades dos atores sociais e na percepção das relações

intersubjetivas que se dão no âmbito da EPMPP. Notamos que há uma dimensão estética, que perpassa a organização da política da EPMPP, por sentidos de: Laços de afetos e amizades, impulsionadores das relações profissionais; Reconhecimento do inacabamento e a possibilidades de melhorias; e, Desesperança e desamparo.

Simone apresenta diversos laços de afetos e amizades, impulsionadores das relações profissionais. Em sua narrativa, traz lembranças de nomes de pessoas que foram consideráveis em sua trajetória, como a sua colega de moradia estudantil, Marli, que a orientou sobre como eram os processos de seleção de professores na EPMPP. Além disso, destaca outros laços amizades que foram se constituindo no contexto da educação municipal prudentina, que lhe forneceram o desenvolvimento profissional e o compartilhamento de lutas:

Eu tenho grandes amigos dentro da rede municipal. Quando eu comecei a dar aula eu não tinha experiência com essa coisa do Proepre. Eu me lembro que a Gilza me colocou para fazer estágio na sala de uma professora chamada Norma. Ela foi uma pessoa muito importante na minha formação porque na realidade foi ela que me ensinou a trabalhar com o Proepre. Eu tinha muitas dúvidas, então eu ia em um período para a sala da Norma para ver como que ela trabalhava e como ela fazia as atividades do Proepre, como ela organizava a sala de aula, inclusive, porque tinha uma característica própria. Então eu aprendi bastante com a Norma. Aprendi muito com a Gilza e a Célia. E muitos amigos da secretaria e do sindicato, tenho grandes referências. A leva mais antiga da rede, os professores que já estavam quando eu entrei, foram grandes mestres, assim, a Marleide, Rita Lázaro, a própria Penha, a Júlia Arcanjo que depois acabou indo para o Estado. Então assim, nós tivemos muitas referências tanto profissional quanto pessoas que se tornaram grandes amigos, assim da rede. E aí algumas que eu fui coordenadora de núcleo delas, mas enfim, que hoje são grandes amigas. A Julieta, por exemplo, a própria Floripes. Então eu acho que são referências importantes na minha vida. E aí assim, tanto pessoas que foram referência para mim, tanto que a gente sabe também que foi referência profissional na vida de muitas pessoas, e que extrapolou o profissional e que são grandes amigas hoje. Então a gente fez muitos laços de amizade também na rede municipal. E aí lógico tem as questões pedagógicas, tem as questões políticas. As lutas também da categoria, tem a Mariquinha, Márcia, a gente sempre esteve muito junto nas lutas, a Genilda que não está mais na rede, que hoje é vereadora em Guarulhos, a Matilde, a própria Luciana, atual presidente do sindicato, que esteve na direção do sindicato com a gente. Eu fui a primeira coordenadora da Luciana quando ela entrou. Então tem aí laços profissionais e afetivos. A gente acaba tendo referências na rede, mas também sendo referência para alguns profissionais (Simone).

Simone também narra que os laços de afetos firmados durante os momentos de formação de orientadores pedagógicos produziram ações significativas para intervenções mais precisas nas escolas. Conforme conta, essas atuações conjuntas da equipe de Coordenadores da Seduc e Orientadores Pedagógicos das escolas foram se perdendo ao longo do tempo, devido a divisão por componentes curriculares e áreas na equipe, e o também compartilhamento da função de ida nas escolas com a Supervisão de Ensino, o que faz Simone entender que os períodos anteriores foram mais formativos, do que na atualidade:

Eu sinto muito falta disso. O período que a gente trabalhava com os grupos de orientadores era mais significativo, a gente conseguia fazer uma intervenção mais precisa e mais direta com as escolas. Então eu sinto falta disso, muita falta de trabalhar como a gente fazia antes, com os orientadores. Porque eu acho que você contribui mais quando você faz um trabalho mais efetivo. E isso foi se perdendo, tanto com o aumento do número de coordenadoras, e com essa divisão por área, tipo o coordenador foi para a área de matemática, coordenador que trabalha com a língua portuguesa, e faz outras áreas, então a gente foi perdendo, porque teve que dividir esse espaço de trabalho com as orientadoras e ficando mais tempo sem se reunir com eles.

E outra coisa que eu acho que é complicado, a nossa não ida as escolas, eu acho isso bem complicado. E isso passou a ser papel da supervisão. Eu acho sim que é papel da supervisão, mas eu acho que a coordenação tem um papel importante, a nossa principal função ali dentro que é a formação, a formação dos gestores e dos professores. Então uma coisa está articulada a outra.

Então, por exemplo, houve períodos muito significativos em que a gente tinha grupos de orientadores, e eu me lembro que a gente orientava inicialmente aqueles que começaram na orientação, até a questão de como fazer a ata, fazer relatórios, o que encaminhar em termos de discussão dos HTPC. Eu entendo que esse período e esse acompanhamento foram mais formativos do que é hoje (Simone).

Assim como Simone, os laços de afetos e amizades também estiveram presentes na trajetória de Maria Ângela na EPMPP. Maria Ângela lembra do afeto de uma professora ao avisá-la sobre o concurso de professores na Prefeitura de Presidente Prudente:

E essa professora, ela me disse que haveria um concurso na prefeitura para professor, e se eu não gostaria de fazer também esse concurso. Então fizemos em 1985. Eu nem formada era ainda, me formei em 85, e nós fizemos esse concurso e eu passei e ela também passou nesse concurso. Você deve conhecer Ana Maria Bezerra. Ela se aposentou há alguns anos e agora ela trabalha em creche conveniada (Maria Ângela)

Maria Ângela também conta que os momentos formativos oferecidos permitiram a união entre os professores:

Mas ao mesmo tempo, foi um tempo que a gente se uniu demais, nós professores, aquela busca, aquela ansiedade para conhecer esse método, para conhecer as pesquisas de Piaget, para entender. Era totalmente diferente do que a gente aprendia na escola. Foi bom, foi bacana, foi sofrido, mas foi muito bacana. (Maria Ângela)

Esses laços de afetos e amizades se tornaram impulsionadores das relações profissionais, que as amizades de Maria Ângela, com as demais profissionais, se perpetuam até a atualidade. De acordo com Maria Ângela há encontros com esses profissionais, nos quais se lembram, com prazer, das recordações vivenciadas:

Mas que foi uma experiência e uma recordação maravilhosa. Cada vez que a gente conversa com o pessoal da época todos tem a mesma narrativa de ser muito prazeroso, um tempo muito gostoso, que a gente trabalhava assim com dedicação que ia além do que era exigido da gente, em termos de contrato trabalhista, vamos pensar. A gente se esforçava mais porque era algo muito prazeroso, a gente tinha devolutiva. (Maria Ângela)

Para Jussara, os espaços de formação permitiram “estar junto” com outros profissionais. Para ela, esses laços mostram a importância de não se ter um isolamento entre a divisão dos setores de trabalho:

Mas eu acho que para mim isso é uma coisa que também foi muito bacana foi muito marcante essa possibilidade de você estar muito junto, tanto nos cursos de formação porque apesar de eu estar na educação especial, uma coisa que eu sempre fiz questão da rede, eu nunca, nunca quis sair das outras discussões porque eu penso que a educação especial não pode se isolar, se eu me isolar e falar, “não eu só fico com a educação especial e não participo de nenhuma outra discussão”, não é só eu quem vou ficar isolada. (Jussara)

O orientador pedagógico Eduardo, relata sobre o acolhimento que teve durante o período em que atuava no cargo de professor. Podemos notar laços de amizade e afetos quando rememora o acolhimento dos colegas de trabalho na Escola “Alaide”. Um desses acolhimentos era a preocupação que uma das funcionárias tinha com a sua alimentação, em um período que Eduardo tinha a jornada dobrada de trabalho e pouco tempo para realizar suas refeições:

A escola Alaíde foi uma escola onde assim, muito acolhedora. Então assim, por mais que eu tive essa dificuldade inicialmente de ter que conquistar os pais, eu achava que eu tinha que conquistar os pais e conquistei muito fácil. Mas assim, eu fui bem acolhido pela escola, as colegas de trabalho era uma escola assim que tinha muito apoio. Foi a escola que me marcou mesmo como profissional. Eu lembro que

quando eu fiquei adido no Alaíde, aquele dia acabou para mim porque eu não queria sair do Alaíde. Mas foi uma experiência boa porque eu cresci bastante.

Eu lembro que naquele último ano que eu dobrei, até tinha uma funcionária da escola que ia na minha sala por volta das 14h e falava assim, “Eduardo, você não quer ir lá comer alguma coisa rapidão para eu voltar”. Porque assim, ela sabia que passava das duas horas eu já começa a passar mal e eu não conseguia chegar a aguentar até as 14h da tarde porque a pressão caía (Eduardo).

Eduardo narra que na Escola “Alaíde” os laços de afetos, mostrados através da união do grupo, permitiam o apoio profissional diante de todos os complicadores na escola. E ao também iniciar o seu trabalho na Escola “Bosque” encontrou amparo, que lhe marcaram de forma positiva:

Olha que interessante, no Alaíde por mais que a gente tinha uma clientela toda complicada a gente tinha um apoio assim, todos nós professores do mesmo ano escolar, a gente dividia o que que a gente ia planejar. Então eu planejava o meu material e eu trocava com outro profissional, um profissional apoiava o outro ali. Então assim, a gente estabeleceu um vínculo muito grande. E quando eu fui para o Bosque eu também me senti muito amparado ali diante de toda aquela competência toda das pessoas que estavam me envolvendo.

Então foram duas escolas que me marcaram de forma muito positiva e eu acabei criando um vínculo de laços muito grande né, tanto que nas duas eu fiquei bastante tempo, uma 12 anos e a outra 6. (Eduardo)

O sentido de laços de afetos e amizades estiveram presentes no relato da diretora Inês. Na sua experiência como aluna da EPMPP, na Escola Eluiza, ela rememora que tinha uma relação muito boa com os funcionários da escola, que se mostravam próximos aos alunos: “E aí uma recordação muito forte assim dessa época, é que a gente tinha uma boa relação com as pessoas da escola, os funcionários da escola sempre estavam ali próximos (Inês).

Inês também relata que ao ingressar no cargo de diretora efetiva de escola na EPMPP, também foi recebida com muito afeto pela diretora que se encontrava na escola, na condição de substituta:

No ano que eu entrei quem me recebeu foi a Dona Lourdes. A Dona Lourdes é uma senhorinha que se aposentou como orientadora pedagógica lá no Ivo Garrido. E aí a Dona Lourdes me recebeu super bem assim sabe, foi muito bacana, ela me recebeu super bem. (Inês)

Para Inês os laços de afetos e amizades podem ser identificados como impulsionadores das relações profissionais, quando narra que seu maior apoio para

sua atuação enquanto diretora, foi o apoio com os demais diretores de escola, através de um aplicativo de mensagens instantâneas:

Por que como que eu me formava diretora? No grupo de WhatsApp, com vocês, com os colegas entendeu, na convivência com os novos diretores, aprendendo, ligando, perguntando, ia nas escolas. Então assim, como que eu me formei diretora? Por meios informais, por visitas, por trocas de informação, por isso assim, por N situações, e aí, a gente já começava a ser diretor (Inês).

Identificamos também nas narrativas dos atores sociais, a presença do sentido do “reconhecimento do inacabamento e da possibilidade de melhorias”, correspondente também a dimensão estética. Pedro, afirma em sua narrativa, o lema de que há a necessidade de não desistir de nenhuma criança: “Eu tinha um lema, nós não podemos desistir de nenhuma criança. Quando você fala em educação, é educação para todos. (Pedro Rotta)”.

Já Maria Ângela assume em sua narrativa, o sentido da possibilidade de melhorias quando procura contar sobre o seu desejo para a EPMPP:

Então é isso, isso eu procuro ter em mente, favorecer e ajudar a constituir, que acho que é o desejo que a gente tem por tantos anos de Rede. É ver uma escola bacana, uma escola prazerosa, uma escola que as coisas aconteçam e aconteçam de maneira bacana que você percebe que a criança pesquisou, que a criança fez, a criança cresceu e dali ela tirou um aprendizado. (Maria Ângela)

Já Sueli reconhece o sentido de possibilidades de melhorias em um misto de sentimentos envolvendo desânimo e esperança. A supervisora narra que tem esperança que haja alteração entre os governantes para que haja ações coerentes no âmbito da educação, de forma a garantir o direito do aluno como prioridade:

Eu acho que nas entrelinhas eu já falei disso, desse sentimento que neste momento é um sentimento de... é um misto de desânimo e uma certa esperança, por quê? Eu tenho esperança que a gente tenha mudanças, mudanças políticas mesmo, mudanças, que os nossos comandantes aí da educação alterem, se altere, se alterem as pessoas, ou alterem a sua forma de trabalhar isso. Porque eu tenho um pouco de dificuldade de trabalhar com incoerências, essa é a palavra, eu tenho muita dificuldade de trabalhar com incoerência. Então se nós estamos trabalhando e estamos dizendo que é assim que tem que ser porque a secretaria de educação tem que trabalhar em prol do aluno, o aluno em primeiro lugar, a criança, sempre pensando na criança. Então todas as ações, seja do secretário de educação, supervisor de ensino até a última pessoa que fecha a escola no final do dia, ela tem que ter isso, isso tem que ser trabalhado constantemente, é isso, é a criança (Sueli).

A diretora aposentada Isabel, também compartilha a ideia de que o olhar deve ser dado com primazia à criança e acrescenta que há vários representantes públicos descomprometidos. Porém, Isabel reafirma o seu sonho, de uma educação que faça diferença na vida das crianças:

Na verdade assim, o que é que eu sonho? Eu sonho, primeiro que as equipes, seja os professores, gestores, coordenadores, enquanto servidor público que a gente olhe para a criança sabe. Porque infelizmente a gente não tem... a gente tem muitas pessoas que não olham para a criança, a criança é a última que é vista. E também eu sonho com os governantes sabe. Porque também é a mesma situação. A gente tem governantes aí que... vários prefeitos nesse tempo todo que eu trabalhei e infelizmente dói. A gente que é funcionário de carreira, algumas pessoas são totalmente descomprometidas. E eu não estou falando de concepção não, porque concepção a gente pode discutir e tudo mais. Eu estou falando de não ter o olhar para a criança, do que é o melhor para a criança. Então eu sonho com uma educação que realmente faça diferença na vida das nossas crianças, sabe, que pense na criança (Isabel).

Eduardo também traz sentido de possibilidades de melhorias, através do ato de esperar, por salários mais equivalentes com os cargos e pela necessidade de ter mais efetivação nos processos formativos: “Eu apoio muito que tenha uma mudança nesse contexto, que todo mundo possa ter um salário mais equivalente, e todos tenham essa valorização por concurso público. Que a Rede possa caminhar de uma forma mais efetiva em processos formativos (Eduardo)”.

A professora Lú ao falar sobre a necessidade de evocar aspectos históricos da EPMPP, aponta o sentido de possibilidades de melhorias para que as pessoas tenham paixão pela luta, através do reconhecimento das conquistas que se deram e a busca do preservação da história:

A gente precisa retomar o que a gente fazia um tempo atrás que são os seminários. E nesses seminários a gente precisa colocar as pessoas para contar a história, contar a história da Rede para os novos, para os que estão chegando para as pessoas se sentirem, sentirem parte, sentirem pertencente àquela história e com o compromisso de dar continuidade, de preservar, valorizar e dar continuidade. Então isso eu sinto, eu sinto muito por isso, eu acho que nós precisamos fazer esse trabalho.

E um sonho que eu tenho é que as pessoas tenham como nós uma paixão assim pela luta, para o além do profissional, o além da sala de aula, o além da escola, dos muros da escola, mas que ele toque além do profissional. Então, eu sou professora, eu sou diretor, orientador, coordenador, vice, educador, sei lá, de profissão tá. Então eu tenho

que ser valorizado por isso, com certeza eu tenho que fazer o meu melhor, mas o que eu posso fazer além disso, sabe.

Então eu penso que a nossa Rede ela tem uma trajetória, uma história muito bonita que tem que ser preservada e que inclusive tem muitas pesquisas nesse sentido viu Edimar, muita gente já contou a história dessa Rede, mas eu penso que a gente ainda tem muito o que contar e o que escrever em relação a nossa Rede (Lú)

Por fim, identificamos na dimensão estética, a presença de sentidos de desesperança e desamparo, pelos atores sociais deste estudo, na EPMPP. Simone narra que no ano de 1993 houve a criação de três equipes para a formação dos profissionais da educação infantil. Essa ação foi percebida como uma atitude que buscava enfraquecer a equipe formativa que trabalhava conjuntamente. Essa atitude pode ser percebida como uma ação que gerou desamparo para a Coordenadora Pedagógica:

Bom, em 1993 se criou nesse período da Ondina como secretária essas três equipes. E aí tinha toda uma oposição com relação a ela, no sentido de dizer que criar três equipes era nos dividir, era para nos enfraquecer. Então tinha todo esse conflito na época (Simone)

Um outro sentido de desamparo é expressado por Simone, ao narrar as insatisfações relacionadas as perdas salariais, na administração do Prefeito Agripino:

Então existia uma preocupação, mas existia uma insatisfação nossa, a gente tinha que lutar, insistir nas lutas e que a gente precisava derrotar o Agripino na época que era a figura que estava acabando com os nossos salários, e era mesmo. Eu lembro que quando o Agripino entrou o nosso salário deu uma diferença enorme. (Simone)

Os sentidos de desamparo também podem ser identificados nas ações administrativas na Seduc, que carece de planejamento e de possibilidade de autonomia para as equipes, conforme visualiza Simone:

Há muita centralização na mão da chefia, uma chefia que não encaminha muito o trabalho, e quando encaminha, encaminha em cima da hora, uma secretaria sem planejamento. E eu sinto assim, que o planejamento sempre foi muito nosso.

E que hoje como a gente não tem essa autonomia é complicado, eu, por exemplo, que detesto coisas de última hora, acontece muito de ter de fazer as coisas de última hora, é muito complicado, ou seja, não tem uma organização, isso é bem difícil (Simone).

Nas questões administrativas ainda é evidenciado o sentido de desamparo e desesperança quando Simone cita sobre as situações de discordância, que geram perseguição e inviabilização do seu trabalho no âmbito da EPMPP:

E assim, a gente quando discorda da secretaria da educação, e eu sou muito alvo disso, as pessoas te inviabilizam. É assim, é o que você fala entendeu, elas fazem de conta que não escutam, tem muito disso. E eu sou uma pessoa que discordo muito, eu falo, eu bato de frente, então acontece muito entendeu, tipo assim, vamos silenciar a criatura. Isso é complicado, bastante complicado esse processo (Simone).

Na narrativa de Maria Ângela há a captação de sentidos de desamparo e desesperança ao observar a falta de entusiasmo de alguns professores, como foi a sua vivência durante o Proepre:

Hoje, por exemplo, eu não vejo, estou como diretora numa escola, num prédio nosso, salas enormes, a gente se quisesse conseguiria fazer esse cantinho, trabalho por canto, mas eu não vejo professor fazendo isso. O máximo que vejo numa sala de aula é o cantinho da leitura, onde tem um tapete ou uma carteira ou um sebo com livros, onde a criança terminando a atividade ela pode sentar lá e ler um livro. Mas eu não vejo mais essa prática (Maria Ângela).

Também notamos o sentido de desamparo e desesperança quando Maria Ângela fala da tristeza, ao perceber que entre os professores não há o convencimento de que se deve discutir questões políticas. Esses professores se ancoram numa lógica de neutralidade, como se isso fosse possível:

O que me deixa muito triste é quando eu vejo e brota entre nós professores que dizem que política não se discute. Como que política não se discute?

Gente, um professor que não consegue entender que quando tira do público e dá para o privado [e sabe que] o foco [do dinheiro público] somos nós, é o pobre, é o povo, é o trabalhador, é a criança ali da escola pública que a gente trabalha que a gente prestou concurso e trabalha para mudar. A única possibilidade de mudança é isso, é a gente começar por meio da educação, é mudar esse jeito de pensar, esse jeito acomodado de ser. É possível uma educação de qualidade, uma saúde de qualidade, um Estado que olhe para o povo.

Então o que me deixa muito triste, é ver o número, o número de professores na Rede que se autointitulam neutros. Não tem neutralidade, quando você é neutro, é porque você já optou pela direita reacionária (Maria Ângela).

