

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO: Coletânea de Pesquisas Sobre a Região Metropolitana de Campinas

Crislaine Matozinhos S. Modesto

Lorraine Pereira

Luciana Leandro da Silva

Marcela Pergolizzi

Raquel Pereira Alves

Vicente Rodriguez

Wisllayne Ivellyze de Oliveira Dri



Organizadores:

Crislaine Matozinhos Silva Modesto
Lorraine C. da S. Pereira Miranda
Luciana Leandro da Silva
Marcela Pergolizzi M. Oliveira
Raquel Pereira Alves
Vicente Rodriguez
Wislayne Ivellyze de Oliveira Dri

Comissão Científica

Crislaine Matozinhos Silva Modesto
Lorraine C. da S. Pereira Miranda
Luciana Leandro da Silva
Marcela Pergolizzi M. Oliveira
Raquel Pereira Alves
Vicente Rodriguez
Wislayne Ivellyze de Oliveira Dri

Revisão

Ana Lucia Nitolo
Marilú Dascanio Ramos

Editora-FE (Unicamp)
Av. Bertrand Russel, 801
Cidade Universitária Zeferino Vaz
13083-865 - Campinas - SP

Faculdade de Educação / UNICAMP

Prof. Dra. Dirce Zan - Diretora
Profa. Dra. Débora Mazza - Diretora Associada

Realização

Publicações, Biblioteca Prof. Joel Martins - FE/UNICAMP
Grupo de Pesquisas em Políticas, Educação e Sociedade (GPES/FE,
Unicamp)
Biblioteca Prof. Joel Martins - FE/UNICAMP

Apoio

Prof. Dra. Dirce Zan - Diretora - FE/UNICAMP
Profa. Dra. Débora Mazza - Diretora Associada - FE/UNICAMP
Profa. Dra. Carolina de Roig Catini - FE/UNICAMP
Prof. Dr. Plínio Soares de Arruda Sampaio Junior - IE/UNICAMP

Capa

Raquel Pereira Alves
Enzo Leardini (ESAMC)

Diagramação

Crislaine Matozinhos Silva Modesto

Tiragem digital

Catálogo na Publicação (CIP) elaborada por
Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

P759 Políticas públicas de educação: coletânea de pesquisas sobre a Região Metropolitana de Campinas / organizadores: Vicente Rodriguez; Wislayne Ivellyze de Oliveira Dri; Crislaine Matozinhos Silva Modesto. - Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2018.

ISBN: 978-85-7713-232-4

1. Região Metropolitana de Campinas. 2. Formação de professores. 3. Políticas públicas. 3. Políticas educacionais. I. Rodriguez, Vicente (Org.). II. Dri, Wislayne Ivellyze de Oliveira (Org.). III. Modesto, Crislaine Matozinhos Silva (Org.) IV. Título.

18-006-BFE

20ª CDD-370.71

Agosto - 2018
ISBN: 978-85-7713-232-4

Índice para catálogo sistemático

1. Região Metropolitana de Campinas	379.81
2. Formação de professores	370.71
3. Políticas públicas	379.81
4. Políticas educacionais	379.81



Os Autores

Carolina de Roig Catini - Professora do departamento de Ciências Sociais da Educação (DECI-SE) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE-UNICAMP). Formada em Pedagogia (2004), mestre em Sociologia da Educação (2008) e doutora na área de Educação, Estado e Sociedade (2013), todos realizados na Faculdade de Educação da USP. Experiência como educadora, professora e pesquisadora da educação formal e não formal, com ênfase nos estudos marxistas, da teoria crítica e da crítica marxista do direito.

Crislaine Matozinhos Silva Modesto – Doutoranda em Educação, área de concentração Ciências Sociais na Educação, pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE-UNICAMP). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas, Educação e Sociedade (GPPEs, FE-UNICAMP). Pós-graduada em Direito Constitucional Aplicado pela FCA/UNICAMP. Atualmente é Professora Efetiva da Educação Básica II pela Prefeitura Municipal de Campinas. Pesquisa as Políticas Públicas Educacionais sob o lócus dos Direitos Humanos.

Débora Mazza - Possui Pós-Doutorado em Sociologia pelo Laboratoire Genre, Travail e Mobilité/ Paris (2011). Pós-doutorado em Sociologia pelo Centre de Recherche sur le Brésil Contemporain/ Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales/Paris (2003). Doutorado em Ciências Sociais pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) (1997). Mestrado em Ciências Sociais na Educação (1989) e Graduação em Pedagogia (1984) ambos pela Faculdade de Educação (FE) da UNICAMP. Atualmente é Diretora Associada da FE/UNICAMP e docente do Departamento de Ciências Sociais na Educação. Participa do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Linha Educação e Ciências Sociais e do Grupo de Pesquisa em Políticas, Educação e Sociedade (GPPEs). Tem experiência na área de Sociologia e Educação, atuando principalmente nos temas de: Educação e Escolarização, Pensamento Social Brasileiro, Florestan Fernandes, Circulação de Pessoas, Saberes e Práticas e Estado, Políticas e Educação.

Érika Moreira Martin: É Mestre em Educação e Ciências Sociais pela Unicamp (2013) e doutoranda na mesma universidade. É também Visiting Research Fellow na University of Roehampton, Londres/UK (2017-2018). Autora do livro: *TODOS PELA EDUCAÇÃO? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira*, Rio de Janeiro, Editora Lamparina, 2016. Consultora da Campanha Latinoamericana pelo direito à educação (CLADE) para o tema: Redes corporativas em processos de privatização da educação privatização na América Latina. Principais temas de pesquisa: Reforma educativa na América Latina; Empresários e Educação.

Júlio Antônio Moreto - Possui graduação em Letras (Português e Inglês) e em Pedagogia; Mestrado (2002) e Doutorado (2009) em Educação, na área de Formação Continuada de Professores, pela Universidade Estadual de Campinas. Atuação Profissional em Redes de Ensino Fundamental e no Ensino Superior, no curso de Pedagogia e em Programas de Formação de Professores em Exercício. Tem experiência na área de Educação, principalmente nos seguintes temas: gestão, políticas educacionais e formação de professores. É pesquisador de Pós-Doutoramento do GEPEDISC - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diferenciação Sociocultural da Faculdade de Educação da UNICAMP.

Lorraine C. da S Pereira Miranda – Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas, integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas, Educação e Sociedade - GPPE. Conta com considerável publicação acadêmica em vários assuntos relacionados à educação. Foi membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional - GREPPE, do Grupo de Estudos e Pesquisas em Leitura, Escrita e Literatura: história, políticas e ensino – GEPELEL, bolsista do Programa Conexões de Saberes, projeto “Diálogos Culturais – Tijucanos e Migrantes Nordestinos”, sob orientação do professor José Josberto Montenegro, e participante do projeto “Uma Análise de Formação de Professores em Pedagogia na Região do Pontal do Triângulo Mineiro” sob orientação do Professor Armindo Quillici Neto, enquanto estudante de graduação em Pedagogia da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal - FACIP/UFU. Hoje, professora da rede estadual de São Paulo, continua na busca pela formação profissional e pessoal.

Luciana Leandro da Silva - É professora da Unidade Acadêmica de Educação da Universidade Federal de Campina Grande (UAEd, UFCG). Formada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP, 2006), Mestrado em Educação pela Universidade de Granada (UGR, 2010) e Doutorado em Educação pela Universidade Autônoma de Barcelona (UAB, 2014). Possui experiência como professora da Educação Básica e Superior e como pesquisadora da área de Política e Gestão Educacional estudando temas como Políticas de Formação de Professores, Políticas de Avaliação, Políticas Curriculares, Reformas Educativas, Financiamento, Internacionalização e Transnacionalização Educativa, Educação Comparada e Pedagogia Universitária.

Marcela Pergolizzi M. Oliveira - Graduada em Pedagogia (2009) e Mestre em Educação (2016) pela Faculdade de Educação - Unicamp. Bacharela (2016) e Licenciada (2017) em Ciências Sociais pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - Unicamp. Ênfase nos estudos em políticas educacionais e trabalho docente. É professora de Ensino Fundamental I da rede municipal de Jundiá / SP desde 2011.

Marcelo Vieira Pustilnik - Doutor em Educação na FE-Unicamp (2011). Mestre em Ensino e História de Ciências da Terra pelo IG-UNICAMP (2005), graduado em Pedagogia pela FE-UNICAMP (2002), Professor Adjunto na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM - RS - no Departamento de Fundamentos da Educação. Líder do Grupo de Pesquisa “APRENDE STEM” (<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2124597941052241>). Desenvolve pesquisa na área de Educação, com ênfase em Tecnologias e Educação, Educação e Ambiente. Leciona e pesquisa principalmente os seguintes temas: educação, educação e tecnologias, robótica em educação, educação a distância, políticas públicas, política educacional, educação ambiental e financiamento da educação.

Marilú Dascanio Ramos - Licenciada em Letras (2008) pelo Instituto de Estudos da Linguagem - UNICAMP/Brasil. Pós-graduada em Psicopedagogia (2011) e concluiu o Mestrado em Ciências Sociais na Educação (2013) pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) pesquisando sobre Formação Continuada de Professores. Atuou como pesquisadora do GPPE (Grupo de Políticas Públicas e Educação) onde desenvolveu uma série de atividades de pesquisa relacionadas à Região Metropolitana de Campinas. Professora de Educação Básica II (Língua Portuguesa) e membro da equipe de Professores-Formadores da Secretaria Municipal de Educação de Monte Mor/SP onde elabora e ministra cursos/palestras de Formação Continuada para professores de Língua Portuguesa e Pedagogos. Atualmente pesquisa sobre políticas públicas educacionais; relação público/privado na educação e formação continuada de professores.

Nélia Aparecida da Silva Cavalcante - Mestre em Ciências Sociais em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp (2016); pedagoga formada pelo curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Unicamp (2007); membro dos grupos GPPE e GEPEDISC – Linha Culturas Infantis (UNICAMP) e CONEPPA - Campinas, atua como orientadora pedagógica na E.E.I. “Padre Francisco Silva” pela Prefeitura Municipal de Campinas.

Raquel Pereira Alves - Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp, na área de Ciências Sociais na Educação, com pesquisa na Formação Continuada de Professores do Ensino Fundamental. Tem pós-graduação (lato-sensu) em Psicodrama Pedagógico, pela Sociedade Brasileira de Psicoterapia, Dinâmica de Grupo e Psicodrama; graduação em Educação Artística Artes Visuais pelo Centro de Ensino Superior de Uberaba. Participou do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas, Educação e Sociedade - GPPES (2011 a 2015) e atualmente participa do Grupo de Pesquisa em Educação Continuada – GEPEC, ambos da Faculdade de Educação da Unicamp. Ministra cursos de Formação Continuada para professores do Ensino Fundamental nas temáticas: artes e educação em valores humanos. Professora de Artes no Ensino Fundamental e Ensino Médio; professora de Artes e Manualidades no Ateliê “Aprender a Ser”, em Campinas.

Renata Guelfi Rossini – Formou-se em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Unicamp em 2010, em 2012 ingressou no Mestrado pela mesma instituição, tendo apresentado sua dissertação em 2016, desenvolvendo pesquisas sobre formação continuada de professores em municípios da Região Metropolitana de Campinas. Atualmente é professora das séries iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Paulínia e ingressante do curso de doutorado da Faculdade de Educação da Unicamp, participando do grupo de pesquisas NETSS (Grupo de Estudo Trabalho, Saúde e Subjetividade).

Vicente Rodriguez - Possui graduação em Sociologia - Université de Paris VII (1975), Mestrado em Sociologia - Université de Paris VII (1976) e Doutorado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (1999). Atualmente é pesquisador do Grupo de Políticas Públicas e Educação (GPPE) e Professor Assistente Doutor da Universidade Estadual de Campinas, foi membro do Conselho Editorial da Revista Pro-Posições de 2002 a 2015. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ciências Sociais, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas públicas, política educacional, financiamento da educação, descentralização e ensino. Atuou como coordenador do projeto de pesquisa: Descentralização e Formação de Professores na Região Metropolitana de Campinas.

Wisllayne Ivellyze de Oliveira Dri - Graduada em pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas - Unicamp (2008). Mestra (2013) e atualmente doutoranda pela Faculdade de Educação - Unicamp, desenvolvendo pesquisas no Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas, Educação e Sociedade - GPPES na área de política pública de formação continuada de professores no âmbito do Mercosul. Tem experiência como educadora em diversos projetos com adolescentes e juventudes e participa da Rede Articula Juventudes de Campinas (REAJU).

Sumário

Apresentação	8
<i>Débora Mazza</i>	

Prefácio	19
<i>Carolina de Roig Catini</i>	

Parte I

A formação de professores na região metropolitana de Campinas

CAPÍTULO 1	
Formação Continuada e Regionalização: Novas Articulações na Região Metropolitana de Campinas	23
<i>Vicente Rodrigues, Marcelo Vieira Pustilnik</i>	

CAPÍTULO 2	
Formação Continuada de Professores: Possíveis Aspectos para a Elaboração de um Programa	39
<i>Júlio Antônio Moreto</i>	

CAPÍTULO 3	
A Pesquisa em Educação Comparada: Algumas Reflexões Metodológicas Introdutórias	49
<i>Luciana Leandro da Silva</i>	

Parte II

As pesquisas e as suas configurações na RMC

CAPÍTULO 4	
Formação Continuada de Professores em Monte Mor e Sumaré: Modelos que se Contrastam?	64
<i>Marilú Dascanio Ramos</i>	

CAPÍTULO 5	
A Formação Continuada de Professores/as na Cidade de Hortolândia no período de 2000/2012	81
<i>Raquel Pereira Alves</i>	

CAPÍTULO 6	
Descentralização e Formação Continuada de Professores: uma Análise do Município de Paulínia	96
<i>Lorraine C da S Pereira Miranda</i>	

CAPÍTULO 7	
Formação Continuada de professores: breve relato sobre os municípios de Americana e Santa Bárbara d'Oeste	113
<i>Renata Guelfi Rossini</i>	
CAPÍTULO 8	
Centros de Formação Continuada de Professores: um Estudo de Caso no Brasil e na Argentina	132
<i>Wisllayne Ivellyze de Oliveira Dri</i>	
CAPÍTULO 9	
O Programa Naves-mãe e as Parcerias Público-Privado no Município de Campinas	149
<i>Nélia A. Silva Cavalcante</i>	
CAPÍTULO 10	
A Implementação da Lei do Piso Salarial Docente na Região Metropolitana de Campinas	160
<i>Marcela Pergolizzi M. Oliveira</i>	
CAPÍTULO 11	
Educação Integral: a Implementação, o Processo e os Desafios do Projeto Piloto na Rede Municipal de Ensino de Campinas	181
<i>Crislaine Matozinhos Silva Modesto</i>	
CAPÍTULO 12	
Descentralização da educação e parcerias para a oferta de formação continuada de professores na Região Metropolitana de Campinas	199
<i>Erika Moreira Martins</i>	

Anexos

Percorso das coletas de dados: Descentralização e formação continuada de professores, novas articulações institucionais na região metropolitana de Campinas (RMC)	217
--	------------

Apresentação

Notas sobre a vida funcional do meu colega Vicente a partir das fontes documentais institucionais

Profa. Dra. Débora Mazza¹

*O que eu sou é o que me faz viver.
Shakespeare, Henrique VIII*

Escrever sobre as relações que estabelecemos com os amigos, os colegas, as ideias e ações no espaço de trabalho acadêmico não é uma empreitada fácil pois a escrita nem sempre consegue desdobrar as pregas das marcas de origem, dos percursos de vida, da formação escolar, das opções políticas, dos vínculos de classe, das opções na esfera privada, dos compromissos assumidos na esfera pública e das afinidades eletivas. Os ruídos, as dissonâncias, os conflitos, as posições assumidas, os consensos e os dissensos não são claramente identificáveis e as posições, os discursos e a escrita nem sempre conseguem capturar o conjunto de variáveis intervenientes determinantes e determinadas- presentes nas circunstâncias vividas e nas estratégias construídas.

Como participar da homenagem que os estudantes, orientados e amigos organizam para o Professor Vicente? Como expressar minha gratidão a um amigo com o qual trabalhei mais de uma década no Departamento de Ciências Sociais e Educação (DECISE)? Como recuperar as discussões e disputas teóricas, metodológicas e afetivas vividas no interior do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, Políticas Públicas e Educação (GPPE)?

Diante do desafio, optei por solicitar junto ao Arquivo Setorial da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) o Processo de Vida Funcional do Professor Vicente Rodriguez.

O Processo 19 P21534-1997- Abertura 04/11/1997 – Arquivo Setorial/FE/Unicamp- Depósito: 01 Pessoal- Cota 19/01/01/032- Tombo 370 – conta com o volume 1.1 (298 páginas) e o volume 2.1 (223 páginas). Dessas fontes documentais amealhei de modo seletivo o Vicente que ora vos apresento, partilhando das conjecturas de Le Goff:

De fato, o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa - os historiadores.

Estes materiais da memória podem apresentar-se sob duas formas principais: os monumentos, herança do passado, e os documentos, escolha do historiador (LE GOFF,2013: 485).

Escolhi os documentos arrolados no Processo de Vida Funcional do Professor Vicente Rodriguez, realizando uma leitura flutuante do todo com o intuito de apreender e organizar, de

¹ Diretora Associada da FE/Unicamp (2016-2020), Professora do Departamento de Ciências Sociais e Educação (DECISE), Pesquisadora do GPPE.

uma forma não estruturada, aspectos que me pareciam importantes. Na leitura flutuante, os documentos são analisados de modo a indicar contextos e deixar fluir impressões e orientações do pesquisador. (BARDIN, 2011 e BEAUD WEBER, 2003)

Nas primeiras páginas do processo me deparo com uma Certidão de Nascimento que informa:

Em Valentim Alsúrez, Distrito Quatro de Junho, Província de Buenos Aires [...] VICENTE RODRIGUEZ, de trinta e um anos, casado, de nacionalidade argentina [...] DECLARA que no dia dois de agosto de mil novecentos e cinquenta e um, em seu domicílio, nasceu uma criança de sexo masculino, cuja existência foi constatada pela parteira Elvira A. de Rodriguez [...] e havia recebido o nome de VICENTE, filho legítimo do declarante e de Maria Luisa Scioscia, de trinta anos, argentina, domiciliada com o esposo, o declarante. (Fls no. 06, P/E no. 19-P-21543-97, 1.1).

Busco a seguir a trajetória escolar deste rebento argentino e localizo apenas sua formação acadêmica que comprova:

1975- Licenciado em Letras, menção “Sciences de la Societé”, pela Université de Paris VII- Jussieu- França (Fls no. 151, P/E no. 19-P-21543-97, 1.1).

1976- Mestre em Letras, menção “Sciences de la Societé”, pela Université de Paris VII- Jussieu- França com estudos e pesquisas sobre o tema: “Contribuição para a teoria da ideologia” (Fls no. 149-150, P/E no. 19-P-21543-97, 1.1).

1978- Diploma de Estudos Aprofundados, Especialidade em Sociologia Política, pela Ecole des Hautes Etudes em Sciences Sociales- Paris- França com ensinamentos teóricos seguidos em: “Dados internos e relações internacionais”, “Modelos socialistas nos países do Leste” e o “Sistema militar francês” (Fls no. 147- 148, P/E no. 19-P-21543-97, 1.1).

Me pergunto: - O que se passou com Vicente Rodriguez entre os anos de 1951 a 1975? Que dinâmicas o arrastaram da Argentina para a França? O que se sucedeu nessas décadas na América do Sul que o conduziu para a Europa?

Os documentos não me respondem, ensaio várias suposições pelas Veias abertas da América Latina remontando as décadas de 1960 e 1970 quando a maioria dos países do cone sul do continente foram acometidos por ditaduras. É possível inventariar formas de concentração de poder todas elas marcadas por subversão da ordem política democrática, autoritarismo, violência, censura e perseguição. Muitos foram os povos que aqui aportaram desde o século XV. Inicialmente os espanhóis e portugueses, depois os ingleses, holandeses, franceses e recentemente os norte-americanos. Em todos os processos de colonização e contato a submissão, miséria e espoliação da terra e dos povos nativos permaneceram (GALEANO, 2010).

- Vicente, seriam esses processos que o expurgaram da Argentina?

Vejo pelos documentos que na década de 1980 Vicente Rodriguez se encontra no Brasil.

O que o trouxe de volta para a América do Sul? Por que o Brasil?

Talvez a promessa de transição democrática e o processo constituinte?

Florestan descreve a década de 1980 dizendo:

Depois das belas palavras, que fundamentaram o acordo que levaria à traição das diretas-já (e, portanto, do sufrágio universal, alicerce do pluralismo democrático), permitiram a unificação conservadora em torno do nome e da liderança de Tancredo Neves, conduziram o “programa” da “Aliança Democrática” e a campanha “popular” que iria “legitimar” o Governo escolhido por uma ínfima minoria para servir como elo da “Nova República” com o antigo sistema. (FERNANDES, 1989: 16)

A Nova Constituinte, na verdade- por pouco que dure- é um ponto de divórcio entre o Brasil antigo e o Brasil pós-constitucional (FERNANDES, 1989: 10).

Os de cima confiam na Constituição e no Congresso Constituinte, sentados sobre o vulcão. Um Congresso que foi, de ponta a ponta em nossa história tolhido pela vontade imperial do primeiro Pedro e pelo poder moderador do segundo e que, em seguida, sofreu todos os achincalhes que se poderiam imaginar. A República trouxe a bota militar, que pisoteou o Congresso várias vezes (e a última, mais recente, para valer, deixando a experiência do Estado Novo no chinelo). O presidencialismo, vocal e instrumento dos poderosos, esmagou o Congresso como lhe aprouve, convertendo-o em poder servil. A República institucional foi a pá de cal. Esmagou o pouco que restava de uma tradição parlamentar que não aprumou e que se aninhou voluntariamente no regaço das classes, que a esvaziavam de sentido e conteúdo, submetendo o Parlamento ao despotismo da “iniciativa privada”, dos grandes proprietários e dos mais ricos, porém que desistiu de tornar-se o principal pilar da República (FERNANDES, 1989: 21).

De onde poderia vir a esperança de um novo Congresso? Certamente não da “Velha República” ou do seu vetor militar e civil polidos pelo convívio com os “valores castrenses”. A sociedade já se alterou profundamente. É por aí que se poderia ter uma renovação, seja do Congresso, seja das demais instituições do Governo e do Estado. No entanto, há uma demora cultural, um hiato histórico e político entre a transformação da sociedade e suas repercussões sobre a organização, funcionamento e rendimento das instituições chave. E estas, movidas por enquanto pelos que se acham encarapitados na garupa do poder estatal (em todos os níveis da organização e da competição pelo poder), modificam-se muito devagar, resistindo a todas as mudanças e reformas [...] Uma Assembleia Nacional Constituinte exclusiva teria a virtude de acelerar ritmos da transformação, encolhendo as distâncias existentes entre o Estado e a Nação. Todavia, esse caminho foi cortado tortuosamente pelos donos do poder, movidos pela ideia de que “segurando as pontas” podem “controlar o processo histórico” (FERNANDES, 1989: 22).

O Professor Vicente vem residir e trabalhar no Brasil num momento em que uma parcela da população brasileira leva a Assembleia Nacional Constituinte, uma contribuição que amadureceu sob e contra o regime ditatorial e que trazia como uma de suas pautas as relações de um Estado com o ensino público numa perspectiva de uma Constituição que rompesse com o passado e investisse na reconstrução democrática. Era um tempo de investimento nas instituições consolidadas do regime democrático e, dentre elas, a escola pública.

De 1981 a 1983, o Professor assumiu vários cargos e funções e realizou várias atividades

profissionais no Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES)- morando em Curitiba- Paraná. Envolveu-se com “Estudos para uma política de Emprego” e com a “Elaboração de Subsídios ao Plano de Governo do Estado do Paraná” (Fls no. 52-54, P/E no. 19-P-21543-97, 1.1).

Os documentos nos trazem notícias da esfera privada do Professor:

Em vinte de setembro de 1983 [...] em Curitiba [...] nasce Mariana Cerqueira Rodriguez [...] filha de Vicente Rodriguez e de Stella Conceição Santana Cerqueira, naturais ele da Argentina e Sociólogo e ela da Bahia e Economista [...] residentes em Curitiba. (Fls no. 15, P/E no. 19-P-21543-97, 1.1).

Em 1989 Vicente ingressa no Doutorado em Ciências Sociais na Unicamp, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH), área de “Estado e Políticas Públicas” (Fls no. 63, P/E no. 19-P-21543-97, 1.1).

De 1989 a 1996 assumiu vários cargos e funções e realizou várias atividades profissionais na Fundação de Desenvolvimento Administrativo (FUNDAP) do Governo do Estado de São Paulo e no Instituto de Pesquisas Econômico Aplicadas (IPEA) vinculado ao governo federal. Envolveu-se com Projetos sobre “Qualidade no Ensino Público”, “Os Interesses Regionais e o Pacto Federativo” e “Balanço Perspectivas da Descentralização das Políticas Sociais no Brasil 1988-1995” (Fls no. 52-54, P/E no. 19-P-21543-97, 1.1).

Em 04/11/1997, se dá a abertura do Processo de Vida Funcional de Vicente Rodriguez quando se efetiva sua admissão na FE/Unicamp na condição de “Professor, no nível MS-2, RDI-DP, por um ano, junto à Área de Pensamento Social e Educação, do Departamento de Ciências Sociais Aplicadas à Educação”.

Os documentos informam:

O Professor, além de desenvolver sua pesquisa de doutorado, deverá ministrar disciplina na Licenciatura e Pedagogia, assim como representar o departamento em alguma comissão, desenvolver atividades de extensão e orientar alunos de Iniciação Científica e TCC” (Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas -Diretor/FE/Unicamp- e Profa. Dra. Elisa Angotti Kossovitch - Chefe do DECISAE/Fe/Unicamp - Fls no.02- 03, P/E no. 19-P-21543-97, 1.1).

Em 06/1999 o Professor apresenta seu Relatório Anual de Atividades Docentes por meio do qual destaca seu trabalho de docência junto à Disciplina de Sociologia e Educação e sua dedicação à pesquisa de doutorado. Ele é apreciado e avaliado positivamente por várias instâncias da Faculdade (Fls no. 201-216, P/E no. 19-P-21543-97, 1.1).

Em 10/08/1999 alcança o título de

Doutor em Ciências Sociais, pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da UNICAMP defendendo a tese intitulada A Descentralização da política educacional no Brasil 1987-1994 (Profa. Dra. Leila da Costa Ferreira –Coordenadora da CPG/IFCH/Unicamp- Fls no. 234, P/E no. 19-P-21543-97, 1.1).

A pesquisa de doutorado discute

O processo de descentralização das políticas educacionais no período de 1987 a 1994, apontando que os conflitos federativos dominaram este processo. O trabalho apresenta uma interpretação do período que se situa entre a constituição de 1988 e a aprovação da Emenda 14/95 que determina a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério.

As principais conclusões conduziram à percepção de que o processo de descentralização da educação realizou-se em condições de descoordenação nacional e local, com uma dinâmica geral de irracionalidade administrativa e financeira, assentada na competitividade política entre as esferas de governo, levando a resultados administrativos contrastantes com a descentralização desejada. O resultado da análise do perfil da oferta, no período, indica que, se continuassem desenvolvendo-se dentro das tendências verificadas, a maioria dos estados acabaria por conformar um sistema nacional de ensino descentralizado não hierarquizado.

As condições gerais do conflito federal e a reação autofágica dos atores federativos dos diferentes sistemas educativos são as referências a partir das quais o trabalho explica o desenvolvimento dos diferentes processos de descentralização nos estados. Os processos de descentralização em contextos de Estados federativos, com autonomia política e financeira dos diferentes entes governamentais, dependem fortemente da adesão dos governos subnacionais. No entanto, a ideia de descentralização implica a transferência de responsabilidade de um nível de governo para outro, o que significa que durante um período de tempo as decisões a serem tomadas envolvem e impactam duas ou mais esferas de governo. Diferentemente da descentralização em estados unitários, onde a determinação do nível central é decisiva, nos estados federativos as decisões de um nível de governo superior não necessariamente causam o impacto desejado no nível subnacional. Há necessidade nestes contextos de considerar tanto as condições históricas dos processos de implementação do federalismo nos Estados estudados, quanto a iniciativa política dos governos centrais que apontam para o conjunto de incentivos que tornaria possível a adesão dos níveis infranacionais. (RODRIGUEZ, <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/281165>)

Após a defesa da Tese de Doutorado, em novembro de 1999, o Professor Vicente submeteu ao Departamento um Projeto de Pesquisa intitulado: Financiamento da Educação: as implicações do FUNDEF no atendimento e na gestão do sistema de ensino no Estado de São Paulo (Fls no. 264-287, P/E no. 19-P-21543-97, 1.1). O parecer do departamento destaca a importância acadêmica e política do projeto que visa acompanhar a descentralização do financiamento da educação e seus impactos nos municípios paulistas. Destaca:

Desvendar como o FUNDEF vem funcionando na prática e seus impactos efetivos no dia a dia das escolas é sem dúvida uma proposta de enorme importância para a avaliação de um novo padrão de gestão educacional que, por sua novidade, vem sendo encarado de forma controversa pelos atores sociais implicados no processo educacional (Profa. Dra. Marcia, de Paula Leite - Fls no. 288, P/E no. 19-P-21543-97, 1.1).

De 07/1999 a 08/2000 o Professor Vicente apresenta o seu primeiro Relatório Trienal de Atividades Docentes destacando

A constituição de uma equipe de pesquisa que conta com 7 membros tendo em vista a consolidação de uma linha de trabalho dedicada à análise de políticas públicas educacionais. [...] 5 bolsistas de graduação ligados ao meu projeto da FAPESP e duas ligadas ao CNPq (Fls no. 17, P/E no. 19-P-21543-97, 2.1).

De 09/2000 a 08/2003 o Professor Vicente apresenta o seu segundo Relatório Trienal de Atividades Docentes destacando

Os cursos de Sociologia voltados à formação do Pedagogo [...] A leitura dos clássicos Marx, Weber e Durkheim [...] a vitalidade das discussões com os alunos [...] a busca de respostas para os principais impasses da prática e da realidade do sistema educativo. [...] O estágio pós doutoral realizado na Université Paris X e junto ao Conseil National de la Recherche Scientifique (CNRS). A partir de maio de 2003, assumi as responsabilidades de Coordenador de Extensão da FE (Fls no. 45-48, P/E no. 19-P-21543-97, 2.1)

De 09/2003 a 08/2006 o Professor Vicente apresenta o seu terceiro Relatório Trienal de Atividades Docentes e o parecer do Departamento aponta o envolvimento equilibrado nas atividades de docência, pesquisa e extensão. Descreve

As turmas e as disciplinas ministradas na graduação e na pós-graduação [...] o trabalho de pesquisa realizado com os bolsistas [...] a formação do grupo de pesquisa, as atividades desenvolvidas na área de extensão [...] e a implementação do Curso de Especialização para Gestores Escolares envolvendo 6.000 diretores e gestores do sistema público paulista (Profa. Dra. Marcia de Paula Leite- Fls no. 103, P/E no. 19-P-21543-97, 2.1).

De 09/2006 a 08/2009 o Professor Vicente apresenta o seu quarto Relatório Trienal de Atividades Docentes que aponta:

As severas limitações de saúde, produto de um AVC [...] o exercício da Chefia do Departamento de Ciências Sociais, num momento de profundas transformações curriculares na FE e de grandes pressões na redistribuição das atividades de docência na faculdade [...]. No ano de 2006 conclui o mandato de Coordenador de Extensão da FE [...] com a oferta de grandes programas de formação continuada para professores do sistema público paulista- estadual e municipal. Destaco o encerramento do Curso de Especialização para Gestores Escolares para 6.000 diretores e gestores do sistema público paulista, a Teia do Saber, que atingiu milhares de professores da rede e o Curso de Especialização em Gestão para os 19 municípios da RMC que envolveu 500 diretores e gestores das redes municipais [...] Coordenei um projeto de extensão comunitária junto ao Cursinho Popular Herbert de Souza (Vila União – Campinas-SP), intitulado “ De Malungo pra Malungo”, com 6 bolsistas SAE envolvidos com a preparação de aulas e a elaboração de materiais didáticos. Esta atividade atendeu 526 estudantes em 2006, 443 em 2007 e, 626 no ano de 2008, a qual visa a inclusão

de estudantes de baixa renda, afrodescendentes no ensino superior de qualidade (Fls no. 133, P/E no. 19-P-21543-97, 2.1)

No período de 03/2008 a 02/2010 o Professor Vicente Rodriguez e a Professora Patrícia Piozzi foram indicados por unanimidade para a sucessão da Chefia e Vice Chefia do Departamento de Ciências Sociais na Educação da FE/Unicamp (Fls no. 152, P/E no. 19-P-21543-97, 2.1).

De 09/2009 a 08/2013 o Professor Vicente apresenta o seu quinto e último Relatório Trienal de Atividades Docentes, no qual descreve

Exerci dois mandatos consecutivos como Chefe do DECISE (2008/2012) [...] Nesse período, o mais significativo foi minha inserção nas Licenciaturas da FE (2008) realizada através da carga didática nos estágios [...] o contato com os estudantes de todas as unidades da Unicamp tem sido enriquecedor [...] tenho me engajado e apoiado a reformulação das Licenciaturas na FE [...] O aumento significativo do número de estudantes na graduação exigiu alterações nas práticas pedagógicas [...] tenho conseguido implementar novos métodos de forma constante, assim como, modificar as avaliações e o acompanhamento cognitivo dos estudantes no programa das disciplinas [...] consolidei o grupo de pesquisa “ Descentralização e Formação Continuada de Professores na RMC, novas articulações institucionais, no GPPE/FE foi muito relevante. Deste esforço resultaram monografias de conclusão de curso, dissertações de mestrado e teses de doutorado. [...]. Assumi a coordenação do Grupo de Políticas da Rede de Investigadores: Educación, Gobierno y Instituciones en Contextos Diversos (EGICD) que agrega várias universidades argentinas, uruguaias e brasileiras. O Grupo tinha como pauta “las tensiones entre igualdad/desigualdad, público/privado en las políticas sociales y educativas”. Respondi pela coordenação até 2013. (Fls no. 180, P/E no. 19-P-21543-97, 2.1).

O parecer do departamento destaca:

O colega Vicente Rodriguez [...] evidencia um intenso trabalho de formação de professores e pesquisadores na graduação e pós-graduação [...] O relatório evidencia também forte compromisso político na articulação entre a universidade e os movimentos sociais mediante a organização e supervisão de estudantes e cursos de extensão dirigidos aos grupos sociais desfavorecidos. As atividades administrativas também foram privilegiadas: chefia, coordenação, representação [...] O desenvolvimento de pesquisas denota capacidade de organizar e coordenar grupos de trabalho[...] registro ainda que o colega teve acidentes cardiovasculares com consequências para o seu cotidiano de vida e de trabalho. Sua capacidade de recuperação evidencia sua fortaleza intelectual pois nunca esmoreceu, nunca perdeu a dignidade da docência e da pesquisa, nem compactuou com a mediocridade. (Profa. Dra. Aparecida Neri de Souza- Fls no. 188, P/E no. 19-P-21543-97, 2.1).

Em 15/12/2014, durante assembleia universitária extraordinária realizada no Centro de Convenções, a administração central distribuiu prêmios em quatro categorias institucionais referentes a 2014 entregues a alunos e professores da Universidade: o Prêmio de Reconhecimento Acadêmico "Zeferino Vaz", o Prêmio Mérito Científico do XXII Congresso de Iniciação Cien-

tífica (Pibic - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica), o Prêmio de Reconhecimento Docente pela Dedicção ao Ensino de Graduação e o Prêmio Inova Unicamp de Iniciação à Inovação.

O professor Vicente foi um dos 23 docentes da Unicamp a receber o Prêmio de Reconhecimento Docente pela Dedicção ao Ensino de Graduação. A mesa de entrega dos prêmios foi composta pelo então reitor José Tadeu Jorge, coordenador-geral Álvaro Crósta, bem como pelos pró-reitores de Extensão e Assuntos Comunitários, João Frederico Meyer; de Pesquisa, Gláucia Maria Pastore; de Graduação, Luis Alberto Magna; de Pós-Graduação, Rachel Meneguello; de Desenvolvimento Universitário, Teresa Dib Zambon Atvars; e o diretor-executivo da Agência de Inovação Inova, Milton Mori.

O professor Vicente Rodrigues qualificou o Prêmio de Reconhecimento Docente pela Dedicção ao Ensino de Graduação como uma iniciativa de grande importância desta gestão e disse: - “Foi um grande acerto e, para mim, uma honra ser contemplado”

Foto 1- Entrega do Prêmio de Reconhecimento Docente pela Dedicção ao Ensino de Graduação ao Prof. Vicente Rodriguez



Fonte: Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2014/12/15/unicamp-distribui-premios-alunos-e-docente> (Acesso 06/08/2018).

Em 01/08/2016 uma Portaria da Diretora da FE/Unicamp, profa. Dra. Dirce Pacheco Zan, dá vista a Certidão de Liquidação de Tempo de Serviço do Professor Vicente Rodriguez e faz jus ao recebimento de proventos mensais. (Fls no. 221, P/E no. 19-P-21543-97, 2.1)

A concessão de aposentadoria auditada pelo Tribunal de Contas do Estado de São Paulo finaliza o volume 2 a vida funcional do Professor Vicente Rodriguez junto a Unicamp (Fls no. 222, P/E no. 19-P-21543-97, 2.1)

E eu encerro essas Notas reverenciando o esforço do Professor Vicente em perseguir os contornos do Estado brasileiro e sua relação com a sociedade a partir dos movimentos de centralização e descentralização ocorridos nas políticas sociais, em particular nas educacionais. Ele perseguiu as questões de fundo das políticas públicas, as quais informam as decisões tomadas, as escolhas feitas, os caminhos de implementação traçados e os modelos de avaliação aplicados e as

estratégias de ação governamental.

Vicente gostava de trabalhar com os estudantes textos conceituais, tais como:

Estado como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo.

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

Políticas públicas [...] como o “Estado em ação” [...] é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade.

O Estado não pode ser reduzido à burocracia pública, aos organismos estatais que conceberiam e implementariam as políticas públicas.

As políticas públicas são aqui compreendidas como as de responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. Neste sentido, políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais.

E políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico.

As políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais.

Nestes termos, entendo educação como uma política pública social, uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado – mas não pensada somente por seus organismos.

As políticas sociais – e a educação – se situam no interior de um tipo particular de Estado. São formas de interferência do Estado, visando a manutenção das relações sociais de determinada formação social (HÖFLING, 2001:31)

O Professor perseguiu referenciais que interpretavam

A política educacional estatal sob o ponto de vista estratégico de estabelecer um máximo de opções de troca para o capital e para a força de trabalho, de modo a maximizar a probabilidade de que membros de ambas as classes possam ingressar nas relações de produção capitalistas (OFFE, 1984, p. 128).

Vicente pesquisou

A descentralização do Estado [...] os diferentes processos que ocorrem entre as esferas de governo (União, Estados, Municípios) ou entre órgãos de uma instância governamental, ou mesmo entre o setor público e privado, tais como: transferência de recursos e competências em benefício de unidades subnacionais de governo; ou ainda a transferência de atribuições para o setor privado. [...] procurou distinguir formas de descentralização político administrativa: municipalização, estadualização,

prefeiturização [...] investigou os aspectos institucionais, financeiros e organizacionais [...] buscou compreender o conjunto das relações intergovernamentais, isto é, os mecanismos de arrecadação e distribuição de recursos fiscais, competências, atribuições governamentais, arranjos políticos- institucionais e conflitos existentes entre a União, governos estaduais e municipais (RODRIGUEZ, Fls no. 65, P/E no. 19-P-21543-97, 1.1).

Ele pensou o Brasil, a crise fiscal da década de 1980 e 1990, a fragilidade política dos governos federais em coordenar um processo de reforma do Estado assumido pelo federalismo brasileiro a partir da Assembleia Nacional Constituinte de 1988. Perseguiu os indicadores relativos: 1- ao volume, fonte e natureza do gasto realizado por cada nível de governo com educação; 2- à detecção de alterações nos índices de cobertura na prestação de serviços educacionais; 3- à criação de instituições que sinalizem que as esferas de governo se capacitam administrativamente para gerir de forma permanente e duradoura uma política educacional para a nação.

As fontes documentais, somadas a minha relação de trabalho e amizade me levam a apresentar o Professor Vicente, como uma pessoa humana que serpenteou entre a política e a ciência como esferas que poderiam auxiliar a compreender e interpretar os fenômenos políticos, econômicos e sociais em termos de suas origens, dinâmicas e potenciais de transformação tendo em vista a construção de sociedades mais inclusivas e igualitárias. Para tanto, perseguiu em seu trabalho os direitos sociais tal como consubstanciados no Art. 6- da Constituição de 1988 (educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, previdência social e proteção à maternidade e a infância e assistência aos desamparados) apostando que eles se consolidariam por meio de políticas públicas de corte universalista.

Seu trabalho vai ao enalço dos processos de transformação do Estado brasileiro experimentados desde o século XX, do fortalecimento de uma articulação entre as regiões, do aprofundamento do processo de industrialização, da consolidação do mercado interno, da redefinição da integração da economia brasileira com a economia mundial e com a divisão internacional do trabalho, da ampliação das sinergias dos polos de desenvolvimento entre as regiões tendo em vista a desconcentração econômica e a minimização das desigualdades. Em todos esses temas, as políticas públicas de educação comparecem como partícipes importantes.

Esse Professor desassossegado e inconformado emergiu da leitura eletiva que fiz dos documentos e da convivência amealhada que construímos nos corredores da faculdade, nas reuniões do GPPE e nos encontros entre amigos, esses últimos sempre regados a vinho tinto.

Vida longa ao Vicente!

Referências

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. SP: Edições 71, 2011
- BEAUD, Stéphane e WEBER, Florence. *Guide de L'Enquete de Terrain. Produire et analyser des données ethnographiques*. Paris: Editions La Decouverte, 2003.
- FERNANDES, Florestan. *A Constituição Inacabada. Vias históricas e significado político*. SP: Estação Liberdade, 1989.
- HOFFLING, Eloisa Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos CEDES*, Vol. 21, no. 55, p. 30-41, nov./2001.
- GALEANO, Eduardo. *As veias abertas da América Latina*. Porto Alegre, RS: L&PM, 2010.
- LE GOFF, Jacques. *História & Memória*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.
- OFFE, Claus. *Problemas estruturais do Estado capitalista*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.
- RODRIGUEZ, Vicente. 19 P-21534-1997- volume 1.1 (Fls 02 a 298) e 2.1 (fls 02ª 223) - Abertura: 04/11/1997. Procedência: 19.11.00.00.00- Apoio Acadêmico e Administrativo Docente AAD-FE, Interessado: MT 275204- Vicente Rodriguez, Assunto: Vida funcional.
- RODRIGUEZ, Vicente. *A Descentralização da política educacional no Brasil 1987-1994*. 1999, 195 p., Vol. 1, Tese de Doutorado. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas: Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 1999(<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/281165>).

Prefácio

Tecendo a Manhã

*Um galo sozinho não tece uma manhã.
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.*

(João Cabral de Mello Neto, Educação Pela Pedra)

Em tempos de mercantilização exacerbada de todas as relações sociais, nas quais impera o individualismo e a competitividade, é digno de nota o significado do esforço coletivo de pesquisa que se apresenta com este livro. Pouco poderemos analisar acerca do conteúdo das pesquisas sem atentarmos para a forma social da produção acadêmica na universidade pública atual. Impelida a produzir mais índices de produtividade do que conhecimentos, açambarcada pela lógica concorrencial e empreendedora que rege as disputas por financiamentos ou por publicações qualificadas pelas agências de pesquisa; espremida pela intensificação, multiplicação e avaliação constante do trabalho universitário, cada vez mais precarizado, objetiva e subjetivamente.

Nos lugares de aderência mais acrítica a essa lógica, a vida universitária tende a conduzir quem produz pesquisa ao isolamento próprio à concorrência, por meio de uma espécie de “cerca-mento” de temáticas de pesquisa, como se fossem propriedade privada ou verdadeiros nichos de mercado, cujo resultado acaba por se vincular mais fortemente à criação imagética e espetacular de pseudo-inteligibilidade dos processos sociais do que a questionamentos investigativos que de fato interroguem a reprodução incessante das contradições sociais. Assim, distante de processos genuínos de formação crítica, instaurar-se-ia facilmente um ciclo de falsificações de produção de conhecimento e cultos personalistas em torno de modismos teóricos, muitas vezes tão distantes das relações concretas que só poderiam firmar-se no vácuo das vaidades acadêmicas e nas buscas de ascensão no interior de uma carreira intelectual em vias de extinção.

Nada mais coerente com a resistência a esta devastação do sentido da produção acadêmica do que o esforço coletivo de pesquisa que dá corpo a este livro. Uma série de investigações orientadas ou supervisionadas pelo Professor Vicente Rodriguez, elaboradas por um conjunto de pesquisadores e pesquisadoras no interior do grupo de pesquisa em Políticas, Educação e Sociedade da Faculdade de Educação da Unicamp.

Com o objetivo de apreender as mudanças de práticas e relações educativas geradas pelas políticas públicas de educação na região metropolitana de Campinas, nas primeiras décadas do século XXI, a investigação se produziu mediante um processo coordenado de pesquisas empíricas

realizadas individualmente em um município ou por estudos comparados, articulados com estudos teóricos e metodológicos coletivos, permitindo uma leitura de conjunto de uma gama de projetos, programas e ações estatais voltadas para a educação. Tal compreensão não pode se dar por meio de objetos de estudo isolados, e demanda o desafio da produção coletiva. Desvinculadas de uma tradição positivista de aplicação de uma teoria à prática, o conjunto investigações se voltaram às práticas educativas e à implementação de políticas para indagar sua natureza, sua configuração e seu devir, bem como as possibilidades de interlocução com teorias e pesquisas progressas nesse campo. As investigações contam com fundamentos de estudos conjuntos combinados com a autonomia intelectual de cada pesquisador e pesquisadora acerca de concepções teóricas sobre Estado, direito e políticas sociais, o que aponta para o sentido de formação crítica e reflexiva envolvida na prática de pesquisa.

A coerência de tal postura diante dos desafios da produção de conhecimento acadêmico ganha corpo quando consideramos que os estudos localizados em cada município ou região de Campinas indicam para a difusão de políticas locais díspares, descentralizadas e aparentemente sem conexão, mas que se articulam pela produção de uma totalidade de ações do Estado que induzem à mercantilização da educação básica, tal como se vivencia pela impressão dessa nova normatividade de relações na universidade pública.

Com a proliferação das “parcerias público-privadas” seja na formação de professores e professoras, seja na terceirização da gestão do trabalho educativo na educação infantil, que passa a ser gerido por entidades privadas, e mesmo com as constantes rupturas nos processos de implementação e gestão das políticas públicas, evidencia-se que suas articulações se consolidam pela submissão à concorrência de distintos grupos privados pelos recursos públicos para controlar política e economicamente a educação. Tais políticas orientaram a descentralização da gestão da educação, agravando a diversificação da escola básica e as desigualdades educacionais e sociais, ao invés de combatê-las. A impossibilidade de implementação de um piso salarial da categoria docente é um exemplo da manutenção de uma desigualdade que deteriora o sentido de universalidade da educação e do trabalho educativo.

Em nome de uma suposta condição de produção da “qualidade educacional” e da modernização da gestão, tais políticas colocaram em curso um longo processo de reestruturação da organização da educação e de todos os direitos sociais, no bojo do “gerencialismo” neoliberal, na qual o Estado altera sua forma social junto com às mudanças do modo de acumulação de capital e das reestruturações produtivas. A análise pormenorizada de políticas educacionais locais aqui apresentadas capta momentos de implementação de uma hibridização entre o Estado e o Mercado, com a processual reconfiguração nas formas de realização do direito à educação pela gradativa transferência da gestão e execução dos serviços estatais para diversos tipos de organização social privadas, e conseqüente alteração da qualidade da educação e da formação continuada de professores e professoras.

Num contexto de crise econômica que aprofunda e expande os processos privatizações de toda ordem, a relevância de uma pesquisa coletiva realizada na universidade pública torna-se

ainda mais fundamental. Dado o referido crescimento da combinação entre a transferência da responsabilidade pela gestão e execução da educação para entidades privadas e o aumento das pesquisas realizadas pelos institutos empresariais, com cada vez maior poder de influenciar e presidir as políticas educacionais, fica evidente a capacidade de conquista de terreno para criação de uma nova normatividade, que potencializa a naturalização da privatização das relações educativas, apresentadas acriticamente pelos seus próprios promotores como forma única de realização do direito à educação.

Apenas a pesquisa empreendida com a autonomia conferida pelo seu caráter público e coletivo oferece margem para conferir historicidade aos processos sociais, resguardando a possibilidade de leitura crítica da tomada da educação por interesses mercantis. Impedir a naturalização do desenvolvimento da educação capturada pelo mercado consiste, a um só tempo, na possibilidade aberta de intervenção política e social para reversão deste quadro de expropriação da nossa própria formação pelo capital.

Assim, este prefácio não é mais que uma saudação a este conjunto de pesquisadores e pesquisadoras que reuniram esforços para divulgação de investigações coordenadas com rigor, seriedade, e dedicação ímpares pelo Professor Vicente Rodriguez nas últimas décadas, numa homenagem a um modo de trabalhar e produzir conhecimento na universidade pública que hoje se encontra severamente ameaçado. Que as marcas dessa presença permaneçam fortalecendo os vínculos de luta em defesa da universidade e da educação básica que não se conforme às tendências da forma totalitária da mercadoria. Que a possibilidade desenhada por este modo crítico e de resistência ao conformismo deixe aberta as possibilidades de tecer as manhãs por nossas próprias mãos e cabeças, pela conjugação de esforços coletivos que se orientem pela necessidade de crítica e transformação.

Carolina de Roig Catini
Maio de 2018.

Parte I

A formação de Professores na região metropolitana de Campinas

Formação Continuada e Regionalização: Novas Articulações na Região Metropolitana de Campinas²

Vicente Rodriguez
Marcelo Vieira Pustilnik

Resumo

A descentralização da política educativa altera substancialmente a política de Formação Continuada de Professores a nível local. O artigo analisa a experiência de formação de professores na Região Metropolitana de Campinas; estruturas despreparadas tecnicamente, falta de experiência e práticas não colaborativas colocam a regionalização em risco de não conseguir os resultados almejados. O artigo recorre às contribuições da Professora Lucie Tanguy para desenvolver as análises sociológicas sobre Formação Continuada de Professores na realidade brasileira. A análise da Câmara Temática de Educação da RMC serve para demonstrar as debilidades da prática regionalizada para implementação de políticas públicas educacionais, além dessa foram analisadas duas das experiências de colaboração na formação de professores. Destaca a relação tensa e historicamente construída entre Educação e Formação Continuada procurando uma análise social que “desnaturalize” esta relação e colabore para a sua compreensão.

Palavras-Chave: Regionalização; Formação de Continuada de Professores; Descentralização.

Apresentação

A pesquisa acadêmica que procura investigar as novas formas institucionais do Estado brasileiro na sua relação com a sociedade através da Formação Continuada de Professores³ encontra na sociologia da Professora Lucie Tanguy muitos apoios analíticos e construtos teóricos para seu desenvolvimento. Os seus escritos e as suas pesquisas têm constituído uma fonte e uma referência vital para o grupo de Políticas Públicas desenvolver seus trabalhos. As três principais contribuições podem ser agrupadas da seguinte maneira:

a- A Formação Continuada pode ser compreendida como um “campo/mundo” que passa por procurar conhecer os quadros políticos e sociais, os indivíduos e instituições. E sobre tudo, sociologicamente, esclarecer a construção social das categorias e seus processos subjacentes, o nome contribui assiduamente a fazer existir a coisa e, nesse caso, a designação faz parte da mudança social.

b- A relação educação formação pode ser compreendida como uma relação social construída historicamente e resultado de tensões e resistências. Não há “naturalidade” nesta relação social.

2 Trabalho originalmente publicado na revista Educação e Sociedade. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n2/a06v23n2.pdf> - Pro-Posições, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 67-90, maio/ago. 2012.

3 “Descentralização e Formação Continuada de Professores na Região Metropolitana de Campinas”. Mimeo GPPE-UNICAMP 2011.

c- A formação continuada desempenha ações importantes nos processos de modernização social e, quiçá, o mais relevante: ocupa um lugar destacado na reprodução das desigualdades da formação social em questão. No caso do Brasil a formação continuada encontra-se vinculada estreitamente à reforma educativa dos anos 90, que identifica no professor e suas culturas, o maior impedimento para introduzir inovações no sistema. Da mesma forma, que a proposta de modernização social enxerga o trabalhador desqualificado como fonte de impedimento à globalização e ao aumento de produtividade da economia nacional.

As transformações fundamentais no modo de produção capitalista no último quarto de século XX, na produção, na política, na sociabilidade e no indivíduo têm produzido visões diferentes e acaloradas discussões na academia; tendo consideração por todas elas é necessário, no entanto, fixar um lugar de onde se fala e uma precisão do que o falar diz (“ce que parler veut dire”). Os trabalhos de uma sociologia que procura compreender a reprodução das desigualdades sociais nos novos quadros sócio históricos com amplitude teórica, tem sido uma ferramenta de análises fecunda para nossos trabalhos.

A compreensão que educação e formação continuada são processos sociais diferentes que se constituem de forma independente e cumprem vetores específicos em cada processo social, bem como, produzem impactos diferentes sobre o quadro social histórico, e por sua vez são produzidos para realizar fins próprios ao processo social e político histórico em curso na sociedade. No Brasil a formação profissional docente tem sido um importante instrumento na concretização das reformas educativas implementadas pelos governos de turno.

Da mesma forma a introdução da lógica da formação junto ao sistema escolar afeta a produção de saberes cognitivos e culturais.

Este objetivo de qualificação atribuído ao sistema educativo além de operar um deslocamento da ordem escolar para a ordem das qualificações onde a especificidade da qualificação operária vê-se, assim, negada e apresentada como equivalente a uma escolarização mínima socialmente necessária, num dado momento, numa sociedade (TANGUY, 1999).

Entender a formação como um campo/mundo passa por procurar conhecer os quadros políticos e sociais, os indivíduos que os sustentam, movimentos sociais e as instituições, na procura de uma sociogênese da formação continuada regionalizada. A experiência da Câmara Metropolitana de Educação da RMC, bem como a análise da experiência em formação dos municípios fazem parte desta orientação metodológica, que propõe a análise dos quadros históricos sociais (ELIAS, 1994) as instituições e as práticas sociais (BOURDIEU, 1994) de forma integrada para obter o conhecimento sociológico.

Introdução

O processo de descentralização no Brasil, consolidado em 1988, tem sido objeto de discussão por diversos campos do conhecimento nas Ciências Sociais: Economia, Sociologia, Políti-

ca, assim, torna-se importante para falar deste processo, considerar análises multidisciplinares já consolidadas na área (Camargo A., Afonso J. R., Almeida M. H., Affonso R. e Silva P.); para a abordagem deste processo na análise de políticas públicas (Abrucio F., Arretche M., Melo M., Farrah M.), entregam elementos de análise que auxiliaram a presente discussão. Este artigo pretende compreender os processos de colaboração entre entes federados no estabelecimento de políticas de Formação Continuada de Professores, relatando a experiência da Câmara Temática de Educação da Região Metropolitana de Campinas.

Esta experiência está em processo recente de desenvolvimento e impõe todos os limites para análise deste tipo de situação, problemas de coleta de informação factual e limites, incertezas para uma análise mais conceitual, mesmo assim, pretende-se participar do atual debate sobre o regime de colaboração que rege as relações educativas na federação brasileira.

Neste momento de tensas discussões entre educadores sobre as responsabilidades fiscais, financeiras e das competências institucionais para manutenção de sistemas educacionais descentralizados, parece oportuno analisar experiências concretas de colaboração federativa. Pela exiguidade do texto concentraremos a análise nas experiências de colaboração na RMC, embora, muitas outras regiões apresentem experiências da mesma ordem.

Regiões Metropolitanas no Brasil

Antes de apresentar a RMC, vale a pena destacar o que se entende ser uma Região Metropolitana. Estabelecida regionalmente a partir de uma complexa relação que, além de econômica, envolve uma forte movimentação populacional entre seus municípios, o que repercute nos sistemas de saúde, transporte, educação, infraestrutura, entre outros. A primeira concepção de Região Metropolitana (RM) visava a realização de serviços comuns integrando o planejamento e gestão dentro da região, contava para isso com dois conselhos, o deliberativo e o consultivo. Herança do regime militar, fez parte da política de desenvolvimento e expansão industrial no qual a cidade ocupou um lugar central; no caso nove capitais estaduais formaram as primeiras RM. Estas características insistem em reafirmar uma cautela para a generalização do caso apresentado no texto a seguir.

A Regionalização no Brasil

O cenário da década de 90 caracterizado pelo confronto federativo de caráter vertical e/ou horizontal entre os entes da federação apresentou-se “centralmente” sob a forma de “guerra fiscal” (AFFONSO; SILVA, 1995) estabeleceu, assim, uma arena específica de diálogo entre os governos estaduais. Na esfera municipal repetia-se a fórmula da “política de isenções fiscais” para atrair investimentos, cujo fim comprometia o equilíbrio fiscal do setor público brasileiro como um todo.

Algumas análises desta época, trabalharam com a hipótese de um neolocalismo (MELO, 1996) comandando politicamente o debate federativo, o que colocava em discussão as possíveis

tendências de fragmentação da federação. Não é de surpreender que ganhem impulso, neste período, iniciativas formuladas sob o regime militar, que possuía uma compreensão muito particular de federalismo; as RM foram criadas pelas Leis 14 e 20/73; ainda sob a influência dos planos quinquenais dos governos militares e seus eixos de desenvolvimento para o país (ROLNIK, 2003).

Após quase 20 anos de estagnação deste debate, correspondendo ao período de transição para redemocratização do país, a Constituição Federal de 1988 passa da União para os Estados a competência para criação de RM.

Resultado, a década de 90 apresenta uma forte expansão de novas RM, tabela 1.

Tabela 1: RM e RIDE4 criadas a partir de 1990 e o número de municípios envolvidos.

RM – RIDE	Ano	Núm.
Aracaju – SE	1995	4
Baixada Santista – SP	1996	9
Campinas – SP	2000	19
Goiânia – GO	1999	13
João Pessoa – PB	2003	9
Londrina – PR	1998	8
Macapá – AP	2003	2
Manaus – AM	2007	8
Maringá – PR	1998	13
Natal – RN	1997	9
São Luís – MA	1998	6
Vale do Aço – MG	1998	26
Vitória – ES	1995	7
Sudoeste Maranhense – MA	2005	8
RIDE Brasília – DF	1998	23
RIDE Grande Teresina	2001	14
RIDE Petrolina / Juazeiro	2001	8

Fonte: Observatório das Metrôpoles (2008)

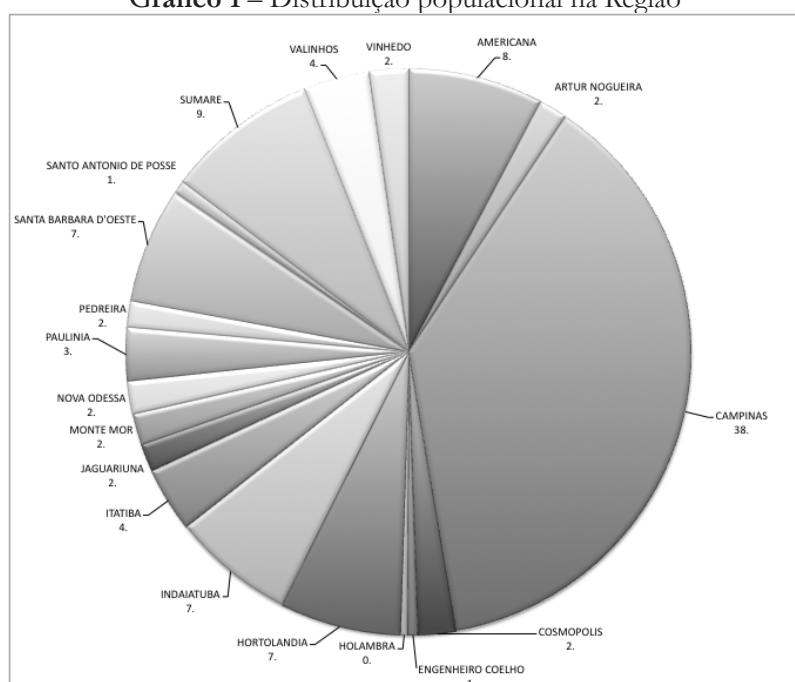
O processo de regionalização vivido nas novas RM ocupa o espaço deixado pela supressão de mecanismos estatais/federais de coordenação da descentralização do capitalismo no Brasil, uma vez que as Superintendências Regionais: SUDAM, SUDENE, e outras, não tinham a mesma abrangência na abordagem dos problemas tratados. Esse aspecto precisa ser mais aprofundado e os mecanismos aperfeiçoados, pois no caso da RMC podemos observar que a visão regional é ainda tratada sem a devida abrangência e cuidado no sentido de diminuir as assimetrias, ou ao menos de se criar mecanismos que compreendam a abrangência geográfica dentro de um contexto global e não somente um campo de disputas e desencontros políticos.

