



Em defesa da escola pública

Maria Leila Alves

“só estarei imóvel quando seja tão mineral
que não veja, nem escute,
nem participe do que nasce e cresce.”

Pablo Neruda

Defensora incansável e intransigente do ensino público, gratuito, universal e leigo atuei vigorosamente na rede oficial do Estado de São Paulo, desempenhando praticamente todas as funções inerentes aos cargos de carreira do magistério, à maioria dos quais ingressei por concurso, tendo iniciado minha carreira como professora primária, em uma escola multisseriada da zona rural de Elias Fausto, município onde nasci e me criei. Nomeada pela Prefeitura Municipal, fazia o percurso de Elias Fausto ao Bairro do Urussanga a cavalo, para “ensinar as primeiras letras” aos filhos de lavradores da região.

1. Os primeiros contatos com outra realidade

Meu ingresso na rede estadual de ensino deu-se três anos depois em uma escola localizada no Itaim Paulista, zona leste de São Paulo, onde tive os primeiros contatos com a dura realidade desta metrópole. Após atuar três anos como professora primária na periferia, entrei na Pedagogia da USP, curso que realizei comissionada. Enquanto fazia o curso aceitei o convite para atuar na Escola de Demonstração do Centro Regional de Pesquisas Educacionais “Prof. Queiroz Filho” MEC/INEP, o que me deu direito a um apartamento do conjunto residencial do próprio INEP, destinado a acolher pesquisadores estrangeiros, que ficava

no sexto andar da Faculdade de Educação da USP. Atuando nessa escola tive minha verdadeira iniciação como pedagoga, assumindo com uma colega, a Profa. Emeri Gonçalves, uma quinta série com alunos que não tinham acompanhado com êxito as quatro séries iniciais. Eu trabalhava com Português e Estudos Sociais e a Emeri com Matemática e Ciências, uma acompanhando o trabalho da outra. Lá vivi a primeira experiência de formação continuada em serviço, com professores da USP de todas as áreas do currículo, que discutiam conosco o fazer pedagógico, iluminando a nossa prática com enfoques teóricos atualizados.

Como o prédio da Faculdade da Educação estava ameaçado de ruir e foi desativado, fui morar no Conjunto Residencial da USP – CRUSP, onde iniciei uma intensa aprendizagem política, incrementada pelos corredores da universidade.

Não dá para esquecer aquele Centro de Convivência do CRUSP em que podíamos ler os livros que estavam à venda, confortavelmente sentados em almofadas espalhadas no chão, sem necessidade de comprá-los; em que víamos e discutíamos os mais belos filmes de arte, sempre acompanhados de debates; em que tínhamos acesso à conferências dos mais famosos cientistas políticos; em que cantávamos em roda com Chico Buarque, Guilherme Arantes, Milton Nascimento, Geraldo Vandré, freqüentadores assíduos do CRUSP, suas composições musicais; em que debatíamos com Guarniere, com Augusto Boal, com Plínio Marcos suas peças, depois de assisti-las; em que aprendemos a vivência do coletivo participando de assembleias; em que freqüentávamos os teatros onde se apresentavam peças engajadas, gratuitamente, para reagir aos ataques do CCC – Comando de Caça aos Comunistas, quando ocorressem; em que aprendemos a conviver com a polícia armada de metralhadoras nas freqüentes invasões que sofríamos e tantas outras coisas que partilhamos naquele universo utópico que criamos. Definitivamente não dá para esquecer a “Universidade” de Política que foi o CRUSP em minha vida.

Também nesse período, fui professora de matemática das primeiras séries do Colégio Santo Américo, conceituada escola particular situada no Morumbi, freqüentada na época, pela alta

burguesia de São Paulo. Depois de lecionar dois anos assumi a direção do curso primário desse colégio.

Concluído o curso de Pedagogia, assumi, por concurso, a direção de uma escola do ensino secundário e médio oficial, que funcionava no mesmo prédio do primário e por isso as aulas iniciavam as 15 e 30 horas, no vespertino, quando os usuários do primário desocupavam a escola. Isso permitia que eu acumulasse dois cargos de direção – o que já exercia na rede privada e o novo cargo público –, oportunidade rara para adquirir conhecimentos vitais por meio de “terapias de choque”: no período da manhã e início da tarde trabalhava com crianças saudáveis de uma escola de elite, convivendo com os valores da burguesia paulistana. No vespertino e no noturno administrava uma escola pública, convivendo com filhos de proletários e estudantes trabalhadores, primeiro na periferia da zona leste de São Paulo e depois em Osasco outra experiência profissional da maior importância.

A guinada de 180 graus que era preciso dar, diariamente, para administrar escolas de realidades sócio-econômico-culturais radicalmente opostas, permitiu-me viver as mais profundas contradições sociais e educacionais. Por um lado, discutia com mães de alunos do Santo Américo as possibilidades de afastar seus filhos por uns tempos do Brasil, enquanto durasse a epidemia de meningite, cuidando para que levassem orientações ao “professor particular” e “agendando” as necessárias viagens de ida e volta das lições à Europa ou Estados Unidos; recebia relatórios e explicações sobre resultados de testes aplicados por clínicas de psicologia, que indicavam, invariavelmente, “altos QIs”, para explicar baixo rendimento de seus filhos; ouvia de mães angustiadas, frente a ameaças de seqüestro, instruções para os cuidados na chegada e saída das crianças; recebia pedidos de reserva de inscrições de crianças com apenas um ou dois anos de idade e até de crianças não nascidas – se fossem meninos –, cujas mães, desejosas de que seus filhos estudassem “na melhor escola de São Paulo”, para ingressar nas melhores universidades, procuravam reservar a vaga com a “devida antecedência”. Estas e outras coisas do gênero ocupavam parte do tempo do primeiro trabalho do dia, além de administrar o fun-

cionamento regular da escola com todas as condições que dependiam dela, para que isso ocorresse.