Jussara evoca sentidos de desesperança ao discutir sobre o cargo de Orientador Pedagógico na EPMPP. Segundo Jussara, ela nota que houve uma mudança de perfil desses profissionais e que não há uma procura em ocupar esses cargos pelo objetivo primordial do trabalho e sim pela necessidade em sair da sala de aula:

Mudou muito a forma do profissional, e você começa a perceber que eles acabam buscando, as vezes, muito mais buscando a orientação

do que “olha eu não gosto mais da sala de aula, não tenho mais afinidade com as crianças” do que necessariamente ter uma afinidade de trabalho de formação dos professores. É uma situação bastante complicada, principalmente porque esses professores ficam por 3 anos, podem ser reeleitos, mas boa parte acaba indo para outras funções e saindo. E você começa a perceber que essa função acaba sempre ficando no recomeço, quando o cara começa a ficar bom, ele começa a entender o papel dele, como pode lidar com os professores ele acaba saindo dessa função (Jussara).

Mônica também narra sobre o sentido de desesperança ao citar a falta de valorização profissional, pela administração municipal, com a sua transição do cargo de professor de educação infantil para o cargo de professor de educação especial:

Em relação a organização o que a gente não sente é que o município tem uma política de valorizar o funcionário que já era dele. Então assim, eu já era funcionária do município há 8 anos. Eu tive uma perda salarial considerável ao trocar de cargo, primeiro com o impedimento de progressões; Aí você pergunta assim: Essa troca aconteceu porque o meu trabalho em si com as crianças ainda me motiva muito e eu sinto que ele é mais efetivo com o grupo de crianças com deficiência. (Mônica).

Na narrativa da Professora Mônica há sentido de desesperança e desamparo quando conta que vivenciou uma situação de exposição e desmoralização por uma Orientadora Pedagógica, em um momento que tinha que realizar a formação, junto aos professores:

Eu me lembro de um episódio em 2014, tem umas datas que eu gravo muito bem, mas não é rancor não, eu gravo porque tem coisas que marcam. Foi 16 de maio de 2014. Teve o HTPC numa escola do município que era uma das escolas que eu atendia, a sala de recursos. A orientadora foi me apresentar, e ela mencionou sobre a minha formação. Falou que eu não tinha especialização, que eu não entendia do assunto, mesmo assim a formação tinha que acontecer porque era uma determinação. Então assim, primeiro ela me desmoralizou, me tirou qualquer possibilidade de diálogo com um grupo não queria dialogar sobre o assunto para depois dizer que eu tinha que começar o HTPC. Depois desse episódio assim, fiquei aborrecida e tal, mas a minha posição foi a seguinte, “olha se for para entrar em um espaço para ser desrespeitada nesse nível e ninguém tomar providências nenhuma eu não entro mais (Mônica)”.

Outro aspecto que mostra a desesperança da professora Mônica é a falta de direcionamento na EPMP, envolvendo a falta de formação continuada, que é justificada pela expansão do atendimento no município:

Eu vejo uma rede que, as pessoas falam muito de expansão e como se a expansão fosse a prerrogativa para as coisas se desorganizarem,

eu entendo que seja isso. Mas eu ainda acho que falta muito direcionamento, muito direcionamento para a rede em si, quanto ao seu funcionamento, a definição de papéis. É uma rede que vem contando com um número de aposentadorias, mas que também vem se renovando de alguma maneira. O trabalho parece que vem sendo precarizado em termos de valorização, assim como acontece a nível estadual e federal. Eu não estou falando só da parte de remuneração, mas também de incentivo à formação. Hoje a gente já marca uma série de atribuições, inclusive com a formação continuada dos professores do ensino regular, mas suporte ou aporte não vem no mesmo nível com que você tem que aparecer. Parece que é um ambiente de organização que ainda vive de mitos e lendas, aquela coisa, “ninguém substitui ciclano”, “se não for fulano quem será?”. (Monica)

A narração de Sueli mostra sentidos de desamparo e desesperança ao citar a falta de assessorias diante das burocracias dadas no âmbito do trabalho, como por exemplo, manuseio com o dinheiro público na EPMPP:

E aí outras dificuldades também que, por exemplo, o Cidadescola trouxe a questão do dinheiro, de verba para a escola que é ótimo, mas aí a burocracia que vem com tudo isso, prestação de contas, PDDE, assim, muita burocracia. Eu me vi envolvida em muitas questões burocráticas e sem assessoria porque essa é uma outra parte na direção que falta, aí essa assessoria contábil nós nunca tivemos alguém que fosse mesmo do cargo de contador para assessorar as escolas e é sério isso, mexer com dinheiro. Enfim, dar conta de tudo isso mais essa questão, eu estava um pouco... eu fiquei assim um pouco preocupada com isso. E assim, eu não quis, achei que foi um pouco demais (Sueli)

Esse sentimento de desamparo é corroborado por Sueli quando ela fala sobre um desejo em voltar para seu cargo de diretora de escola, devido a sensação de não estar fazendo nada no cargo de supervisor de ensino. Sensação essa que passa, ao ter o retorno dos diretores de escola que acompanha. A qual faz Sueli pensar em até uma saída para esse problema, que é atuar diretamente na formação dos diretores de escola:

Eu assim, eu tenho um sentimento meio complicado com essa função porque eu morro de vontade de voltar para a escola. Assim, eu acho que a escola é o lugar onde eu mais me realizei como projeto. Na supervisão de ensino eu tenho sempre a impressão de que eu não estou fazendo nada. Ai no feedback dos diretores, por exemplo, eles dão bons feedbacks, dizendo, “nossa, a sua experiência me ajuda muito”, “o que você fala para mim, o que você me orienta na escola é muito importante”. Até por conta dessa longa experiência como diretora de escola, então os feedbacks são bons, mas meio que não me convencem. Eu tenho a impressão que está faltando alguma coisa né, e a gente fica meio que num limbo. Porque talvez eu tivesse que dar uma formação para esses diretores, formação de gestão, mas aí nós temos duas equipes e a equipe que ela é encarregada por dar

formação é a coordenação de ensino, e isso não é muito bem resolvido não (Sueli).

Eduardo cita um desamparo, quando vivenciou situações difíceis por ser um dos únicos homens da EPMPP, no início da carreira:

Eu era o único homem da sala, a Rede tinha bem poucos homens. Eu acho que eu fui um dos primeiros, quando eu fui participar dessa formação eu lembro que eu olhei na sala e eram todas professoras, e eu tinha pouco contato com as professoras da Rede, não conhecia quase ninguém. E eu lembro que a assistente social começou a falar sobre a figura masculina, que o abuso parte da figura masculina, que os homens costumam a procurar profissões que tem crianças para que eles possam abusar dessas crianças. Eu comecei a me sentir tão mal, falei assim, “nossa, era um sonho dar aula e de repente eu entrei nesse sonho e no meu primeiro dia está sendo assim”. Eu comecei a sentir vergonha dentro da sala, eu falei assim, “nossa, eu sou o único homem aqui, será que ela está dizendo isso para mim?” (Eduardo).

Em outro momento Eduardo, traz o sentido do desamparo ao contar sobre a dificuldade em almoçar, devido ter dois turnos de trabalho seguidos, para garantir uma renda melhor:

Eu não almoçava porque se não acabava a aula meio dia e eu tinha vinte minutos para chegar em Presidente Prudente para dar aula de novo. Então o que eu tinha no carro, banana, maçã, era o que eu ia comendo na hora do almoço. Eu fiquei nisso durante dez anos e isso me desgastou muito. Eu lembro que nos últimos anos de dobra lá pelas duas horas eu sentia aquela fraqueza sabe, porque eu só tinha comido exatamente dez horas da manhã que era o intervalo. Então até duas horas eu tinha muito tempo para ficar sem comer. Então eu começava a passar mal. (Eduardo)

Na narrativa da diretora Inês identificamos os sentidos de desamparo, quando narra sobre a falta de orientação para exercer sua função de diretora, a qual recebia pouca orientação da supervisão de ensino da EPMPP:

Mas a minha maior dificuldade era assim que ninguém falava muito o que a gente tinha que fazer. Supervisor de ensino também não dava muita orientação. Na época ainda até tive umas pessoas, que foram bacanas. [...] eu fiquei meio assim capenga. Então eu não tive muita orientação ia fazendo muito na raça (Inês).

Já para Lú há pontuações de sentido de desamparo e desesperança quando menciona que muitos professores que tem ingressado na EPMPP não reconhecem o valor das conquistas anteriores:

Se eu for pontuar hoje algo que me incomoda, é a questão das pessoas que chegam agora na Rede. Que você sabe, a Rede está passando por uma renovação, porque o pessoal do meu tempo e

antes de mim, inclusive está se aposentando. Então está entrando bastante gente nova, inclusive os concursos têm colocado muita gente, tem chamado mais do que o previsto. Então uma coisa que me incomoda e que eu gostaria de fazer algo, eu penso que a gente tem que fazer algo, é que as pessoas que chegam elas acham que tudo sempre foi assim e que as coisas, é uma naturalização das coisas. Então parece que sempre houve o vale alimentação, que sempre houve o HTPC, o HAC, que sempre houve uma discussão em torno de um currículo, então não é assim.

Então assim, eu sinto que as pessoas que chegam não conhecem a história e elas as vezes não dão o valor que deveriam, não entendem. E não por culpa delas, mas não entendem por não saber quanto custou cada coisa, qual foi o empenho, o custo de cada coisa (Lú).

E, para a Professora Jaqueline o sentido de desamparo e desesperança aparece em sua narrativa quando não há o reconhecimento de experiências bem sucedidas na EPMPP, como o seu trabalho apresentado em Brasília:

E uma das coisas assim que me desencantou, foi um Projeto que realizei pela plataforma do Visual Class sobre nota fiscal paulista. E eu inscrevi o projeto em um programa de Brasília, e ele foi selecionado no programa missão pedagógica. Uma que a câmara dos deputados faz para poder ver projetos que os professores fazem, então eles escolhem um por estado, o estado de São Paulo como tem um número grande de deputados escolhem dois e aí o meu projeto foi. Eu fiquei uns quatro ou cinco meses fazendo cursos online e depois a última semana de curso era em Brasília. Então eu fui para Brasília e, foi assim, aí foi um dos momentos mais marcantes da minha vida, se eu pudesse voltar eu voltaria. Mas quando eu voltei os colegas da missão pedagógica dos outros estados diziam assim, “ah eu vou receber uma placa na câmara, ah, eu ganhei um notebook, ah, eu não sei o que...”, eu falei: “que bom, não é”. Aí está bom, teve um evento (risos) eu tenho que rir que a piada é grande, aí teve um evento, eu nem lembro o que era lá no Ceforpe aí vão me homenagear, eu: “hum”. Aí eu ganhei uma lembrancinha, eu peguei, eu senti um negócio leve, aí eu voltei lá para as cadeiras lá, sentei. Aí a Mara, a Mara estava do meu lado e falou: “abre”, eu falei: “não, vou abrir isso em casa, não vou abrir aqui não”. Fui para casa com aquilo que eu recebi. Edimar do céu, o que que eu ganhei? Uma frasqueirinha de florzinha preta com uma rendinha em volta, eu fiquei olhando para aquilo, eu falei, “ainda bem que eu não abri lá na hora”, porque a minha cara não iria disfarçar (Jaqueline”).

Na análise da dimensão estética dos sentidos da EPMPP, identificamos nas narrativas dos atores sociais, sentidos de laços de afetos e amizades; reconhecimento do inacabamento e a possibilidades de melhorias; e, desesperança e desamparo. Essa dimensão esteve presente ao longo de todo o contexto educacional prudentino. São sentidos invisíveis do ponto de vista da política normativa, porém são esses

“laços” que sustentam” a motivação para decisões e o apreço na permanência continua dos atores sociais entrevistados na educação prudentina.

Esses sentidos de laços de afetos e amizades nos mostram que a beleza da amizade, no movimento dos corpos políticos da educação prudentina, permitem relações em que o resultado da soma de cada parte, torna-se maior do que cada uma delas individualmente, seja através dos conselhos que orientam na tomada das escolhas profissionais, nos momentos formativos de desenvolvimento profissional, ou na ação individual de cada professor, no amparo dentro do espaço das unidades escolares ou nos espaços de lutas por reivindicações.

Já os sentidos de inacabamento e possibilidades de melhorias revelam a possibilidade de esperança entre os atores sociais entrevistados. A beleza está no reconhecimento de que há uma finitude nas ações já realizadas e, em contrapartida, que essas ações podem ser melhoradas, através da perseverança pelos objetivos primordiais da educação – o desenvolvimento das crianças -, pelo reconhecimento do contexto histórico da EPMPP, por mudanças na estrutura política e no papel político dos professores.

Por fim, há um sentido de desamparo e desesperança na EPMPP, constatado nas narrativas dos atores sociais. O desamparo e a desesperança são condições de estar sem ajuda e em situações quando não se sabe mais o que esperar do outro. Esse desabamento de possibilidade no contexto das políticas da EPMPP é evidenciado nas narrativas pelas decisões administrativas unilaterais, perseguições, falta de valorização salarial e profissional, falta de orientações, invisibilidade, falta de condições de trabalho e reconhecimento dos atores sociais deste estudo. A beleza desse sentido de desamparo, conforme afirma Safatle (2005, p. 21) está na ideia de que: O desamparo não é algo contra o qual se luta, mas algo que se afirma”. Sendo assim, apenas pessoas desamparadas são capazes de agir e se criar politicamente no fortalecimento da reflexão e da ação.

5.4 - Dimensão técnica

A dimensão técnica é compreendida como a realização de uma ação. No entanto, Rios (2010) adverte que a dimensão técnica não se traduz desvinculada das outras dimensões. E, ao desvincularmos, situamos a técnica numa condição de ação neutra, a qual ignora a sua inserção num contexto político e social.

Na assimilação dos sentidos das políticas de organização da educação pública municipal de Presidente Prudente, reportamos a dimensão técnica ao identificarmos ações específicas para realização da ação educativa no espaço formal, seja no âmbito das ações da Seduc ou das escolas. Dessa forma, identificamos sentidos de: Busca pela legalidade e normatização das ações e propostas pedagógicas pela Secretaria Municipal de Educação; Relação com a rede estadual de ensino; Realização de parceria entre universidade e secretaria municipal de educação; Formação continuada; Estruturação da etapa do ensino fundamental em um contexto de atendimento da educação infantil; A educação de jovens e adultos; Falta de perenidade, do planejamento das ações e a transitoriedade; Cumprimento de avaliações externas; A problemática dos espaços físicos; O oferecimento da educação integral.

Na narrativa da ex-secretária Ondina, há o sentido de busca de legalidade e normatização ao narrar que, durante o seu segundo e terceiro mandato (2009 - 2016), buscou sistematizar o controle de gastos, garantir o georreferenciamento para a oferta de vagas, regularizar os estoques para o fornecimento de materiais, apresentar planos de trabalho e contratar recursos humanos para suprir as necessidades de uma EPMPP com uma grande demanda.

Já Pedro quando liderou a EPMPP, em seu primeiro mandato, buscou o sentido da legalidade e normatização, principalmente, no que se refere às questões da prática pedagógica dos professores. Pedro buscou trazer para a EPMPP a proposta pedagógica do Proepre como forma de sistematizar as ações. E também, buscou realizar concursos públicos com provas de aulas práticas:

Uma pessoa me falou lá, não vou lembrar o nome, de lá da Unesp, “olha, lá em Campinas tem uma proposta pedagógica sobre educação que se chama Proepre”. Então vamos atrás disso. E foi quando trouxemos isso, que era proposta de educação. E aí começamos a implantar o Proepre aqui em Prudente. Depois do estatuto a gente começou a fazer concurso realmente para que a pessoa ficasse efetiva. Para você ter uma ideia o concurso exigia até aulas práticas para a pessoa passar nesse concurso.

Nós fizemos um convênio com a universidade de Campinas. O professor de lá, eles vinham para ministrar o curso. Para você ter uma ideia era um curso de 300 horas, a pessoa realmente era avaliada. O pessoal trabalhava direitinho (Pedro).

Simone compartilha o sentido de busca de legalidade e normatização, ao citar as formações nos anos de 1992 e 1993, período em que atuava como coordenadora

de núcleo. Segundo Simone havia um dia específico em que as coordenadoras de núcleo, mediadas por uma Pedagoga, planejavam as intervenções formativas para os professores nas escolas, ou seja, há uma presença de buscar a uniformização das ações:

Fui coordenadora em 92 e 93. E na segunda-feira, era dia de reunião da equipe, então nós tínhamos uma pedagoga, na época já era a Célia Guimarães, antes disso a gente teve a Gilza. E teve um período que ficou a Gilza e a Célia. E na segunda-feira era dia de reunião de preparação das nossas intervenções nas escolas. E como a gente fazia a geografia mais ou menos de cada professor, o que ele estava precisando, o que precisava levar e tal, era no dia em que nós tínhamos a reunião com a nossa pedagoga. A gente organizava a semana. Você via que material levar para os professores em termos teóricos, então nós íamos até a escola. Na realidade o coordenador de núcleo ele fazia tanto o papel de coordenação e de supervisão (Simone).

Outra busca por normatizações de ações no campo pedagógico é apontada na narrativa de Simone, nas experiências do Proepre. De acordo com Simone, quando a proposta vigente de normatização de práticas era o Proepre, houve incômodos, devido ao seu caráter “pronto”. Esses incômodos geraram discussões, que levaram a retirada da proposta na EPMPP:

A gente discutiu essa questão do Proepre. Essa coisa de que tinha que vir como pacote pronto. A gente tirou o Proepre da rede, inclusive com o respaldo que a Gilza, que fez na dissertação dela, embora a Gilza não estivesse mais na rede, mas a gente tinha uma proximidade muito grande com ela, e daí nós tiramos (Simone).

Sueli apresenta o sentido de busca de normatização e legalidade na EPMPP, ao relatar que há a necessidade de normatizar os conteúdos pedagógicos a serem trabalhados em cada ano das etapas escolares atendidas pela Seduc. A falta dessa normatização, na perspectiva de Sueli, remonta a falta de um trabalho com mais estruturas:

Gente, nós somos uma Rede não é, quais são os conteúdos mesmo que nós vamos trabalhar, no primeiro, segundo, terceiro, quarto e quinto ano? Como que está a organização desses conteúdos, o que que a gente tem que dar conta? As crianças que estudam na rede municipal não têm que ter o mínimo de organização? Então, vai para lá, e vem para cá e volta, e o que a criança está aprendendo no primeiro, está repetindo no segundo, é aquela coisa embolada não é? E assim, muita solicitação de pedido, “gente, vamos organizar isso”, a gente precisava ter um trabalho mais estruturado, uma organização mais estruturada nas questões de ensino, desses conteúdos (Sueli).

A supervisora Sueli também menciona que em seu cargo tem se esforçado para normatizar, como forma de diminuir os problemas na escola. E ressalta que as normas não podem serem estáticas, e sim se alterarem ao seu contexto temporal:

E por nós termos também essa autonomia para organizar resoluções, essa parte de normatização a gente tem se esforçado. Eu particularmente me esforço muito para resolver por meio das normatizações aquilo que a gente sabe que é problema lá na escola. Então a norma não pode ficar congelada, “faz 10 anos que é assim vai ser assim”. Não. Nós temos novas demandas e é preciso mudar, e nesse ponto aí eu acho que a gente avançou bastante enquanto equipe e eu sempre me coloco a frente no sentido de fazer com que o grupo também compreenda e isso tem dado certo. (Sueli)

Sueli ainda aponta o sentido de busca por normatização e legalidade ao relatar os problemas que acontecem nas atribuições de classes aos professores. Ao falar que:

Essa questão de colocar lá e a pessoa escolher, foi uma briga. Uma briga na supervisão, porque os professores novos que chegavam do concurso começaram a questionar, “não, espera aí, eu passei em primeiro lugar, assim na lista que foi chamada tinha 8, eu sou o primeiro desses 8, e aí quando eu venho pegar a classe, o oitavo já veio aqui e pegou na minha frente?”. E aí começou a questionar isso porque ficava meio que era sorte quem fizesse todos os exames, que o médico não pedisse outra coisa, ou que estavam com os exames todos prontos ia lá e era o primeiro, e quando eles questionaram isso, aí começou aquela conversa na SEDUC, “mas sempre foi assim”. Eu e a Lane batendo pesado, “gente vamos perguntar para o jurídico o que que é certo fazer”. E aí eu comecei a pesquisar e vi que tem que seguir a ordem do concurso. E veio o parecer do jurídico para convencer o povo que tinha que fazer desse jeito, respeitando a classificação do concurso. Muitos não engoliram isso não. Eles acham que eles fizeram a vida toda e estava certo (Sueli).