4 Regiões Integradas de Desenvolvimento (RIDE), não chegam a ser uma RM, mas compartilham dos princípios.

A Região Metropolitana de Campinas⁵

Criada em 19 de junho de 2000 pela Lei Complementar Estadual nº 870, possui uma área de 3673 Km² e uma população de 2.845.035 habitantes⁶. Entre as especificidades desta região encontra-se o elevado nível de riqueza e desenvolvimento, com um PIB per capita de R\$28.306,937 reais e um IDH de 0.8358⁷ ficando em 4º lugar entre as regiões metropolitanas brasileiras, destaca-se bem à frente das médias estaduais e nacionais de desenvolvimento. Estes índices junto à forte movimentação financeira que coloca Campinas entre as sete maiores do país, além de possuir o aeroporto com maior volume de carga do país, características que fazem esta região figurar em posição de destaque nacional.

Gráfico 1 – Distribuição populacional na Região



Fonte: IBGE, 2010

Outra característica singular à Região é a existência de grandes universidades de projeção nacional e um polo de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico a elas vinculado responsáveis por transformar a região em um “player” significativo na disputa de investimentos, dada a sua oferta de capital humano de alto valor agregado. A alta concentração populacional em Campinas com 38%, ver gráfico 1, indica maior poder político; quer pelo maior número de eleitores entre outros indicadores como hospitais, escolas, arrecadação etc.

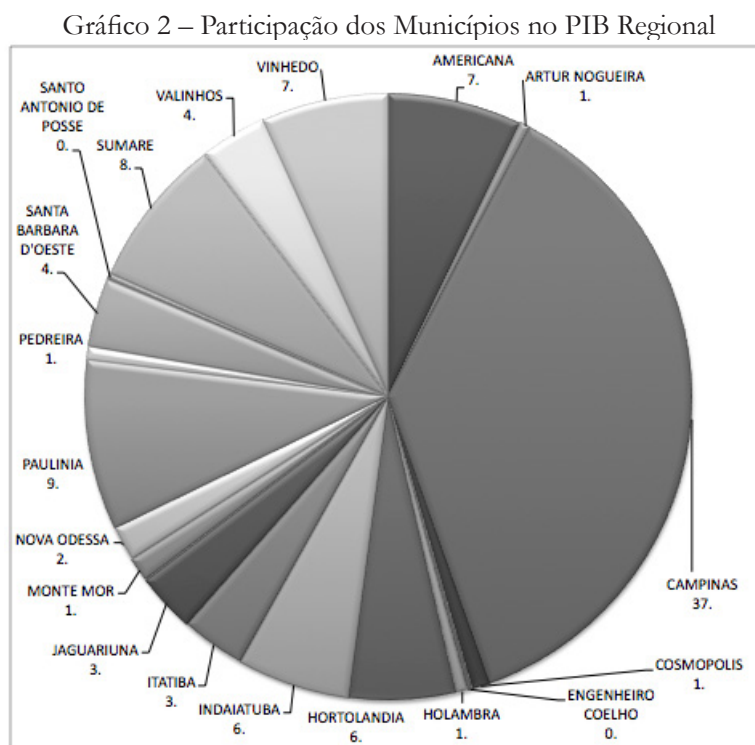
5 Constituída atualmente por 20 municípios: Arthur Nogueira, Americana, Campinas, Cosmópolis, Engenheiro Coelho, Holambra, Hortolândia, Indaiatuba, Itatiba, Jaguariúna, Monte Mor, Morungaba, Nova Odessa, Paulínia, Pedreira, Santa Bárbara, Santo Antônio da Posse, Sumaré, Valinhos, Vinhedo.

6 IBGE 2010.

7 IBGE 2009

8 Pnud 2000 (IBGE, 2010).

Nota-se que a distribuição do PIB entre os municípios dá mais equilíbrio aos interesses regionais, no entanto, Campinas continua com uma forte participação de 37%, o que gera uma assimetria no confronto regional, dando ao município uma capacidade diferenciada de tomada de decisão, ver gráfico 2.



Fonte: IBGE, 2009

Apesar desse quadro apresentado indicar que a RMC é uma região com uma economia vigorosa e que Campinas tem uma influência central na política regional, a realidade tem se mostrado um tanto cruel, a relação com os processos de grande escala que se desenvolvem na RMC tem sido determinada mais pelas grandes empresas (a maioria é multinacional), pelas intenções do governo estadual e por decisões da União; por isso, afirmamos que há uma limitação para reprodução das experiências locais. Mesmo tratando-se de uma região como Campinas, com atores e processos institucionais pujantes nas suas propostas, não pode deixar de se considerar que, em certos processos de grande escala, a região sofre mais como consequência, como vítima, que como ator, protagonista.

Formação Continuada na RMC

As questões apresentadas se reproduzem nas práticas institucionais educacionais locais permitindo à pesquisa um campo fértil de revelações sociais. Procuraremos fazer uma análise de como tais reflexos se apresentam nas políticas de Formação Continuada de Professores dentro da RMC. Acrescenta-se a necessidade de entender a Formação como um campo/mundo onde é necessário conhecer os quadros políticos e sociais, os indivíduos, movimentos sociais e as instituições (TANGUY, 2001). Analisar a experiência da Câmara Temática Metropolitana de Educação da RMC e a experiência em formação de professores dos municípios faz parte desta abordagem. A primeira observação relevante

ao analisar os espaços regionais, político institucionais, trata da relação descentralização/participação.

A pesquisa permite afirmar que a Câmara Temática de Educação da RMC não possui um espaço determinado para a relação com a sociedade civil, embora várias atividades da região sejam realizadas com parcerias da sociedade civil. Não existe um lugar para as decisões participativas da sociedade, nem para práticas sociais regionalizadas, a análise das atas da Câmara no período estudado confirma esta afirmação. Cabe destacar que este não é o caso em outras Câmaras Temáticas, como as que se ocupam de transporte e meio ambiente, onde a sociedade tem voz mais atuante.

Já o Conselho de Desenvolvimento Metropolitano (CDM), órgão máximo da Região não incorpora, até hoje, representantes da sociedade civil. Criado pela Lei Complementar nº 870 de 19 de junho de 2000 e instalado através do Decreto nº 46.057 de 27 de agosto de 2001 e com seu regimento interno aprovado em 27 de novembro de 2001. Tem caráter deliberativo e normativo, composto por um representante de cada município que integra a RMC e por representantes do Estado nos campos funcionais de interesse comum, assegurada a paridade das decisões e considera estatutariamente a possibilidade de credenciar representantes da sociedade civil para participar do Conselho (AGENCAMP, 2010). Após dez anos a representação deveria estar efetivada.

Entendemos que essa relação necessita ser evidenciada, há aqui uma contradição significativa, por um lado a forte presença da sociedade civil na educação em ações de parcerias de diversos tipos: material didático, sistema de ensino, cursos, prestação de serviços educacionais na educação infantil etc., por outro a sua ausência numa instância deliberativa. Se considerarmos que encontramos fortes disputas políticas nos diversos Conselhos Municipais por cargos, por representantes, por suas presidências; exemplos não faltam: temos no Conselho Municipal do Meio Ambiente de Campinas (COMDEMA), que é deliberativo, e por isso pode restringir as ações da iniciativa privada, lutas entre setores empresariais, governamentais e representantes da sociedade civil organizada não governamental, a luta por cargos geram disputas e as decisões, atritos fortes entre os diversos interesses. Entendemos que a não presença da sociedade civil, principalmente do setor empresarial, um indício perigoso, pois pode significar que as decisões partem de acordos prévios, nos gabinetes, sem a transparência necessária aos processos democráticos.

Entre o setor público municipal e o estadual; a análise do Projeto Especial de Formação de Professores em Exercício (PROESF), apresentado mais adiante, pôde apontar potencialidades na direção de uma nova forma de prática institucional para elaboração, implementação e avaliação de políticas sociais regionalizadas.

Relembrando que formas de colaboração horizontal e inter-esferas governamentais são determinantes para possibilidade de ação dos organismos regionais e para implementação de políticas sociais regionalizadas, função principal das RM. Frente a desestabilização política, histórica de nosso país, a legitimação e fortalecimento das políticas de indução nas várias áreas de políticas sociais e fiscais⁹, o imaginário da fragmentação federativa recua no debate e ganha importância a pesquisa sobre as experiências concretas de ação local (FARAH, 2003).

⁹ O êxito da lei de Responsabilidade Fiscal e da descentralização das políticas da área social comportam-se como paradigmas deste processo de recuperação da União.

Experiências que para além do valor “exemplar” visando sua reprodução, significam novas práticas onde estão sendo construídas as novas formas de articulação institucional para a colaboração ou o confronto federativo.

Vale destacar que estas novas articulações, nas sociedades atuais, dizem respeito a várias questões além da federativa; a relação entre o público e o privado, por exemplo, experimenta essa procura de novas formas institucionais, financeiras, legais, de decisão e implementação para políticas sociais (CARDOSO, 2005).

Descentralização na Educação e a Regionalização

A Região de Campinas realizou o processo de descentralização da educação básica entre os anos de 1997 e 2003, estabilizado na ordem de 40% de índice de municipalização das matrículas. A descentralização ocorreu, como em geral aconteceu no país, impulsionada pelos municípios mais pobres e de menor população. Isso trará repercussões na hora de assumir a plenitude das competências educacionais. Na tabela 2 podemos verificar como se deu o processo de transferência de matrículas na região em comparação com o estado de São Paulo e o Brasil. Podemos observar que, na RMC, o crescimento de matrículas na rede municipal foi de 36,9% enquanto no mesmo período as matrículas na rede estadual decresceram em 28,1%. Observa-se inclusive que a RMC teve uma tendência diferenciada em relação às redes municipais do estado de São Paulo, onde a municipalização foi maior, de 44,5%. Em relação ao Brasil, há um fenômeno diferenciado, pois a diminuição das matrículas se devem ao menor índice de natalidade no estado de São Paulo e às políticas de correção de fluxo escolar, resultando em diminuição das redes de ensino.

Tabela 2: Matrículas no Ensino Fundamental por Esfera Administrativa na RMC, Estado de São Paulo e Brasil - 1999 a 2008

Localidade	Esfera Adm.	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	% (1999-2008)
RMC*	Total	384.372	380.834	382.007	375.394	373.135	372.583	365.588	372.223	374.555	358.636	-6,70%
	Estadual	240.806	233.089	220.932	208.388	199.588	194.802	188.841	189.848	185.085	173.137	-28,10%
	Municipal	96.425	99.807	112.040	117.572	123.384	126.188	124.155	128.451	131.791	131.998	36,89%
	Particular	47.141	47.938	49.035	49.434	50.163	51.593	52.592	53.924	57.679	53.501	13,49%
Estado de São Paulo	Total	6.325.294	6.225.204	6.092.455	5.993.885	5.896.461	5.862.955	5.875.983	6.014.209	5.947.381	5.399.602	-14,63%
	Estadual	4.052.972	3.865.320	3.550.793	3.285.418	3.106.812	3.001.513	2.954.426	2.945.985	2.841.788	2.408.105	-40,58%
	Federal	207	193	196	194	194	187	188	181	222	214	3,38%
	Municipal	1.511.184	1.595.881	1.771.767	1.935.101	2.011.743	2.075.869	2.127.994	2.249.262	2.278.235	2.183.113	44,46%
	Particular	760.931	763.810	769.699	773.172	777.712	785.386	793.375	818.781	827.136	808.170	6,21%
Brasil	Total	36.059.742	35.717.948	35.298.089	35.150.362	34.438.749	34.012.434	33.534.561	33.282.663	31.882.767	29.963.623	-16,91%
	Estadual	16.589.455	15.806.726	14.917.534	14.236.020	13.272.739	12.695.895	12.145.494	11.825.112	11.251.165	9.665.758	-41,74%
	Federal	28.571	27.810	27.416	26.422	25.997	24.633	25.728	25.031	24.190	22.837	-20,07%
	Municipal	16.164.369	16.694.171	17.144.853	17.653.143	17.863.888	17.960.426	17.986.570	17.964.543	17.424.341	16.919.355	4,67%
	Particular	3.277.347	3.189.241	3.208.286	3.234.777	3.276.125	3.331.480	3.376.769	3.467.977	3.183.071	3.355.673	2,39%

Fonte: Inep, 2010

* A RMC foi oficializada em 2000, mas inicia-se aqui a estimativa a partir de 1999

No fim dos 90 a descentralização da política pública de formação de professores coloca um cenário novo para grande parte dos professores paulistas, pois passam a ficar fora do sistema de formação existente, no caso a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) ligada à Secretaria Estadual de Educação responsável pela formação dos professores da rede estadual, já que a municipalização os transferiu para um sistema desprovido de mecanismos massivos de formação profissional do magistério. O município tem passado praticamente uma década a buscar caminhos para formular seus estatutos do magistério, novos planos de carreiras e a desenvolver setores de formação de professores nas Secretarias. As pesquisas sobre este processo indicam ainda a fragilidade institucional da formação continuada nos municípios da região¹⁰, outras pesquisas procuram mostrar esta fragilidade pelo processo de privatização que marca a Formação Continuada de Professores nos municípios da região (MOREIRA, 2009).

Pelas pesquisas já realizadas podemos verificar que os professores enfrentaram um intenso processo de reestruturação no seu campo profissional, o que os impossibilitou de construir uma carreira estável. Além desta instabilidade, as desigualdades entre as redes institucionais acabam por fragilizar os profissionais de educação, seja pelas grandes diferenças de salário, seja pelas diferentes concepções de sistema de ensino e de formação continuada. Desigualdades que criam assimetrias nas carreiras docentes, na forma de oferta de formação e nas condições de trabalho.

Uma possibilidade de enfrentamento das desigualdades, neste processo descentralizador, poderia ter passado pelo fortalecimento de uma visão e de ações regionalizadas, uma vez que a RMC já estava consolidada. A Câmara Temática da educação da região de Campinas desenvolveu na presente década várias ações dirigidas a implementar estruturas ou núcleos de formação municipais e realizar programas conjuntos de formação inicial continuada de professores.

No entanto essas ações acabaram por se dispersar com as mudanças de governo nos municípios da RMC e até hoje nada foi conclusivamente definido em termos regionais, conhecer esses caminhos nos tem mostrado que a falta de uma visão regional tem mantido a Formação Continuada de Professores em âmbito individual de cada município, no entanto, como apresentaremos adiante, as experiências regionalizadas que se mostraram bem-sucedidas, ficaram, no entanto, sem continuidade.

A Câmara Temática da Educação da RMC

As Câmaras Temáticas da RMC foram criadas pelo artigo 12 da lei nº 870/2000 e disciplinadas pelo Regimento Interno do Conselho de Desenvolvimento Metropolitano. A Câmara Temática da Educação da RMC nasce em 2004, hoje existem onze Câmaras Temáticas na RMC, sendo a de transportes e de cultura as mais atuantes.

Somente doze municípios participaram, em 2002, da criação da Câmara Temática de Educação; poder-se-ia pensar, numa leitura rápida, que o problema educacional não era ainda compreendido como uma questão metropolitana, posto que isto exigiria um processo político por vezes

¹⁰ Mesmo aqueles municípios com maior tradição na formação docente na região. Ver MORETO, Júlio.

custoso; no entanto, o recente processo de Bolonha mostra como são enormes as dificuldades para regionalizar a questão educativa na União Europeia, frente às resistências dos sistemas educativos locais; entendemos que como lá, tais resistências são encontradas aqui também.

Chama a atenção que no ano 2000, ainda sem Região Metropolitana e sem Câmara Temática, surge em Campinas a primeira iniciativa de política educacional regionalizada da década; e origina-se como resposta “colaborativa” estadual e municipal às determinações da Lei 9394/96 LDB, que exige a graduação obrigatória dos docentes para exercer o magistério nas séries iniciais do ensino básico e que deu origem ao Programa Especial de Formação de Professores em Exercício (PROESF)¹¹.

Os Primórdios da Experiência

Entre os maiores avanços em direção a elevar a qualidade da educação pública, a exigência inscrita na LDB de melhor formação, inicial e continuada, para o magistério está entre os destaques da década. Esta determinação da lei maior da educação gerou inúmeras iniciativas dos governos responsáveis por redes de ensino, algumas destas já bem avaliadas¹².

No caso particular da Região de Campinas registrou-se um conflito entre a UNICAMP e a Secretaria do Estado da Educação de São Paulo em torno do modelo do Programa de Formação a ser implementado para os docentes da rede estadual. Diferentes divergências, entre outros, a carga horária do curso de pedagogia proposto pela Secretaria Estadual de Educação, ocasionaram a exclusão da UNICAMP deste programa; PEC-SP. Programa que foi implementado para rede estadual pelas outras instituições universitárias do estado de São Paulo – UNESP e USP.

A reitoria da UNICAMP, pressionada pelo governo de estado pela sua ausência neste esforço, decide encaminhar uma proposta de dimensão regional, apenas para as redes municipais: o PROESF, que não se reduz apenas ao Curso de Pedagogia de 3.400 horas, presencial, oferecido para 2.000 professores em exercício, mais inclui a proposta de desenvolvimento de Centros de Formação Continuada nos municípios da região.

A iniciativa foi elaborada pelo Fórum de Secretários Municipais da região de Campinas (FÓRUM), e a universidade pública, sob o auspício da Reitoria da UNICAMP com a participação da Faculdade de Educação. Este processo inicia-se em fins de 2001 e se prolonga até 2008 quando encerra a 4ª turma de 500 professores das redes municipalizadas.

Todo o trabalho de concepção do programa, o planejamento pedagógico curricular, o plano administrativo, as formas de financiamento e a sua execução foram formulações originais desta experiência e determinadas pelo formato institucional Municípios, Governo do Estado, Assembleia Legislativa e Universidade que juntos viabilizaram a proposta.

O Fórum instala-se nas dependências da UNICAMP em dezembro de 2001, este Fórum antecede em dois anos a Câmara Temática de Educação da RMC¹³. Segundo as pesquisas, além da especial integração entre o Fórum e o grupo de professores da Faculdade de Educação no âmbito local, as características mais destacadas da experiência são:

- O financiamento foi efetuado por meio do orçamento do Estado com repasse direto à Universidade, isto significou criar, na Assembleia Legislativa do Estado, os

11 Arquivos PROESF, Coordenação de Graduação da FE UNICAMP.

12 Ver avaliação do Projeto Veredas de Minas Gerais e Pedagogia Cidadã de São Paulo in DUARTE, Vanda 2004.

13 O Fórum deveria transformar-se em Câmara Temática da RMC, no entanto, apenas 12 dos 19 municípios participam da criação da Câmara. Pode se presumir uma resistência à integração do governo de estado na regulação regional da educação municipal. Situação que persistiu por algum tempo, hoje as diferenças aparecem menos.

instrumentos legais orçamentários durante o ano de 2002. A ação de colaboração entre diferentes entes estatais garantiu o sucesso desta ação o que a transformou em objeto de interesse para os pesquisadores.

- A preparação pedagógica do curso colocou na mesma mesa o saber acadêmico, sistematizado, mas limitado pela sua distância com o fazer, e o cotidiano das redes, com seus saberes acumulados nos sistemas escolares, mas com menor grau de sistematização. Tendo assim a possibilidade de enfrentar um dos principais obstáculos para o sucesso das iniciativas de colaboração para políticas de formação docente entre a academia e as redes de ensino, a saber, a dificuldade de compatibilizar os dois tipos de conhecimentos num programa de formação.
- A certificação exigiu a colaboração do Conselho Estadual de Educação para reconhecer um diploma de um curso tão diferenciado, curso reservado apenas a docentes em exercício.
- A organização, o currículo e as aulas foram desenvolvidos junto com um grupo de pedagogos das redes, cedidos pelos municípios, que ocuparam a função de Assistente Pedagógico (AP) no Curso¹⁴. Finalmente a decisão de política pública de formação foram reservadas ao Fórum, tais como: número de vagas por município, decisões financeiras, formas de ingresso e outras. Isto significou, de um lado, o engajamento permanente de prefeituras, representantes legislativos da região e a universidade pública nas decisões a serem tomadas no programa, criando uma experiência institucional de interesse analítico nas suas formas e seus resultados (PEREIRA et al., 2008).
- Implicou modificação nos sistemas acadêmicos da UNICAMP, às vezes de alto custo administrativo, da mesma forma que foram necessárias realizar alterações legislativas nos municípios.
- Significou também a constituição de um marco legal de convênios e termos aditivos entre Prefeituras e Universidade que, por pertencerem a níveis governamentais diferentes, têm restrições em realizar atividades entre elas.

Recapitulando: um financiamento estadual administrado com a participação dos municípios, um curso de graduação de diploma universitário nacional com características excepcionais regulamentado especialmente pelo Conselho Estadual de Educação, e um fórum governamental intermunicipal atuando na formação inicial e continuada docente são os destaques institucionais desta experiência.

As avaliações das atividades indicam resultados satisfatórios para todos os envolvidos no programa (PEREIRA et al., 2008). A hipótese mais plausível para esse sucesso pode ser atribuída à colaboração estabelecida pelas instâncias federativas de governo. Sem tal colaboração não seria possível o apoio da Assembleia Legislativa do Estado, das Câmaras Legislativas Municipais, assim como o Conselho Estadual de Educação e o Tribunal de Contas do Estado. A legitimidade da universidade pública teve um papel importante.

14 A UNICAMP realizou um curso de especialização de 360 horas para os 32 AP oriundos dos municípios. Esta iniciativa visava qualificação da docência no programa e manter elevada a qualidade das aulas.

Desse nosso ponto de vista, o mais significativo foi a experiência de colaboração entre a academia e os executivos municipais na prática de implementação da política pública de formação continuada.

Os Centros Municipais de Formação Continuada

A discussão sobre a oportunidade de realizar um centro regional de Formação Continuada de Professores ocorreu durante os anos de 2003 e 2005. Para implementar este componente do programa, o Fórum criou um Grupo de Trabalho (GT) formado por sete municípios e a universidade. Este grupo realizou inúmeras reuniões e três seminários no período, visando discutir a melhor alternativa para a realização da formação continuada na região. Existiam duas posições na discussão, aqueles que entendiam um único centro de formação regional como a melhor opção, ou os que propugnavam a realização de centros de formação municipais. Essas duas posições ficavam visíveis nos seminários realizados e nas reuniões mensais do GT¹⁵. No processo, a colaboração entre os municípios foi ficando cada vez mais débil inviabilizando a proposta de Centro Regional de Formação Continuada.

A partir de 2006 o GT concluiu a necessidade de realizar um curso de gestão para os dirigentes das redes municipais que ficaria por conta da UNICAMP e cada município iria desenvolvendo suas próprias formas de elaborar as políticas de formação continuada.

Atualmente a discussão sobre centros de formação continuada tem sido evitada e cada município organiza individualmente sua política; alguns constituíram centros, a maioria coordena a formação continuada desde uma diretoria da secretaria municipal. Algumas pesquisas denotam a forte presença da privatização da formação continuada através da compra de sistemas privados ou a contratação de assessorias privadas nos municípios (ADRIÃO, 2008).

A análise das atas da Câmara Temática 2004/2010 permite observar que essa se encontra discutindo, neste momento, a retomada de colaboração intermunicipal e intergovernamental para responder às novas exigências de formação para docentes de pré-escola e creche das redes públicas.

Frente à sanção da legislação federal e da escala desta iniciativa, recoloca-se a retomada de modelos de colaboração e re-centralização de políticas de formação docente. O Sistema Nacional de Formação MEC/CAPES (Plataforma Freire) recoloca esta discussão sob comando do Governo Federal. Os municípios ainda não apresentaram respostas a esta iniciativa¹⁶.

Nas atas, 2004/2010, das atividades que merecem destaque entre as iniciativas tomadas pela região é aquela visando a construção de um imaginário regional do problema educacional;

15 Ver Anais do seminário “Centros de Formação Continuada de Professores em Municípios”. LEITE, S. PEREIRA, E. Faculdade de Educação da UNICAMP dezembro de 2003.

16 A pesquisa demonstra uma adesão significativa dos professores municipais a esta Plataforma (RODRIGUEZ, VIEIRA 2011).

o “Encontro de Educação da RMC” na sua 4ª edição é um exemplo¹⁷. Pela documentação existente, esta atividade demonstra uma boa potencialidade de colaboração entre a AGENCAMP e os Municípios; outra atividade de colaboração importante é a elaboração de um custo-aluno creche da região com compra de serviços à UNICAMP; ambas atividades com possibilidades de financiamento pelo Fundo Metropolitano.

Nesse período verifica-se, também, intervenção conjunta frente às campanhas de saúde (vacinação e prevenção) com esforços de compatibilizar ano escolar e questões curriculares. Seria de suma importância realizar uma avaliação dos resultados e dos modelos formativos construídos nesse período nas 27 RM do país para enfrentar este desafio.

O Curso de Especialização em Gestão

Foi ofertado, dentro do contexto da RMC, um Curso para Gestores da Educação (CEGE). Importante destacar que este curso formou mais de 500 gestores, e realizou-se num contexto institucional totalmente diferente ao curso PROESF.

- Trata-se de um curso de pós-graduação lato-sensu, sem colaboração da Câmara Temática, nem dos municípios na sua elaboração, de responsabilidade exclusiva da academia.
- Os municípios são clientes da universidade e pagam por vaga adquirida. Sem participação do Governo do Estado nem de outros entes na política.

O CEGE tem precauções importantes para evitar a sua mercantilização e garantir a sua qualidade. Os docentes devem ser na sua totalidade professores da UNICAMP, evitando terceirização ou a utilização de discentes para ministrar aulas. Da mesma forma, trabalha com orçamento parametrizado pelos valores das agências de financiamento público (salários, bolsas) e sem margem de excedente, além das taxas universitárias o que o torna um curso barato no mercado. Apesar destas salvaguardas, e da boa avaliação dos participantes, nota-se insatisfação de alguns secretários municipais com o curso e seus resultados para as redes.

Pode-se observar que esta forma de articulação regional se aproxima mais a um modelo de prestação de serviços e clientes do que aquele da construção participativa que regia os primórdios do programa. Dentro desta nova configuração institucional tem sido crescente o distanciamento entre a universidade e os municípios entre 2007 e 2009¹⁸.

As possibilidades descritas nas avaliações do “modelo institucional participativo” que comandou o PROESF, como um programa de formação continuada regional, continuam válidas e auspiciosas para melhorar a atuação estatal na política pública de educação no contexto

¹⁷ Lembre-se que entre os objetivos centrais proposto na criação da Região Metropolitana figura a constituição de um cidadão (cidadania) regional, capaz de tratar seus problemas de forma regional e encontrar uma resposta política e administrativa regional.

¹⁸ Apesar das algumas indagações realizadas, não foi possível identificar as razões desta dinâmica.

metropolitano (PEREIRA et al., 2008).

As experiências de colaboração são dependentes do modelo institucional adotado; se de características participativas ou realizadas em modelos restritivos à participação, apresentam resultados diversos para implementação de políticas públicas regionalizadas. Sendo que na experiência aqui analisada, um modelo intergovernamental participativo, desenvolveu uma política de formação docente de caráter metropolitano, ou seja, União, Estado e Município tratando conjuntamente da política educativa. Permitindo resultado pedagógico de excelência e obtendo satisfação dos envolvidos.

Dissolvido esse modelo, e sob outro com características mais market oriented, as avaliações feitas do programa apresentam maiores dificuldades para alcançar os resultados esperados.

Conclusão

A RMC apresenta limites claros frente às necessidades de incorporar a participação da sociedade no governo da educação regional e das políticas públicas regionais. A Região Metropolitana de Campinas não consegue implementar políticas públicas de equalização das desigualdades regionais. A dispersão e falta de colaboração entre os executivos municipais redundam em políticas individuais que tendem a desenvolver ainda mais as desigualdades entre os municípios; desigualdades de renda, de desenvolvimento institucional e de escala se consolidam e se reproduzem num marco institucional competitivo.

No entanto, a RMC institucionalmente configura um espaço de colaboração, pois a decisão regional não conta com instrumentos legais de imposição, basta a recusa de qualquer parte municipal para impedir territorialmente uma decisão.

As experiências de colaboração, como as aqui destacadas, têm se concentrado, especialmente, nas ações urbanas, lixo, abastecimento de água e transportes, onde a sociedade e movimentos sociais têm estado mais presentes nestas ações. Destacando, ainda mais, a escassa presença na questão educacional; bem como, a importância da participação da sociedade na solução das suas necessidades.

A falta de colaboração incentiva o mercado e reduz a presença estatal na Formação Continuada de Professores a nível regional (RODRIGUEZ e VIEIRA, 2011). A competitividade esvaia as possibilidades de enfrentar as desigualdades regionais; as ações de combate às desigualdades não encontram prioridade nos documentos oficiais da região (atas, relatórios).

O surgimento de uma tecnocracia descentralizada, de atores coletivos descentralizados, de práticas territorializadas e de políticas descentralizadas alertam para necessidade de análises sociológicas mais aprofundadas que aquelas setoriais com as quais conta o atual debate.

Este processo guarda estreita vinculação com a modernização da sociedade e o Estado brasileiro ao longo do século XX; sua compreensão torna-se viável, contextualizada pelo desenvolvimentismo/populismo e o caráter dependente do capitalismo latino-americano (FIORI, 1995). Estes três processos apontados correntemente como maiores responsáveis pela desigual-

dade social no país, bem como pelos mecanismos de reprodução da iniquidade, destacada internacionalmente, que impera no Brasil.

As desigualdades educacionais têm sido assinaladas como a grande “trava” para o desenvolvimento do país, no entanto, as estratégias adotadas pelos sistemas nacionais de educação desenvolvem, atualmente, suas políticas públicas apoiadas em dois conceitos:

- Privatização, repasse ao mercado ou ao setor privado dos serviços educativos.
- Meritocracia, por meio da competitividade e sua regulação pelos sistemas nacionais de avaliação, implantados a partir dos 90.

Resulta comum, para os educadores, assumir a impossibilidade de transformar a educação numa mercadoria. Entre outras muitas razões, porque agudiza as desigualdades econômicas. Modernização e desigualdade constituem os traços determinantes do capitalismo nacional e a sua superação, uma condicionante para sua própria existência.

Referências

- AGENCAMP. RMC – O que é. Disponível em: www.agencamp.sp.gov.br. Acessado em: 12/09/2010.
- ADRIÃO T. PERONI V.(orgs) Público e Privado na Educação; novos elementos para o debate. São Paulo: XAMÃ, 2008.
- AFFONSO R. SILVA P.L. A Federação em perspectiva: ensaios selecionados. São Paulo, FUNDAP, 1995.
- BOURDIEU P. Raisons Pratiques: sur la theorie de l’action. Paris: Editions SEUIL, 1994.
- CARDOSO C. O público no privado e o privado no público em Portugal e na Inglaterra. In: ADRIÃO, T; PERONI V (orgs.). O público e o privado na educação. Interfaces entre o estado e a sociedade. São Paulo. Xamã, 2005.
- ELIAS N. O processo civilizador. 2 vol., Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1994.
- FARAH.M. A gestão pública local, novos arranjos institucionais e articulação urbana-regional. In GONÇALVES F, BRANDÃO C., GALVÃO A. (orgs). Regiões e Cidades, cidades nas regiões: o desafio urbano-regional. São Paulo: Editora Unesp/ANPUR, 2003
- FIORI J. L. Em Busca do Dissenso Perdido: ensaios críticos sobre a festejada crise do Estado. Rio de Janeiro: Insight, 1995.
- IBGE. Dados demográficos e índices econômicos. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acessado em: 23/08/2011.
- INEP. Microdados do censo escolar. Disponível em: www.inep.gov.br. Acessado em: 21/03/2010.
- MELO M. Crise federativa, guerra fiscal e “Hobbesianismo Municipal”: efeitos perversos da descentra-

lização. São Paulo em Perspectiva vol 10 n° 3: Fundação SEADE 1996.

MOREIRA E. Política Pública para educação básica e inovação institucional: o público e o privado na formação de professores em contextos descentralizados. Campinas: FE Unicamp Mimeo 2009.

OBSERVATÓRIO DAS METRÓPOLES. Regiões Metropolitanas e Regiões Integradas de Desenvolvimento. Disponível em: www.observatoriodasmetropoles.ufrj.br/MunRM_RIDE_30.11.2008.pdf. Acessado em: 23/04/2010.

PEREIRA E. LETTE S. SOLIGO A. A formação superior de professores em exercício: a experiência da Unicamp na Região Metropolitana de Campinas. Revista Espaço Pedagógico vol 15 n° 2: Passo Fundo 2008.

RODRIGUEZ V. VIEIRA M. Descentralização e Formação Continuada de Professores na Região Metropolitana de Campinas. Mimeo, Campinas, GPPE-Unicamp, 2011.

ROLNIK R. Governar metrópoles: dilemas da recentralização. In GONÇALVES F., BRANDÃO C., GALVÃO A. (orgs). Regiões e Cidades, cidades nas regiões: o desafio urbano-regional. São Paulo: Editora Unesp/ANPUR, 2003

TANGUY, Lucie. Reconversion industrielle et conversion culturelle dans un bassin minier de Lorraine au milieu des années 1960. Sociétés contemporaines, n°35, Paris, 1999, pp. 43-71

TANGUY, Lucie. Les promoteurs de la formation en entreprise (1945-1971). Travail et emploi, n°86, Paris, 2001, pp.27-49.

TANGUY, Lucie. Sciences sociales et construction de la catégorie « formation » en France (1945-1971), in Jean-Pierre Durand et Danièle Linhart, Les ressorts de la mobilisation au travail, Toulouse: Octarès éditions, 2005, pp.273-287

Formação Continuada de Professores: Possíveis Aspectos Para a Elaboração de um Programa¹⁹

Júlio Antônio Moreto

A formação dos trabalhadores apresenta-se como uma necessidade contemporânea face às exigências do mundo do trabalho, inclusive como forma de os profissionais se manterem economicamente ativos, nos postos de trabalho, na competitividade enquanto marca desta sociedade em que o mercado indica as formas de permanência ou exclusão da mão-de-obra. Este texto pretende discutir aspectos da Formação Continuada de Professores (FCP), enquanto contribuição para possíveis desenhos de políticas públicas, a partir do questionamento do que seria a FCP, enquanto pergunta norteadora.

No caso dos professores, ocupa lugar nas agendas contemporâneas, mais precisamente aquela que diz da continuidade dos estudos; a formação continuada, por ser uma exigência dos organismos internacionais que financiam a educação e das próprias instituições no que concerne aos estatutos, à progressão na carreira, aos concursos públicos, aos certames de atribuição de aulas, por exemplo.

Isto indicaria os desenhos das políticas para o desenvolvimento da formação, mais precisamente para o desenvolvimento da formação em serviço, daquela que corresponde à continuidade dos estudos. Nesta ação, os momentos das atividades formativas se colocariam frente às necessidades de os profissionais, no caso deste estudo, os da educação, se apresentarem recorrentemente aos momentos de aperfeiçoamento, atualização pedagógica, das oficinas, dos cursos de pós-graduação, enfim daqueles que indicam a continuidade dos estudos.

Nas pesquisas acadêmicas, o interesse por este tema se constituiu como um campo da ciência pedagógica em trabalhos nas mais diversas áreas (BITTENCOURT, 2006: 66), o que é possível averiguar pelo volume de produção acadêmica a respeito do assunto, através dos bancos de teses e de publicações existentes nas Bibliotecas das Universidades e Centros de Pesquisas²⁰.

Gatti & Sá Barreto (2009, p.208), em publicação a respeito de “Professores do Brasil”, no capítulo sobre Formação Continuada em questão, quando se referem a “O que os estudos e as pesquisas indicam”, a partir de estudos tipo estado da arte, indicam que “André et al. (1999) e André (2004) ilustram o crescente interesse pelo assunto no país. Segundo André (2004), nos anos 1990, a grande maioria das teses e dissertações, (...) 14,8% abordam o tema da formação continuada (...)”.

19 A partir do capítulo da Tese de Doutorado, de cuja banca participou o Prof. Vicente Rodriguez, incentivando a continuidade das nossas pesquisas sobre Formação Continuada de Professores. Também parte do que trataremos neste texto refere-se a conversas que mantivemos com o Prof. Vicente Rodriguez (homenageado neste livro), enquanto momentos de supervisão para o pós-doutorado na FE/UNICAMP no que se refere à Formação Continuada de Professores.

20 Em uma pesquisa no banco de Teses da UNICAMP, com o descritor Formação Continuada de Professores, de um total de 3.411 produções, encontramos 252 com Educação Continuada de Professores, 126, mais de 10%. Dados de dezembro de 2015. Disponível em <http://acervus.unicamp.br>.

A partir de dados analisados por Freitas (2012, p.93-4), advindos de um survey da pesquisa “Trabalho docente na educação básica no Brasil”, do grupo de pesquisa Gestrado da FAE/UFMG, quando foram aplicados questionários a 8795 sujeitos, de sete estados brasileiros, afirma que “28% dos professores com formação superior participaram de cursos de formação em universidades e 59,7% participaram de atividades de formação” organizadas pelos sistemas locais (municipal/estadual). Em relação à participação dos professores nas ações de FCP, Rodriguez & Silva (2015, p.562) indicam uma cifra de mais de dois milhões de professores que acorrem aos momentos deste tipo de formação.

A partir destas demandas, as instâncias de formação de professores – quer sejam as instituições de ensino superior e até mesmo aquelas que são gestoras de políticas de formação veem-se impelidas pelo discurso da atualização e o da necessidade de renovação. (GATTI, 2008, p. 2)

Ainda nesta mesma pesquisa de Gatti (op.cit.), o trabalho do professor e em decorrência o da escola, no sentido de ensinar os conteúdos historicamente produzidos pelos homens, está afeito à consecução daquilo que ditam os organismos internacionais, da economia mundial, do setor produtivo da sociedade, uma vez que nos documentos oficiais produzidos pelos organismos internacionais²¹ menos ou mais claramente, está presente a ideia de preparar os professores para formar as novas gerações para a “nova” economia mundial e de que a escola e os professores não estão preparados para isso. (p.6) [grifos da autora]

Assim, a formação se expressa como a possibilidade de concretude da forma como a mão-de-obra pode ser preparada para agir com mais eficiência e eficácia colocadas pelas exigências mercadológicas; e os professores sejam formados em serviço a fim de poderem dar conta deste fazer.

A partir da Reforma do Estado, na década de 1990, houve uma reorganização do mundo do trabalho para dar conta da demanda imposta pelo setor produtivo. As orientações advindas dos organismos que engendraram as reformas tinham na "gestão do sistema educacional e da escola dimensões privilegiadas nas reformas do setor na América Latina durante a década de 1990" (KRAWCZYK & VIEIRA, 2010, p.10).

O Estado começa a se desresponsabilizar por setores sociais (como saúde e educação, por exemplo), e a incentivar políticas que responsabilizem os cidadãos, rumo à individualização; isto repercute na formação do professor.

Estamos assim vivenciando, pelas políticas de formação, concepções que, pela desresponsabilização do Estado do financiamento público, pela individualização das responsabilidades sobre os professores, pela centralidade da noção de certificação de competências nos documentos orientadores da formação de professores, revelam um processo de flexibilização do trabalho docente em contraposição à

21 Os documentos referidos encontram-se em GATTI (2008), cujos títulos são: os do Banco Mundial de 1995, 1999 e 2002; o do Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina (PREAL, 2004); a “Declaração mundial sobre a educação superior no século XXI: visão e ação”; o texto “Marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento do ensino superior.” (UNESCO, 1998); a “Declaração de princípios da Cúpula das Américas” (2001); e os documentos do Fórum Mundial de Educação (Dacar, 2000) (p. 6).

profissionalização do magistério, condição para uma educação emancipadora das novas gerações (FREITAS, 2002: 162).

A profissionalização do magistério seria então a possibilidade de os professores trabalharem na perspectiva de uma educação que emancipe os cidadãos da condição que se estabelecem na lógica do mercado. Todavia compreender esses profissionais como os únicos responsáveis por essa tarefa, assim como a escola, coaduna com a “individualização das responsabilidades”. "Os professores não podem ser tomados como atores únicos, nem de forma independente de suas condições de trabalho, de seus vínculos de emprego, de incentivos e de reconhecimento social para o exercício de suas responsabilidades profissionais" (GATTI, 2009, p.13).

No sentido da profissionalização dos professores, de suas responsabilidades profissionais, trataremos neste texto da FCP que contribui para “o processo de desenvolvimento profissional dos sujeitos, para o qual uma dimensão experiencial, e não apenas técnica, deve ser alcançada” (CASTRO & AMORIM, 2015, p.39).

Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Básica (DCNs) (BRASIL, 2015) conceituam o termo, em seu art. 16:

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (p.13).

Na constituição deste campo do conhecimento, esta formação se consolidou ao longo do tempo. As marcas da FCP foram se sedimentando, até chegarmos ao entendimento de que ela compreende as dimensões e o processo apontados pelas Diretrizes mencionadas.

§ 3o A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas (BRASIL, op.cit., p. 4).

Essas Diretrizes têm o papel de dar um norte para as ações de Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério, entendidos por aqueles que trabalham na docência e as demais atividades pedagógicas, quer sejam na gestão dos sistemas e das escolas de educação básica. (BRASIL, op.cit., p. 4), espera-se que elas possam colaborar no sentido de garantir questões importantes para a consecução da educação das populações na sociedade moderna, no que se refere ao trabalho dos professores.

Na perspectiva assumida por esse texto, a FCP se organiza em torno de

um sistema orgânico que supere o caráter pontual, assistemático e fragmentado dos eventos de curta duração e que estabeleça uma vinculação entre a formação e a realidade das escolas de educação básica, superando a distância que prevalece entre as agências formadoras, e os formadores que atuam, e a realidade escolar (GATTI, 2009, p. 227).

No dimensão de organicidade, buscando pelo vínculo formação/realidade dos coletivos das escolas, a fim de dar conta deste caráter, a FCP

tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valiosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes (GATTI, op.cit., p. 257).

Assim pensada, a FCP poderia contribuir para a educação que tem o caráter de se vincular à vida, na consecução dos objetivos de uma sociedade menos excludente, mais humana, naquilo que se estabelecem como relações entre os indivíduos. Na questão da escola, a FCP poderia contribuir para a unidade entre teoria e prática (FREITAS, 2014 p. 438), na continuidade de ações.

A partir dos estudos realizados, durante a nossa trajetória profissional e de pesquisador (MORETO, 2008 e 2009), podemos defender uma FCP que:

- a) não dicotomiza com a formação inicial;
- b) se organiza num continuum de ações;
- c) ora é proposta pelas instituições, ora é empreendida pelo próprio profissional;
- d) compõem-se das questões de organização do trabalho (jornada, carreira, salário e condições de trabalho);
- e) fundamentalmente agregue o estatuto da profissão; e
- f) não é a solução para melhorar a qualidade da escola.

A partir daquilo que conversávamos com o Prof. Doutor Vicente Rodriguez, nos momentos de supervisão para as pesquisas do pós-doutoramento, abaixo elencaremos aspectos que poderiam ser considerados na elaboração de políticas públicas em relação a um Programa de Formação Continuada de Professores.

O Programa de Formação Continuada de Professores

No que concerne à elaboração do Programa de FCP, a escola se apresenta como o lócus que demandaria pelas ações que comporiam juntamente com os órgãos centrais (as Secretarias do Estado de Educação e as Secretarias Municipais de Educação) a política desta formação. Há aspectos a considerar, como os que a seguir discutimos.

- a) A composição entre a formação inicial e a continuada** – Deixando de existir a con-

corrência entre um tipo de formação e outro: a inicial com a continuada, elas juntas estariam previstas neste Programa, de acordo com o que preconizam as DCNs, ao tratarem dos “princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica”, em seu parágrafo 5o., incisos VIII e IX, respectivamente:

VIII - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais; IX - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação (BRASIL, 2015, p.4-5).

Se não há essa dicotomia entre ambas, elas se organizam a partir de um contínuum de ações, em que não há compartimentação, os momentos de FCP não são estanques, porque cada uma das ações em que os professores participam deste tipo de formação compõe o todo. Os cursos de curta duração, rápidos, aligeirados, descolados da realidade, da prática, não teriam lugar neste Programa de Formação.

Caberia à Universidade, às instâncias formadoras, às Instituições (enquanto Secretarias de Educação), a composição deste contínuum, juntamente com as escolas e os professores, para que não se separasse a formação inicial da continuada.

No caso da Universidade, os programas de formação poderiam ser empreendidos pela instituição a partir de uma determinada faculdade ou instituto, ou por um dos seus professores, ou grupo de professores que tivessem interesse neste trabalho.

b) As condições de trabalho – Aquilo que se refere à organização do trabalho comporia esse Programa de Formação, uma vez que tratar da jornada: as horas destinadas à formação, além daquelas para a sala de aula, por exemplo, da carreira: quais seriam as oportunidades de progressão funcional; do salário: uma percepção justa pelo trabalho realizado; e das condições de trabalho: número de aulas, número de alunos por sala, trabalho burocrático de preenchimento de documentação, são fatores que compõem juntamente com as ações de formação e, que por sua vez, se não tratados, considerados pelos formuladores de políticas para a FCP, podem comprometer o trabalho dos profissionais (FREITAS, 2014; HYPOLITO, 2012; OLIVEIRA e VIEIRA, 2012)

Neste sentido, as DCNs afirmam a valorização dos profissionais do magistério

como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada, incluindo, entre outros, a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, com condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério (BRASIL, 2015, p. 15).

Entre os estudiosos do campo da educação, ao se tratar da formação de professores, no caso a FCP, é voz corrente que as questões que estruturam a profissão, anteriormente menciona-

das, se façam considerar e assegurar para a profissão.

a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos (SAVIANI, 2009, p.153).

O Estatuto da Profissão, tratando do Programa de Formação que prevê as possibilidades de formação, mais a organização do trabalho, juntamente com as prescrições da profissão de professor, bem como dos coletivos na organização da escola pública, além das regras do ofício: daquilo que compõem o metiê do professor; das suas ferramentas e instrumentos, enquanto trabalhador, dão o tom para este estatuto.

c) A escola como centro do processo de FCP – Indica a possibilidade de os professores tomarem para si a responsabilidade da construção de uma formação na contramão dos discursos pela via dos organismos internacionais, gerencialista, somente.

Neste sentido, em que os professores se constituem enquanto profissionais que elaboram o seu trabalho, diferentemente da perspectiva gerencialista/privatista quando realizam seu trabalho “dando” as aulas, o Projeto Pedagógico (PP) da escola, a fim de constituir a FCP tendo a escola como centro, se organiza enquanto o norte do trabalho; ou seja, a partir daquilo que se expressa no PP, como documento orientador das ações, a FCP está prevista enquanto possibilidade de execução do referido projeto.

As DCNs (op.cit.) ao tratarem da FCP, indicam que

decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério que leva em conta: I - os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida (p.14).

Os profissionais, enquanto construtores e organizadores da profissão, se veem envolvidos neste processo que é o de pensar sobre o seu trabalho, elaborar ações para a sua execução e executá-lo, porque

aprendem a sua profissão nas escolas e que essa aprendizagem coincide com um processo largo, contínuo e multiforme de socialização profissional que comporta modos e vertentes deliberados (formais) e não deliberados (informais). Centrar a formação (socialização deliberada) na escola significa, de algum modo formalizar o informal, conferindo um carácter intencional e consciente aquilo que, normalmente, não o é: o processo de socialização difusa que está presente no exercício do trabalho (CANÁRIO, 2001, [p.3]).

O aprendizado dos professores na forma contínua tendo a escola como seu centro e, por conseguinte, sua convergência, pode constituir esses profissionais enquanto portadores de transformação, juntamente com outros setores da sociedade, da relação estabelecida pelos organismos internacionais.

Centrar a FCP na escola indica, ainda, a possibilidade de construir, por parte dos professores no seu coletivo, ações mais perenes, porque localizadas, oriundas das necessidades cotidianas e recorrentes.

d) A coordenação do processo de FCP – Como essa proposta de Programa de Formação parte do coletivo da escola, nascendo “no chão da escola”, chama a atenção o fato de que o trabalho deva ser coordenado por um dos profissionais envolvidos, uma vez que há ações como o da elaboração do projeto deste programa, a submissão deste ao Conselho de Escola, bem como a organização, através sempre do colegiado de profissionais, das agendas de reuniões, da escolha de quais são os temas, cursos, para comporem os momentos de formação, a partir de uma pesquisa entre as opções, necessitando assim que, a partir de um rodízio, os profissionais se autocoordenem, ou que exista uma coordenação, como é o caso em muitas Redes de Ensino em que há o profissional Coordenador Pedagógico ou Orientador Pedagógico.

Na contramão disto, o BM, através do trabalho de Bruns & Luque (2014), apontam que o papel da gestão, na esteira da “preparação de professores excelentes”, seria a de “adequar as atribuições dos professores às necessidades das escolas e dos alunos e criar escolas eficazes por meio de práticas compartilhadas e interação profissional” (p.34). Na perspectiva aqui defendida, a coordenação, o pensar e o executar a ação de FCP encontram-se dispostos no/e pelo coletivo da escola, porque não se separam coletivos para planejar e outros para executar.

Não separamos a equipe de coordenação pedagógica para planejar ações e a equipe de qualificação para previamente dar cursos. Não apenas porque essa visão polariza os tempos de pensar e fazer, de teoria e de prática, os tempos de formação e de ação-intervenção, mas por algo muito sério, ela carrega uma concepção de educador que prioriza domínios e competências pontuais. (ARROYO, 1999, p.146)

A FCP assim concebida deixa de ser a redentora da escola pública, porque não é somente essa formação que faz com que a qualidade ali exista, mas as possibilidades da construção de mecanismos entre os trabalhadores, enquanto professores, juntamente com os organismos que respondem pela gestão da escola, no caso as Secretarias de Educação, e a Universidade têm responsabilidades sobre o sucesso da escola pública.

e) Os Centros de FCP – Nas localidades, regionalidades, há investimentos nesta formação que se deixados de lado podem tornar a consecução de uma FCP, na vertente que aqui se preconiza, para além do gerencialismo e da lógica do mercado. As Redes Municipais e/ou Estaduais constroem espaços para que a FCP aconteça, como forma de aglutinar profissionais de regiões próximas, reunindo escolas, como polos aglutinadores de formação.

Considerando a importância da formação continuada oferecida pelos centros de formação de estados e municípios, bem como pelas instituições educativas de educação básica, as novas DCNs reconhecem esse locus de formação continuada como parte constitutiva da nova política que se quer consolidar no país. (DOURADO, 2015, p.307)

Estes centros se organizariam enquanto espaços de produção e divulgação do conhecimento dos professores, integrados ao trabalho das escolas, constituindo em oportunidade de os profissionais entrarem em contato com outras experiências, com a produção de diversas fontes (CANÁRIO, 2001), uma vez que para estes centros ocorrem professores de diversas escolas. A FCP, então, enquanto possibilidade de romper com as prescrições unilaterais, no caso os organismos internacionais.

Os Centros constituem-se enquanto locais em que é possível a construção do conhecimento sobre FCP, a partir dos projetos das escolas; um espaço que, apesar de se caracterizar enquanto organizador das ações no nível centralizado, pode se constituir como um aglutinador das políticas da formação aqui estudadas. (ALVES, 2015)

Considerações para a Continuidade

Elaborar um Programa com estas características colaboraria com a aproximação da formação e da prática profissional para aí sim contribuir com uma educação pública voltada aos interesses dos alunos e de suas famílias, num trabalho integrado entre prática e teoria, tendo como norte os estudantes em suas necessidades nos estudos.

Assim, pensar a formação, vai além da sua essencialidade para o sucesso nas reformas educacionais, passa por construir mecanismos que façam com que exista a participação dos professores nesta ação que diz respeito a eles.

As propostas necessitam, então, estarem vinculadas à coerência entre elas e as estruturas. Acreditamos que a transformação pode ter a colaboração do Programa de Formação, se entendido enquanto oriundo das necessidades explicitadas pelos professores, elaborado pelos professores.

Com as características aqui estudadas: formação inicial e continuada, condições de trabalho, a escola como centro do processo, a coordenação e os centros de formação, entendemos que a FCP se constituiria enquanto uma das possibilidades de transformarem as relações existentes neste segmento da educação.

Os desenhos de políticas e da educação para o mercado, poderiam se voltar para as características da FCP aqui estudadas, no atendimento às ansiedades de parcela significativa da população, constituindo os professores em profissionais que, através do seu trabalho, buscam pelo credenciamento, respeito e prestígio, na construção da escola pública para a camada da população que necessita ascender a patamares mais dignos de condições de vida.

Referências

- ALVES, R.P. A formação continuada de professores/as nas cidades de Hortolândia e Campinas: um balanço do período de 2000 a 2012. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2015.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. Educação e Sociedade, nº69, Campinas: CEDES, 1999.
- BITTENCOURT, A.B. Sobre o que falam as coisas lá fora: formação continuada dos profissionais da educação. In: FERREIRA, N.S.C. (org.). Formação continuada e gestão da educação. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2006. p.65-93.
- BRUNS, B. e LUQUE, J. Professores Excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. 2014. Washington, DC: Banco Mundial. Disponível em <http://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf> Acesso em: 30 out. 2015.
- BRASIL (MEC/Conselho Nacional de Educação). Resolução nº2, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Básica. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192, acesso em 26 out. 2015.
- CANÁRIO, R. Fazer da formação um projeto: Mudar as escolas ou os Centros de Formação? Revista Portuguesa de Formação de Professores, vol.1, 2001. Disponível em: http://www.prof2000.pt/users/pina/2005/texto_canario_mudar_as_escolas.htm. Acesso em 26 out. 2015.
- CASTRO, M.M.C. e; AMORIM, R.M.A. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. Cadernos Cedex, Campinas, v.35, n.95, p.37-55, jan./abr. 2015.
- DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. Educação e Sociedade, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. PNE e formação de professores: Contradições e desafios. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 8, n. 15, p. 427-446, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/> Acesso em 15 set. 2015.
- FREITAS, H.C.L. de. Formação inicial e continuada: a prioridade ainda postergada. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade & VIEIRA, Livia Fraga (orgs.) Trabalho na educação básica: a condição docente em

sete estados brasileiros. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012, p.91-129.

FREITAS, H.C.L. de. “Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação”. Educação & Sociedade. Campinas, v.23, n.80, setembro/2002, p.136-167.

GATTI, B.A. & Sá Barreto, E.S. de (Coords). Professores do Brasil: impasses e desafios. - Brasília: UNESCO, 2009

GATTI, B.A. GATTI, Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, Apr. 2008. Disponível na World Wide Web in: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413 Acesso em 04.04.09.

HYPOLITO, A.M. Trabalho docente na educação b básica no Brasil: as condições de trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade & VIEIRA, Livia Fraga (orgs.) Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012, p.211-229

KRAWCZYK, N.R.; VIEIRA, V.L. A reforma educacional na América Latina nos anos 90. Uma perspectiva histórico-sociológica. Revista Latinoamericana de Educación Comparada, año 1, 2010. Disponível em <http://saece.org.ar/relec/revistas/1/art1/pdf>. Acesso em maio de 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga. Condições de trabalho docente: uma análise a partir de dados de sete estados brasileiros. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga. (Orgs.). Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, p.153-190.

RODRIGUEZ, V. & SILVA, D.P. da. Formação continuada em serviço em contextos descentralizados. In: Cadernos Cedes. Campinas, - Vol.35, n.97, Set.-Dez.2015, p.553-574

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro. v. 14, n.40, p.143-155, jan./abr. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf> Acesso em 26 out. 2015.

A pesquisa em educação comparada: Algumas reflexões Metodológicas Introdutórias

Luciana Leandro da Silva

Introdução

O presente capítulo apresenta algumas reflexões que derivaram de um percurso de pesquisa empreendido²², que se atreveu a adentrar em um campo até então desconhecido para nós e que implicava pensar de forma mais ampla, complexa e integrada o modo como realizamos comparações no âmbito das políticas educacionais. A referida pesquisa teve por objetivo caracterizar as tendências que influenciam as políticas de formação de professores e professoras universitárias, particularmente em relação às diretrizes e recomendações internacionais e regionais para a educação superior e para as universidades, considerando o complexo contexto global, em que se acirram processos como a internacionalização e a transnacionalização educativa.

Sabemos que o atual contexto da globalização é marcado por intensas transformações no sistema econômico mundial, que afetam o setor produtivo e o papel do Estado, abrindo espaço para a atuação de organismos internacionais que passam a regular as políticas sociais. Esta “nova ordem global” aponta na direção de uma “nova ordem educativa” (ANTUNES, 2008) marcada pela transnacionalização, processo que acentua as tendências de mercado no campo educativo e coloca às universidades e à formação o desafio de responder às transformações no mundo laboral e favorecer a mobilidade de estudantes e trabalhadores.

Essa conjuntura de intensificação dos intercâmbios internacionais e na qual o Estado Nacional deixa de ser referência central para compreender a elaboração de políticas públicas nos diferentes contextos, exige uma leitura mais ampla e complexa dos fenômenos sociais e educacionais, por isso é importante pensar nas potencialidades que esse campo de pesquisa nos oferece. Nesse trabalho, nos ocuparemos principalmente de esboçar algumas reflexões metodológicas acerca da pesquisa no âmbito da Educação Comparada, com base no percurso realizado.

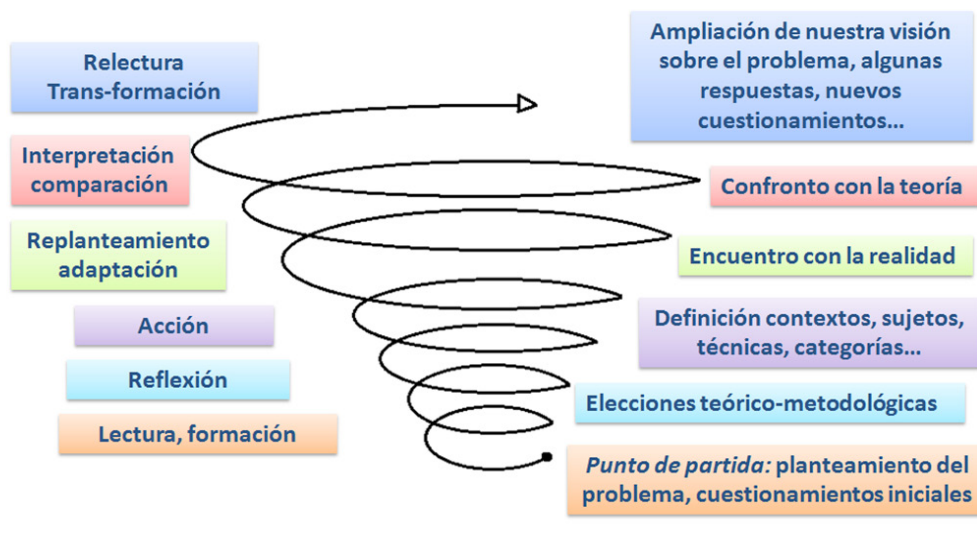
Inicialmente, apresentamos algumas reflexões acerca do processo de pesquisa e sobre o ato de investigar; a seguir, tratamos especificamente da Educação Comparada, seus sentidos e finalidades, assim como do desafio de ir além de uma abordagem quantitativa e com foco no nacional; finalmente, expomos algumas das possibilidades e limites dessa disciplina, seu caráter complexo e coerente com as novas realidades que a globalização e as complexas redes de governação (re)desenham atualmente.

22 Referimo-nos a uma pesquisa de Doutorado realizada entre 2010 e 2014, intitulada “Políticas de formación de profesores y profesoras universitarias en el contexto de la transnacionalización educativa: tendencias en universidades catalanas y paulistas” orientada pelo Prof. Dr. José Tejada Fernández (Universidad Autónoma de Barcelona, UAB) e tutorizada pelo Prof. Dr. Vicente Rodríguez (Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP). Tal pesquisa contou com o apoio financeiro da CAPES.

1. A Pesquisa como Processo em Espiral

É importante entender a pesquisa como um processo dinâmico e aberto, já que não ocorre de forma linear, mas sim na forma de uma espiral ascendente, isto é, começa com certos pressupostos e delineamentos que configuram as etapas iniciais, das quais fazem parte algumas escolhas acerca do objeto de pesquisa, dos contextos, conceitos, técnicas e categorias de análise, as quais no decorrer das leituras, reflexões e do trabalho de campo, vão sendo repensadas, ampliadas e acomodadas de acordo com as descobertas e particularidades de cada contexto.

Figura 1: Espiral ascendente de nosso processo de pesquisa



Fonte: SILVA, 2014.

Muitos autores e autoras²³ se referiram a essa “não linearidade” do processo de pesquisa, principalmente em uma abordagem qualitativa, uma vez que a pesquisa não ocorre no vazio, mas em meio a complexas e múltiplas interações humanas, sociais e institucionais que não podem ser simplesmente abordadas com as mesmas técnicas e procedimentos aplicados nos estudos experimentais.