De outro lado, a escola do Estado funcionando em sessão corrida, sem tempo para limpeza entre um período e outro¹, com o grande número de mazelas, tão conhecida de todos: a falta de condições de infra-estrutura para sobreviver.

Uma coisa, porém, é importante ressaltar. Não havia diferença na qualidade das aulas que os alunos recebiam em uma ou na outra escola. A superioridade relacionava-se quase que tão somente a questões de organização da escola e condições de funcionamento e mesmo do salário dos profissionais de ensino, que, na época, era bastante diferenciado. Nesses aspectos a escola particular levava todas as vantagens. Os professores não faltavam, cumpriam religiosamente o horário, entregavam as notas em dia. Mas as diferenças paravam por aí.

2. Júlia Lopes de Almeida: o cenário da mais importante experiência educacional

Nos 30 anos ininterruptos de carreira do magistério, quase 15 anos atuei como diretora de escola, sendo 10 deles, na mais populosa escola de Osasco, EEPG “Júlia Lopes de Almeida, com 3000 alunos e 180 professores e funcionários. Foi aí, fazendo parte de uma de uma equipe de educadores, que fomos constituindo, ao longo do tempo, o cenário da mais importante experiência educacional que vivi na rede pública. Trabalhando em equipe e construindo coletivamente o nosso fazer pedagógico, planejamos, executamos, fizemos autocríticas, re-planejamos, avaliamos, ajustamos, erramos muito, acertamos bastante, mas, sobretudo, aprendemos todos os dias. Assumimos fortes compromissos com o ensino, com a comunidade, com a luta sindical dos profissionais da escola, com a democratização do ensino e da sociedade.

Do muito que aprendemos, acho que o mais importante foi entender que uma escola comprometida com a transformação

¹ As boas recordações dos anos que passei atuando nas escolas do Estado são amalgamadas com o forte cheiro de urina dos banheiros, que se espalhava pelos corredores, uma vez que os mesmos eram utilizados diariamente por quase 3000 alunos, sem contar os dois períodos do primário.

social constrói-se coletivamente no trabalho de “formiguinha” do dia a dia. Embora as condições para o desenvolvimento da proposta pedagógica da escola fossem bastante adversas, conseguimos superar boa parte delas, graças ao compromisso assumido e a uma intensa articulação que envolvia a quase totalidade dos professores e funcionários, uma parcela significativa dos alunos, principalmente os mais velhos, que freqüentavam o ginásio e o colegial e o apoio de uma pequena parcela da comunidade local.

Lembro-me que nos orgulhávamos muito porque “a nossa escola” possibilitava que alguns alunos passassem direto nos vestibulares da USP, sem fazer cursinhos, nas primeiras opções que faziam. Para conseguir essa “façanha” sem programar o “nosso colegial” em função dos vestibulares, o que significava para nós, transigir princípios fundamentais, havia professores que vinham completar os programas e “treinar” os alunos para os vestibulares, aos sábados e durante o início das férias. Lembro-me também, das nossas perplexidades e incertezas nos Conselhos de Classe, que aconteciam no final do ano letivo, quando fazíamos a avaliação final dos alunos. Revezávamos de ano para ano, de acordo com a análise que fazíamos. Ora adotávamos uma postura mais rígida, acreditando que a reprovação teria com consequência um melhor nível de ensino no ano seguinte, ora optávamos por uma postura mais flexível, quando preponderava a discussão de que a reprovação constitui-se no principal fator de exclusão de alunos, alternâncias que bem pouco atenuaram a seletividade do ensino de “nossa escola”, que depois da integração com o primário, funcionava com doze ou treze classes de primeiras séries do primeiro grau, para três ou quatro classes de oitavas séries, com onze ou doze primeiras séries do segundo grau, para duas ou três terceiras séries desenhando, com nitidez, a pirâmide estatística da educação brasileira.

Dentre os muitos acontecimentos que vivemos no período que estive à testa da administração do “Júlia Lopes”, alguns me marcaram fortemente. Lembro-me da ocasião em que escolheu as aulas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil, na Delegacia de Ensino de Osasco, para lecionar em “nossa escola”, em substituição, um professor que havia

ocupado há pouco tempo as manchetes dos jornais, como o investigador de uma Delegacia de Polícia de Perus, que tinha torturado até a morte um motorista de caminhão daquela região. Quando cheguei à escola, no horário de entrada do vespertino, o “novo mestre” me aguardava para assumir as aulas e alunos e professores recusavam-se a entrar em classe, caso se concretizasse a inclusão do torturador no corpo docente da escola. Com muita pressão junto ao acusado, que estava sendo processado, mas não tinha sido julgado e incriminado pela justiça, motivo pelo qual a Delegacia de Ensino nada podia fazer para resolver o impasse, não o deixamos assumir as aulas escolhidas.

Em outra ocasião houve um acidente muito grave na escola. O muro, que havia desabado com as chuvas estava sendo reconstruído com mão de obra da prefeitura, há alguns meses – serviço iniciado e abandonado várias vezes, apesar das solicitações constantes que fazíamos junto ao Gabinete do Prefeito – desabou novamente, desta vez em cima de uma aluna que, desacatando as ordens expressas de permanecer no local, ali se encontrava. Foi uma correria para socorrer a aluna que se feriu bastante e depois de medicada, passou dias em observação no hospital. No dia seguinte à ocorrência, um jornal de São Paulo noticiava em letras garrafais o acidente culpando a direção da escola de omissão e desleixo. A reação da comunidade escolar não se fez esperar e foi muito forte. Preparou-se um dossiê, provando que a notícia era falaciosa e sensacionalista e, pela ação de um professor da escola, que era advogado, aplicaram ao jornal em questão a “Lei da Imprensa”, obrigando-o à retratação no mesmo local e espaço utilizado. Depois de tudo recebi o dossiê de presente, trazendo na capa o título: “O muro – que não é de Sartre”.