Eduardo relata sobre o sentido de busca de normatização ao citar que há uma necessidade de que a EPMPP tenha uma estrutura para que haja uma direção comum nas aprendizagens a serem oferecidas aos alunos:

É importante, a gente ter uma estrutura na rede. Em que todas as séries caminhem nessa mesma direção. Que todos os professores trabalhem o mesmo conteúdo. O professor não tem nem quase livro didático. Neste ano teve muita escassez na quantidade de livros, não tinha para todas as turmas né. (Eduardo).

O Orientador Pedagógico Eduardo ainda rememora que no desempenho de seu trabalho, junto aos outros membros da gestão da escola, buscou estruturar os conteúdos a serem trabalhados e sistematizar o acompanhamento da prática dos professores.

E aí quando eu entrei com OP junto com você, a gente sentiu essa necessidade de estruturar um rol de conteúdos que o professor deveria trabalhar e também sistematizar um acompanhamento desse professor. Dava para a gente pegar o caderno de planejamento do professor. Dava para a gente dar orientações do que ele tinha que buscar fazer na sala de aula. E dava para a gente elaborar atividades para ele dar em sala de aula.

E assim, o que a gente não pode esquecer, que a gente teve lá na nossa escola ganhos muito grandes. Enquanto a Rede tinha só uma sondagem do ditado dos números, nós tínhamos uma sondagem de leitura, nós tínhamos uma sondagem de interpretação e nós tínhamos uma sondagem de produção de texto. Enquanto a Rede tinha uma sondagem somente dos números, nós tínhamos uma sondagem que envolvia as quatro operações ali, dividida até por categorias por séries, o que cada série deveria aprender nas operações. Nós não nos envolvemos na situação problema, porque a Rede tinha uma sondagem de situação problema, porém ela parou de cobrar essa sondagem de situação problema, mas nós utilizávamos essa sondagem de situação problema dentro da sala de aula ainda, para ainda continuar pensando nessa importância que tem a situação problema.

Então é importante a gente pensar enquanto instituição nessa questão: em que o professor vai trabalhar? Importante, como eu como OP, o trabalho de uma sala de aula tem que estar vinculado a outra, a escola ela precisa crescer no seu rendimento, ela quer ter bons resultados, o ensino de qualidade da sala A e da sala E tem que ser igual (Eduardo).

Para a diretora Inês o sentido de busca por normatização e legalidade, encontra-se quando ela cita que não há procedimentos uniformes para a realização da formação contínua dos profissionais:

Então assim, uma coisa que me incomoda muito ainda hoje no meu trabalho, hoje já tem aí 7 anos de diretora de escola em Prudente. É a falta de uma construção identitária, significativa no sentido de que eu aprendi muita coisa na raça, aprendi muita coisa com os colegas e aprendi pouca coisa diretamente com quem deveria me formar que é a secretaria municipal.

Engraçado que o único curso que nos foi ofertado, considerado como uma formação continuada em serviço foi um curso de coaching para líder, é um curso ministrado por uma pessoa que dava curso de liderança, isso foi o único curso.

Então assim, apesar ter termos alguns documentos, as diretrizes do estatuto, o dia a dia, a construção de que é que faz um diretor, o que ele tem que saber, de toda a responsabilidade que ele deve ter, isso nunca foi passado. Isso era jogado, era colocado.

Olha, eu lembro que assim que no primeiro ano chegou na minha mão o relatório de bens e patrimônio da escola, “tô, confere, você tem que conferir esse relatório aqui e mandar de volta para a Seduc”, “gente, como que eu vou conferir, vou dar um aval em um relatório de patrimônio ao qual eu não estava lá antes, e lidar com questões funcionais antigas?”. Nossa, eu senti bastante dificuldade nesse

sentido de tomar decisões e de fazer algumas questões que eu me sentia muito sozinha muitas vezes (Inês).

Inês ainda pontua um questionamento sobre a formação dos diretores de escolas. Compreendemos que esse questionamento implica no sentido de busca por normatizações e legalidade no âmbito da EPMPP:

Também sabe uma coisa que eu não entendo na Seduc. É assim, porque que o supervisor não pode assumir a formação do diretor? Eu não entendo isso. Porque é o que eu te falei, dentro dessa rede que eu trabalha, o supervisor assumia as duas formações, do professor e do diretor. Então eu não entendo muito, porque que um supervisor de Prudente, ele não pode assumir a orientação, o acompanhamento, mesmo que for por convocações já que nem todos os supervisores têm frequência nas escolas né, não existe esse tipo de relação (Inês).

Outro sentido, presente em uma dimensão técnica das políticas de organização da EPMPP, através das narrativas dos atores sociais em que há uma relação com a rede estadual. Na narrativa de Pedro é evidenciado, que no início da implementação da EPMPP, houve uma dependência em relação a rede estadual paulista, para que o atendimento das crianças da pré-escola municipal fosse feito:

Começamos com a pré-escola municipal. Assim, muito precariamente, a gente não tinha espaço físico. Os espaços físicos que a gente tinha eram nas escolas estaduais. A gente tinha que ir na escola estadual, lá conversar com o diretor, pedir uma sala, e geralmente essa sala era a pior sala que tinha na escola. Então a sala estava lá no fundo e tal, e a gente ia lá arrumava, dava um jeito para poder trabalhar (Pedro).

Jussara foi uma dessas professoras que atuou em classes isoladas em escolas pertencentes a rede estadual de ensino e que se sentia como “visita” na escola:

E aí eu me efetivei em 90, me efetivei e fui para uma outra escola que era até mais próximo da minha casa, que era a Catarina Arteiro, uma escola que ficava ali na região.
Só que tinha uma outra condição, até por ser uma sala pequenininha, era uma sala minúscula, da mesma forma, era uma sala emprestada em um espaço estadual, onde ali a gente era na verdade uma visita. (Jussara)

Pedro também relata que durante o seu mandato à frente da EPMPP estabeleceu uma boa relação junto ao Deputado Vitorino na “Delegacia” de Ensino. Essa relação permitiu que muitos problemas no âmbito da educação municipal fossem resolvidos. Além disso, Pedro conta que a boa relação se fazia interessante para a rede estadual, pois: “Para o Estado seria interessante para o aluno chegar logo com 7 anos no primeiro, se ele tivesse feito um ano na pré-escola (Pedro)”. E nesse

sentido, Pedro ainda afirma que: “A gente procurou muito ajuda, na época, no Estado” (Pedro).

Na narrativa de Simone, ela expõe sobre o sentido de relação com a rede estadual em dois momentos. No primeiro, diz sobre o incomodo que tinha em trabalhar na rede estadual, devido ao seu caráter burocrático e autoritário. E, no segundo momento ao relembrar sobre o processo de municipalização e a chegada de profissionais da rede estadual para atuar na EPMPP:

Eu dei pouco tempo aula na rede estadual e não gostava daquela estrutura, achava burocrática, achava autoritária, complicado. Eu sempre gostei mais da rede municipal porque desde que eu comecei a dar aula eu senti que lá a gente tinha autonomia para construir algo novo. E a rede estadual sempre foi muito presa, burocrática. A sensação que eu tinha que era uma coisa muito fechada e aquilo me incomodava muito, então nunca quis ficar (Simone).

No ano seguinte, em 99 vieram essas escolas e aí vieram os professores do estado, vieram para o município com as escolas. Só que em 1999 teve concurso para o ensino fundamental. Mas o pessoal assumiu em 2000. Então essas escolas vieram com professores do estado por um tempo. Lógico que teve aquela situação do professor que veio e voltou para o estado, não quis ficar, ficou um período pelo convênio, depois retornou. Então veio tanto diretor, como professores no processo de municipalização (Simone).

Maria Ângela traz o sentido da relação com a rede estadual ao lembrar que o trabalho com a metodologia do Proepr assustou os profissionais da rede estadual de ensino, devido ao seu caráter de proporcionar maior autonomia aos alunos:

Então se em 1986 nós começamos um trabalho com uma metodologia que assustava a rede estadual. Os professores estavam habituados com aquela prática docente da pedagogia de um atrás do outro, não pode fazer barulho, não pode se levantar, a criança sentadinha escrevendo. A gente ia escrevendo uma outra proposta de trabalho e com resultados muito bons e crianças felizes. E crianças que muitas vezes a gente falava “mãe não tem condição dessa criança ficar hoje na escola, precisa levar de volta”, e a criança voltava para casa chorando, porque mesmo doente com febre queria ficar na escola para não perder conteúdo. Porque se era dia de plantação, por exemplo, de alguma coisa não podia perder.

A supervisora Sueli remete o sentido da relação com a rede estadual ao assinalar o uso de materiais didáticos fornecidos pela secretaria do estado de educação, como é o caso do “Atividades de Matemática (AM)”, “Educação Matemática dos Anos Iniciais (EMAI)” e o “Ler e Escrever”.

A gente adorava o AM. Já usávamos assim por conta própria, e aí veio o EMAI e aí foi muito bom também, porque trouxe um pouco mais de segurança também para os professores de como ensinar alguns conteúdos da matemática, O ler e escrever ele ajudou bastante, mas não tanto quanto assim eu avalio os materiais de matemática. (Sueli)

A professora Jaqueline, em sua narrativa, aponta sentidos da relação com a rede estadual paulista. Ao iniciar a atuação em uma escola que foi municipalizada e permaneceu com profissionais da rede estadual, Jaqueline demonstra o apontamento de diferenças na postura dos diretores da rede estadual e da rede municipal:

Eu fui para o Bosque. Lá no Bosque, primeiro, eu já senti uma diferença na direção. Porque assim, eu trabalhei como professora dez anos em uma escola do município. Eram diretoras do município e tem uma diferença entre diretores do município e Estado. Porque quando eu fui para o Bosque, nos meus três primeiros anos, [a escola era gerida por uma] diretora do Estado. E [com essa diretora da rede estadual] a relação é outra, a postura é outra, completamente diferente [dos diretores do municípios]. Aí sim eu entendi que eu era uma professora de ensino fundamental, porque me trataram como uma professora de ensino fundamental (Jaqueline).

Ao contrário da manifestação que Jaqueline havia assumida anteriormente, ela narra que havia objetivos de trabalhos diferentes dos quais ela vivenciou nas escolas municipais como professora de ensino fundamental. Na escola com a atuação da direção que era procedente do convênio com a rede estadual, ela não percebia o mesmo acolhimento que tinha nas escolas geridas por diretores da rede municipal.

No município tem que ser mais acolhedor, assim, a direção do estado não. Ela era aquela diretora que a gente sabia que ela estava na escola. A gente sabia que se precisasse de alguma coisa ela estava lá, mas ela não era diretora de ficar andando.

Tanto que eu lembro que ela mandou me chamar e eu estava no andar de cima e eu descendo as escadas e eu: “Jesus, o que eu fiz, o que eu fiz, o que eu fiz?” porque eu não conseguia saber o que eu tinha feito. Porque assim, para ela ter te chamado, tirar esse professor da sala de aula, nossa, o mundo estava acabando. Aí eu chego lá, eu estava trabalhando em um projeto de sangue. E aí ela falou assim: “olha eu já arrumei a entrevista para você fazer”, eu: “ah era isso”, eu esperando uma bronca.

Então assim, a gente tinha a diretora do estado ela era sempre do lado do professor, sempre. A postura dela de falar com o pai, era diferente, o Estado é diferente. Enquanto no município fica uma lenga-lenga fica com medo. Às vezes, a diretora do município fica com medo de que o pai vai lá na Seduc falar. O jeito de falar de cobrar dos pais era numa firmeza. E isso deixava a gente empoderada sabe porque ela não dava abertura para pai chegar e falar de professor não. (Jaqueline)

A professora Jaqueline também aludi o sentido de relação com a rede estadual ao ter se apropriado por práticas docentes que os professores conveniados da rede estadual desempenhavam. O que a fez questionar a respeito das práticas que eram comuns na EPMPP e que se derivavam da característica do atendimento à educação infantil e não do ensino fundamental:

Quando eu falo que eu fui para o Bosque e aí que eu fui ver o que era ser professora de fundamental. É que o Bosque, ele tinha e ainda tem um pouco a fama de ser tradicional. Então eu tive contato com professoras muito tradicionais, e era um tradicional que dava certo. Enquanto eu tive contato com professoras lá no Bosque mesmo do estado entre aspas “construtivistas”, é, que eu conseguia perceber que alunos dessa professora levavam dois anos para se alfabetizar. Enquanto a outra chegava já em outubro, novembro a sala estava lendo. E aí eu via que essa professora em que a sala estava lendo, os alunos iam na lousa, escrever o traçado, porque enquanto lá no começo a orientação era a criança vai descobrir como que faz o A, e na verdade essa criança ela não descobre, ela inventa o jeito dela de fazer e acabam saindo essas letras que só Deus para ler, porque você não ensinou o traçado.

E essa professora vista como tradicional fazia todo mundo ir para a lousa e fazer o traçado. Ela pegava na mão, era no giz, era no lápis, “faz assim olha o A”, é esse movimento, não é você inventar uma bolinha e duas perninhas de lado, não.

Então assim, eu tinha contato com essas professoras e tinha contato com a outra que deixava. No início como era muito forte essa questão do infantil na Rede, o fundamental ele era tratado, valorizava muito o brincar, o deixar descobrir sabe, um dia quem sabe ela entende o que é o B com A, então tem essa coisa de esperar sabe (Jaqueline).

Por fim, Jaqueline menciona o sentido da relação com a rede estadual, ao comparar as dinâmicas de regulamentação das práticas entre a rede estadual e a rede municipal de ensino de Presidente Prudente e sobre as suas credibilidades. Para a professora Jaqueline há muitas alterações nas orientações que são emitidas pela Seduc e que dependem de iniciativas individuais e não de uma sistematização coletiva:

Por exemplo, o Estado ele solta uma portaria em fevereiro e ela vai até dezembro.

A Seduc te manda uma portaria de manhã, uma hora da tarde já está te mandando outra diferente, no final da tarde já tem outra falando outra coisa.

E aí quando eu falo credibilidade é assim. Você liga, se você liga para perguntar uma dúvida, por exemplo, na supervisão, se é supervisor X é uma resposta, se é o Y é outra e se é o Z é outra, todo mundo não está no mesmo lugar?

Não estamos falando da mesma lei? Ué, como assim, como que na escola X, “ah, então você pode, então na outra...”, por isso que eu falo

que pra não passar vergonha fala que é autonomia da escola (risos). Só que isso, isso para mim tira a credibilidade entendeu, eu queria alguém para falar: “não, é isso aí”, “então tá é isso”, não importa qual escola que seja que é que está, a credibilidade que eu falo é essa e isso estende para o professor (Jaqueline).

Nas narrativas dos atores sociais, captamos também que as políticas da EPMPP revelam o sentido de realização de parcerias entre universidades e a secretaria municipal de educação. O ex-secretário Pedro afirma que:

Na proposta pedagógica eu sempre gostei de ter como parâmetro, de ter como assessoria o pessoal da Unesp. Eu acho que uma universidade que tem curso de pedagogia, tem departamento de educação, eles têm muito a contribuir para com o município. Então eu procurei, conversei com o pessoal na área de pré-escola e educação de adultos (Pedro).

A professora Maria Ângela relata que para os processos formativos na EPMPP foram feitas parcerias com a participação de professores da Unesp: “Foi feito parceria, na década de 90 com o pessoal da Unesp, os professores da Unesp iam dar formação para gente. Então a formação foi algo muito constante para nós professores na rede, sempre (Maria Ângela)”.

Jussara salienta o sentido da realização de parcerias com universidades ao relatar a sua experiência na realização do curso de especialização na Unesp, campus de Marília:

Na época também a Unesp de Marília fez um curso de especialização junto com a diretoria de ensino. Na verdade, eles trouxeram um curso de um ano e meio de especialização. Na época os cursos de especialização realmente eram de 1 ano e meio porque a aula era toda sexta feira a noite e sábado o dia inteiro, e isso durou 1 ano e meio. Então assim, para mim foi uma experiência muito bacana e que me ajudou muito do ponto de vista de formação. Quando eu começo a falar eu começo a ver que realmente eu sempre quis uma formação ligada com a minha necessidade prática. E isso para mim foi muito importante também, que ao mesmo tempo que eu estava lá no curso de especialização tentando entender o que era uma pessoa com deficiência, qual que era esse trabalho a ser feito, eu estava lá com um grupo que eu tinha que coordenar e que tinha de orientar. Então isso para mim foi muito marcante, seguindo por essa área, talvez não por acaso, mas a vida carrega a gente para esses momentos. (Jussara).

O sentido da realização de parcerias com a universidade e a EPMPP também é narrado por Jussara quando ela cita nomes de professores de diferentes

universidades que compartilharam contribuições na organização da educação prudentina:

Mas para mim o que marca muito são universidades públicas com pessoas que fazem a educação, não simplesmente por fazer, mas com fundamentos muito sólidos. Então, quando eu falo da Unicamp, da Mantoan, da Orly, também tivemos pessoas muito bacanas da Unesp que contribuíram com a gente. Agora também, o pessoal da Unesp de Bauru. Mas eu acho que até por ser uma universidade realmente de renome e até porque tem essa preocupação nessa linha de trabalho, eu acho que a Unesp de Prudente também, já teve várias pessoas que contribuíram bastante. Tem lá a Elisa com todo o trabalho que ela faz dentro da área de educação especial, do ponto de vista de trabalhar com objetos de aprendizagem de informática, da educação são pessoas que colaboram muito.

Mas assim, do ponto de vista de contrato, de fazer parcerias, mais, vamos dizer assim, parcerias mais a longo prazo, realmente parece engraçado, mas realmente a Unicamp está aí presente em Prudente. (Jussara)

Sueli, em sua experiência como diretora de escola, conta que houve a participação de universidades na realização de projetos na escola:

Convidamos umas pessoas da universidade para fazer um projeto de jardinagem, porque a escola tem bastante espaço verde. E eles vieram na escola, desenharam com a gente um projeto bem bacana, porque qual que era a ideia, colocar essas crianças para fazer durante o período do ensino integral, que eles fizessem algumas coisas que pudesse melhorar aquele ambiente (Sueli)

Já no relato de Eduardo identificamos o sentido de realização de parcerias com a Universidade na organização das políticas da EPMPP, quando ele cita que participou de um processo de seleção, na Unesp, para atuar na EJA, no município de Presidente Prudente:

Eu lembro que teve um seletivo para quem era da Unesp para trabalhar na educação de jovens e adultos. Você prestava uma seleção e se você passasse você ia trabalhar dando aula na educação de jovens e adultos. Eu prestei e passei. A educação de jovens e adultos é um momento que foi sensacional, você aprende muito, são adultos e eles tem aquela vontade de aprender e eu gostei muito (Eduardo).

Na fala da professora Lú identificamos o sentido de realização de parcerias na universidade, ao afirmar que:

A gente sempre foi ligada a Unesp. Sempre fomos ligados a universidades, a Unesp sempre deu respaldo para a gente, então a gente sempre procurou assessoria, ajuda, e não era assessoria paga não. É assim, a gente era parceira mesmo.

Até porque a Gilza e a Célia eram da Rede. Eu acho que você sabe disso né, a Gilza e a Célia Guimarães elas eram professoras da Rede municipal, depois elas foram coordenadoras e aí depois elas foram para a Unesp. Elas entraram em um concurso da Unesp e foram professoras da Unesp, então a gente tinha uma relação, uma ligação muito próxima da Unesp, sempre tivemos. E depois com os outros professores também. Então a gente tinha essa assessoria, esse respaldo da universidade, nós sempre tivemos, até hoje, então a gente precisa de alguma coisa a gente vai atrás da Unesp e sempre tivemos essa parceria muito grande, muito importante com a Unesp (Lú).

A professora Jaqueline ao dizer sobre a formação que participou, a partir de uma pesquisa de doutorado, demonstra o sentido da realização de parcerias com a universidade na EPMPP, ao ter participado de, pontualmente, de uma pesquisa, de tese de doutorado:

Eu fiz um curso que foi sobre mídia e o interessante que quando colocaram e levaram para a escola era para fazer parte da Tese de doutorado da Thaisa. E aí ela deu esse curso de mídia. Então, é aquela coisa, ela foi lá para a escola perguntou quem e acabou eu e a Katia fazendo esse curso...

Mas o intuito dela era esse. Era fazer um curso de formação com quem realmente queria fazer nem que se fosse dois ou fosse três. É diferente, quando você realmente faz um curso que você quer participar (Jaqueline).