Por isso, é importante considerar a especificidade da pesquisa educacional, a qual de acordo com Gatti (2002) envolve trabalhar com seres humanos e seus processos de vida, de modo que o conhecimento gerado raramente pode ser obtido por pesquisas estritamente experimentais. Ao contrário das áreas exatas, as relações sociais não são dadas como em um laboratório e não é possível controlar todos os fatores ou situações sociais em que a educação é processada.

Este campo envolve, portanto, a interação complexa de todos os fatores envolvidos na existência humana, desde o nosso corpo às nossas ideologias, em um único conjunto, mas em um constante processo simultâneo de consolidação, contradição e mudança (idem, p.13).

Por muitos anos, o paradigma positivista das ciências duras e experimentais foi tomado

²³ Referimo-nos aos estudos de Morin, Ciurana & Motta (2001), Gatti (2002) e Oliveira Dri (2013).

como referência na pesquisa social que, por sua natureza dinâmica e multidisciplinar, havia sido marginalizada como não "científica". A "equivalência" de seus pressupostos teóricos e metodológicos aos aplicados nas áreas experimentais foi uma tentativa de dotar a pesquisa social com certa "validade" científica.

No entanto, isso foi questionado e refutado, sendo cada vez mais afirmada e reconhecida a especificidade dos métodos e técnicas próprias de pesquisa social e educacional, que não podem evitar a complexidade das relações humanas. Dessa forma, tornou-se necessário assumir a complexidade e a dialética das relações entre objetividade/subjetividade, dedução/indução, objeto/sujeito de investigação, explicando que, por trás das escolhas que fazemos estão diferentes maneiras de perceber a realidade. Romper a linearidade que marcou a produção do conhecimento científico implica reconhecer que o conhecimento está indiscutivelmente relacionado ao seu contexto e às suas condições de produção, envolto na complexidade das dinâmicas sociais, das relações de poder, das especificidades históricas, políticas, culturais, econômicas, etc. de cada sociedade.

2. Sobre o Ato de Pesquisar/Investigar

Tecemos aqui algumas considerações sobre o ato de pesquisar com base na leitura de Bernadete Gatti (2002): com o ato de investigar não buscamos um conhecimento qualquer, mas um que supere nossa compreensão imediata na explicação ou compreensão da realidade que observamos, o que pode chegar até mesmo a contradizer e/ou negar as explicações óbvias a que chegamos com nossas observações superficiais dos fatos, revelando processos e explicando os fenômenos consistentemente, de acordo com um referencial.

A pesquisa tem por finalidade criar um corpo estruturado de conhecimento sobre um determinado tema, que nos permita compreender em profundidade e ultrapassar essa superficialidade, e por isso possui algumas características específicas e peculiares capazes de garantir alguma segurança em termos de conhecimento gerado; essa segurança nunca é absoluta, pois na produção de conhecimento é importante ter uma margem de insegurança ou de erro, já que não existe conhecimento absoluto ou definitivo: é relativamente sintetizado sob certas condições ou circunstâncias, dependendo das teorias, métodos e temas escolhidos pelo pesquisador; isso nos permite construir uma compreensão aproximada dos fatos, a qual deve ser consistente e plausível. Entendemos, portanto, que se trata inevitavelmente de um conhecimento situado²⁴.

O conhecimento obtido através da pesquisa está sempre vinculado a critérios de escolha e interpretação dos dados, independentemente da sua natureza. Gatti (2002) também explica que esses critérios estão relacionados aos nossos quadros teóricos, como selecionamos os dados e as lógicas que usamos o tempo todo: eles são os "óculos" com os quais enxergamos a realidade. Nesse sentido, a autora argumenta que não há um único método científico, mas uma variedade

24 Termo cunhado por Donna Haraway (1995) em seu trabalho "Ciência, Ciborg e Mulheres: a reinvenção da natureza" e ocupada especialmente por autores e autoras feministas que levam em conta a importância do contexto na produção do conhecimento.

de procedimentos, que também contam com a criatividade do pesquisador para desempenhar bem o seu trabalho.

Todas essas considerações são extremamente pertinentes para refletir e compreender melhor nossos processos de pesquisa, pois é comum ocorrerem eventos inesperados, especialmente quando iniciamos o trabalho de campo e confrontamos a teoria com as descobertas próprias desse contato com os sujeitos e com a experiência prática. Nesse sentido, concordamos com a autora quando afirma que não há receitas para pesquisar/investigar e que cada pesquisador cria seu referencial, com base em seu problema específico de pesquisa.

Além disso, o caminho seguido não é uma reprodução simples das regras encontradas nos manuais, mas cada pesquisador tem uma maneira peculiar de proceder, observando-se constantemente para evitar escolhas enviesadas e dificuldades que possam invalidar os resultados (GATTI, 2002). Nesse sentido, acreditamos que o processo de investigação não deve se acomodar a esquemas rígidos e fechados, mas sim possuir uma estrutura aberta e flexível, capaz de incorporar as novidades que vão surgindo ao longo da pesquisa.

Até mesmo o projeto de pesquisa se constitui como um guia, não se tratando de um processo fechado, mas que vai se modificando no decorrer da pesquisa. Nesse sentido, Sabariego e Bisquerra (2004) afirmam que o plano de pesquisa é como um mapa para chegar a bom porto, que define os passos, as fases e o processo a seguir para atingir determinados objetivos, mas que, como qualquer processo, é suscetível a modificações, melhorias e adaptação às condições dos contextos e participantes.

Dessa forma, consideramos que a construção da pesquisa, seja em nível de graduação, mestrado ou doutorado, deve ser um processo aberto que leva a novas descobertas, conscientes de que nem sempre é possível encontrar na realidade o que esperávamos e este é o elemento mais interessante de todo o processo: refletir, confrontar nossas convicções e repensar o que pensávamos no início, pois, afinal, isso é construção do conhecimento.

O ato de investigar em diferentes momentos de nossa vida/carreira é o reflexo mais evidente de nosso próprio processo de mudança e melhoria como pessoas/profissionais, pois, diante de um questionamento sobre a realidade e através de uma imersão previamente planejada, nos leva a certas respostas, cuja leitura e interpretação dependem do nosso posicionamento frente à realidade que nos cerca. Por isso, nunca somos os mesmos no final desse percurso: trata-se de um constante processo de (trans)formação individual, que está intrinsecamente relacionado à intencionalidade mais ampla de transformação da própria sociedade.

3. A Opção para Educação Comparada: Sentidos e Finalidades de Conhecer o Outro

No campo da pesquisa educacional existem múltiplas formas de abordar a realidade e os objetos/sujeitos que pretendemos investigar; tudo depende das perguntas que nos fazemos, dos nossos objetivos e do lugar desde onde observamos o cenário educacional, isto é, nosso ponto de

partida, nossa perspectiva e posicionamento diante da realidade.

No nosso caso, a ideia de estudar e confrontar as políticas de formação de professores em diferentes contextos surgiu a partir de nossa experiência pessoal e profissional, como pesquisadores que estudam e atuam em diferentes países e regiões. A intensificação dos processos de mobilidade e internacionalização nos permite conhecer e experimentar diferentes realidades sócio educacionais, levando-nos frequentemente a relacionar/confrontar/comparar o contexto de onde procedemos com as novas realidades que vamos conhecendo.

Muitos autores contribuíram, desde os mais diferentes pontos de vista e reflexões, até a consolidação deste campo de pesquisa. Mencionamos, a seguir, alguns deles:

Raventós (1990) defende a identidade da Pedagogia Comparada como uma disciplina própria, mas que também deve se estruturar em estreita interdependência com outras disciplinas, especialmente sociológicas e com outros setores da vida social e humana.

Chiavatta Franco (2000) enfatiza que o conhecimento do outro e de si mesmo implica um confronto que vai além do mero conhecimento do outro, pois deve considerar a comparação de si mesmo com o que se vê no outro. Por isso, é importante encontrar as categorias que tornam esse confronto possível.

No mundo atual, pelos recursos dos meios de comunicação e pelos problemas postos, primeiro pela internacionalização e depois, pela globalização da economia, pelas relações desiguais entre os países, pelo aumento da pobreza e a necessidade de imigrar, de encontrar trabalho e meios de vida em alguma parte, a questão do outro e das relações interculturais passa a ter um lugar central nas Ciências Sociais, nos projetos de solidariedade e cooperação. Sob estas situações estão sempre as situações de analogia e de comparação (CHIAVATTA FRANCO, 2000, p.198).

A autora introduz, assim, o método histórico em estudos comparativos, que considera as particularidades históricas, culturais, sociais, políticas e econômicas, bem como as possíveis assimetrias historicamente construídas entre as realidades a serem comparadas.

Considerando as assimetrias nas relações Norte-Sul, a autora também adverte para os usos historicamente utilizados das comparações entre diferentes países, etnias, regiões, etc. uma vez que, a trajetória das Ciências Sociais, a percepção de diferenças funcionou como uma espécie de escudo ideológico para justificar as ocupações territoriais, submeter ou aniquilar o outro, uma ideologia que funcionou como uma vantagem política e que tinha a respeitabilidade científica no mundo ocidental.

Assim, as diferenças foram muitas vezes transformadas em desigualdades e relações de poder assimétricas, que justificaram a superioridade/inferioridade e dominação/colonização de uns sobre outros. Além disso, a comparação de um ponto de vista histórico e antropológico ou, como afirma a autora, "quando somos o outro", implica abandonar certos preconceitos em relação ao outro, o que significa deixar de lado certos modelos de comparação impregnados com uma visão de desenvolvimento centrada em padrões ocidentais, que tem como referência a realidade europeia e anglo-saxônica. Como diz Bloch, "a função da história comparada não é determinar

os estágios evolutivos comuns a todas as sociedades, mas sim ‘apreender sob a analogia e as diferentes especificidades estruturais do desenvolvimento de várias sociedades’ ” (apud CHIAVATTA FRANCO, 2000, p.211).

Para isso, é necessário ir além do paradigma científico das ciências experimentais, que serviu de base para a criação das Ciências Sociais. Nesse sentido, a autora denuncia a perspectiva funcionalista e positivista de estudos comparativos na América Latina realizados por organizações de caráter internacional, quase sempre baseada em surveys e na descrição quantitativa dos fenômenos, sem considerar as relações de poder e culturas implícitas na realidade educacional. A autora defende uma visão mais qualitativa nos estudos comparativos, uma vez que os fenômenos não podem ser analisados fora do seu espaço e tempo, os quais determinam sua particularidade histórica.

Outros autores afirmam que os estudos comparativos constituem uma disciplina importante, mas subdesenvolvida, no campo acadêmico educacional, precisamente ao se concentrar em aspectos quantitativos e negligenciar a análise qualitativa.

Numerosos estudos de Educação Comparada favorecem o aspecto quantitativo e negligenciam o qualitativo, ou se concentram no último; essas modalidades de estudo, particularmente a primeira, não permitem obter uma visão correta e completa da realidade estudada, resultando em explicações e conclusões incompletas, muitas vezes incorretas e/ou inapropriadas e/ou tendenciosas; é por isso que é necessário saber combinar as abordagens qualitativa e quantitativa adequadamente (CASTELLANO DE SJÖSTRAND apud FERNÁNDEZ LAMARRA et al, 2005, p. 169).

Assim, a análise comparativa não é reduzida à justaposição de elementos ou à comparação numérica. Além de apontar as diferenças e semelhanças entre os sistemas, consiste em construir sínteses superadoras “com perspectivas multidisciplinares, através da reconstrução de lotes sócio educacionais que nos permitem chegar a explicações e interpretações multicausal e dinâmicas” (FERNÁNDEZ LAMARRA et al., 2005, p 168).

Além disso, concordamos com Garcia Garrido quando afirma que:

O propósito da Educação Comparada não é oferecer modelos para imitar ou rejeitar, mas para entender as pessoas e aprender com suas experiências educacionais e culturais. Não é, em suma, melhorar um sistema educacional de forma isolada, mas melhorar a educação no mundo inteiro, melhorando sistemas educacionais específicos (1982, p. 105).

Dessa forma, a opção pela Educação Comparada parte do reconhecimento de que compreender as complexas interações e processos da dinâmica global exige rigor, mas, sobretudo, posicionamento político e ético, que permita a intersecção coerente de diferentes abordagens e uma visão crítica da realidade. Somente dessa maneira poderá contribuir para a reflexão mais ampla acerca dos impactos da internacionalização e da transnacionalização no campo educacional, recusando uma visão "neocolonialista" e a simples cópia de modelos e políticas de formação,

favorecendo o conhecimento mútuo das políticas e sistemas educativos em diferentes lugares e o aumento da colaboração entre instituições educacionais de distintos países e regiões do globo.

4. Foco Além do Nacional

Durante muitos anos, o conceito de Estado-Nação caracterizou os estudos em Educação Comparada, uma vez que as nações ou países constituíam (e ainda constituem) a unidade privilegiada de análise, especialmente naqueles que favorecem a comparação de dados numéricos ou estatísticos, uma vez que muitos dos dados (por exemplo, Produto Interno Bruto, Índice de Desenvolvimento Humano, etc.) são organizados a nível nacional. No entanto, com a crise dos Estados Nacionais e a intensificação das interações internacionais, regionais e transnacionais, essa realidade vem sendo constantemente repensada. Há trinta anos, García Garrido afirmava que “é possível que no futuro este critério de classificação seja substituído por outro” e que “a comparação entre nações ou estados não é o único tipo de comparação possível ou desejável” (1982, p.131).

No início da década de 1990, Raventós também previu o promissor e complexo futuro desta disciplina, ao mesmo tempo em que avançam os processos de internacionalização e descentralização educacional.

Se o poder econômico - e em grande medida o poder político - está localizado fora das fronteiras nacionais, é altamente previsível que o poder educacional, em seu sentido mais amplo, seja orientado e determinado, principalmente, por agências internacionais de educação. Por esta razão, devemos conceber um novo mapa educacional transnacional e multinacional, juntamente com um mercado educacional regido por grandes multinacionais de educação, como as Comunidades Européias - por exemplo - que não se limitarão a recomendações mais ou menos vinculativas e diretrizes comunitárias, proporcionar uma abordagem comum às futuras políticas educacionais, novas lições, reformas e até mesmo transformações dos sistemas educacionais, etc. (1990, pág. 226).

O autor estava atento às intenções de harmonização dos sistemas educacionais na Europa, observando a consolidação de um "mercado educacional" como um elemento importante na configuração de um "novo mapa educacional", que modificaria os fundamentos da Educação Comparada²⁵.

Considerando as contribuições de Nóvoa (apud FERRER, 2002), a abordagem que adotamos em nossa pesquisa decorre das perspectivas do sistema mundial, já que pretendemos "mostrar o caráter transnacional dos fenômenos que normalmente são lidos apenas da perspectiva nacional" (idem, p.111). Assim, tentamos combinar o uso das perspectivas "macro"

25 Este autor organizou uma série da Revista Espanhola de Educação Comparada (n.20, 2012) que trata exclusivamente das mudanças que ocorreram nessa disciplina nos últimos anos, abordando alguns dos desafios da educação comparada em tempos de globalização e pós-modernidade. Recomendamos consultar o documento em: http://www.uned.es/reec/pdfs/20-2012/01_presentacion.pdf

(globalização e transnacionalização) e "micro" (nesse caso, a situação da política de formação de professores nas universidades).

Ao adotar essa perspectiva de pesquisa, é necessário investigar as possibilidades e os limites de uso e/ou reprodução dos paradigmas teórico-metodológicos, com suas técnicas e instrumentos, geralmente utilizados para comparação nacional.

Nesse sentido, Dale e Robertson (2007) questionam o fosso entre a natureza emergente da educação na era da globalização e as abordagens que dominaram a Educação Comparada e reforçaram a comparação com base nesses três elementos centrais: “sistemas” “educativos” “nacionais”.

os três elementos centrais do campo da Educação Comparada, respectivamente, relacionados a esses três objetos essenciais de estudo, correm o risco de se tornar um tanto ossificados e, assim, restringir ou mesmo obstruir, ao invés de expandir, nossas oportunidades de se chegar a um acordo com a globalização e as formas como a vida institucional e cotidiana se transformaram (DALE & ROBERTSON, 2007, p.2).

Dessa forma, eles identificam e problematizam alguns dos principais "ismos" ou "vícios" teóricos e metodológicos nesse campo, sugerindo a reflexão sobre eles, bem como a superação dos mesmos:

- Nacionalismo metodológico (Methodological Nationalism): toma o Estado Nacional por referência e como princípio organizador da educação, motivo pelo qual os autores apontam alguns problemas básicos dessa visão: concebe o Estado-Nação como o "recipiente" de toda a sociedade, sem explicar outras nuances e contradições da mesma sociedade; possui uma estreita ligação com a comparação de dados quantitativos, uma vez que os dados estatísticos tendem a ser organizados a nível nacional, ao ponto de tomar o nacional como única realidade possível de ser descrita estatisticamente; além disso, considera certa linearidade entre as relações globais e nacionais, o que se manifesta na ideia de que "o global afeta o nacional" ou "o nacional intermedia o global", relações estas que realmente existem, mas não são a norma. Dentro do quadro teórico e contextual analisado, percebemos que as políticas públicas têm sido conduzidas, atualmente, de forma mais complexa e dinâmica, não dependem apenas do aspecto nacional e estão muito influenciadas pelo fenômeno da transnacionalização.
- Estatismo metodológico (Methodological Statism): supõe que existe uma única esfera pública e uma forma intrínseca a todos os Estados, ou seja, que todos os Estados tenham uma estrutura semelhante e que, dessa forma, todas as políticas sejam legisladas, organizadas e administradas da mesma maneira. Considerando que todos são iguais, quando na verdade não o são, uma das consequências do estatismo metodológico nas ciências sociais é que este tomou por certo o predomínio da visão das sociedades ocidentais, particularmente o Estado social-democrático e de bem-estar que prevaleceu na

Europa Ocidental na segunda metade do século XX, modelo imposto aos Estados pós-coloniais. Além disso, a globalização atual afeta níveis, escalas e atores da governança²⁶ educacional, fazendo com que o Estado Nacional não seja mais o jogador central e decisivo nas políticas educacionais, o que demonstra outra grande limitação do estatismo metodológico.

- Educacionalismo metodológico: na mesma linha das duas tendências descritas acima, o educacionalismo considera a educação como uma categoria única e homogênea para fins de análise, com um alcance inquestionável e um conjunto implícito de conhecimento, práticas e premissas compartilhados. A educação é tomada como abstrata, fixa, absoluta, a-histórica e universal, quando não faz distinções entre seus usos para descrever propósitos, processos, práticas e resultados. Isso culmina em uma espécie de “paroquialismo institucional”, que se refere à tendência de muitos estudos de Educação Comparada que tomam os sistemas educacionais existentes como realidades dadas, sem problematizá-los.

Em uma interessante leitura e interpretação do trabalho de Roger Dale, Tarabini-Castellani e Bonal (2011) afirmam a insuficiência da escala nacional para analisar a política educacional no contexto da globalização. Eles também apontam que, no meio das diferentes posições sobre a influência dos processos de globalização nas políticas educacionais (do mais extremo que rejeitam ou admitem severamente a influência da globalização, mesmo as mais ponderadas), Dale ocupa uma posição reflexiva intermediária, segundo a qual:

não se pode considerar que a globalização não altera as formas em que o Estado intervém na educação, nem o Estado deve ser dispensado como um nível fundamental de intervenção política. A globalização tem efeitos que modificam a intervenção do estado na educação, mas continua a preservar, na maioria dos países, sua capacidade de fornecer, regular e financiar a educação (TARABINI-CASTELLANI & BONAL, 2011, p.238)

A visão da educação como fenômeno social, cultural e político, fortemente influenciada pelos processos de globalização e transnacionalização trata-se de um importante contributo das Ciências Sociais para este campo. Como argumentam Bonal, Tarabini-Castellani e Verger (2007), a excessiva especialização e fragmentação no campo das ciências da educação e, ao mesmo tempo,

26 Através do termo governança, os autores se referem às combinações e coordenação de atividades, atores/agentes e escalas, através das quais a "educação" é construída e divulgada para as sociedades nacionais. Desta forma, a governança é entendida como a substituição do pressuposto de que o Estado sempre e necessariamente rege a educação através do controle de todas as atividades governamentais, assumindo o papel de coordenador ou regulador. Devemos considerar a complexa rede de regulamentos impostos pela globalização nas políticas educacionais e as formas híbridas de governança que ocorrem através de diferentes escalas, atividades e agentes. Trata-se de um assunto interessante e bastante complexo, mas isso escapa aos objetivos deste trabalho; para um estudo mais aprofundado, recomendamos consultar os estudos de Dale (2004, 2006 e 2007).

seu distanciamento das Ciências Sociais, em muitos casos, levou a uma delimitação de questões e metodologias de pesquisa, muitas vezes esquecendo a natureza social e política da educação. Ao entender que as políticas internacionais e regionais atualmente têm um forte impacto na educação, talvez maiores do que as políticas nacionais, precisamos reconhecer que isso também possui:

implicações teóricas que inevitavelmente levam a decisões metodológicas no campo da Educação Comparada ou em o estudo das políticas educacionais nacionais. Como observar empiricamente os processos através dos quais as agendas políticas nacionais são influenciadas externamente? Como sistematizar o estudo dos processos de padronização educacional que derivam da produção supranacional de indicadores? Como analisar a globalização dos sistemas de avaliação escolar? (BONAL, TARABINI-CASTELLANI & VERGER, 2007).

Assim como esses autores, argumentamos que a pesquisa comparativa que tem por foco as políticas educacionais no contexto da globalização precisa expandir seu repertório teórico e metodológico, para abordar de forma mais crítica a complexidade em que os fatos e assuntos são imersos, dando conta das transformações e das implicações conjunturais, uma vez que a educação não pode ser vista como uma entidade isolada de outras dinâmicas, processos e transformações que ocorrem na sociedade.

De acordo com Dale e Robertson (2007), ao desafiar e questionar os "ismos" tradicionais da pesquisa comparativa, teremos um conjunto de ferramentas conceituais que podem proporcionar uma visão e intervenção crítica na educação.

Assim, nossa abordagem ao objeto/sujeitos²⁷ da pesquisa aqui referida foi um processo complexo de construção, desconstrução e reconstrução daquilo que considerávamos ser a comparação dos sistemas educacionais, a fim de adotar uma visão da Educação Comparada para além da simples comparação numérica e das limitações que tradicionalmente afetam esse campo.

5. Possibilidades e Limites da Educação Comparada

Além dos limites apontados anteriormente (típicos das abordagens tradicionais que predominaram na Educação Comparada) queremos apontar outros riscos e possibilidades de pesquisa nesse campo. A escolha dessa abordagem não ocorreu porque foi considerada a melhor ou superior às demais, mas porque consideramos que se tratava da mais apropriada aos objetivos e ao tipo de estudo que se pretendia realizar, pois tentamos relacionar diferentes realidades educacionais, as quais também enfrentam problemas e desafios semelhantes no complexo contexto da globalização neoliberal.

Uma das possibilidades da Educação Comparada é contribuir para a tomada de decisões políticas neste campo, uma vez que tem como característica o estabelecimento de relações ou inter-relações recíprocas, que no campo da educação se aproxima das previsões educacionais,

27 O objeto da pesquisa implica considerar também os sujeitos que participam do estudo. Isso significa que, na análise da realidade, consideramos o protagonismo dos atores que constroem e fazem parte dela.

é para dizer, tem um significado prospectivo e proposicional.

Desta forma,

uma ferramenta útil de reflexão para aqueles que decidem e para aqueles que têm que pôr em prática tais decisões. A aspiração dos comparatistas seria garantir que este quadro conceitual e essas reflexões significassem o desenvolvimento de políticas educacionais consistentes com modelos não-dogmáticos de desenvolvimento social e cultural, com base nas necessidades e realidades atuais e futuras, e não na inércia e obstáculos históricos; e, por outro lado, como resultado da ciência e da razão, em vez de interesses corporativos ou conjunturais e modas arbitrárias (RAVENTÓS, 1990, p.223).

Nesse sentido, esperamos que as análises e os resultados da pesquisa que realizamos também possam contribuir para a reflexão e melhoria das condições de trabalho e de formação dos professores universitários, colaborando para a tomada de decisão político-educativa consciente e coerente com as necessidades desse coletivo. Sublinhamos o fato de que os resultados não devem ser tomados como prescritivos, mas como proposicionais.

De acordo com Pedró (2004), existem muitas vantagens na realização de estudos comparativos de políticas públicas, uma vez que permitem ir além da análise das estruturas e da organização dos sistemas escolares, permitindo examinar “os processos de configuração e implementação, os conteúdos e resultados da ação política” (p.20).

Afirma ainda que a análise comparativa das políticas públicas permite

abordar o estudo comparativo por meio de uma estratégia de comparação qualitativa com um número reduzido de casos e um caráter puramente configurável. Isto significa que, ao concentrar a pesquisa nas características típicas do setor de educação universitária, a ênfase interpretativa deve ser colocada na interação entre os elementos constituintes deste setor, com especial atenção aos atores e suas interações, e as influências mútuas entre o que acontece dentro e fora desse setor (PEDRÓ, 2004, p.22).

Nesse sentido, o autor indica que a macroanálise, propensa a usar dados estatísticos, precisa ser complementada com análises qualitativas, que apenas a microanálise facilita. Assim, em estudos comparativos, é imperativo encontrar o equilíbrio certo entre descrição e análise, entre o uso de técnicas quantitativas e qualitativas.

A educação comparativa não está isenta de limitações. García Garrido (1982, p.125) aponta três problemas que ele considera de particular importância:

- Excessiva objetividade: geralmente na pesquisa comparativa procura dados objetivos e resultados, quando a essência da comparação são os preconceitos ideológicos e as posições subjetivas do pesquisador em face do problema.
- Eficiência nomotética: no campo científico muitas vezes é desejado descobrir algu-

mas "leis" gerais, mas é impossível controlar as inúmeras variáveis de fenômenos educacionais complexos. Portanto, os resultados são sempre provisórios. Nesse sentido, "é muito mais modesto revelar configurações específicas de variáveis inter-relacionadas e delimitadas historicamente e contextualmente, do que buscar generalizações e quase-leis que nos permitam concluir que se A então B" (PEDRÓ, 2004, p.23).

- Normatividade: embora muitos autores pretendam, o método comparativo não pode prescrever normas nem regras que governem a educação. A comparação fornece as coordenadas, mas não diz ao marinheiro onde deveria ir (LAUWERYS apud GARCIA GARRIDO, 1982, p. 128). É necessário considerar que o estudo exerce uma função "mais esclarecedora e orientadora do que normativa, o que sem dúvida limita a capacidade de aplicação do método" (RAVENTÓS, 1990, p.118). Dessa forma, não podemos considerar os resultados encontrados como "modelos" a serem seguidos ou copiados em outros contextos.

Para Ferrer (2002), muitos problemas metodológicos permanecem não resolvidos. Citando Broadfoot e Osborn, esse autor expõe outros problemas, como a equivalência conceitual, a homogeneidade dos dados, a equivalência linguística e os problemas de amostragem. Além disso, ele acrescenta algumas desvantagens de atribuir mais importância a fatores exógenos do que fatores endógenos em estudos comparativos de educação e ao risco de preconceitos etnocentristas do pesquisador (p.140-144).

Em nossa pesquisa, sentimos particularmente a limitação da equivalência conceitual, de homogeneidade de dados e de equivalência linguística, pois ao estudar dois contextos diferentes, tivemos um árduo e contínuo trabalho de tradução dos instrumentos/técnicas/perguntas de um idioma para outro (espanhol, catalão e português) e percebemos que, em muitos casos, a mera tradução literal não esclareceu os sentidos e significados que queríamos atribuir a eles. Dessa forma, fomos envolvidos em um longo processo de reflexão, explicação e constante questionamento acerca das perguntas de pesquisa e do que queríamos alcançar, especialmente durante a elaboração e realização das entrevistas e questionários.

Percebemos que a mera homogeneização dos instrumentos, feita por meio de uma simples tradução dos termos, não é suficiente para contemplar os significados e respostas que queremos encontrar, o que requer flexibilidade por parte do pesquisador para adaptar o conteúdo e o formato das técnicas e instrumentos de coleta de dados, de acordo com as especificidades apresentadas pelos sujeitos de cada contexto.

6. Considerações

A partir dessa reflexão acerca do ato de investigar e do conhecimento acerca dos limites, possibilidades e desafios da Educação Comparada, podemos fazer escolhas teórico-metodoló-

gicas mais conscientes e coerentes com o nosso objeto e com os nossos objetivos de pesquisa. Toda escolha que fizermos, assim como os critérios de comparação, devem ter por referência as intenções de pesquisa, as perguntas e o que queremos descobrir. Portanto, nossas decisões devem estar baseadas e diretamente relacionadas ao objeto que pretendemos estudar.

Nesse sentido, é importante considerar as contribuições dos diferentes autores que trabalham essa questão, juntamente com as reflexões que nós mesmo(a)s vamos construindo ao longo do processo de pesquisa. No nosso caso específico, trabalhamos com o conceito de transnacionalização educativa, o qual é entendido como um fenômeno da globalização e fruto da reestruturação das forças produtivas do capitalismo global, que introduz elementos da economia neoliberal na educação pública e na dinâmica das universidades. Essa compreensão e essas ideias de partida interferiram diretamente na nossa abordagem ao problema das políticas de formação de professores.

A análise e compreensão das políticas educacionais nos diferentes contextos não constitui uma tarefa fácil, especialmente ante o avanço da globalização neoliberal. Tal realidade exige (re) pensar nossas concepções, técnicas e modos de fazer pesquisa, de forma que possam captar a complexidade dessas novas dinâmicas.

Considerando, muito se tem avançado no sentido de superar uma abordagem meramente quantitativa e como foco em unidades mais tradicionais de análise como, por exemplo, a questão do Estado Nacional. Desse modo, consideramos a Educação Comparada como campo profícuo e apto a contribuir para uma melhor reflexão e compreensão acerca das diferentes realidades econômicas, políticas, sociais, culturais e educacionais, bem como para sua possível transformação.

Com essas reflexões introdutórias esperamos ter colocado em evidência algumas das vantagens e potencialidades da Educação Comparada para o estudo das políticas educacionais em diferentes contextos, bem como ter esclarecido alguns dos seus sentidos e finalidades, superando alguns preconceitos e resistências que frequentemente permeiam esse campo.

Referências

- ANTUNES, F. A nova ordem educacional: Espaço Europeu de Educação e Aprendizagem ao longo da vida. Coimbra: Almedina, 2008.
- BONAL, X.; TARABINI-CASTELLANI, A. & VERGER, A. (Eds). Globalización y Educación. Textos Fundamentales. Madrid: Miño y Dávila, 2007.
- CHIAVATTA FRANCO, M. Quando nós somos o outro: Questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. *Educação & Sociedade*, 21 (72), 2000, pp. 197-230.
- DALE, R. Los efectos de la globalización en la política nacional: un análisis de los mecanismos. In. BONAL, X.; TARABINI-CASTELLANI, A. & VERGER, A. (Eds). Globalización y Educación. Textos Fundamentales. Madrid: Miño y Dávila, 2007. pp.87-114.
- DALE, R. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”. Educa-

ção & Sociedade, 25(87), 2004, pp. 423–460.

DALE, R. From comparison to translation: extending the research imagination? *Globalisation, Societies and Education*, 4(2), 2006, pp. 179–192.

DALE, R. & ROBERTSON, S. L. Beyond Methodological 'Isms' in Comparative Education in an Era of Globalisation. In Kazamias, A. & Cowen, R. (eds). *Handbook on Comparative Education*. Netherlands: Springer, 2007. pp. 1113-1128.

FERNÁNDEZ LAMARRA, N. F., MOLLIS, M., & DONO, S. La Educación Comparada en América Latina: Situación y desafíos para su consolidación. *Revista Española de Educación Comparada*, n.11, 2005, pp. 161–187.

FERRER, F. *La Educación comparada actual*. Barcelona: Ariel, 2002.

GARCIA GARRIDO, J. L. *Educación Comparada. Fundamentos y problemas*. Madrid: Dykinson, 1982.

GATTI, B. A. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília, DF: Editora Plano, 2002.

HARAWAY, D. *Ciencia, Cyborg y Mujeres: la reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra, 1995.

MORIN, E., CIURANA, E. R., & MOTTA, R. D. *Educación en la era planetaria: el pensamiento complejo como mérito de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Valladolid: Universidad de Valladolid, 2002.

OLIVEIRA DRI, W. I. *A ação pública e a formação continuada de profesores: um estudo de caso no Brasil e na Argentina*. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: UNICAMP, 2013.

PEDRÓ, F. *Fauna Académica. La profesión docente en las universidades europeas*. Barcelona: UOC, 2004.

RAVENTÓS, F. S. *Metodología Comparativa y Pedagogía Comparada*. Barcelona: Boixareu, 1990.

RAVENTÓS F. S.; GARCIA RUIZ, J. Presentación del monográfico. *Educación Comparada, Globalización y posmodernismo*. *Revista Española de Educación Comparada*, n. 20, 2012. PP. 13-18.

SABARIEGO, M. & BISQUERRA, R. El proceso de investigación (Parte I). In: Bisquerra, R. (Coord.) *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla, 2004. pp.89-125.

SILVA, L. L. da. *Políticas de formación de profesores y profesoras universitarias en el contexto de la transnacionalización educativa: tendencias en universidades catalanas y paulistas*. Tese de Doutorado. Cerdanyola del Vallès: Universidad Autónoma de Barcelona, 2014.

TARABINI-CASTELLANI, A. & BONAL, X. Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio. *Revista de Educación*, n.355, 2011. pp. 235-255.

Parte II

As pesquisas e a suas configurações na RMC

Formação Continuada de Professores em Monte Mor e Sumaré: Modelos que se Contrastam?

Marilú Dascanio Ramos

Introdução

Este artigo tem por objetivo apresentar, de modo sucinto, as políticas públicas de Formação Continuada de Professores (FCP) nos municípios de Monte Mor e Sumaré a partir da descentralização do Ensino Fundamental nestes municípios até o ano de 2012²⁸, estabelecendo conexões com as políticas educacionais atuais orientadas pelos organismos internacionais e com o intuito de entender a intrínseca relação entre o público e o privado na educação, sobretudo na FCP.

Vale destacar que as informações ora apresentadas se originaram na Dissertação de Mestrado da autora, intitulada “Formação Continuada de Professores: Novos Arranjos Institucionais após a Descentralização do Ensino Fundamental”, sob orientação do Prof. Dr. Vicente Rodriguez (Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP) e contaram com as contribuições do GPPE – Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Educação – que teve como foco a investigação das políticas públicas de formação continuada na Região Metropolitana de Campinas, voltada para contextos descentralizados.²⁹

Para entender a tendência atual que permeia a Formação Continuada de Professores no Brasil, bem como, as orientações dadas às políticas públicas educacionais, é necessário resgatar conceitos e ideias que passaram a ser difundidas a partir da década de 1970, quando três epicentros de poder (China, Estados Unidos e Grã-Bretanha) tomaram medidas extremas para “socorrer” o capitalismo, dada a crise econômica motivada pela crise do petróleo. A partir de então, inúmeras políticas públicas vêm sendo desenvolvidas nos países latino-americanos, entre eles o Brasil, cujo foco é alinhar tais nações a um projeto neoliberal de sociedade – que tem como cerne a competitividade; a qualidade total; a eficiência; a livre atuação do mercado; a retirada do Estado (visto que este é taxado de ineficiente) e o avanço do mercado para áreas até então impensadas – como a educação.

É sabido que as relações entre público e privado estão se estreitando cada vez mais e que inúmeras parcerias vêm sendo estabelecidas para que o mercado possa atuar em setores como a educação. Tais parcerias podem se dar de diversas formas, desde a compra de vagas em instituições privadas; o oferecimento de assessoria para elaboração de leis e documentos públicos;

28 Em 2012, a pesquisa que deu base a este artigo foi concluída.

29 O GPPE, intitulado a partir de 2017 de GPPES – Grupo de Estudos em Políticas Públicas, Educação e Sociedade –, desenvolveu entre 2006 e 2012 uma série de estudos relacionados à formação continuada de professores na RMC, todos coordenados pelo Professor Dr. Vicente Rodriguez e associados a um projeto coletivo: “PROJETO BANCO DE DADOS - Descentralização e Formação Continuada de Professores: Novas Articulações Institucionais na RMC” - do qual participavam alunos de graduação e pós, além de mestres e doutores associados. Destaco o memorável trabalho realizado pelo Professor Doutor Vicente Rodriguez e o agradecimento pelo incansável trabalho de pesquisa e pela inestimável contribuição à minha vida acadêmica, profissional e pessoal.

aquisição de materiais didáticos e ou sistemas de ensino; até a oferta de cursos de formação continuada de professores – objeto central deste artigo.

Na referida dissertação, propôs-se uma análise dos Municípios de Monte Mor e Sumaré, investigando a implementação das políticas públicas de Formação Continuada em Serviço a partir da descentralização do Ensino Fundamental nos municípios (sendo iniciada em 1997 em Sumaré e em 2005 em Monte Mor) até o ano de 2012. Salienta-se que ambos apresentavam modelos de formação continuada diferentes: Monte Mor delegava sua formação a uma empresa privada; e Sumaré criou um Centro de Formação no qual os próprios professores da rede pública atuavam como formadores. A experiência de formação tão diferente em cada município foi o fator decisivo para a escolha dos objetos de pesquisa. Ademais, é relevante citar que Monte Mor é um município de pequeno porte, enquanto Sumaré é o segundo maior da Região Metropolitana de Campinas (RMC), deste modo, um estudo concomitante destes municípios viabilizou uma análise comparativa envolvendo as estratégias de FCP em diferentes contextos.

Este trabalho insere-se numa abordagem de pesquisa não-experimental, caracterizando-se como aquela em que o pesquisador “observa, registra, analisa e correlaciona fatos e variáveis sem manipulá-los” (MARTINS, 1990, p. 22). Quanto às técnicas empregadas, utilizou-se um método misto que contempla tanto a análise quantitativa, quanto a qualitativa. Queiroz corrobora a importância do método qualitativo nas pesquisas em Ciências Sociais, segundo ela, as técnicas qualitativas captam a maneira de ser do objeto pesquisado, apontando tudo que o diferencia dos demais, sendo capaz de desvendar “os predicados de uma sociedade e de suas divisões internas” (2008, p. 26). Na pesquisa qualitativa o destaque não está na busca da quantidade, não se baseando em números e estatísticas, mas enfatizando a qualidade e a profundidade de dados e descobertas a partir de fenômenos. A autora salienta que os dois conjuntos de técnicas não são opostos ou exclusivos, mas que juntos enriquecem a pesquisa em Ciências Sociais. Diversos instrumentos de coleta de dados foram utilizados: pesquisa bibliográfica e documental, entrevista aberta e semiestruturadas, questionário eletrônico e observação participante.

No intuito de delimitar o tema ao qual este artigo se reporta, faz-se necessário retomar alguns fatos do final do século XX que foram fundamentais para que as Políticas Públicas Educacionais se apresentassem no Brasil como ora a conhecemos, além de apresentar também algumas considerações acerca de conceitos que têm interferido de modo decisivo nas políticas públicas de FCP.

1.1. O levante Neoliberal e a Educação como Mercadoria

A configuração atual da educação brasileira, bem como a transformação dos serviços públicos e das políticas sociais, que até então eram de responsabilidade do Estado, em mercadoria e fonte de lucros, tem sua base num contexto internacional dos anos de 1970, quando a crise do Petróleo impulsionou atitudes extremas no que se refere ao papel do Estado na economia. A crise energética do petróleo e a falência do modelo fordista de produção não só impulsionaram a re-

estruturação produtiva e o trabalho flexível de alto rendimento, mas também desencadearam um processo de radicalização mercantil que extrapolou a esfera da produção e da circulação (CHAGAS, 2015).

Em 1978, Deng Xiaoping iniciou um processo de liberalização da economia chinesa; Margaret Thatcher, então primeira-ministra da Grã-Bretanha, inicia um trabalho de restrição do poder sindical e eliminação da estagnação inflacionária; do outro lado do Atlântico, Ronald Regan assume a presidência dos Estados Unidos em 1980 e passa a apoiar a política monetária de luta contra a inflação, implantada pelo presidente do Banco Central estadunidense – Paul Volcker (HARVEY, 2005; CHAGAS, 2015). O legado destas ações foram: corte nos gastos sociais, elevação das taxas de juros, liberalização da economia, repressão às greves e elevados índices de desemprego (ANDERSON, 1995). Assim, o Neoliberalismo foi se dissipando como o único meio viável para superar os “fracassos” do capitalismo, fracassos estes criados pelo próprio sistema.

Segundo Harvey (2005) “o neoliberalismo se tornou hegemônico como modalidade de discurso e passou a afetar tão amplamente os modos de pensamentos que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretarem, viverem e compreenderem o mundo” (p. 13). Dentre os argumentos utilizados para consolidar sua hegemonia, destacam-se a liberdade individual e a dignidade humana, afinal, muitos países passaram por um árduo período ditatorial, como é o caso do Brasil, e o apelo à liberdade certamente tocaria a opinião pública. Ademais, muito mais coercitiva do que o discurso de liberdade e dignidade, foi a ação do Banco Mundial e do FMI, que exigiram uma série de reformas aos países endividados, e somente com a sua efetivação é que as dívidas seriam reescaladas. Para Harvey (2005) “o Banco Mundial e o FMI se tornaram centros de propagação e implantação do ‘fundamentalismo do livre mercado’ e da ortodoxia neoliberal” (p. 38).

Ao discorrer sobre Neoliberalismo é fundamental que se esclareça a mudança no papel do Estado, uma vez que este deixa de ser provedor, para tornar-se regulador e avalista, ou seja, ao invés de fornecer os serviços sociais, somente os avalia e regulamenta. Quando o Estado deixa de ser o provedor dos serviços sociais, empresas privadas passam a atuar de modo mais efetivo na prestação destes serviços, evidenciando uma mudança no capital, que passa a se desenvolver incessantemente (RIKOWSKI, 2002; BALL, 2004), conseqüentemente o cidadão passa a exercer um papel de consumidor, de cliente (BALL, 2004; DASCANIO-RAMOS; DRI, 2012). Quanto às mudanças nas instituições públicas, destaca-se que estas passam a atuar sob uma cultura de mercado marcada pela performatividade competitiva.

Além disso, pode-se considerar que uma das heranças deixadas pelo liberalismo ao neoliberalismo é a questão da desigualdade, uma vez que, com a redução do Estado na promoção dos serviços sociais, os trabalhadores ficam desamparados e totalmente subordinados aos empregadores, acrescenta-se a isso a questão do desemprego, que é altamente eficiente para a manutenção do sistema neoliberal, já que a criação de um “exército de reserva de trabalho” enfraquecerá os sindicatos, afinal, estes não terão força para grandes mobilizações se existir um grande contingente de desempregados ansiosos por assumir as funções dos trabalhadores em greve. Nesse ínterim, o po-

der econômico tende a ser acumulado por aqueles que já o detém uma vez que houve diminuição salarial, os sindicatos foram desestabilizados, os tributos de altos rendimentos foram reduzidos e uma série de incentivos fiscais foi oferecida às grandes empresas (ANDERSON, 1995; HARVEY, 2005; POCHMANN, 2008).

Todas essas implicações sobre o Neoliberalismo tornam-se fundamentais quando se pretende discutir as políticas públicas educacionais na atualidade, pois grande parte da ideologia incutida pelo neoliberalismo acabou sendo assimilada ao contexto educacional, ressignificando valores e ideias propagadas no âmbito escolar: competitividade, qualidade total, equidade de oportunidade, estratificação social, entre outros. Ainda no bojo destas mudanças políticas, econômicas e sociais provenientes do final do século XX, vale citar o surgimento da Terceira Via que pode ser considerada uma forma de organização político-econômica e social “alternativa” ao Neoliberalismo e à antiga Social-democracia, na qual o Estado deve ser reconstruído através de uma economia mista, marcada pela parceria entre o setor público e o setor privado (GIDDENS, 2001; PERONI, 2006; CHAGAS, 2015).

Com a Terceira Via há uma reorientação no tratamento das políticas sociais, subtraindo-as do Estado e alocando-as como responsabilidade da própria sociedade, ou da chamada “Sociedade Civil”, assim, a ideia de “participação” acaba sendo bastante difundida e valorizada na busca de parceria com outros atores sociais. Deste modo, as políticas sociais abandonam seu princípio universalista e tornam-se focalizadas, ou seja, voltadas para determinados grupos e não para a totalidade dos cidadãos. Salienta-se que, ao assumir parte da demanda dos serviços públicos, o Terceiro Setor, em geral, não tem condições de autofinanciamento, logo, torna-se necessária a transferência de fundos públicos para este setor (SADER, 2011; CHAGAS, 2015).

As parcerias público-privado vêm sendo alvo de muitas apreciações (BALL, 2004; ADRIÃO; PERONI, 2005; PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009; SADER, 2011; DASCANIO-RAMOS; DRI, 2012; DASCANIO-RAMOS, 2013; CHAGAS, 2015), salienta-se, por ora, somente duas destas críticas, consideradas como fundamentais para a compreensão dos assuntos que permeiam este estudo: a falsa participação da sociedade através do Terceiro Setor e a “mercadorização” dos serviços sociais. Ou seja, ao transferir do Estado para o Terceiro Setor determinadas funções sociais não significa necessariamente que há um aumento na participação da sociedade civil como um todo³⁰; ademais, os serviços sociais como a educação passam a ser submetidos à lógica do mercado e acaba tendo um valor de mercadoria, num sistema no qual tudo pode ser comprado ou vendido.

A atuação do Terceiro Setor como promotor do trabalho voluntário, por exemplo, atende a três objetivos do atual modelo de sociedade que vem sendo difundido através da Terceira Via: faz com que a ausência do Estado na vida pública se torne natural e descomprometida; fomenta uma visão social individualista, apaziguadora e acrítica no que se refere ao reconhecimento e o

30 Há de se questionar quem é esta sociedade civil participante? Será que todos os atores sociais estão sendo representados? Todas as classes sociais? Ou trata-se de mais uma estratégia para dar poder aqueles que já são economicamente favorecidos?

enfrentamento dos motivos dessa mesma ausência; e ainda, os voluntários acabam por colaborar com as justificativas para que não aportem recursos estatais à esfera pública, liberando-os para a acumulação privada – objetivo majoritário do capitalismo. Nesse item há mais um desdobramento por trás do discurso desqualificador do serviço público e do Estado como ineficiente e moroso, ou seja, nele esconde-se a ideologia das privatizações. O que ocorre, indubitavelmente, a favor das verdadeiras razões político-econômicas dominantes contidas no processo (FERNANDEZ, 2015).

Considerando os preceitos já citados, voltemos, por ora, nosso olhar para o Brasil do final do século XX no intuito de entender as bases legais sobre as quais se consolidou a Formação Continuada de Professores nos municípios estudados.

1.2 Reforma do Estado e Educação no Brasil

A promulgação da Constituição Federal de 1988 configurou-se como uma base sólida legal para as inúmeras ações voltadas para o âmbito educacional, que viriam na década seguinte, como a descentralização da educação. O artigo 211 da Constituição propõe o Regime de Colaboração, no qual os sistemas de ensino deverão se organizar entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (SOUZA & FARIA, 2004). A partir daí, diversas ações relacionadas à educação foram desenvolvidas pelo governo federal, dentre elas pode-se destacar a criação do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) em 1990; a criação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) em 1996, que atribuiu maior autonomia aos municípios no âmbito educacional; e a criação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), como estratégia para garantir as condições financeiras de funcionamento deste novo sistema municipal de ensino proposto na LDB.

Deste modo, nota-se que o período em questão foi de grande importância para a configuração do cenário político educacional do país (MONLEVADE; SILVA, 2000), ademais, também na década de 1990, foi criado pelo governo federal o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), desenvolvido pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”), com o intuito de fazer um levantamento de dados sobre a situação da educação básica. A partir dos dados obtidos no Saeb, o MEC (Ministério da Educação) e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação podem definir ações voltadas para a melhoria da educação, direcionando seus recursos técnicos e financeiros para áreas prioritárias, visando ao desenvolvimento do Sistema Educacional Brasileiro e à redução das desigualdades existentes nele (INEP, 2003).

Essas ações podem demonstrar uma preocupação da União em melhorar os índices da educação no país, no entanto, é necessário observar quais os motivos as impulsionaram. Nesse contexto, é relevante citar o papel do Banco Mundial (BM) na configuração da política educacional nos países latino-americanos (MONLEVADE; SILVA, 2000). Grande provedor de crédito para os países se reestruturarem no pós-guerra e investidor nas áreas sociais dos países da América Latina. Dentre as políticas educacionais ditadas pelo BM, observa-se uma preocupação com a qualidade da educação e seu controle mediante avaliação externa (MONLEVADE; SILVA, 2000).

A política educacional do BM tornou-se mais imperativa na década de 1990, com a publicação do documento *Prioridades y estratégias para la educación* (MONLEVADE; SILVA, 2000. p. 84), nesse documento destaca-se a prioridade do Ensino Fundamental, a preocupação com a qualidade educacional, a descentralização da educação, a privatização dos ensinos médio e superior e a institucionalização dos sistemas nacionais de avaliação.

Além de todas essas ações voltadas para o setor educacional, é imprescindível citar o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, criado em 1995 e implementado ao longo do governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002). A abertura do país ao capital estrangeiro, a redução de alíquotas de importação de diversos produtos e a privatização de empresas estatais tinham como objetivo central realizar o ajuste fiscal da economia e formalizar acordos para pagamento da dívida externa, tornando a economia do Brasil mais segura para a movimentação do capital, para tanto, foi realizada a reforma administrativa, previdenciária e de política fiscal (SANTOS, 2010).

Entretanto, não se podem ignorar os prejuízos provenientes destas ações, como o agravamento dos índices de pobreza e miséria na sociedade e os elevados índices de desemprego. Além disso, a educação e a saúde foram alocadas no setor social, e colocadas em segundo plano, diferentemente dos preceitos constitucionais que as considera de forma prioritária (SANTOS, 2010).

Nesse contexto de reforma do Estado brasileiro, parte do patrimônio público estadual e federal passou para o setor empresarial privado, inclusive, parcerias entre o setor público e o privado se fortaleceram para atender às demandas de educação e saúde. Essas medidas tiveram um impacto negativo na educação.

Logo, percebe-se que desde a Constituição Federal promulgada em 1988 até os dias atuais inúmeras Leis, Decretos e Emendas Constitucionais foram praticadas no âmbito educacional, de modo geral, pode-se afirmar que a maioria delas reafirma o papel do Estado como gerenciador e avaliador ao invés de provedor, corrobora as orientações dos Organismos Internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional e aloca a educação como mercadoria, deixando livre a atuação do mercado nesta área.

Diante da complexidade de ações e interesses envolvidos nas políticas públicas educacionais do país, destaca-se que a educação, cada vez mais, tem se tornado um mercado lucrativo e a Formação Continuada de Professores, vista inicialmente como um meio de valorização docente, quiçá esteja seguindo o mesmo caminho.

1.3. Formação Continuada de Professores

O termo Formação Continuada de Professores (FPC) abrange diferentes concepções e sentidos, sendo comum, uma infinidade de outros vocábulos permearem este tema – Aperfeiçoamento, Reciclagem, Treinamento, Capacitação³¹. Por ora, optou-se por apresentar uma breve distinção entre a Formação Continuada e Formação Continuada em Serviço, uma vez que ambas

³¹ Na Dissertação de Mestrado da autora faz-se uma análise detalhada de todos estes termos com base nas asserções de MARIN, 1995 e MIZUKAMI, 2002.

são processos complementares que podem ocorrer de modo concomitante no cotidiano da atuação docente. Considera-se que aquela abrange uma perspectiva tanto individual quanto coletiva, que possa ocorrer de forma institucionalizada e de forma livre, envolvendo tanto a educação formal, como também a informal, sua realização acontece no contato diário com a cultura e a sociedade, no cotidiano da profissão, na constante associação entre teoria e prática, ajudando o professor a conhecer o mundo que habita, compreender suas mudanças e agir sobre ele, sem, contudo, separá-lo de sua dimensão ontológica enquanto sujeito (DASCANIO-RAMOS, 2013). Já a Formação Continuada em Serviço é promovida de modo institucionalizado, por instituições públicas ou privadas, associada à carreira do professor e com objetivos institucionais definidos e delimitados.

Muitos estudiosos têm se ocupado deste tema (CANDAU, 1996; 2001; NÓVOA, 2007; IMBERNÓN, 2011; FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2011; DASCANIO-RAMOS, 2013; DRI, 2013; RODRIGUEZ; SILVA, 2015) e, de modo geral, apontam para a importância da escola como o local da formação docente porque é no cotidiano que o professor aprende, desestabiliza conceitos e cria novos saberes, num processo constante de aperfeiçoamento e desenvolvimento.

Considerar a escola como locus privilegiado da formação continuada é compreender que a escola é também o locus de grande parte dos desafios/ conflitos/ necessidades da profissão docente, e que nela a interação com a comunidade e a associação necessária entre saberes práticos e teóricos é facilitada.

A Formação totalmente centrada na figura do especialista em determinada área do conhecimento também tem sido alvo de críticas, pois pode permanecer no âmbito excessivamente teórico e não relacionar a teoria à prática. É importante maior atuação do próprio docente no seu processo constante de formação, além de orientadores pedagógicos ou coordenadores pedagógicos (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2011) que, no espaço escolar, podem aparecer como difusores da formação.

Imbernón (2011) alerta que não somente a FCP pode ser colocada como capaz de promover todas as mudanças positivas que se deseja na educação e na atuação docente. Para ele, a formação é um importante e necessário elemento para o desenvolvimento profissional, entretanto não é o único, uma vez que existem outros fatores, como o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente; culminando na formação permanente do professor.

Ainda com foco na educação permanente, Imbernón (2011) mostra a necessidade de uma formação continuada que contemple as mudanças do final do século XX e que viabilize a criação de espaços de participação e de reflexão. Formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com o contexto (NÓVOA, 2011; IMBERNÓN, 2011).

Não se pretende aqui esgotar a discussão acerca do tema, visto que é bastante amplo, espere-se tão somente, pontuar as diferentes estratégias adotadas por dois municípios no que se refere

à Formação Continuada de Professores, visto que é inegável a importância desta para a qualidade educacional e a compreensão de diferentes estratégias pode fomentar novas análises e suscitar novos direcionamentos. Logo, apresentado o contexto político, econômico e social que permeia este estudo, far-se-á uma breve apresentação dos municípios, enfatizando aspectos relacionados à Educação.

1.4. Os Municípios: Perfil Municipal e Políticas Públicas de Formação Continuada

1.4.1. Monte Mor

Monte Mor é um município paulista situado à cerca de 120 quilômetros da capital São Paulo, teve sua emancipação político-administrativa no dia 24 de março de 1871 e é um dos vinte municípios que compõem a Região Metropolitana de Campinas (RMC). Conta atualmente com uma população de 56.359 habitantes, de acordo com a estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016), ocupando uma área de 240,57 Km². Houve um aumento considerável no Produto Interno Bruto (PIB) per capita do município entre 2009 e 2014, sendo que em 2009, o valor per capita foi de 24.435,16 passando para 55.506,92³² em 2014 (SEADE, 2014). Outro dado que chama atenção é o avanço no Índice Paulista de Responsabilidade Social (IPRS), já que em 2010 Monte Mor estava alocado no Grupo 2, ou seja, municípios que apresentavam elevados níveis de riqueza, porém não exibiam bons indicadores sociais, em 2012, passou para o Grupo 1 – consegue integrar nível elevado de riqueza e bons indicadores sociais³³. A taxa de crescimento da população se mantém baixa 2,07% ao ano.

Apesar do exorbitante aumento no PIB e o avanço do IPRS, destaca-se que Monte Mor apresenta valores insatisfatórios no que se refere a esgoto sanitário, sendo somente oferecido a 54,26% dos domicílios, valor bastante inferior aos níveis do estado de São Paulo – 89,75% (SEADE, 2010; 2014; 2017). A taxa de analfabetismo da população, segundo estimativas de 2010, é de 7,06%, valor superior ao estado de São Paulo, já em relação ao grau de escolaridade da população, acrescenta-se que somente 49,84% da população entre 18 e 24 anos tem pelo menos o Ensino Médio completo, índice também inferior à média do Estado – 57,89% (SEADE, 2010).

O município conta com inúmeros bairros distribuídos às margens da rodovia Jornalista Francisco Aguirra Proença (SP-101) e, apesar de sua origem rural, tem se tornado majoritariamente urbano, apresentando taxas negativas de crescimento para a área rural (DASCANIO-RAMOS, 2013). Nas últimas eleições (2016), Thiago Giatti Assis, do PMDB, foi reeleito prefeito com 17.992 votos, ficando com 87,35% dos votos válidos. O ex-prefeito Rodrigo Maia Santos (2005 – 2012), do PSDB, teve 7.023 votos, mas estava inelegível e seus votos não foram computados.

No que se refere à municipalização da educação, vale citar que esta foi introduzida no

³² Estes são os dados mais atuais disponibilizados pelo SEADE

³³ Não se pode tecer conclusões antecipadas diante deste dado, o avanço no IPRS é um fator positivo, visto que relaciona riqueza, longevidade e escolaridade, mas não deve ser analisado de modo isolado, ou desconsiderando os muitos aspectos que ainda é preciso avançar em termos de qualidade e equidade dos serviços sociais. Considerou-se pertinente apresentar tal dado que pode ser objeto de futuras investigações mais apuradas.

município sob o argumento da elevação da qualidade do ensino, segundo a Secretaria Municipal de Educação somente mediante a gestão municipal, mais próxima dos problemas reais enfrentados pela rede de ensino, seria possível proporcionar profissionais mais capacitados e escolas melhor equipadas (DASCANIO-RAMOS, 2013). Este argumento tem sido recorrente na literatura (MELLO, 1986; BOTH, 1997; CHARLOT, 1997), sobretudo no que se refere ao controle social que seria facilitado devido à proximidade do poder decisório à comunidade, facilitando inclusive a democratização das decisões. Em contrapartida, estudos mostram que a municipalização realizada de modo rápido e mal programado pode gerar sistemas de ensino distintos e desiguais (RODRIGUEZ, 2001; RODRIGUEZ; SILVA, 2015).

As primeiras ações voltadas à municipalização foram iniciadas pelo prefeito Rodrigo Maia Santos em 2005. No mesmo ano seis escolas estaduais de Ensino Fundamental (de um total de 19) passaram a ser administradas pela esfera municipal. O processo iniciado em 2005 foi encerrado em 2009, com a municipalização de uma grande Unidade de Ensino que atendia desde o 1º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Médio, transferindo todo Ensino Fundamental da unidade para a gestão municipal.

O município conta com oito escolas Estaduais, onze Municipais de Ensino Fundamental I e II, quinze escolas Municipais de Educação Infantil, uma escola Municipal de Ensino Médio e Profissionalizante e uma Escola Estadual de Ensino Técnico, ligada ao Centro Paula Souza, totalizando trinta e seis unidades de ensino (DASCANIO-RAMOS, 2013).

A rede municipal de educação conta, na atualidade, com o serviço da multinacional britânica Pearson que oferece o sistema de ensino NAME (Núcleo de Apoio a Municípios e Estados) para o Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano) e o Dom Bosco para o Ensino Fundamental II (6º ao 9º). De 2013 a 2016, o material Dom Bosco foi usado em toda a rede municipal, inclusive na Educação Infantil (Fase I e II), a partir do início de 2017, a parceria para a Educação Infantil foi encerrada e, para o Ensino Fundamental I, fez-se a substituição do material Dom Bosco pelo NAME, ambos da mesma empresa.

No que concerne à FCP, desde o início da municipalização até o ano de 2012, as ações de Formação Continuada em Monte Mor eram oferecidas pelo setor privado – empresas Triani Assessoria e Treinamento Educacional e Grupo Positivo, sendo que este era responsável também pelo livro integrado usado na rede municipal. Os cursos, em sua maioria de curta duração (4 horas), eram oferecidos em locais cedidos ou alugados, ou ainda, nas próprias unidade de ensino, não havia certificação para o professor. De modo geral, os professores-formadores não eram profissionais da própria rede, visto que, na maioria das vezes, a empresa contratada para realizar os encontros trazia seus profissionais. Ao término de cada curso, os professores participantes preenchiam uma Avaliação do Encontro na qual podiam discorrer sobre a qualidade dos conteúdos apresentados, sua relevância para a prática pedagógica e seu grau de satisfação.

Os cursos eram oferecidos por Componentes Curriculares para os Professores do Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano) e por segmento para os Professores do Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano). Neste formato, os professores do quinto ano, por exemplo, sempre partici-

pavam de ações junto com outros profissionais que também trabalhavam com quinto ano, fato que dificultava a inter-relação entre os docentes, fazendo com que, possivelmente, um professor desconhecesse a realidade e os desafios dos outros anos escolares, afinal, muitas vezes, o docente opta por trabalhar sempre com o mesmo ano escolar e acaba desconhecendo as exigências/ dificuldades/ minúcias do ano anterior e posterior. A questão pode ser ainda mais complexa quando se trata da transição do Ensino Fundamental I para o II, neste caso, o diálogo, a interação, a troca entre os docentes era ainda mais incomum, visto que as ações de formação continuada podiam acontecer em dias, horários e locais diferentes, distanciando ainda mais os professores das Séries Iniciais dos Professores das Séries Finais. Assim, pode-se afirmar que este modelo de formação corrobora para que o docente mantenha uma visão fragmentada da educação.