Passagens como essas fortaleciam ainda mais o “nós unificador” que existia na comunidade escolar para a defesa da escola e de cada um de seus membros.

O espírito de grupo estava sempre presente entre nós. Era só acioná-lo. Solidários nos mutirões de limpeza e de manutenção do prédio, nas campanhas de saúde, nas campanhas cívicas, nas festas juninas, nos campeonatos de futebol, nas eternas campanhas de arrecadação de fundos – havia um relógio Cuco da-

nificado, recebido de prenda para uma festa, que era rifado, simbolicamente, no mínimo três vezes ao ano para arrecadar fundos que supriam as necessidades da escola – nós, funcionários, alunos, professores, participávamos de tudo.

Depois das greves do funcionalismo de 1978 e 1979, nas quais exerci uma liderança significativa na região, ficou inviável continuar exercendo a direção em Osasco. Algumas atitudes que tomei na greve de 1979 – e não poderia deixar de ter tomado – configuram desacato à autoridade da Delegacia de Ensino e da Divisão Regional de Ensino, às quais a escola estava jurisdicionada. Essas instâncias informaram à Secretaria de Educação que não havia, na DRE-7-Oeste, diretor de escola algum, além dos dois da região, já punidos, que tivesse deixado de encaminhar a lista dos professores grevistas. Nessa ocasião houve a punição, pela Secretaria da Educação, de 21 diretores de escola. A Secretaria declarou publicamente que a punição atingira a todos os diretores que não encaminharam à Delegacia de Ensino a lista dos professores grevistas da escola.

Entreguei então ao Dr. Dalmo Dallari advogado contratado pela União de Diretores do Ensino Médio Oficial – Udemo, para fazer a defesa dos 21 colegas diretores punidos, cópia do ofício que havia dirigido à Delegacia de Ensino de Osasco, comunicando a minha decisão de não entregar a lista dos professores grevistas, conforme decisão tomada em Assembléia de Diretores na Udemo. Entreguei ainda cópia da relação de remessa do ofício, comprovando que a Delegacia de Ensino o tinha recebido. Esses comprovantes foram utilizados pelo Dr. Dallari para a defesa dos 21 diretores: a não punição de um único diretor que fosse, pelo motivo alegado, permitiu-lhe utilizar para a defesa dos punidos o princípio de isonomia. Ganhamos com essa prova contundente uma importante causa².

² Outra encantadora causa que ganhamos, e essa ninguém pode nos tomar, só fiquei conhecendo em 15 de novembro de 2003, quando após mais de 27 anos recebi o convite de um grupo de alunos do Júlia Lopes, formados no colegial no período de 1970 a 1976, que se reuniram em uma chácara, em Itu, com os antigos professores e funcionários da escola, para o Primeiro Encontro da turma do Júlia Lopes de Almeida. Os alunos e suas famílias esperavam-me na entrada da chácara e batendo no peito diziam: olha “nóis” aqui, diretora, os seus alunos do Júlia, bem empregados e com suas famílias, todos nós homens e mulheres de bem, como você desejava que fôssemos. Nem é preciso dizer quanto isso me comoveu e me comove cada vez que me lembro.

Nessa ocasião fui convidada a compor a equipe técnica de assessoria à Divisão de Supervisão da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, onde iniciei uma importante etapa de conhecimento do sistema de ensino estadual, em nível macro.

3. Teoria e prática se confrontam na CENP

Foi um privilégio atuar num órgão de estudos da Secretaria da Educação num período – fins da década de 1970 – em que se iniciava um questionamento ferrenho ao tecnicismo na educação e ao excessivo centralismo que impregnavam as ações dos órgãos centrais junto às escolas. A efervescente produção teórica da época empolgava-nos. Estudávamos e pesquisávamos, líamos e debatíamos muito as mais recentes publicações na área de educação³. Em 1980, ainda sob o tacão da ditadura, a CENP promoveu uma série de encontros, com os supervisores de ensino de todas as regiões do Estado, organizados nas 18 Divisões Regionais da Grande São Paulo e do interior do Estado, para analisar a situação do ensino público paulista e definir a função supervisora e a atuação da equipe de supervisão, cujas funções estavam excessivamente voltadas às atividades burocrático-administrativas. Pela primeira vez, desde que foi criado o sistema de supervisão pelo Decreto n, 7.510/76, reuniu-se para debates o universo de supervisores e não apenas representantes dos supervisores, como acontecia até então.

Desde a preparação dos encontros, fez-se sentir o forte controle da Secretaria da Educação tentando reprimir as mudanças que estavam sendo gestadas. O material preparado para desencadear as discussões nos Encontros Regionais foi minuciosa

³ Embora a produção da Diretoria da Divisão de Supervisão da CENP, se inspirasse na teoria de recursos humanos de Sergiovanni (veja-se o livro *Supervisão em Ação/CENP/SP*), o que nos guiava eram as leituras críticas que começavam a ser publicadas na época. Além da rica produção teórica de Dermeval Saviani, publicada na Revista da ANDE, Associação da qual eu participava ativamente, líamos os estudos de Luiz Antonio Cunha e, principalmente, o conjunto de pesquisas da Fundação Carlos Chagas “Educação e Desenvolvimento Social” realizadas por Elba Siqueira de Sá Barreto, Maria Malta Campos, Lia Rosemberg, Guiomar Namó de Mello e Tereza Roserley Newbauer da Silva.