E na narrativa da ex-secretária Ondina identificamos sentido de realização de parceria com a universidade, quando em sua entrevista, fala sobre a importância da Professora Doutora Helena Faria de Barros e da Professora Doutora Onaide Schwartz Corrêa de Mendonça:

A Dona Helena nos orientava, e ela de fato era uma grande orientadora, e ela estava conosco. Então toda nossa estruturação, foi bem estruturado, foi bem-organizado, foi bem planejado, e deu certo exatamente na época (Ondina).

E a Onaide dentro do método sociolinguístico. Na época não achamos interessante colocar em toda a rede. Então foram para aquelas escolas, aquelas diretoras que se importaram em fazer essas experiências. Fizeram essa experiência e foi um sucesso muito grande em relação a alfabetização com a ajuda da Unesp no sociolinguístico. (Ondina)

Nas políticas de organização da EPMPP também é apresentado o sentido de ações de formação continuada. A supervisora Sueli narra sobre o empenho de ações que liderou enquanto estava na direção da escola, bem como da admiração da

formação continuada que a Seduc ofereceu. Porém, destaca que há o distanciamento da formação em relação às demandas reais da escola:

Nós investimos pesadamente na questão da formação continuada na escola. Eu falei bastante da formação continuada na SEDUC, eu admirei muito quando eu cheguei. E uma coisa que eu gostaria de enfatizar é com relação a essa formação que até a própria secretaria da educação dava, e deu para mim. Gosto de falar sobre isso porque a formação inicial, cheia de problemas, e até hoje ainda é. E muitas das lacunas da minha formação inicial, elas foram resolvidas com este tipo de formação, a formação oferecida pela secretaria da educação pelos coordenadores pedagógicos. Nessa parte teórica elas foram muito importantes para mim, gosto muito de reconhecer isso.

Mas chegou naquele momento que essa formação não dá mais conta, para quem é gestor. Essa é a minha avaliação particular, não dá conta mais desse trabalho na escola. Eu sinto muito isso, vai distanciando, ficando bem distante, e as demandas que a gente tem para a escola para o dia a dia existe algo aí que se fragmenta. Então a gente tem que correr atrás sozinho. Porque a secretaria da educação ela tem impressão de que continua naquela formação que é voltada meio que para a formação inicial, ela é importante para cobrir lacunas, mas que depois não avança muito.

Em que sentido estou falando? Ah eu quero saber o que eu faço aqui na sala de aula, quando eu tenho em um exemplo bem simples: “como que eu organizo as crianças para fazer esse trabalho de alfabetização?”. Isso eu sinto que a secretaria da educação não dá conta, mas enfim. Eu e a orientadora pedagógica da escola, nos apoiamos nesse pensamento e deu uma casada muito boa. Nós tínhamos os mesmos pensamentos, os professores também tinham e equipe da escola também toda voltada para isso. E foi um investimento pesado na formação continuada na escola. Então nossos HTPC, nosso momento de formação, nossas reuniões pedagógicas, elas conseguiam dar conta de auxiliar o professor das suas dúvidas na sala de aula. O orientador que acompanha, que vai na sala de aula, ajuda a professora planejar, acompanha o planejamento, vê se a aula ficou boa, se não ficou volta lá e explica outra vez (Sueli)

Nessa linha de pensamento, Sueli também destaca que o curso para professores iniciantes, oferecido na EPMPP, foi uma ação formativa muito importante:

Aquele curso que até hoje ele consta do nosso estatuto do magistério do município, mas que ele era oferecido para todos os professores iniciantes. Ele foi muito importante para mim, para quem estava chegando, é um dos. Depois tem diversos, mas esse marca porque estava chegando na rede. Você chega e é recepcionado com um curso desse e retoma as bases teóricas, e você é tratado mesmo como recém-chegado, foi muito bom. Infelizmente ele não está tão organizado mais para acontecer. (Sueli)

Também identificamos na narrativa de Sueli, o sentido da formação continuada, ao apontar às dificuldades em relação as ações de formação continuada dos gestores

escolares e da própria equipe técnica da Seduc. Para Sueli, a ausência de formações atinge principalmente o seu cargo atual de supervisora de ensino:

E aí a formação enquanto diretor de escola, eu faço uma leitura assim, que há uma dificuldade nessa formação, formação dos gestores. Percebo assim, eu não sei nomear, mas a dificuldade que existe com isso, primeiro, enquanto diretora de escola havia algumas formações, a gente fez o Progestão, depois teve Escola de gestores, que foi oferecido pelo MEC por especialização e a gente tinha as formações da Seduc. Mas eu nunca sai muito contente desses cursos, parece que não consegue chegar nas reais necessidades do gestor. Em que sentido? As formações do PDDE são também do conselho de escola, as formações que foram dadas naquela época para o conselho de escola eu achei bastante válidas, os livros que o MEC ofereceu nos deu bastante embasamento para formar um bom conselho. Mas no geral é essa dificuldade. Então, eu leio aqui, estudo o que a legislação me diz, o que me diz sobre a gestão escolar, mas se a formação é dada por técnicos da secretaria de educação, no meu ponto de vista eu tenho que vincular aquilo que está lá com aquilo que está acontecendo na escola. Esse vínculo é muito difícil, eu não o vejo acontecer com facilidade. Uma formação que não se liga com aquilo que eu quero mudar. Se eu estou estudando e estou vendo que não está bom, a formação vai ter que provocar mudanças, não é só para eu ler e dizer que eu sei, entendo tudo de regimento, entendo tudo de lei, mas e se isso não serve para eu aplicar na escola, que eu sou diretora, isso não me vale de nada. É praticamente de nada assim para minha prática. Então eu acho isso muito difícil, acho um nó muito grande.

E aí eu fui para a supervisão de ensino em 2015. Comecei o meu quinto ano lá e aí a formação, tentando retomar enquanto supervisora de ensino é algo que não existe, não tem formação, não tem formação para os técnicos da secretaria e para a supervisão muito menos. Eu estou tentando aqui me recordar se eu fiz nesses 5 anos algum curso, alguma formação que fosse específica para os supervisores de ensino, não quero ser injusta, mas não estou me lembrando, embora não tenha faltado cobrança nesse sentido da nossa parte porque todo profissional precisa se formar e nós não temos. Acho muito difícil esse cargo que eu exerço hoje, muito difícil. Acho que falta delimitar quais são as nossas funções, as nossas obrigações, muito complicado. Supervisão de ensino é responsável por escrever resolução, interpretar legislação, eu não sei se isso realmente é o papel do supervisor de ensino. Mas tem horas que eu questiono por que você tem que ter o entendimento legal e você não vai responder legalmente por algumas decisões. Então até que ponto que a supervisão de ensino define algo a partir de um parecer que é dado a respeito de legislação. Então a gente vivencia isso muito, ora o parecer do supervisor de ensino é respeitado, ora ele é engavetado. Então ele tem validade ou ele não tem validade, se ele não tem validade porque eu tenho que fazer. Se ora é o parecer do supervisor, ora é o parecer de outra equipe ou de outra secretaria, então isso é muito complexo. A questão também de organização para acompanhamento das escolas enquanto supervisor de ensino é extremamente complicado

meio que cada um se vira nos 30, faz do jeito que acha que é certo, esse trabalho não é coordenado, não é orientado, nunca foi. (Sueli)

A narrativa do ex-secretário Pedro indica a valorização da formação continuada nas políticas de organização da EPMPP, até mesmo, lembrando, o que está estabelecido na Lei Nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica:

Eu sempre me preocupei com a questão da formação continuada, para dar noções para que o professor possa estudar. Nesse estatuto de 1999, por exemplo, quis estabelecer uma jornada de 25 horas para o professor em sala de aula e 8 horas de atividade. Quase que de acordo com a lei do piso que era 1/3, a gente chegou perto. Eu já estava prevendo que ia acontecer alguma coisa, eu achava que tinha que ter 8 horas de atividade, era 4 horas que o professor fazia em local de livre escolha, e 4 horas fazia na escola (Pedro).

Na narrativa de Pedro, percebemos o sentido da formação continuada, ao defender a importância de que o professor saiba o que está fazendo na sala de aula:

Lógico que tendo a formação inicial, e tem que ter a formação continuada [...] O professor tem que saber o que está fazendo na sala de aula. Agora, a nossa formação inicial é muito fraca para chegar lá e saber o que fazer. Então o que acontece, acaba sobrando para o município a formação toda que tem que ser dada (Pedro).

No excerto da narrativa de Simone, também percebemos o sentido da formação continuada, ao rememorar sua prática como Coordenadora de Núcleo, no início dos anos de 1990, em que atuava diretamente junto aos professores, porém em momentos que os professores se ausentavam das classes, por falta de um espaço de tempo específico:

A gente entrava nas salas, a gente tinha a coisa de analisar sala do professor, de registrar, depois sentar com ele e conversar, orientar. Então tinha esse trabalho de orientar quais os caminhos, quais procedimentos que você pode estar utilizando, melhor aqui. Então tinha muita essa coisa de a gente sentar com os professores para analisar a aula. Tinha os momentos que a gente ia e entrava na sala e observava a aula do professor. Tinha um momento que a gente conseguia com os estagiários do magistério colocar o estagiário na sala e a gente ficava numa sala para conversar sobre aquela aula que tinha sido dada. Aí já trazia material para ser lido, ajudava a planejar alguns momentos, algumas aulas, e orientava de uma forma geral (Simone).

Assim como Sueli, Simone rememora a importância do curso de formação de professores iniciantes e sinaliza que a formação continuada também buscou o apoio através de parcerias com a rede estadual de ensino:

Nós tínhamos um período, em que o estatuto previa a questão do curso de formação inicial dos professores. Era um curso de 180 horas. Na realidade servia para aqueles professores que entravam na rede, e obrigatoriamente teriam que fazer. E esse curso quando nós montamos, por exemplo, para o ensino fundamental, era um curso que você abordava todas as áreas de conhecimento. Depois com o “Letra e Vida” tirou um pouco o foco desse curso que também era um curso de 180 horas, que a Márcia e a Maria do Carmo foram buscar na rede estadual e trouxeram para a rede, e tornaram-se as primeiras formadoras dentro da rede do Letra e Vida (Simone).

O sentido de formação continuada aparece no seguinte excerto da narrativa de Simone, ao dizer que a EPMPP é muito significativa nos processos de formação de professores:

Então assim, a rede municipal tem um processo significativo de discussão, de formação de professores e de gestores também. E aí eu estou falando especificamente no caso do orientador. Mas eu acho que precisa continuar investindo nisso, de pensar a carreira do professor de formas diferentes, de ter momentos de formação diferenciados para cada um de acordo com o tempo que esse professor está na rede. Precisa repensar essas questões e formar um plano mais consistente e efetivo. Não consegui fazer isso na conjuntura atual, falta recursos, porque tudo que a gente escuta ultimamente é que não tem dinheiro, agora não dá porque não tem dinheiro, tem tudo isso, eu acho bem complicado (Simone).

Na narrativa da coordenadora Jussara também identificamos o sentido técnico da formação continuada, nas políticas de organização da EPMPP. Jussara relembra a formação do Proepr, que foi importante para ela na condição de ser uma professora iniciante, o que permitiu condições de saber o que fazer nas classes de pré-escola:

E para mim foi bacana porque na época também estava lançando o Proepr, programa de educação pré-escolar. Programa muito esquematizado, respaldado na teoria piagetiana. E assim, quem era na verdade a dona desse projeto era a Orly Zucatto Mantovani, professora da Unicamp, muito reconhecida na época. E o bacana principalmente do ponto de vista de um professor que está começando, que não tem experiência, o projeto era muito estruturado. Então assim, nós tínhamos muito claramente o que eu tinha que fazer na sala de aula, tinha todas as atividades pré-determinadas. E junto com isso quem entrava tinha que fazer um curso de 240 horas, era um curso presencial. Em 1988 a pré-escola ainda era 180 dias anuais. Nós tínhamos um mês praticamente de recesso em julho e depois mais um mês em dezembro, e depois férias em janeiro. Então assim esse curso foi feito durante esses meus espaços, feito tanto nas férias, foi feito no recesso de dezembro, recesso de julho e as férias de janeiro. O curso ajudou muito para mim porque veio ao encontro inclusive enquanto eu cursava a universidade. Era um curso de formação inicial de professores, lógico que fundamentado na teoria piagetiana, mas muito embasado na sociologia, filosofia, na

preocupação que os professores entendessem o processo. Então, do ponto de vista de quem está começando foi uma experiência muito importante. Tanto para mim quanto universitária essa experiência de você fazer uma faculdade também atuando é muito diferente de quem faz e só depois no final vai poder atuar. Então foram duas coisas que me marcaram muito esse início (Jussara).

A formação continuada também é tomada como sentido na organização das políticas da EPMPP, quando Jussara conta sobre a conquista do espaço de formação contínua, formalizados pelos HTPCs:

Com a publicação do Estatuto a gente ganha um espaço de formação muito importante, que é o espaço das HTPC, que o professor passa a receber tanto pela HTPC quanto pelas horas de atividades que ele fazia em casa.

Por que estou ressaltando isso? Porque eu fiz parte de um grupo que reivindicou muito isso. Hoje infelizmente eu não percebo nos professores a valorização desses espaços. Como espaços para estudo, espaços, muitas vezes a gente percebe as pessoas muito mais achando que isso é algo burocrático, sem perceber que para a gente que fez parte de um momento que você não tinha isso, que você lutou, no meu caso nesses 10 anos foi motivo de greve, foi motivo de muitos movimentos. Quantas vezes a gente não foi conversar com o prefeito, conversa com outro para ver se a gente conseguia. Depois de 10 anos da minha vivência pelo menos, 10 anos ali desde que eu entrei para conseguir publicar. Então assim, no começo foi tudo festejado pelos professores, a existência desse espaço.

Para nós do ponto de vista da coordenação também foi muito bacana porque isso também estruturava a função desse orientador. Porque esse orientador antes, coordenador de núcleo, ele tinha uma tarefa muito difícil porque ele ficava circulando entre escolas, pulando de sala em sala e uma vez por mês só que ele conseguia reunir esse grupo de professores, algo bastante difícil. Então isso trouxe para a equipe de coordenação na época também uma outra demanda. Que era fortalecer essa equipe de orientadores pedagógicos, muitos eram professores, e era pensando justamente nessa vivência se era uma vivência diferente porque não para ser um bom professor, porque alguns são excelentes professores mesmo no ponto de vista do trato com as crianças, mas no ponto de vista com adulto acabam deixando a desejar, exige outros tipos de enfrentamento que nem todo mundo sabe. Você precisa trabalhar, na verdade você precisa construir. Ser professor de professor não é fácil. Para mim a função do orientador é muito isso, é você ajudar e fazer a essa pessoa se construir como profissional, então foi um trabalho que a gente começou (Jussara).

Os congressos municipais de educação também dão sentido a formação continuada na EPMPP. Na narrativa de Jussara, ela lembra sobre os congressos realizados e também a opção por não os realizar mais:

Tínhamos um congresso municipal. A princípio era um congresso fechado só para os professores da rede, era obrigatório, todo mundo tinha que fazer, também era um outro momento importante para a

formação. Porque se tem uma questão que eu acho muito bacana, todos os dirigentes, estou a 31 anos na secretaria municipal da educação, então já passei por várias administrações, mas a gente sempre conseguiu convencer de sempre trazer bons nomes. Lógico, se faz o congresso e sempre tem um ou outro nome que não é tão bom assim, mas a gente sempre conseguiu trazer pessoas de renome para poder marcar esses momentos de formação. Isso foi muito importante para nós enquanto rede, você reunir pessoas de gabarito, pessoas que estudavam muito. E esse congresso durante muito tempo foi um congresso fechado. E depois, não me lembro exatamente qual foi o ano, mas uma ideia que ele abriu como opcional porque muitos professores começaram a reclamar que era obrigatório “não quero”, e tudo mais. Então se passou a ser opcional. Eu acho que foi uma perda no meu ponto de vista. Porque se exige um investimento muito pesado de quem organiza, e ao mesmo tempo um investimento financeiro muito grande da secretaria da educação. E aos poucos a gente percebeu que os nossos professores acabavam não participando. Tornou um evento regional, um evento que tinha nome, só que o último mesmo que aconteceu, inclusive acho que foi eu que organizei, a gente fazia um rodízio entre nós coordenadores, teve pouquíssimos, assim, menos da metade eram profissionais da secretaria municipal da educação. Até por conta disso se optou por não fazer mais porque era um investimento que a gente não estava vendo, vamos dizer assim, todo aquele montante de dinheiro, passava quase 6 meses planejando para ter 1000 pessoas, o último teve 1000 inscritos. Muito grande para você atingir poucos professores, poucas pessoas do município. Acabou não fazendo mais essa ação (Jussara).

O orientador pedagógico Eduardo narra sobre o sentido de formação continuada ao destacar as fragilidades que teve no percurso enquanto orientador:

A figura do coordenador precisa ser uma figura muito importante. Quando eu entrei na Rede eu lembro até que as minhas orientadoras falavam assim, “olha, tem coordenadores que tem um trabalho bem diferenciado bem interessante nas formações, outros não”, eu ficava assim, “olha, vai ser interessante. Então eu vou ter um apoio maior desses coordenadores que tem um vínculo de trazer um curso formativo de capacitar os OPs para eles irem nas escolas e capacitarem os professores”.

Mas quando eu entrei, eu percebi que não era bem isso. Eu não tive tantas capacitações eu tive mais reuniões que aconteciam semanalmente e assim de passar recados, de falar sobre sondagens que iriam acontecer, de falar sobre os resultados.

Mas assim, formações mesmo efetivas da Rede foram poucas, não posso dizer que não teve, teve algumas, mas foram tão poucas. Eu acho que as escolas deveriam ser mais apoiadas, porque assim, eu era um OP que de certa forma tinha tido várias experiências formativas porque eu trabalhei com formação de professores quando eu trabalhei no Programa de Alfabetização Solidária (PAS). Logo depois que eu sai do PAS, eu estava na Unesp e eu trabalhava na semana da educação dando oficinas. (Eduardo)

Para Eduardo, há um cuidado por sua parte em realizar a formação continuada junto ao grupo de professores da escola em que atua retomando conceitos inerentes ao ensino fundamental e também envolvendo processos formativos que abranjam todos os componentes curriculares:

Eu sempre tive esse cuidado de deixar um espaço de tempo, pelo menos metade da HTPC para eu dar uma formação com algum tema específico principalmente, os temas principais da sala de aula que é leitura, produção de texto, que é as quatro operações, situações, problema. Eu sempre passei informações passando todas essas questões, sempre retomei a cada ano, mesmo que o grupo, algumas continuaram e muitos mudaram, eu sempre retomei de uma forma diferenciada, por quê? Aquele que estava chegando ele precisava ter essa informação, ele precisava entender que tem que trabalhar um texto, que tem que corrigir um texto, como ele tem que trabalhar a leitura em sala de aula. Então isso é muito importante.

E eu percebo que há uma falha, quando eu converso com outros OPs, eu percebo que eles têm essa dificuldade de ter essa visão, como é uma Rede que muitas vezes tem poucos processos formativos, poucos processos formativos chegam dentro da escola e isso que eu acho que é o ponto fundamental que precisa ser modificado na Rede [...] Eu acho importante a Rede ter processo, os coordenadores serem divididos por disciplinas, porque se torna um especialista naquilo e eu trabalho com formações sobre aquilo. Realmente isso não acontece né, o foco de toda a Rede é só português e matemática. Eu não tenho formação nenhuma de ciências, história, geografia. E quando eu olhava para outras áreas, tipo artes aí que eu não tenho mesmo, essa Rede não tem. Olha, uma Rede onde não tem profissionais de arte e não pensam em fazer nada disso, é uma Rede que poderia de certa forma ser melhor organizada (Eduardo).

Para a diretora Inês o sentido da formação continuada é evidenciado, ao se referir também sobre a ausência de espaços formativos específicos, na EPMPP:

O primeiro impacto no sistema municipal de Prudente foi, “nossa, o Seduc aqui não tem formação consolidada para o formador”, que é o OP, o orientador. E aí eu sentava e fazia essa articulação de formação com a OP da escola, orientava muito ela no que eu pensava ser o ideal para a escola de formação de acompanhamento pedagógico porque eu achava muito falho a prefeitura de Prudente, é falho demais nesse sentido. Falha no sentido de comunicação, uma comunicação muito falha com a gente nas escolas, tudo em cima da hora, tudo assim a toque de caixa, desarticulados e também uma formação fragmentada muito desorganizada, assim no meu entendimento. Tanto que eu achava que os HTPCS antigamente eram péssimos porque assim, a impressão que eu tinha era que o OP ele escolhia aleatoriamente, “ah, hoje eu vou falar sobre, sei lá, educação infantil”, sei lá, a escola que eu atuo ela tem educação infantil e ensino fundamental. E eu achava que era muito aleatório, mesmo o OP tendo que fazer um cronograma de trabalho de HTPC de temas, eu achava muito ruim.