Em relação aos Eixos Temáticos dos encontros, destaca-se que, no período analisado, discutiu-se majoritariamente sobre a Inserção de Recursos Tecnológicos na Educação (instrumentalização para o uso da lousa digital); Prova Brasil e assuntos diretamente relacionados aos Componentes Curriculares escolares.

Este artigo, conforme já sinalizado anteriormente, tem o objetivo de descrever as Ações de Formação Continuada de Professores nos municípios de Monte Mor e Sumaré num dado período histórico (que se encerra em 2012), entretanto, considera-se relevante apontar, através de uma breve nota, mudanças substanciais no município de Monte Mor após 2012³⁴, visto que estas mudanças podem indicar o início de uma ruptura com o setor privado nas políticas públicas de FCP e a aproximação da formação continuada à realidade da escola, transformando-a num processo mais contínuo e humano. Corrobora-se aqui a necessidade premente de novos estudos no município de Monte Mor para que se possa entender as minúcias do novo direcionamento dado à formação continuada.

34 No início de 2013, o Grupo Positivo foi substituído pela multinacional britânica Pearson que até 2016 esteve à frente da Formação Continuada oferecida em Monte Mor, entretanto, com base na análise das Avaliações dos Encontros preenchidas pelos professores da rede pública municipal no decorrer de anos anteriores e visto que a apreciação dos mesmos apontava a necessidade de uma atuação mais próxima à realidade vivenciada nas salas de aula da rede, a então supervisora Marli Eliza Brischi Domingues, hoje secretária da Educação, iniciou um projeto-piloto em Monte Mor, onde professores efetivos da própria rede foram convidados a desenvolver as ações formativas para professores dos diferentes segmentos. Ainda em 2016 foram desenvolvidas algumas ações de Formação Continuada em Serviço implementadas tanto no horário de trabalho do professor quanto no período noturno (com certificação, fora do horário de trabalho do professor). Essas ações, contudo, não envolveram toda a rede, visto que havia apenas três professores atuando como formadores, diante do sucesso da iniciativa, a partir deste ano de 2017, uma equipe de seis professores foi destacada de suas funções docentes para atuar exclusivamente nesta área, implantou-se desde então um setor de Formação Continuada dentro da própria SME, sendo que este atua de modo totalmente autônomo em relação à empresa Pearson, que hoje tem sido coadjuvante neste processo, participando de ações pontuais, cada vez menos frequentes. Neste novo formato, os docentes têm duas opções de FCP: os encontros em horário de trabalho, de curta duração, oferecidos por Componente Curricular e ou segmento de atuação do professor; e a formação opcional, com duração de 30 horas, geralmente distribuída em dez encontros quinzenais, oferecida no período noturno, na qual o docente pode escolher o curso do qual deseja participar e recebe certificado no final do processo. (Tais mudanças foram constatadas através da vivência da autora como professora de Língua Portuguesa na rede municipal e como professora-formadora da SME em 2017.)

1.4.2. Sumaré

Sumaré é dos vinte municípios que compõem a RMC, sendo o segundo maior no aspecto populacional, ficando atrás somente de Campinas. Foi elevado à categoria de município pela lei estadual n.º 2.456, de 30 de dezembro 1953, desmembrando-se de Campinas. Em 1960 chegou a ser composto por três distritos: Sumaré, Hortolândia e Nova Veneza, permanecendo assim até 1991 quando, mediante lei estadual, Hortolândia é emancipada. Conta atualmente com uma população de 271.202 habitantes e ocupa uma área de 153,4 km² (SEADE, 2017).

Houve, também, um aumento no Produto Interno Bruto (PIB) per capita do município entre 2010 e 2014, sendo que em 2010, o valor per capita foi de 32.577,88, passando para 46.251,23³⁵ em 2014 (SEADE, 2014). Outro dado que chama atenção em Sumaré é o Índice Paulista de Responsabilidade Social (IPRS) que, desde 2010, vem se mantendo no grupo 1, ou seja, consegue integrar nível elevado de riqueza e bons indicadores sociais. A taxa de crescimento da população tem se mantido baixa, somente 1,71% ao ano, índice inferior a Monte Mor, mas ainda superior à média do estado – 0,83%. Destaca-se o bom resultado no que se refere a esgoto sanitário, sendo oferecido a 93,75% dos domicílios, valor bastante superior à Monte Mor e à média estadual – 89,75% (SEADE, 2010; 2014; 2017). A taxa de analfabetismo da população, segundo estimativas de 2010, é de 4,87%, valor ligeiramente superior ao estado de São Paulo. Em relação ao grau de escolaridade, destaca-se que somente 56,56% da população entre 18 e 24 anos tem pelo menos o Ensino Médio completo, índice inferior à média do estado – 57,89% (SEADE, 2010).

O poder executivo é conduzido por Luiz Alfredo Castro Ruzza Dalben (PPS), filho do ex-prefeito Antônio Dirceu Dalben (1997 – 2000; 2001 – 2004) do PPS. Entre 1997 e 2004, Antônio Dirceu Dalben teve como vice José Antônio Bacchim (PT) e, em 2005, o então vice-prefeito assume o executivo municipal (2005 – 2008; 2009 – 2012), permanecendo por dois mandatos consecutivos, ou seja, Bacchim esteve à frente do executivo municipal de Sumaré por 16 anos, seja como vice ou como prefeito. Em 2013, Cristina Conceição Bredda Carrara (PSDB) assume a prefeitura tendo Luiz Alfredo Castro Ruzza Dalben (PPS) como vice-prefeito, nas últimas eleições, contudo, ele rompe com Cristina Carrara, que concorria à reeleição, e torna-se candidato a prefeito, sendo eleito com 42,97% dos votos válidos.

Em 1997, no primeiro ano da gestão de Antônio Dirceu Dalben (PPS), Sumaré inicia seu processo de municipalização do Ensino Fundamental com a transferência de 11 escolas para a esfera municipal, no entanto, o município optou por construir gradualmente unidades escolares municipais, ao invés de assumir as unidades da rede estadual, como ocorreu no caso do município de Monte Mor. Tal opção foi justificada devido à elevada demanda por vagas (MARTINS, 2010). De acordo com dados apresentados por Gomes (2008), Sumaré apresentava um percentual de matrículas municipais de 1ª a 4ª série em 1996 de 7,7%, passando para 47,1% em 2000, o que representa um avanço de 39,4% na municipalização das Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

35 Estes são os dados mais atuais disponibilizados pelo SEADE.

Com base nesses dados, a municipalização em Sumaré foi classificada como média, pois apesar do crescimento das matrículas municipais ainda havia alta participação da rede estadual.

Sumaré, tal qual Monte Mor, optou pela criação de um Sistema Municipal de Educação, regulamentado pela lei nº 4.400 de 26 de março de 2007. Além de instituir o Sistema Municipal de Educação, a lei também reformula a Conferência Municipal de Educação, reestrutura o Conselho Municipal de Educação e cria o Fundo Municipal de Educação.

Desde o início da municipalização, Sumaré já apontava dificuldades para atender à demanda, sobretudo na Educação Infantil, fato que motivou a criação de parcerias com o setor privado, assim, o município tem comprado vagas em instituições de educação privadas para tentar suprir sua demanda. No período compreendido entre 2000 e 2011, segundo dados da Seade (2011) a creche privada aumentou sua participação em 57,71%. A participação do setor privado na pré-escola também aumentou, porém em proporções menores, de 4,13% em 2000, passou a 7,18% em 2011, ou seja, teve um aumento de 3,05%.

De acordo com dados da Secretaria Municipal de Educação, atualmente Sumaré conta com 70 escolas, das quais 36 são municipais e 34 estaduais. As unidades de ensino municipais oferecem as seguintes etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental I, II, Médio, além das modalidades Educação para Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial ofertadas através de um Círculo Integrado de Recursos de Aprendizagem e Saúde Escolar.

A rede municipal de Sumaré conta com um Centro de Formação que foi construído entre os anos de 2006 e 2007, no entanto, nesta data a criação do local ainda não estava devidamente regulamentada. Somente em 2009, através da lei nº 4919 de 21 de dezembro de 2009, que o Centro passou a ser instituído formalmente, sob o nome de Centro de Formação de Educadores Municipais de Sumaré “Professor Leovigildo Duarte Junior” (Cefems) (SUMARÉ, 2009). O Centro é um órgão integrante da Secretaria Municipal de Educação e deve ser um espaço destinado ao “[...] planejamento, sistematização e execução de programas, projetos, planos, atividades, ações, serviços e eventos voltados para a formação, qualificação e requalificação continuada dos profissionais da educação, em especial seus educadores” (SUMARÉ, 2009, p. 1).

A formação de professores está organizada por cursos e programas de formação, sendo que alguns cursos compõem um programa mais amplo de formação, outros são cursos oferecidos com um objetivo específico e de acordo com as necessidades observadas pela SME e pelo Centro. Ademais, todos os cursos/ programas oferecidos pelo Cefems são elaborados com base em diretrizes pré-estabelecidas e coerentes com a concepção de educação adotada pela SME. A captação da demanda é realizada de modo centralizado, o Centro faz um levantamento semestral através de consulta aos professores das unidades de ensino e a partir desta demanda o curso/programa é oferecido ou não, ressalta-se que o coordenador pedagógico de cada escola contribui nesse processo de captação da demanda.

Os cursos oferecidos pelo Cefems, em sua maioria são certificados, com exceção a encontros de curta duração, nos quais os professores são convocados a participar e, nesse caso, o encontro acontece em horário de trabalho. Salienta-se que praticamente todos os cursos em parceria

com o setor privado ou outros níveis federativos são oferecidos fora do horário de trabalho do professor, oferecem certificação e são de livre escolha do docente.

Destaca-se que grande parte dos cursos/ programas são oferecidos com algum tipo de parceria, apesar das parcerias com setor privado serem mais recorrentes, estes promovem cursos de curta duração, enquanto os cursos em parceria com outras esferas públicas são mais extensos. Ademais, salienta-se a importância que o coordenador pedagógico tem assumido no processo de formação, uma vez que este atua como um disseminador/ formador das ações do Centro.

Algumas premissas nortearam a análise das políticas públicas de Formação Continuada de Professores nos dois municípios, sendo estas sistematizadas na figura a seguir:

Principais Resultados Observados	
Monte Mor	Sumaré
<ul style="list-style-type: none"> a) Não tem centro de formação (desconcentrada) b) Em serviço c) Coletiva d) Obrigatória e) Escolas, SME, locais cedidos ou alugados – <i>locus</i> não é a escola. f) Não há atuação do coordenador pedagógico; g) Formador externo (empresas privadas) h) Impacto financeiro i) Parcerias público-privado (FCP, formulação de políticas públicas e avaliação) j) Sem certificação k) Formação voltada para melhoria no Ideb/Saresp 	<ul style="list-style-type: none"> a) Tem centro de formação (centralizada) b) Em serviço e fora deste c) Coletiva d) Obrigatória e opcional (a escolha do professor) e) Centro de Formação e escola – <i>locus</i> não é a escola. f) Atuação do coordenador pedagógico; g) Formadores internos (professores da rede); h) Impacto na carreira para mudança de cargo/função; i) Priorização de parcerias com as esferas federal/estadual - Parcerias com o setor Privado (FCP e vagas na Ed. Infantil) j) Com Certificação k) Formação sem relação direta com o Ideb/ Saresp

Fonte: DASCANIO-RAMOS, 2013, p. 191.

Dos dados apresentados, constata-se que Sumaré, apesar de ter iniciado o processo de municipalização do Ensino Fundamental em 1997, ainda tem a maioria das matrículas públicas no âmbito estadual (61,91% estaduais e 38,09% municipais), enquanto Monte Mor, que iniciou o processo apenas em 2005 já detém a maioria das matrículas no âmbito municipal (24% estaduais e 76% municipais), este avanço rápido da rede municipal montemorense pode estar relacionado ao contingente populacional, uma vez que Monte Mor é quase cinco vezes menor do que Sumaré, no entanto, pode indicar também que a municipalização aconteceu de modo aligeirado, afinal, em

apenas sete anos, o município passou a assumir 76% das matrículas públicas.

Observa-se, diante dos dados apresentados, que Sumaré tem trabalhado no sentido de consolidar as políticas públicas de Formação Continuada de Professores no município, contudo, nota-se ainda que o setor privado teve relativa participação nas ações desenvolvidas, ademais os programas de formação do governo federal e estadual estavam no cerne das ações propostas pelo Cefems. Em Monte Mor, diante dos dados apresentados, nota-se que ainda não havia políticas públicas especialmente direcionadas para a Formação Continuada de Professores e o setor privado acabava atuando como protagonista das ações formativas. Pondera-se que em 2012, a rede municipal montemorense estava ainda em um processo de consolidação, visto que a municipalização do Ensino Fundamental havia sido iniciada há apenas sete anos.

Considerações Finais

Partindo de uma visão de Formação Continuada de Professores como um processo contínuo de desenvolvimento e considerando a Educação como Direito Público Subjetivo que deve ser defendido, inclusive, pelos seus mestres, destacam-se algumas questões que foram suscitadas ao revisitar os dados sobre FCP nos dois contextos em análise: Se e que tipo de valores são incutidos na educação pública através da parceria público-privado na educação, sobretudo no que se refere à adoção de material apostilado? A escola como lócus da Formação Continuada e a condução das ações de formação por indivíduos que estão inseridos no processo de ensino-aprendizagem são suficientes para que esta tenha impactos positivos diretos na sala de aula? Aliás, este deve ser o objetivo maior da FCP – impactos positivos diretos na sala de aula?

Teme-se que a lógica Neoliberal tenha sido incorporada ao discurso e às práticas escolares de modo velado, que talvez nem os próprios atores deste processo têm conhecimento de seus desdobramentos, neste sentido, a Formação Continuada tem que ser direcionada para um processo de libertação, por isso, não pode ser uma via de entrada de valores e ideologias que buscam somente cooptar a educação para a lógica mercantil.

Ademais, conforme vimos em ambos os municípios, “novos” arranjos institucionais vêm sendo criados após as mudanças dos anos 90, sobretudo, com a atuação das entidades conveniadas, seja vendendo vagas, cursos ou materiais apostilados. Logo, por mais que os municípios tenham diferenças significativas na implementação das políticas públicas de FCP, encontram-se, no cerne das ações, pontos que se entrecruzam – em especial a presença do setor privado, a formação essencialmente atrelada aos Conteúdos Curriculares e a ausência da escola como lócus da formação.

Revisitar Monte Mor e Sumaré para a produção deste trabalho cinco anos após a conclusão da pesquisa acadêmica, deixa latente a necessidade de novas pesquisas, novos estudos na RMC, buscando, a partir da análise da realidade, pensar em outros formatos, que superem a dicotomia entre formação inicial e continuada, entre o “pensar” e o “executar”, e, sobretudo, que considere a educação como um direito, não como um serviço.

Referências

- ADRIÃO, T.; PINTO, J. M. R. Privatização da educação na América Latina: Estratégias recentes em destaque. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 37, n.º. 134, p.11-15, jan.-mar., 2016.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado-Democrático*. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p. 09 – 23.
- BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004.
- BOTH, I.J. *Municipalização da educação. Uma contribuição para um novo paradigma da gestão do ensino fundamental*. Campinas-SP: Papyrus, 1997.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, 2007. Disponível em <<http://www.senado.gov.br/legislação>> Acesso em: 02 de julho de 2011.
- CANDAU, V. M. F. Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais. In. MIZUKAMI, Maria da Graça N.; REALI, Aline Maria de M. Rodrigues. *Formação de Professores: Tendências Atuais*. São Paulo: EDUFSCar e FINEP, 1996.
- CANDAU, V. M. Resignificando a Didática na Perspectiva Multicultural. Projeto de Pesquisa. Rio de Janeiro, Puc-Rio, 2001.
- CHAGAS, J. Luta de classes e estratégia revolucionária: duas polêmicas teórico políticas com os ideólogos do “Terceiro Setor” e o “gramscismo reformista” In. *A ideologia do “Terceiro Setor”: ensaios críticos / organizador Gabriel Eduardo Vitullo*. – 2. ed. – Natal, RN: EDUFRN, 2015.
- CHARLOT, B. Pour le savoir, contre la stratégie. In: DUBET, F. (Org.). *École, famille: le malentendu*. Paris: Éditions Textuel, 1997. p. 59-78.
- DASCANIO-RAMOS, M.; DRI, W. I. de O. O setor privado no sistema educacional brasileiro: uma vertente da mercantilização da educação. *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, v. 34, n. 1, p. 71-80, Jan.-June, 2012.
- DASCANIO-RAMOS, M. *Formação Continuada de Professores: Novos Arranjos Institucionais após a Descentralização do Ensino Fundamental*. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 2013 – Dissertação de Mestrado.
- FERNANDEZ, É. P. A conjugação do poder e o exercício do verbo: a linguagem como instrumento de domínio e mudança In. *A ideologia do “Terceiro Setor”: ensaios críticos / organizador Gabriel Eduardo Vitullo*. – 2. ed. – Natal, RN: EDUFRN, 2015.
- FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *Formação Continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em Estados e Municípios Brasileiros*. Estudos e Pesquisas Educacionais. Relatório de estudo feito sob encomenda da Fundação Victor Civita. São Paulo: FCC, 2011.
- FUSARI, J. C. *A formação continuada de professores no cotidiano da escola fundamental*. São

- Paulo: FDE. N° 12, Série Idéias, p. 25-39, 1992. Disponível em <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias>>
- GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.
- GATTI, Bernadete A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.
- GIDDENS, A. *A Terceira Via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia*. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- HARVEY, D. *O neoliberalismo: história e implicações*: Loyola, São Paulo, 2005, 2ª edição.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARIN, A. J. *Educação Continuada: Introdução a uma Análise de Termos e Concepções*. Cadernos Cedes. Campinas (SP): Papirus, n° 36, 1995.
- MELLO, D. L. (1986). É preciso dar um conteúdo concreto ao debate sobre a municipalização de 1º. grau. In: MEC/ Inep. Brasília, ano 5, n. 29, jan/ mar.
- MIZUKAMI, M. da G. N. *Escola e Aprendizagem da Docência: processos de investigação e formação*. São Carlos (SP): EDUFSCar, 2002.
- MONLEVADE, João A.; SILVA, Maria Abádia. *Quem manda na educação no Brasil*. Brasília: Idea, 2000.
- MORAES, R. C. *Neoliberalismo - de onde vem, para onde vai?*: Senac, S. Paulo, em 2001.
- NÓVOA, A. (org). *Vidas de professores*: Porto Editora. 2ª edição, 2007
- NÓVOA, A. Professor se forma na escola: *Nova Escola*. São Paulo, ed. 142, maio 2001. Entrevista concedida a Paola Gentili. Disponível em:<<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/professor-seforma-escola-423256.shtml>> Acesso em: 02 de julho 2011.
- DRI, W. I. de O. *A ação pública e a formação continuada de professores: um estudo de caso no Brasil e na Argentina*. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 2013 – Dissertação de Mestrado.
- PERONI, V. *A relação público/privado e a gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado*. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (orgs.) *Público e privado na educação*. Novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008.
- PERONI, V. M. M. *Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional*. In: PERONI, V. M. V., BAZZO, V. L., PEGORARO, L. (org.) *Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.
- PERONI, V. M. V.; OLIVEIRA, R. T. C. de; FERNANDES, M. D. E. *Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira*. *Educ. Soc.*,

Campinas, vol. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

PERONI, V.; ADRIÃO, T. Público Não-Estatal: Estratégias para o Setor Educacional Brasileiro. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (orgs.). O público e o privado na educação. Interfaces entre o estado e a sociedade. São Paulo. Xamã, 2005. p. 137-153.

PERONI, V. M. V.; BAZZO, V. L.; PEGORARO, L. Dilemas da educação brasileira em tempos de neoliberalismo: entre o público e o privado. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2006.

POCHMANN, M. As escolhas dos países ricos e a desigualdade. Folha de São Paulo, quarta-feira, 30 de julho de 2008.

QUEIROZ, M. I. P. de. O pesquisador, o problema de pesquisa, a escolha de técnicas: algumas reflexões. In LUCENA, C. T.; CAMPOS, M. C. S. S.; DEMARTINI, Z. B. F. (org.). Pesquisa em Ciências Sociais: Olhares de Maria Isaura Pereira de Queiroz. São Paulo: CERU, 2008. cap. 1, p. 15 – 34.

RODRIGUEZ, V. Financiamento da educação e políticas públicas: o Fundef e a política de descentralização. Cadernos Cedes, nov. 2001, v.21, n.55.

RODRIGUEZ, V.; SILVA, D. P. Formação continuada em serviço em contextos descentralizados. Cad. CEDES, Dez 2015, vol.35, no.97, p.553-574.

RIKOWSKI, G. Scholls. The Great GATS Buy. 2002. Disponível em: <<http://www.ieps.org.uk>>. Acesso em: 1 dez, 2011.

SADER, E. Neoliberalismo versus pós-neoliberalismo: a disputa estratégica contemporânea. In. Margem esquerda, ensaios marxistas. São Paulo: Boitempo, 2011.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. A implementação de políticas do Banco Mundial para a formação docente. Cadernos de Pesquisa, n. 111, dezembro. 2000.

SANTOS, Sebastião Luiz Oliveira. As Políticas Educacionais e a Reforma do Estado no Brasil. Niterói.:UFF, 2010. 122 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade Federal Fluminense PPGCP/UFF, Niterói, 2010.

TUZZO, S. A.; BRAGA, C. F. O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o Metafenômeno como gênese. Revista Pesquisa Qualitativa. São Paulo (SP), v. 4, n.5, p. 140-158, ago. 2016.

A formação continuada de professores na cidade de Hortolândia no período 2000/2012

Raquel Pereira Alves

Este artigo³⁶ tem como propósito apresentar o trabalho desenvolvido pelo Centro de Formação dos Profissionais em Educação "Paulo Freire" – CFPE “PF” da cidade de Hortolândia³⁷, na condução das políticas de Formação Continuada ofertada aos docentes do Ensino Fundamental, no período de 2000 a 2012.

Apresento uma breve discussão sobre a descentralização e municipalização da educação brasileira, realizo uma discussão da literatura sobre o lócus da Formação Continuada – FC e dou especial atenção aos proponentes, aos objetivos, aos temas, modalidades e carga horária, bem como ao modo como se dá a captação da demanda temática, tópicos que permeiam as ações de Formação Continuada de Professores/as³⁸ implementadas pelo Centro de Formação de Hortolândia no período contemplado.

O Contexto Histórico

Em decorrência do processo de descentralização das políticas públicas, iniciado no Brasil nos anos 80 através do pacto constitucional de 1988, o setor educacional sofre transformações ganhando outros contornos e outro território: a municipalização do ensino.

Junto ao pacote da descentralização dos serviços educacionais, ocorreu “um afastamento significativo da ênfase em administração e políticas para uma ênfase em gestão” (PETERS et al., 2004, p. 77).

Os sistemas de avaliação implementados são um exemplo desse controle, funcionando como espaço de inserção da competitividade, da responsabilização (accountability) e da performance – pelo novo gerencialismo - nas relações de trabalho dos/das docentes (GEWIRTZ; BALL, 2011).

O deslocamento do eixo da aprendizagem para o eixo dos resultados, coloca em questão a performatividade dos/das professores, que diretamente respondem pelos resultados pretendidos pelas metas colocadas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, ainda que não corresponda a essa responsabilidade as condições materiais de trabalho.

No centro de todo esse processo, os municípios se veem com a responsabilidade de criar mecanismos que deem conta das novas tarefas e demandas, como a transferência das matrículas da Educação Básica e os bons resultados que são verificados a partir das médias apontadas pelos

36 Este artigo é parte da minha pesquisa de dissertação de Mestrado “A formação continuada de professores/as nas cidades de Campinas e Hortolândia: um balanço do período de 2000 a 2012”, concluída em 2015 e financiada pela CAPES.

37 Hortolândia é uma das 20 cidades da Região Metropolitana de Campinas

38 Passarei a utilizar a sigla FCP para me referir a Formação Continuada de Professores/as e FC para me referir a Formação Continuada.

instrumentos de avaliação. No pacote das novas demandas direcionadas aos municípios inserem-se os programas de FCP.

É nesse contexto que a FCP ganha notoriedade e passa a ser realizada por meio de arranjos, os mais diversos, numa perspectiva nunca antes vivenciada na história da educação nacional (RODRIGUEZ; VIEIRA, 2012).

Os municípios, com a descentralização das matrículas, vêm buscando formas de responder aos desafios colocados pelas metas das avaliações e a FC de seus/suas professores/as coloca-se como importante elemento nessa complexa engrenagem que relaciona eficiência na gestão, metas a serem alcançadas e avaliação dos resultados.

O Lócus da Formação Continuada

Grande parte da literatura pesquisada para este trabalho aponta o espaço da escola como lócus privilegiado para a FCP. Sendo na escola, a FC possibilitaria a promoção de um trabalho colaborativo, de uma reflexão sobre a prática que poderia levar à promoção de inovação institucional, numa perspectiva de trabalho coletivo e de profissionalização docente (CANÁRIO, 1994, 1995; FERREIRA, 1994; IMBERNÓN, 2005, 2009; DAVIS et al., 2011a, 2011b).

Se por um lado, os centros de formação têm sido citados como espaços que se caracterizam pela individualização e pelo treinamento através de cursos pontuais concebidos como parte da escolarização e não da profissionalização (Ferreira, 1994; Canário, 1994; Feldfeber; Imen, 2003), por outro lado, os centros de formação aparecem como espaços que servem de apoio ao trabalho de FCP nas escolas (Davis et al., 2011a), através do trabalho de acompanhamento e avaliação realizados por suas equipes e, através da elaboração de propostas de formação que refletem os anseios e necessidades pedagógicas dos/das docentes.

A Escola como Lócus

Identifico através das contribuições de um conjunto de autores (Davis et al., 2011a, 2011b; Prado, et al., 2011; Imbernón, 2005, 2009; Serra, 2004; Estrela, 2003; Canário, 1994 1995, 2.000; Ferreira, 1994), que a FCP centrada na escola, isto é, no próprio local de trabalho, tem como objetivos principais favorecer o diálogo como meio para desenvolver o senso crítico permanente em relação à prática pedagógica; construir clima de confiança e entrosamento entre os pares; auxiliar na organização de grupos de estudos sistemáticos; estimular a produção coletiva de materiais; apoio mútuo em situações de mudança tanto para apoiar como para rechaçar inovações provenientes de órgãos centrais e/ou esferas externas à escola; envolver os professores nos processos de planejamento e elaboração do projeto político pedagógico; compartilhar problemas identificados na sala de aula e trabalhar na busca de soluções, dentre outros.

Segundo Nóvoa (2009, p.19) "é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseada numa investigação que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar".

Tem-se, pois, a necessidade de uma FC contextualizada, onde "o lugar da formação e o lugar de sua aplicação" são o mesmo, para que a formação não ocorra "num vazio social" (CANÁRIO, 1994, p. 36).

Para Imbernón (2005, p. 81) a instituição educacional deve ser vista "como nicho ecológico para o desenvolvimento e a formação". Para esse autor, na escola "o professor é sujeito e não objeto da formação".

O/A professor/a quando sujeito da sua formação produz saberes a partir das reflexões e dos estudos que realiza quando investiga a própria prática. Esses saberes são legitimados quando a formação tem como lócus a escola, como espaço legítimo da formação, "o que pressupõe problematizar a ideia de que as universidades, as secretarias de educação e os centros de formação exteriores a escola, são os lócus privilegiado de produção de conhecimento" (PRADO et al., 2011, p. 7).

Dentro da perspectiva colaborativa alguns alertas e cuidados são mencionados. Imbernón (2009, p. 59) coloca que "não se pode confundir a colaboração com processos forçados, formalistas ou a adesão a modas que costumam ser mais nominais e atraentes que processos reais de colaboração". Nesse sentido, corre-se o risco de burocratizar a colaboração, de por "em risco a individualidade e a criatividade gerando atitude conformista" (SERRA, 2004, p. 50).

Um desafio a ser transposto, uma vez que a perspectiva colaborativa se apoia "fortemente no papel do coordenador pedagógico, considerado responsável pela Formação Continuada dos Professores no âmbito escolar" (Davis et al., 2011b, p. 75) e nesse sentido, essas autoras divulgam que são poucos os exemplos de políticas que têm conseguido promover práticas de formação colaborativas.

Os Centros de Formação como Lócus

Nesse tópico, a discussão é realizada com muitos dos autores que destacam a FCP centrada na escola, uma vez que eles estabelecem comparações significativas com a formação realizada em outros espaços, incluindo os Centros de Formação.

Serra (2004), através das contribuições de vários autores, elenca os vários modelos de desenvolvimento profissional docente. Na abordagem que trata do modelo de formação orientado individualmente, o autor situa que

cada professor determina seus próprios objetivos e seleciona as atividades de formação que podem ajudá-lo. Os professores aprendem mediante leituras, na troca com colegas é posto a prova de novas experiências e ao confronto reflexivo com sua própria prática, sem a presença de um programa formal e organizado (SERRA, 2004, p. 63).

Tem-se, assim, uma visão da formação como espaço de troca de saberes entre docentes de diferentes escolas.

A organização de Centros de Formação como agrupamentos de escolas, em Portugal,

ocorre em Imbernón (1994, 2009), Estrela (2003), Canário (1994), Ferreira (1994), com concepções distintas das que conhecemos no Brasil e, mais especificamente, na cidade de Hortolândia.

Em Portugal, a principal inovação no regime jurídico visou, sobretudo, a autonomia das escolas e a instituição de novos territórios educativos nas regiões onde as escolas estão inseridas (ESTRELA, 2003).

Na direção dos territórios educativos é que se discute a criação dos Centros de Formação de Associações de Escolas - CFAE. Aos centros caberia a tarefa de garantir a FC das escolas associadas, identificar necessidades e elaborar planos de formação, além da articulação entre os projetos desenvolvidos nas escolas e o poder local.

A estratégia de criação de vários centros é positiva pelo fato de que

os professores de uma determinada região podem participar na concepção, implementação e avaliação de uma formação permanente dirigida para o seu próprio coletivo e como resposta a suas necessidades, assumindo os professores o protagonismo de sua formação (IMBERNÓN, 1994, p. 79).

Percebo nessas experiências de Centro de Formação de Associação de Escolas – CFAEs objetivos diferentes: ao mesmo tempo em que os centros têm como tarefa a mediação entre os projetos das escolas e o governo local, no que tange às necessidades de FCP, são também espaços gestados pelos próprios professores de uma mesma região.

Uma experiência que tem sido referência no Brasil é a da Secretaria Estadual de Educação - SEE da Região Centro-Oeste. Essa SEE criou vários Centros de FCP que têm como desafio “tomar a prática da escola e suas necessidades como referência para a Formação Continuada de Professores/as” (DAVIS et al., 2011a, p.843).

Davis, et al. (2011b, p. 103) apresentam a necessidade de as Secretarias de Educação

a) incentivarem suas escolas a se converterem em espaços colaborativos de formação profissional; b) investirem em centros de formação, cuja tarefa é propiciar tanto a troca de experiências e a socialização de ideias e conhecimentos, como construir espaços para cursos sistemáticos, oficinas pedagógicas, elaboração de material de trabalho junto aos alunos, grupos de estudos etc.; c) acompanharem a implementação de mudanças para verificar se os resultados esperados estão sendo obtidos, dando apoio às escolas, ao mesmo tempo em que cobra delas ações efetivas para que sejam alcançados melhorias no processo de ensino aprendizagem; d) promover a interação entre escolas e delas com as universidades (...).

Outro forte componente nessa orientação está associado à participação dos/as professores/as na avaliação da formação dirigida ao seu próprio coletivo, indicando, nesse caso, o protagonismo docente.

A crítica aos Centros de Formação com procedimentos de oferta de catálogos de cursos desvinculados dos parâmetros citados no parágrafo anterior é contundente (CANÁRIO, 1994; FERREIRA, 1994).

Nesse sentido, “É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e ações que

caracteriza o actual "mercado da formação" sempre alimentado por um sentimento de "desatualização" dos professores" (NÓVOA, 2009, p. 23).

Canário (1994) aponta para três lógicas diferentes que atuam nesse procedimento: a primeira é que a FC se organiza a partir da oferta e não da procura, isto é, da demanda; a segunda lógica é que a FC se organiza através de ações de formação e não de projetos de formação; e a terceira lógica enraíza-se no papel dos professores: de construtores da própria formação passam a consumidores da formação.

A FC pode ser realizada a partir de dois percursos: formar-se agindo ou formar-se para agir. Silva (2003, p. 110) apresenta essa questão afirmando que "É preciso conceber a escola como um espaço onde os docentes possam trabalhar e, ao mesmo tempo, formar-se". Portanto, trabalho e formação fazem parte de um mesmo projeto, de um todo indissociável. Canário (1995, p. 12) reforça essa ideia dizendo que "os professores em vez de 'serem formados', se formam em contexto construindo uma inovação [grifos do autor]". Nesse sentido, a formação contribui para a inovação numa perspectiva endógena, o que não quer dizer, segundo esse autor, que não possa ser com a contribuição de apoio externo.

Em relação ao estatuto, os/as docentes podem ser construtores ou consumidores da Formação Continuada o que será definido pelas lógicas do valor de uso ou do valor de troca. Canário (2000, p. 74) sinaliza que

Do ponto de vista dos 'consumidores', o carácter instrumental e economicista da formação é reforçado pela articulação direta e necessária entre as 'ações, os certificados e a progressão na carreira. O valor de uso da formação tende a ser substituído pelo seu valor de troca, quantificado na unidade de medida de créditos (CANÁRIO, 2000, p. 74).

A formação muda de propósito quando vinculada à carreira, através dos créditos dos certificados, perdendo seu objetivo principal: a reflexão, a pesquisa e a construção coletiva da melhoria do trabalho pedagógico. Este fato marca a presença de princípios do gerencialismo (Gewirtz; Ball, 2011), conforme já discutido. A eficiência pode ser medida por certificados conquistados e, ainda pode ser monitorada, quando a lógica da oferta dos Centros de Formação representa os programas das esferas federal e estadual e não representam a lógica da procura, isto é, das necessidades das escolas e docentes. Oferta e procura são lógicas que se diferenciam na medida em que a lógica da oferta não considera uma necessidade que a antecede (SILVA, 2003).

O foco da formação realizada no Centro de Formação está no ensino, isto é, um coordenador ensina um conteúdo aos/às professores/as. O tema pode ser importante para o grupo, mas pode não ter sido demandado por esse grupo. Pode ser indicado pelo/a direto/a ou coordenador/a da escola, bem como por outros proponentes. Portanto a temática é demandada por uma percepção exógena, que "exporta 'soluções' procurando, de forma coercitiva ou persuasiva, impô-las à 'periferia' (os professores, a quem compete 'aplicar bem' estas soluções)" (CANÁRIO, 1995, p. 05, grifos do autor).

Nesse sentido os efeitos podem ser previstos. A imprevisibilidade dos efeitos, quando a formação está centrada na escola, se coloca justamente por se entender que a singularidade do contexto, de cada professor/a e de cada turma, pode resultar em respostas diferenciadas, bem como em tempos diferentes para a implementação do que foi elaborado, refletido e combinado no coletivo a/s (CANÁRIO, 1995). Nessa direção a continuidade do trabalho da escola pode garantir a retomada das situações, fato que dificilmente ocorreria no Centro de Formação local onde os cursos têm tempo determinado.

A Formação Continuada em Hortolândia³⁹ de 2000 a 2012

Apresento a seguir dados da pesquisa empírica, realizada através da leitura dos documentos encontrados na Sala de Pesquisa do Centro de Formação e através das entrevistas realizadas com dois colaboradores atuantes no Centro de Formação.

Os primeiros trabalhos de Formação Continuada de Professores têm sua origem na Hora Atividade Coletiva - HAC e datam de 1997, por iniciativa de um grupo de coordenadoras pedagógicas.

A partir de 2000 até 2004, a Formação Continuada passa a acontecer no formato OTPs - Oficinas Técnico-Pedagógicas - realizadas no barracão da Escola Municipal de Ensino Fundamental Remanso Campineiro.

Com a aprovação da Lei nº 1.263 de 19 de setembro de 2003, que “Dispõe sobre a inclusão do projeto denominado Construção do Centro de Capacitação de Professores”, os professores hortolandenses passam a ter, a partir de 2005, um lugar construído especialmente para a FC. O nome do centro sofre mudança para Centro de Formação dos Profissionais em Educação “Paulo Freire” em função, principalmente, das discussões conceituais sobre a terminologia, oportunizadas pelas coordenadoras pedagógicas (Entrevista Colaborador/a 2, em 08/04/2014).

Estrutura e Organização do Centro de Formação dos Profissionais em Educação “Paulo Freire”

O Centro de Formação dispõe de um espaço amplo, com infraestrutura para recepção, cozinha, banheiros, duas salas para as coordenações, salas para as coordenações de programas do Governo Federal, sala do diretor, um Centro de Pesquisa para os/as Professores/as, um salão com auditório para mais de 100 pessoas equipado com áudio e vídeo e duas salas menores com capacidade para até 60 pessoas, onde os cursos com grupos menores são realizados.

A equipe de profissionais que atua no Centro de Formação - CF⁴⁰, é composta pelo Diretor de Departamento da FC e por uma equipe de 20 Coordenadores Pedagógicos com a função de

39 Dados detalhados (no período de 2000 a 2012) sobre a cidade, população, IDHM, renda, investimento municipal em educação, população em idade escolar, matrículas, IDEB, bem como número de docentes e escolas, encontram-se em ALVES, R. P. (2015, 112-122). Disponível em <http://repositorio.unicamp.br/>.

40 Utilizarei a sigla CF para me referir a Centro de Formação.

acompanhar as escolas, ministrarem cursos, coordenar reuniões de gestores, desenvolver projetos, planejar e desenvolver formações diversas, avaliar e coordenar especialistas nas áreas de Inclusão, Inglês, Arte, Música e Educação Física.

As demandas para os cursos são oriundas de solicitações das escolas e da Secretaria da Educação e da equipe de coordenadores do CF, além das demandas externas, como veremos mais adiante, no tópico sobre proponentes.

As Ações⁴¹ de Formação Continuada Ofertadas no Centro de Formação em Hortolândia no período de 2000 a 2012.

Durante o período de 2000 a 2012, foram realizadas 133 ações de FCP⁴², em parceria com todas as esferas administrativas, com instituições privadas e Ongs⁴³. Destaco os proponentes, os objetivos, os temas, as modalidades e o modo como se deu a captação da demanda.

Os Proponentes

Tabela 1 – Proponentes da Formação Continuada em Hortolândia -2000/2012						
Esferas/ Setores	Municipal	Estadual	Federal	Setor Privado	ONGs	Total
Nº de ações propostas	95	03	18	15	02	133
Total em (%)	71%	2%	14%	11%	2%	100%

Fonte: Centro de Formação dos Profissionais da Educação “Paulo Freire”.
Organizado pela autora.

Das 133 ações de FCP no período de 2000 a 2012, 71% têm como proponente a Secretaria Municipal de Educação e são destinadas aos docentes, aos coordenadores pedagógicos das escolas, aos gestores, vice-diretores, assistentes de direção e aos coordenadores pedagógicos do próprio Centro de Formação.

Os programas propostos pela Esfera Federal representam 14% e são destinados principalmente aos professores das classes de alfabetização/séries iniciais do Ensino Fundamental. Com o processo de descentralização, Hortolândia assumiu a tarefa da FC, no entanto, o governo federal, também tem atuado no sentido de ditar o conteúdo dessa formação.

O setor privado é um proponente presente em praticamente oito dos treze anos pesquisados, marcado fortemente pela parceria com a AutoBan, responsável pela maioria das propostas de cursos, seguido pela Editora SM.

41 Optamos pela utilização do termo ‘Ações’ por entendê-la mais abrangente para designar as propostas que se apresentam nas modalidades de programas, cursos, oficinas, projetos, dentre outros.

42 Registra-se que esse número de Ações de FCP pode ter sido maior que o número apontado pela pesquisa empírica, no entanto, só catalogamos e analisamos as ações encontradas nos documentos do Centro de Pesquisa do CFPE “PF”.

43 Organização Não-Governamental.

A presença das ONGs como proponentes, bem como da Esfera Estadual, não tem representação expressiva no conjunto da oferta de programas.

Os Objetivos

A SMEC através do CF tem como objetivo geral oferecer subsídios teóricos e práticos, capacitando os/as profissionais para uma atuação centrada na qualidade do ensino-aprendizagem. Como exemplos, apresento alguns objetivos específicos, retirados das fontes documentais.

Os objetivos das ações provenientes da SMEC destinadas aos professores referem-se a: implementação de projetos; instrumentalizar para a prática pedagógica e na linguagem Libras; confecção de material pedagógico; utilização do computador como ferramenta pedagógica visando reduzir as diferenças quanto ao acesso à tecnologia; capacitar para o trabalho com jovens e adultos da EJA⁴⁴, da EJA II e da EJA III e refletir sobre a prática no cotidiano; trabalhar com conteúdos dos programas das outras esferas.

Os objetivos que visam a formação dos formadores do Centro de Formação e dos coordenadores pedagógicos das escolas destinam-se a: orientar a elaboração dos projetos políticos pedagógicos; capacitar e dar suporte aos profissionais da rede para a garantia da qualidade máxima da aprendizagem.

Os objetivos que visam a formação de gestores (incluindo os vice-diretores, assistente de direção e coordenadores pedagógicos) referem-se a: implementar programas de gestão da aprendizagem; implementar projetos nas escolas; orientar para a gestão pública escolar; possibilitar reflexões sobre questões administrativas e pedagógicas; formar o gestor buscando princípio democrático e compreensão das políticas públicas educacionais.

Os objetivos das ações em parceria com as Esferas Federal e Estadual visam, principalmente, a implementação dos programas: PROFA⁴⁵ I, II, III; PCN⁴⁶ em Ação; Ciclo Inicial de Alfabetização; Pro-Letramento; Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação; PROINFO⁴⁷; OLP - Olimpíadas da Língua Portuguesa; FORMAÇÃO INTERAJA - Interagindo Saberes (Brasil Alfabetizado). Os programas objetivam ampliar a qualidade de aprendizagem de leitura, escrita e matemática erradicando o fracasso escolar, superar o analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos, promover o uso pedagógico das mídias, bem como fazer uma análise compartilhada da situação educacional na rede municipal assumindo o compromisso pelo cumprimento das metas propostas pelo Todos pela Educação.

Os objetivos vinculados às parcerias com o setor privado, referem-se principalmente a: AutoBan - Educar as crianças para o trânsito e o meio ambiente; preparar e educar o motorista para o futuro; oferecer subsídios teóricos para os coordenadores e vice-diretores desenvolverem suas atividades de formação com os professores; GAL - consultoria e treinamento em educação

44 EJA – Educação de Jovens e Adultos.

45 Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

46 Parâmetros Curriculares em Ação

47 Programa Nacional de Tecnologia Educacional

- Conscientizar sobre o papel dos gestores; FGV - Fundação Getúlio Vargas - Atrair e capacitar os Recursos Humanos para desenvolver competências, motivar desempenhos e obter resultados desejados; SISTEMA DE ENSINO POSITIVO (recurso tecnológico) - Capacitação para utilização da banca positivo para alfabetização; EDITORA SM - Promover cursos sobre conteúdos dos livros didáticos; formação específica para uso da lousa digital como recurso pedagógico.

Os objetivos vinculados aos programas ofertados pelas ONGs: ONG "Casa da Dinda" - Discutir distorções educacionais e o papel dos educadores no combate ao racismo; Consórcio PCJ⁴⁸ - Educar para a Gestão dos Recursos Hídricos.

No conjunto dos objetivos elencados, em todas as esferas, os verbos mais utilizados e que iniciam os textos – “capacitar”, “orientar” e “implementar” “conscientizar”, “instrumentalizar” e “refletir” - focam a FC no ensinar, transmitir um conhecimento novo e pronto para ser aplicado, revelando estratégias escolarizantes. Nessa perspectiva o estatuto docente passa a ser o de consumidor da formação (Canário, 1994, 2000; Nóvoa, 2009) e os efeitos desse processo, espera-se, seja imediato.

Essa análise está em acordo com a literatura sobre o lócus da FC nos Centros de Formação, cuja discussão orienta para a necessidade de uma formação que permita um processo de reelaboração por parte de quem vai ensinar/educar (CANÁRIO, 1994).

Considerando os cursos realizados em parceria com os governos Federal e Estadual, o CF pode ser um espaço para a divulgação e formação dos multiplicadores de programas a serem implementados. Às escolas e seus coletivos, caberia o debate sobre o programa e a escolha do caminho pelo qual ele será implementado. Considerando que cada escola é uma realidade que comporta particularidades, esta pode ser uma alternativa para que os/as docentes não tenham que “engolir” sem digerir os programas que lhes são impostos de cima.

Os Temas

O levantamento dos temas⁴⁹ tem como objetivo a análise dos critérios de continuidade/descontinuidade, com/sem rupturas na oferta das ações de Formação Continuada.

Os temas foram classificados em três categorias:

A) Temas curriculares - incidem diretamente no trabalho de planejamento das aulas. São parte integrante das diretrizes e dos componentes curriculares, compreendidos como temas específicos, organizados e trabalhados com os/as docentes para que estejam instrumentalizados metodológica e didaticamente para a prática.

48 O Consórcio PCJ - das Bacias dos Rios Piracicaba, Capivari e Jundiáí, é uma ONG formada por empresas e prefeituras. Para saber mais: <Comitespcj.org.br>; <agenciapcj.org.br>; <agua.org.br – consórcio>.

49 O detalhamento desses temas pode ser encontrado em ALVES, R. P. (2015, p.138-140). Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/>.

B) Temas relativos à atualização profissional e gestão – dizem respeito diretamente à gestão escolar e pedagógica, à atualização e orientação dos professores e ao aprimoramento de atividades de gestão e de atuação profissional. Nesse sentido, também incidem sobre a prática pedagógica influenciando e orientando posturas e atitudes no e sobre o cotidiano escolar contribuindo para o exercício do papel do profissional.

C) Temas da Convivência Escolar - temas voltados à convivência dentro da escola, como também, incidem sobre a convivência extra muros, com a comunidade local, principalmente com as famílias. São temas que também afetam o trabalho da sala de aula.

Síntese do número de temas por categoria - Hortolândia 2000/2012	
Categorias	Nº de temas /%
Curriculares	31 / 66%
Formação Profissional e Gestão	12 / 25.5%
Convivência Escolar	04 / 8.5%
Total	47 / 100%

De acordo com os dados do quadro acima, a grande maioria dos temas se encaixam na categoria “Curriculares”, isto é, os professores participam da formação que os prepara para dar aulas, o que envolve a criação de estratégias, domínio do conteúdo e de instrumentos de avaliação, aspectos que se encontram registrados em alguns documentos que acompanham os cursos (Diário de Campo da Autora, 29/08/2013, p.04).

Destacamos que os cursos “PROFA” e “Pró- Letramento”, em parceria com o Governo Federal, apresentam-se numa sequência contínua. Os cursos da esfera municipal “Educação e Tecnologia” e “Xadrez” comparecem em quatro e cinco anos respectivamente, mas com rupturas na oferta, assim como os temas “Trânsito” e “Cidadania” da empresa AutoBan. No entanto, o curso Educação Ambiental, da mesma empresa, apresentou continuidade durante um período de seis anos.

Os temas da categoria “Atualização Profissional e Gestão” são responsáveis por 25.5% da oferta, sendo o tema da “Inclusão” de maior relevância ofertado nos anos de 2003, 2005, 2008, 2009, 2012, encaixando-se no critério da continuidade com rupturas.

Conforme Baiocchi (2012, p. 53-54),

Se, por um lado, demos um salto incluindo na escola os que provavelmente ficariam fora dela por não acompanharem os estudos dentro de um “padrão” pré-estabelecido e sob a égide da equidade, por outro, vivemos um dilema que perpassa a cobrança por bons resultados, elevação de índices educacionais, competência profissional, regados a pouca valorização e muita frustração cotidiana.

Essa autora coloca um dilema que se refere à questão da frustração que acompanha o exercício da docência em turmas heterogêneas, quando os resultados dos alunos são os indicadores da competência profissional, causando mal-estar aos docentes.

O tema Gestão aparece em 2004 com os cursos “Inovação e sucesso na escola” e “O papel dos gestores”; depois em 2006 com o curso “Gestão do trabalho pedagógico e avaliação do desempenho”; em 2007 o curso “Elaboração de projetos pedagógicos – o que deve conter um plano de gestão?”; em 2012 aparece o curso “Aperfeiçoamento em gestão pública escolar” e, ainda em 2012, o curso da SMEC “Gestor em Ação”.

A ação de formação denominada “Comunicação” realizada no ano 2003, chama a atenção por ter como objetivo a criação de um Informativo que pudesse divulgar ao conjunto de/a professores/as as experiências da rede. Percebo essa ação importante do ponto de vista da divulgação das experiências, uma forma de os/as professores/as colaborarem na formação de seus pares (NÓVOA, 2009).

Na categoria “Convivência Escolar” estão 8.5% do conjunto dos temas com destaque para o curso “Valores e Atitudes” que teve como proponente uma professora do município e como objetivo: “Discutir sobre as condutas violentas no ambiente escolar e refletir sobre a possibilidade de atitudes pacificadoras e relações harmoniosas”. Esse tema aparece nas modalidades de projeto, programa e seminário nos anos de 2004, 2005, 2006 e 2008.

Finalizando, numa tentativa de análise geral da oferta temática podemos concluir que o Centro de Formação tem assumido, com certa regularidade, os temas da FCP vinculados aos Programas do Governo Federal e aos temas propostos pelo setor privado. A maioria dos outros temas encaixa-se no critério da descontinuidade, o que indica o modo como a oferta antecede a procura (Silva, 2003).

As Modalidades

Durante o período, as 133 ações de FCP apresentam-se nas seguintes modalidades: cursos, oficinas, projetos, mostras educacionais, conferências, seminários e jornadas pedagógicas.

Os cursos são a modalidade mais utilizada, seguidos pelos projetos e oficinas. Essas modalidades não se diferenciam pela carga horária: um curso, uma oficina ou um projeto podem ter a mesma carga horária. No entanto, os temas de FC propostos pelos governos federal e estadual são veiculados apenas na modalidade de cursos com carga horária superior a 120 horas.

O Público

As ofertas de ações indicam como público-alvo “professores do ensino fundamental”, “professores da EJA”, “todos os professores das séries iniciais”, “todos os diretores”, “professores e gestores”, “todos os coordenadores do Centro de Formação”, “por adesão” ou “professores em exercício na rede”. As expressões “por adesão”, “todos os professores da rede” e “professo-

res e gestores” se diferenciam das demais, uma vez que se destinam a um público indeterminado entendido como “cliente individual que é o professor, desligado do contexto organizacional onde exerce a profissão” (BARROSO; CANÁRIO, 1999, p. 56). Nas demais indicações de público-alvo, observamos o critério de nível de ensino ou função. Mas prevalece, no conjunto das 133 ações, a indicação inespecífica dos destinatários da formação. Outro fato que percebemos foi a ausência da divulgação do número de vagas em todas as ações de FC.

A participação dos/as professores/as na proposição dos programas de FC ocorre através das sugestões escritas na avaliação das Jornadas Pedagógicas que acontecem no início de cada ano letivo. Com a tabulação dos temas mais indicados, busca-se um profissional – que pode ser da própria rede, do CF ou externo - para realizar a ação demandada. Outra via de participação vem através das solicitações que os/as professores/as fazem às coordenações pedagógicas na própria escola, a partir de dificuldades constatadas. Nesse caso, na reunião semanal com a coordenação do Centro de Formação os/as coordenadores/as pedagógicos/as informam as necessidades de suas escolas.

A relação carga horária e formato dos cursos (oficinas, palestras, conferência, cursos) é inexistente no período de 2000 a 2011. Uma oficina pode ter a duração de 4 horas ou 30 horas. A partir de 2012 as ações de FC passam a ter, majoritariamente, carga horária superior a 30 horas.

Todos os cursos são certificados. A pontuação decorrente da participação é considerada na progressão horizontal (escolha das classes, escolha do turno desejado) e como um dos componentes da progressão vertical (mudança de função) (Entrevista Colaborador/a 2, em 8/4/2014).

Assim, tem-se mais um exemplo de como a lógica da troca antecede a lógica do uso (CANÁRIO, 2000), uma vez que a presença nos cursos é, também, a garantia de promoção na carreira.

Finalizando

O Centro de Formação da cidade de Hortolândia tem suas ações de formação centrada no-meadamente nos professores, nos coordenadores pedagógicos e, principalmente em 2012, identificamos os gestores como público-alvo de quase todos os cursos. Não identificamos no conjunto das ações um plano de ação ou um projeto de formação (CANÁRIO,1994).

A Formação Continuada é organizada segundo as demandas apontadas mais pelos gestores e coordenadores pedagógicos das escolas e do Centro de Formação e menos pelos/as professores/as. Esse fato inibe consideravelmente o protagonismo dos/as professores/as.

Numa visão cumulativa, as ações de formação acontecem ainda dentro de uma perspectiva de escolarização. Ainda assim, verificamos que esse Centro de Formação atua em consonância com as diretrizes do governo federal, formalizando ações nesse sentido. Outra constatação está na opção por ações presenciais, fato que considero positivo, pois abre sempre a possibilidade de troca entre pares de diferentes escolas.

Ainda que pese sobre os Centros de Formação o papel de articuladores entre os programas das instâncias federativas e as escolas, minha visão é a de que eles se constituem como espaços impor-

tantes quando favorecem aos/às professores/as um olhar sobre a própria formação além-muros da escola, propiciando interações entre diferentes realidades.

Entendo que a FC deve ocorrer em todos os espaços onde grupos de professores possam, com liberdade, expressar suas angústias e necessidades, num movimento de busca de respostas e ao mesmo tempo, discutir e disponibilizar suas experiências aos seus pares, contribuindo para o aprendizado de todos/as. As posturas individualizadas e ou colaborativas podem ser expressas independente do lócus da formação. Acredito que as modalidades de formação podem servir para ajudar os professores na tarefa de ensinar e educar sejam elas de cunho teórico e/ou prático, desde que favoreçam e respeitem o espaço da partilha reflexiva e da investigação da própria prática (Prado, 2011).

Para enriquecer minha compreensão e a dos leitores que chegaram até aqui, trago um trecho da entrevista que realizei com o Professor Rui Canário, em Lisboa.

O processo de vivência prática da profissão e o processo teórico sobre a profissão (...) é um vaivém que deveria abarcar todos os dispositivos de formação. É digamos assim, o corolário lógico da ideia do professor como prático reflexivo da experiência da aprendizagem na ação e da valorização dos saberes de contextos diferentes. (...) Uma aprendizagem ganha uma nova dimensão quando se liberta da experiência prática que lhe deu origem e se transforma em algo possível de se reinvestir em outros contextos. Portanto, eu acho que minha intenção com a formação centrada na escola não pode ser entendida como o fechamento da escola sobre si própria. Isso é fundamental. (...) O ideal seria constituir redes de escolas. (Entrevista realizada dia 07/02/2015.)

É, portanto, do equilíbrio entre ações escolarizadas e ações da profissionalização que, provavelmente, emergirá um profissional consciente e seguro do seu fazer. É na junção dos vários dispositivos de formação que a Formação Continuada poderá se constituir de forma consistente e fundamental para o avanço da educação pública.

Referências

- BAIOCCHI, J. C. C. B. Formação do Coordenador Pedagógico na construção do Projeto Político-Pedagógico nas escolas da Rede Municipal de Hortolândia: desdobramentos de uma história. 2012. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2012.
- BARROSO, J.; CANÁRIO, R. Centros de Formação das Associações de escolas: das expectativas às realidades. Temas da investigação 10. Instituto de Inovação Institucional – Ministério da Educação. Lisboa, 1999.
- CANÁRIO, R. A experiência portuguesa dos centros de formação das associações de escolas. In: MARIN, A. J. (Org.) Educação Continuada: reflexões, alternativas. Campinas, SP: Papirus, 2000, p. 63-88.
- CANÁRIO, R. Gestão da escola: como elaborar o plano de formação. Lisboa/POR: Instituto de Inovação Educacional/Ministério da Educação, 1995. (Cadernos de organização e gestão escolar, 3).

CANÁRIO, R. Centros de formação das associações de escolas: que futuro? In: AMIGUINHO, A.; CANÁRIO, R. (Orgs). Escolas e mudança: o papel dos centros de formação. Lisboa: Educa, 1994, p. 13-58.

DAVIS, C. L. F. et al. Formação continuada de professores em alguns Estados e Municípios do Brasil. Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v.41, n.144, set./dez. 2011a.

DAVIS, C. L. F. et al. Formação Continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em Estados e Municípios brasileiros. Estudos e Pesquisas Educacionais. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2011b.

ESTRELA, M. T. A formação continuada entre a teoria e a prática. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). Formação continuada e gestão da educação. São Paulo: Cortez, 2003, p. 43-64.

FELDFEBER, M.; IMEN, P. A formação continuada dos docentes: os imperativos da profissionalização em contexto de reforma educativa. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). Formação continuada e gestão da educação. São Paulo: Cortez, 2003, p. 165-185.

FERREIRA, F. I. Formação Contínua e Unidade do Ensino Básico: o papel dos Professores, das Escolas e dos Centros de Formação. Porto: Porto Editora, 1994.

GEWIRTZ, S.; BALL, S. J. Do modelo de gestão do “Bem-Estar Social” ao “novo gerencialismo”: mudanças discursivas sobre gestão escolar e mercado educacional. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs). Políticas Educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011, p. 193-221.

HORTOLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Hortolândia. Lei nº 1.263, de 19 de setembro de 2003. Dispõe sobre a inclusão do projeto denominado “Construção do Centro de Capacitação de Professores” no Plano Plurianual 2002/2005 e na Lei de Diretrizes Orçamentárias para 2003 e 2004 e dá outras providências.

IMBERNÓN, F. Formação permanente do professorado: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. Formação Docente Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões da Nossa Época).

IMBERNÓN, F. La formación del profesorado. Buenos Aires: Ediciones Paidós Ibérica, S.A., 1994.

MORETO, J. A. Formação profissional e profissionalização do professor. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) - Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, SP, 2008.

NÓVOA, A. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA - Instituto de Educação universidade de Lisboa, 2009.

PETERS, M. et al. Gerencialismo e política educacional em um contexto global: Foucault, Neoliberalismo e a Doutrina da auto-administração. In: BURBULES, N.; TORRES, C. A. (orgs.) e Colaboradores. Globalização e educação: perspectivas críticas. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004, p. 77-90.

PRADO, G.V.T. et al. Processos de (Auto) Formação Docente no cotidiano da escola: horizontes de possibilidades. Revista Profissão Docente, Uberaba, v. 11, p. 53-67, 2011.

RODRIGUEZ, V; VIEIRA, M. Descentralização e formação continuada de professores na RMC. Pro-Posições, Campinas, v.23, n.2(68), p.67-90, maio/ago. 2012.

SERRA, J. C.. El Campo de Capacitación Docente: Políticas y tensiones en el desarrollo profesional. Buenos Aires: Miño Y Davila, 2004.

SILVA, J. N. A formação contínua de professores; contradições de um modelo. In: MORAES, M. C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, M. O. (Orgs.) Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora, 2003, p. 105-125.

Descentralização e Formação continuada de professores: Uma análise do município de Paulínia

Lorraine C da S Pereira Miranda

Introdução

Este trabalho teve por objetivo verificar como estavam sendo ofertados os cursos de formação continuada para professores da Educação Básica de Paulínia, cidade da Região Metropolitana de Campinas – RMC⁵⁰, pelo setor público, nos atentando para a questão da descentralização da educação que condicionou aos municípios a responsabilidade por tal oferta.

Cada cidade da RMC vem buscando uma maneira de atender a necessidade de ofertar formação à seus professores. Os modelos encontrados vão de programas encomendados, que são em parceria com a rede privada, a programas organizados por eixos temáticos em centros de formação próprios. Programas que tem em seu layout cursos com especialistas convidados pela SME - Secretaria Municipal de Educação, e cursos ministrados pelos professores de sua própria rede. São diferentes arranjos que objetivam atender as necessidades expostas pelos municípios, que são singulares.

Mostrar como a formação impacta nas relações de trabalho, carreira e estatuto, além de questões como a captação de recursos, comunicação com a rede, como o público alvo de professores é informado e como é captada a demanda por formação na rede, e mais sobre a capacidade física dos setores de formação continuada, a capacidade de intervenções e de formação, o grau de conhecimentos e informações que são disseminados nas formações e os eixos abordados pelos formadores também são objetivos deste trabalho.