e rigidamente censurado. Fomos proibidos de utilizar, entre outros materiais, o livro “Cuidado Escola!”⁴, estudo crítico elaborado por uma equipe do Instituto de Ação Cultural - IDAC⁵, com apresentação de Paulo Freire. Contornamos o problema, reorganizamos o material do encontro e fomos à luta. Cada encontro, principalmente no primeiro dia, quando estavam presentes representantes de todos os órgãos da Secretaria, o mundo quase vinha abaixo, tamanho o furor dos supervisores e a força das acusações aos Órgãos Centrais da Secretaria, à Secretaria da Educação como um todo e ao Governo do Estado, pela forma como estavam sendo encaminhados os assuntos da educação, bem como pela política salarial adotada. Nesses encontros pudemos aprofundar nossas reflexões sobre a realidade educacional do ensino público do Estado, embora tivéssemos constatado que as críticas exacerbadas dos supervisores de ensino, muitas delas procedentes, acobertavam um forte imobilismo desses profissionais. Ouvíamos muitas críticas e nenhuma proposta. Muitos supervisores de ensino reagem agressivamente, quando cobrávamos sua atuação. Em um dos grupos de trabalho que coordenei, na Divisão de Ensino da Capital 3, uma supervisora denunciou minha atuação ao Secretário da Educação, porque fui incisiva ao afirmar que, se o grupo não encontrava possibilidade alguma de atuar, seria mais honesto “acabar” com os supervisores de ensino, afinal, pagos com dinheiro público.

Apesar de todos os problemas enfrentados os debates foram extremamente produtivos, apesar de nossa coordenadora ter sido afastada.

4. A secretaria de Educação de Osasco: enfrentando o desafio

Em 1983 fui convidada pelo prefeito eleito para assumir o cargo de Secretária de Educação e Cultura do Município de

⁴ HARPER, Babette e outros. *Cuidado Escola!* Desigualdade, domesticação e algumas saídas. Tradução de Leticia COTRIM. São Paulo: Editora Brasiliense, 1980.

⁵ O Instituto de Ação Cultural – IDAC é um centro de pesquisa e de intervenção em educação popular fundado em Genebra, Suíça, em 1971, pelo professor Paulo Freire.

Osasco. Aceitei o desafio e, assessorada por pessoas competentes e comprometidas com a democratização da escola e da sociedade, assumi a responsabilidade de administrar a educação e a cultura de um município que apresentava, na época, um orçamento maior do que o de oito estados brasileiros, mas que, em contrapartida, apresentava deficiências nas áreas sociais, comparáveis às dos mais desprovidos bolsões de pobreza do País.

Não me faltava entusiasmo e coragem para enfrentar, com os demais companheiros de uma administração que se propunha democrática, seis anos de trabalho árduo para desencadear políticas públicas que favorecessem a maioria da população de Osasco. Não nos assustava encontrar uma cidade abandonada e com graves problemas a resolver.

A partir do conhecimento da realidade sócio-político-econômica e, em particular, da realidade educacional e cultural do município; do conhecimento dos serviços prestados em Osasco pelo poder público municipal, estadual e federal; do conhecimento do nível de escolaridade da população, de suas expectativas e aspirações, de sua “cultura” e potencialidades, construímos, com a participação da população, uma política educacional e uma política cultural para Osasco.

Durante os dezoito meses que atuei como Secretária de Educação e Cultura do Município de Osasco, não houve uma só ocasião em que tivéssemos transigido aos princípios e diretrizes pelos quais nos pautamos para a definição dessas políticas e a elaboração dos programas de educação e cultura, embora isso tenha custado um alto preço político. Só para dar um exemplo, relato uma passagem relacionada ao primeiro concurso de seleção de educadoras para os parques infantis que realizamos, contrariando as “costumeiras” indicações dos políticos.

As questões elaboradas para as provas baseavam-se em bibliografia atualizada e solicitavam posicionamentos frente a situações-problema criadas, com o objetivo de conhecer as candidatas que tivessem o perfil requerido pela política educacional que estávamos construindo.

Bloquear o tráfego de influências que existia na alocação das educadoras nos parques infantis do município, deixou-nos

expostos a fortes pressões políticas, vindas de todos os lados para os quais nos virávamos. Parecia que afrontávamos “todos os demônios” ao mesmo tempo.

Atendíamos a dezenas de políticos de dentro e de fora do partido no poder, explicando as razões do concurso; recebíamos muitos inscritos que após o encerramento das inscrições dirigiam-se ao Gabinete da Secretaria com cartinhas de políticos de Osasco e de São Paulo, sem citar as pressões que eram exercidas junto ao Gabinete do Prefeito; e depois do concurso, selecionadas as futuras educadoras, realizamos dezenas de revisões de provas processos invariavelmente acompanhados pelos seus incansáveis padrinhos. Explicávamos tudo a todos, todas as vezes que solicitados. Entendíamos que isso era fundamental, para a formação de nova mentalidade. Mesmo com as justificativas fomos acusados de “comunistas” que selecionavam educadoras para professar o nosso “credo”.

Depois de ser manchete em todos os jornais de Osasco, acabei sendo convocada pela Câmara Municipal para prestar esclarecimentos sobre o concurso. Durante cinco horas ininterruptas fui inquirida pelos vereadores da Câmara Municipal e, eloqüentemente, defendi todos os princípios e diretrizes que nos orientavam e expus o trabalho que vínhamos realizando na Secretaria⁶.

No entanto, nossas passagens pela Câmara Municipal, nem sempre, para nós, foram desagradáveis e conflituosas. Em diversas ocasiões conseguimos, a partir de justificativas plausíveis, votação por unanimidade, favorável a nossos projetos, não obstante, o partido do Prefeito contasse com uma bancada minoritária.