E aí eu comecei a trabalhar com ela nesse sentido, eu falei, “olha, vamos organizar melhor, vamos ver o que a gente pode fazer e tudo

mais para melhorar essa formação no sentido de alguns processos formativos por exemplo, tematização da prática”, que era um processo formativo que eu tinha estudado entre outros processos. Lá que a gente foi tentando colocar nas reuniões de HTPC, porque isso não vinha de canto nenhum (Inês).

Inês também questiona a formação continuada dos diretores de escola na estrutura da Seduc de Presidente Prudente:

Eu acho que é isso mesmo, que essa questão que nos falta, por exemplo, se o coordenador pedagógico de Prudente é o responsável pela formação do orientador pedagógico, mas quem é o responsável pela formação do diretor de escola? não tem, não tem ninguém que assuma isso.

Eu falava para as colegas esses dias, “gente, não tem ninguém que assuma” [...] Então a gente fica sempre dependendo do que vai aparecer, ou do que tem para acontecer (Inês).

Por fim, a professora Jaqueline revela o sentido da formação continuada ao rememorar sobre problemas nas orientações recebidas pela Seduc e na necessidade das formações estarem vinculadas com a realidade:

A gente comentava assim, das orientações que a gente recebia da SEDUC: “vai chegar aluno na quarta série que não sabe ler, não é assim, tem alguma coisa errada, não é assim, não é assim”, Porque a gente vai nos cursos, a gente ouve as coisas e não coloca em prática porque é tão distante do que estão falando, é tão fantasioso que a gente acaba fazendo no nosso jeito.

E aí deu aquele bum, a gente avisando que ia chegar aluno na quarta série sem saber ler, quando deu esses quatro primeiros anos que deu esse bum de criança que não sabia. Então, a Rede meio que começou a: “Epa, tem alguma coisa errada”. Mas também não de reconhecer que eles erraram, por falta eu acho que de conhecimento mesmo ou eu chamo de arrogância pedagógica, porque as vezes a gente não quer admitir uma coisa. E se tratando de criança, hoje eu vejo que a gente tem que tentar de tudo, e que às vezes aquilo que a gente não acredita começa a acreditar (Jaqueline).

Jaqueline também traz o sentido da formação continuada ao apontar problemas no modelo de estruturação da formação na EPMPP. Segundo a professora Jaqueline, os inúmeros repasses que são feitos nos movimentos de formação, não chegam de maneira clara ao professor. Além disso, questiona aspectos da especificidade dos formadores e da credibilidade em buscar processos formativos diferentes:

Eu estava assistindo uma live da Célia Guimarães no Instagram, ela estava falando sobre HTPC, é, horário de trabalho perdido, está no Instagram dela isso aí. E às vezes acontece isso entendeu.

Porque o que acontece com o orientador, o que acontecia comigo era assim. A gente ia para a Seduc, recebia a formação e essa formação era passada para os professores.

Então assim, é um telefone sem fio que eu acho, que as vezes, o cabo é muito grande. Eu acho que tinha que dar uma encurtada. Porque quando você recebe uma formação e essa formação tem que ser repassada você já passa com aquilo que você tem, você sabe do jeito que você entendeu.

Eu falo isso porque quando orientadora, eu participei de formação de Emai na Diretoria de ensino, é outra coisa. Eu ficava pensando, “nossa, se eu fosse professora e tivesse essa formação do Emai...”.

Porque assim, o que acontecia, os coordenadores recebiam a formação do Emai e aí passava para o orientador que passava para as professoras. Então é lógico que chegava uma coisa meio diferente, um telefone sem fio um pouco.

Agora, se a gente tivesse recebido direto da DE talvez teria outro efeito. Então assim, formações que sejam mais reais. Não dá para você pensar em formação e achar que o professor: “ah ele não faz porque ele não quer”. Não, ele não faz, às vezes, porque ele não quer, lógico, mas porque ele não sabe e aí ele acaba fazendo o que ele acredita. Na Emei Eluíza, quando a gente tinha dúvida de matemática, por exemplo, nós fomos atrás de um professor de matemática”, porque na Rede os nossos coordenadores não são especializados. Eles são bem polivalentes. E as vezes você quer uma resposta de alguém com uma especialidade mesmo, assim, falando o que é. [...]

Ah, eu falo da credibilidade porque é assim, se não faltasse, a formação que a gente recebia, a gente colocava em prática. Ficou meio que uma lenda a gente falar assim: “ah, Seduc, vou fazer diferente”, sabe, a Seduc manda orientação: “ah, vamos fazer diferente”. Aí eles para não passarem vergonha eles botam tudo na conta da autonomia da escola (Jaqueline).

Na análise das narrativas dos atores sociais entrevistados, captamos também o sentido de estruturação da etapa do ensino fundamental em um contexto de atendimento da educação infantil. Sueli fala dessas especificidades da educação infantil, ao mencionar que no grupo de profissionais da escola havia a interferência da dessa etapa da educação infantil para organização do ensino fundamental:

A gente tinha muita visão da educação infantil e fazer essa transposição da característica específica da educação infantil, passar para o ensino fundamental. E quando eu comecei a observar o trabalho dos professores do estado, não estou dizendo que eram só os professores do estado que tinham experiência, lógico que a gente tinha professores do município, mas foi onde eu foquei o meu olhar, eles tinham muita segurança para falar, “não, eu faço assim, é assim que eu trabalho”, e aí você vê o resultado né. Como que de fato as crianças aprendiam melhor do jeito que eles estavam ensinando. Então foi caindo meio que por terra essa questão de “ah, é tradicional, ah, o trabalho é muito tradicional”, não, tem muita coisa boa no ensino dito, “tradicional” que eles faziam, que eles utilizavam (Sueli).

O sentido de estruturação da etapa do ensino fundamental em um contexto de atendimento da educação infantil, também podem ser localizados no excerto abaixo

da narrativa de Simone. A coordenadora afirma que a experiência com o ensino fundamental era pouca e que na equipe técnica de coordenadores não havia divisão entre o infantil e o fundamental:

No início a gente não dividia, a gente atendia o fundamental e o infantil. Durante muito tempo todos os coordenadores tinham os dois, o infantil e o fundamental. Mas é claro que a nossa experiência com o fundamental também era menor, então a gente foi aprendendo nesse processo. A supervisão também ficou um tempo atendendo os dois. [...] Mas foi bem complicado porque foi também aprender uma etapa que nós não estávamos acostumados. Inclusive a gente ficava de cabelo em pé quando alguém falava em municipalizar o segundo ciclo do fundamental. E a gente falava calma, a gente ainda está começando a trabalhar com o fundamental primeiro ciclo, então a gente precisa de um tempo. E que foi interessante, por exemplo, foi quando a gente organizou o curso de 180 horas abordando todas as áreas do conhecimento. Aí a Márcia e a Maria do Carmo se organizaram e trouxeram o “Letra e vida” para a rede que trazia a discussão da alfabetização e da produção de texto. Foram vários movimentos nesse sentido. E depois da Maria do Carmo eu que fui para o Letra e Vida porque nenhuma coordenadora queria assumir, eu falei bom, na realidade eu sempre quis trabalhar com ensino de geografia. Então acabei assumindo, como assumo até hoje uma série de coisas, inclusive algumas que a gente nem concorda, mas que está ali e que tem que fazer (Simone).

Esse sentido de estruturação da etapa do ensino fundamental em um contexto de atendimento da educação infantil na EPMPP, também se revela nas narrativas da Professora Jaqueline ao rememorar que ao atuar como professora do ensino fundamental em uma escola de educação infantil afirma que: “E na escola do infantil, o jeito que tratavam a gente era na base da espera, “espera que essa criança vai”, hoje já sabe que não (Jaqueline)”.

Finalmente localizamos sentido de estruturação da etapa do ensino fundamental em um contexto de atendimento da educação infantil, quando a ex-secretária Ondina relata que a preocupação constante eram as faltas de vagas na creche e problemas inerentes da educação infantil. O problema da alfabetização, decorrente dos altos índices de reprovação, foram evocados apenas por último em sua narrativa:

Aquela preocupação constante, uma realidade constante da falta de vagas para creche [...] Então a esse atendimento, nós conseguimos equilibrar com mais essas novas creches. Então todas essas creches construídas, cedidas, as sempre dentro da rede essa questão de falta de vaga começou a ser resolvida.

[...] Então nós conseguimos atender com a creche, como acabei de falar, as vagas já era suficientes para suprir a demanda [...]
 O que mais? Foi legal também que nós começamos a perceber a questão da alfabetização. O que a gente começou a perceber? As crianças estavam sendo retidas, muita reprova, então precisamos fazer alguma coisa. Então nós optamos por fazer um convenio, chamamos a professora Onaide. (Ondina).

A educação de jovens e adultos (EJA), também foi notada como um sentido, de uma dimensão técnica, na organização das políticas da EPMPP. O ex-secretário Pedro, rememora que houve toda uma história para a oferta da EJA na EPMPP. A proposta pedagógica da EJA pautou-se na proposta de Paulo Freire:

Na educação de adultos também tem toda uma história. A gente começou a fazer, começou a discutir que proposta que ia ter. Lógico que a proposta foi Paulo Freire. Na época nós podíamos contratar pessoas, sem fazer concurso e nada, e nós começamos a contratar sabe como? A educação de jovens e adultos, a gente ia no bairro onde ia montar a classe via as pessoas que tinham habilitação e contratava a pessoa que morava no bairro (Pedro).

Maria Ângela também apresenta o sentido da EJA na organização das políticas da EPMPP, ao relatar sua experiência com essa modalidade e da estrutura de suporte formativo que tinha para atuação:

E como era o trabalho com a EJA? A EJA já trabalhava com Paulo Freire, a palavra geradora, o sistema gerador. Então aí meio que deu pista para gente... meio que levou a gente a buscar e conhecer um pouco mais as ideias de Paulo Freire. Então em 90 nós começamos a buscar trabalhar conteúdos por área de conhecimento. Então nos reuníamos uma vez por mês o dia todo e aí trabalhávamos oficinas. Era oferecido ciências, história e geografia, matemática, alfabetização, educação artística, educação física, aqueles conteúdos dos programas regulares de ensino. Nós tínhamos uma coordenadora pedagógica...uma orientadora pedagógica, a Sonia Alonso, ela que comandava, que fazia as visitas, fazia as reuniões com as instituições de EJA, era somente ela.
 Como eu falei para você, a gente trabalhava muito com Paulo Freire na sala de aula. A gente lia muito a respeito disso e fazia esse trabalho em sala de aula. Ela fazia as visitas nas escolas, então a gente se reunia e depois expandiu e entrou uma outra professora a Dalticléia [...] Então era um trabalho bem gostoso, ela nos dava bastante respaldo de material, era bastante dedicada. Não tinha uma proposta fechada né, era algo que a gente ia construindo (Maria Ângela).

O sentido da EJA também é percebido na narrativa do Orientador Pedagógico Eduardo. Conforme já mencionado, ao longo deste estudo, Eduardo atuou na EJA, através de um programa vinculado a Unesp e também no PAS.

E assim, a educação de jovens e adultos é um momento que foi sensacional, você aprende muito, são adultos e eles tem aquela vontade de aprender e eu gostei muito. Aí a educação de jovens e adultos foi algo marcante porque eu peguei turmas muito boas, com muitas senhoras de idade.

Eu fui na verdade, por mais que eu desse aula pra elas, eu era como se fosse um filho delas, porque elas me tratavam de uma forma assim muito amorosa. E a educação de jovens e adultos é um processo de aprendizagem muito grande né, porque elas têm muitas dificuldades, elas têm experiências de vida muito sofridas, e mesmo assim elas estão lutando para superar essas dificuldades, essa dificuldade de leitura, de escrita. (Eduardo)

Eduardo narra que procurou o ex- secretário Pedro para realização de um concurso específico para a EJA e também comenta que na atualidade a EJA é esquecida na EPMPP, mostrando o seu inconformismo em relação a essa falta de atuação do Poder Público para com essa modalidade:

A gente até procurou o Pedro Rota para que houvesse um concurso público na educação de jovens e adultos. A educação de jovens e adultos é esquecida na Rede.

Hoje a gente só tem uma só escola em Presidente Prudente, não que a clientela tenha acabado. A gente tem muitas famílias que precisam ainda evoluir, ter uma formação. Às vezes muitos analfabetos nós temos as famílias de nossos alunos, a gente percebe que talvez se acomodou, a gente não tem essa visão dessa necessidade de ter educação de jovens e adultos na Rede (Eduardo)

Outro sentido, localizado na dimensão técnica das políticas de organização da EPMPP é a problemática em relação aos espaços físicos. Na narrativa de Simone esse problema é expressado ao lembrar que atuava em uma creche que dividia espaços com uma igreja, um centro comunitário e posto de saúde. Esse espaço tinha condições insalubres para o atendimento às crianças:

A minha primeira sala de aula foi no centro comunitário São Pedro. E era uma estrutura bem complicada naquela época. Era o centro comunitário São Pedro, ou seja, funcionava junto a igreja. E ali funcionava a creche Santa Terezinha, tudo em um prédio só, era a igreja, depois tinha no centro comunitário funcionava também o posto de saúde na época, e a creche. E as salas de aula que usávamos para dar aula eram salas de catequese da paróquia. E eram salas bem quentes, sem pintura, bem difícil de trabalhar (Simone).

Maria Ângela também narra que ao longo dos anos houve melhorias quando na EPMPP foram construídos prédios escolares próprios, pois o que atuavam eram emprestados:

Então a gente foi melhorando o nosso ensino na Rede também com a construção de prédios próprios. A gente já não tinha mais aquele

sufoco, aquele sofrimento de estar em prédio emprestado só. A gente tinha os nossos prédios para fazer da nossa prática aquilo que a gente acreditasse, aquilo que a gente quisesse na nossa escola (Maria Ângela)

Jussara também narra que lecionou em uma sala de aula com uma estrutura rudimentar:

Só que tinha uma outra condição, até por ser uma sala pequenininha, era uma sala minúscula, da mesma forma, era uma sala emprestada em um espaço estadual, onde ali a gente era na verdade uma visita. (Jussara)

A professora Mônica corrobora com o sentido de problemática em relação aos espaços físicos na educação municipal prudentina e também narra sobre a ausência de aporte material: “A não existência de ambientes ficam bem complicados. Ou até mesmo em nível de aporte de material, de estrutura, do suporte, não é nem aporte, mas do suporte de você deve ter de determinados materiais físicos” (Mônica).

Sueli também menciona o sentido da problemática dos espaços físicos na organização das políticas da EPMPP, ao dizer sobre a estrutura da escola a qual atuava:

A escola tinha um portão de um lado de uma rua e um portão do outro lado da rua, e no meio da escola era como se fosse caminho, as pessoas de um lado para o outro, elas não passavam pela rua, elas passavam por dentro da escola, de bicicleta, de patins, de patinete e era assim que a comunidade vivia. Eu falava assim “Meu Deus” dava bate-deira. Gente, os professores estão lá em cima e as crianças estão dentro do banheiro e todos passando aqui, qualquer pessoa. De estrutura física tinha essa questão. Precisamos fechar o portão, controlar essa entrada de pessoas na escola. E aí a gente começou a fazer esse trabalho, falamos com a secretaria para que fizessem esses ajustes. Outra coisa também, o muro da escola era pergolado, e as crianças pequenas saíam pelo pergolado e iam para a casa deles e voltavam. (Sueli).

Já a diretora aposentada Isabel menciona o problema de falta de climatização das escolas, além de outros problemas na estrutura:

E uma das coisas que eu coloquei, eu lembro das reuniões nossas lá, que era isso, climatizar as escolas. Nós temos escolas que não abre janela, pensa, escola que não abre janela. As crianças ficam naquele inferno, telha de amianto, sabe. Tem coisa que para nós que estamos lá, estamos no chão da escola, a gente sabe o que isso interfere no bem das crianças. E tem gente que acha que é um gasto desnecessário, e não é (Isabel).

A professora Jaqueline também destaca o sentido da problemática dos espaços físicos na EPMPP, ao citar um episódio na EMEI “Eluiza”. De acordo com a professora ela pediu o fechamento da escola devido a situação de risco que as crianças estavam expostas:

Foi uma época em que o Eluiza estava fechando os dois pavilhões, estava colocando um teto. Era aberto, então quando chovia virava um piscinão de Ramos ali, e aí começaram a cobrir. Estava cheio de andaime, as crianças passando por baixo desses andaimes. E me perguntei: Por que não fecharam a escola um dia para isso? Aí eu lembro que eu tirei foto com celular, na época eu não tinha carro, peguei um moto taxi, e falei, “Eu vou para a Seduc, eu vou para a Seduc”, e na época o secretário era o Coronel. E aí eu cheguei para ele e falei assim, “pelo amor de Deus, poderia pelo menos um ou dois dias fechar essa escola”. Porque imagina o perigo com essas crianças passando por baixo do andaime. Então assim, eu não sei o que acontece com a Seduc, parece que não tem noção de escola sabe, não tem noção do que acontece, parece que não sei. Eu acho que cada um poderia passar pelo menos um ano ou seis meses na gestão (Jaqueline).

Por fim, a ex-secretária Ondina reafirma os sentidos da problemática dos espaços físicos escolares em Presidente Prudente, ao narrar que no início do seu segundo mandato encontrou na EPMPP uma falta de infraestrutura física:

Vamos falar, a infraestrutura o que a gente encontrou? Os computadores obsoletos, ultrapassados, nem todos tinham. Na própria secretaria faltava computador, ar-condicionado, a manutenção da própria não tinha, a manutenção das escolas. Outra coisa também, as escolas muito deterioradas [...] Então, os prédios todos deteriorados, com problemas, não é. A necessidade também da criação de prédios, de escolas, a creche também que era uma necessidade. A questão da alimentação escolar, não dava mais para consumir no antigo prédio, para fazer uma gestão alimentar mais decente. A questão da falta de acessibilidade, foi um problema grande aí na estrutura. A dificuldade da manutenção adequada da unidade escolar, não dava conta de fazer manutenção, as escolas estavam deterioradas. A falta de espaço também, a educação integral, não tinha espaço. Tinha falta de cobertura (Ondina).

Um outro sentido, de dimensão técnica, inferido na narrativa dos atores sociais, presente nas políticas de organização da EPMPP é a necessidade do cumprimento de avaliações externas. Na narrativa da supervisora Sueli é recordado que foi a partir dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que ela começou a perceber que o esforço realizado na escola valia a pena, o que permitiu para a escola ganhar maior autonomia nas decisões a serem tomadas:

E também, depois começou a questão do IDEB nas avaliações externas e elas foram mostrando que o nosso esforço valia a pena. Nós estávamos no caminho certo, as crianças de fato estavam aprendendo. Assim, eu vejo que em alguns momentos, em algumas falas um certo preconceito com relação ao IDEB, “ai, IDEB, IDEB só é de nota”. Eu tenho a visão muito tranquila e clara com relação a isso, nós, nesses anos, nessa escola jamais trabalhamos com treino de alunos, podemos falar que fizemos algum treino foi para ensinar a criança a preencher o gabarito porque isso aí precisa treinar mesmo para não errar, mas, era ensino. Então a criança que aprendeu vai bem, né, ele vai, ele vai ter uma boa nota lá, um bom resultado lá nas avaliações externas, então é o IDEB é fruto de um trabalho bem-feito, então eu tenho assim, eu tenho respeito. Enfim, a escola ganhou força, e essa força fez com que a gente ganhasse um pouco de autonomia, em que sentido? No sentido de encarar algumas coisas, de dizer, “não, nós vamos fazer tal coisa porque a gente sabe que isso aqui está certo”. (Sueli)

O orientador pedagógico Eduardo pontua uma crítica em relação a Seduc sobre a burocracia e fragilidade na organização das avaliações externas de âmbito local junto as escolas. Segundo Eduardo, não há melhorias nos instrumentos que são propostos pela Seduc :

Eu percebo que envolve muita parte burocrática na hora que a gente vai pensar nas avaliações externas ou na avaliação da própria Seduc, por quê? A Seduc, tem de certa forma as sondagens que elas realizam, elas fazem as sondagens em todas as escolas. E essas sondagens depois passam o resultado, depois de um bom tempo, para as escolas. Só que eu acho que se perde em muitas coisas. A sondagem de matemática, hoje a sondagem é uma identificação se a criança reconhece o número ou não, em matemática não é só isso, eu não posso avaliar isso como sendo a única coisa importante da matemática. Matemática envolve situações problemas, envolve eu compreender uma operação, envolve tantos outros conceitos, sistema monetário, olha só, decimais, porcentagens, tantas outras coisas, mas eu só avalio do primeiro ao quinto ano se a criança identifica números. E a gente percebe que as sondagens elas não estão mudando, elas continuam sempre as mesmas, com os mesmos resultados, e por mais que se mude os números é o mesmo resultado que todas as escolas têm, por quê? Porque eu simplesmente entrego esses resultados para as escolas e não penso coletivamente nessas escolas a forma que esses resultados tenham que ser trabalhados. Então eu continuo com a mesma sondagem e não mudo a minha forma de pensar. E a Rede não cresce. Em língua portuguesa hoje tem a sondagem na provinha, só que essa sondagem da provinha, ela não pensa em uma questão, da leitura. Eu não penso em uma sondagem onde realmente eu avalio a produção de texto (Eduardo).