Metodologia

Foram utilizados dois instrumentos de coleta de dados, ambos confeccionados pelo GPPE⁵¹. Em um primeiro momento, enviamos um formulário estruturado de coleta de pesquisa para os e-mails institucionais dos responsáveis pela formação continuada nos municípios analisados, estabelecendo um primeiro contato afim de gerar questões mais profundas sobre o tema. Esse primeiro contato nos possibilitou conhecer quem eram os responsáveis pela formação nos municípios e ter uma noção preliminar de como acontece essa formação. Com isso foi possível formular questões a serem respondidas por entrevistas abertas com esses funcionários.

Posteriormente utilizou-se um roteiro de pesquisa que foi respondido, em sua maioria, por meio das entrevistas, e gerou mais questões que estimularam a continuidade da pesquisa afim de

50 Os municípios da RMC são: Americana, Arthur Nogueira, Campinas, Cosmópolis, Engenheiro Coelho, Holambra, Hortolândia, Indaiatuba, Itatiba, Jaguariúna, Monte Mor, Nova Odessa, Paulínia, Pedreira, Santa Bárbara d'Oeste, Santo Antônio de Posse, Sumaré, Valinhos e Vinhedo.

51 Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Educação - Faculdade de Educação/UNICAMP.

aprofundar o conhecimento da rede e dos setores de formação continuada dos municípios.

A pesquisa também se utilizou de informações disponíveis em diferentes bancos de dados educacionais e gerais, de entrevistas abertas com funcionários da rede, observação de cursos ministrados no período da pesquisa, análise de documentos produzidos pelas SME dos municípios, leis federais, estaduais e municipais que tratam do assunto, e de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema. As visitas aos locais de formação nos proporcionou o contato direto com os profissionais formadores e com os professores que participam das formações, além do conhecimento sobre os espaços em que acontecem esses encontros. Nas entrevistas podemos constatar o que os funcionários dos setores de formação das SME e professores da rede pensam sobre Formação Continuada e como entendem que deveria ser conduzido o processo de formação.

O estudo da bibliografia sobre o tema e a análise dos documentos produzidos pelas redes de ensino nos permitiu o contato com os conceitos de Formação Continuada e as pesquisas que vem sendo realizadas sobre o tema em diversas instituições, além de nos amparar na formulação de nossas próprias concepções sobre os temas estudados. Os documentos produzidos pelas SME também nos permitiram conhecer o que os municípios estão fazendo ou pretendem fazer sobre a formação dos docentes, além dos impactos que essa impõe a carreira dos professores.

As políticas públicas para a formação de professores da educação básica: formação docente e descentralização

Na década de 1990 a educação atingiu marcas importantes, notadamente no período após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de número 9.394/96. No Art. 62, por força da Lei,

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade Normal (LDB 9.394/96).

O Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei N°. 10.172 de janeiro de 2001, determina o estabelecimento de prazos para que os professores da Educação Básica adquiram formação superior, questão essa já discutida pela LDB 9.394/96, sendo assim, as metas do Plano são:

Garantir, por meio de um programa conjunto da União, dos Estados e Municípios, que, no prazo de dez anos, 70% dos professores da educação infantil e de ensino fundamental (em todas as modalidades) possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura plena em instituições qualificadas (DIDONET, 2006, p.161).

Assim, após 1996, com a publicação da LDB, de n°. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e do Plano Nacional de Educação – PNE -, aprovado pela Lei N°. 10.172, de 09 de janeiro de 2001,

professores da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries), que tinham formação em curso de magistério de nível médio, tiveram que buscar a formação em curso superior, seja nos cursos de Pedagogia, Normal Superior ou nas Licenciaturas.

Ocorre dos professores poderem se formar em faculdades onde o ensino é dado de forma isolada, de maneira bastante técnica, que se limitam a somente transmitir o conteúdo, sem se preocuparem com a construção do conhecimento e discussões críticas no que concerne a realidade social.

(...) cultivou-se, por um longo tempo, uma tradição de desqualificação tanto dos profissionais que atuam nas faculdades de educação quanto dos professores que elas formam nos cursos de pedagogia de licenciaturas e de pós-graduação. Essa tradição foi sendo atualizada em níveis cada vez mais complexos ao se definirem as concepções sobre o papel da universidade, estimulando certas áreas e cursos em detrimento de outros; separando o ensino da pesquisa; a graduação da pós-graduação, etc, consolidando-se representações de descrédito da educação e dos seus profissionais (SCHEIBE, 2007, p. 55).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 - LDB 9.394/96 teve algum efeito em propor a formação superior para o professor da Educação Básica. Em seus artigos 62, 63, etc., indica que os professores da Educação Básica devem buscar a formação superior e o seu amadurecimento intelectual. No entanto o que se constata é a morosidade em que se dá o processo de mudança na formação dos novos profissionais da educação. Por outro lado, o país ainda não conseguiu estabelecer um projeto claro e definido sobre a formação dos professores da Educação Básica, especialmente na Educação Infantil e Fundamental (1ª a 5ª anos).

Com essa complicada situação na questão educacional brasileira, e o problema da formação dos professores ainda sem solução, o relatório final da Conferência Nacional de Educação - CONAE, assinala, dezesseis anos após a instituição da LDB, a imperativa necessidade de uma política nacional de formação e valorização dos/das profissionais do magistério e mostra a necessidade da “realização de processos de formação inicial e continuada dos/das docentes, em consonância com as atuais demandas educacionais e sociais e com as mudanças epistemológicas no campo do conhecimento” (BRASIL, 2010, p.81).

A oferta de formação continuada de professores, indicada pelo Governo Federal, realiza-se a partir das transformações na configuração das políticas sociais a partir da Reforma do Estado na década de 1990, instituindo novas exigências e referências à profissão docente (PENNA, 2010). O país, claramente, segue as diretrizes do Banco Mundial no que diz respeito a distribuição dos recursos financeiros e à reelaboração das políticas educacionais, colocando como condição para os futuros financiamentos para a educação os resultados alcançados pela mesma. Os instrumentos que medem esses resultados, como o IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, e a Prova Brasil, corroboram com as políticas de formação continuada que colocam como objetivo próprio o fim do déficit na educação brasileira, elevando os índices nas avaliações externas.

Pelas medidas de descentralização do poder, instituídas pela União e adotadas pelo estado de São Paulo a partir de 1996, este passa a assumir, no âmbito da sua jurisdição, também a responsabilidade pela formação do magistério. Assim se refere ARRECTHE (2002) em seu estudo sobre o assunto:

A descentralização diz respeito à distribuição das funções administrativas entre os níveis de governo. No Brasil dos anos 90 as instituições políticas federativas já estavam instaladas, mas a gestão das políticas públicas – especialmente na área social – estava concentrada, centralizada nas mãos do governo federal. É durante o governo de Fernando Henrique Cardoso que houve uma significativa mudança na distribuição de competências entre municípios, estados e governo federal para a provisão de serviços sociais (p. 30).

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Magistério (FUNDEF), estabelecido pela Emenda Constitucional nº 14/1996 e regulamentado pela Lei nº 9.294/1996, foi uma das medidas implementadas pelo Governo Federal para incentivar e acelerar o processo de descentralização. Às prefeituras que acederam à descentralização sobrevieram o recebimento do financiamento correspondente às matrículas que foram assumidas através desse Fundo. Segundo RODRIGUEZ (2009):

O processo descentralizador impulsionado na educação, a partir de 1996, com a promulgação do FUNDEF assume a forma de significativa transferência das matrículas escolares para as administrações municipais (Oliveira, 2004; Portela, 2007). Esse processo foi caracterizado como “perverso” para o sistema educacional, pois, segundo a literatura: enfraquece, fragmenta, desarticula e privatiza o sistema educacional (RODRIGUEZ, 2009, pg 115).

O desafio que a questão da descentralização pela via da municipalização veio indicar para o nosso país foi a de buscar edificar um sistema educacional nos quais os três níveis governamentais atuassem de forma integrada, com a finalidade de consolidar uma escola pública destinada a todos os cidadãos, e acaba por facilitar as parcerias entre o público e o privado, já que, o processo de descentralização abarcou modificações em relação ao financiamento, à gestão e ao processo pedagógico que se acontecia no Brasil.

Os municípios e estados, despreparados para cumprir as determinações da LDB 9394/96 no que se referia à suas novas responsabilidades pela formação de seus professores, tanto em nível inicial quanto pela formação continuada, apresentaram, em sua maioria, ofertas de formação fragmentadas, com aportes técnicos, em momentos pontuais, com atividades apartadas da formação inicial e, por assim dizer, descontínuas. Estas também são em grande parte na modalidade EAD e em determinados casos em parceria com o setor privado, desconsiderando outras políticas importantes para a educação e o desenvolvimento profissional docente como a valorização salarial do professor e a melhoria na condição de trabalho (OLIVEIRA, DASCANIO-RAMOS, 2013).

Os municípios, portanto, se vêem com a complexa tarefa de organizar os setores que dêem

conta dessas novas tarefas e demandas, surgidas com as transferências das matrículas do ensino básico e com a necessidade de obtenção de bons resultados, verificados a partir das médias apontadas pelos instrumentos de avaliação. E quando a esfera pública local procura soluções advindas do setor privado, encontra-se relacionada em parcerias que acontecem sobre variadas classificações, como contratos ou convênios arrimados com organizações da sociedade civil (OSCIP's), organizações não governamentais (ONG's), empresas privadas, dentre outras. Nesse pacote de novas demandas instituídas aos municípios e que está inserida a formação continuada de professores (ALVES, 2012).

A formação continuada de professores fomenta discussões amplas, e se apresenta conceitualmente com várias nuances, tornando difícil que se estabeleça precisamente o que é, ou vem a ser, verdadeiramente, enquanto prática de desenvolvimento profissional. O que temos estudado sobre formação continuada nos permite entender que esta significa uma construção, desconstrução e reconstrução a vida toda, sem fim, com a intenção maior de desenvolvimento pessoal e social, não mercadológico. Aprendemos para a vida, não para o mercado, por mais que não seja o caso interpor qualquer dicotomia (ALVES; SANTOS, 2011).

Segundo Perrenoud (1999), o conhecimento depende das relações educacionais, pois uma prática educacional não é solitária. O professor necessita de uma profissionalização crescente, uma vez que as condições e contexto de ensino estão sempre evoluindo e este não pode ser visto somente sob a posse dos conteúdos e técnicas. Atualmente os métodos onde os alunos e professores aprendem em conjunto e constroem o conhecimento, são avaliados como mais eficazes. A formação continuada, dessa maneira, permite ao professor encarar as transformações no sistema educativo.

Cada um dos municípios da RMC construiu seu projeto de formação continuada de uma maneira, atendendo a uma concepção de educação e formação dos responsáveis pelos projetos, e consideramos que mesmo a falta de um projeto palpável de formação de professores atende a uma visão de sociedade, dessa maneira, encontramos na RMC diferentes organizações para oferecer formação continuada aos professores.

A importância de cada município, mesmo pertencente a uma região metropolitana, formular suas ações para a formação continuada de professores com base em sua visão de ensino e aprendizagem se faz mister para a construção de saberes pelos docentes e para implantação e desenvolvimento dessas ações. A participação dos docentes na formulação dessas ações também se faz importante, como se refere Imbernón:

Somente quando o professorado vê que o novo programa formativo ou as possíveis mudanças da prática que lhes é oferecida repercutem na aprendizagem de seus estudantes, mudam suas crenças e atitudes de forma significativa e supõe um benefício para o alunato e a forma de exercer a docência, então, abre-se a forma de ver a formação não tanto como "agressão" externa, mas como um benefício individual e coletivo (2009, p. 27).

As diferentes organizações que os municípios encontraram para ofertar formação aos

seus professores revelam as diferentes concepções de professor e de educação, que permeiam as políticas de formação continuada em vigência. Podemos dizer que os cursos descontínuos que tem como objetivo apenas a transmissão de conhecimentos tem embutidos uma visão tecnicista da educação, baseada no domínio de técnicas que permitiriam a melhor transferência de saberes e a recepção destes pelo alunato, passivo nesta concepção. Os cursos que abrem espaço para a participação dos professores de maneira ativa e crítica, estando estes presentes em todo o processo, tem uma percepção de educação que objetiva a construção do conhecimento em conjunto entre docentes e alunos, ambos ativos no processo de ensino e aprendizagem, sendo o professor um oportunizador de saberes e informações, mediador do processo, e não como único detentor dos saberes. Abaixo as informações sobre a formação continuada dos municípios da RMC que responderam a pesquisa online enviada pelo GPPE em 2012:

Tabela 1 – Cursos oferecidos em 2011 e previsão para 2012 por Municípios da RMC.

Município	Quantos cursos foram realizados no ano de 2011?	Em 2011, quantos cursos foram oferecidos certificados?	Em 2011, quantos cursos foram em parceria com o setor privado?	Em 2011, quantos cursos foram em parceria com nível estadual?	Em 2011, quantos cursos foram em parceria com o nível federal?	Quantos cursistas foram atendidos em 2011?	Quantos cursos serão oferecidos em 2012? (Previsão)	Qual a previsão de cursistas a serem atendidos em 2012?
Santo Antônio de Posse	4	4	3	1	0	240	4	240
Monte Mor	38	4	5	0	2	775	40	780
Engenheiro Coelho	0	0	0	0	0	0	1	60
Santa Barbara D'Oeste	20	19	1	-	-	600	20	600
Holambra	3	2	1	0	1	100	3	50
Jaguariúna	5	5	0	0	0	450	6	450
Paulínia	13	1	1	0	0	1245	8	423
Artur Nogueira	5	3	3	0	2	49	3	270
Pedreira	1	1	0	1	1	287	1	287
Sumaré	15	15	5	2	3	862	27	927
Indaiatuba	40	7	9	4	1	900	25	1050
Campinas	113	113	2	8	10	2396	126	4184
Total RMC	257	174	30	16	20	7904	264	9321

Fonte: GPPE, 2012

Considerando a tabela 1 vemos que a formação continuada de professores na RMC atendeu a um grande número de professores em 2011, aproximando-se a 8 mil professores, espalhados pelas diversas etapas de ensino que os municípios ofertam. O maior parceiro dos municípios é o setor privado com um número de 30 parcerias na RMC, com destaque para os seguintes: Triani Assessoria e Treinamento Educacional, Grupo Positivo, Autoban (concessionária de rodovias), 7 UNASP (Centro Universitário Adventista de São Paulo), Kalimera (Editora), Mathema (grupo privado de formação e pesquisa), Thinkquest (ORACLE Education Foudation), Aliança Francesa (escola de idiomas) entre outros (OLIVEIRA E DASCANIO-RAMOS, 2013).

Quanto as parcerias público-público, encontrou-se a parceria com o governo do estado de São Paulo, na oferta de 16 cursos, sendo eles o PROFA, o Programa Ler e Escrever, Letra e Vida e o Projeto EMAI (Educação Matemática nos anos iniciais). No que concerne ao governo federal, encontrou-se a oferta de 20 cursos, dos quais os principais são: Pró-Letramento, como o mais citado pelos municípios, Formação através do PDDE- PLI - FNDE- PNAE, Mais Educação e o

PROINFO.

Na RMC encontram-se aproximadamente 30 mil professores, conforme dados do IBGE e do INEP - Censo Educacional 2009, abrangendo a Pré-Escola, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio em todas as esferas administrativas, 75% dos professores encontram-se alocados na rede pública e 25% na rede particular.

O município da RMC aqui analisado, Paulínia, se destaca pelo índice elevado de desenvolvimento dentro da região, sendo o IDH – Índice de Desenvolvimento Humano de Paulínia 0,847, dentro de uma média de 0,835 na RMC.

Caracterização do município pesquisado: dados gerais e educacionais

Paulínia exibe características gerais e educacionais singulares, tanto por seu destaque econômico na RMC, quanto pela oferta escassa de uma formação estruturada.

Em 2009 Paulínia ficou em primeiro lugar quanto ao PIB na RMC. Atualmente, a cidade se destaca por sediar um dos maiores polos petroquímicos da América Latina, a Petrobrás, e se destaca no plano cultural como cidade que serve de cenário para produção de filmes para o cinema nacional. Porém, o município não tem um espaço próprio para a Formação Continuada de seus 1.320 professores. Quando o DEPE – Departamento Pedagógico convoca os professores da rede para as reuniões de grandes grupos ou de todos os professores, precisa buscar um espaço onde realizar as reuniões, que podem ser o Centro de Treinamento do Funcionário Público, ou o Plenário da Câmara, ou ainda, na Sala de Imprensa e Salão Nobre, localizados na própria Prefeitura. Também acontecem reuniões na ETEP – Escola Técnica de Paulínia, localizada em Betel, a cinco quilômetros do centro de Paulínia.

Conforme entrevista realizada com a Diretora do Departamento Pedagógico de Paulínia, a cidade tem hoje os seguintes números com relação à educação:

Tabela 2 - Dados sobre a Educação em Paulínia⁵²

PAULÍNIA	Educação Infantil		Ensino Fundamental		Ensino Médio	EJA	TOTAL
	Creche	EMEI	1º ao 5º ano	6º ao 9º ano	Profissionalizante		
Nº alunos	2.794	1.692	5.583	2.981	711	965 ⁵²	14.726
Nº professores	861		236	223			1.320
Nº de escolas	27	16	11	4	2		60

FONTE: DEPE - Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Paulínia, 2012.

A tabela apresenta Paulínia em relação ao número de matrículas, professores e escolas, bem como os níveis e modalidades de educação e ensino. Segundo o DEPE, Paulínia tem equipes de apoio, auxiliares e monitores, em todos os níveis da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. A saber, são ao todo: 80 auxiliares de Creche, 86 monitores de Emei, 57 monitores⁵³ de Ensino

⁵² Todas as modalidades de EJA. Não tem professor específico para EJA

⁵³ O salário de um monitor é de R\$2.500,00, por oito horas/dia de trabalho.

Fundamental séries iniciais (1º ao 5º ano), 30 monitores de Ensino Fundamental série finais (6º ao 9º ano), sendo ao todo 253 profissionais de apoio. Em relação ao nível de escolaridade para auxiliares e monitores, as exigências são que auxiliares tem que ter ensino fundamental completo e os monitores das Emeis e do Ensino fundamental tem que ter Ensino Médio completo⁵⁴.

Em agosto de 2012, a Secretaria de Educação de Paulínia, convocou mais 51 professores, sendo que 47 destes foram para as Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEI, e Ensino Fundamental, séries iniciais. Estes professores já haviam passado em concurso público municipal e aguardavam vagas. Esperava-se que as contratações de novos professores tivessem como objetivo o atendimento a Lei Federal nº 11.738/08 assegura 1/3 da jornada de trabalho dos professores para o planejamento das aulas. Com a abertura de mais duas escolas no município, os novos professores ocuparam estas vagas. Portanto as novas contratações cobriram essa nova demanda, e não a Lei Federal nº 11.738/08. Ainda sim, verifica-se que Paulínia não consegue atender a sua demanda de matrículas. Os dados abaixo apontam para a necessidade de mais professores, mais salas de aula e/ ou construção de mais escolas.

Tabela 3: Dados sobre a cobertura total de matrículas em Paulínia - 2011

Município	População em idade escolar- Educação Infantil e Ensino Fundamental	Número total de matrículas na rede municipal	Número total de matrículas na rede estadual de ensino	Número total de matrículas na rede privada de ensino	Número de crianças não atendidas	Número total de matrículas	Porcentagem de crianças atendidas
Paulínia	19.269	13.456	2.687	2.188	938	18.331	95,13%

Fonte: GPPE, 2012.

Os dados de matrícula de 2011 apontam para 938 crianças em idade escolar que não estão matriculadas em nenhuma rede de ensino. Percebe-se que, apesar de terem 406 crianças a menos matriculadas na educação básica municipal no ano de 2012 (O total de matrículas em 2012 da Educação Infantil ao Ensino Fundamental é de 13050, e em 2011 é de 13456) o déficit ainda é alto.

Quanto a formação continuada para os professores, em Paulínia esta acontece de forma singular. Encontramos uma rede com 14 escolas de Ensino Fundamental, 1340 docentes, sem um centro de formação municipal, mas com cinco funcionários trabalhando para a formação continuada de professores na Secretaria de Educação, que possui um Departamento Pedagógico – DEPE, responsável por essa formação.

⁵⁴ Fonte: DEPE.

Tabela 4: Números da formação continuada em Paulínia

Cursos realizados em 2011	Cursistas atendidos em 2011	Previsão de cursos para 2012	Previsão de cursistas atendidos em 2012
13	1245	8	423

Fonte: DEPE, 2011.

Afim revidar os baixos resultados do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, objetivando uma melhora na aprendizagem e uma coesão curricular da rede municipal, a SME de Paulínia convocou seus professores e especialistas para a formação do coletivo que iria participar do movimento de elaboração e construção do Currículo da Rede Municipal de Ensino de Paulínia. Esse movimento de construção do currículo único começou no ano de 2007, com a definição dos objetivos da educação, do ciclo e da disciplina, envolveu todos os professores da rede municipal, pois como acreditavam os formadores, optando por fazê-lo com a participação de todos os professores teriam um currículo possível, significativo para o grupo que o construiu e que seria responsável por implementá-lo.

Esse movimento é considerado pelos responsáveis pela formação continuada do município como formação, pois através de questionamentos sobre o trabalho, análise de descrição de saberes dos alunos e análise das avaliações realizadas, os professores trabalharam com a síntese do material analisado, relacionando-a com os objetivos que desejavam atingir no currículo, primeiramente em pequenos grupos, para que houvesse maior possibilidade de participação e ao final do encontro em assembléia, para apresentar, modificar ou aprovar os trabalhos realizados. Houveram também reuniões apenas com representantes para elaboração do currículo das creches.

A participação é uma necessidade essencial ao ser humano e o caminho natural para ele revelar sua tendência inata de realizar e fazer coisas, afirmar-se a si mesmo e dominar a natureza e o mundo (Bordenave, 1983). Dentre uma das características da construção do currículo único de Paulínia e que o DEPE privilegiou as discussões com todos os professores, mesmo que de maneira representativa quanto as creches, pois sabiam que na rede haviam exemplos de profissionais capazes de realizar tal tarefa imprimindo nesta suas práticas que consideravam eficientes. Apesar de ter inovado neste sentido, a configuração de participação dos professores, que não puderam escolher entre participar ou não da construção do currículo, foi uma participação imposta na qual o individuo é constrangido a fazer parte de grupos e a realizar certas atividades consideradas imprescindíveis (Bordenave, 1983). Mas nem sempre a participação voluntária, contrária a participação imposta, surge como iniciativa do grupo:

(...) às vezes trata-se de uma participação provocada por agentes externos, que ajudam os outros a realizarem seus objetivos e os manipulam a fim de atingir seus próprios objetivos previamente estabelecidos (Bordenave, 1983, p. 28).

O caso de Paulínia também se encaixa nessa descrição, pois a necessidade de construção do currículo surgiu do DEPE, assim como a definição dos temas a serem discutidos, e mesmo

com o discurso do DEPE de que foi instituída a discussão como critério de maior segurança para as escolhas, os professores entrevistados afirmam que mudanças eram feitas no documento sem a prévia concordância do grupo. Segundo o DEPE, quando ocorriam discórdias sobre algum aspecto que estava em pauta, experiências eram expostas pelos professores e usadas como parâmetros para se chegar a uma concordância sobre as escolhas a serem feitas e registradas.

Sobre os procedimentos para escolha dos conteúdos a serem ensinados em cada ano do Ensino Fundamental, a diretora do Departamento Pedagógico, que acompanhou e coordenou praticamente todas as reuniões, expõe em entrevista que algumas professoras chegavam a trazer material das crianças para mostrar que é possível tal trabalho ou não.

Os professores apresentavam e argumentavam sobre as diferentes propostas e as decisões eram tomadas diante dos objetivos indicados. Uma assembléia foi realizada com professores de 1ª e 2ª série (1º ciclo) e 3ª e 4ª série (2º ciclo) para revisarem o que haviam feito por série. Para finalizar, uma assembléia geral aconteceu, com o fim de fazer análises, alterações indicadas e votação do currículo.

A participação pode ser facilitada pelo tipo de gestão ou direção democráticos, contudo:

(...) às vezes independentemente do tipo de liderança, a estrutura mesma da organização influi na participação. Sabe-se que na medida em que uma organização cresce e se torna mais complexa a participação de todos os membros nas decisões fica mais difícil, exigindo o estabelecimento de mecanismos de delegação e representação (Bordenave, 1983, p. 44).

Sabe-se, contanto, que a participação se desenvolve mais naturalmente em organizações com estruturas mais flexíveis e descentralizadas (Bordenave, 1983). No caso analisado, tanto a programação das discussões, quanto a convocação dos representantes para as reuniões eram centralizadas pelo DEPE, assim como a organização final do documento. A função educativa da participação, que se trata de preparar o povo para assumir o governo como algo próprio de sua soberania, tal como está escrito na Constituição (Bordenave, 1983), não fica claramente tratada neste modelo, e a intenção do DEPE em construir um currículo significativo em conjunto com os professores, fica estremecida. Além do controle no processo de participação estar em quem toma a decisão final, neste caso o DEPE, o controle também aparece na escolha dos instrumentos através dos quais se realizarão as atividades participativas, pois uma parcela substancial de poder de controle costuma acompanhar a escolha feita, que nesse caso, também é pelo DEPE.

Ocorreram Encontros dos professores de Educação Física (Anos Iniciais) para a elaboração do Currículo e encontros dos professores de Educação Especial para a elaboração das Diretrizes de Trabalho.

Tabela 5: Número de reuniões para elaboração do currículo da rede de Paulínia

Ano/ Modalidade	Educação Infantil – Creche	Educação Infantil – Pré-escola	Ensino Fundamental – Anos Iniciais	Ensino Fundamental – Anos Finais	Educação de Jovens e Adultos	Educação Especial
2009	8	31	76	39	5	5
2010	39	46	22	85	34	10
2011	6	18	21	74	9	5

Fonte: DEPE, 2012.

Há controvérsias com relação ao processo democrático de discussão para a formulação coletiva do currículo, segundo as professoras entrevistadas. Não seria por acaso que o maior número de reuniões anuais se deu no Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais, pois foram níveis em que houve o maior número de discordâncias com relação à proposições da SME, e não, como pode-se pensar em primeira hipótese, por uma maior atenção dada a esse nível tendo em vista os baixos índices do IDEB.

Nota-se, na Tabela 5, que o trabalho com a Educação Infantil Pré-escolar foi mais intenso em 2010 – mesmo ano de publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, com mais que o dobro de reuniões em relação ao Ensino Fundamental Séries Iniciais. No último ano da Educação Infantil, inicia-se o processo de alfabetização que será aprofundado nas séries iniciais do Ensino Fundamental (Paulínia, 2011, p. 24 e 25). Portanto, cuidar do que vem antes, foi, também, uma forma de garantir sucesso já no início do Ensino Fundamental, só não podemos afirmar que houve uma preocupação em não antecipar práticas deste ainda na educação infantil.

Segundo o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (MEC, 2010, grifo das autoras).

E ainda conforme o Parecer CNE/CBE nº22/1998:

(...) ao planejar propostas curriculares dentro dos projetos pedagógicos para a Educação Infantil, é muito importante assegurar que não haja uma antecipação de rotinas e procedimentos comuns às classes de Educação Fundamental, a partir da 1ª série, mas que não seriam aceitáveis para as crianças mais novas (CNE/CEB, 1998, grifo das autoras).

A dúvida que permanece é se o número excessivo de reuniões com os profissionais da Educação Infantil, não se deveu as preocupações relacionadas a antecipação do processo de alfabetização, que terá sua continuidade nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Todo este movimento, em torno da construção do currículo, que envolveu equipe de cinco

especialistas⁵⁵ do Departamento Pedagógico da Secretaria de Educação, uma equipe de 234 professores e um montante de 543 reuniões distribuídas entre as várias modalidades de educação e ensino só no período de 2009, 2010 e 2011, possibilitou a conquista dos resultados almejados pela SME de Paulínia quanto ao IDEB, porém não se pode dizer que esta iniciativa isolada foi a única responsável por essa conquista. Observa-se que, ao mesmo tempo em que o currículo estava sendo elaborado, foi instituída a progressão continuada no município de Paulínia, que elimina a defasagem idade/série, o que também tem impacto no cálculo do IDEB. O fato de em 2011 ter havido uma queda nos índices de aprendizagem dos alunos, segundo diretora do DEPE, se deve ao fato de ter sido um ano que comportou 66 dias letivos de greve dos professores municipais. A diretora relata que como não houve acordo e os professores perderam os direitos reivindicados ao poder municipal, muitos professores ainda estariam repondo as aulas em 2012, e só recebem os dias que foram descontados, ao todo 66 dias, após reposição.

Gatti aponta que:

professores destaca que há avanços a considerar, mas que eles são ainda modestos quando confrontados com as expectativas de elevar o nível de desempenho dos alunos dos sistemas educacionais (2009, p. 208).

Neste sentido e neste caso, o exemplo de Paulínia, apresenta-se como singular, pois se elevou o desempenho dos alunos na avaliação externa. Por outro lado, compete-nos apontar que este modelo está em conformidade com uma concepção amparada pelas políticas de formação continuada que tem como objetivo sanar o déficit na educação brasileira apenas elevando os índices de aprendizado dos alunos, a qual MORETO (2008) chama a atenção:

Tratar a formação continuada para alterar os indicadores de desempenho, enquanto índices de melhorias da aprendizagem, significa a possibilidade de prosseguir na cartilha da globalização, da posições liberalizantes (p.63).

Esta visão pragmática corrobora para o adiamento de uma concepção de formação que considera o professor um profissional em sua totalidade (ALVES; PEREIRA, 2012).

Uma questão importante é com relação a este modelo de Formação Continuada voltada para a construção de um currículo. Podemos afirmar que este trabalho de Paulínia foi um trabalho de Formação Continuada? O que o DEPE defende é, que pelo fato de ter acontecido uma discussão da prática sobre o que se vai trabalhar, como fazer, o que é importante, o que não é importante, quais são os objetivos de cada etapa, e outros, este processo pode ser considerado como uma formação continuada. Entretanto, em relação a como os professores perceberam este trabalho, há divergências: alguns professores o reconhecem como formação continuada, outros não.

Com tudo isso podemos concluir que existem percepções e compreensões conceituais di

55 Segundo diretora do DEPE, são cinco os especialistas que trabalham com a Formação Continuada dos Professores de Paulínia. Quatro profissionais desta equipe, trabalham apenas meio período na formação, pois no outro turno, estão em sala de aula. Às vezes ficam só em três pessoas.

ferentes, uma vez que a concepção de formação continuada sofre divergências entre o que os professores pensam e o que a equipe pedagógica da SME, responsável pela formação continuada em Paulínia, pensa e faz a respeito. Procurar entender este desacerto conceitual torna-se um caminho para esclarecer esta questão. A formação continuada pode ser desenvolvida de modos diferentes, estando sujeita as necessidades de cada instituição em cada momento histórico. IMBERNÓN (1994) apud Serra (2004) coloca que “A formação continuada pode desenvolver-se com base em diferentes contextos de organização e gestão, no estabelecimento de diversos sistemas de orientação organização, intervenção e avaliação da formação. (SERRA, 2004, p. 63).

Para este autor, o modelo seguido por Paulínia se amolda-se com o modelo de desenvolvimento curricular e organizativo. SERRA (2004, p. 64), assim expõe sobre este modelo:

Esta é a formação que se faz quando os docentes participam de tarefas de desenvolvimento curricular, planejamento de programas e de melhoria da instituição escolar mediante projetos didáticos e organizados para a resolução de problemas específicos(...) O desenvolvimento deste tipo de formação nas instituições escolares requerem um conjunto de condições vinculadas à chefia, ao clima da organização, recursos institucionais associados a tempos e espaços e competências dos docentes para ser produtivo.⁵⁶

Serra (2004) relaciona cinco modelos de desenvolvimento profissional utilizando-se da contribuição de vários autores: a) modelo de formação orientada individualmente; b) modelo de reflexão baseado na observação, supervisão e avaliação; c) modelo de desenvolvimento curricular e organizativo; d) modelo de treinamento através de cursos de formação; e) modelo de investigação (p. 63-67). Perante o exposto, pode-se verificar que a experiência de Paulínia é marcada por um programa de Formação Continuada com foco na construção do currículo único da rede municipal. Este trabalho teve um planejamento sistemático e garantiu continuidade de ações ao longo de mais de quatro anos e alcance dos objetivos propostos pelo Departamento Pedagógico: melhorar as notas no IDEB e trazer uma unidade no ensino da rede.

Com a contratação de mais 48 professores, fez-se necessária a formação sobre o currículo da rede para que estes alcançassem as singularidades da educação no município. Ocorreram encontros semanais de quatro horas para a exposição e discussão do Currículo Único durante o segundo semestre de 2012. Verificou-se outra concepção de formação continuada para este novo grupo. Tendo como parâmetro o que foi relatado nas entrevistas, no período de 2007 a 2011, houve um processo mais de acordo com a concepção de Formação Continuada, apontada por MARIN (1995),

Trata-se de colocar como eixo o conhecimento, centro da formação inicial ou básica, de formação continuada; de realizar e usar pesquisas que valorizem o conhecimento dos profissionais da educação e tudo aquilo que eles podem auxiliar a construir. É o conhecimento, ainda, estabelecido como fulcro das novas dinâmicas interacionistas

⁵⁶ Tradução.

das instituições para a valorização da educação e a superação de seus problemas e dificuldades. (p. 18).

O currículo que foi apresentado aos professores recém-contratados estava concluído e teria que ser implantado por eles em suas práticas indubitavelmente. Não houve discussão sobre os itens da organização do trabalho didático.

Ainda de acordo com MARIN (1995) o modelo e a concepção de formação destes novos profissionais contratados por Paulínia, aproxima-se com o conceito de Capacitação. A autora assinala duas formas para conceber ações de Capacitação. Uma primeira, tornar capaz, habilitar; e uma segunda, convencer, persuadir.

(...) O primeiro conjunto parece-nos congruente com a ideia de formação continuada, pois aceitamos a noção de que para exercer as funções de educadores é preciso que as pessoas se tornem capazes, que adquiram as condições de desempenho próprias à profissão. Há embutida neste termo, a meu ver, a ruptura com as concepções genéticas ou inatistas da atividade educativa, segundo as quais a dedicação ao magistério se deve a dom inato, ou, então, à semelhança de sacerdócio. É muito possível, assim, aceitar a capacitação como termo ou conceito que se expresse por ações para obter patamares mais elevados de profissionalização. (p.17)

Quanto à segunda forma, a autora assinala que “A atuação para a profissionalização crescente (...), deve caminhar exatamente no sentido oposto ao do convencimento ou da persuasão” MARIN, (1995, p.17). Perante o que foi posto como objetivo da formação para os professores novatos, “para que se apropriem deste conhecimento e o apliquem em sua prática”⁵⁷, percebemos uma intenção de persuasão e convencimento. Em nenhum momento os professores foram chamados a opinar, ao uso da razão sobre um ou outro aspecto. Havia um claro chamado para que aplicassem o que já estava determinado, declarando forte tendência tecnicista.

Dois momentos distintos de formação continuada em Paulínia. Duas experiências, duas ou mais concepções presentes na formação continuada de seus professores. Alguns momentos marcados por ações com finalidades meramente mecânicas, padronizadas e distantes de manifestações inteligentes; outros momentos marcados por rica discussão, depoimentos práticos colaborando na síntese da Construção do Currículo de Paulínia.

Considerações

É certo que a formação continuada de professores tem recebido lugar considerável nas políticas públicas educacionais nas últimas décadas, porém, cada rede de ensino municipal tem formulado e implementado suas ações de maneira distinta, algumas mediante a implantação de centros de formação, outras através de parcerias com o setor privado, ou atendendo a outras necessidades da rede, como a formulação e implementação de um currículo único, contudo, todas

57 Trecho retirado da apresentação feita aos professores em 16/08/12.

têm demonstrado ter o mesmo objetivo, que é a melhora na qualidade da educação pública. Os municípios necessitam perceber que a formação de professores não consegue resolver todas as mazelas educacionais, por mais brilhante que seja a dinâmica de formação. Boa parte das dificuldades dos sistemas educacionais estão fora deles.

Encontramos várias singularidades na maneira do município ofertar formação continuada a seus docentes, vimos a construção de um currículo único para a rede com a participação de todo o corpo docente, processo este visto pelos funcionários da SME, proponentes da formação, do município como formação continuada, mas não pelos próprios professores, segundo os professores e a própria SME, e uma formação completamente diferente para os professores recém contratados, nos moldes de uma capacitação.

Como mostram algumas pesquisas, os professores não tem se mostrado bons leitores, usuários de livros, consumidores de cultura (UNESCO, 2004), possivelmente porque ainda não descobriram o que seria formação continuada. Formação é um processo que está sempre em andamento. Ainda que a formação continuada, em muitos casos, permaneça ainda atrelada ao mero instrucionismo, seu sentido deve ser de confrontação, manifestando assim, um modelo alternativo de aprender e conhecer. A formação continuada, de tal modo, significa a construção, desconstrução e reconstrução durante toda a vida, com o intuito de desenvolver-se nos âmbitos pessoal e social, para muito além do mercado.

A dicotomia existente entre a formação pessoal e a mercadológica deve ser assim superada. Mesmo que a formação aconteça para atender objetivos específicos, como a construção de um currículo, ou para sanar uma necessidade apresentada pelos docentes, é importante que ela aconteça de alguma maneira, preferivelmente de forma estruturada, participativa, colaborativa e autônoma, a favor do crescimento pessoal e profissional dos professores cursistas.

Procuramos aqui relatar os pontos principais da pesquisa, seus objetivos, a motivação para a realização desta e como à desenvolvemos. Como podemos perceber ainda temos um longo caminho a percorrer, sendo o tema abrangente e motivador de muitas discussões sobre políticas públicas, formação docente e descentralização da educação.

Referências

ALVES, L. M. de J.; SANTOS, S. A. dos. Processos de Descentralização da Educação e Formação continuada para o uso das TICs. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/643-4.pdf> Acesso em 03/04/2011.

ALVES, R. P.; Os Programas de Formação Continuada em Campinas: identificando proponentes e protagonistas. Projeto de Mestrado. FE/UNICAMP. 2012.

BANCO MUNDIAL. Relatório sobre o desenvolvimento mundial: o trabalhador e o processo de integração mundial. 1995.

BRASIL. Conferência Nacional da Educação: documento final. Brasília 2010. <http://conae.mec.gov>.

br/imagens/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf. Acesso em: 04 jun. 2012.

BRASIL. Ministério de Educação, IDEB – Índice de Desenvolvimento de educação Básica. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=870721>. Acesso em: 20 de set. 2012.

BRASIL. Ministério de Educação - Censo professor – 2009 - Inep/Deed. Acesso em: 20 de set. 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 26 jun. 2008.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Brasília: Câmara dos Deputados, 2000.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

DIDONET, V. Plano Nacional de Educação. Brasília. Liber Livro Editora. 2006.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; (Coords.). Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

IMBERNÓN, F. Formação Permanente do Professorado: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

_____, La formación del profesorado. Buenos Aires: Ediciones Paidós Ibérica, S.A., 1994.

MARIN, A. J. Educação Continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. In: Cadernos CEDES: Educação Continuada. Nº 36. Campinas, SP: Papirus, 1995.

MEC. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. portal.mec.gov.br/index.php?option=com . Acessado em 20 de Fevereiro de 2012.

MEC. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 22/1998, aprovado em 17 de dezembro de 1998. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb022_98.pdf . Acessado em 20 de fevereiro de 2012.

MERCADO, L. P. L. Formação continuada de professores e novas tecnologias/Luiz Paulo Leopoldo Mercado – Maceió: EDUFAL, 1999. 176p.

MORETO, J. A. Formação profissional e profissionalização do professor. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização. Orientação: da Profa. Dra. Aparecida Néri de Souza. Faculdade de Educação – UNICAMP: Campinas, 2008.

OLIVEIRA, W. I. DASCANIO-RAMOS, M. Políticas de Formação Continuada de Professores na

- RMC: o caso de Monte Mor e Campinas. Seminário CEDES, UNICAMP. Campinas, SP. 2013.
- PAULÍNIA, SME. Formação em Trabalho dos Professores Concursados - 2012. Mimeo.
- PAULÍNIA, Currículo da Educação Infantil Pré-Escola, 2011.
- PAULÍNIA, Currículo do Ensino Fundamental: anos iniciais, 2011.
- PAULÍNIA, Currículo do Ensino Fundamental: anos finais, 2011.
- PENNA, L. C. Políticas públicas de formação continuada de professores: o caso de Campinas. Trabalho de Conclusão de Curso, FE/UNICAMP. Campinas, SP. 2010.
- PEREIRA, L. C. da S. Descentralização e Formação Continuada de Professores: uma análise dos municípios de Campinas e Paulínia. Anais do VI Seminário do Programa de Pós- Graduação em Educação. A Produção do Conhecimento em Educação: os desafios e perspectivas da educação, o cotidiano escolar, a formação e a profissionalidade docente. PUC/Campinas.2012.
- PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. Trad. Denise Barbara Catani. Revista Brasileira de Educação. nº 12, set. dez. 1999.
- RODRIGUEZ, V. Descentralização e Políticas Públicas: o público e o privado na educação. Educação: teoria e prática. V. 19. N.32. jan-jun, 2009.p.111 a 126.
- SCHEIBE, L.; Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007.
- SERRA, J. C.. El Campo de Capacitación Docente: Políticas y tensiones en el desarrollo profesional. Buenos Aires: Miño Y Davila, 2004.
- UNESCO. O Perfil dos Professores Brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo. Moderna, 2004.

Formação Continuada de professores: breve relato sobre os municípios de Americana e Santa Bárbara d'Oeste

Renata Guelfi Rossini

Este artigo foi redigido a partir da elaboração da dissertação de mestrado apresentada pela autora em 2016, à banca examinadora do Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp. Durante a elaboração da pesquisa foram observadas as iniciativas de formação continuada estabelecidas pelos municípios de Americana e Santa Bárbara d'Oeste, ambos parte integrante da Região Metropolitana de Campinas.

Para a consolidação e melhor compreensão do termo “Formação Continuada” foram utilizadas, principalmente, as obras de Imbernón (1994, 2005, 2009), Gatti (2000, 2008, 2009 e 2010), Freitas (2012, 2014), Canário (1994, 2000), e Freitas (1992), segundo este último, “A importância da formação continuada pode ser posta em duas direções: 1. Como relevante para a própria atuação profissional, enquanto aprimoramento constante (político e técnico); 2. Para alterar a concepção curricular das agências formadoras.” (p.11) tais pressupostos tem permeado a discussão atual sobre formação de professores e permearam também a discussão aqui presente.

Compreende-se também os processos de formulação e implementação da Formação Continuada de Professores (FCP) em relação dialógica com as esferas políticas e econômicas em que está inserida. Entende-se que o período de reformas gerais que acometeram o Brasil a partir da década de 1990 tiveram impacto significativo na formulação de políticas públicas de educação, para Gatti (2008) as diretrizes de formação continuada têm sido ambientadas da seguinte maneira:

As reformas curriculares dos anos 1990, a mudança de paradigmas de conhecimento nos diferentes domínios teóricos que estão na base dos conteúdos curriculares da escola básica, trouxeram desafios às instituições formadoras de professores que não foram adequadamente equacionados por estas em seus currículos nas licenciaturas. Decorre daí, em parte, o desenvolvimento de programas de formação continuada com o objetivo de prover capacitação para implantação de reformas educativas. Algumas dessas iniciativas concentram-se na divulgação dos fundamentos e princípios da reforma, procurando legitimar-se junto ao corpo de educadores em exercício, deixando para um momento posterior ou transferindo para os próprios educadores a tarefa de encontrar caminhos de sua implantação. Outras cobriram detalhes relativos à atuação docente, em áreas específicas, como para os processos de alfabetização (p. 201).

O exposto por Gatti (2008) parece estar em consonância com o excerto de Freitas (1992), as duas tendências podem ser verificadas nas atuais políticas de FCP. Parece estar em curso a implementação de diretrizes de agências reguladoras e das reformas que se delinearam nas últimas décadas, a fim de concretizar um novo perfil profissional para o professor e também para os educandos por ele formados, bem como o aperfeiçoamento técnico-profissional concentrado em

áreas específicas de atuação dos professores, ou seja em suas práticas. Nesse cenário a formação de professores tem ganho notoriedade diante da formulação de políticas, de modo que Freitas (2014), refletindo sobre o último Plano Nacional de Educação (PNE)⁵⁸, complementa desta maneira:

A formação de professores é o alvo principal das atuais políticas educativas, principalmente no âmbito dos estados e municípios. Como área estratégica para o capital, por agregar valor ao seu processo de exploração e acumulação, vem mobilizando em toda a América Latina articulações entre empresariado e poder público para uma intervenção mais direta na educação pública, especialmente nas áreas de gestão, currículo, formação e avaliação e financiamento (p. 427).

Mas do que se trata quando se fala em formação continuada de professores? Muitas são as experiências vivenciadas pelo professor dentro e fora do ambiente escolar que podem ser entendidas como processo formativo, Gatti (2008) sintetiza da seguinte forma:

(...) ora se restringe o significado da expressão (educação continuada) aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após o ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.) grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação (p. 57).

Para esta pesquisa importou todas as iniciativas de reflexão, aprofundamento ou aprimoramento propostas pelas Secretarias municipais para os professores de suas redes, sejam elas desenvolvidas pelo próprio município, governos estadual ou federal ou mesmo através de parcerias com a iniciativa privada. Os cursos de curta ou longa duração, palestras, oficinas, seminários, congressos realizados pelos professores a partir de iniciativas individuais, apesar de sabidamente terem relevância no desenrolar da carreira e da formação do professor, não foram analisados e descritos.

Dito isso, cabe atentar-se para outra tendência de FCP observada durante o processo de pesquisa de campo, o deslocamento da responsabilidade pela formação da esfera pública para a privada, entendido como marca de reformas gerenciais e das recentes políticas educacionais.

Pode-se notar que nas gestões municipais estudadas que o avanço na carreira estava, muitas vezes, condicionado a critérios de certificação, delegando aos professores a busca pelo aperfeiçoamento técnico-profissional, fato que pode ocasionar duas ações: a) aumento da oferta de

58 O Plano Nacional de Educação (2014/2024) foi aprovado pela Lei Federal nº 13.005 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>, acesso em 10/01/2016.

cursos de formação pautados nas ações individuais do sujeito, oferecidos tanto pela iniciativa privada como pelo setor público, gerando expectativas de que problemas escolares/educacionais serão resolvidos a partir da atuação e da busca por qualificação individual do professor; b) exposição dos professores ao cenário de competitividade e individualização da ação, esse esquema, segundo Imbernón (2005), afasta o professor do contexto de mudança e inovação, bem como do entendimento da escola como espaço da coletividade.

Ferreira (2008) pontua que em Portugal uma série de alterações legislativas ocorridas entre o final da década de 1980 e começo da década de 1990, acompanhadas da formalização do sistema de formação continuada, abriram caminhos para que o cenário de competitividade e individualização da formação também fosse por lá instalado, esse arcabouço acabou instituindo:

(...) mecanismos de acreditação e creditação das ações de formação articulados diretamente com a progressão na carreira dos professores. Para estes, a frequência das ações de formação e a obtenção dos créditos correspondentes passaram a constituir uma condição obrigatória para a progressão na carreira e, como tal, conduziram a um aumento exponencial da oferta e da procura, numa lógica predominantemente individual e instrumental (sem página).

A certificação, estimulada pelas redes para conceber progresso na carreira é motor de competitividade entre os professores, além incentivar a individualização das ações, uma vez que, para obter os “certificados” os professores se colocam em busca de cursos, especializações, oficinas e palestras baseado em suas vontades individuais, que não necessariamente coincidem com o Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar e, muitas vezes, não se relaciona com propósitos mais amplos da rede de ensino.

Esta medida opera no sentido da responsabilização do trabalhador pela sua formação e contrária à organização da FCP de maneira sistêmica e que permita aos professores darem respostas coletivas aos dilemas e desafios das redes de ensino em que trabalham, Freitas (2004) complementa:

Além de não avançar na formação e profissionalização do Magistério em nosso país, a ideia de certificação dos professores pode vir a ser, no que diz respeito à avaliação do trabalho docente, profundamente danosa e agravar o processo de flexibilização do trabalho e de desprofissionalização dos professores educadores, reforçando a competitividade e aprofundando na sociedade, o clima de individualização e responsabilização de cada professor sobre o sucesso e fracasso dos estudantes. Contribuirá certamente para instalar uma concepção de trabalho docente de caráter meritocrático, para instaurar/acirrar o clima de ranqueamento e competitividade, inibidores do processo de construção de novas alternativas para a formação de nossas crianças, jovens e adultos a partir do trabalho coletivo e solidário, e da gestão democrática em nossas escolas (p. 50).

Não à toa, Gatti (2008) afirma que o tipo de curso de formação continuada com maior

apelo entre os professores são os de especialização⁵⁹ (lato sensu) que possuem poucas exigências específicas para sua realização e finalização, tampouco são reconhecidos no sentido da profissionalização do professor, ficando sua relevância e reconhecimento restritos aos critérios de pontuação das redes municipais.

A formação continuada pautada por essas perspectivas tem caracterizado um modelo aqui denominado modelo gerencial. Sabe-se que inúmeras terminologias vêm sendo empregadas para designar métodos de formação continuada, para melhor categorização dos dados coletados durante a pesquisa de campo, as perspectivas de FCP implementadas nas redes de ensino foram organizadas em modelos de formação, longe de querer estabelecer uma visão dualista dos processos educacionais, mas para fins de metodologia.

Primeiramente, há que se dizer que a consolidação desse modelo se coaduna com o processo de pelas Reformas administrativas da década de 1990 e, de acordo com Gewirtz e Ball (2011), são características do novo gerencialismo implantado pelas reformas:

Sistema de valores orientado ao cliente; decisões instrumentalistas guiadas pela eficiência, custo-eficácia, busca por competitividade; ênfase nas relações individuais mediante marginalização dos sindicatos e de novas técnicas gerenciais, tais como gerência da qualidade total (GQT) e gerência de recursos humanos (GRH); autoritarismo; racionalidade técnica; competitividade e gerentes socializados genericamente, i.e., dentro da área de valores da gerência. (GEWIRTZ; BALL, 2011. p. 200)

Sobre esta ótica, a tendência é que a formação continuada de professores, seja elaborada por entes ou entidades apartados da escola, instituições públicas ou privadas que não possuem familiaridade com o ambiente e cotidiano escolar, o professor é tido como um profissional receptor de um saber do qual só é capaz de reproduzir e não produzir, insere-se a lógica "racional" de funcionamento de organizações nas relações educacionais, faz-se uso de linguagem técnico-administrativa, contribui para a fragmentação da categoria, o que por sua vez, corrobora para atitudes profissionais cada vez mais individualizantes, como aponta Prada; Freitas e Freitas (2010):

Denominações do tipo capacitação, treinamento, reciclagem e aperfeiçoamento, entre outras, correspondem a uma ideologia e uma concepção tecnicista da educação que apresentam preocupação com a eficácia e a eficiência na educação tal como acontece na indústria, no comércio e no mercado de capitais cujo foco principal é apenas o lucro. (PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010. p. 375)

Dialogando com Freitas (2010), mas apontando outros sentidos, Gatti (2008) discute que, pior do que estar a formar profissionais de cunho essencialmente tecnicistas, as atuais políticas de formação continuada apresentam um perfil ainda mais perverso, pois centram-se basicamente no desenvolvimento das competências e habilidades, de modo que:

59 Os cursos de pós-graduação lato sensu denominados "Especialização" são regidos pela Resolução CNE/CES nº1, de 8 de junho de 2007, neste documento consta as obrigatoriedades básicas para os que ingressam e para as instituições de ensino que oferecem tais cursos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001_07.pdf, acesso em 07/01/2016.

(...) nas colocações sobre competências, prevalece o discurso cognitivista, e este passa a ser o ponto mais forte nos processos das ações políticas implementadas e em implementação, em particular no Brasil. Colocam-se como metas, como elementos para acrescentar na formação básica ou continuada de professores e alunos, competências e habilidades enunciadas como se fossem ingredientes rotulados, “habilidade tal...”, “competência tal...”, que estão disponíveis, empacotadas e colocadas em uma prateleira para pronto uso” (p.63).

Para além disso, nas políticas públicas que vêm sendo implementadas seguindo este modelo, se observa, o enfraquecimento das iniciativas locais seja através da adesão aos Programas elaborados por outras esferas governamentais (estado e união), ou através da compra de sistemas apostilados de ensino, que tiram, ainda que parcialmente, a responsabilidade sobre a elaboração da FCP das Secretarias Municipais de Educação e a delegam ao setor privado.

É importante observar, que não é somente através desse mecanismo que o setor privado instaura sua lógica na FCP, diante das dificuldades técnicas e administrativas encontradas pelas redes de ensino, como consequências da Reforma gerencial, que enxugou o quadro funcional, aumentou número de matrículas sem o necessário ajuste financeiro, a iniciativa privada é chamada, também, a oferecer cursos, oficinas, capacitações e programas, através de empresas, OSCIP's (Organização da sociedade civil de interesse público) e Fundações.

Por fim, o modelo gerencial de FCP também engloba, ainda que de maneira indireta, uma característica importante do gerencialismo, o enfoque sobre o controle do trabalho, uma vez que as iniciativas de formação, em alguns casos, têm sido pautadas pelos resultados das redes de ensino nas avaliações externas que realizam, nos municípios estudados foram observados a participação no SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), Prova Brasil, ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização) e IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

Esta tendência foi verificada, durante as visitas realizadas para a coleta de dados em Santa Bárbara d'Oeste, em um dos encontros formativos com as coordenadoras pedagógicas de unidade escolar, a pauta era analisar e discutir as produções do SARESP elaboradas por alunos do 3º ano do Ensino Fundamental da rede municipal, as coordenadoras eram chamadas a analisar os textos, fazer intervenções junto com os professores dos 3º e 4º anos, observar expectativas de aprendizagem, propor ações pedagógicas nos HTPC's (Hora de trabalho pedagógico coletivo), HTPI'S (Hora de trabalho pedagógico individual), salas de aulas e rotinas semanais e essas deveriam ser entregues à Assessoria Técnica-Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação.

Gatti (2009) atenta ainda que alguns discursos têm ganhado forças entre formuladores de políticas de FCP, cada vez mais se introduz a ideia de educação ao longo da vida com ênfase nos ensinamentos específicos de cada fase da docência, reforçando a ideia de desenvolvimento profissional e, entre esses, fortaleceu-se nos últimos anos, o de processos formativos que corroborem para a reflexão das práticas pedagógicas, que acaba encerrando-se nos muros da unidade escolar, sem expandir o olhar para um reflexão sistêmica dos problemas vivenciados em determinada unidade escolar.

Neste sentido, é importante salientar que o desenvolvimento profissional, a profissionalização da carreira e práticas reflexivas são bandeiras levantadas pelas diversas entidades representativas da categoria (sindicatos, movimentos em defesa da escola pública, associações de professores, etc.) e que passam, inevitavelmente, pela discussão de processos qualitativos, questionadores, críticos e reflexivos de formação inicial e continuada, entretanto como aponta Araújo et. al. (2015) esses discursos vêm sendo apropriados por aqueles que estão implementando políticas públicas pautados pelas reformas da década de 1990.

De modo que ao centrar-se somente na reflexão sobre as práticas pedagógicas no contexto único das salas de aula, acaba-se abstraindo o contexto social em que a escola está imersa, bem como questões peculiares às condições de trabalho do professor, mas que são, todavia, passíveis de generalização e não de acontecimento específico de uma unidade escolar. Recorrendo à etimologia da palavra, Araújo et. al. (2015) afirma que as atuais políticas, ao invés de caminharem no sentido da formação que compreende um complexo processo de construção de identidade, têm-se aproximado dos sentidos de ensinar e instruir determinados conteúdos e técnicas.

Gatti (2009) reforça a necessidade dos professores estarem em contato com diferentes recursos pedagógicos e, principalmente, que as reflexões aconteçam sem que se perca a dimensão sistêmica da unidade escolar e sentido de totalidade de suas ações. Mais do que conhecimento técnico ou competências, há que se criar entre os professores tradições que promovam a coletividade, o desenvolvimento de espaços democráticos envolvendo todos os participantes da vida escolar para de fato vivenciarem experiências que possam os transformar como seres humanos, vale observar o relato de professoras sobre a implementação do Programa de formação Letra e Vida⁶⁰:

Afirmam que mudaram, que sua concepção e suas ideias sobre alfabetização não são mais as mesmas, mas que isto não significa que os cursos tenham influenciado suas práticas. Queixam-se de que o programa não propiciou momentos de exposição em que pudessem relatar suas dificuldades e angústias (p. 211).

Nesse sentido, entende-se que a Hora de Trabalho Pedagógica que, por exemplo, compõe a jornada de trabalho dos professores de Americana e Santa Bárbara d'Oeste, é um momento propício para fomentar discussões, problematizar vivências, ouvir e ser ouvido, já é um instrumento alocado na jornada dos professores e que, se bem aproveitado, pode custar bem menos aos cofres públicos do que programas de grande alcance em que, muitas vezes, o alcance, de fato, é curto.

Para a superação dessas formas e espaços de e para formação continuada, Canário (2010) assinala três observações que geram concordância: 1. “uma outra inserção espacial das atividades de formação”, 2. “dar a palavra aos alunos e à expressão de suas expectativas” e 3. “articulação interativa entre situações de informação, situações de interação e situações de produção”. Dessa

60 O Programa de Formação de professores alfabetizadores 'Letra e Vida', era organizado pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo nos moldes do que é atualmente o Programa Ler e Escrever. Disponível em: <http://cenp.edunet.sp.gov.br/letravida/#>, acesso em 15/01/2016.

maneira, criando novos contextos e caminhos para a formação não só de professores mais críticos que repensem sua realidade profissional, mas também estender essa ação ao conjunto da comunidade escolar.

Vale a pena ressaltar que não é somente no âmbito do discurso que a reforma gerencial impactou a educação e por consequência a formação continuada de professores. Todo um arcabouço legislativo foi construído e paramentado para dar suporte à mudança ideológica prevista pela agenda das grandes organizações multilaterais para os países de capitalismo periférico.

Antes de dar início a apresentação dos dados coletados sobre os municípios pesquisados, se faz necessária uma breve observação sobre as leis que tem regido e modificado a oferta de formação continuada nos últimos anos do país, para começar uma observação pontuada por Gatti (2008):

A legislação não nasce do nada, como uma inspiração ou insight momentâneo, por desejo deste ou daquele; é resultante de um processo histórico em que ações se desenvolvem e criam impasses e questionamentos pela forma como são praticadas (p.68).

E assim como alterações legislativas, para o emprego das novas tecnologias, a atualização da linguagem também é necessária, entra em cena termos como “custo-efetivo, metas de produtividade, empreendedores educacionais, competição, eficiência e produtividade”, isto para tornar os professores alguém diferente do que eram antigamente, com novas proposições e novas ações e isso requer muito esforço individual. Isto é a instalação de uma nova cultura da performatividade competitiva (BALL, 2004). Esta nova cultura, segundo o autor apresenta estrutura mais fraca, mas fortalece a responsabilização do sujeito e o controle, inclusive da vida emocional do profissional, no caso o professor. Quem lidera a implementação dessas ações no ambiente escolar é o diretor, que passou a ser nomeado gestor escolar. Na introdução desta nova linguagem até mesmo o Projeto Político Pedagógico teve seu nome alterado, passou a ser reconhecido como o Plano de Gestão.

As relações de ensino relacionam-se com termos como qualidade, excelência e controle empresarial. A solidariedade é elemento desconstituído pelo enfraquecimento de entidades representativas da categoria e pelo nefasto clima de competitividade. Além disso, é empregado o método “low-trust” (pouca confiança) em que há responsabilização da ação, com cobranças de empenho em atividades antes relativas à gestão e com incremento de inúmeros mecanismos de controle, ainda segundo Ball, causando aos professores ansiedade existencial e medo.

Ao se tentar traçar um paralelo entre os municípios estudados e o modelo elencado anteriormente percebe-se no caso de Santa Bárbara d’Oeste – SP, que a descentralização das matrículas de ensino foi um desafio imposto à rede e, que, a proposição de políticas de formação continuada de professores autônomas são recentes e ainda embrionárias, mas podem ser observadas em algumas escolas, que fazem do HTPC um momento mais reflexivo do que informativo e nos chamados da Secretaria de Educação para que as professoras da rede elaborem palestras, oficinas, mini-cursos que dialoguem com suas vivências profissionais.

Já em Americana – SP parece ter sido a criação do CEFEM (Centro de estudos e formação dos educadores municipais) na década de 2000 o grande passo que o município deu em prol da autonomia política de sua rede e da compreensão de forma ampla da vivência dos seus professores.

Os municípios pesquisados

É interessante observar o caso destas duas cidades da Região Metropolitana de Campinas, Americana e Santa Bárbara d'Oeste. Trata-se de municípios próximos geograficamente, que participam de um processo de conurbação entre si. Possuem aspectos fundacionais parecidos, entretanto, por questões de sua constituição histórica, Santa Bárbara d'Oeste apresenta-se enquanto cidade dormitório em relação à Americana.