Quando não conseguíamos convencer com argumentos, ou quando o assunto envolvia conflitos de interesses, mobilizáva-

⁶ Sem falsa modéstia relato uma homenagem que recebi da Secretaria da Cultura, que depois de minha saída, desmembrou-se da Secretaria da Educação. Essa homenagem ocorreu alguns meses após minha saída quando da realização de um Festival de Música, que havíamos planejado. Só aceitei comparecer ao evento porque não sabia da homenagem, que foi combinada com o Jú, meu companheiro, sem que eu soubesse. Quando descemos do carro na Avenida Autonomista, desfilei entre milhares de produtores culturais de Osasco, que aplaudiam-me na passagem até chegar ao teatro onde seria o festival. Quase morri de tanta emoção. Não tive palavras para agradecer. Apenas chorei.

mos a população e fazíamos pressão junto à Câmara Municipal. Foi assim que desapropriamos um prédio de dois andares, construção antiga, mas inacabada, em um terreno no Bairro Rochdale, para instalar o Centro Supletivo de Osasco-CESO, que atenderia 4 000 alunos de 5ª a 8ª série do ensino fundamental, impossibilitados de freqüentar os cursos regulares.

Não foi apenas em relação ao local que tivemos problemas para a instalação do CESO. Logo que iniciamos a gestão conseguimos, junto ao Governo Estadual, que o segundo centro supletivo do Estado, o primeiro da gestão Montoro, fosse instalado em Osasco, com a parceria Estado/Prefeitura.

Tudo o que foi necessário providenciar para a instalação do centro supletivo, desde a desapropriação do local e acabamento de construção do prédio pela prefeitura, até a aquisição de móveis, materiais didático-pedagógicos e autorização para afastamento de diretor e professores por parte do Estado, providenciamos. Apenas não se realizou a assinatura do convênio. “Forças ocultas” atuaram junto à assessoria do governo do Estado, atravancando e impossibilitando a sua efetivação o Centro Supletivo de Osasco nunca foi instalado e, nem mesmo os 4000 alunos, já inscritos, tiveram oportunidade de realizar o seu curso gratuitamente.

Foi com muita tristeza, que meses depois da nossa saída da Secretaria, recebemos a notícia de que o prédio destinado ao CESO tornou-se um local de recrutamento e alojamento da polícia militar⁷.

O período em que estivemos à frente da Secretaria da Educação e Cultura do Município de Osasco foi curto, porém suficiente para desencadear um intenso processo de mudanças que não se consolidaram porque a recomposição das forças de direita no município levou a administração a alianças que descaracterizaram os programas de democratização desencadeados no início da gestão para cumprir os compromissos assumidos na campanha eleitoral, junto à população.

⁷ Os “lobbies” privatistas da educação em Osasco são muito atuantes. Há inúmeras escolas particulares do município que oferecem ensino supletivo noturno, sendo seus proprietários pessoas muito influentes, alguns deles políticos locais.

5. De volta à CENP: A difícil tarefa de democratizar o ensino público

Quando fui afastada da Secretaria de Educação e Cultura de Osasco, estávamos no segundo semestre de 1984, período em que a Secretaria de Estado de Educação dava início ao processo de democratização do ensino no Estado de São Paulo. Fui convidada, pelo Coordenador da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, a assumir a direção da Divisão de Supervisão daquele órgão, inteiramente empenhado que estava na democratização do ensino público paulista. A reorganização do ensino fundamental se iniciava com a implantação do Ciclo Básico. Engajei-me entusiasticamente nesse processo, fazendo parte de um grupo pequeno, mas bastante atuante que, junto à equipe do Ciclo Básico, não mediu esforços para construir, com a participação da rede pública de ensino, a proposta de alfabetização para o Estado de São Paulo.

Produzimos materiais subsidiários, que divulgamos em todas as regiões do Estado, defendendo a proposta e discutindo suas justificativas políticas e implicações, procurando convencer os educadores sobre a sua relevância para a democratização do ensino. Embora não tenhamos conseguido a abrangência necessária para a universalização da proposta do Ciclo Básico, chegamos a criar no Estado um movimento bastante significativo na área da alfabetização. A intensa produção teórica da CENP, desse período, foi amplamente divulgada, ultrapassando as divisas do Estado.

Por conta dessa produção, alguns estados solicitaram da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas exemplares das nossas publicações, bem como a participação dos responsáveis pela implantação do Ciclo Básico, em seus estados, para discutir com os técnicos das secretarias e com os profissionais de ensino, seus fundamentos teórico-metodológicos e os procedimentos utilizados em sua implantação, além dos principais entraves e resistência encontrados no processo⁸. Houve um período

⁸ No processo de implantação do Ciclo Básico, fomos construindo, enquanto caminhávamos, um novo e magnífico referencial teórico para o Projeto, tanto na área da alfabetização como na da avaliação do aproveitamento dos alunos que, de início, tinha como meta política, tão somente criar o continuum de dois anos na escolaridade inicial, a fim de quebrar o estreito gargalo da passagem da primeira para a segunda série. Isto porque metade dos alunos que cursavam a primeira série era reprovada, numa tendência histórica que durava mais de 50 anos. Foi no percurso

em que quase todas as semanas realizávamos palestras, conferências, ministrávamos cursos, participávamos de debates e mesas redondas em outros estados brasileiros. Fui particularmente atuante no Estado do Paraná, onde participei ativamente da implantação do Ciclo Básico de Alfabetização⁹.

As dificuldades de se alterar a forma tradicional de atuação do sistema de ensino, das escolas e dos professores, mesmo quando as práticas desenvolvidas se mostram francamente desfavoráveis aos usuários da escola, parecem ser a tônica, não apenas em nosso País, mas também em outros.