Em seguida, Eduardo também destaca o sentido do cumprimento de avaliações externas ao relatar de experiências em que vivenciou ao buscar implementar outras

formas de sondagens, no âmbito da própria escola em que atuava. Ele também questiona a falta de devolutiva dos dados das avaliações pela Seduc, em tempo hábil para que a escola reflita:

Tanto que no Bosque foi um crescimento muito grande, que a gente começou a colocar aquela estrutura onde o professor deveria avaliar a produção de texto, o que ele deve avaliar em uma produção de texto. Quais são os pontos que ele deve avaliar em uma produção de texto? Isso foi um ganho muito grande na escola. A Rede não tem essa visão. A gente pode até ter aquela sondagem de escrita, mas temos que ter uma sondagem de leitura para a gente observe como que estava a leitura daquela criança, se a criança tinha uma fluência de leitura, se a criança tinha uma interpretação de leitura. Porque existe uma diferença muito grande em eu ter fluência de leitura e eu conseguir interpretar um texto.

E a gente começou a estudar isso também na HTPC. Então isso foi um crescimento muito grande.

Eu pego esses dados depois de 4 meses e eu passo esse resultado para escola que demora um tempão. Então o processo já caminhou, demorou muito tempo, eu passo para a escola, mas eu só passo, eu não capacito aquele orientador em fazer um trabalho lá dentro da escola em cima dessa sondagem e isso se perde, continua a mesma coisa acontecendo com os mesmos resultados (Eduardo).

Na narrativa de Jaqueline captamos o sentido do cumprimento de avaliações externas ao dizer que havia uma exigência para preparação do aluno para o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), porém que apesar dessa preparação havia a preocupação do aluno aprender:

Só que também a gente tinha que preparar esse aluno para o SARESP. Só que esse aluno também tinha que aprender, esse aluno também tinha que dar conta de outras coisas não só fazer uma preparação assim de SARESP uma coisa meio automática. Era diferente o jeito que ela [a diretora] tratava essa questão sabe, tinha a preocupação da nota, tinha, mas desse aluno aprender, você via que era um orgulho para ela. E isso ela acabava incutindo na gente também. (Jaqueline)

E para a ex-secretária Ondina há o sentido de cumprimento de avaliações externas ao citar que houve crescimento do IDEB, do município de Presidente Prudente: “Podemos dizer que na época do Ideb nós crescemos, nós tivemos o Ideb acima do estado de São Paulo e Brasil nessa época. Então teve outro crescimento grande (Ondina)”.

Entre os sentidos captados, na dimensão técnica, das políticas de organização da EPMPP, elencamos o sentido de oferecimento da educação integral. Esse sentido pode ser identificado na narrativa da ex-secretária Ondina, ao narrar as ações

políticas, como a criação de prédios específicos e o recrutamento de quadro de pessoal especializado para atender as crianças em suas dimensões biopsicossociais.

Simone e Maria Ângela rememoraram a estrutura de quadro de pessoal existente no CIEM, ações formativas e práticas de professores nesta estrutura de oferta de educação integral.

Já Sueli narra sobre o sentido da educação integral, ao discutir sobre a implantação na escola em atuava como diretora. A atual supervisora de ensino menciona que a escola não dispunha de condições de estrutura física para a implantação do Programa Cidadescola, diante do que a escola imaginava para a oferta de educação integral:

O município vinha com o projeto do Cidadescola implantado em todas as escolas. E a nossa escola, o Rosy Brandão era muito pequena, o espaço físico pequeno, e a gente não conseguia enxergar assim condições, boas condições no atendimento, na qualidade que a gente imaginava e que a gente estava meio que acostumado. Passamos a ser muito exigentes. Então quando a gente pensou em um programa de período integral, a gente imaginava muitas coisas, que as crianças tivessem um banheiro para tomar um banho, que elas tivessem um lugar para descansar, tivesse uns colchonetes para não passar o dia inteiro, 9 horas seguidas, 8 horas seguidas, então o que nós visualizamos como sendo um projeto de educação integral em um período integral bem feito, não tinha condição. A secretaria não estava oferecendo tais condições para isso acontecer. Então a gente por um longo tempo, nós falamos “não, a gente acha que aqui não vai caber esse projeto dessa forma, acho que a gente tem dificuldade, acho que vai comprometer um pouco a rotina da escola”. Foi a nossa avaliação naquele momento. E aí a comunidade também, não se interessou, não houve interesse da comunidade, foram muito poucos assim, e não me lembro se foram 10 ou 15 famílias que demonstraram interesse quando a gente consultou (Sueli).

A ex-diretora de escola Isabel situa o sentido do oferecimento da educação integral ao narrar que ficava feliz e se emocionava ao vivenciar o desenvolvimento das crianças que participavam do Programa de Educação Integral Cidadescola:

Agora feliz mesmo eu ficava toda vez que eu via uma criança tocando, uma criança se apresentando. Nós tivemos um episódio também muito... que para mim foi muito forte, a gente tinha uma escola no Morada do Sol, uma escola extremamente pobre. E a gente fechou uma parceria com o Tênis Clube. E essa parceria ela foi muito bacana porque a gente conseguiu colocar as crianças super, extremamente pobres com crianças, filhos de médicos, de advogados, sabe. Então assim, estar ali naquele momento e ver isso acontecer para mim profissional era muito forte. Só que aí, aquela coisa, eu botei as crianças no Tênis Clube, mas aí eu tinha que ter protetor solar, eu tinha que ter... eles levavam tudo numa sacolinha de plástico, não

podia ser sacolinha de plástico, tinha que ser uma bolsinha, tinha que ter uma toalha. Então assim, a prefeitura, ela não tinha condição de dar todo o suporte, então a gente tinha que sair procurando patrocínio. E minha vida nesses 10 anos com o programa era procurar ajuda. Eu procurava ajuda em todo lugar que eu sabia. Alguns eu levava, alguns eu conseguia alguma coisa, pequena coisa, pequena que fosse a gente conseguia, e a gente ficava feliz, mas era muito difícil, foi muito difícil a nossa trajetória (Isabel).

Na continuidade Isabel também relata que a educação integral enfrentou momentos difíceis devido à falta de investimento do governo federal. Ainda afirma que a oferta da educação integral se tornou para ela um espaço de resistência diante das faltas de investimento:

Eu acho assim que dentro desses últimos 10 anos que eu fiquei, foi a educação integral uma coisa que mexeu muito comigo, foi no ano de 2014 ao ano de 2016 que nós tivemos assim, um total desrespeito por conta do governo federal, e a gente ficou sem verba. A gente tinha uma política de indução, inclusive assim, eu faço parte... até hoje eu faço parte de um grupo que inclusive vai ter uma comemoração do programa Mais Educação 10 anos. Porque a gente é um grupo de resistência. E eu falo assim, que eu aprendi na minha vida profissional um pouco disso. Em alguns momentos você tem que ser resistência. Então assim, foi quando teve o golpe do governo federal, e isso repercutiu conosco. Muitas pessoas não conseguem ver isso tudo. Mas a gente que está lá lidando com o dinheiro, com verbas, a gente sentiu muito.

Depois teve programa novo Mais Educação, e agora não tem mais nada. Agora só tem os heróis da resistência, e que a gente está lá tentando, a gente pede documento, a gente é um grupo nacional, e que eu participo ainda. Eu acho que está a nossa alma nisso, mesmo que eu me aposentei, eu não consegui ainda abandonar, talvez um dia eu consiga, mas ainda não consegui abandonar isso, então eu participo ainda de alguns grupos de resistência e grupos ligados a educação integral. (Isabel).

Sobre o Programa Cidadescola, a ex-secretária Ondina, também revela o sentido de oferecimento da educação integral ao avaliar como uma boa iniciativa a política proposta: “Mas foi uma iniciativa também bem aceita, uma conquista poder criar um programa desse. Foi aprovado pela população. Inclusive tão aprovado que ainda está por aí, de alguma forma está”(Ondina).

Nas políticas de organização da EPMPP, compreendemos também o sentido de falta de perenidade, planejamento das ações e transitoriedade, que são referentes a dimensão técnica. Simone, em sua narrativa, aponta suas preocupações em relação a falta de perenidade, planejamento e transitoriedade em suas ações ao citar que as

mudanças são anteriores a organização, ou então, quando afirma que na EPMP, sempre tiveram que correr atrás diante das mudanças que estavam acontecendo, ou ainda, quando aponta que há pessoas que entram na dinâmica da Seduc, por arranjos políticos, para determinadas funções:

Então você vê assim, a mudança vem antes da nossa organização quase sempre. Então veio a coisa da municipalização e as discussões do conselho, muito interessante. Mas a gente foi se organizando para a coisa ir acontecendo. E é uma coisa, de trocar o pneu do carro em movimento quase sempre, não é. Então tem muito essa característica (Simone)

A rede municipal, se a gente for considerar o período em que a secretaria foi criada ela tem hoje uma rede de 37 anos de existência. Considerando a secretaria como gestão pública no município. Então você tem uma rede de 37 anos, muito mais nova, por exemplo, que a rede estadual, que foi sofrendo aí alterações, mas que a gente foi se preparando com a coisa acontecendo, ela sempre foi muito dessa coisa de correr atrás, vamos correr atrás do prejuízo. Foi bem assim, nós fomos nos adequando com o passar do tempo e com as coisas acontecendo, ou seja, com a frigideira no fogo. (Simone)

Aí veio também umas figuras esquisitas dos departamentos da Seduc, um povo também que não entendia nada de educação, mas que estavam lá por conta de arranjos, esses arranjos sempre existiram. (Simone).

Maria Ângela também aponta o sentido de falta de perenidade ao discorrer com saudosismo sobre o Projeto Ciem e a não continuidade dele:

Infelizmente esse período não durou muito tempo porque a gente tem histórico na rede. A questão da qualidade que a gente acredita que os administradores deveriam investir pensando em um resultado final na qualidade não é o que permanece. Então cortou essa prática do professor de ficar 8 horas na escola. Foi perda na educação, porque nas avaliações eram muito ricas, muito positivas, tanto para o professor, quanto para a criança. Tinha uma segmentação no trabalho, ele podia avançar muito, não tinha que romper porque acabou o horário e tem que ir embora. E como o professor tinha essa liberdade para fazer a sua prática em sala de aula, ele tentava e se não dava certo e trabalhava, tinha esse tempo para ele para fazer a prática, avaliar se estava dando certo, ou não (Maria Ângela).

Também afirma que com a rotatividade de secretariado há o interesse de quem está no poder, implantar ideias que não dialogam com o que já está sendo desenvolvido: “Aí com a mudança de secretariado também, porque política é assim, entra um político é um programa, sai um político muda o programa também, cada um que chega quer implementar as suas ideias” (Maria Ângela).

Na narrativa de Maria Ângela ela também revela o sentido de falta de planejamento nas políticas de organização da EPMPP, quando relata sobre a forma imediata que muitos projetos chegam na escola. Forma essa que atrapalha a rotina de trabalho dos professores:

De repente vem a Seduc, sei lá, com o projeto bombeiro, por exemplo, e o professor tem que parar de fazer aquilo que ele estava trabalhando, que ele tinha planejado porque ele tem que dar uma devolutiva. O projeto bombeiro é um dos, tem muitos outros, educação ambiental e outros mais que precisa parar, para dar assistência. Da polícia, você precisa parar o que você planejou para dar conta daquilo, dar uma devolutiva para a Seduc e ainda tem que dar conta das provinhas e manter o índice. Então é um tensionamento muito grande para o professor. E a gente acaba se envolvendo que você vê o professor sofrendo, e você, “meu Deus, o que que eu posso fazer para ajudar?”. Que a gente quer sim que as nossas crianças tenham um resultado, mas é meio sofrido esse processo.

Já Sueli revela o sentido de transitoriedade até mesmo nos aspectos do âmbito da escola. Ela narra que a rotatividade entre os professores interferia na constituição de um projeto de escola:

A gente tinha problema com professores que não permaneciam nessa escola. Ficava sempre para os professores recém-chegados. Quando começava a ter uma pontuação melhor e na hora da remoção já ia embora. Então isso causava rodízio na escola e o projeto da escola não conseguia se constituir, tendo como fator de problemas isso, esse rodízio constante (Sueli)

Jaqueline retrata aspectos que revelam o sentido de falta de planejamento e perenidade na EPMPP. De acordo com Jacqueline, conforme citado, não há orientações coerentes até mesmo na elaboração de instrumentos normativos emitidos pela Seduc.

E, para Ondina identificamos esse sentido de falta de perenidade ao relatar que o grande problema é a possibilidade em continuar programas: “O grande problema é sempre aquele, problema de ordem financeira, problema de mudanças de gestões, mudança de pensamentos”.

A dimensão técnica, mostra sentidos que podem ser revelados durante toda a trajetória da educação municipal prudentina. A administração/gestão da educação municipal, envolve o manipular de recursos físicos, materiais, financeiros e humanos. Ao ser realizada, mostra uma visão orientada pelo paradigma de processos educacionais técnicos para garantir do direito à educação. Na educação municipal

prudentina, podemos inferir que há um conjunto interativo de várias outras dimensões passando a ser percebida como um substrato técnico de ações realizadas (ou não) da Secretaria Municipal de Educação. As narrativas de alguns dos atores sociais, que ocupam e ocuparam cargos, no âmbito circunscrito da Secretaria revelaram uma maior presença de sentidos envolvendo a dimensão técnica. São os casos de profissionais que ocuparam cargos de supervisão de ensino, coordenação pedagógica e os Secretários Municipais de Educação.

Analizamos que os dois ex-secretários municipais de educação participantes deste estudo compartilharam seus relatos, a partir de ações técnicas que foram desenvolvidas em suas atuações. As demais dimensões foram apreendidas, conforme avaliavam as políticas desenvolvidas em seus mandatos .

Na análise dos sentidos da dimensão técnica, referentes às políticas de organização da EPMPP, identificamos nas narrativas dos atores sociais, sentidos de: busca pela legalidade e normatização das ações e propostas pedagógicas; relação com a rede estadual de ensino; realização de parceria entre universidade e secretaria municipal de educação; formação continuada; estruturação da etapa do ensino fundamental em um contexto de atendimento da educação infantil; a educação de jovens e adultos; falta de perenidade, do planejamento das ações e a transitoriedade; cumprimento de avaliações externas; a problemática dos espaços físicos; o oferecimento da educação integral.

O sentido de busca de legalidade e normatização das ações propostas nos mostra que há um movimento de busca pela sistematização e uniformização das ações na EPMPP. Esse sentido se revela através de ações da Seduc, de padronização de propostas pedagógicas e na organização de orientações comuns aos profissionais. Esse sentido é apoiado por alguns atores sociais, como uma possibilidade de melhoria na gestão do trabalho no âmbito das unidades escolares e na sala de aula. Também foi destacado que as normatizações não podem ser permanentes, devendo acompanhar o contexto social. Outros atores sociais narraram a existência de experiências exitosas quando procuraram organizar seus trabalhos no âmbito da escola. A falta de normatização e legalidade atinge também os processos formativos gerando incômodos para os atores sociais entrevistados.

Outro sentido evidenciado é a relação com a rede estadual de ensino. É declarado que ao longo da organização das EPMPP, houve o estabelecimento de

relações com as políticas educativas do governo estadual. Essas relações se materializam no compartilhamento de espaços físicos e no uso de materiais e apropriação de formações. Na percepção dos atores sociais, essas relações assumem um caráter positivo quando há ações benéficas para a EPMPP, diante das limitações da Seduc e na apropriação de práticas e posturas prescritivas para o trabalho docente. Por outro lado, assumem um caráter negativo, devido aos aspectos burocráticos e pelas abordagens de caráter tradicional e conservadoras, representadas pelos olhares de alguns atores sociais.

A parceria com as universidades aparece como um sentido favorável para as políticas de organização da EPMPP, nas narrativas dos atores sociais. Esse sentido é evidenciado pelas contínuas parcerias com a universidade na oferta de formações, assessorias e atuação em projetos desenvolvidos pela Seduc e pelas escolas. As narrativas mostram que a EPMPP está em constante vínculo junto as universidades, dando respaldo na tomada de decisões e em processos formativos exitosos.

A formação continuada é também refletida como um sentido das políticas de organização da EPMPP. Há por parte dos atores sociais a importância e a admiração por processos formativos bem sucedidos, como é o caso do destaque dado a formação para professores iniciantes e aos Congressos Municipais de Educação. Esse sentido também se apresenta na valorização e reconhecimento da conquista de espaços de tempo na jornada dos professores. No entanto, a falta ou fragilidade da formação continuada também é declarada pelos atores sociais, ao narrarem os seguintes problemas: a ausência de formação para gestores escolas e equipe técnica da Seduc; falta de planos formativos consistentes; privação de investimentos financeiros para a formação continuada; carência de formação envolvendo todos os componentes curriculares; falta de articulação entre as formações e a realidade da escola; e, problemas relacionados ao repasse das formações até se alcançar os professores.

Captamos também o sentido de estruturação da etapa do ensino fundamental em um contexto de atendimento da educação infantil, na organização das políticas educacionais da EPMPP. Pelo próprio histórico inicial de atendimento na EPMPP, percebemos nas narrativas dos atores sociais a inexperiência e falta de priorização para com a etapa do ensino fundamental. Essas atitudes são notadas quando houve

a interferência da educação infantil como matriz organizadora do ensino fundamental, na priorização dos objetivos e na consecução de políticas educacionais.

A Educação de Jovens e Adultos também aparece como sentido na organização das políticas da EPMPP. Essa modalidade gerou experiências prazerosas, seja no âmbito da atuação direta junto aos estudantes ou nas orientações recebidas pelos formadores de professores. Esse sentido também se torna presente, quando os atores sociais mostram a sua inconformidade pela falta de atuação do Poder Público, na oferta desta modalidade de educação, nos dias de hoje.

A problemática dos espaços físicos também se torna uma unidade de sentido, da dimensão técnica, na organização das políticas da EPMPP. Os atores sociais se referiram ao uso de espaços com condições insalubres, falta de climatização, falta de materiais adequados e o uso de espaços que oferecem riscos aos estudantes. Nas narrativas também é identificado o empenho de ações para solucionar a problemática dos espaços físicos, entretanto destacamos que esse sentido se manifestou em uma tonalidade de indignação na implementação das políticas educativas.

As avaliações externas também são percebidas como sentido das políticas da EPMPP. As avaliações em nível nacional e estadual, foram vistas como forma de sinalizar resultados de aferição do bom trabalho das escolas e, de que, quando há a preparação para estas, os objetivos devem ter como foco a aprendizagem do aluno, apropriada ao longo do processo. Nas avaliações externas locais, aplicadas pela Seduc, foram apontadas fragilidades em decorrência da falta de mudanças que avaliem uma gama maior de aprendizagens dos alunos e na morosidade pelo retorno. As narrativas também destacam que quando não há a atuação da Seduc, as escolas buscam elaborar e ter como parâmetro suas próprias avaliações. Esse sentido, mostra pelos nossos atores sociais o interesse em garantir a ação avaliativa no processo pedagógico em prol dos alunos.

Outro sentido identificado é o oferecimento da educação integral, pela ampliação de tempo de permanência e pela perspectiva holística para com os estudantes. As narrativas trazem esse sentido ao apresentar ações de criação de prédios escolares, recrutamento de pessoal, a emoção em vivenciar o desenvolvimento dos estudantes. No entanto, também indicam a ausências de investimentos por parte do governo federal para indução destas políticas nos municípios. Para além da dimensão técnica esse sentido articula-se também com a

dimensão ética e política. Ética pelo compromisso com as camadas populares e a garantia do desenvolvimento da integralidade destes estudantes. E político por envolver a aposta de refundar ações no campo do poder para o bem da coletividade.