A produção açucareira foi um marco do desenvolvimento econômico do município de Santa Bárbara d'Oeste, nos primeiros anos de sua existência a economia da cidade girava em torno das grandes chaminés das usinas açucareiras, e ainda hoje ao caminhar pelo município, percebe-se traços históricos dessa época, bem como resquícios das plantações de cana-de-açúcar, distribuídos, ainda inclusive, em sua zona urbana.

Foi emancipada do município de Piracicaba pela Lei Provincial nº 2, de 15 de Junho de 1869 e possui, de acordo com o site da Prefeitura Municipal (PMSBO), aproximadamente 200 mil habitantes.

Assim como Americana, recebeu grande fluxo migratório na década de 1970, pessoas atraídas pelo crescente parque industrial que começava a se desenvolver na região. Americana, por sua vez, desde os primórdios de sua criação, ainda como vila pertencente à Santa Bárbara, apresentava tradição industrial (tecelagem) e urbana. A atração de indústrias, beneficiada, também pela sua localização na RMC⁶¹, trouxe recursos e arrecadações para o município que o transformaram em “prima rica” de Santa Bárbara d'Oeste.

Os dados do município de Santa Bárbara d'Oeste foram colhidos através de entrevistas com gestores, diretora, coordenadora da rede municipal de ensino, bem como visitas à Secretaria Municipal de Educação e às reuniões pedagógicas da EMEFEI (Escola Municipal de Ensino Fundamental e Educação Infantil) “Professora Antônia Dagmar de Almeida Rosolen”.

Em Americana, dados foram coletados através duas entrevistas cedidas pelo Diretor de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação de Americana durante a gestão do Prefeito Diego de Nadai – PSDB (2009-2014), realizadas durante o primeiro e segundo semestre de 2014, e uma entrevista realizada, em meados de 2015, com membros da Secretaria do município, agora gerido por Omar Najar – PMDB (2014-2016) (2017 - atual), que possuem histórico

61 A Região Metropolitana de Campinas foi criada pela Lei complementar estadual nº 870, de 19 de julho de 2000. Além da unidade regional também foi estabelecido um Conselho de desenvolvimento com caráter normativo e deliberativo, um Fundo de desenvolvimento para auxiliar financeiramente as ações de planejamento e uma Autarquia que, de acordo com a referida lei, articula ações de organização, planejamento e financiamento. Disponível em: <http://migre.me/tjD3S>, acesso em 01/03/2016.

de participação nas políticas de formação continuada de Americana, bem como participaram da criação do CEFEM.

Todas as entrevistas foram realizadas de forma aberta, sem questionários estruturados ou semiestruturados. Diferentemente de Santa Bárbara d'Oeste, a Secretaria de Educação de Americana não permitiu a participação na reunião pedagógica em alguma de suas unidades escolares.

Foram realizadas pesquisas e buscas no banco de dados da Fundação Seade⁶² (Sistema estadual de análise de dados) e INEP⁶³ (Instituto Nacional de estudos e pesquisas educacionais – Anísio Teixeira), bem como consulta a legislação municipal e federal pertinente disponível nas páginas virtuais da Prefeitura Municipal de Santa Bárbara d'Oeste⁶⁴, da Prefeitura Municipal de Americana⁶⁵ e do Planalto Central⁶⁶ e outras páginas diversas que dispunham material sobre o tema, além de documentos oficiais cedidos por membros das Secretarias de Educação.

Infelizmente, não foi possível localizar arquivos de gestões municipais anteriores para melhor sistematizar a oferta de cursos de formação continuada e suas concepções de formação continuada. A descrição elaborada foi identificada ou pelos entrevistados, ou através de buscas nos sites da Prefeitura Municipal e da Secretaria de Educação. Acerca desses fatos cabe a seguinte reflexão:

Somente é possível pensar em formação se tivermos presente um conjunto de características do tempo futuro em que queiramos ver projetadas perspectivas do passado. No presente, calculam-se horizontes de possibilidades, e é o cálculo desses horizontes que define o que do passado será parte do conjunto de informações a serem transmitidas no presente, as quais desenharam a forma/fôrma do sujeito do futuro que estamos a formar no processo educacional presente (COLLARES et. al., 1999, p. 205).

É uma pena que ainda não haja grande compreensão, por parte daqueles que organizam o funcionamento dos órgãos públicos, que o passado é um bem coletivo e deve estar ao alcance de todos, para que melhor se projete o futuro.

Nos próximos dois tópicos constam algumas das características da elaboração e implementação da formação continuada de professores que puderam ser observadas nestes dois municípios.

O município de Santa Bárbara d'Oeste

Durante a realização da coleta de dados a rede municipal de ensino de Santa Bárbara d'Oeste era composta por 3 unidades de Áreas de Desenvolvimento Infantil (ADI's), 16 Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Educação Infantil (EMEFEI's), 17 Escolas Municipais de

62 O site da Fundação Seade está disponível no seguinte endereço: <http://www.seade.gov.br/>

63 O site do INEP está disponível no seguinte endereço: <http://portal.inep.gov.br/>

64 O site da Prefeitura Municipal de Santa Bárbara d'Oeste está disponível no seguinte endereço: <http://www.santabarbara.sp.gov.br/v5/index.php>

65 Site da Prefeitura Municipal de Americana disponível em: <http://www.imp.seade.gov.br/frontend/#>

66 O acervo legislativo brasileiro está disponível no seguinte endereço: <http://www2.planalto.gov.br/acervo/legislacao>.

Educação Infantil (EMEI's), 1 Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC) e 5 Centros Integrados de Educação Pública (CIEP's). Ao todo são 41 escolas municipais que congregam cerca de 1200 funcionários⁶⁷.

A rede de ensino municipal de Santa Bárbara d'Oeste apresenta 13.554⁶⁸ matrículas na educação básica, distribuídas entre educação infantil (5.559) e ensino fundamental – anos iniciais (8.025), a rede estadual ainda é responsável por 2.221 matrículas nesse nível de ensino. O município não apresenta matrícula na rede municipal nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio e observou-se que não há medidas ou políticas públicas que induzem a municipalização nesses níveis de ensino.

Observou-se que o crescimento de matrículas na rede municipal é inversamente proporcional as relativas à rede estadual. Se no ano 2000 os números da rede municipal beiravam a marca das 3.000 matrículas, em 2014 eles passam a ser quase 8.000. Enquanto na rede estadual o montante que representava quase 9.000, passou a ser de aproximadamente 2.000 no ano de 2014.

Antes de adentrar a discussão a respeito das iniciativas de formação continuada, é importante pontuar a organização da jornada de trabalho das professoras desta rede municipal. Através da pesquisa foi possível constatar que a distribuição da jornada favoreceu a consolidação do direito a formação continuada. De modo que atualmente a carga-horária de trabalho semanal é distribuída da seguinte maneira: 25 horas com alunos, 2 horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), 2 horas de trabalho pedagógico individual e 3 horas de trabalho pedagógico livre (HTPL), totalizando 32 horas/semanais. Tanto o HTPC, quanto as Horas de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI) devem ser cumpridas em estabelecimentos escolar, já o HTPL pode ser cumprido em local de livre escolha.

O resgate da jornada de trabalho dessas profissionais é salutar para esta pesquisa, pois atesta um movimento que reitera a importância da formação continuada como um direito dos profissionais da educação, que reflete na elaboração e execução da legislação educacional. Dessa maneira, as alterações são ocasionadas ora por movimentações locais, ora advindas de outras esferas, como, por exemplo, a Lei do Piso.

Em relação a oferta de formação continuada, através das entrevistas realizadas, foi possível constatar que, a rede municipal atualmente oferece vários formatos de formação em serviço para os professores que atuam nas escolas. Segundo a profissional⁶⁹ responsável pela formação de professores da Secretaria municipal de educação (SME-SBO):

Para os professores de educação básica que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental é oferecido dois tipos de formação:

67 Fonte: Secretária Municipal de Educação de Santa Bárbara d'Oeste. Disponível em: <http://www.santabarbara.sp.gov.br/v5/index.php?pag=secretaria&id=8>, acesso em 21/04/2015.

68 Fonte: Secretaria de Estado da Educação – SEE/Centro de Informações Educacionais – CIE. Ministério da Educação – MEC/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Inep. Censo Escolar. Fundação Seade. Números de 2012.

69 Tais informações foram colhidas em uma das visitas ao campo (Secretaria Municipal de Educação) realizado no dia 11 de setembro de 2013.

1º) Formação nos HTPC's (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) – Acontece semanalmente, com carga horária de 2 horas, sob a responsabilidade do Coordenador Pedagógico da Unidade escolar. É um horário privilegiado onde os professores da unidade, coletivamente, discutem a prática pedagógica. Esse horário faz parte da carga horária semanal do professor.

2º) Cursos oferecidos fora do horário de trabalho – Existe uma equipe técnica responsável pela formação dos professores da rede municipal de ensino. Esta equipe prepara as formações e os professores se inscrevem para realizar o curso. Nestas formações é emitido certificado aos participantes, temos também formações semanais aos Coordenadores Pedagógicos das unidades escolares. Esta formação acontece na Secretaria Municipal de Educação. São nessas formações que os Coordenadores Pedagógicos recebem orientações para a elaboração de pautas a serem discutidas com os professores nos HTPC's. (ENTREVISTA COLETADA PELA AUTORA) (ROSSINI, 2017).

Nota-se pela fala da profissional que a formação organizada nos HTPC's não é certificada e trata-se de um momento para discussão da prática pedagógica, nos casos dos cursos realizados fora do horário de trabalho e organizado pela equipe técnica a formação é certificada, porém não se menciona os termos "discussão" ou "reflexão" da prática pedagógica, parece que nesses momentos os professores tornam-se alunos outra vez para ouvir aquilo que os gestores têm a lhes ensinar, para aprender aquilo que lhes falta. Quando os professores, ou qualquer outro profissional, estão apartados do processo de produção do conhecimento (CASTRO, 2015) torna-se difícil a apreensão prática daquilo que lhe está sendo ensinado, dessa maneira o interesse que parece falar mais alto é o da certificação.

Os coordenadores pedagógicos de unidade escolar, por sua vez, participam de encontros quinzenais de formação continuada, realizados no prédio da SME-SBO, por funcionárias da secretaria destacadas para a função, durante o período da pesquisa de campo foi possível participar de um desses encontros.

Segundo Imbernon (2005) a formação continuada do professor também:

(...) deve estar ligada a tarefas de desenvolvimento curricular, planejamento de programas e, em geral, melhoria da instituição educativa, e nelas, implicar-se, tratando de resolver situações problemáticas gerais ou específicas relacionadas ao ensino em seu contexto (IMBERNON, 2005.p.17).

Levando em consideração tal excerto, foram realizadas as visitas para coleta de dados no município de Santa Bárbara d'Oeste, pode-se constatar que não há um centro específico responsável para a formação de professores, entretanto, há uma equipe técnica que compõe os cargos da Secretaria Municipal disposta para isso e para implementar suas ações podem fazer uso da estrutura física do mesmo órgão.

As ações desenvolvidas pela Secretaria de Educação são, em suma, reunião semanal entre professores e coordenador pedagógico, denominada Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo, reuniões quinzenais entre coordenadores e técnicos da Secretaria, cursos, oficinas e palestras minis-

trados por professoras da rede e ações específicas dos Programas educacionais de longo alcance dos Governos estadual e federal.

Entre os cursos, oficinas, projetos apresentados pela Secretaria Municipal de Educação aos professores, uma tendência que não se aplica é a do Ensino a distância. Pelo menos entre as ações oriundas da Secretaria as iniciativas são todas presenciais, entretanto, os programas apresentados por outras esferas governamentais, como estado e união, oscilam suas cargas horárias entre as modalidades presencial e a distância.

De acordo com questionário⁷⁰ respondido em Fevereiro de 2014 pela Secretaria de educação do município, a rede conta com 15 profissionais que trabalham exclusivamente na elaboração e acompanhamento dos programas de formação continuada, todos esses profissionais são docentes de educação básica ou infantil afastados da sala de aula, sendo que não há funcionários não docentes que atuem na estruturação da formação continuada de professores do município.

Entre os anos de 2011, 2012 e 2013 foram oferecidas aos professores do ensino fundamental a participação em cerca de quatro programas ao ano, chegando-se ao total de 12 programas, em todos houve certificação por parte da Secretaria. Em 2014, a SME/SBO tinha expectativa de oferecer 5 programas atingindo cerca de 260 professores desse nível de ensino.

Durante a realização da coleta de dados estavam em andamento 4 programas, são eles: PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Por trás dos Números – destinado à formação na área de curricular de matemática e formação do Programa Ler e Escrever, todos acompanhados por profissionais da secretaria.

Trata-se de programas que focalizam professores que lecionam nas séries iniciais do ensino fundamental, envolvidos nos trabalhos de alfabetização e no ensino das mais elementares funções matemáticas. Programas de formação organizados sobre essa ótica, muitas vezes, sintetizam um modelo de formação que geralmente é

(...) desenvolvido à distância através de mídias interativas e novas tecnologias da informação e comunicação, se organiza em projetos de cursos que partem do trabalho dos professores, exclusivamente em sua dimensão prática, reduzindo as possibilidades da mediação pedagógica necessária no processo de ensino, e não se sustenta quando confrontado com as condições de produção da vida material e da organização da escola e da educação, que demandam outras habilidades, capacidades e competências de seus educadores (FREITAS, 2007).

Além desses, em 2002 foi firmado um convênio em regime de colaboração com a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) para o oferecimento de um curso de licenciatura plena para as professoras que não eram formadas em pedagogia, intitulado Programa Especial para Formação de Professores em Exercício na rede de educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental da rede municipal dos municípios da região metropolitana de Campinas (PROESF)

70 O questionário faz parte da metodologia desenvolvida para a pesquisa “Descentralização e Formação continuada de professores: novos arranjos institucionais na RMC” sob orientação do Professor Doutor Vicente Rodriguez

atingia não só professoras da rede de Santa Barbara d'Oeste, mas também outros municípios da região. Visando oferecer formação em nível superior às professoras das redes municipais da região, o intuito do programa era zerar o número de profissionais sem diploma de pedagogia na RMC.

No decorrer dos anos, a Rede tem oferecido cursos e oficinas, que, muitas vezes, dialogam com as demandas oriundas da sala de aula, são eles os cursos de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), Reizinhos felizes, Música e Arte, Informática Educativa e Trabalhando as Diferenças na Escola.

Todas as iniciativas supracitadas ora são oferecidas através de parcerias entre as esferas, Estadual e Federal, ora advém dos próprios professores da Rede. Durante as entrevistas, a responsável pelos trabalhos de formação continuada de professores, ressaltou que desde que a atual equipe assumiu a SME/SBO nenhum novo programa em parceria com o setor privado foi estabelecido. Entretanto, através das pesquisas realizadas, percebeu-se uma parceria anterior com uma instituição privada, a concessionária CCR - AutoBan, que desenvolve no município o projeto Estrada para a cidadania.

Das iniciativas realizadas pela Secretaria Municipal, pode-se observar, que na maior parte dos casos, trata-se de cursos ou oficinas de curta duração, certificados e focalizados em dificuldades práticas, que segundo a Secretaria, os professores relatam enfrentar em seu cotidiano nas salas de aula, e alguns casos, como o do oferecimento do curso de LIBRAS cumprem-se demandas que não foram supridas pela formação inicial. Tais cursos apesar de serem necessários para sanar demandas emergenciais, parecem, às vezes, demonstrar carência de um projeto ou concepção consolidada de formação continuada por parte da prefeitura, assim sendo, a formulação de políticas por parte da Secretaria pode ser orientada pelos modismos educacionais.

O município de Americana

A Rede Municipal de Ensino de Americana é composta por 10 creches municipais, 15 Casas da criança⁷¹, 19 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI's), 1 Centro de Atendimento Integral a Criança (CAIC), 6 Centros Integrados de Educação Pública (CIEP's), 3 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF's) e 1 Centro Municipal de Educação Autista (CMEA), totalizando 55⁷² estabelecimentos de ensino.

O município possui atualmente aproximadamente 846 professoras distribuídas da seguinte maneira: 190 professoras de creche⁷³, 242 professoras de educação básica (pré-escola), 398 professoras de educação básica (Educação Fundamental) e 16 professoras de educação básica (Educação

71 A Casa da Criança foi incorporada ao sistema municipal de educação através da Lei municipal nº 3129 de 18 de dezembro de 197, a princípio tratou-se da transformação de Escolas Municipais de Educação já existentes em estabelecimentos de ensino que ofereciam atendimento integral ou complementar para creches e EMEI's. Posteriormente, outras unidades foram transformadas e criadas.

72 Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Americana. Disponível em: <http://americana.gestaopublicadigital.com.br/americana/portal/index.php>, acesso em: 24/01/2015.

73 Nomenclatura utilizada pelo município.

Especial). Além dessas, existem ainda 156 auxiliares de educação infantil que desempenham suas funções nas creches municipais.

A última mudança referente à jornada de trabalho das professoras aconteceu por meio da Lei Municipal nº 5.699 de 26 de setembro de 2014⁷⁴ e ocorreu em virtude da necessidade da implementação da Lei do Piso⁷⁵ que prevê um terço da jornada dos professores de educação básica sendo cumprida em atividades de planejamento e formação continuada, para complementar a jornada foram incluídas horas de trabalho pedagógico na escola e horas de estudo na escola.

Assim sendo, a jornada dos professores das séries iniciais do ensino fundamental de Americana se constituiu de modos distintos (AMERICANA, 2014, p.2-3): Jornada mínima - 34 horas semanais: 22 horas e 40 minutos em atividades com alunos, 3 horas em reuniões pedagógicas, 2 horas de estudo na escola, 3 horas e 10 minutos de estudo em local de livre escolha. Jornada máxima - 40 horas semanais: 26 horas e quarenta minutos em atividades com alunos, 3 horas em reuniões pedagógicas, 3 horas de estudo na escola, 4 horas e 10 minutos em atividades em local de livre escolha e 3 horas e 10 minutos de estudo em local de livre escolha. E, por fim, jornada integral (para escolas que funcionam em período integral) - 40 horas semanais: 26 horas e quarenta minutos em atividades com alunos, 4 horas em reuniões pedagógicas, 2 horas de estudo na escola, 4 horas e 10 minutos em atividades em local de livre escolha, 3 horas e 10 minutos de estudo em local de livre escolha.

Ademais, as horas de atividades pedagógicas desenvolvidas com alunos passaram a ter 50 minutos de duração, fato que não se aplica para contagem de tempo da reunião pedagógica e hora-atividade realizada em local de livre escolha.

Durante a coleta de dados foi possível catalogar, entre os anos de 2001 até meados de 2014, 8 iniciativas de formação continuada de professores. Dessas, 4 foram estabelecidas em parceria com os Governos Federal e Municipal e também foram observadas no município de Santa Bárbara d'Oeste, o modo de implementação desses programas não diferem entre um município e outro. Os programas de formação de longo alcance oferecidos tanto em Santa Bárbara d'Oeste, quanto Americana foram: PROFA, PNAIC, PROESF e Programa Ler e Escrever. O curso Estrada para a Cidadania também foi oferecido nos dois municípios em parceria com a empresa concessionária CCR/Autoban. O curso Gestores foi uma parceria estabelecida com o Governo Estadual, através da UNICAMP, porém seu público alvo não era os professores da rede municipal, a proposta era levar formação continuada à equipe gestora das redes municipais. Além desses, os professores participaram do curso de capacitação “Caminhos”, oferecido pela empresa contratada para fornecimento de sistema de ensino apostilado, bem como do projeto “Entre na Roda” que dirige suas ações aos professores do ensino fundamental.

Cabe uma observação, mesmo diante do histórico de governos que dedicavam-se a consolidação de propostas que fortaleciam as iniciativas locais de formação como a criação de um

74 Fonte: Prefeitura Municipal de Americana. Disponível http://www.americana.sp.gov.br/v6/legislacao/lei_5699.pdf, acesso em: 24/04/2015.

75 Lei federal nº 11.748 de 16 de julho de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm.

Centro de formação de professores próprio, se compararmos a quantidade de cursos oferecidos pelos dois municípios aqui pesquisados, o número apresentado por Americana é menor. Tal fato pode levar a crer que a formação continuada oferecida por Americana, estava centrada nas reuniões pedagógicas das unidades escolares, era nesse momento em que se disseminava a formação realizada pelos capacitadores no centro de formação.

Ao pensar as práticas e ações de Formação Continuada de Professores, desenvolvidas ao longo de quase uma década, no município de Americana, percebe-se que várias concepções se organizaram e contrapuseram, não se tratando de um conjunto de ações lineares, mas que estando a depender e a se relacionar com questões políticas, econômicas e sociais, foram por elas influenciadas.

No início dos anos 2000, instalou-se no município uma vertente autodenominada crítica e reflexiva, que pôde ser percebida em ações formuladas no âmbito das políticas educacionais, mais precisamente no caso da formação continuada de professores, através da criação e implementação do CEFEM. E, antes disso, em modelo de capacitação, a preparação de uma massa crítica entre os próprios formadores para que tal diretriz chegasse com maior legitimidade entre os professores. O Centro, entretanto, teve suas atividades encerradas em 2008, e pareceu encerrar um ciclo, ainda que incipiente, de possibilidades de que os docentes do município propusessem ações e políticas de formação continuada. Principalmente, neste caso, quando foi prosseguida da adoção do sistema apostilado de ensino e do encerramento das edições da Semana Municipal de Educação.

Porém, através das observações que foram possibilitadas por essa pesquisa, a maior parte das ações do centro estavam circunscritas no âmbito das parcerias ou com a iniciativa privada, no caso, a Fundação Volkswagen, ou com a União e o estado, cujos programas de formação não tem apontado para formação de professores autônomos, pelo contrário, incitam a melhora das práticas educativas por meio da avaliação de desempenho, controle do trabalho, competitividade e meritocracia.

Para concluir

Há que se ter como norte, que a formação continuada de professores, está, em seu âmago, tratando da formação de seres humanos para futuras gerações, se ela se realiza através de modelos que não conduzem a processos autônomos de construção de conhecimento, que objetivem transformações no espaço escolar e na sociedade, tampouco os estudantes atingidos por ela o farão

Não é possível refletir sobre a política de formação continuada de professores desenvolvida, entre os anos de 2000 a 2014, de maneira estanque, há que se perceber as contradições desse processo que não é uno, muito menos linear.

Primeiramente, do ponto de vista desta pesquisa, é louvável que os professores tenham assegurado em sua jornada momentos específicos dedicados à sua formação. Nestes municípios, a evolução da legislação pertinente à jornada de trabalho, resultou em um cenário em que o professor além de ter assegurado o momento reflexão coletiva através do HTPC, também conta com o

momento individual (HTPI), que pode ser oportuno para planejamento de atividades pedagógicas e estudos e os momentos livres (HTPL) em que o professor pode se dedicar a espaços formativos e de estudo fora do ambiente escolar e da rede municipal de ensino.

Dessa maneira, observa-se indícios nestas ações de um modelo de formação continuada que chama os professores, em pelo menos duas horas semanais, a organizarem coletivamente suas práticas e vivência escolar, ainda que não seja essa a centralidade das ações propostas.

Há, porém, um forte apelo e, se poderia até denominar, dependência, dos grandes programas educacionais de ordem federal e estadual que abusam da formação continuada no sentido da capacitação, como evidencia Gatti (2009):

(...) um primeiro grupo de profissionais é capacitado e transforma-se em capacitador de um novo grupo que por sua vez capacita um grupo seguinte. Mediante esse procedimento, que geralmente percorre os diferentes escalões da administração dos extensos sistemas de ensino, corpo técnico-pedagógico, supervisores regionais, professores especialistas, embora permita envolver um contingente profissional bastante expressivo em termos numéricos, tem-se mostrado pouco efetivo quando se trata de difundir os fundamentos de uma reforma em suas nuances, profundidades e implicações (GATTI, 2009. p.2002).

Podendo ser identificado pelo modelo gerencial, esse tipo de formação se reverbera, principalmente, através de programas oriundos de outras esferas privada ou governamentais, tal como o Programa Ler e Escrever e o Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), sendo que no último caso, utilizam-se também as estruturas físicas e técnicas das Universidades públicas para fortalecer o alcance aos municípios.

Há que se falar que tais programas centralizados e de longo alcance, organizados pelos governos federal e estadual, geralmente apresentam estruturas engessadas, que se mesclam entre espaços presenciais e à distância, na maioria das vezes, intermediadas por tutores que podem ou não fazer parte do ambiente escolar, além disso, segundo Castro (2015) esses programas combinam discursos que valorizam a prática dos professores, ao mesmo tempo que lhe oferece materiais ou técnicas específicas para aplicação em sala de aula,

Tal duplicidade, como costuma acontecer, conduziu, de um lado, ao afastamento dos professores que não se viam como meros aplicadores de soluções metodológicas construídas nas universidades e oferecidas por agentes governamentais e, de outro, à aplicação acrítica e, não raro, incorreta de pacotes mais ou menos apreendidos por parte dos professores que se empenharam em fazer funcionar soluções que não ajudaram a construir (CASTRO, 2015).

Autores apontam também que o discurso de reflexão pelas práticas pedagógicas, foi cooptado por aqueles que formulam políticas baseados em princípios gerenciais. Muito se reivindica o caráter transformador da prática reflexiva, porém Araújo (2015) discute que esse tipo de formação, mascarado pelo gerencialismo, serviu para apartar o professor de reflexões mais profundas que extrapolem sua própria prática pedagógica. Neste caso, a política atual de FCP evidencia que

a descentralização das matrículas, não necessariamente oportunizou aos municípios a autonomia na elaboração de políticas públicas, uma vez que, para a consolidação de processos autônomos são necessários itens elementares como equipe técnica qualificada, que seja sensível às dificuldades e desafios sistêmicos da rede, estrutura física nas escolas que abrigue os professores em momentos de formação coletiva ou individual, entre outros.

Além disso, a capacidade reflexiva dos sujeitos não é algo inato, ela precisa ser fomentada e exercitada entre os pares no cotidiano, para isso é necessário tempo e empenho de todos os profissionais que habitam o ambiente escolar, bem como forjar espaços para que o professor se sinta sujeito e não objeto da FCP (Imbernon, 2005), fato difícil de ser executado, uma vez que, a descontinuidade de políticas é uma realidade que pode ser facilmente observada nos municípios e que, pode travar a implementação de um projeto de formação de longo prazo e transformadora.

Referências

ADRIÃO, T. Sistemas apostilados de ensino e municípios paulistas: o avanço do setor privado sobre a política educacional local. Relatório técnico apresentado à FAPESP. FE/UNICAMP, 2011. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/lage/grepe/Relat-Tec-sistemas2012.pdf>.

_____. Banco de Dados Municípios paulistas e Parcerias Público-Privadas. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/grepe/bd/pesquisas/pesqdados.php>.

ARAUJO, C M; ARAUJO, E M; DIAS DA SILVA, R. Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana. In: Cadernos Cedes, Campinas, v. 35, n. 95, p. 57-73, 2015.

BALL, S. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. In: Revista Portuguesa de Educação, 2002, 15(2), pp. 03-23. Disponível em: <http://josenorberto.com.br/BALL.%2037415201.pdf>, acesso: 30/10/2014.

_____. Performatividade, privatização e o Pós-Estado do Bem-Estar. In: Educação & Sociedade, Campinas, v.25, n.89, Set/Dec 2004.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: Políticas educacionais: questões e dilemas. In: BALL, S; MAINARDES, J. Políticas Educacionais: Questões e dilemas. 1ª Edição. [s. l]: Cortez, 2011.

_____. Novos Estados, nova governança e nova política educacional. In: APPLE, Michael W; BALL, Stephen, J.; GANDIN, Luis A. (orgs.). Sociologia da Educação: análise internacional. Porto Alegre: Penso, 2013.

_____.; BAILEY, P; MENA, P; DEL MONTE, P; SANTONI, D; TSENG, C; YOUNG, H; OL-

MEDO, A. A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. In: Educação em Questão, Natal, v. 46, n. 32, p. 9-36, 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.ufrn.br/educacaoem-questao/article/view/5114/4098>

CANÁRIO, R. A experiência portuguesa dos centros de formação das associações de escolas. In: MARIN, A J (Org) Educação continuada: Reflexões, alternativas. Campinas, SP: Papirus, 2000.

_____. Centros de formação das associações de escolas: que futuro? In: AMIGUINHO, A; CANÁRIO, R. (Orgs). Escolas e mudanças: o papel dos centros de formação. Lisboa: Educa, 1994.

CASTRO, M M C; AMORIN, R M A. A Formação Inicial e a Continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. In: Cadernos CEDES. Campinas, v.35, n.95, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622015000100037&lang=pt#B4

COLLARES, C A L; MOYSES, M A A; GERALDI, J W. Educação continuada: A política da descontinuidade. In: Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

FREITAS, H C L. A (nova) política de formação de professores: A prioridade postergada. In: Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n.100 – Especial, p. 1203 – 1230, 2007.

_____. Formação inicial e continuada: a prioridade postergada. In: OLIVEIRA, D A.; VIEIRA, L F. (Orgs) Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 91-130.

_____. PNE e formação continuada de professores: Contradições e desafios. Revista Retratos da escola. Brasília, v. 8, n 15, p. 427-446. Jul/dez 2014. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/451>, acesso em: 10/11/2015.

FERREIRA, F I. Reformas Educativas, formação e subjetividades dos professores. In: Revista Brasileira de Educação. V.13, n. 38, maio/ago 2008.

FREITAS, L C. Em direção a uma política de formação de professores. In: Em aberto, Brasília, ano 12, nº 54, abr/jun 1992.

GEWIRTZ, S; BALL, S. Do modelo e gestão do “Bem-Estar Social” ao “Novo Gerencialismo”: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In: Políticas educacionais: questões e dilemas. In: BALL, S; MAINARDES, J. Políticas Educacionais: Questões e dilemas. 1ª Edição. [s. l]: Cortez, 2011.

GATTI, B A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. In: Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. p. 57 – 69.

- _____. (coord); BARRETO, E S. Professores do Brasil: Impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.
- _____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. p. 1355 – 1379.
- _____. Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação. Campinas, Autores Associados. 2000.
- IMBERNON, F. La formación del profesorado. Barcelona, Paidós, 1994.
- _____. Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo, Cortez, 2005.
- _____. Formação Permanente do Professorado: novas tendências. São Paulo, Cortez, 2009.
- ROSSINI, R G. O processo de descentralização da educação básica e a formação continuada de professores nos municípios de Americana e Santa Bárbara d'Oeste. 03/02/2016. 161 folhas. Dissertação - Faculdade de Educação/UNICAMP. Campinas, 2016.

Centros de Formação continuada de professores: Um estudo de caso no Brasil e na Argentina

Wisllayne Ivellyze de Oliveira Dri

Introdução

A partir da década de 1990 muitas pesquisas (BIRGIN, 2000; KRAWCZYK; VIEIRA, 2008; FELDEBER; GLUZ, 2011) no Brasil e na Argentina, assim como em outros países da América Latina, tem concentrado seus estudos na busca de compreender como as reformas do Estado impactaram nas políticas públicas educacionais. Nesse sentido, é relevante contextualizar que este trabalho tem origem na dissertação de mestrado “A Ação Pública e a Formação Continuada de Professores: Um Estudo de Caso no Brasil e na Argentina” (2013)⁷⁶, financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sob orientação do Prof. Dr. Vicente Rodriguez, no contexto do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP. Durante a realização de tal mestrado, pesquisou-se como o setor público tem agido nas políticas de Formação Continuada de Professores (FCP) da Educação Básica, no contexto das reformas neoliberais e dos avanços da ideologia do setor privado no campo da educação, na busca de compreender como foram elaboradas e implementadas tais políticas no Brasil e na Argentina, no período de 2000 a 2011.

Para tanto, analisou-se qual o lugar dos centros de formação continuada de professores, Cefortepe - Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional Prof. Milton de Almeida Santos (Campinas-SP), e o CePA - Escola de Capacitação Docente - Centro de Pedagogias de Antecipação (Cidade Autônoma de Buenos Aires - CABA⁷⁷) na implementação e na execução das políticas públicas educacionais internacionais, nacionais e locais na FCP. Nessa direção, esse capítulo faz um recorte da pesquisa de mestrado citada anteriormente, dando ênfase aos dados e as análises realizadas no âmbito das políticas de FCP implementadas em tais centros de formação citados. Vale salientar, que tal estudo inseriu-se em uma pesquisa maior que foi o “PROJETO BANCO DE DADOS - Descentralização e formação continuada de professores: novas articulações institucionais na RMC⁷⁸” realizada pelo Grupo de Estudos em Políticas Públicas, Educação e Sociedade (GPPES)⁷⁹ e coordenada pelo Professor Dr. Vicente Rodriguez no período de 2006 a 2012. Nesse sentido, a pesquisa supracitada do GPPES relacionou-se com esta, pois teve como

76 Esse capítulo tem como referência a dissertação de mestrado DRI, W. I. de O.; A Ação Pública e a Formação Continuada de Professores: Um Estudo de Caso no Brasil e na Argentina. 2013. 358f. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

77 A Capital Federal da Argentina está localizada como CABA – Cidade Autônoma de Buenos Aires.

78 A RMC – Região Metropolitana de Campinas é composta pelos seguintes municípios: Americana, Artur Nogueira, Campinas, Cosmópolis, Engenheiro Coelho, Holambra, Hortolândia, Indaiatuba, Itatiba, Jaguariúna, Monte Mor, Morungaba, Nova Odessa, Paulínia, Pedreira, Santa Bárbara, Santo Antônio de Posse, Sumaré, Valinhos e Vinhedo.

79 Durante o período da pesquisa o GPPES chamava-se apenas GPPE, a palavra Sociedade foi agregada em 2017.

objetivo geral analisar as propostas de FCP nos sistemas municipalizados dos 19 municípios⁸⁰ da Região Metropolitana de Campinas (RMC). Dentre os quais está inserido o município de Campinas que foi estudado com maior profundidade juntamente com a Cidade autônoma de Buenos Aires. Sendo assim, os estudos apresentam em comum o objetivo de analisar as políticas de Formação continuada de professores e por isso foram utilizados alguns instrumentos de coleta de dados conjuntamente⁸¹.

Este trabalho fez uso da pesquisa qualitativa, pois segundo Menga (1986) e Michel (2009) esta supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o objeto a ser investigado, isto é, um intenso trabalho de campo, no qual os problemas são estudados no ambiente natural em que eles ocorrem, com fontes diretas de obtenção de dados e realizou-se um estudo de caso comparativo, utilizando a metodologia do estudo comparado, tendo como objetos os centros de FCP citados. A pesquisa assume uma perspectiva histórica, na qual busca refletir o panorama sobre a evolução e as transformações das políticas de FCP nos dois países estudados, durante a última década, tendo como ponto de partida os anos de 1990, permitindo identificar as diferenças e similitudes entre ambos os países, compreendendo a história como processo (FRANCO, 2000).

Nesse sentido, durante o percurso metodológico, é relevante considerar que o contexto apresenta grande importância nos estudos comparados de políticas, visto que, a análise destas visa primeiramente compreendê-las em si mesmas e em seus processos, levando em consideração aspectos culturais, condições da vida social, fatores materiais e simbólicos, salientando uma revisão constante do legado das políticas anteriores, a fim de entender o processo e seus efeitos nas políticas atuais (BRAY; ADAMSON; MASON, 2010). Dessa forma, uma transferência simplista das políticas e práticas educativas de um contexto para o outro, não garante sua efetiva implementação, ao contrário, há muito tempo tem sido um problema nas pesquisas educativas. Para tanto, utilizou-se documentos dos ministérios nacionais e secretarias provinciais/municipais, como leis, diretrizes e planos de educação, buscando entender a configuração das políticas na FCP no Brasil e na Argentina.

A escolha do Brasil e da Argentina e de Campinas e de Buenos Aires como campo de pesquisa justifica-se principalmente pelo fato de ambas possuírem um histórico de políticas de FCP desenvolvidas em Centros de Formação, além disso, tanto Campinas como Buenos Aires possuem características relevantes em seus países: são sedes de importantes regiões metropolitanas, apresentam elevados índices econômicos com um Produto Interno Bruto (PIB) importante, um considerável setor de serviços, são polos tecnológicos e de pesquisa com renomadas universidades. Além da proximidade territorial entre Brasil e Argentina, estes países também são os maiores da América do Sul em extensão territorial e em número de habitantes, ambos se destacam por seu potencial econômico, com os maiores PIBs do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL).

Ademais, Campinas e Buenos Aires há aproximadamente três décadas possuem uma oferta de formação continuada de professores da educação básica em centros de formação. Entretanto, tais

80 Em 25 de fevereiro de 2014 foi aprovado na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo a entrada do município de Morungaba na Região Metropolitana de Campinas, passando a compor atualmente 20 municípios.

81 Os instrumentos utilizados foram: 1) Pesquisa eletrônica: Panorama geral da formação continuada de professores na RMC; 2) Roteiro Matriz (GPPE, 2012).

centros passaram por importantes mudanças nos anos 2000, das quais se podem destacar, a entrada das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), as inovações institucionais, as expressivas alterações políticas, principalmente com a institucionalização da formação continuada de professores através de leis e redes nacionais de formação. Nesse contexto, a pesquisa trata-se de um estudo comparativo que abordou as estratégias e as políticas públicas desenvolvidas nos centros de formação continuada de professores de Campinas, o Cefortepe e da Cidade Autônoma de Buenos Aires, o CePA.

As políticas de FCP constituem uma temática que apresenta uma variedade de concepções e modelos que são adotados pelos governos em suas gestões políticas. Observou-se que em ambos os países investigados a década de 1990 foi marcada por mudanças, reformas, intensificação do globalismo em esfera nacional e como consequência o fortalecimento e a reconfiguração do neoliberalismo. Importante relatar que antes da realização do trabalho de campo desta pesquisa uma das hipóteses era identificar, nos centros de formação, a atuação do setor privado, principalmente na forma das parcerias público-privado para a oferta de cursos.

Todavia, ao retornar do trabalho de campo e analisar os dados coletados, percebeu-se que nos dois centros encontraram-se poucas parcerias, sejam com empresas ou com organizações sociais para a oferta da FCP. Esse fato se constituiu em um dado revelador e que alterou e reformulou a hipótese inicial da pesquisa, uma vez que, com os processos de descentralização aumentou-se o número de municípios que aderiram as parcerias público-privado, conforme se verifica em pesquisas (ADRIÃO, 2007-2009). Os dois centros de formação pesquisados possuem uma trajetória marcada pela experiência na FCP, acumulada ao longo do tempo, mas também, uma experiência pontuada pelas discontinuidades, uma vez que os cargos de secretários e prefeitos são provisórios, corroborando para o rompimento dos modelos ideológicos assumidos pelos centros.

Nesse ínterim, buscando destacar os principais modelos e concepções da FCP, recusa-se a avaliar como satisfatória e coerente, nessa pesquisa, programas de formação, assim como cursos, oficinas, palestras e outros que tenham como foco somente treinar e instrumentalizar o professor, como mero mediador entre o conteúdo determinado nos currículos nacionais e os alunos. Esse tecnicismo caracterizado pela dominação e exploração da natureza e dos seres humanos, elimina possibilidades para que o professor execute, de fato, seu papel na sociedade. O professor não deve ser um instrumento de dominação, como muito se fez e ainda se tem feito, mas sim a educação deve emancipar e o professor não pode estar alheio a dimensão do cidadão (MATUI, 2001).

Também, não se pretende determinar um conceito de Formação Continuada de Professores, pois como pode ser visto, (NÓVOA, 1997; SERRA, 2004; FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2011; MORETO, 2008; IMBERNÓN, 2009) existe uma pluralidade de propostas, frente a distintas ideologias, defendendo modelos que privilegiam aspectos muito diversos da profissão e que seguramente está longe de ser um campo bem definido. A FCP, segundo Moreto (2002, 2008), não deve ser analisada apenas como continuação da formação inicial ou distinguida desta. O autor revela que não há como dicotomizar as duas, pois são formas complementares de entender a educação.

A formação inicial seria a primeira graduação, necessária para habilitar o professor ao exercício da profissão, dicotomizando esta relação descaracteriza-se a continuidade que dá sustentação

ao processo de educação continuada. Sendo assim, para essa pesquisa a formação inicial será considerada a primeira graduação realizada pelo professor e a formação continuada será: 1) Formação Continuada: Uma formação mais ampla, permanente, realizada ao longo da vida, independente do vínculo com uma rede de ensino (pública ou privada), que busca emancipar o sujeito, pode ser individual ou coletiva e de forma voluntária; 2) Formação Continuada em Serviço: A formação oferecida aos profissionais da educação com vínculo empregatício, garantida por lei, na maioria dos casos, que impactam no emprego, na carreira do professor, na inovação e estão impressas nas políticas públicas educacionais.

Sendo assim, a proposta para esse capítulo será apresentar um recorte das políticas de FCP em serviço, no âmbito dos centros de FCP em duas partes: primeiro os dados e as análises sobre as políticas de FCP no Brasil e na Argentina e segundo os dados e as análises sobre os centros de FCP de Campinas e de Buenos Aires, encerrando o capítulo com as principais considerações e reflexões acerca da pesquisa.

As Políticas de Formação Continuada de Professores no Brasil e na Argentina

Indubitavelmente é importante para o professor realizar formação continuada de qualidade, no entanto, com essa asserção muitas perguntas surgem: Como esta deve ser realizada? De forma voluntária? Em horário de trabalho? Deve impactar na carreira docente? Deve ser titulada? Deve ser feita em forma de cursos, seminários ou palestras? Deve ser realizada na escola, no centro de formação ou na universidade? Qual seria o impacto de cada um desses modelos? Qual seria o formato mais eficaz? Qual impactaria na tão desejada e tão esperada qualidade educativa? Será que deve ser objetivo da FCP impactar na qualidade educativa? A formação continuada de professores é um tema muito amplo, não se pretende esgotar a discussão acerca deste conceito, tão pouco aprofundar todas as questões que permeiam o debate atual. É sabido que não serão respondidas todas as perguntas apresentadas anteriormente, mas sim buscou-se entender como as políticas tem atuado para resolver ou amenizar tais questões.

Tanto no Brasil quanto na Argentina percebe-se, a partir dos anos 1990, uma evolução na discussão teórica sobre FCP, facilmente percebida no aumento do número de publicações sobre essa temática. Também, observa-se que desde esse período cresceram as políticas públicas relacionadas a formação continuada de professores. Nesse sentido, no campo acadêmico surgem diferentes modelos e concepções, dos quais se pode ressaltar a retomada do conceito de educação continuada. Esse conceito é retomado, principalmente, pelas orientações dos organismos internacionais aos países subdesenvolvidos, visto que, a FCP constitui-se como uma forma de diminuir os gastos na formação inicial, pois se pode ofertar cursos mais focalizados, de caráter técnico e organizados conforme a demanda.

Concomitantemente, percebe-se a preocupação de vários teóricos com a temática a fim de melhorar a qualidade destas formações e subsidiar o desenvolvimento de políticas públicas de formação continuada de professores. Dessa forma, motivados por esse contexto autores como Imbernón (1994), Candau (1996) e Nóvoa (1997) lançam propostas ideológicas a respeito da for-

mação continuada de professores, em sua maioria com um expressivo destaque para as formações realizadas no espaço da escola, buscando aproximar a teoria da prática. Visto que, anteriormente a esse período as universidades receberam muitas críticas por oferecerem formações descoladas da realidade dos professores, essas chamadas por Candau (1996) de modelo clássico ou tradicional.

Nessa direção identifica-se na Argentina propostas como o "CePA na Escola" (2000), projeto este que propunha a realização de atividades no espaço da escola, dessa forma os formadores do centro iam até os professores nas escolas. No Brasil identificam-se tais tipos de ações na implementação do "Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)", momento no qual os professores, no espaço da escola, em horário de trabalho remunerado, se encontram para discutir problemas escolares e realizar ações formativas. Ademais, em Campinas destaca-se o projeto "Escola Viva" (2001) o qual valorizava as experiências de educação e socialização no espaço da escola e que fundamentou as ações da Secretaria Municipal de Educação (SME), nesse período, inclusive a FCP.

Nesse contexto, as reformas educativas, induzidas pelos organismos internacionais e pelos ideais neoliberais, impactaram nas políticas de FCP que culminaram na criação de programas e projetos de formação, dos quais as principais políticas nacionais no Brasil e na Argentina estão relacionadas na tabela a seguir:

Tabela no1 - Políticas de Formação Continuada de Professores no Brasil e na Argentina

Principais Políticas que incidiram na Formação Continuada de Professores			
<u>Brasil (1993-2012)</u>		<u>Argentina (1987-2012)</u>	
Ano	Política	Ano	Política
1993	Plano Decenal de Educação para Todos	1987 – 1992	INPAD – Instituto Nacional de Aperfeiçoamento e Atualização Docente
1996	LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação	1993 - 2006	LFE - Lei Federal de Educação
1996/2007	FUNDEF / FUNDEB - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica	1994 - 1999	RFFDC- Rede Federal de Formação Docente Contínua
2001	PNE - Plano Nacional de Educação 2001-2011	2006	LEN – Lei Nacional de Educação
2004	Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica	2007	INFD - Instituto Nacional de Formação Docente
2006	UAB – Universidade Aberta do Brasil		
2007	PDE – Programa de Desenvolvimento da Educação		
2007	PAR - Plano de Ações Articuladas		
2009	Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica		
2012	PNE - Plano Nacional de Educação 2012-2022		

Fonte: Elaboração da autora.

As políticas educativas no campo da FCP são caracterizadas como instituições, programas e ações. No caso argentino foram organizadas por programas e a partir destes são desenvolvidos cursos e atividades ofertadas aos docentes, marcadas por uma hierarquização. Na Argentina percebe-se uma institucionalização muito maior que no Brasil e o surgimento de políticas públicas voltadas para a FCP mais institucionalizadas e organizadas desde a década de 1990, ocorrendo muito antes que no Brasil, onde se percebem essas políticas, mais efetivamente, a partir da década de 2000.

Apesar das reformas educativas trazerem no discurso e na agenda a ênfase na importância da FCP, principalmente, com a promulgação de leis e decretos a fim de regulamentar essas ações. No Brasil não se encontraram políticas com ações diretamente voltadas para a FCP, tão pouco, o antigo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), em 1996, apresentava qualquer projeto ou ação que visou melhorar, de forma efetiva, a FCP (JEFFREY, 2012).

Na Argentina, em 1994, cria-se a polêmica Rede Federal de Formação Docente Contínua (RFFDC,) uma política que implementou uma instituição em nível nacional para planejar, organizar e manter as propostas de FCP em todo o país. Apesar de ter sido desenvolvida no auge do processo de descentralização das escolas de nível primário, médio e dos institutos de ensino superior, sem considerar as gigantescas desigualdades sociais e educativas do país, também na busca de acalmar problemas gerados pela descentralização, a rede possibilitou, pela primeira vez, a institucionalização de uma política de FCP em nível nacional e de forma universal.

A partir dos anos 2000 percebe-se um movimento de retomada por parte dos governos nacionais do Brasil e da Argentina no sentido da criação, a nível dos governos nacionais, de algumas políticas que haviam sido descentralizadas/desconcentradas durante a década anterior. Nesse contexto as políticas de FCP assumem um caráter mais universal com fortes influências das TICs e o surgimento expressivo da modalidade de formação Educação a Distância (EAD), ampliando as possibilidades dos programas de formação de professores. Dessa forma, no Brasil, observam-se políticas mais organizadas e de forma institucionalizada, como a Rede Nacional e a Universidade Aberta do Brasil (UAB) que foram criadas especialmente para atender a demanda da FCP da educação básica.

Tais políticas de FCP se apresentam como ações que podem facilitar o acesso do professor a formação, apesar do forte caráter utilitário e conteudista com a oferta de cursos voltados, predominantemente, para alfabetização, língua (Português no Brasil e Espanhol na Argentina) e matemática, ainda assim, se caracterizam como políticas importantes no âmbito da FCP. Pois, são apresentadas de forma mais elaboradas, hierarquizadas e institucionalizadas o que pode gerar inibição nas propostas de formação da iniciativa privada, muitas vezes de qualidade duvidosa, e ainda, devido a gratuidade dos cursos ofertados pela ação pública garante-se um maior acesso dos professores das escolas das redes públicas do país quando comparado a outros períodos históricos. Observou-se essa situação no centro de Campinas, durante uma entrevista, quando a coordenadora relatou que muitas propostas do setor privado que chegavam ao centro não eram

interessantes, visto que, grande parte dessas propostas ofertadas pela iniciativa privada o centro já vinha desenvolvendo.

Ademais, encontra-se no cerne das ofertas de FCP uma preocupação com a qualidade educativa, ou seja, com os resultados das avaliações e não com o profissional da educação de forma integral que nesse contexto vê sua autonomia diminuída em detrimento dos sistemas de avaliação que vem orientando os currículos, os salários, os planos de carreira e outros.

Na Argentina a RFFDC é substituída pelo Instituto Nacional de Formação Docente (INFD), em 2007, com propostas que buscam atender de forma menos desigual às províncias, permitindo maior autonomia desses entes federados. Entretanto, no caso argentino o maior problema está em como a FCP foi constituindo-se e relacionando-se com a progressão na carreira docente, pois para o docente argentino a FCP funciona como um mecanismo de estabilidade laboral, promoção e ascensão na carreira docente.

O autor Serra (2004) faz uma discussão interessante sobre o status laboral que a FCP permite na Argentina, pois ela mistura o econômico e o cultural, visto que, a realização de cursos de formação continuada pelos docentes agrega pontuações que significam créditos para evoluir na carreira. Ademais, esse sistema de pontuação gerou uma corrida aos cursos oferecidos, sejam eles públicos ou privados, e essa demanda permitiu o crescimento de um mercado lucrativo no campo da FCP, tanto para os institutos privados (sem subsídios do governo), quanto para os institutos de gestão privada, isto é, que recebem subsídios do governo.

Nesse contexto, também se pode identificar outro problema que é a escolha do curso por parte do docente argentino que, nesse sentido, não usará o critério do melhor curso ou mais apropriado a sua prática escolar, mas sim o critério daquele curso que outorga mais pontuação para no futuro poder ser promovido. Para tanto, os cursos de maior durabilidade com reflexões mais longas e profundas, como os mestrados e os doutorados, muitas vezes, não são escolhidos pelos docentes por serem mais trabalhosos, durarem muito tempo e não outorgarem a quantidade de pontos referente ao trabalho demandado ao curso.

Portanto, apesar do esforço de apresentar as principais políticas no campo da FCP com visíveis avanços na área, ainda falta muito para se alcançar políticas de formação continuada de professores que atendam aos critérios da formação desejada, isto é, de caráter amplo, menos técnica, menos pragmática, que possibilite ao docente pensar de forma emancipatória, sem que esse se prenda a notas de avaliações, pontuações ou aumentos salariais. Ou seja, uma formação que se preocupe com a práxis do docente, sem separar a teoria da prática e que seja uma formação ao longo da vida, retomando a essência do conceito de Educação Continuada. Ao mesmo tempo, que se devem criar políticas que, além de garantir a formação e a profissionalização do professor, garanta também salários condizentes com a realidade social, estabilidade laboral e condições de trabalho adequadas para o desenvolvimento da ação educativa.

Os Centros de Formação Continuada de Professores de Campinas e de Buenos Aires

Ambos os centros de formação possuem uma história e trajetória marcada pela experiência na FCP e pelas idas e vindas de gestores municipais que a cada mudança de prefeito, muda-se secretário de educação impactando na coordenação e nos modelos ideológicos assumidos pelos centros de formação.

Apesar dessa instabilidade política, ao longo dos anos, no caso desses dois centros são mais de três décadas de atuação, o trabalho realizado gerou o reconhecimento e a valorização por parte dos docentes das duas cidades, mesmo que sob as críticas e os problemas encontrados nas duas organizações pesquisadas. Além disso, apesar de identificar a forte influência do setor privado na educação e, sobretudo, na FCP, percebe-se que nos dois casos estudados os centros desenvolvem programas legitimados pela comunidade de professores, dificultando o avanço do setor privado.

No CePA destaca-se a desconcentração da oferta formativa, dividida em várias regiões de Buenos Aires, facilitando o acesso dos professores aos cursos de formação. Entretanto, vale ressaltar que se trata de uma desconcentração, pois toda e qualquer decisão é tomada na sede central do CePA. Apesar das sedes não terem autonomia, ainda assim essa formação em diferentes localizações é um ganho para o professor que tem mais opções formativas. No Cefortepe essa situação é diferente, entretanto, percebeu-se durante a pesquisa que existe um movimento para que as formações ocorram de maneira mais desconcentrada, aumentando assim as possibilidades dos professores participarem dos cursos ofertados e, principalmente, porque o centro recebe muitas críticas por estar localizado em uma região de difícil acesso, em um bairro elitizado e com poucas linhas de ônibus.

A formação continuada de docentes na cidade de Buenos Aires está totalmente a cargo do CePA, que é um organismo fora de nível, ou seja, fora do nível hierárquico do ministério de educação, regulamentado pelo Decreto nº 1.846/2005 que cria o CePA no âmbito da Secretaria de Educação como uma organização mais independente, vinculado apenas à Secretaria de Gestão Educativa e Coordenação Pedagógica. Todos os docentes da CABA podem participar das formações ofertadas pelo centro, incluído aqueles das escolas privadas (DRI, 2013).

O Cefortepe é um espaço público destinado à formação dos professores que compõem a Rede Municipal de Ensino de Campinas, o centro está vinculado à Coordenadoria Setorial de Formação. A SME conta com três Departamentos, dentre eles o Departamento Pedagógico (DEPE), ao qual está vinculada a Coordenadoria Setorial de Formação e logo o Cefortepe. Entretanto, em visita ao centro (2012) foi esclarecido que a coordenadoria setorial de formação está localizada no Cefortepe, o que, segundo a entrevistada, facilita a comunicação com a SME, pois como o trabalho é feito de forma conjunta, muitas vezes, na prática não se nota tais separações. Porém, cada setor responde e atua conforme essa organização, ainda que localizados no mesmo espaço físico.

Com relação a forma como a formação continuada pode acontecer no CePA, essa ocorre basicamente de duas maneiras em serviço, isto é, no horário em que o docente deveria estar com os alunos, é feito um arranjo na própria escola para que os docentes possam se capacitar, essas são

as formações chamadas em serviço e não outorgam pontos para a carreira docente. Ou a capacitação fora de serviço, realizada de forma voluntária e conta pontos para a promoção na carreira docente, pode ser oferecida em diversas modalidades dentro das propostas do CePA, além da variedade de ofertas privadas.

Entre a década de 1990 e os anos 2000 muitos municípios brasileiros passaram pelo processo de municipalização do ensino, impulsionados, principalmente, pelo Fundef e Fundeb⁸², o que estimulou a criação e/ou aumento de redes municipais de ensino, juntamente com os programas de formação continuada de professores. Entretanto, no caso campineiro, a educação municipal não passou por um processo de descentralização repentino e a formação continuada de professores já vinha sendo desenvolvida desde a década de 1980 com as primeiras iniciativas de FCP mais centralizadas (DRI, 2013). Nesse sentido, tais fatores caracterizam a SME de Campinas como uma rede muito diferente das demais da RMC e, além disso, mostra-se como um município que historicamente manteve uma preocupação com a formação continuada de professores, culminando em uma oferta mais estruturada e localizada em centro de formação.

No que tange a participação dos professores na construção da oferta educativa, os dois centros não apresentam nenhuma ferramenta ou espaço de participação do professor, constituindo-se em fator que prejudica a melhoria da FCP. Pois, os docentes não possuem um canal oficial e democrático de participação, sujeitando-se ao que é proposto pelos gestores dos centros, que desconsideram de maneira efetiva a demanda para a oferta.

A seguir destacam-se duas questões relevantes encontradas nos dois centros: a condição das formadoras e formadores e as parcerias para oferta de formação.

As formadoras e os formadores

Os recursos humanos do Cefortepe e do CePA se constituem em uma questão importante para a análise dessa política, ou melhor, distinguir quem são as formadoras e formadores e em que condição se encontram é determinante para identificar que tipo de propostas formativas são ofertadas. Nesse sentido, conforme dados da pesquisa “Descentralização e formação continuada de professores: novas articulações institucionais na RMC” (GPPE, 2012), o Cefortepe apresenta uma estrutura de recursos humanos pequena em relação à quantidade de professores atendidos: são no total 36 funcionários, dentre os quais, 30 deles são docentes e 6 funcionários não docentes, todos concursados. Os ocupantes para o cargo de Coordenação Setorial de Formação e Coordenação do centro (pois, é a mesma pessoa) são indicados pelo Secretário Municipal de Educação de Campinas.

Entretanto, outros formadores compõem a estrutura do centro, estes podem ser selecionados por indicação, na qual se verifica o currículo e a experiência do profissional. O pagamento

82 Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). O Ministério da Educação criou em 1996 o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) que vigorou até 2006, quando foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

deste é realizado conforme titulação acadêmica⁸³ do candidato, de acordo com o valor do mercado, aplicando-se a todos os formadores. Durante o período da pesquisa não se identificou uma condição para que os professores da rede ou outros profissionais pudessem se candidatar a formadores do centro, pois não existia uma prática de abertura de editais ou processos para todos os interessados, muito menos, uma remuneração extra para os professores da rede que quisessem ministrar cursos no Cefortepe. Essa preocupação surge, visto que, a SME conta com 977 professores com título de especialização, 218 professores mestres e 37 professores doutores, estes números apresentam um quadro de profissionais bem qualificados que poderiam colaborar no âmbito das ações formativas da rede (DRI, 2013).

A proximidade dos professores da rede municipal de Campinas com as boas universidades da cidade, como a UNICAMP e a PUCC⁸⁴, além da proximidade com a Capital do estado, São Paulo, que conta com um número, ainda maior, de opções de formação, produziu em Campinas um quadro de professores oriundos dessas universidades renomadas e muitos formados em nível de mestrado e doutorado. Esse contexto pode ser um dos motivos pelos quais a rede municipal de Campinas apresenta tal contexto histórico de formação, uma vez que quando comparado com outras cidades da RMC se mostra mais bem estruturado e com movimentos maiores de resistência a qualquer política de formação e a inserção de privado na FCP, principalmente sob os modelos de consultoria e compra de cursos que são encontrados de forma expressiva em outros municípios da RMC e no estado de São Paulo (GREPPE).

No caso do CePA a parte de recursos humanos do centro sempre apresentou muitos conflitos, conforme informações coletadas em entrevistas existem por volta de 50 pessoas (2011) contratadas em planta permanente, isto é, concursadas e com estabilidade laboral, dessas não se sabe dizer quantas estão a cargo de coordenação, apoio, administrativo e outros. Vale destacar, que esses funcionários foram realocados, visto que, na realidade concursaram para trabalhar em outros locais e depois foram encaminhados ao CePA. O cargo de Coordenação Geral, naquele período (2012), estava sob a responsabilidade de Dafne Vilas, a ocupação de tal função é indicada pelo Ministro de Educação da CABA.

O CePA possui aproximadamente 600 docentes (2011), número este que pode variar, visto que, os docentes são contratados de forma temporária, isto é, enquanto estiverem a cargo de algum curso. Não é realizado concurso para a contratação de docentes no CePA, pois para ser docente, basta o interessado levar um currículo juntamente com um plano de curso. Segundo o CePA, são realizadas divulgações quando existem vagas disponíveis para docentes no CePA.

Dessa forma, os cursos e os docentes-formadores são aprovados pelo núcleo⁸⁵, juntamente com a coordenação. Apesar da situação, não tanto conveniente, muitos docentes permanecem

83 Graduação, especialização, mestrado, doutorado e pós doutorado.

84 Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCC).

85 A formação oferecida pelo CePA está organizada em Modalidades de cursos, que são seus formatos, apresentadas em torno de 3 Núcleos Centrais (eixos de formação), nos quais atravessam as Áreas de Educação/Níveis de Ensino. Os núcleos são: Núcleo 1- Currículo, saberes e conhecimento escolar; Núcleo 2- Sujeito e instituições educativas; e Núcleo 3- Sociedade e cultura contemporânea.

vários anos no centro, pois alguns contratos são renovados automaticamente. O docente recebe o proporcional ao 13º e férias e o valor da hora/aula pago é o mesmo que o governo da CABA remunera aos docentes do Ensino Superior Não Universitário.

Mesmo sabendo que muitos docentes permanecem ou permaneceram vários anos no CePA, essa condição apresentada é instável e pode variar ao longo dos anos (ex: o número de horas trabalhadas) e também é um espaço que está suscetível às mudanças de governo, gerando alta rotatividade de docentes, o que dificulta qualquer condição pedagógica. Outra questão é que o docente pode ser dispensado a qualquer momento. Segundo relatos, percebe-se que não existem critérios claros de contratação, visto que, o perfil do docente varia conforme modalidade de curso e núcleo pertencente, muitos formadores que estão no CePA indicam amigos para ministrar cursos, ocasionando desconfianças da comunidade docente.