Vivi um episódio bastante singular e representativo dessa dificuldade, na Venezuela, no final de 1988, quando convidada a realizar em Caracas, uma conferência para professores e especialistas da rede de ensino regular e especial. O convite foi feito pelo Ministério de Educação da Venezuela – Direção de Educação Especial, contando que a discussão sobre a política de alfabetização do Estado de São Paulo e sobre a problemática que ela envolve, trouxessem argumentos que reforçassem a direção que se queria dar, naquele momento, ao ensino de base¹⁰.

Isto porque, desde 1982, iniciaram-se, na Venezuela, ações inovadoras na área de alfabetização, a partir das concepções construtivistas para a aquisição da língua escrita. Realizou-se naquele país, uma experiência piloto com 120 crianças com di-

que construímos a proposta de alfabetização, que teve como uma das principais protagonistas a Prof^a Marília Claret Geraes Duran. A nossa principal conquista foi conhecer a Psicogênese da língua escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que se constitui na viga mestra da proposta pedagógica do Ciclo Básico. Muitos outros pesquisadores brasileiros e estrangeiros contribuíram com essa construção. Não são aqui citados por limitação de espaço.

⁹ Sobre o assunto foi publicado o documento: *Reflexões sobre alfabetização*: subsídios. Curitiba, SED/DEP, 1987. Esse documento foi elaborado a partir das contribuições apresentadas no *Encontro de instituições do Ensino Superior do Estado do Paraná*, ocorrida em Curitiba, no período de 1 a 3 de julho de 1987, um dos muitos encontros que tive a honra de coordenar no Estado do Paraná.

¹⁰ A equipe de educação especial da Venezuela participou do “*Encontro Latinoamericano de alfabetização*, realizado no México em outubro de 1987, ocasião em que foi discutido o trabalho que os participantes estavam realizando e conheceram a Proposta de Alfabetização do Estado de São Paulo. Nesse encontro, a convite de Emília Ferreiro, fui uma das pessoas que apresentou e discutiu a proposta de alfabetização do nosso Estado.

ficuldades de aprendizagem da língua escrita, que registrou os avanços dessas crianças de classes especiais, consideradas deficientes. Esses avanços desmistificaram as suas “dificuldades de aprendizagem”, mostrando que é possível superá-las, quando se trabalha com propostas adequadas.

A contribuição que esperavam de mim e que procurei oferecer durante a conferência e nas discussões e debates posteriores, no período de três dias que durou a jornada, foi a problematização, à luz da experiência concreta que estávamos vivendo em São Paulo, que apesar da estreita correlação que existe entre fracasso escolar e pobreza, crianças pobres são capazes de aprender, bastando para isso que o processo seja bem conduzido. Esperavam, ainda, que a partir do conhecimento da realidade de ensino de São Paulo os professores e especialistas da Venezuela comparassem as duas realidades e percebendo as diferenças e similaridades, como forma de “quebrar as resistências” desses profissionais à nova proposta da Secretaria da Educação.

Desmistificar os mitos das carências culturais, afetivas, de linguagem, alimentares era uma necessidade presente tanto aqui como lá. Por isso era importante que os profissionais da Venezuela conhecessem a proposta ousada do Estado de São Paulo, em que se procurava desenvolver um trabalho nessa direção, no qual se buscava atingir, não apenas algumas escolas, mas todo o sistema, o conjunto das escolas da rede e o universo de professores do Ciclo Básico, que girava em torno de 50 mil.

Relatei o fato de que nos deparamos no início da implantação do Ciclo Básico, quando se iniciou o questionamento da baixíssima produtividade do sistema de ensino, com uma forte pressão dos profissionais da rede para a criação de classes especiais e para a alocação de psicólogos nas escolas como forma de resolver esse problema. Considerei que, se até hoje as classes especiais existentes no Estado representam um número bastante reduzido é porque os recursos financeiros aplicados em educação são escassos e não porque se tenha a consciência necessária de que parte dos problemas dos alunos é decorrente da forma de atuar da escola: as crianças pobres são consideradas incapazes de aprender e teimosamente repetem 2, 3, 4, 5 vezes a 1ª série, na

tentativa de dominar a leitura e a escrita. Discuti as publicações da CENP, com as contribuições de psicólogos, pediatras, neurologistas, lingüistas que, preocupados com a força dos estereótipos e preconceitos criados o fracasso escolar e, preocupados ainda com a excessiva medicalização e psicologização do ensino, tinham nos oferecido elementos para que trabalhássemos essas questões do ponto de vista educacional. Na Venezuela, naquele momento (não tenho informações do que ocorre nos dias atuais), as crianças pobres, depois de algumas tentativas de cursar o ensino regular, são invariavelmente encaminhadas à educação especial, que conta com uma rede extensa e um amplo e consolidado sistema de ensino, envolvendo psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, psicomotricistas e outros, que atuam junto aos professores e crianças, oferecendo forte resistência à mudança e negando-se a contribuir para a construção de outra abordagem pedagógica, que não o encaminhamento das crianças ao ensino especial. Um dos motivos dessas resistências residia no fato de que as mudanças desestabilizariam a demanda desses profissionais no mercado de trabalho, pondo em risco seus empregos.

Na rede de ensino paulista atuei ainda e ao mesmo tempo no processo de reorganização do ensino fundamental, participando de diversas atividades desenvolvidas em nível central – debates, encontros, palestras, orientações técnicas – e, principalmente por meio do Projeto IPÊ – Atualização e Aperfeiçoamento de Professores e Especialistas em Educação por Multimeios¹¹, que além dos cursos para professores do Ciclo Básico¹², produziu a

¹¹ Através do Projeto IPÊ desenvolviam-se cursos com sessões semanais, que constavam de programas de TV, emitidos pela Rádio e Televisão Cultura e de fascículos para serem lidos e discutidos pelos professores, depois de assistirem ao programa, que deveria funcionar como desencadeador das discussões. Os cursos eram realizados em Telepostos organizados nas escolas pelas Delegacias de Ensino, que eram responsáveis também pelo acompanhamento, controle, avaliação e emissão de certificados para os participantes. O programa tinha a duração de 30 minutos, ficando as duas horas e meia seguintes para a leitura e discussão dos documentos e ficando a última meia hora para a avaliação individual ou de grupo.