O último sentido das políticas da EPMPP, compreendido a partir das narrativas dos atores sociais é a falta de perenidade, planejamento e transitoriedade de projetos e pessoas. Esse sentido foi identificado ao captarmos que os atores sociais compartilharam incômodos sobre mudanças que acontecem sem planejamento e acabam por serem aplicadas no âmbito das escolas na mesma velocidade em que elas chegaram para a Seduc, como por exemplo, o cumprimento de projetos que atrapalham a rotina e o planejamento dos gestores e professores. Essa visualização de inexistência de planejamento é notada também por falta de orientações coerentes, descontinuidade de programas e no fornecimento do quadro de pessoal satisfatório para as unidades escolares. A transitoriedade revela-se, nas mudanças de secretariado que se dedicam ao plano de governo do Prefeito municipal, nos cargos administrativos que atuam em funções de chefias e pouco tem apropriação na dinâmica da Seduc e também na rotatividade dos professores, impedindo a concretude de projetos perenes para as escolas.

A MAIOR RIQUEZA DO HOMEM É A SUA INCOMPLETUDE⁵¹.

“Cada um de nós, compõe a sua história, cada ser em si carrega o dom de ser capaz”.

(Almir Sater)

O interesse em desenvolver o estudo sobre a educação pública municipal de Presidente Prudente-SP deriva-se da minha trajetória pessoal e profissional. A trajetória pessoal me leva a reconhecer e assumir o compromisso pela melhoria por uma educação pública, democrática, inclusiva e de qualidade social. Já o percurso profissional, me permite experienciar a educação municipal de Presidente Prudente-SP, junto a outros corpos políticos, que dotados de subjetividades, afetos e experiências vividas, que enaltecem e respeitam este espaço, abundante em humanidades.

É neste espaço da educação pública municipal de Presidente Prudente-SP que emergem as minhas inquietações. Admitir e bradar uma incerteza é um ato de coragem. E é essa coragem que fez admitir que havia muitas outras incógnitas, as quais o meu “eu” racional pudesse apreender. Acolhi as minhas limitações diante dos demasiados mistérios e buscamos⁵² responder a seguinte pergunta: Como alguns atores sociais manifestam os sentidos das políticas de organização da educação pública municipal de Presidente Prudente-SP, no período de 1983 a 2020?”

A captação de manifestações de sentidos dos atores sociais encontrou na Pesquisa (Auto)Biográfica um terreno fértil para uma ordenação compatível que pudesse ultrapassar as fronteiras da pesquisa formal no campo das políticas educativas. Buscamos analisar os sentidos das políticas de organização da educação pública municipal de Presidente Prudente, no período citado, a partir das narrativas de alguns atores sociais. Assumimos o referencial epistemológico da Pesquisa (Auto)biográfica e elencamos a pesquisa bibliográfica e a realização de entrevistas

⁵¹ BARROS, Manoel de. Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010. p. 85.

⁵² Volto a utilizar a primeira pessoa do plural, pois é um trabalho construído junto a orientadora desta pesquisa.

narrativas como dispositivo para produção do corpus e a “Análise compreensiva-interpretativa” (SOUZA, 2014) como referencial para analisar o repertório produzido.

Ao longo da pesquisa vários desafios de ordem pessoal, profissional e os limites impostos pela Pandemia emergiram. Porém, a nossa persistência, nos permitiu seguir. E nesse caminhar, buscamos, primeiramente, identificar os trabalhos acadêmicos, em nível de mestrado e doutorado, produzidos sobre sistemas municipais de ensino e, em específico, o sistema municipal de ensino de Presidente Prudente e assim, constituir um “Estado de Conhecimento”. Notamos então, que mesmo os trabalhos que abordam aspectos históricos, não se pautam pela busca de narrativas de atores sociais no âmbito da organização da educação municipal. Esses trabalhos consideram a constituição da educação municipal prudentina a partir de documentos e legislações, operadas em uma ótica racional e não nos movimentos de corpos, subjetividades e sentidos.

Revelada uma lacuna a qual poderíamos atuar na constituição de novos conhecimentos para a educação pública municipal de Presidente Prudente-SP, procuramos substancializar o referencial epistemológico assumido. Assim, desenhamos o nosso referencial localizando a Pesquisa (Auto)Biográfica como método e técnica, capaz de centralizar o sujeito, sua narrativa e singularidade no processo investigativo. E, também apostamos em uma virada (Auto)biográfica no campo das políticas educativas, através da busca de uma essencialidade de analisar esse campo por processos inferenciais transdutivos, isto é, pela razão do sensível.

Constituído o referencial epistemológico, analisamos os percursos de vida e formação dos atores sociais que vivenciaram a educação municipal de Presidente Prudente. Esses percursos, apresentaram a potência dos atores sociais, na ocupação de diversos espaços e pela intensidade das experiências narradas.

No encadeamento de nossa proposta, caracterizamos, contextualizamos e analisamos o movimento histórico da educação municipal de Presidente Prudente-SP, no período de 1983 a 2020, a partir de fontes bibliográficas e documentais. A caracterização e a contextualização da EPMPP envolveu a discussão de aspectos da organização da educação na esfera municipal no Brasil, da constituição histórica, política e da implantação da educação escolar do município de Presidente Prudente. Na sequência examinamos a organização da educação pública municipal de Presidente Prudente, aportados em nove períodos das administrações municipais.

Nesta análise da organização da educação pública municipal, compreendemos que as primeiras iniciativas políticas da Secretaria Municipal de Educação foram basilares e condizente ao contexto da época. Porém, nutridas com iniciativas de aprofundamento pedagógico para superação das perspectivas assistencialistas e espaços de diálogos para o sustento de um viés democrático. No segundo período, houve a ampliação no atendimento, propostas de educação integral, estruturação de equipe técnica para lidar com a formação continuada dos profissionais e momentos de busca de direitos, através de greves dos servidores públicos. E, no terceiro período há a desvinculação de outras pastas ligadas a educação, a implantação de programas para atendimento à infância e a criação do Comed e continuam existir mais movimentos de insatisfações em relação a valorização do funcionalismo público municipal.

Já nos anos de 1997, a EPMPP inicia o atendimento do ensino fundamental, através de uma primeira etapa da municipalização do ensino. São efetivados espaços de discussão democrática e aprovados instrumentos legais, como o Estatuto do Magistério Municipal de Presidente Prudente (LC nº 79/1999). O período de 2001 a 2004 é marcado pela transitoriedade dos gestores e pela falta de compreensão dos objetivos a serem delineados pela Seduc. Essa falta de objetivos leva ao fortalecimento da autonomia de ações da equipe técnica efetiva, sobretudo na formação contínua dos profissionais e em ações específicas como a modalidade da educação especial.

O período de 2005 a 2008, foi determinado pelo início da organização da educação municipal através da indução de políticas do governo federal. Identificamos neste período, satisfação e apoio na realização dos projetos e a preocupação pela busca de melhorias para as escolas por parte da administração. Já o marco temporal de 2009 a 2012, é definido pela necessidade de sistematização por parte da gestão da Seduc e pela continuidade na aplicação das políticas indutórias do governo federal. Há iniciativas com o intuito de organizar o ensino fundamental, sobretudo nos aspectos curriculares envolvendo a alfabetização. Mais uma vez, a desvalorização do funcionalismo público também deu sinais, período este marcado por greves.

Na continuidade, a EPMPP foi direcionada pela busca de consolidação e fortalecimento da administração da Seduc. Há ações de judicializações da EPMPP, no que tange a oferta de vagas. A saída para esse problema deu início de parcerias

com o terceiro setor para gestão de creches, o que criou a gestão compartilhada das escolas de educação infantil. E, no último período a EPMPP, apresenta novamente a problemática da transitoriedade de gestores na administração da Seduc, o que gera um cenário de caos diante do enfrentamento de problemas que seguem se perpetuando por anos. A saída da administração foi concentrar esforços no cumprimento exclusivo do plano de governo inicial. No último ano da administração, há a Pandemia, o que deixa evidente a falta de contato com o espaço real dos problemas a serem superados e criando muitos outros.

As narrativas dos atores sociais, permitiram a caracterização da educação prudentina e possibilitaram o nosso trabalho de investigação de sentidos das políticas de organização da educação pública municipal. Ao produzirmos e compreendermos os sentidos realizamos um exercício propriamente hermenêutico. Na posição de pesquisador, alinhamos a multiplicidade de sentidos da EPMPP, revelados pelos atores sociais, tomando como inspiração as “dimensões da competência por uma docência de melhor qualidade”, proposta por Rios (2010). Essa inspiração deve-se ao fato de Rios (2010) suscitar em nós a compreensão de que um ator social, é um conjunto de saberes que se revela na articulação entre uma dimensão técnica, uma dimensão política e uma dimensão estética, mediadas pela dimensão ética.

Nessa perspectiva os sentidos das políticas de organização da EPMPP, foram caracterizados a partir das dimensões: ética, política, técnica e estética. As dimensões em que foram identificados os sentidos, nos permitiram responder: “Como alguns atores sociais manifestam os sentidos das políticas de organização da educação pública municipal de Presidente Prudente-SP, no período de 1983 a 2020?”

A dimensão ética nos permite identificar que, as políticas da EPMPP, são manifestadas, por sentidos de compromisso social pelas crianças das classes populares, compromisso pela inclusão de pessoas com deficiência e compromisso pelo desejo de realização profissional. Essa dimensão nos mostra que as políticas da EPMPP são movidas por *ethos* dotados de sentidos, em que os atores sociais se identificam e se reconhecem nos desafios das camadas populares, empenham-se pelo anseio de potencializar as diferenças nos processos formativo humano, convictos da importância uma educação inclusiva e pelo comprometimento consigo na busca de melhor realização profissional.

Já na dimensão política, entendemos que, as políticas da EPMPP, trazem sentidos de incentivo da participação e busca pela garantia de espaços democráticos, valorização profissional e mobilização sindical, identificação com a política partidária e de infidelidade normativa. A dimensão política mostra que as políticas da EPMPP buscam uma construção coletiva, visando a superação de contextos autoritários e garantia de espaços de diálogos e democratização. Também nos faz notar que há uma opção em garantir a valorização profissional e que as ações frente ao desprestígio profissional dos servidores municipais encontram amparo no movimento sindical. Há também a percepção da existência de influências de interesses que se identificam com a política partidária e não propriamente com a garantia de direitos dos sujeitos da política educacional. E, por fim, existe uma oposição às normas burocráticas da EPMPP, para atingir objetivos e interesses próprios e condizentes, sobretudo com as reais necessidades dos locais de atuação dos atores sociais.

Na dimensão estética, constatamos que, as políticas da EPMPP apresentam sentidos de laços de afetos e amizades; reconhecimento do inacabamento e a possibilidades de melhorias; e, desesperança e desamparo. A dimensão estética mostra que as políticas da EPMPP envolvem a beleza da amizade, no movimento dos corpos políticos, permitindo relações em que o resultado da soma de cada parte, torna-se maior do que cada uma delas individualmente. Revela também a beleza no reconhecimento de que há uma finitude nas ações já realizadas e, em contrapartida, que essas ações podem ser melhoradas, através da perseverança pelos objetivos. E identifica condições em que os atores sociais se encontram sem ajuda e sem saber mais o que esperar do outro. Porém, reverberam a beleza de que no desamparo é que são capazes de agir e se criar politicamente no fortalecimento da reflexão e da ação.

E, finalmente, na dimensão técnica, apreendemos que, as políticas da EPMPP, revelam sentidos de que há uma necessidade de “normatização” e “padronização” como uma possibilidade de melhoria na gestão do trabalho no âmbito das unidades escolares e na sala de aula, porém, devendo estas acompanharem o contexto social. Há um sentido identificado nas relações com a rede estadual de ensino, que podem assumir um caráter positivo quando são benéficas para a EPMPP, diante das limitações da Seduc e que assumem um caráter negativo, devido aos aspectos burocráticos e pelas abordagens de caráter tradicional. A parceria com as

universidades se mostra como um sentido de que a EPMPP está em constante vínculo junto as universidades, dando respaldo na tomada de decisões e em processos formativos exitosos. Há a captação do sentido favorável da formação continuada quando há processos formativos bem sucedidos e garantia de espaços de tempo para esse fim. A sua fragilidade ou falta, é criticada negativamente pelos atores sociais.

Há ainda o sentido, da dimensão técnica nas políticas da EPMPP, quando se refere a estruturação da etapa do ensino fundamental em um contexto de atendimento da educação infantil. A partir de atitudes de interferência da educação infantil como matriz organizadora do ensino fundamental na priorização dos objetivos e na consecução de políticas educacionais. A Educação de Jovens e Adultos, é constituída como um sentido, pela identificação de experiências bem sucedidas, e pela inconformidade com a falta de atuação do Poder Público com essa modalidade nos dias atuais.

A problemática dos espaços físicos, é um sentido da dimensão técnica, pois gera indignação devido ao uso de espaços com condições insalubres, falta de climatização, falta de aportes materiais, e espaços que oferecem riscos aos estudantes. As avaliações externas também são percebidas como sentido, da dimensão técnica das políticas da EPMPP. As de nível nacional e estadual, são vistas simplesmente como forma de sinalizar resultados de aferição do bom trabalho das escolas desde que tenham como foco a aprendizagem dos alunos. As avaliações realizadas pela Seduc, apresentam problemas pela falta de mudanças nas matrizes avaliativas e na morosidade dos retornos às escolas.

A oferta da educação integral é apresentada como um sentido positivo das políticas de organização, quando há criação de prédios escolares, recrutamento de pessoal e compartilhamento do desenvolvimento dos estudantes. E, é vista como um sentido negativo, ao ter ausência de investimentos por parte do governo federal para indução desta política no município.

A falta de perenidade, planejamento e transitoriedade dos projetos e das pessoas, são sentidos da dimensão técnica das políticas da EPMPP, em decorrência dos incômodos identificados sobre mudanças que acontecem sem planejamento e acabam por serem aplicadas no âmbito das escolas atrapalhando a rotina e o planejamento dos gestores e professores. Esse sentido é observado também por falta de orientações coerentes, descontinuidade de programas e no fornecimento do

quadro de pessoal satisfatório para as unidades escolares. Já a transitoriedade revela-se, nas mudanças de secretariado que se dedicam ao plano de governo do Prefeito municipal em exercício, nos cargos administrativos que atuam em funções de chefias e pouco tem apropriação da dinâmica da Seduc e também na rotatividade dos professores, impedindo a concretude de projetos perenes para as escolas.

Os sentidos das políticas da EPMPP, revelados neste estudo, a partir das narrativas de alguns atores sociais, forneceram novas possibilidades para compreender a essência das políticas educativas. Essas possibilidades envolvem entender a política no regime da sensibilidade de um corpo vivente, a qual é traduzido em dimensões que reconhecem o ethos, o poder, o belo e a ação.

Defendemos, portanto, a tese que a concretude e a organização da educação pública municipal de Presidente Prudente-SP, decorre dos sentidos que as pessoas dão às diferentes decisões da política educacional. Sendo assim, as decisões sobre a organização educacional prudentina se afirmam a partir de um circuito de sentidos implicados e impulsionados nas dimensões ética, política, técnica e estética da ação educativa, para além do impacto de normas, regras e leis definidos nos documentos formais e orientadores da política.

O reconhecimento desta tese permite considerar que há uma ordem do regime do sensível na formulação, implementação e avaliação da política educacional de Presidente Prudente, ou seja, há a existência de aspectos subjetivos que estão intrínsecos na política educacional. Esses aspectos foram captados nos atores sociais que aqui compartilharam suas narrativas. Se consideramos todos os devires que compartilham da educação municipal pública de Presidente Prudente-SP, haverá o encontro de outros sentidos que se cruzam incessantemente, desrespeitando todos os métodos e formas lógicas daquilo que até então, entendíamos como análise de política educacional.

Os sentidos que foram identificados neste estudo, permitem analisar que há virtudes na política da EPMPP, que podem ser localizadas nas dimensões ética, política, estética e técnica. Na dimensão estética, há evidência de um sentido de desamparo e desesperança, que indicamos a possibilidade de reconfigurá-lo em potência. Já na dimensão técnica há uma gama de incômodos evidenciados e que devem se tornar objeto de um trabalho de reflexão coletiva para a busca de ações que impactem na melhoria das escolas públicas municipais prudentinas. Na dimensão

política há a evidência da busca de um bem comum coletivo, pela garantia de espaços democráticos e valorização da profissão docente. E, na dimensão ética, mediadora das três dimensões, há a explicitação dos compromissos dos atores sociais pela defesa dos interesses das camadas populares.

Esperamos, portanto, contribuir para a compreensão da política educacional, através do respeito pelos corpos viventes carregados de narrativas e também pelo reconhecimento da existência de sentidos, derivados da qualidade subjetiva, capacidade fundamentalmente humana, que produz devires e múltiplas ações educativas.

E nesta confluência de multiplicidades, abraçamos a nossa incompletude e seguimos acreditando no merecimento e possibilidade dos corpos políticos caminharem: com cada um compondo a sua história e carregando em si o dom de ser capaz!

REFERÊNCIAS

ABREU, Díores Santos. **Formação Histórica de uma Cidade Pioneira Paulista: Presidente Prudente.** — Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Prudente (Estado de São Paulo), 1972.

_____. Poder Político local no populismo. Presidente Prudente, 1928-1959. Presidente Prudente. Impress, 1996.

BENJAMIN, Walter. O Narrador. In: **Mágia e Técnica, Arte e Política.** Traduzido por Paulo Sérgio Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BEISIEGEL, C. R. Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum. In: _____. **A qualidade do ensino na escola pública.** Brasília: Liber Livro, 2005. p. 111-122.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade:** lembranças de velhos. São Paulo, Edusp, 1979.

_____, Ecléa. Memória da cidade: lembranças paulistanas. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 47, p. 198-211, 2003

Bosi, A. (1993). Fenomenologia do olhar. In A. Novaes (Org.), *O olhar* (pp. 65-87). São Paulo: Companhia das Letras.

BRUCK, Mozahir Salomão. Memória: enraizar-se é um direito fundamental do ser humano. **Dispositiva**, v. 01, p. 196-199, 2012.

CAETANO, Wagner Aparecido Caetano. **Memórias de professores na construção da educação escolar em Presidente Prudente (1950 – 1970).** 2018, 256 fls. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP, Presidente Prudente, 2018. Disponível em: <http://bit.ly/2Geixo2>. Acesso em: 05 jul. 2021

CARAVINA, M. S. **Impacto da municipalização do ensino fundamental público e as condições de trabalho dos professores no município de Presidente Prudente - SP.** 2009. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.

CAVALCANTE, J. J.; Silva, Edilania de Paiva ; CAVALCANTE, F. L. . Método (auto) biográfico e a pesquisa formação. In: **Investigação Qualitativa em Educação**, 2017, SALAMANCA. Atas CIAIQ2017. SALAMANCA: CIAIQ, 2017. v. 1. p. 1688-1698.

CLANDININ, D.J; CONNELLY, F.M. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa.** Tradução por Grupo de pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa [online]**. 2002, vol.28, n.1, pp.11-30.

COMTE, A. Curso de Filosofia Positiva. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

CHAUÍ, M. de. S. Os trabalhos da memória. In: **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.

DEÁK, Simone C. P. **Os desafios na construção da política de formação de professores continuada dos orientadores pedagógicos da rede municipal de educação de Presidente Prudente – SP**. 2004. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Presidente Prudente (SP).

DELEUZE, Gilles e PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998. Tradução de Eloísa Araújo Ribeiro

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix.. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia, vol. 3. Rio de Janeiro. Editora 34, (tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik de Mille plateaux: capitalisme et schizophrénie., 1996.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, 523-536, set.-dez. 2012.