Outra questão a ser destacada no CePA é que apesar dos direitos trabalhistas (férias e 13º) estarem garantidos aos docentes, ainda assim é uma situação precária, pois dificulta o processo de aposentadoria dos docentes, já que falta tempo de trabalho para completar o tempo de aposentadoria, isto em função dos contratos, que muitas vezes, são assinados de março a novembro e dessa forma não completam um ano letivo.

Nesse contexto, percebe-se que tanto no CePA quanto no Cefortepe a contratação do professor-formador é um ponto conflituoso. Atualmente essas contratações acontecem de diversas formas, conforme relatado, mas todas temporárias ou até em quanto durar a formação ofertada. Essa situação gera precariedade laboral, rotatividade de formadores que provoca rupturas e descontinuidade nas propostas de formação e um descompasso no perfil dos formadores, isto é, com diferentes níveis de formação e/ou oriundos de diferentes organizações (empresas privadas, universidades, Organizações Não Governamentais (ONGs), fundações e outros). Sem dúvidas, que com professores-formadores concursados, ao menos uma boa parte, os centros melhorariam a condição de trabalho dos docentes, pois daria estabilidade e garantiria os benefícios e os direitos trabalhistas, possibilitando um trabalho mais justo e coeso. Além disso, as propostas formativas em muitas questões poderiam melhorar, pois contariam com profissionais permanentes, permitindo a continuidade e a avaliação das ofertas formativas, possibilitando avanços no âmbito pedagógico.

As parcerias para Oferta da Formação

Esse é um dado importante da pesquisa, pois como já mencionado anteriormente, antes do trabalho de campo, a principal hipótese era identificar a parceria desses centros com o setor privado para a oferta da FCP. No entanto, no período investigado, observou-se que o Cefortepe, predominantemente, estabelece mais parcerias com o setor público do que com o privado, no âmbito da FCP. A maioria dos cursos são ofertados pelo próprio centro, alguns em parceria com o governo federal e apenas um em parceria com o governo do estado de São Paulo – o “Ler e Escrever”. Identificaram-se, também, parcerias com institutos privados para a oferta de cursos

de idiomas vinculados ao projeto Línguas. Nesse caso, as parcerias foram estabelecidas com a Aliança Francesa e Casa D'Itália, e um curso sobre leitura e escrita oferecido em parceria com o CENPEC⁸⁶.

Constantemente a SME de Campinas recebe propostas de formação ofertadas pela iniciativa privada ou por ONGs, OSCIPs, Fundações, consórcios e outros. Além das ofertas de materiais didáticos, apostilas, consultoria, gestão e avaliação. Sabe-se que a adoção de apostilas de ensino sempre é realizada envolvendo muita formação para os professores a fim de instrumentalizar os docentes no uso dos materiais, que normalmente são descontextualizados da realidade dos municípios e engessam o processo educativo.

Assim também no CePA identificou-se, durante o período da pesquisa, poucas parcerias, quase zero, tanto com o setor privado como com o governo nacional, o que observou-se foram algumas parcerias com outros organismos públicos da cidade, como, por exemplo, a polícia, a saúde e desenvolvimento social. Entretanto, em algumas páginas da internet⁸⁷ e em notícias de jornais⁸⁸ identificou-se que no final de 2009 e começo de 2010 a população de docentes questionou os novos posicionamentos do CePA, principalmente em relação às parcerias com instituições privadas, tanto foi que o CePA virou manchete de vários jornais e revistas, pois os docentes da CABA foram às ruas manifestarem-se contra as novas ações desta instituição que dentre elas estavam: condições precárias dos docentes, recontração de funcionários despedidos, reabertura de pós-títulos e cursos fechados.

Entre as pautas das reivindicações também estava a reação inconformada dos docentes em relação ao caso de parceria do CePA com a “Fundación Noble”, em 2009, para o curso de “Los Medios y las TICs: facilitadores Del aprendizaje y la formación docente”, essa parceria ganhou manchetes nos jornais, pois esta fundação pertence ao Grupo Clarín, um dos maiores meios de comunicação da Argentina. Os docentes se manifestaram contra a realização desse curso, o qual acabou sendo desvinculado da parceria com a “Fundación Noble. Uma diminuição progressiva desde 2009 até 2012 das parcerias com o setor privado no CePA pode ser uma resposta às manifestações e a pressão dos docentes.

Embora o Cefortepe não apresente muitas parcerias com o setor privado para a ofertada FCP e, tão pouco, a SME utilize em suas escolas material apostilado de empresas educacionais, pesquisas (GREPPE; MARTINS, 2010; GPPE, 2012) demonstram que no estado de São Paulo e na RMC são muitos os municípios que aderiram a parceria público privada para atender de forma rápida suas demandas educacionais, entre elas a de FCP. Também, vale ressaltar que o forte das parcerias público-privadas na cidade de Buenos Aires está na política de subsídios público para a oferta das matrículas, assim também a formação continuada de docentes é menos afetada em detrimento a outros setores educacionais.

86 Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) Disponível em: <http://www.cenpec.org.br>.

87 Disponível em: <http://blogsdelagente.com/cepa/2008/12/23/movilizacion-29-diciembre/comment-page-1/#comment-11> . Acesso em: 2 de julho de 2013.

88 Disponível em: <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-144154-2010-04-19.html> . Acesso em: 2 de julho de 2013.

Portanto, esses dados podem demonstrar que a situação de Campinas e de Buenos Aires, no âmbito da FCP, está contra uma tendência, nacional e internacional, evidenciada em muitas pesquisas, conforme já mencionadas anteriormente. Sendo assim, um dado revelador, pois demonstra que a ação pública pode tanto abrir as portas dos serviços públicos, principalmente, os educacionais para o setor privado e lucrativo quanto criar estruturas de resistência. A existência de um centro de formação também aumenta as possibilidades de ação e de interlocução das políticas de FCP, pois organiza e estrutura a oferta. Além disso, também foi observado que, além da CABA e de Campinas, outros municípios da RMC, também possuem centros de formação. A maioria dos cursos oferecidos nos centros estudados possuem certificação o que pode contribuir para o plano de carreira dos professores.

Considerações

Tabela no 2 - Resultados Gerais

	<u>Brasil</u>	<u>Argentina</u>
ESTADO	Nota-se que alguns aspectos de efetividade dos direitos sociais entre a década de 1960 e 1970 e com a constituição de 1988. Um Estado mais descentralizado.	Um Estado de forte tradição centralizadora e nacionalista, com um período de Estado de Bem-Estar Social que veio se consolidando desde os anos de 1940. Realizou reformas mais direcionadas ao nível da administração pública.
DESCENTRALIZAÇÃO	Descentralização ocorreu em direção aos municípios, constituindo-se em um dos poucos países do mundo em que os municípios recebem o título de ente federado.	O processo de descentralização foi repentino, desorganizado e levou os serviços educativos do nível nacional para as províncias.
PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA	Contratação de empresas privadas para atender as demandas educativas no âmbito das matrículas, do material didático, da contratação de professores e na oferta de formação continuada.	Gestão privada como educação pública subsidiada pelo Estado. Organizações e fundações de cunho religioso, principalmente, da igreja católica.
POLÍTICAS NACIONAIS DE FCP	Rede nacional de formação (2004), UAB (2006), plataforma freire (2009) e CAPES (2009) (nível nacional).	Criação da RFFDC em 1993 e a INFD em 2006 (nível nacional)
REGIÕES METROPOLITANAS	RMC	Gran Buenos Aires
CENTROS DE FORMAÇÃO	Cefortepe	CePA
TEMPO	Desde o AMAPAGE durante a década de 1980.	29 anos
MODELO	Centralizado	Desconcentrado
COMUNICAÇÃO	Diário Oficial	Cartilhas semestrais desde o final da década de 1990.
PARCERIAS DOS CENTROS PÚBLICOS	Poucas parcerias (empresas ou organizações) para oferta de cursos. Não atende professores do setor privado.	Poucas parcerias (empresas ou organizações) para oferta de cursos. Atende professores do setor privado.
REDE	Campinas - uma rede pequena com poucos professores.	CABA - uma rede grande com um número alto de professores
CARREIRA	A progressão na carreira ocorre pelo tempo de serviço e a avaliação funcional. Os cargos para especialistas são assumidos mediante concurso público de provas e títulos. A FCP não apresenta grande impacto no atual plano de carreira e tão pouco as pontuações outorgadas na realização de cursos de formação.	As pontuações outorgadas aos professores quando realizam cursos servem para a progressão na carreira. Este sistema de pontos, regulamentado pelo estatuto docente interfere, de forma decisiva, na vida do professor e nas escolhas formativas.
PROFESSOR – FORMADOR	Professor-formador não concursado.	Professor-formador não concursado.
PARCERIA PÚBLICO-PÚBLICO	Intenso aproveitamento das ofertas formativas do governo do estado e do governo federal.	Aproveita-se pouco das ofertas formativas do governo nacional e, ainda, demonstra-se hostil e resistente às políticas nacionais argentinas. Essa situação se dá em função da oposição política partidária existente entre o governo da CABA e o governo Nacional da Argentina.

Fonte: Elaboração da autora.

A tabela acima tem como proposta desenhar e sintetizar os principais resultados da pesquisa. Nesse sentido, buscou-se situar as principais questões encontradas no contexto das políticas educativas de formação continuada de professores. Observam-se similitudes e diferenças nos dois países estudados, mesmo diante da década de 1990 que marcou estes por meio de mudanças, reformas, globalização e pela influência do neoliberalismo, ainda assim, pode-se destacar diferenças na forma como tais fenômenos ocorreram nos dois casos estudados.

No que tange as políticas de FCP, pode-se afirmar que na Argentina, durante a década de 1990, realizaram-se importantes avanços, sobretudo com a criação da RFFDC, mesmo com todos os senões atribuídos a essa rede. Já no Brasil, somente a partir dos anos 2000 se observam políticas de FCP mais organizadas, institucionalizadas e de aspectos mais universais, principalmente com a criação da Rede Nacional de Formação, a UAB e a Plataforma Freire.

As duas cidades investigadas têm características de cidades de grande porte, todas com mais de 1 milhão de habitantes e são referências econômicas e tecnológicas para os países em que estão localizadas. Além disso, também são cidades importantes para seu entorno concentrando importantes regiões metropolitanas para o país e a região. Também, reúnem importantes universidades, centros de pesquisa e faculdades, tanto privadas como públicas que, sem dúvidas, impactam no tipo de formação de seus professores e na construção da rede educativa de Campinas e da Cidade de Buenos Aires.

Nesse contexto, Campinas e Buenos Aires têm implementado políticas públicas voltadas para a FCP, estas, por sua vez, são consolidadas mediante uma longa trajetória histórica nas cidades, marcadas pelas ideologias dos diferentes partidos políticos das gestões de governos que assumiram a administração da cidade e dos diferentes secretários de educação. Culminando em políticas marcadas pela fragmentação e rupturas dessas mudanças, mas que apesar de tal situação conseguiram construir experiências pedagógicas na área da FCP que resultaram em uma oferta de formação pública valorizada e reconhecida pelos docentes e que foi identificada nessa pesquisa como um fator relevante para a possível inibição da ação do privado. Apesar de observar-se que em outros setores o privado tem se manifestado expressivamente, principalmente nas matrículas da educação infantil, dado identificado nas duas cidades.

Entretanto, encontra-se questões importantes a serem resolvidas, como é o caso do professor-formador, ou seja, quem serão os professores responsáveis pelas formações nos centros? Visto que, apesar dos avanços encontrados, essa situação mostra que a FCP ainda é uma política frágil, com poucos investimentos e instável. Ademais, perpetua a condição de precariedade do professor, seja ele docente da educação básica ou formador, como é o caso do professores-formadores dos centros, a exemplo dessa precariedade encontrou-se docentes do CePA que irão demorar mais que o previsto para se aposentarem, pois passaram anos ministrando cursos no centro com contratos temporários, que eram encerrados todas as vezes que um curso terminava.

Portanto, apesar do crescimento das políticas voltadas para a FCP, nos dois países, observou-se, a falta de outras políticas fundamentais para a melhoria da educação. Entre elas, está a urgência na melhoria das condições de trabalho dos professores, com salários condizentes com a realidade social, plano de carreira institucionalizado, estrutura física das escolas e, de forma geral, a valorização do profissional da educação. Além disso, deposita-se no professor a responsabilidade sobre a melhoria da qualidade da educação, estabelecendo uma relação entre os resultados das avaliações educativas e o aumento salarial destes profissionais, como por exemplo, as políticas de bônus negligenciando o fato de que para melhorar a educação é preciso realizar um conjunto de ações, entre elas, implementar políticas públicas que diminuam as desigualdades educativas e

sociais em todo o país, seja no Brasil ou na Argentina, pois, sem esse conjunto de ações, será impossível melhorar a educação de forma real e permanente.

Infelizmente, as perspectivas para a educação e a FCP, assim como em outras políticas sociais, não são nada animadoras, pois a partir da segunda década do século XXI assiste-se ao retorno de governos declaradamente neoliberais, conservadores e de direita ao poder, aprofundando o receituário neoliberal, promovendo mais privatização, a flexibilização dos direitos trabalhistas e a retirada do Estado no campo das políticas sociais. A mídia tem grande responsabilidade e papel decisivo nesse processo de deslegitimação dos governos populares, propiciando o retorno de governos de direita ao poder, como no caso do governo de Mauricio Macri na Argentina, eleito em 2015, e no impeachment sofrido pela eleita presidenta Dilma Rousseff, demonstrando claramente o golpe vivenciado pelo Brasil em 2016.

Referências

- ADRIÃO, T. Pesquisa: Estratégias Municipais para a Oferta da Educação Básica: Uma Análise de Parcerias Público - Privado no Estado De São Paulo. Financiamento: Fapesp. Período: 2007-2009. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/educacao/grepe/pesquisasConcluidas.php> . Acesso em: abril de 2012.
- BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004.
- BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.
- BIRGIN, A. Novas regulações do trabalho docente: O caso da reforma Argentina. *Cadernos de Pesquisa*, no 111, p. 95-113, dezembro de 2000.
- BRAY M, ADAMSON B. E MASON M. *Educación Comparada. Enfoques y Métodos*. Buenos Aires / Granica, 2010.
- DRI, W. I. de O.; *A Ação Pública e a Formação Continuada de Professores: Um Estudo de Caso no Brasil e na Argentina*. 2013. 358f. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.
- FELDFEBER, M.; GLUZ, N. Las Políticas Educativas en Argentina: Herencias de los '90, Contradicciones y Tendencias de "Nuevo Signo". *Revista Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 339-356, abr.-jun. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.
- FRANCO, M. C. Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 21, n. 72, p. 197-230, ago. 2000.
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS (FCC). *Formação Continuada de professores: uma análise das mo-*

dalidades e das práticas em Estados e Municípios Brasileiros. Estudos e Pesquisas Educacionais. Relatório de estudo feito sob encomenda da Fundação Victor Civita. São Paulo: FCC, 2011.

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO (GPPE). Projeto – Descentralização e formação continuada de professores: novas articulações institucionais na RMC. Coordenador Prof. Dr. Vicente Rodriguez. FE/Unicamp. 2012, mimeo.

GREPPE - Consultou-se o Banco de dados do GREPPE. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/educacao/greppe/>. Acesso em: abril de 2012.

IMBERNÓN, F. La formación del profesorado. Barcelona: Paidós, 1ª ed., 1994.

IMBERNÓN, F. Formação permanente do professorado novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

JEFFREY, D. C. A constituição do gerencialismo na educação brasileira: implicações na valorização dos profissionais da educação. Revista Exitus, vol. 02, no 02, jul./dez. 2012.

KRAWCZYK, N. R.; VIEIRA, V. L. A reforma educacional na América Latina: Uma perspectiva histórico-sociológica. São Paulo, Xama, 2008.

MARTINS, E. M. Políticas públicas de formação continuada de professores na RMC: parcerias entre o público e o privado. Campinas, SP: 2010. Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

MATUI, J. Cidadão e Professor em Florestan Fernandes. São Paulo, Cortez, 2001.

MICHEL, M. H. Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos. 2. ed. Atual. ampl. São Paulo: Atlas, 2009.

MENGA, L. Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986

MORETO, J. A. Formação continuada de professores: dos (des) caminhos dos órgãos colegiados de participação, às instâncias de gestão das políticas públicas. 2009. 326f. Tese (Doutorado)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

MORETO, J. A. Formação profissional e profissionalização do professor. 2008. 134f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

MORETO, J. A.; A educação continuada do diretor da escola: avaliação da política implementada pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas, no período de 1994 a 2000. 2002. 230f. Dissertação

- (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.
- NÓVOA, A. (org). Vidas de professores: Porto Editora. 2ª edição, 2007.
- NÓVOA, A. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.
- NÓVOA, A. Os professores e sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 51-76.
- OLIVEIRA, W. I. D.;RAMOS, M. D. O Setor Privado na Formação Continuada de Professores: Uma Vertente da Mercantilização da Educação. Revista Acta Scientiarum. Education, vol 34 no. 1, Maringá, UEM, p. 71 – 80, 2012.
- SERRA, J. C.. El Campo de Capacitación Docente: Políticas y tensiones en el desarrollo profesional. Buenos Aires: Miño Y Davila, 2004.

O programa Naves-Mãe e as Parcerias Público-Privado no Município de Campinas

Nélia A. Silva Cavalcante

Prólogo⁸⁹

A história nunca se fecha por si mesma e nunca se fecha para sempre. São os homens, em grupos e confrontando-se como classes em conflito, que “fecham” ou “abrem” os circuitos da história (Florestan Fernandes, 1977, p. 5).

Início este texto sobre minha pesquisa de dissertação de mestrado apresentando um pouco do panorama político pelo qual o país está passando⁹⁰, cujos desfechos podem ser nefastos para a educação como um todo e a educação infantil, sempre sucateada, em especial.

No momento em que finalizo esta dissertação, julho de 2016, o país está passando por um golpe de Estado, em que a presidenta Dilma Rousseff (PT) eleita com mais de 54 milhões de votos válidos, encontra-se impedida de governar o país por 180 dias, enquanto transcorre no congresso o julgamento do processo de impeachment a que foi submetida.

Processo este que foi orquestrado por políticos da extrema direita que formam a bancada do “boi, da bala e da Bíblia”, que inconformados com os resultados das últimas eleições se uniram de tal forma que não possibilitaram que a presidenta governasse nos meses em que ficou no poder e que, com o clamor de parte da população manipulada por uma mídia golpista, juristas parciais e por um congresso corrupto e corruptível terminaram por dar um golpe na democracia brasileira.

Esta bancada, em sua maioria corrupta, seus membros constantemente citados nas delações premiadas de ex-aliados, deram este golpe, com o intuito de dizimar com os avanços sociais que o governo do PT trouxe a população carente deste país nos últimos anos.

Em pouco mais de 30 dias, o presidente interino Michel Temer, cercado por um ministério de políticos corruptos, citados nos maiores escândalos de corrupção do Brasil, iniciou o desmonte de ministérios e secretarias que tinham como função dar visibilidade as parcelas da população esquecidas ou ignoradas nacionalmente, como: os negros, os indígenas, as mulheres, os idosos, as pessoas com deficiência e os artistas.

No intuito de diminuir os gastos públicos, pretende-se extinguir cargos públicos, congelar salários, cortes e mudanças na previdência, abrir o pré-sal e nossas reservas ao capital estrangeiro e o pior, cortar verbas da saúde e da educação. O que pode ser traduzido em políticas de privatizações e terceirizações dos serviços essenciais à população, que passarão a ser ofertados dentro do modelo “mais por menos”: amplia-se a oferta, mas diminui a qualidade do serviço a quase zero.

Na educação, principalmente, na educação infantil, desde a abertura da Constituição Federal

⁸⁹ Este texto foi elaborado para a apresentação da dissertação final, em agosto de 2016, mas acabou não sendo incorporado ao texto final.

⁹⁰ Contexto de julho de 2016.

(CF) de 1988 e nas legislações que se sucederam a esta, temos observado o aumento da oferta educacional para este setor através de convênios com Organizações Sociais (OSs), transformando a educação infantil no que Rosemberg definiu como “a rainha da sucata”, dados os improvisos com que o atendimento é realizado nestas parcerias.

Por tudo isto, esta pesquisa não poderia ser mais atual e importante, pois o tema desenvolvido trata justamente da discussão da parceria que a prefeitura de Campinas estabeleceu com as Organizações Sociais (OSs) para a gestão da educação infantil no município, com toda a precariedade que isto implica.

Estamos em um momento da história política e social brasileira em que precisamos nos posicionar e lutar pela manutenção das conquistas sociais conseguidas nos últimos anos para não correremos o risco de termos esta parte da nossa história fechada por um longo período, quiçá para sempre.

Introdução

Este texto é um recorte de minha pesquisa de mestrado defendida em julho de 2016 intitulada Educação Infantil e as Relações Público-Privado no Município de Campinas: O Programa Naves-Mãe que tinha como objetivo discutir a trajetória, os avanços e as possibilidades do Programa Naves-Mãe, parceria público-privado, criada para atender a demanda de vagas para as crianças da educação infantil em Campinas. Mais especificamente, buscou-se compreender como essa política pública repercute os direitos das crianças pequenas a uma educação pública gratuita, laica e de qualidade.

O problema que orientou a pesquisa estava relacionado ao fato de que as políticas públicas destinadas à primeira etapa da educação básica, nunca teve suas demandas universalizadas, segundo afirma ROSEMBERG (2002, p. 35): “a educação infantil no Brasil é a rainha da sucata”.⁹¹ Subentende-se que as políticas públicas para esse contingente educacional sempre estiveram como último item da pirâmide de prioridades das agendas políticas, sendo que a metáfora da sucata sugere que para determinadas camadas da população brasileira serve qualquer coisa descartável: qualquer ensino, qualquer espaço ou projeto arquitetônico, e que abriguem “crianças quaisquer”. Pois se a Constituição Federal (CF) garante a educação infantil enquanto direito das crianças de 0 a 6 anos e suas famílias, não significa que na prática tal direito será construído.

Os estudos de Rosemberg (2014), Rossetti-Ferreira (2002) apontam que há um movimento de precarização na oferta de educação infantil as crianças pobres brasileiras, para quem se pode utilizar quaisquer formas de educação.

A necessidade urgente de expansão do atendimento, principalmente às crianças das camadas pobres, consideradas pelas agências e governos como populações em situação de risco, vem se tornando a justificativa para a implantação de muitas políticas

91 “Rainha da Sucata” foi o título de uma telenovela exibida no ano de 1990 pela Rede Globo de Televisão. O enredo girava em torno de uma personagem e sua família que ascenderam socialmente graças ao trabalho com sucatas. Sucatas não passam de lixo descartável, mas que podem ser reutilizados, reaproveitados, gerando, por exemplo, riquezas, conforme nos conta a novela. Em relação à educação infantil, a metáfora diz respeito à educação das crianças pequenas ser vista como precária, descartável, algo sucateado, mas que pode ser ressignificado.

compensatórias que propõem programas descentralizados de baixo custo (ROSSETTI-FERREIRA, RAMON e SILVA, 2002, p. 69).

Em Campinas, segue-se o mesmo processo de oferta de vaga a população carente do município, pois os bairros onde as Naves estão instaladas são formados por ocupações que ocorreram nas cidades nos últimos anos, atendendo à população de baixíssima renda, dentro de um programa educacional repleto de contradições e precariedades no atendimento, nas condições de trabalho, espaço físico entre outros, que foi apresentado durante a pesquisa e que neste texto faço um recorte.

Parceria público-privado e a privatização da educação infantil

Pressionada por uma ação movida pela Vara da Infância e da Juventude da cidade, a Secretaria Municipal de Educação foi obrigada a zerar um déficit de mais de 15.000 vagas na educação infantil até o final do ano de 2009, sob pena de pagamento diário de vultosa multa. A prefeitura foi “forçada”, portanto, a criar meios para resolução das questões da educação infantil e o Programa Naves-Mãe nasce desse processo de judicialização.

De acordo com Santos (2010), para a implementação do programa foi criado, primeiro, o Pró-Criança – Programa Especial de Ampliação da Oferta na Educação Infantil -, que buscava garantir vagas a todas as crianças de 0 a 6 anos nas creches e pré-escolas. Criou-se em seguida a Lei nº 12.884 de 04 de abril de 2007, que dispõe sobre a criação do Programa de Atendimento Especial à Educação Infantil – PAEEI, e que tem como objetivo criar CEIs para serem geridas em parceria com a sociedade civil.

Com esse programa foram criadas 7.500 vagas com a construção de 8 CEMEIs e 1 EMEI. A SME estabeleceu também parceria com 39 entidades que passaram a atender 5.220 crianças, totalizando 9.596 vagas preenchidas em 2011. Porém, para que esse número de vagas fosse alcançado, a secretaria passou para o Ensino fundamental 1.000 crianças de 6 anos, adotando a política do Ensino de 9 anos no município a partir de 2007.

Por fim, chega-se ao último resultado desse movimento em prol das crianças do município de Campinas que foi a criação do Programa Naves-Mãe, na verdade, de 21 naves voltadas para a educação das crianças pequenas.

Os CEIs Naves-Mãe parecem atender o déficit de vagas na educação infantil, haja vista o aumento significativo de vagas para as crianças de 0 a 6 anos, de 2005 até 2011. O número de matriculados aumentou significativamente e, com isso, a lista de espera diminuiu grandemente: enquanto em 2005 mais de 15 mil crianças aguardavam vagas nas escolas, com o passar dos anos de implementação das Naves, o número foi caindo expressivamente até quase pela metade, atestando, em termos numéricos, o êxito do projeto. Mas o que diz a análise qualitativa desse processo?

Dando prosseguimento ao projeto do prefeito anterior, o atual prefeito de Campinas vai dar continuidade ao programa, ainda que com certa lentidão na inauguração de novas Naves. Desde que assumiu o governo em janeiro de 2012, conseguiu realizar um projeto somente em abril

de 2015. Mas segundo notícias dadas pela mídia, Jonas Donizete afirmou que pretende inaugurar durante o seu mandato mais 8 Naves-Mãe e 4 creches de menor porte.

Com essas unidades educacionais a prefeitura pretende criar 6 mil vagas para a educação infantil, bem como zerar o déficit de 7 mil vagas que atualmente existem na cidade. Mas o programa prevê alguns “ajustes”, como a transferência de recursos para entidades assistenciais sem fins lucrativos para solucionar a demanda de creches e pré-escolas. Sem dúvidas, o atual prefeito, investe em parcerias público-privado para sanar os problemas estruturais da educação infantil no município.

Na verdade, para compreender melhor essa dinâmica da política-educacional, é preciso conhecer o convênio estabelecido pela prefeitura desde 2005.

Vimos que as políticas públicas para a educação infantil em Campinas sempre foram marcadas pelo vanguardismo, pela preocupação em trazer para as crianças campineiras o que há de mais inovador, salvaguardando seus direitos e visando estabelecer uma educação infantil pública de qualidade as crianças de 0 a 6 anos. Assim, quando o então prefeito, Dr. Hélio de Oliveira Santos, depara-se com o déficit de vagas alarmante nessa etapa educacional, bem como reconhece a necessidade de suprir a demanda para atender as determinações do Ministério Público, a solução das Naves-Mãe, que são CEIs de grande porte, com capacidade de atender até 530 crianças, cai como uma luva.

O projeto das naves está ligado ao conceito de Pedagogia dos Sentidos, que sugere, pelo descrito em seus objetivos, ao retorno à ideia de escolarização na educação infantil para as crianças das camadas populares, politicamente entendidas como vulneráveis, necessitando de uma educação compensatória.

[...] A quebra de paradigmas é a oferta para esta clientela da pré-escola, gerida pela municipalidade, de uma nova e revolucionária pedagogia, assentada na busca da antecipação dos conhecimentos ministrados apenas na fase escolar [...] Somente um processo educacional de nível, capaz de preparar crianças carentes para as etapas subsequentes do aprendizado, conseqüentemente para o mercado de trabalho e para uma vida saudável e próspera, pode alimentar o futuro estável de um país. Isso porque o trabalho com crianças e com suas etapas de desenvolvimento é condição precípua para que essas tenham um sólido aprendizado na fase do ensino fundamental e médio (SANTOS, 2010, Prefácio e p. 57).

A Pedagogia dos sentidos baseia-se em estudos de educação e neurociência, de acordo com os apontamentos de Santos (2010), que defende que as crianças aprendem através de estímulos sensoriais que abrem sinapses em seus cérebros, e que possibilitam o estabelecimento de outras conexões como memória, apreensão e fixação. De acordo com o médico, isso fará com que as crianças, no futuro, consigam prosseguir nos estudos de forma autônoma e não mais decorando conceitos.

Na verdade, há um diferencial nessa abordagem: enquanto a rede sempre organizou seu trabalho a partir das teorias de Vygotsky, Piaget, Wallon, Freinet, Malaguzzi, o programa do Dr. Hélio traz uma pedagogia baseada na medicina orientada para as Naves, indo na contramão aos estudos e pesquisas desenvolvidos nos últimos anos que trazem a criança em todas as suas complexidades para o centro das propostas pedagógicas realizadas nas creches e pré-escolas brasileiras.

Mas o que isso significa? As Naves-Mãe estão separadas do restante dos programas de educação infantil desenvolvidos em Campinas?

SANTOS (2010, p. 60) nos ajuda a refletir um pouco mais sobre isso:

Com recursos tecnológicos adequados, é possível estabelecer uma pedagogia que funda conceitos básicos importantes de matemática, ciência, biologia, física e meio ambiente na educação infantil. Isso porque é na tenra idade que ocorre um desenvolvimento psicológico e neurológico em crescente progressão, fazendo com que a idade precoce seja uma época estratégica de apreensão de conhecimentos, a princípio intuitivos, mas que farão a diferença lá na frente. Isso se faz com clareza a partir dos 3 anos de idade e sobretudo através dos sentidos, audição, visão, tato, paladar e olfato.

Como vemos, as novas tecnologias pedagógicas devem orientar os processos de aprendizado e desenvolvimento infantil, inovando a educação infantil na cidade.

Na mesma direção, Rovêdo (2010) afirma que as Naves são um projeto “inovador” criado pela gestão municipal do ex-prefeito Hélio de Oliveira Santos, para suprir as demandas de vagas da educação infantil, uma vez que podem atender entre 400 e 500 crianças por unidade, instaladas nos maiores bolsões populacionais da cidade, cujos números de EMEIs e CEMEIs não dão conta de abarcar o número de crianças a espera de vagas nas creches e pré-escolas. Os bairros onde as Naves estão instaladas são formados por ocupações que ocorreram nas cidades nos últimos anos, atendendo à população de baixíssima renda. É importante destacar que os grandes bolsões populacionais de Campinas são formados em sua maioria por famílias negras e migrantes do norte e nordeste do país.

Mas qual é o principal diferencial? São as novas tecnologias e as teorias de ensino e aprendizagem? Na verdade, não. A diferença é que as naves não são uma experiência pública de educação, pois seu trabalho pedagógico é realizado em parceria com as OSs, que recebem subvenção para gerir os equipamentos públicos construídos e organizados em toda sua infraestrutura para atender as crianças de 0 a 6 anos do município.

De acordo com Santos (2010, p. 32) o desenho arquitetônico das unidades foi idealizado pelo arquiteto João Filgueiras Lima, conhecido como Lelé e que tem entre suas obras mais conhecidas a rede de Hospital Sarah Kubitschek. O arquiteto Lelé foi um profissional reconhecido em sua classe profissional por ter conseguido criar um estilo próprio em suas obras, que, por sua vez, primam pela valorização do espaço, aliada à funcionalidade, pois suas obras buscam aproveitar a luz natural e a integração dos ambientes internos com os externos, concebido para uma maior integração com a natureza.

As Naves-Mãe nasceram sobre a mesma orientação e concepção empregadas no projeto dos hospitais da Rede Sarah, que aliam a valorização dos espaços e a funcionalidade social. Do ponto de vista da configuração, elas contam com um projeto-padrão, o qual possibilita a sua replicação de maneira ágil, dinâmica e eficiente. Ágil, pois as unidades a serem construídas compartilham dos mesmos projetos civis, memoriais descritivos e conseqüentemente a mesma base de orçamento. Eficiente, porque elimina o trabalho e o custo dispensado com a elaboração dos pacotes de projetos e levantamentos orçamentários a cada licitação de uma nova unidade.

A utilização de estruturas pré-moldadas na sua construção contribui com a velocidade e a economia na obra, uma vez que o sistema industrializado dispensa o uso de formas e o tempo desta forma necessário no sistema de construção convencional. A especificação dos materiais e dos elementos construtivos foi feita de forma a tentar minimizar os gastos com a manutenção necessária ao longo do tempo (SANTOS, 2010, p. 50).

As estruturas das Naves são padronizadas, medindo cerca de 1,7 mil m² de construção e comportando de 11 a 12 salas de aulas para atender crianças do AG I ao AG III. As unidades contemplam:

[...] salas de aula com lousas que chegam até o chão, facilitando a visão. Os banheiros foram adaptados com mini vasos sanitários, pias e espelhos pequenos, ajustados na altura das crianças, além de duchas adaptadas para o banho de bebês. Para as refeições, foi construído um refeitório espaçoso com direito a uma cozinha com todo o equipamento necessário. Por fim, um grande playground, com balanços, gangorras, casa de bonecas e outros equipamentos (ROVÉDO, 2010, p. 13).

As edificações preocupam-se também com a integração escola/família. Há espaços para cursos profissionalizantes para as mães e aulas de alfabetização de adultas (os) para a população em geral.

[...] instalação das Naves-Mãe, uma creche [...] contemporânea e revolucionária, com seu conceito de educar e preparar crianças carentes por meio da Pedagogia dos Sentidos, com o acréscimo da inclusão das mães em processo de reciclagem educacional e de preparo para o mercado de trabalho, promovendo a integração e um futuro familiar (SANTOS, 2010, p. 36).

Como vemos, as naves retomam o conceito de assistencialismo ao buscarem redimir a pobreza das crianças atendidas com programas de capacitação das famílias.

[...] constatamos o assistencialismo como a maior preocupação das Naves-Mãe. Sua criação é marcada pela erradicação do déficit de vagas nas áreas de maior vulnerabilidade. No sexto objetivo, destaca uma educação de qualidade, com a preocupação com alimentação, doação de kit de material escolar e uniforme. Ou seja, educação de qualidade aos mais pobres é com doação de materiais, uniforme e alimentação (CORDÃO, 2013, p. 47).

A metodologia pedagógica do programa, de acordo com Santos (2010), traz em seu bojo o brincar aliado à necessidade de uma educação de qualidade para as crianças pequenas. Embora, resta saber o que isso significa na prática, isto é, trata-se de respeito ao lúdico ou mesmo ao direito das crianças de 0 a 6 de brincar? Ou uma antecipação da escolarização, como tempo de antecipação do ensino fundamental?

Por fim, partindo do pressuposto que os Centros de Educação Infantil Nave-Mãe foram à resposta da administração pública municipal de Campinas passada e atual ao déficit de vagas em creches e pré-escolas no município, pode-se afirmar que a estratégia foi um sucesso e está conseguindo atender ao que se propôs, isto é, gerar vagas. Todavia, é preciso um entendimento do alcance dessa política pública enquanto promotora de educação de qualidade para as crianças pequenas municipais, tema a ser discutido mais acuradamente no próximo subitem deste texto, em que apresento os resultados obtidos durante a pesquisa.

Para não finalizar

Para arrematar este texto, trago nestas considerações finais a discussão de algumas questões importantes que foram por mim elencadas, durante a pesquisa e que apontam a precariedade da oferta de educação infantil em Campinas a partir da criação do Programa Naves-Mãe no município.

O primeiro ponto de discussão é a garantia do direito das crianças pequenas campineiras a uma educação infantil laica, gratuita e de qualidade, que deve ser o elemento primordial em toda instituição de educação infantil brasileira.

As Naves são vistas como instituições públicas, quando, na verdade, elas não são. Explico-me: sua administração fica a cargo de Organizações Sociais de cunho assistencialistas, credenciadas através

de licitação para gerirem, com os recursos repassados pela prefeitura, as unidades. Embora tenham que seguir as normas estabelecidas pelo Guia-Gestor sobre a exigência de formação dos (as) profissionais contratados em nível superior, médio e fundamental, as cogestoras têm total liberdade para estabelecer quais critérios de contratação usarão para compor o quadro dos CEIs. Isto ocorre devido ao fato de as entrevistas serem feitas de forma particular pelas organizações, uma vez que as naves são regidas pelas leis da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT).

As decisões de cunho administrativo, pedagógico e gerencial cabem às instituições, que para terem o direito de atuar nas naves precisam participar de um processo seletivo público atendendo a requisitos estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação: projeto pedagógico; comprovar experiência na área educacional e proximidade com a comunidade a ser atendida; além de estarem legalmente constituída como filantrópica, comunitária ou confessional, comprovando finalidade não lucrativa e estar cadastrada na SME, conforme nos orienta Santos (2010).

Neste sentido, a cogestão das unidades educacionais se configura dentro da proposta de parcerias público-privado, política neoliberal orquestrada durante a Reforma do Estado de 1995 e balizada pela CF e pela LDB. Esta política pública estabelece parceria entre o setor público, no caso a prefeitura, e as OSs para a oferta desse serviço básico. Através dessa parceria a prefeitura cede todo o aparato necessário para o funcionamento das unidades escolares e subsídios para a cogestão das mesmas pelas OSs, eximindo-se de quase toda a responsabilidade pela educação oferecida nas Naves.

Este espaço tem e deve ser gratuito, pois se trata de um direito adquirido. As famílias precisam compreender que o atendimento à demanda, na educação infantil, deve ser realizado sem nenhum ônus para a mesma, devendo ser gratuito à população.

A supervisão, das entidades ficam a cargo das supervisoras (es) da rede, sendo função de seus (suas) profissionais a responsabilidade por supervisionar e acompanhar o trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições. Porém, o número de supervisores (as) é muito pequeno para que se possa fazer um trabalho de excelência no acompanhamento das instituições.

Tal fato poderia não ter uma maior repercussão no processo educacional destas crianças se minha pesquisa nas instituições não tivesse levantado algumas questões que repercutem diretamente na construção da identidade cultural e identitária das crianças de 0 a 6 anos durante sua formação na educação infantil e que estão presentes nos CEIs. A primeira questão refere-se à ausência de laicidade na proposta educacional, uma vez que apenas 2 dos 22 centros de educação infantil não são geridos por instituições denominadas evangélicas, que têm em sua visão de mundo uma fervorosa busca da construção de valores cristão e éticos para a população que atendem. O que acarreta diretamente na desvalorização ou invisibilidade da cultura e religiosidade das crianças nestes espaços, cultura que faz parte dos sujeitos e que lhes ressignifica o mundo e o espaço em que está.

A segunda questão, atrelada à primeira, refere-se a insuficiente supervisão da Secretaria Municipal de Educação a estas instituições, de maneira que a questão da laicidade e dos danos que uma educação evangelizadora pode causar a construção da identidade, da preservação e valorização da cultura étnica as quais a maior parte das crianças que frequentam os CEIs pertencem não são trabalhados. Tal fato se dá uma vez que a entrada destas instituições no cenário educacional traz uma nova configuração de parceria, onde a prefeitura fornece quase toda a estrutura para o trabalho educativo nos CEIs, mas se responsabiliza pouco pelo processo educativo ocorrido na conveniada, mesmo tendo uma supervisora para acompanhar este trabalho. E, no fato da gestão das naves não ter um caráter público, é que reside todos os problemas, ou no mínimo é onde se localiza a raiz dos problemas presentes nesta parceria observados durante a elaboração da pesquisa.

Outro fator importantíssimo a ser analisado diz respeito à qualidade do trabalho realizado nos CEIs, pois embora tenha observado boas práticas pedagógicas e empenho das profissionais no trabalho com as crianças, paralelamente a tudo isto, observei, também, facetas que não são positivas, depondo contra as expectativas que existiam no início da pesquisa. Explico-me: a pouca quantidade de brinquedos para as crianças; ausência de formação continuada real; baixos salários por uma carga horária de

trabalho muito superior à da rede; rotatividade de profissionais docentes e não docentes; desrespeito à laicidade da educação pública; espaço físico com necessidades de adaptação e outras ações que afetam a qualidade do trabalho realizado; tudo isso, acaba negligenciando o direito das crianças pequenas. E por tudo isso, não é possível afirmar que o trabalho na educação infantil prime pela qualidade.

Assim, se confirma a dúvida que pairava sobre as parcerias público-privadas estabelecidas em Campinas serem caminhos para a privatização e precarização na educação infantil no município e consequentemente, ante os resultados da pesquisa, indagamos: está em curso a oferta de uma educação deficitária, de baixa qualidade a população infantil campineira?

Por tudo isto que foi apresentado nesta dissertação pode-se dizer que o direito das crianças de 0 a 6 anos a uma educação infantil pública, gratuita, laica e de qualidade não está sendo atendido nas Naves-Mãe.

Surgem, também, dúvidas em relação a estas instituições estarem ou não à deriva do projeto de educação infantil da SME de Campinas, pois seu projeto pedagógico não vai ao encontro do que está sendo realizado na rede desde a entrada das creches e pré-escolas na pasta da educação.

Para que a educação nas naves não seja precária, ao contrário, para que atenda as crianças em suas complexidades e promova a qualidade na educação infantil campineira, é preciso que a gestão do programa seja realizada por profissionais efetivos (as) da supervisão até o trabalho pedagógico na unidade. Só assim pode-se propor novos paradigmas na educação das crianças pequenas campineiras. Paradigmas estes que devem ser unificados em toda a rede e que nasçam da discussão coletiva, da formação constante das (dos) profissionais docentes, da convicção de que diminuir a máquina pública através da precarização do serviço ofertado não é solução aceitável.

Se acreditarmos nisso, só nos resta um dever: remar contra a corrente do capitalismo desumano considerado inexorável e propor, resistindo com novas práticas, que política pública e educacional, para ser “competente”, tem que ter cheiro, voz e ação das “gentes”. Tem que ter ruptura. Tem que ter povo. Humanizado. Informado. E com o sonho de um dia ser feliz, numa sociedade menos injusta e, aí sim, socialmente competente (ARELARO, 2007, p. 917).

Referências

ABRAMOWICZ, Anete e OLIVEIRA, Fabiana de. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. Educação, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>

ADRIÃO, Theresa, BORGHI, Raquel e DOMICIANO, Cássia A. Educação infantil, ensino fundamental: Inúmeras tendências de privatização. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 4, n. 7, p. 285-298, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 22/02/2014.

ARELARO, Lisete R.G. Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política? Educação e Sociedade, Campinas, vol. 38, nº 100 – Especial, p 899-919, out., 2007.

_____. A não-transparência nas relações público-privadas: o caso das creches conveniadas. IN: ADRIÃO, Thereza, PIERONI, VERA (orgs.) Público e Privado na educação: novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008, p.51-66.

BONI, Valdete e QUARESMA, Silvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em

ciências sociais. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC, vol. 2, nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80.

BORGHI, Raquel Fontes, ADRIÃO, Theresa e GARCIA, Teise. As parcerias público-privadas para a oferta de vagas na educação infantil: um estudo em municípios paulistas. Revista Brasileira de Estudos em Pedagogia, Brasília, v. 92, n. 231, p. 285-301, maio/ago. 2011.

BRASIL. Constituição Federativa Nacional. Brasília: MEC, 1988.

_____. CNE/CP. Parecer nº 3, de 10 de Março de 2004a. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

_____. CNE/CP. Resolução nº 1, de 17 de Março de 2004b. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

_____. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Câmara da Reforma do Estado. Brasília, 1995.

CAMPINAS. Guia Gestor. Campinas, SP: Secretaria Municipal de Educação, 2013.

CAMPINAS. Diagnóstico Plano Municipal de Educação. Campinas, SP: Secretaria Municipal de Educação, março de 2015.

CAMPOS, Roselane. Política pequena pra as crianças pequenas? Experiências e desafios no atendimento das crianças de 0 a 3 anos na América Latina. Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 49, p. 81-236, jan.-abr. 2012b.

_____ e CAMPOS, Rosânia. Políticas para educação infantil e os desafios do Plano Nacional de Educação: similitudes e divergência entre as experiências brasileiras e de outros países latino-americanos. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de e AQUINO, Ligia Maria Leão de (orgs). Educação infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI. Campinas: Autores Associados, 2012a, p. 09-30.

CAMPOS, Maria M. e Rosemberg, Fúlvia. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. – 6.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira. A Educação Infantil no olho do furacão: o movimento político e as contribuições da Sociologia da Infância. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: FE/ UNICAMP, 2010.

CORDÃO, Taciana S. R. Necessidades formativas de professores de crianças de zero a três anos de idade. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: PUC-Campinas, 2013.

CORREA, Bianca Cristina. Políticas de educação infantil no Brasil: ensaio sobre os desafios para a concretização de um direito. Jornal de Políticas Educacionais. Nº 9, p. 20–29, Janeiro-Junho de 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O público e o privado na educação contemporânea: posições e tendências. Cadernos de pesquisas, São Paulo, nº81, p. 33-44, maio 1992.

- DOMICIANO, Cássia. O Projeto Nave-Mãe no município paulista de Campinas: a educação infantil nos objetivos para o desenvolvimento do milênio. *Políticas Educativas*, v.6, p. 90-106, 2012.
- DOMICIANO, Cassia Alessandra, FRANCO, Dalva de Souza e ADRIÃO, Theresa. A educação infantil De zero a três anos. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 9, p. 308-327, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em 22/08/2013.
- DOURADO, Luiz Fernando e BUENO, Maria Sylvia S. O Público e o Privado na Educação. *Política e Gestão da Educação (1991-1997) - n.5 – 2001*, p. 53-62.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico nas instituições de educação infantil. In: BRASIL, Ministério da Educação. *Subsídios para Credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil. Volume II*. Brasília: MEC, 1998, p. 95-104.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Política de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. *Educação e Sociedade*, nº 92. p. 1013-1038, 2005.
- MOMMA-BARDELA, Adriana Missae, PALMEN, Sueli Helena de Camargo, BRYAN, Newton Antonio Paciulli. Políticas Públicas De Educação Infantil Em Campinas: Tessituras Sobre a coexistência de diferentes e Diversas formas de organização. *Revista EXITUS*, Volume 04, Número 01, p. 33-57, Jan/Jun. 2014.
- NASCIMENTO, Maria Letícia B. P. Prefácio. In: In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de e AQUINO, Ligia Maria Leão de (orgs). *Educação infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 09-30.
- OLIVEIRA, Fabiana. Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial? 2004. Dissertação. (Mestrado) Centro de Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, UFSCAR, 2004.
- OLIVEIRA, Jaqueline S., BORGHI, Raquel F. Oferta de vagas na educação infantil: as parcerias/ convênios com instituições privadas com fins lucrativos. In: XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2013, Recife. 2013. v. 17.
- PERONI, Vera Maria Vidal. Reforma do Estado e a tensão entre público e privado. *Revista SIMPE – RS*, p. 11-33. Porto Alegre, 2007.
- _____, Vera Maria Vidal. A democratização da educação em tempos de parcerias entre o público e o privado. *Revista Educação Pública*, Cuiabá, v. 19 n. 40 p. 215-227 maio/ago. 2010.
- _____, Vera Maria Vidal. As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da terceira via. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 2, p. 234-255, maio/ago. 2013. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org 234. Acesso em: 22/02/2014.
- RAMOS, Maria Martha S. História da educação infantil pública municipal de Campinas: 1940-2010. Campinas, SP; Millennium, 2010.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. *Cadernos de*

pesquisa, nº 107. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, p. 25-63, março/2002.

_____. Sísifo e a educação infantil brasileira. Pro-posições, vol. 14 nº 1 (40), p.177-194, jan./ab. 2003.

_____ Por uma outra educação infantil pós FUNDEB. Texto apresentado no I Encontro Educação para uma outra São Paulo. São Paulo, 2007. P. 1-13. Disponível em: [http://www.nossasaopaulo.org.br/portal/files/Educacao Infantil2.pdf](http://www.nossasaopaulo.org.br/portal/files/Educacao%20Infantil2.pdf). Acesso em: 22/02/2014.

_____, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta e PINTO, Regina Pahim. Creche e Pré-escolas. São Paulo: Nobel – Conselho Estadual da Condição Feminina, 1985.

_____, Fúlvia, CAMPOS, Maria Malta e FERREIRA, Isabel M. Creches e pré- escolas no Brasil. São Paulo: Cortez – Fundação Carlos Chagas, 1993.

ROVÊDO, Thiago. Nave Mãe oferece moderno conceito de educação infantil. Articule-se, Campinas, no 1, ano 3, 2010, p. 12-15.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde, RAMON, Fabíola e SILVA, Ana Paula Soares. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 65-100, março/ 2002.

SANTOS, Hélio de O. Naves-Mãe e a Pedagogia dos Sentidos: de Campinas, novos paradigmas para a educação infantil no Brasil. Campinas: Komedi, 2010.

SANTOS, Kildo Adevair dos. Parcerias Público-Privadas no ensino fundamental e na educação infantil: implicações na gestão da escola pública e no trabalho docente. Dissertação de Mestrado - Belo Horizonte: UFMG, 2012. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/>. Acesso em: 22/02/2014.

Silva, Nélia A. Educação Infantil e as Relações Público-Privado no Município de Campinas: o Programa Naves-Mãe. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Unicamp. Campinas: Unicamp, 2016.

A Implementação da Lei do Piso Salarial Docente na Região Metropolitana de Campinas

Marcela Pergolizzi M. Oliveira

Introdução

O estudo realizado sobre os processos de implementação da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional - PSPN (Lei nº 11.738/08), nos municípios da Região Metropolitana de Campinas⁹², verificou que desde a década de 1970, as organizações da categoria docente debatiam as desigualdades salariais entre os estados, abrindo margem para a criação de um piso salarial unificado para todos os estados da federação.

Foi na Constituição de 1988, que aparece pela primeira vez num documento oficial, a orientação para que se estabeleça o PSPN para os profissionais da educação escolar pública. Iniciando-se, ali, uma demorada disputa para a homologação de uma lei específica que determinasse um valor mínimo a ser pago, assim como a garantia de um período reservado a atividades extraclasse para os professores. A discussão sobre a jornada, desde o princípio não apresentou consenso entre a categoria, que se divide entre quem defende jornada integral com 50% do tempo reservado às atividades fora da sala de aula, e outra parte que, devido aos baixos salários, prefere deixar livre a escolha do docente que queira acumular diversas jornadas, restando um tempo menor para atividades voltadas ao planejamento e formação continuada.

No final da década de oitenta, houve a tentativa da aprovação do PL1880/1989, que estabelecia o cálculo de um piso salarial, porém foi rejeitado no Congresso sob o argumento de que iria causar interferência na autonomia das unidades federativas. Aqui já estava anunciado o que estaria por vir, a grande dificuldade de impor aos estados e municípios um aumento salarial aos seus professores e a valorização da categoria, ao se defender que os docentes não são apenas máquinas de dar aula e necessitam planejar, elaborar, estudar, etc., tendo contemplado, em suas jornadas, tempo necessário e remuneração adequada para tais tarefas.

A década de 1990 foi marcada pela tramitação da LDB (9394/96) e inúmeros debates voltados à carreira e ao estabelecimento do PSPN. Quando parecia que este sairia do papel e se tornara Lei, assume o governo Fernando Henrique Cardoso, que vivenciava grandes influências de organismos internacionais neoliberais, e engavetou os documentos elaborados com grande participação das entidades de professores nacionais. Na sequência, criou o FUNDEF (9492/96), que, ao propor um novo sistema de repasse de fundos ao ensino fundamental, vinculando 60% de seu valor à remuneração dos docentes, ignorou a questão de um piso salarial nacional, ficando cada estado com a divisão de seus próprios recursos arrecadados, pagando o que “podem”, segundo visão do MEC.

⁹² Este texto é a reprodução revisada e adaptada do capítulo 3 da dissertação de mestrado da autora, intitulada Jornada de trabalho docente e remuneração de professores: um estudo sobre a vigência da lei do piso salarial na Região Metropolitana de Campinas, defendida em dezembro de 2016.

Foi somente em 2006, no final do segundo mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, que é inserido inciso⁹³, na Constituição, específico para o piso salarial, e um parágrafo único estabelecendo que houvesse prazos para a elaboração e adequação dos planos de carreiras no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Neste mesmo ano, foi elaborado o apenso PL619/07, que após 13 meses tramitando, se tornou a Lei 11.738/2008, que estabelece o Piso Salarial Profissional Nacional, e garante 1/3 da jornada dos professores para período extra-classe. Quando se pensava que finalmente havia-se conquistado essa valorização nacional para o magistério, cinco governadores entram com recurso no STF, que suspendeu justamente as duas partes que mais interessavam aos docentes, a remuneração e a jornada. Somente em 2011, houve a sentença final e a lei passou a ser obrigatória a estados e municípios.

Esse longo caminho percorrido, demonstra a grande influência sofrida pelos ditames neoliberais, que visam à racionalização de recursos, e acreditam que os salários devem ser vinculados à garantia de bons resultados e à produtividade, não como um direito para todos.

A Lei do Piso Salarial e a Região Metropolitana de Campinas

A organização da jornada de trabalho docente foi analisada entre os anos de 2013 e 2014, nos municípios da Região Metropolitana de Campinas. Ao apresentar a organização do trabalho docente nos municípios, é exposto se houve adequação à Lei 11.738/2008 – possibilitando a garantia do tempo para os professores planejarem e estudarem seus conteúdos; o processo para essa adequação; e seus respectivos vencimentos, confrontando com a realidade nacional.

Os dados apresentados foram levantados através de fontes dos sítios das prefeituras municipais, jornais online, sítios oficiais e entrevistas com funcionários das Secretarias de Educação.

Ao se analisar as características de cada município foi possível traçar um modelo de jornadas de trabalho adotado nos municípios da RMC, os problemas enfrentados, as conquistas e os desafios que apontam.

Pode-se constatar que dentre os 20 (vinte) municípios da Região Metropolitana de Campinas, 11 (onze) estão adequados à Lei 11.738/2008 – Holambra, Hortolândia, Indaiatuba, Jaguariúna, Monte Mor, Nova Odessa, Pedreira, Santa Bárbara d'Oeste, Sumaré, Valinhos e Vinhedo. Ainda assim, verificou-se que ainda existe muita fragilidade na forma como acontece na prática, pois em alguns municípios, não há estratégias de substituição dos professores especialistas para que se garanta 1/3 das horas sem alunos para os professores generalistas; utilizam o horário da merenda como contagem desse tempo; criam-se banco de horas para acomodar atividades como passeios, programações eventuais e a própria substituição.

Existem 5 (cinco) municípios que cumprem a Lei em apenas algumas jornadas de trabalho docente, são eles: Americana, Campinas, Cosmópolis, Itatiba e Paulínia.

Outros 3 (três) municípios já homologaram sua legislação, porém ainda não viabilizaram a implementação pela falta de profissionais. Ambos relatam que estão providenciando abertura de

93 Emenda Constitucional nº 53/2006.

concurso público. São eles: Artur Nogueira, Morungaba e Santo Antônio de Posse.

O único município que não cumpre a Lei em nenhuma jornada de trabalho e nem alterou sua legislação foi Engenheiro Coelho.

Processos de implementação e jornadas de trabalho

Apesar de ser um pouco mais de 50% o número de municípios que adequaram⁹⁴ suas jornadas à lei federal, é relevante observar que a pesquisa permitiu captar o movimento das gestões municipais para se ajustarem. De alguma maneira, grande parte⁹⁵ dos municípios havia iniciado um processo de reformulação da legislação das jornadas, o que ocorreu, no entanto, contando com pouca participação dos professores nos processos decisórios acerca da implementação da Lei do Piso. O que demonstra que as Secretarias Municipais de Educação da RMC não consideram como um fator de peso para suas decisões a maneira como professores pensam sobre a organização dos tempos da escola e o próprio trabalho, nem consideraram relevante a participação da categoria como forma de gerar um processo político coletivo com maior capilaridade e adesão.

Para a análise de impacto administrativo e financeiro, algumas Secretarias Municipais de Educação optaram pela contratação de consultorias privadas para realização deste estudo, sendo elas, Artur Nogueira, Indaiatuba, Monte Mor e Morungaba.

É válido ressaltar que a relação da educação pública com a empresa privada deve ser vista cautelosamente, pois o município assume que não possui pessoal técnico qualificado para se responsabilizar pelo provimento do próprio ensino. Confia à empresa as metodologias pedagógicas, a organização dos tempos das aulas, sem contar a vinculação da qualidade do ensino à lógica do lucro e da padronização dos conteúdos e dos currículos como parâmetro de qualidade ensino (ADRIÃO, GARCIA, BORGHI, ARELARO, 2009).

Sendo assim, observou-se que as Secretarias Municipais de Educação não tiveram a preocupação sobre as consequências que a adequação à Lei poderia acatar. Dentre elas, estão a reorganização curricular e o tempo de cada disciplina; e nas condições de trabalho dos professores. Ou seja, podemos dizer que em grande medida a parte pedagógica que abrange a Lei foi desconsiderada. O padrão adotado pelos municípios que se adequaram à legislação nacional foi implementar uma alteração curricular com ampliação de aulas de Artes, Inglês e Educação Física – algumas, também, com informática ou projetos. Essa alteração criou a demanda de contratação de professores dessas diversas áreas.

Verificou-se essa standardização nos municípios de Americana, Artur Nogueira, Cosmópolis, Hortolândia, Monte Mor, Morungaba, Nova Odessa, Pedreira, Santa Bárbara d'Oeste, Santo Antônio de Posse e Sumaré.

Segundo o secretário da Educação de Sumaré, Paulo Pereira da Silva, em 2013,

Não estamos apenas adequando a jornada do professor. Também estamos inserin

94 Até o momento do levantamento de dados, em 2014 e 2015.

95 Com a exceção de Engenheiro Coelho e municípios que não se teve acesso às informações.

do na grade curricular dos alunos da Rede Municipal, desde o 1º ano do Ensino Fundamental 1, as aulas das disciplinas de Inglês, Artes e Educação Física. E, no Fundamental 2 (a partir do 6º ano), vamos igualar das horas/aula de Humanas às de Ciências, ou seja, vamos ampliar as aulas de História e Geografia na semana (Sumaré online, 2013).⁹⁶

No mesmo município, a Secretaria e a gestão municipal enfatizaram o ganho na adequação da jornada vinculado a alteração curricular.

Passaremos a ter uma grade curricular mais ampla e, portanto, completa (prefeita Cristina Carrara, Sumaré Mais, 2013)⁹⁷.

Em Nova Odessa, a SME também defendeu como favorável à qualidade do ensino a reformulação curricular:

A administração municipal contratou novos professores de música, artes e educação física. Aliadas a reorganização curricular, essas contratações permitiram cumprir integralmente a Lei do Piso, garantindo aos professores condições de aperfeiçoamento⁹⁸.

Foram através dessas alterações curriculares, da incorporação das horas de capacitação docente nas jornadas de trabalho e da ampliação das jornadas que os municípios se reorganizaram.

O quadro abaixo é uma amostra das jornadas de trabalho dos professores do Ensino Fundamental I (anos iniciais), nas jornadas de 30 horas semanais ou as mais próximas disso localizadas nos municípios⁹⁹.

96 Jornal Sumaré Mais online, 12/11/2013 Disponível em: <<http://www.sumaremais.com.br/novo/content.php?id=2139&idm=2139>>, última visita em jul/2014.

97 Jornal Sumaré Mais online, 12/11/2013 Disponível em: <<http://www.sumaremais.com.br/novo/content.php?id=2139&idm=2139>>, última visita em jul/2014.

98 Disponível em: <<http://www.novaodessa.sp.gov.br/NoticiasConteudo.aspx?IDNoticia=13232>>.

99 As demais jornadas de todos os municípios estudados encontram-se no anexo da dissertação.

Quadro 1. Jornadas de trabalho de professores do Ensino Fundamental I, em jornadas de aproximadamente 30 horas semanais¹⁰⁰ – RMC

Municípios	Jornada	Hora atividade com aluno	Reuniões pedagógicas e Capacitação	Horas em local de livre escolha	Jornada sem aluno (%)
Americana	31 h	23h	3h	5h	25,8
Artur Nogueira	30h	20h	7h	3h	33
Campinas	32h	24h	3h	5h	25
Cosmópolis	33h	24h	3h	6h	27,3
Engenheiro Coelho	30h	25h	2h	3h	16,7
Holambra	30h	20h	7h	3h	33
Hortolândia	30h	20h	5h	5h	33
Indaiatuba	30h	20h	7h	3h	33
Itatiba	30h	20h	5h	5h	33
Jaguariúna	30h	20h	7h	3h	33
Monte Mor	30h	20h	7h	3h	33
Morungaba	30 h/a ¹⁰⁰	20h/a	8h/a	2h/a	33
Nova Odessa	30h	20h	7h	3h	33
Paulínia	39h	26h	13h	-	33
Pedreira	30h	20h	5h	5h	33
Santa Bárbara d'Oeste	32h	21h	8h	3h	34,4
Santo Antônio de Posse	36h	24h	2h	10h	33
Sumaré	30h	20h	Informação não localizada	Informação não localizada	33
Valinhos	30h	20h	4h	6h	33
Vinhedo	37h	25h	7h	5h	32,5

Fonte: Legislação vigente no ano de 2015, nos municípios da RMC e informações de website das prefeituras municipais. Elaborado pela autora.