¹² Cito especialmente dois cursos organizados para professores alfabetizadores – “Isto se aprende com o Ciclo Básico” e “Quem quiser que conte outra...”, coordenados por mim,

série “Fundamentos da Educação e Realidade Brasileira”¹³, para todos os educadores da rede. Desta série fui uma das organizadoras, definindo temas, escrevendo e selecionando textos, organizando as publicações, assessorando a realização do programa de TV, participando de debates, não só em nível central, mas em muitas regiões do Estado.

No período de 1991 a 1994 ocupei a Gerência de Desenvolvimento e Aperfeiçoamento e a Diretoria Técnica na Fundação para o Desenvolvimento da Educação-FDE, fundação responsável pela formulação e desenvolvimento do programa de

o primeiro com as contribuições científicas mais recentes das áreas da psicolinguística, linguística, psicologia, sociolinguística, contextualizando os seguintes temas:

I – Pré-escola e Ciclo Básico: reflexões e perspectivas;

II – Alfabetização: uma nova didática?

III – Literatura na escola;

IV - Ortografia na escola: o que é escrever?

V – Ciências nas séries iniciais: dos contextos culturais à aprendizagem sistematizada;

VI – Discutindo preconceitos e discriminações na escola.

O curso “Quem quiser que conte outra...” contou com a contribuição teórico-prática de educadores progressistas e atuantes na área da arte-educação, tratando das linguagens expressivas, da criatividade do crescimento e maturidade, da curiosidade, entre outros.

¹³ Na série “Fundamentos da Educação e Realidade Brasileira” em seus dois anos de existência – 1985 e 1986 – foram realizados 9 cursos a partir dos 9 fascículos que produzimos para subsidiar as discussões em todo o Estado, desencadeados pelos programas de TV, emitidos bimestralmente pela Cultura, canal 2. Os 9 cursos trataram dos seguintes temas:

1. Fundamentos da Educação e Realidade Brasileira como preparação para o Planejamento Escolar;

2. Fundamentos da Educação e Realidade Brasileira: Contatos imediatos de primeiro grau;

3. Fundamentos da Educação e Realidade Brasileira: a educação, a constituinte e o projeto da escola democrática;

4. Fundamentos da Educação e Realidade Brasileira: a difícil tarefa de repensar e construir a escola pública;

5. Fundamentos da Educação e Realidade Brasileira: ... e a nossa escola é assim?;

6. Fundamentos da Educação e Realidade Brasileira: refletindo sobre questões fundamentais para o planejamento escolar;

7. Fundamentos da Educação e Realidade Brasileira: a relevância social dos conteúdos de ensino;

8. Fundamentos da Educação e Realidade Brasileira. O ensino noturno: uma questão de metodologia?

9. Fundamentos da Educação e Realidade Brasileira: ensinando ciências.

capacitação dos profissionais de ensino da rede pública do Estado de São Paulo, contribuindo com diversas secretarias de educação de outros estados e municípios, no assessoramento e elaboração de suas políticas educacionais.

Após perder politicamente o cargo na FDE, integrei a equipe de educadores do Instituto Paulo Freire, que desenvolveu nos anos de 1997 e 1998 o Programa de Educação Continuada-PEC, em colaboração com a Secretaria Estadual de Educação, em duas macroregiões do Estado de São Paulo: Ribeirão Preto e Sorocaba, em busca de construir o projeto da Escola Cidadã, com os diretores de escola, supervisores de ensino, dirigentes das Diretorias Regionais de Ensino, coordenadores pedagógicos e assistentes técnicos dessas duas macro-regiões¹⁴.

Todos esses privilégios profissionais, científicos e culturais vividos deram-me algumas condições, também privilegiadas, de compreender e interpretar a realidade educacional brasileira e particularmente, a paulista.

6. Minha inserção na Universidade e no Mestrado em Educação

Foi na época da atuação intensa na Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas que comecei meu Mestrado em Educação na Unicamp¹⁵ e que também se deu minha inserção como professora na Pedagogia da PUC/São Paulo, durante quase cinco anos. Ser docente na PUC representou uma oportuni-

¹⁴ Foi nesse momento que começou meu contato mais profundo com a produção de Paulo Freire, pois todo o trabalho que desenvolvemos na formação versava na Escola Cidadã, que por sua vez, ancorava-se no ideário freiriano. Hoje nosso Grupo de Estudos e Pesquisas Paulo Freire, do Mestrado em Educação da Metodista, realizou e está realizando pesquisas na Cátedra dos Oprimidos do IPF. No momento um grupo da Metodista, do qual faço parte, está inserido em uma pesquisa internacional, coordenada por Antonio Teodoro, que envolve seis países, junto com o Instituto Paulo Freire, convidados pelo Prof. José Eustáquio Romão.

¹⁵ Tive como orientador o professor Moacir Gadotti e desenvolvi a pesquisa “O papel equalizador do regime de colaboração estado-município na política de alfabetização”, defendida na Unicamp no ano de 1990. Já o exame de qualificação foi realizado na Secretaria de Educação do Município de São Paulo, quando Paulo Freire ocupava o cargo de Secretário e o Prof. Moacir Gadotti era o Chefe de Gabinete, o que representou para mim uma grande honra.

dade preciosa de apresentar e discutir com os alunos das turmas em que atuei, todos os estudos sobre alfabetização e demais disciplinas das séries iniciais que vínhamos realizando¹⁶.