Dicionário Larousse Cultural da Língua Portuguesa, 1999. São Paulo. Nova Cultural

DUNDES, Ana Cláudia. **Região do devir e região do atraso**: discurso e representações sobre a região de Presidente Prudente-SP. 2007. 314 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/105076>>.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FEBA, Aline Pereira da Silva. Secretaria Municipal De Educação De Presidente Prudente – Sp: Uma Perspectiva Histórica. In: **Currículo municipal de Presidente Prudente** [livro eletrônico] / organização Sônia Maria Pelegrini, Márcia Aparecida Pinheiro Janial , Rosiane de Fátima Ponce. -- 1. ed. -- Presidente Prudente, SP : Município de Presidente Prudente : Governo de Presidente Prudente, 2020

FELICIANO, C.A. **Território em disputa**: terras (re)tomadas no Pontal do Paranapanema. 575 f. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação e Sociedade [online]**. 2002, vol.23, n.79, p.257-272

FERREIRA, Regina H. P. C.; DÉAK, Simone C. P. **A trajetória da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente: da compreensão à mudança**. 1999. 61f. Monografia de conclusão de curso (Especialização em Planejamento e Gestão Municipal) – Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Presidente Prudente, 1999.

FERREIRINHA, I. M. N.; RAITZ, T. R.. As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, 44 (2):367-83,mar./abr.2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 62 ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2016.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIORGI, C. A. G.; Morelatti, Maria Raquel M.; Furkötter, Mônica ; Mendonça, Naiara C.G. ; LIMA, Vanda Moreira Machado ; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari . **Necessidades formativas de professores de redes municipais: contribuição para a formação de professores crítico/reflexivos**. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica/Editora UNESP, 2010.

GOODE, William J. ; HATT, Paul K. **Métodos em pesquisa social**. 4.ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Paris :Albin Michel, 1997.

HELLER, A. **Teoria de los sentimientos**. 3. ed. México: Distribuciones Fontamara, 1993.

JOSSO, Marie-Christine. **O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores**. Entrevistador: Margaréte May Berkenbrock-Rosito. Revista @mbienteeducação, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 136-199, ago./dez. 2009. Disponível em: http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_2_2/11_josso.pdf. Acesso em: 07 nov. 2020.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M, W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

KINCHELOE, Joe L; McLAREN, Peter. Repensando a Teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.) **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006. p. 281-314.

LACAN, J. O eu e o outro. In: **O seminário - Livro 1: os escritos técnicos de Freud**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1979.

Larousse Cultural da Língua Portuguesa. 1999. São Paulo: Nova Cultural.

LEITE, José F. **A Ocupação do Pontal do Paranapanema**. 256 folhas. Tese (Livre-Docência) - Instituto de Planejamento e Estudos Ambientais da Universidade Estadual Paulista – Campus de Presidente Prudente, 1981.

LIMA, Licínio C. Produção e Reprodução de Regras: normativismo e infidelidade normativa na organização escolar. *Revista Inovação*, 1991. V. 4, 2 – 3.

LOPES, G. F. 2003. **As cartas (e os búzios) não mentem jamais**: uma análise do discurso divinatório oracular, sob a perspectiva da Teoria dos Atos de Fala e da Teoria da Relevância. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, UFMG.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, Apr. 2006

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana; SOARES, Solange Toldo. Aspectos teórico-epistemológicos da pesquisa em Política Educacional no Brasil: mapeamento e reflexões. *movimento-revista de educação*, n. 8, p. 43-74, 2018.

MAINARDES, Jefferson. Panorama dos grupos de pesquisa de Política Educacional no Brasil. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 15, n. 06. Fevereiro de 2021.

MARIANO, Jorge Luís Mazzeo. **A implantação da escola primária graduada em Presidente Prudente-SP**: as contribuições das professoras primárias (1925-1938). 2011. 156 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

MARQUES, Luciana Rosa; ANDRADE, Edson Francisco de; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Pesquisa em política educacional e discurso: sugestões analíticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 33, n. 1, p. 55-71, jan./abr. 2017.

MAY, Tim. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. Porto Alegre, Artemed. 2001, p. 177.

MENIN, Maria Suzana de Stefano. **A construção da democracia e a escola**: um estudo sobre representações políticas e interações verbais no 1º grau. Instituto de Psicologia USP. São Paulo, 1992 (Tese de Doutorado).

MILITÃO, Silvio C. N. **O processo de municipalização do ensino no estado de São Paulo**: uma análise do seu desenvolvimento na região de governo de Marília. 2007. 228f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília.

NOGUEIRA, Octaciano. **Constituições brasileiras 1824**. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, 2001.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, C. **A municipalização do ensino brasileiro**. In: OLIVEIRA, C. et al. *Municipalização do ensino no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 11-36.

PAULA, RAFAEL FREIRE DE; SILVA, MÁRCIA DA. Redes e grupos de poder em Presidente Prudente - SP: análise a partir das eleições municipais. **GEOSUL (UFSC)**, v. 34, p. 126-148, 2019.

PEREIRA, Tarcísio L. **Conselhos Municipais de educação**: desafios e possibilidades na gestão democrática de políticas educativas. 2008. 205f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Presidente Prudente (SP), 18 mar. 2008.

PEREIRA, M. C.; LIMA, P. G. Sobre o racionalismo e o empirismo no campo pedagógico. **Ensaio Pedagógico**, v. 1, p. 67-76, 2017

PETTER, Rosemary Celeste; MACIEL, Cristiano. Análise da produção científica das teses e dissertações sobre a institucionalização da educação a distância no período de 2006 a 2016. **Revista Pedagógica (Unochapecó. Impresso)**, v. 20, p. 216-237, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PINEAU, G.; LE GRAND, J.-L. **As histórias de vida**. Natal: EDUFRN, 2012.

PRESIDENTE PRUDENTE (SP). Lei 2.296 de 21 de dezembro de 1983. **Dispõe sobre a organização da estrutura básica da Prefeitura Municipal**.

_____. Decreto nº 11.139, de 8 de abril de 1997. Nomeia os membros do Conselho Municipal de Educação – COMED.

_____. Decreto nº 9.243, de 25 de novembro de 2016. Dispõe sobre o Sistema Municipal de Ensino e dá outras providências.

_____. Lei Complementar nº 79/99, de 14 de dezembro de 1999. Dispõe o Estatuto do Magistério Público Municipal e dá outras providências. Presidente Prudente, 14 de dez 1999.

_____. Lei nº 7.358/90, de 27 de junho de 1990. Cria o Centro Integrado de Educação Municipal – CIEM e dá outras providências. Presidente Prudente, Secretaria da Administração, 1990. Disponível em:

<http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/Documento.do?cod=26230>. Acesso em: nov.2021

_____. Decreto nº 7.516, de 28 de dezembro de 1990. Subordina à Secretaria de Educação, Cultura, Turismo e Lazer, o atendimento às Creches e ao Projeto Crescer. PRESIDENTE PRUDENTE, Secretaria de Administração, 1990. Disponível em: <http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/documento/26441>. Acesso em: nov.2021

_____. Decreto nº 7.720, de 11 de outubro de 1991. Altera denominação de Creche Municipal. Presidente Prudente, Secretaria de Administração, 1991. Disponível em: <http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/documento/18202>. Acesso em: nov.2021

_____. Lei nº 3.595/93, de 15 de abril de 1993. Cria a Secretaria Municipal da Cultura e Turismo e dá outras providências. Presidente Prudente, Secretaria da Administração, 1993. Disponível em: <http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/documento/48725>. Acesso em: nov.2021

_____. Lei complementar nº 26, de 14 de março de 1996. Cria o Conselho Municipal de Educação - COMED e dá outras providências. Presidente Prudente, Secretaria da Administração, 1996a. Disponível em: <http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/documento/111>. Acesso em: nov.2021

_____. **Currículo municipal de Presidente Prudente** [livro eletrônico] / organização Sônia Maria Pelegrini, Márcia Aparecida Pinheiro Janial, Rosiane de Fátima Ponce. -- 1. ed. -- Presidente Prudente, SP : Município de Presidente Prudente : Governo de Presidente Prudente, 2020

RICOEUR, P. Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação. (A. Morão, trad.). Lisboa, Portugal: Edições 70, 1976.

RIBEIRO, R. J. Não há pior inimigo do conhecimento que a terra firme. **Tempo Social**, São Paulo, 11 (1), p. 189 – 195, maio de 1999.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, José Roberto. **Secretaria de Educação do Município de Presidente Prudente-SP**: a política educacional em questão (1983-2000). 2002. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília (SP).

SAVIANI, D. Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 6, p. 213-231, 2008.

SCHERER, René. Aprender com Deleuze. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1183-1194, Dez. 2005

SCHMIDT, BEATRI ; PALAZZI, AMBRA ; Piccinini, Cesar Augusto . Entrevistas online: potencialidades e desafios para coleta de dados no contexto da pandemia de COVID-19. **Revista família, ciclos de vida e saúde no contexto social**, v. 8, p. 960-966, 2020.

SILVA, Márcia da. **O poder local em Presidente Prudente - SP, o comerciante e suas representações sociais**. 2000. 169 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2000.

SILVA, Régis Henrique dos Reis; SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. Do esquema paradigmático à matriz epistemológica: sistematizando novos níveis de análise. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 16, n. 1, p. 48-66, jan./abr. 2014.

SILVEIRA, Renê J. T. O professor e a transformação da realidade. **Revista Nuances**. Presidente Prudente, v. 1, n. 1, p. 21-30, set. 1995.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca. **Alfabetização**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000. (Série Estado do Conhecimento, n. 1).

SOUZA, E. C. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Revista Educação**, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.

_____. Elizeu Clementino; MEIRELES, Mariana Martins de. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 39, p. 282-300, 2018. Disponível em: <http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/4750>. Acesso em: 16 mar. 2021.

_____, E. C. (Org.) ; LEITE, Y. U. F. (Org.) ; VAZ, T. R. D. (Org.) ; JOSE, G. O. M. (Org.) **Narrativas (auto)biográficas em diálogos: políticas, formação e práticas**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2019. v. 1. 256p .

_____, E. C. **O Conhecimento de si: estágio e narrativa de formação e professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

_____, E. C.; SOUSA, C P de; CATANI, D. B. A pesquisa (auto)biográfica e a invenção de si no Brasil. **Revista FAEEBA**, v. 17, p. 31-42, 2008.

_____.; OLIVEIRA, R. C. M . Pesquisa (auto)biográfica, cultura e cotidiano escolar: diálogos teórico-metodológicos. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 2, p. 182-203, 2016.

_____. Elizeu Clementino; MEIRELES, Mariana Martins de. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 39, p. 282-300, 2018. Disponível em: <http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/4750>. Acesso em: 16 mar. 2021.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Investigación (auto)biográfica como acontecimiento: diálogos epistémico-metodológicos. *Márgenes*, v. 1, p. 16-33, 2020.

SPOSITO, Eliseu Savério. A região do devir e a região do atraso. Uma leitura da região de Presidente Prudente . **Confins** [En ligne], 44 | jan-mar 2020.

TEIXEIRA, A. A Municipalização do ensino primário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 27, n. 66, abr./jun.1957.

TELLO, César G. Las epistemologías de La política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. **Práxis Educativa**, v.7,n.1, p.53-68, jan./jun. 2012.

TELLO, César; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. **Estudos Epistemológicos no Campo da Pesquisa em Política Educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

TRÉDÉ, Monique. Kairos: L'à propos et l'occasion (le mot et la notion, d'Homère à la fin du IV^e siècle avant J.-C.). Paris: Éditions Klincksieck, 1992.

ZOURABICHVILI, François. **Qu'est-ce qu'un devenir, pour Gilles Deleuze** Conférence prononcée à Horlieu (Lyon) le 27 mars 1997. Traduzido por Diogo Corrêa Silva/ revisado por Samantha Sales. Disponível em: <https://blogdosociofilo.com/2019/12/09/o-que-e-um-devir-para-gilles-deleuze-por-francois-zourabichvili/>

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SECRETÁRIOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA

Pessoa Convidada _____
 Tem algum nome fictício pelo qual gostaria de ser chamada, caso queira não ser identificada?
 Cidade: _____
 Local específico em que a entrevista se realizou: _____
 Data: __/__/__
 Horário agendado: __: __
 Horário de término: __: __
Dados Biográficos
 Idade: _____ anos
 Relação com a educação municipal prudentina (anterior ou atual)

ENUNCIADO PARA A ENTREVISTA

Caro colaborador, mais uma vez agradeço o seu aceite ao convite para participar desta pesquisa, intitulada “*A escola pública municipal de Presidente Prudente: narrativas, políticas e co-construção de sentidos*”. Com a intenção de analisar as políticas da educação pública municipal de Presidente Prudente, a partir da co-construção de sentidos explicitados nas narrativas de pessoas que vivenciaram este espaço, **gostaria que você narrasse, de forma mais detalhada possível, sua trajetória de vida, de formação e de relação com a educação pública municipal de Presidente Prudente, elencando suas lembranças, desde o início, vivenciadas neste espaço. Pontue também, os seus sentidos particulares (suas realizações, angústias, resistências, conflitos, etc.) e, principalmente, os sentidos diante de suas decisões tomadas durante a sua gestão no sistema municipal de ensino de Presidente Prudente.** Tenho certeza de que sua história de vida, de formação e de vivência na rede municipal de Presidente Prudente é cheia de fatos e acontecimentos marcantes. Portanto, não tenha pressa para contá-la porque não vou interrompê-lo(a). Durante a sua narração, não precisa, necessariamente, colocar os fatos e acontecimentos numa uma ordem cronológica. Você decide a ordem dos fatos que serão narrados porque você é protagonista e roteirista de sua própria história. Ao final de sua entrevista narrativa, caso ache necessário, poderei fazer alguma pergunta. Vamos começar?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA – DEMAIS PARTICIPANTES DA ENTREVISTA

ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA

Pessoa Convidada _____

Tem algum nome fictício pelo qual gostaria de ser chamada, caso queira não ser identificada?

Cidade: _____

Local específico em que a entrevista se realizou: _____

Data: __/__/__

Horário agendado: __:__

Horário de término: __:__

Dados Biográficos

Idade: _____ anos

Relação com a educação municipal prudentina (anterior ou atual)

ENUNCIADO PARA A ENTREVISTA

Caro colaborador, mais uma vez agradeço o seu aceite ao convite para participar desta pesquisa, intitulada “*A escola pública municipal de Presidente Prudente: narrativas, políticas e co-construção de sentidos*”. Com a intenção de analisar as políticas da educação pública municipal de Presidente Prudente, a partir da co-construção de sentidos explicitados nas narrativas de pessoas que vivenciaram este espaço, **gostaria que você narrasse, de forma mais detalhada possível, sua trajetória de vida, de formação e de relação com a educação pública municipal de Presidente Prudente, elencando suas lembranças, desde o início, vivenciadas neste espaço. Pontue também, os seus sentidos particulares (suas realizações, angústias, resistências, conflitos, etc.) diante das situações vivenciadas no sistema municipal de ensino de Presidente Prudente.** Tenho certeza de que sua história de vida, de formação e de vivência na rede municipal de Presidente Prudente é cheia de fatos e acontecimentos marcantes. Portanto, não tenha pressa para contá-la porque não vou

interrompê-lo(a). Durante a sua narração, não precisa, necessariamente, colocar os fatos e acontecimentos numa uma ordem cronológica. Você decide a ordem dos fatos que serão narrados porque você é protagonista e roteirista de sua própria história. Ao final de sua entrevista narrativa, caso ache necessário, poderei fazer alguma pergunta. Vamos começar?

ANEXOS

ANEXO A - PARECER DE AUTORIZAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO
CAMPUS DE PRESIDENTE
PRUDENTE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A Escola Pública Municipal de Presidente Prudente-SP: políticas, narrativas e co-construção de sentidos

Pesquisador: EDIMAR APARECIDO DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 36820620.0.0000.5402

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.474.591

Apresentação do Projeto:

Conforme já indicado, anteriormente, trata-se de projeto de pesquisa de doutorado voltado para a análise de memórias de profissionais da educação (coordenadores pedagógicos, professores, supervisores) que atuaram ou atuam na Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente. O projeto está claro e estruturalmente adequado ao que se espera de um projeto em nível de doutorado. Aborda tema relevante para a construção da história e memória do Ensino no Município de Presidente Prudente.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivos: "a. Caracterizar, contextualizar e analisar o movimento histórico da educação municipal de Presidente Prudente-SP a partir de fontes bibliográficas e documentais.

b. Identificar e analisar o perfil dos colaboradores elencados que experienciaram a educação municipal de Presidente Prudente-SP.

c. (Re) memorar e (re) construir lembranças dos colaboradores elencados que experienciaram a educação municipal de Presidente Prudente-SP.

d. Investigar os sentidos particulares (desejos, sentimentos, angústias, temores, imaginários, continuidades, descontinuidades, processos de resistências, acomodações, subterfúgios, conflitos,

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305

Bairro: Centro Educacional

CEP: 19.060-900

UF: SP

Município: PRESIDENTE PRUDENTE

Telefone: (18)3229-5315

Fax: (18)3229-5353

E-mail: cep@fct.unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO
CAMPUS DE PRESIDENTE
PRUDENTE



Continuação do Parecer: 4.474.591

conformismos e contradições racionalidades, paixões, virtudes, lugares institucionais e epistemológicos) presentes nas narrativas dos colaboradores entrevistados.

e. Correlacionar os sentidos particulares investigados nas narrativas dos colaboradores e a organização da educação municipal de Presidente Prudente."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não apresenta nenhum risco aos participantes, visto tratar-se de pesquisa voltada para a investigação e análise de memórias de profissionais da educação do Município de PP. Os entrevistados não se beneficiarão diretamente da pesquisa. No entanto, a mesma poderá ser importante no processo de reconstrução de narrativas de memórias acerca de experiências educacionais vividas por profissionais experientes em Escolas Municipais de Prudente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Conforme já mencionado, trata-se de pesquisa relevante para a construção de memórias sobre experiências educacionais de profissionais que tiveram ou ainda têm atuação pedagógica e política em Escolas do Município de Presidente Prudente.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Constam os seguintes documentos:

- 1) Informações básicas sobre o projeto: número de participantes, eventuais riscos e benefícios aos participantes. O cronograma prevê o início das entrevistas com os participantes entre 01/09/2020 a 30/10/2020. Cronograma inadequado;
- 2) Apresenta termo de compromisso em consonância com o que especifica a Resolução CNS 510/16, da Norma Operacional 01/2013 e do Regimento Interno do Comitê de Ética em Pesquisa da FCT/UNESP;
- 3) Projeto completo;
- 4) Autorização da Secretária de Educação do Município de Presidente Prudente permitindo que a pesquisa seja realizada no referido Município;
- 5) Folha de rosto assinada pelo pesquisador e pelo dirigente da FCT/UNESP/PP;
- 6) Roteiro de entrevista (adequado);

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305

Bairro: Centro Educacional

CEP: 19.060-900

UF: SP

Município: PRESIDENTE PRUDENTE

Telefone: (18)3229-5315

Fax: (18)3229-5353

E-mail: cep@fct.unesp.br

**UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO
CAMPUS DE PRESIDENTE
PRUDENTE**



Continuação do Parecer: 4.474.591

- 7) Termo de responsabilidade (Adequado);
8) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido adequado aos propósitos da pesquisa.
9) Cronograma da pesquisa apresenta-se adequado.

Recomendações:

Não há recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto aprovado ad referendum do Comitê de Ética em Pesquisa com base na manifestação do parecerista.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Recurso do Parecer	recurso.pdf	05/10/2020 18:56:03		Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	RECURSO.pdf	05/10/2020 18:55:58	EDIMAR APARECIDO DA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_ALTERADO.pdf	05/10/2020 18:52:05	EDIMAR APARECIDO DA SILVA	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1598107.pdf	12/08/2020 18:56:17		Aceito
Outros	TERMO_DE_COMPROMISSO_.pdf	12/08/2020 18:55:56	EDIMAR APARECIDO DA	Aceito
Outros	AUTORIZACAO_SEDUC_PRUDENTE.pdf	12/08/2020 18:36:01	EDIMAR APARECIDO DA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_DIRETOR_ASSINADA.pdf	03/08/2020 09:51:48	EDIMAR APARECIDO DA	Aceito
Outros	ROTEIRO_ENTREVISTA_NARRATIVA.pdf	02/08/2020 09:33:33	EDIMAR APARECIDO DA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_responsabilidade_de_arquivos.pdf	02/08/2020 09:29:09	EDIMAR APARECIDO DA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	02/08/2020 09:28:34	EDIMAR APARECIDO DA SILVA	Aceito

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305
Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-900
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5315 **Fax:** (18)3229-5353 **E-mail:** cep@fct.unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO
CAMPUS DE PRESIDENTE
PRUDENTE



Continuação do Parecer: 4.474.591

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PRESIDENTE PRUDENTE, 18 de Dezembro de 2020

Assinado por:
Edna Maria do Carmo
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305
Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-900
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5315 **Fax:** (18)3229-5353 **E-mail:** cep@fct.unesp.br