Fiquei em torno de quatro anos na PUC e quando saí da CENP, ao aposentar-me do cargo de supervisora junto à esse órgão de estudos fui convidada para Diretora de Administração da Faculdade de Odontologia da USP, para assessorar pedagogicamente o processo de formação dos futuros dentistas.

A seguir, quando o sociólogo Cesar Callegari, hoje Presidente do Conselho Nacional de Educação, assumiu a presidência da FDE voltei às políticas públicas, assumindo cargos de Gerente e Diretora Técnica daquela instituição, de onde fui dispensada, quando assumiu a Secretaria da Educação de São Paulo a Profa. Tereza Roserlei Newbauer da Silva.

Desanimada e desestimulada com as dificuldades de transformar a educação, voltamos – o Jú e eu para minha terra de origem –, com uma churrasqueira debaixo do braço, mas lá permanecemos por pouco tempo. Chegamos a Elias Fausto e dias depois recebi o telefonema da Profa. Cecília Collares da Unicamp, “determinando” que escrevesse imediatamente um projeto de pesquisa para o Doutorado, pois minha carreira não estava encerrada. Aceitei o seu chamado, passei no exame de seleção e escolhi-a como minha orientadora, viajando de Elias Fausto a Campinas para realizar o curso e desenvolver o meu projeto de pesquisa¹⁷.

¹⁶ No ano de 1989, na mudança curricular do curso de Pedagogia da PUC/SP, foi introduzida a disciplina Metodologia e Prática de Ensino de 1º. Grau – Alfabetização e Língua Portuguesa. Fui convidada a fazer parte do grupo de professores que elaborou a ementa, os programas e o levantamento bibliográfico, os quais foram estruturados incorporando as recentes contribuições científicas relacionadas à nova disciplina, principalmente aquelas relacionadas à alfabetização, ao ensino da matemática, das ciências, da geografia e da história, que estávamos desenvolvendo na CENP, no processo de reorganização curricular do qual eu estava participando. Esse processo foi discutido por João Palma Cardoso Filho, pela Marília Claret Geraes Duran e por mim no livro publicado pela Xamã “Ciclo Básico em São Paulo: memórias da Educação nos anos 1980”.

¹⁷ Na minha tese de Doutorado “Formação continuada comprometida com a transformação social”, concluída no ano 2000, criei um referencial metodológico para identificar propostas comprometidas com a transformação social, a partir de 5 pares de categorias dialéticas, extraídas de três projetos de políticas educacionais nos quais tive participação:

Meses depois, ainda cursando o Doutorado, ocasião em que tínhamos acabado de construir nossa casa de madeira e já éramos donos de dois cachorros¹⁸, o Prof. Gadotti ligou-me dizendo que meu passe estava agora com o Instituto Paulo Freire para atuar no programa de Educação Continuada, já mencionado, desafio este que não consegui resistir e que se constituiu em uma experiência profundamente enriquecedora. Nesse mesmo período fui convidada pela minha amiga e companheira de lutas na implantação do Ciclo Básico, a Profa. Marília Claret Geraes Duran para assumir algumas aulas em um Curso *Lato Sensu* em Educação, coordenado por ela na Metodista. Logo depois assumi aulas no Curso de Pedagogia dessa mesma Faculdade, também indicada pela professora Marília, a quem devo também o estímulo e a oportunidade de ingressar no Curso de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, prestando um concurso interno para concorrer ao cargo.

Há quase dez anos estou atuando no Mestrado¹⁹, na linha de Políticas e Gestão Educacionais a experiência educacional mais difícil que vivenciei até hoje, em minha carreira. Tenho aprendido muito com meus colegas e meus alunos e principalmente nas

Alfabetização: teoria e prática, Construindo o sucesso na escola e Projeto da Escola Cidadã. Os pares de categorias que resgatam ensinamentos da minha formação política iniciada com os estudos de Marx e Lênin e atualizada com os estudos de Gramsci e Carlos Nelson Coutinho são as seguintes: instituinte/instituído, relação teoria/prática, ruptura/continuidade; tempo/espço de construção e rejeição/sedução.

¹⁸ Ganhamos o Capeto, filhote de pastor alemão, que ficava no portão por três dias seguidos, esperando a minha volta de cada viagem feita para o PEC/Instituto Paulo Freire, com tempo bom ou tempo ruim, por mais que o Jú tentasse levá-lo a um lugar abrigado; e a Pitchula, filhote de hotvalley, que gostava muito da gente, mas tornava-se perigosa, quando uma criança mexia em sua vasilha de comida. Quando a Giovanna, nossa sobrinha-neta nasceu precisamos doá-la, pois rosnava quando nossa querida menina fazia isso.

¹⁹ Em minha atuação no Mestrado tenho produzido e publicado inúmeros estudos na linha de pesquisa “Políticas e Administração Educacionais” estudos estes apresentados nos encontros e seminários da ANPED, da ANPAE, do ENDIPE, do COLE, da Metodista e outros e sempre publicados nos respectivos Anais. Tenho também participado de debates, simpósios, mesas redondas etc., como conferencista, com temas sempre relacionados às pesquisas que desenvolvo, os quais não menciono, mas podem ser encontrados em meu Curriculum Lattes.

muitas bancas de pesquisas de Mestrado e Doutorado internas e externas, das quais tenho participado. Considero-me uma boa professora, uma boa pesquisadora, mas diria que, em relação à orientação dos alunos, tenho muito ainda a aprender, mas, jovem como me sinto, estou inteiramente aberta a aprendizagens, desde que não me levem a transgredir os princípios éticos, políticos e pedagógicos, que aprendi, primeiramente com meus pais e que foram reforçados na minha trajetória de profissional e de vida.