Pode-se constatar que os municípios de Americana, Campinas, Cosmópolis e Engenheiro Coelho não garantem o tempo sem atividades com aluno, exigido pela legislação. Em contrapartida, todas as outras 16 (dezesseis) cidades tomaram medidas para que as mudanças nas jornadas ocorressem.

Apesar dos municípios terem seguido um padrão em relação ao aumento de contratação de professores especialistas para rearranjarem a quantidade de aulas de cada segmento, existe bastante

¹⁰⁰ Hora/aula = 50min, sendo uma jornada de 25 horas semanais.

diferença em relação ao tempo que os docentes passam em formação e reuniões pedagógicas e o tempo que possuem em local de livre escolha. O que pode revelar como cada SME considera como importante em viabilizar, por exemplo, a formação continuada dentro da própria jornada de trabalho, ou a participação docente em discussões e tomada de decisão dentro da própria escola.

Na metade dos municípios da RMC, as jornadas de trabalho dos professores determinam que passem a maior parte de seu tempo “livre” tendo que cumprir na escola ou nos locais oferecidos pelos sistemas municipais de ensino. São eles: Artur Nogueira, Holambra, Indaiatuba, Jaguariúna, Monte Mor, Morungaba, Nova Odessa, Paulínia, Santa Bárbara D’Oeste e Vinhedo.

Os municípios em que ficam mais tempo em local de livre escolha, quando estão no período sem alunos são 6 (seis): Americana, Campinas, Cosmópolis, Engenheiro Coelho, Santo Antônio de Posse e Valinhos.

Já os que equacionam o mesmo tempo em reuniões e capacitação com o tempo em local de livre escolha são 3 (quatro): Hortolândia, Itatiba e Pedreira. O município de Sumaré não disponibilizou as informações.

Por um lado, pode haver a preocupação em elevar a qualificação de seus professores, ao passarem boa parte do tempo em formação continuada. Por outro, os docentes que trabalham nos municípios que disponibilizam mais tempo remunerado em local de livre escolha possuem uma autonomia maior para prepararem suas aulas e realizarem seus estudos de uma maneira não tão dirigida e centralizada, de acordo com suas necessidades específicas.

As diferenças salariais na RMC

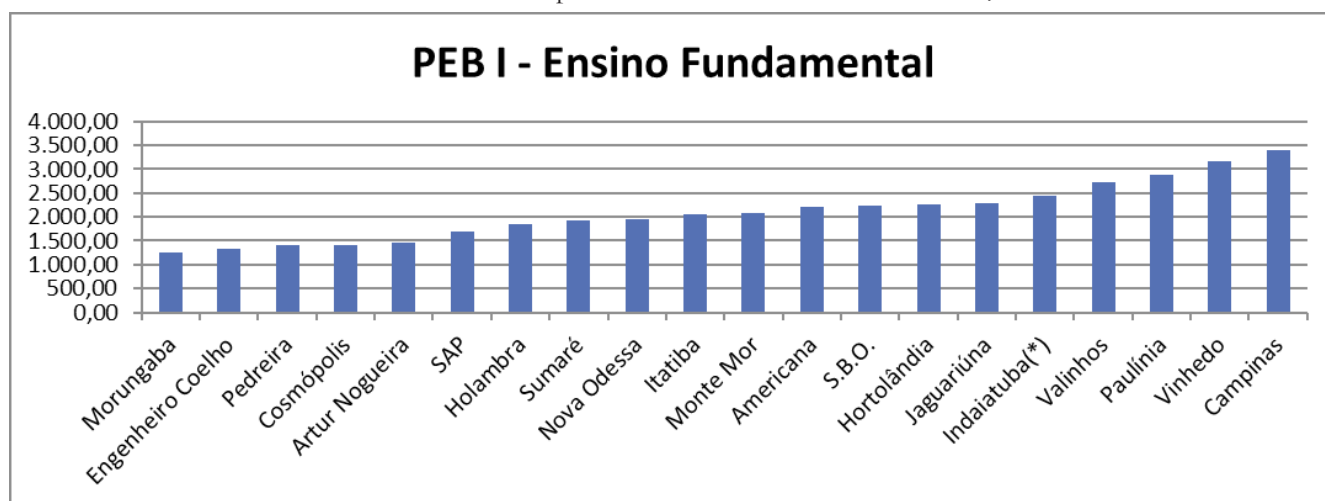
Pode ser verificada uma grande distinção salarial entre os municípios da RMC. Na tabela e gráfico abaixo, fica nítida a diferença entre os salários dos professores de ensino fundamental I, numa jornada de 30 horas semanais.

Tabela 1: Salário base dos professores do Ensino Fundamental I, da RMC

Municípios	PEB I - Ensino Fundamental (30h)
Morungaba	1.246,90
Engenheiro Coelho	1.323,41
Pedreira	1.410,00
Cosmópolis	1.410,00
Artur Nogueira	1.451,76
SAP	1.685,23
Holambra	1.842,00
Sumaré	1.917,07
Nova Odessa	1.944,39
Itatiba	2.047,57
Monte Mor	2.074,50
Americana	2.214,90
S.B.O.	2.241,49
Hortolândia	2.270,96
Jaguariúna	2.277,33
Indaiatuba	2.445,64
Valinhos	2.723,40
Paulínia	2.875,68
Vinhedo	3.174,00
Campinas	3.387,76

Fonte: Dados cedidos pelas SMEs, editais de concurso e portais da transparência dos municípios pesquisados, referentes ao ano de 2014.

Gráfico 1: Salário base dos professores do Ensino Fundamental I, da RMC



Fonte: Dados cedidos pelas SMEs, editais de concurso e portais da transparência dos municípios pesquisados, referentes ao ano de 2014.

Observa-se que os menores salários aparecem nos municípios de menor porte. Os professores que trabalham nesses municípios, muitas vezes possuem cargos em duas cidades próximas.

Segundo Andressa Barbosa (2011), que fez um estudo sobre o salário dos professores brasileiros e sua implicação no trabalho docente,

[...] existe um tripé que contemplaria a valorização dos professores: remuneração digna, formação inicial e continuada de qualidade e estrutura de carreira capaz de fixar o professor ao sistema de ensino com uma jornada que preveja tempo destinado aos alunos em sala de aula e tempo para a realização das atividades extraclasse (BARBOSA, 2011, p.68).

Os municípios brasileiros, nos últimos anos, estão em processo de elaboração e implementação dos Planos Municipais de Ensino¹⁰¹, pois possuíam o prazo para implementação até julho de 2015, um ano após o lançamento do Plano Nacional de Educação (2014)¹⁰². Nesses Planos, a valorização do magistério deve estar presente, como prevê a meta 17, referente aos salários. Devem obter sua

equiparação, até o final de 2019, do rendimento médio dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente: valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE (PNE, 2014).

Será necessária organização por parte dos professores para que os municípios obtenham a equiparação salarial entre os seus servidores.

Barbosa (2011) aponta que estudos feitos pelo CONSED¹⁰³ sobre os planos de carreira e remuneração do magistério da Educação Básica dos estados brasileiros, em 2005, mostram que existe muita heterogeneidade entre os planos, principalmente na parte referente à remuneração. Destaca que há um achatamento dos salários, e para serem compensados, são oferecidos abonos e gratificações de tipos variados.

Formação Continuada

Pode-se constatar, através do levantamento de dados, que todas as Secretarias de Educação, de alguma maneira, terceirizam as atividades de formação continuada dos professores. Via parcerias público-público, como o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa – que abarca todos os municípios da RMC, o programa pró-letramento e o programa PROFA do governo federal, assim como com o programa Ler e Escrever, do governo estadual, que oferecem material e formação para os professores.

Das parcerias público-privadas, apenas Pedreira não apresentou convênio. O restante apresentou pelo menos uma incidência. A OPET foi o sistema educacional mais adotado entre as Secretarias Municipais da região, com o fornecimento de material didático e formação sobre os

101 Não foi objeto dessa pesquisa verificar a implementação dos Planos, o que consta no texto sobre a temática, foram os dados fornecidos por algumas SMEs.

102 Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. O texto divide-se em 20 metas e cada meta contém suas estratégias de implementação.

103 Conselho Nacional de Secretários de Educação.

livros adotados, ocorrendo em Artur Nogueira, Cosmópolis, Engenheiro Coelho, Holambra e Morungaba.

O projeto, “Estrada para a Cidadania”, da Concessionária AutoBan também é comprado por vários municípios, como: Americana, Hortolândia, Santa Bárbara d’Oeste, Sumaré e Vinhedo. Assim como o programa SEBRAE “Jovens empreendedores”, é conveniado com: Americana, Itatiba, Valinhos e Vinhedo.

A partir do processo de municipalização do ensino fundamental, iniciado em 1996¹⁰⁴, os municípios viram-se despreparados para atender este nível de ensino e, conseqüentemente, aumentou-se a procura e a oferta de instituições privadas provedoras de assessoria pedagógica e material didático.

Tal situação, ao mesmo tempo em que reflete as dificuldades enfrentadas pelas administrações municipais, apresenta-se como justificativa para a opção de políticas governamentais que se apoiam na esfera privada, subvencionando-a, em troca da transferência da lógica de organização privada para o setor público, ao invés de reverter esses recursos públicos para a melhoria e/ou consolidação do aparato governamental necessário à manutenção e ao desenvolvimento do ensino (ADRIÃO, GARCIA, BORGHI, ARELARO, 2009, p.803-4).

O quadro abaixo apresenta as parcerias – público e privadas, realizadas pelos municípios.

104 Via transferência das matrículas da rede estadual para as redes municipais, com suporte de recursos via Fundeb.

Quadro 2. Parcerias realizadas para Formação Continuada de Professores nos municípios da RMC em 2014

	Privadas / OS	Públicas
Americana	SEFE (Sistema Educacional Família e Escola) Sistema Positivo AutoBan - Estrada para a cidadania	PNAIC
Artur Nogueira	OPET UNASP	PNAIC
Campinas	Falconi Empresas de cursos de línguas estrangeiras	PNAIC
Cosmópolis	OPET	PNAIC
Engenheiro Coelho	OPET	PNAIC
Holambra	OPET	PNAIC
Hortolândia	Autoban	PNAIC
Indaiatuba	Mathema Contratação de Assessoria especializada em cursos de formação	PNAIC
Itatiba	Instituto Ayrton Senna SEBRAE Bayer Schering	PNAIC
Jaguariúna	Sistema Positivo	PNAIC
Monte Mor	Sistema Dom Bosco	PNAIC
Morungaba	OPET Instituto PHALA	PNAIC
Nova Odessa	UniToledo	PNAIC. Ler e Escrever
Paulínia	Sistema Expoente	PNAIC
Pedreira		Ler e Escrever PNAIC
Santa Bárbara d'Oeste	Autoban	PROFA PNAIC Ler e Escrever
Santo Antônio de Posse		PNAIC
Sumaré	Autoban Palavra Cantada Editora Melhoramentos "Planeta Leitura"	PNAIC
Valinhos	SEBRAE: " <i>Jovens Empreendedores</i> " Learning Enterprises: <i>inglês nas escolas</i> Editora Anacruse: " <i>Música nas Escolas</i> " Gráfica e Editora Adonis: " <i>Como nasce um livro?</i> " Rota das Bandeiras: <i>Rota Educação</i>	Ler e Escrever PNAIC Pibid
Vinhedo	SEBRAE: " <i>Jovens Empreendedores</i> " Autoban: " <i>Estrada para a Cidadania</i> " Fundação Volkswagen: " <i>Brincar</i> " Amor Exigente	Anvisa: "Projeto Educanvisa" Ler e Escrever PNAIC Pró- letramento

Fonte: Entrevistas com gestores; sites oficiais, jornais online. Elaborado pela autora.

Pela análise do Quadro 6, as parcerias público-privadas realizadas pelas SMEs possuem duas frentes, a de contratação de “sistemas de ensino”, que seriam o “pacote” com material didático, assessoria pedagógica e formação continuada para gestores e professores. E a de projetos complementares, que teriam o objetivo de aprofundar temas previstos no currículo, ou interdisciplinares.

Mas por que não utilizar os próprios professores, coordenadores e supervisores das redes municipais de ensino para proverem essas formações e elaborarem esses materiais? Em alguns sítios oficiais das Secretarias de Educação, há registros de depoimentos dos gestores educacionais a respeito dessas aquisições.

Em Engenheiro Coelho, que adota o Sistema Educacional OPET, ao sair a classificação do município entre as 500 melhores cidades brasileiras em educação, o prefeito justifica:

Os maciços investimentos na área contribuíram para a classificação. Iniciamos as reformas e ampliações nas escolas da rede municipal de ensino, a construção de mais uma escola municipal e de duas creches-escola. Soma-se ainda a valorização dos profissionais e a implantação do sistema Opet, entre outros (Sítio da PMEC, mar/2016¹⁰⁵, grifos nossos).

Fica evidente, nessa fala, que o resultado que o município obteve teve relação com a realização da parceria.

Já em Jaguariúna, que possui o Sistema Positivo, o secretário José Roberto Chiavegato, fez uma declaração que revela que essa aquisição pode ser uma armadilha. Afirmou que “quando se adota o apostilamento, é muito difícil sair”¹⁰⁶. Alega que 80% da população tem avaliação positiva sobre as apostilas e que se um prefeito tem interesse político não desfaz esse contrato. “A verdade é que deixamos de ter dinheiro para outras questões e estamos cada vez mais atrelados ao sistema”, diz o prefeito. Mas defende que possui o “lado positivo” de padronização dos conteúdos e sequências didáticas, no caso da ausência de um professor ou de licenças.

Em relação aos professores, sua visão é a de um professor que apenas aplica o material fornecido, que não vai além e não inova. “A esta altura, ninguém mais quer saber de planejar cada aula, desenhar o bimestre inteiro. Teve uma acomodação. Muitos não saberiam mais fazer”. Nesta entrevista responsabiliza o professor pela acomodação, sem considerar que é a SME que impõe a utilização desse material prescrito, visando o resultado das avaliações externas, limitando e condicionando o trabalho do professor, e se contradizendo ao afirmar que é positiva a padronização.

Participação docente

Nos municípios investigados, que compõem a Região Metropolitana de Campinas, pode-se

105 Disponível em: <<https://www.pmec.sp.gov.br/educacao/2016/03/engenheiro-coelho-comemora-a-classificacao-entre-as-500-melhores-cidades-brasileiras-em-educacao.html>>.

106 Notícia: Amarras dos sistemas, 12 de dezembro de 2014. Disponível em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/amarras-%E2%80%A8dos-sistemas/>>. (Último acesso em dez/2016).

verificar que apenas alguns deles tiveram a participação dos professores na elaboração dos documentos que tratam das jornadas de trabalho que se adequaram à Lei do piso. Da mesma maneira que pouco apareceu a organização coletiva dos professores para reivindicar essa adequação.

Optou-se por utilizar os municípios de Campinas e Santa Bárbara d'Oeste como exemplo, pois, em Campinas, existe o Coletivo de Educadores da Rede Municipal de Campinas¹⁰⁷, além do Sindicato dos Trabalhadores do Serviço Público Municipal (STMC), que possui a setorial da educação, como entidades organizativas dos professores. E em Santa Bárbara d'Oeste, existe o Sindicato dos Professores de Santa Bárbara – SindProSBO.

Em Campinas, houve expressivo debate e mobilizações em torno da jornada de trabalho docente e a aplicação da Lei do Piso Profissional Salarial Nacional, que se iniciou no final de 2012, e se intensificou e fortaleceu em 2013.

Em novembro de 2012, o STMC entrou com ação judicial para que as atribuições das aulas do ano letivo de 2013 cumprissem a jornada de 1/3 sem alunos. Porém, foi negado, segundo os termos: “não [é] possível determinar liminarmente o cumprimento da atribuição de aulas nos termos da Lei n.º 11.738/08 por inexistir nos autos informações seguras da jornada de trabalho dos professores. Além disso, não há comprovação da ilegalidade mencionada e as informações da municipalidade são necessárias para essa decisão (...) Campinas, 27 de novembro de 2012. Wagner Roby Gídaró Juiz De Direito.”¹⁰⁸. Segundo o Sindicato, o processo aguardava a defesa da Prefeitura Municipal de Campinas e, posteriormente, seria novamente analisado pelo juiz¹⁰⁹. No dia 15 de dezembro de 2012, houve manifestação pública¹¹⁰ pelo não cumprimento da Lei.

Em decorrência desta ação e de mobilização organizada pelo Coletivo de Educadores, houve a composição de uma comissão para realizar estudos para a implementação da Lei do Piso, em maio de 2013, que elaborou documento apresentado para a Secretaria Municipal de Educação em agosto do mesmo ano¹¹¹.

Em 13 de novembro de 2013, o Coletivo de Educadores lançou uma Carta Aberta à População, denunciando o fato de que até o momento a Lei do Piso não havia sido cumprida nas escolas e que a lógica privatista vinha ganhando corpo na Administração Municipal.

No dia 23 de novembro de 2013 foi realizado um ato com o mote: Defesa da educação pública em repúdio à não aplicação da lei do piso e contra as reformas privatistas, com o seguinte convite via redes sociais¹¹²:

107 O Coletivo foi formado em 2009 após a greve dos servidores municipais.

108 Disponível em: <<http://stmc.org.br/site/ultimas-noticias/99878202/permanecemos-na-luta-pmc-nao-cumpre-lei-do-piso-do-magisterio?p=97>> (última visita em 26/11/2016).

109 Em notícia publicada em 21 de agosto de 2013, colocaram exatamente a mesma nota, aguardando a resposta da SME, para posterior resposta do juiz (Disponível em: <http://www.stmc.org.br/site/ultimas-noticias/99878400/apos-luta-do-stmc-prefeitura-recebe-estudo-da-lei-do-piso> - última visita em 26/11/2016).

110 Disponível em: <http://www.stmc.org.br/site/ultimas-noticias/24822813/educacao-se-mobiliza-em-defesa-da-lei-do-piso-nacional> (última visita em 26/11/2016).

111 Conforme descrito no capítulo anterior.

112 Disponível em: https://www.facebook.com/coletivodeeducadores/?hc_ref=PAGES_TIMELINE&fref=nf, última visita em outubro de 2016.

TUDO O QUE NOS CABE NÃO CABE EM NOSSA JORNADA!!

Segundo o Regimento Comum das Escolas Municipais de Campinas são atribuições dos professores, dentre outras:

II - Responsabilizar-se pela qualidade do ensino;

VI - Desenvolver projetos educativos vinculados ao Projeto Pedagógico da unidade educacional;

VII - Elaborar registros das atividades e dos projetos desenvolvidos no processo de ensino aprendizagem;

VIII - Avaliar e reorganizar periodicamente o trabalho pedagógico;

IX - Utilizar os recursos didáticos e pedagógicos da unidade educacional no processo de ensino aprendizagem;

XII - Proceder à avaliação contínua, cumulativa e processual dos alunos, utilizando-se de instrumentos e formas diversificadas de avaliação (...)

Como as nossas jornadas atuais não contemplam tempos para a realização de todas estas tarefas a alternativa é:

(a) Fazer de conta que não conhecemos nossas atribuições, ligar o piloto automático e tocar nossa jornada “aulista”;

(b) Assumir a docência como voluntariado, equilibrar-se entre o estresse e o adoecimento e esperar a aposentadoria;

(c) Ser profissional e brigar, no chão da escola e nos protestos da praça, por uma jornada e por condições de trabalho que possibilitem o exercício dessas atribuições que são fundamentais para a qualificação da escola pública (Coletivo de Educadores, facebook, 2013).

Nesta chamada, os professores enfatizam que suas atribuições são demasiadas em comparação às suas jornadas de trabalho. Além de expor a fragilidade em que ficam submetidos ao terem que “escolher” entre ter lazer e descanso, ou trabalhar fora do horário de trabalho, muitas vezes adoecendo, para garantir aulas de qualidade.

O documento elaborado para a adequação das jornadas à Lei do Piso foi engavetado pela gestão municipal, mantendo o município fora da lei. No site do STMC não publicaram mais nenhuma notícia a respeito da ação judicial, resposta da SME e mobilizações sobre a jornada de trabalho dos professores municipais.

Ainda no final de 2013, a Prefeitura de Campinas firmou convênio¹¹³ com a assessoria pedagógica Comunitas - que atua por meio de institutos como o Falconi, Tellus e Centro de Liderança Pública, ligada a um grupo de empresários que tem o objetivo, segundo o governo, de trazer eficiência à gestão pública. Houve grande mobilização organizada pelo Coletivo de Educadores contrários ao Convênio, em 2014, e várias escolas tornaram públicos seus manifestos contrários. Alegam que foi uma imposição da SME, sem processo de licitação pública e consulta à comunidade.

O discurso apresentado pela empresa Falconi/Comunitas, de que sua intervenção se limitará ao administrativo, demonstra noção questionável sobre os propósitos pedagógicos de uma gestão escolar (como se fosse possível separar administrativo de pedagógico em uma escola) e evidencia seu olhar mercadológico e empresarial.

113 Convênio nº 68/2013.

Uma empresa privada propor um “choque de gestão”, a partir da elaboração de diagnósticos e planos de ação que tenham como indicador de qualidade apenas o desempenho no IDEB, sustentados por valores de competitividade, eficiência e produtividade, são antagônicos ao processo de implementação da Avaliação Institucional da nossa rede (Carta de Repúdio à Assessoria Falconi/Comunitas Emef Prof Zeferino Vaz – Naed Sudoeste, Campinas, 2014).

A CNTE também manifestou a reprovação desse convênio via moção de repúdio, ressaltando que essas mesmas empresas participaram do “choque de gestão” em Minas Gerais no governo Aécio, provocando milhares de demissões de trabalhadores, sem que houvesse melhoria dos serviços prestados à população (Moção de repúdio, XVII Consind da Contee, nov/2014).

Após os atos e manifestações contrárias, a Secretaria de Educação manteve o convênio em apenas três escolas, com a assessoria atuando dentro da gestão, que não foram renovados.

O projeto foi implementado, em uma conjuntura neoliberal, de ascensão da privatização do sistema público de ensino. Nesse contexto, abriu-se a possibilidade do público ser administrado pelo privado, conforme afirma Freitas (2012), a escola

continua gratuita para os alunos, mas o Estado transfere para a iniciativa privada um pagamento pela sua gestão. Há um “contrato de gestão” entre a iniciativa privada e o governo. Portanto, a bandeira da escola pública tem que ser atualizada: não basta mais a sua defesa, agora temos que defender a escola pública com gestão pública (FREITAS, 2012, p.386).

O que ocorreu em Campinas mostra a importância da organização dos professores para fazer pressão junto à SME na tentativa de criar comissões de participação na elaboração de documentos, assim como barrar projetos contrários à autonomia do trabalho docente.

Em Santa Bárbara d’Oeste, obteve-se contato com o Sindicato dos Professores de Santa Bárbara – SindProSBO. Dentre os municípios estudados, é o único que possui um Sindicato próprio da categoria docente. Segundo relato de uma das diretoras da entidade, o Sindicato foi fundado em 2011, depois de uma insatisfação por parte dos professores que, na data base de 2010, não tiveram nenhum reajuste salarial e o Sindicato dos Servidores não organizou nenhum tipo de reivindicação. Pensando nas especificidades dos professores, decidiram se organizar autonomamente¹¹⁴.

Relata que quando se organizaram já tinham em mente a luta pela garantia da institucionalização da lei do Piso. Portanto, desde o princípio, fez parte da bandeira de lutas. Organizaram vários movimentos com enfoque no 1/3 de jornada extraclasse, como panfletagem etc.

Ainda segundo o Sindicato, em 2012, o secretário Heber Carlini prometeu que o 1/3 seria implantado e que ouviria a melhor forma junto com o sindicato e professores. Porém, quando os recebeu, já tinha a forma pronta. Garantiu que montaria uma comissão, mas descobriram que já

114 Se basearam na experiência de Olinda, que abriu precedentes jurídicos para a realização da mesma ação. Estudaram a viabilidade e assim o fizeram. Eliane relata que quando o Sindicato dos Servidores descobriu, tentaram de todas as formas boicotar o processo, através de ameaças e inviabilização de locais para realizarem a assembleia de fundação.

tinha sido enviado um documento para o setor jurídico.

Transformou todas as horas do 1/3 da jornada em HTPI, que é cumprido no local de trabalho. A luta que travam é transformar parte desse tempo em HTPL, pois as escolas não têm estrutura que criem condições de trabalho, ou seja, espaço, internet, e equipamentos para os professores trabalharem.

A maneira que implementaram foi através do aumento de aulas de Educação Física, Artes e Inglês. Porém não seriam ministradas por professores PEB II contratados, mas sim, pelos PEB I substitutos em exercício, pois não queriam abrir concurso. A Secretaria da época alegou que tinham professores suficientes para serem chamados.

Desta forma não haveria mais professores substitutos na rede, pois seriam atribuídos para outra função. Isto seria ilegal, pois havia uma demanda dos professores de PEB II classificados na lista de espera.

O SINDPROSBO entrou na luta contrária a essa forma de implantação. Este projeto acabou sendo barrado, pois o prefeito foi cassado. Quem assumiu a secretaria foi a professora Helda, membro do sindicato de professores. Em sua gestão, formaram uma comissão mais ampla para discutirem as possibilidades da implantação das jornadas de trabalho docente que reservem 1/3 do tempo para atividades extraclasse, com qualidade.

Porém, a implementação não veio no início do ano. Em julho de 2013, foi feito um discurso reafirmando o compromisso. Em agosto foi chamada uma nova comissão. Elaboravam as ideias, a secretaria analisava os impactos e se reuniam novamente, nesse movimento.

Somente em 2014 começou a implementação. Foram chamados todos os PEB II na lista de Educação Física, Artes e Inglês. Ainda assim faltariam professores para atribuição das aulas. E em caráter provisório os PEB I passaram a assumir algumas dessas aulas. O concurso até junho de 2014 não tinha sido aberto, apesar do compromisso do prefeito para a sua efetivação.

O Sindicato considera que estejam lutando pelo trivial. Não foram enviados especialistas para Educação Infantil. Estão faltando professores substitutos, pois estão cobrindo essas lacunas. Os professores de sala acabam substituindo os professores especialistas, e cumprem esse HTPI em outro horário, por exemplo, saem mais cedo de uma reunião. Todos são contratados em caráter CLT, não podendo trabalhar mais que 8 horas por dia.

Considerações

Os caminhos escolhidos pelas Secretarias Municipais de Educação para a implementação de uma lei mostram que aspectos da gestão a equipe administrativa e pedagógica priorizam. Para implementar uma lei é preciso conciliar os recursos de arrecadação com os princípios educacionais. Os recursos são fixos, porém os princípios educacionais são variáveis e para decidir o que uma rede de ensino considera melhor, deve haver a participação de todos os atores envolvidos no assunto da lei.

A realização do trabalho de campo revelou como a coleta de dados sobre os municípios pode encontrar barreiras que dificultam o desenvolvimento da pesquisa. Poucas foram as Secreta-

rias Municipais de Educação que possuíam um registro documentado sobre o histórico de implementação da lei, com ata de reuniões e homologação das decisões, seja num coletivo dos próprios profissionais de gestão da SME, seja em conjunto com os professores. Mesmo as que possuíam assessoria jurídica privada não apresentaram esse material, tendo acesso, apenas, ao documento final das jornadas de trabalho docente, somando-se ao depoimento de supervisores e coordenadores pedagógicos.

Os municípios, em muitos casos, alegaram que houve dificuldade para a implementação, com a justificativa da falta de professores, necessitando a abertura de concursos públicos. Assim como a reorganização curricular, que ainda se deparava com alguns “buracos”, ou seja, com espaços sobrando para serem preenchidos com aulas que eram definidas com projetos de cada escola, com professores que se dispusessem, cumprindo carga suplementar, ou mesmo, utilizando o que seriam suas horas “sem aluno”. Em alguns municípios esses eram os motivos da lei existir no papel, e não na realidade escolar.

Pode-se observar a inúmera variação de jornadas existentes tanto dentro de cada município, assim como variam as jornadas entre os municípios. O pesquisador Marcelino Pinto (2009), adverte que a maneira como as jornadas são organizadas, podendo ser 10h, 20h, 24h, 30h etc., revelam que devido aos baixos salários, as próprias redes públicas ou privadas oferecem essas variações para que o professor acumule aulas em diversas redes. Portanto, essas horas, na realidade, não são utilizadas para o fim proposto.

Nas redes em que estão previstas as horas para preparação das aulas e correção dos trabalhos (as chamadas horas-atividades), boa parte não precisa ser realizada de forma presencial, o que cria, em verdade, um mundo de faz de conta. O empregador, público ou privado, paga um valor de hora-aula vergonhoso, argumentando que o professor pode exercer a atividade em outras redes, e o docente torna-se cúmplice de um estelionato educacional, transformando-se em mero intérprete de aulas, repetidor de conteúdos vazios de significado para ele e para os alunos (PINTO, 2009, p.56).

É válido evidenciar, que em muitos municípios observou-se que além dessas desigualdades entre as jornadas, quando se trata da educação infantil, é reservado um período menor extraclasse, deixando clara a visão que se tem do perfil intelectual de cada profissional. Pois quanto menor a idade atendida, menor o tempo destinado à preparação das aulas, assim como a remuneração também é inferior. Pois o professor é considerado um cuidador.

O processo de elaboração da Lei 11.738/2008, revelou uma série de debates históricos travados sobre a valorização do magistério, sobre as condições de trabalho docente e sobre o que está por trás da profissão de professor. Porém, conclui-se que apesar de ser uma conquista para a categoria num contexto de flexibilização e ampliação de funções atribuídas ao professor, a maneira como esta Lei vem sendo implementada – quando é implementada, levanta questões sobre este processo de burocratização que vem adquirindo e responsabilizando cada vez mais a profissão pelos resultados vinculados à qualidade educacional.

Referências

ADRIÃO, T., GARCIA, T., BORGHI, R., L ARELARO. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009.

ALVES, R. A formação continuada de professores nas cidades de Campinas e Hortolândia: um balanço do período de 2000 a 2012. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação Unicamp. Campinas, SP: 2015.

AMERICANA. LEI Nº 4.668, DE 4 DE JULHO DE 2008. Dá nova redação à Lei nº 4.053, de 1º de julho de 2004, e dá outras providências (Institui o Plano de Carreira e Salários dos integrantes do Quadro do Magistério Público Municipal de Americana e dá outras providências).

_____. Lei Municipal nº 5.699 de 26 de setembro de 2014. Altera dispositivos da Lei Municipal nº 4.053, de 1º de julho de 2004, modificada pela Lei nº 4.668, de 4 de julho de 2008, e dispõe sobre criação e alterações nos cargos efetivos de provimento por concurso público nos quadros da Administração Direta do Município de Americana, conforme especifica, e dá outras providências.

_____. Requerimento nº 36/2011. Requer informações sobre o cumprimento do disposto no art. 17 da Lei 4668 de 04 de julho de 2008 e da Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996.

ARTUR NOGUEIRA. Lei nº 2.795, de 28 de dezembro de 2005. Dispõe sobre a criação do Sistema Municipal de Ensino estabelecendo normas gerais para sua adequada implantação e dá outras providências.

_____. Lei Complementar nº 392, de 17 de dezembro de 2004. Institui o novo Estatuto e o Plano de Carreira, Cargos e Remuneração do Magistério Público Municipal de Artur Nogueira e dá outras providências.

BARBOSA, A. Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente. Brasília: Liber Livro, 2011.

BRASIL. PARECER CNE/CEB Nº: 02/1997, de 26 de fevereiro de 1997 Diretrizes para a Carreira e Remuneração do Magistério Público.

_____. LEI Nº 11.738, DE 16 DE JULHO DE 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

_____.PARECER CNE/CEB Nº: 9/2012, de 12 de abril de 2012. Implantação da Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica.

_____. LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

CAMPINAS. Lei Nº 6.894, de 24 de dezembro de 1.991. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público e dá providências correlatas.

_____. LEI 12.985 Nº DE 28 DE JUNHO DE 2007. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos Servidores do Município de Campinas e dá outras Providências.

COSMÓPOLIS. LEI COMPLEMENTAR Nº 3.174, DE 06 DE OUTUBRO DE 2009. Disciplina o Plano de Carreira e Remuneração e o Estatuto do Magistério Municipal para os integrantes do Quadro do Magistério Municipal, e dá outras providências correlatas.

_____. LEI Nº 3.466, DE 23 DE AGOSTO DE 2012. Dispõe sobre alteração na Lei Complementar nº 3.174 de 02 de outubro de 2009 - Estatuto do Magistério Municipal e da outras providências.

ENGENHEIRO COELHO. Lei complementar nº 003/de 2006. Institui o Plano de Carreira para os integrantes do Quadro do Magistério Público Municipal — Q.M.P.M., de Engenheiro Coelho e determina outras providências.

FREITAS, L.C. os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema publico de educação. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. Educ. Soc., Campinas, v. 24, n. 82, abr. 2003. Disponível em <http://www.scielo.org.br>. Acesso em 06 de jan de 2009.

HOLAMBRA. Lei nº 030, de 25 de maio de 1993. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Município de Holambra e dá outras providências.

_____. Lei Complementar nº 215, de 06 de maio de 2010. Dispõe sobre o Estatuto do magistério público municipal e o respectivo Plano de Carreira e de Remuneração para os integrantes do quadro do magistério público municipal e dá outras providências.

HORTOLÂNDIA. Decreto nº2.399, de 30 de novembro de 2010. Dispõe sobre a regulamentação das

diversas jornadas de trabalho docente, a atribuição de classe e ou aulas e o processo de remoção e permuta do pessoal decente do Quadro do Magistério Público da Secretaria Municipal de Educação.

_____. LEI COMPLEMENTAR Nº 12, DE 30 DE ABRIL DE 2010. Dispõe sobre a reestruturação dos Planos de Carreiras dos servidores públicos municipais, a criação e transformação de cargos na administração direta da Prefeitura Municipal de Hortolândia, e dá outras providências.

_____. Lei Complementar nº 52, de 29 de novembro de 2013. Introduz alterações na Lei Complementar n/ 12, de 30 de abril de 2010.

INDAIATUBA. Lei Complementar nº 7, de 05 de janeiro de 2009. Dispõe sobre o Estatuto, Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público do Município, e dá outras providências.

_____. Decreto nº 11.539 de 30 de novembro de 2012. Regulamenta a jornada de trabalho dos ocupantes do cargo de professor, no exercício da função docente, das unidades escolares da Rede Municipal de Ensino, conforme artigo 18, § 3º, da Lei Complementar nº 7, de 05 de janeiro de 2009.

ITATIBA. LEI Nº 4.623, DE 23 DE DEZEMBRO DE 2013. Estrutura e organiza a educação pública municipal, institui o Estatuto do Magistério e o Plano de Carreira e Remuneração para os Profissionais da Educação, e dá outras providências.

JAGUARIÚNA. LEI COMPLEMENTAR N.º 95, de 06 de dezembro de 2004. Institui o Plano de Carreira e de Remuneração do Magistério Público Municipal, e dá outras providências.

_____. Regimento Escolar das Unidades Escolares Municipais. De 04 de abril de 2011.

_____. DECRETO Nº 3.139, de 17 de julho de 2013. Dispõe sobre as jornadas de trabalho docente do Quadro do Magistério, e dá providências correlatas.

MONLEVADE, João A. Valorização Salarial Dos Professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores da educação básica pública. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação - UNICAMP. Campinas, 2000.

MONTE MOR. Lei Complementar nº007, em 19 de junho de 2007. Dispõe do Estatuto e Plano de Cargos e Vencimentos do Magistério Público.

_____. Lei Complementar n.º 12 de 24 de Março de 2008. Dispõe sobre a Reestruturação do Quadro de Pessoal, Plano de Cargos, Salários, Carreira e Avaliação de Desempenho dos Servidores da Prefeitura Municipal de Monte Mor.

_____. Lei Complementar nº 0028, de 10 de abril de 2012. Dispõe sobre as alterações na

jornada de trabalho docente.

MORUNGABA. LEI Nº 1.127, DE 10 DE MARÇO DE 2006. Autoriza o Poder Executivo Municipal a instituir Programas de Formação Continuada destinados aos integrantes do Quadro do Magistério, e dá outras providências correlatas.

_____. LEI Nº 1.211, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2007. Dispõe sobre a reorganização do Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público do Município da Estância Climática de Morungaba.

_____. LEI Nº 1.472, DE 20 DE FEVEREIRO DE 2013. Altera dispositivos, que especifica, da Lei nº 1.211, de 18 de dezembro de 2007, e alterações, que dispõe sobre a reorganização do Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público do Município da Estância Climática de Morungaba, e dá outras providências.

_____. LEI Nº 1.515, DE 11 DE DEZEMBRO DE 2013. Altera dispositivos, que especifica, na Lei nº 1.211, de 18 de dezembro de 2007, e alterações, que dispõe sobre a reorganização do Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público do Município da Estância Climática de Morungaba e dá outras providências.

NOVA ODESSA. Lei nº 1649, de 19 de Março de 1999. Institui o Plano de Carreira e de Remuneração do Magistério Público Municipal.

PAULÍNIA. Lei nº 1296 de 15 de maio de 1990. Institui o Plano de Carreira e de Remuneração do Magistério Público Municipal.

_____. Requerimento indicação nº 99, de 07 de fevereiro de 2013. Sugere ao executivo a criação e aprovação do Estatuto do Magistério do município de Paulínia.

PEDREIRA. Lei nº 2.412, de 24 novembro de 2003. Institui O PLANO DE CARREIRA E DE REMUNERAÇÃO, para os integrantes do Quadro do Magistério Público Municipal de Pedreira-SP. E dá outras providências.

_____. Lei nº 3.012, de 02 de março de 2010. Altera e acrescenta dispositivos à Lei nº 2.412, de 24 novembro de 2003, modificada pelas Leis nºs 2.423, de 29 de novembro de 2003; 2.466, de 15 de março de 2005; 2.769, de 17 de janeiro de 2008; 2.817 de 20 de junho de 2008 e 2.818, de 20 de junho de 2008, que institui o PLANO DE CARREIRA E DE REMUNERAÇÃO, para os integrantes do Quadro do Magistério Público Municipal de Pedreira-SP.

PINTO, José Marcelino Rezende. Remuneração adequada do professor: Desafio à educação brasileira. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 4, p. 51-67, jan./jun. 2009.

SANTA BÁRBARA D'OESTE. LEI COMPLEMENTAR Nº 69, DE 23 DE DEZEMBRO DE 2.009. Institui o Plano de Carreira e o Regulamento do Quadro do Magistério Público Municipal de Santa Bárbara d'Oeste, dando outras providências.

_____. LEI COMPLEMENTAR MUNICIPAL Nº 145 DE 05 DE DEZEMBRO DE 2012. Dispõe sobre a substituição do Anexo IV - Jornadas - da Lei Complementar Municipal n. 69 de 23 de dezembro de 2009, e dá outras providências.

SANTO ANTÔNIO DE POSSE. Lei Complementar Nº 001/2004. Institui o Plano de Carreira e de remuneração para os integrantes do Quadro do Magistério Público Municipal e dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal de Santo Antônio de Posse, e dá outras providências correlatas.

_____. Lei Ordinária Nº 2233/2007. Dispõe sobre a criação do Sistema Municipal de Ensino autônomo e estabelece normas gerais para sua adequada implantação, e dá outras providências.

_____. Lei Complementar nº 024, de 29 de dezembro de 2010. Dispõe sobre alterações na jornada de trabalho prevista na Lei Complementar nº 001/04 e outras, dos cargos relacionados ao ESTATUTO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO MUNICIPAL DE SANTO ANTÔNIO DE POSSE-SP, e dá outras providências correlatas.

_____. Lei Complementar Nº 006, 13 de março de 2014. Dispõe sobre alteração no Plano de Carreira do Magistério Público Municipal de Santo Antonio de Posse e dá outras providências.

SUMARÉ. Lei nº 3.773, de 20 de fevereiro de 2003. Dispõe sobre a normatização de condutas e direitos, Sistema de Evolução Funcional e Plano de empregos do magistério público municipal de Sumaré e dá outras providências.

VALINHOS. Lei nº 4.372, de 08 de dezembro de 2008. Dispõe sobre o Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município de Valinhos e dá outras providências.

VINHEDO. Lei Complementar nº 110, de 20 de dezembro de 2011. Dispõe sobre o Quadro da Educação e do Magistério Público Municipal de Vinhedo e dá outras providências.

_____. Lei Complementar nº 114, de 04 de abril de 2012. Altera e acrescenta dispositivos na Lei Complementar nº 110, de 20 de dezembro de 2011 que “Dispõe sobre o Quadro da Educação e do Magistério Público Municipal de Vinhedo e dá outras providências”.

Educação Integral: A Implementação, o processo e os desafios do projeto piloto na rede municipal de ensino de Campinas

Crislaine Matozinhos Silva Modesto¹¹⁵

Tessituras: A implementação e os desafios

O estudo em questão procurou analisar as ações empreendidas pelo poder público municipal no que se refere ao projeto de ampliação da jornada escolar implementado em 2014 na Rede Municipal de Ensino de Campinas. Para tal, adotamos a seguinte problemática: Como é que o princípio da dignidade da pessoa humana ganha materialidade no cotidiano escolar? Acreditamos que a problemática em questão nos deu subsídios para compreender e discutir as ações efetivas para a implementação do “Projeto Piloto para a Escola de Educação Integral: Uma Proposta em Construção no Município de Campinas” (CAMPINAS, 2014a).

Para tanto, a pesquisa adotou a abordagem qualificativa (BOGDAN & BIKLEN, 1994) e trabalhou prioritariamente com fontes documentais de natureza variada agregada a observação em campo na Escola Municipal de Educação Integral Padre Francisco Silva (BEAUD & WEBER, 2014).

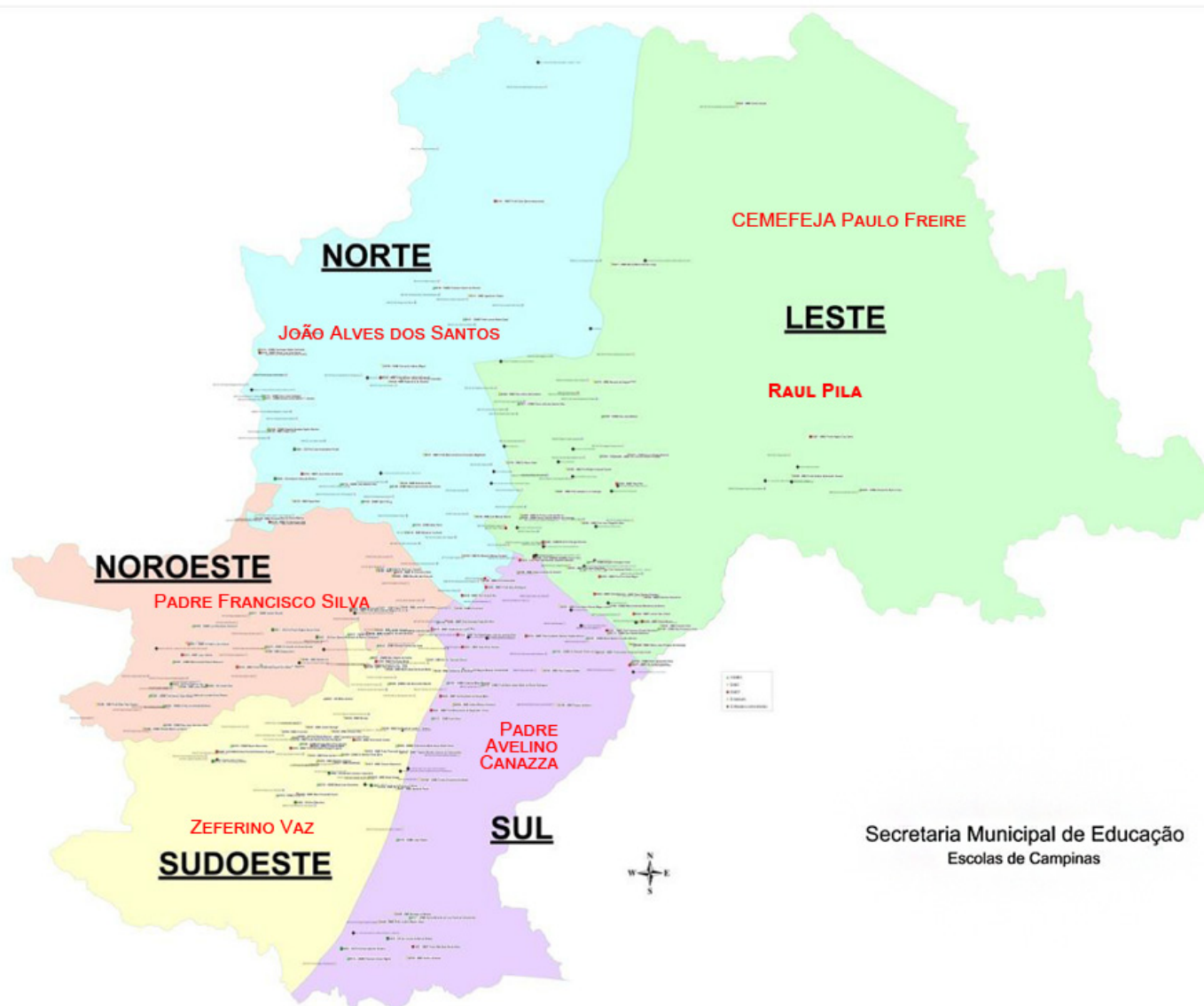
No ano de 2013, a Secretaria Municipal de Educação de Campinas mobilizou-se em ações voltadas para organização do tempo e do currículo em que atendesse a agenda da educação integral, constituindo comissões de implementação, de estudos e de política de formação continuada composta por profissionais de diferentes segmentos e instâncias da secretaria objetivando à produção de subsídios para implementação da política de educação integral nas unidades educacionais (CAMPINAS, 2014b).

Nesta perspectiva, decorreu a promulgação do Decreto Municipal nº18.242, em 27 de janeiro de 2014 publicado no D.O.M nº 10.798, que dispôs sobre a criação do Projeto Piloto de Escolas de Educação Integral na Rede Municipal de Ensino de Campinas e autorização do funcionamento nas unidades educacionais com a ampliação da jornada EMEFs “Professor Zeferino Vaz” e “Padre Francisco Silva”.

A medida que o projeto piloto ganhava visibilidade e o aumento na procura pela oferta, em 2015 estendeu a implementação para mais três escolas. Visto que, a Secretaria Municipal de Educação desdobrou suas ações em atender a meta 6 prevista no Plano Nacional de Educação 2014, no qual sinaliza a aplicação da jornada escolar. Assim, a rede municipal de ensino passou oferecer a oferta de educação integral em cinco escolas: EEI Padre Francisco Silva, EEI/EJA Zeferino Vaz, EEI/EJA Raul Pila; EEI Padre Avelino Canazza e EEI/EJA João Alves dos Santos. Logo em 19 de outubro de 2015 passou a integrar ao projeto o CEMEFEJA Paulo Freire, totalizando seis unidades educacionais.

115 Este trabalho é um recorte dos dados parciais da pesquisa de doutoramento que visa discutir a política pública de educação integral sob lócus dos Direitos Humanos. E-mail: criselcler@gmail.com

Mapa 1 – Escolas de Educação Integral por Macrorregião



Fonte: Elaborado e adaptado pela autora. Disponível em: <https://planodiretor.campinas.sp.gov.br/sites/plano-diretor.campinas.sp.gov.br/files/cidades.pdf> - Acesso em: 21 de outubro de 2016.

A concepção de educação adotada nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental Anos Iniciais apresenta a educação como emancipatória, um processo em contínuo que potencializa o Projeto Piloto de Educação Integral (GODOY, 2012). A proposta de educação integral expressa nas fontes documentais da rede municipal de ensino adota a “concepção que considere os sujeitos em sua condição multidimensional” (CAMPINAS, 2014b, p.08). De acordo com Moll et.al (2012), este conceito define-se não apenas na dimensão cognitiva, mas na compreensão do sujeito corpóreo, na ótica integral da emancipação humana e social. Propõe uma aprendizagem completa e consubstanciada por atos educativos que instiga experiências capazes de desenvolver todas as habilidades e que assume por completo a formação humana, abrangendo todas as dimensões que compõem a vida do sujeito.

Neste sentido, diríamos que os moldes traçados e demonstrados nos documentos oficiais da rede municipal de ensino foi criar condições para a construção de um projeto pedagógico autônomo e articulado dialeticamente com as dinâmicas sociais, capaz de garantir a formação crítica do cidadão, sendo fundamental para uma educação crítica e comprometida. Todavia, a escola não é a única detentora do conhecimento, mas “é a instituição” que desenvolve determinadas formas de pensamento. Conforme as Diretrizes Curriculares do Município, o aprendizado é experiência fundamental para o desenvolvimento humano, ele cria saltos qualitativos nas habilidades demandadas na solução de problemas práticos e teóricos (GODOY, 2012).

O objetivo último de nosso trabalho deve ser o de mobilizar, cotidiana e incansavelmente, as condições que permitam, a todas as crianças, jovens e adultos de nosso município, o desenvolvimento de processos educativos criadores de uma nova vida, uma nova humanidade. Esta compreensão exige que possamos transformar nossas escolas em espaços educativos com profundas ligações com a atualidade da vida social e cultural. Uma escola pública como espaço de formação de educadores e educandos nas múltiplas dimensões da formação humana: cognitiva, ética, política, científica, cultural, lúdica e estética, espaço de construção de sujeitos críticos, de investigação permanente da realidade social e comprometida com a educação integral de nossas crianças, jovens e adultos. (Diretrizes das Unidades Educacionais da Rede/Fumec – Documento DEPE, Abril de 2005) apud (GODOY, 2012, p. 18).

As diretrizes do município se opõem à educação bancária e reafirma a opção pelo que Paulo Freire chamou de “educação libertadora”. Essa contemplaria uma didática fundada no diálogo, na opção pelos conteúdos significativos para a compreensão crítica da realidade e na rejeição aos métodos que induzem os educandos à passividade no ato de aprender.

[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação bancária, mas um ato cognoscente. Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo (FREIRE, 1989, p.68).

O projeto piloto de educação integral alista princípios para conjugar a intensidade das ações e orientar o currículo nas práticas educativas, a não fragmentação e hierarquização dos conhecimentos. Do mesmo modo, se propôs a garantir as condições para a efetivação, ampliando o trabalho coletivo dos profissionais da escola para a realização de planejamentos, avaliações e uma educação de qualidade. Desse modo, a composição da jornada docente se constitui com sessenta por cento do tempo destinado a interação com os alunos e quarenta por cento do tempo destinado ao planejamento, organização, reflexão e avaliação do trabalho pedagógico do professor e da escola como um todo (CAMPINAS, 2014b).

No texto Referência Para o Debate de Educação Integral Série Mais Educação é ressaltado:

A compreensão da jornada de trabalho dos professores na perspectiva da Educação Integral requer a inclusão de períodos de estudo, de acompanhamento pedagógico, de preparação de aulas e de avaliação de organização da vida escolar. A reorganização dessa jornada exige que a formação de educadores inclua conteúdos específicos de formulação e acompanhamento de projetos e de gestão intersetorial e comunitária. Exige também que os processos de formação continuada para a formulação, implantação e implementação de projetos de Educação Integral incluam profissionais das áreas requeridas para compor a integralidade pressuposta neste debate: cultura, artes, esportes, lazer, assistência social, inclusão digital, meio ambiente, ciência e tecnologia, dentre outras (SECAD, 2009).

Quadro 01 – Jornada Docente

JORNADA Integral I - 24/40	
24 horas de dedicação ao trabalho diretamente com alunos	TDA: aulas dos Componentes Curriculares e dos <i>Eixos de Trabalho</i> e acompanhamento dos alunos em atividades educativas específicas
16 horas de dedicação a organização do trabalho pedagógico	02 aulas de organização geral do trabalho pedagógico coletivo – Tempo Docente Coletivo (TDC) 03 aulas de planejamento/avaliação com os pares e planejamento/avaliação dos Eixos/Projetos e comissões – Trabalho Docente entre Pares (TDEP) 04 horas de formação/estudos em grupos na escola – Tempo Docente de Formação (TDF) 01 hora para atendimento as famílias (TDI) 06 horas de planejamento individual – local de livre escolha – (TDPA)

Fonte: Campinas (2014b, p.17).

Tal jornada encontra-se prevista na Lei Complementar nº 57, de 09 de janeiro de 2014 (CAMPINAS, 2014b). Neste contexto, observa-se um empenho para à promoção de melhores condições de trabalho para a equipe gestora e docente, visto que o projeto piloto de EEI em Campinas contempla a formação continuada dentro da unidade educacional denominado Trabalho Docente De Formação (TDF), que compreende o tempo utilizado pelos docentes para formação em serviço, objetivando à qualificação da ação pedagógica; e o Trabalho Docente Coletivo (TDC), espaço formativo que compreende reuniões pedagógicas da equipe escolar para construção, acompanhamento e avaliação do Projeto Pedagógico da unidade educacional e para as atividades de interesse da Secretaria Municipal de Educação.

Um fator muito importante que compõe essa política diz respeito a jornada docente integral, prevista no Plano de Cargos 24/40, na qual o Plano Municipal de Educação – LEI nº 15.029 de 24 de junho de 2015, indica na meta 6 – que prevê ações de Educação Integral a garantia da jornada docente vinculada à uma única unidade educacional. Uma jornada que prevê e aposta na circulação, promoção de saberes e conhecimentos dos estudantes, enriquecendo a formação e as

condições de trabalho do corpo docente. Também em relação a qualidade, na submeta 6.8 “Garantir estudo e ações que limitem o número de alunos por professor. Que a relação professor / aluno seja definida por etapa, considerando as seguintes diretrizes: a) para o ensino fundamental, anos iniciais: 20/25 estudantes por turma; b) para o ensino fundamental, anos finais: 25/30 estudantes por turma” (LEI nº 15.029/2015).

Contudo, devido ao projeto piloto implementado há três anos não possuir uma avaliação, a problemática da pesquisa se propõe a discutir com a ciência do direito o princípio da dignidade da pessoa humana como ganha materialidade no cotidiano escolar, optamos por a observação em campo para ver “in lócus” as dinâmicas do real. Entendemos que este princípio constitucional nos dá parâmetro para compreender as políticas públicas educacionais como são elaboradas, interpretadas, implementadas e de fato “efetivadas” o que venha ser o direito em pauta.

In Lócus: A escola

A ótica da pesquisa se desenvolve nos processos políticos entrecortando as dimensões macro, meso e micro, articulando os contextos de formulação das políticas, a tradução dessas políticas pelas dependências, instituições e as dinâmicas por elas inauguradas no cotidiano escolar tendo em vista o alcance dos seus resultados. De acordo com os autores Beaud e Weber (2014), neste exercício intelectual, reservamos o direito de ver mais de perto a realidade social, livre para ir de encontro às visões oficiais, a opor-se às forças que impõem o respeito e o silêncio, àquelas que monopolizam o olhar sobre o mundo.

Sendo assim, a Secretaria Municipal de Ensino de Campinas abriu espaço de diálogo, elencando profissionais do seguimento para constituição de comissões de estudos e que professores, gestores, comunidade que juntamente com a SME pudessem elaborar um novo projeto de educação para o município. Um movimento aparentemente oposto ao descrito por Alves-Mazzotti (2003), que embasadas em pesquisas educacionais realizadas apontam que muitas inovações implementadas pelas secretarias de educação são encaradas pelos professores como “pacotes”. A autora relata um depoimento de uma professora:

Eu vejo esses “pacotes” que chegam prontos de cada governo, cada prefeito cria um novo modelo de educação...Quando a gente está conseguindo entender o anterior, vem um “pacote” novo. Aí você começa a mudar...parece um boneco de marionete. Com tantas mudanças, você acaba não trabalhando o que é essencial para o aluno naquele momento, ou seja, às vezes se preocupa muito com o conteúdo, de encher o aluno de conteúdo...pega aquele conteúdo e vai jogando nele como se fosse uma latinha de lixo, vai enchendo, vai enchendo, sem ter nenhum sentido para a vida (ALVES-MAZZOTTI, 2003, p. 42).

A citação é impactante, porém a intenção da autora é indicar que as políticas públicas educacionais “pacotes” devem ser revisadas, compreendidas e trabalhadas. Todavia, acompanhar a implementação desta política pública na Rede Municipal de Ensino de Campinas nos instigou

armar-se com curiosidade rebelde e crítica, “o primeiro ato do pesquisador” dentro do campo científico e político (BEAUD e WEBER, 2014, p.11).

A observação em campo foi realizada na Escola de Educação Integral Padre Francisco Silva, localizada na região noroeste do município de Campinas, no período de 2014 a 2016. Neste desiderato, as fontes documentais tais como projeto político pedagógico, registros de pauta, ata, bilhetes, comunicados, como também os espaços de reuniões com os professores, gestoras e funcionários, comunidade e assembleias com os alunos, permitiu criar narrativas e compreender o movimento do grupo em prol do projeto que seria implementado no ano 2014. A equipe de professores junto a gestão se dedicaram em exaustivas reuniões e espaços de formações, abrindo diálogo com a comunidade para que pudessem juntos discutir e construir o modelo de educação que seria adotado.

Conforme os registros, o sentimento que imperava era de preocupação e ao mesmo tempo de alegria. Trabalharam com afinco na organização e elaboração do projeto, da mesma forma na organização da escola. Entraram em contato com as instituições do bairro, elucidaram sobre o conceito de educação integral x escola de tempo integral, realizaram um “World Café”, ouviram e registraram as sugestões dadas pelos pais e/ou responsáveis. Houve outros momentos de reuniões com as instituições e comunidades da redondeza. Também realizaram assembleia com os alunos e os mesmos elencaram o que desejavam aprender (CAMPINAS, 2013e, p.53).

Quando a escola compartilha a sua responsabilidade pela educação, ela não perde seu papel de protagonista, porque sua ação é necessária e insubstituível, porém não é suficiente para dar conta da tarefa da Educação Integral. A relação escola e comunidade pode ser marcada pela experiência de diálogo, de trocas, de construção de saberes e pela possibilidade de juntas, constituírem-se em uma comunidade de aprendizagem (SECAD, 2009, p.33).

Nem todos os membros da U.E estavam engajados na discussão, no entanto, algumas professoras “empenhadas”, junto as gestoras, acrescidas da contribuição do professor da Faculdade de Educação da Unicamp Guilherme Do Val Toledo Prado, discutiram, refletiram e listaram pontos de partida e assim juntos aos demais colegas compreender e construir um novo modelo de educação. Nos encontros foram sinalizados aspectos referente a aprendizagem, escola, comunidade, avaliação da escola pelos alunos e professores.

A cultura de cooperação, a atitude de diálogo e o trabalho coletivo foram elementos chave para a constituição da rede de saberes inerente a esse novo paradigma e para a gestão compartilhada de um projeto contemporâneo. Embora, as tarefas demandassem um olhar atento aos detalhes, no que se refere a infraestrutura, embora a escola contasse com uma área adequada para um projeto de educação integral, a implementação do projeto exigia adaptações e reformas. De modo que, foram requisitadas ao CAE- Coordenadoria de Arquitetura Escolar materiais e imobiliários; a CEB – Coordenadoria da Educação Básica, a CONUTRI - Coordenadoria de Nutrição planejamento de cardápio e a CGP - Coordenadoria de Gestão de Pessoas recursos humanos assessoria em materiais, imóveis, equipamentos de cozinha, planilhas de trabalhos etc.

A escola investiu na possibilidade de um novo encontro entre o sonho e a realidade, os coletivos apostaram na potencialidade da escola discutir e decidir democraticamente e não receber passivamente programas e políticas “de cima para baixo”. No processo de aprender, o tempo assumiu grande importância, pois a aprendizagem requer elaboração e realização de múltiplas experiências.

Para a organização e o funcionamento escolar, tratar desta diversidade é necessário repensar conjuntamente a organização do tempo, do espaço e equacionar todos os sujeitos que circulam concomitantemente na escola, buscando ter clareza de quanto e como o tempo é ocupado com atividades significativas para o desenvolvimento dos conteúdos e, quais espaços são utilizados e com qual intencionalidade e a natureza das atividades. Caso contrário, a inadequação dos espaços acaba limitando a escolha das atividades ou sequências pedagógicas, assim as atividades que demandam maior concentração, reflexão, silêncio são preteridas por escolhas de atividades que tenham uma resposta mais imediata.

Obviamente é necessário que se planeje de acordo com espaços disponíveis, contudo não podemos deixar de olhar para a realidade, que, muitas vezes inviabiliza um trabalho de excelência e cabe ao poder público a busca em oferecer uma educação de qualidade. O ideal é que “nós” professores façamos uso do espaço como ferramenta que meça possibilidades e não que aprisionado sujeitos.

Assim sucedeu o ano letivo de 2014, a equipe gestora e pedagógica estava engajada e novas perspectivas acenavam um longo caminho a trilhar. As primeiras atividades foram as RPAs – Reunião Pedagógica de Avaliação Institucional tendo por objetivo receber/integrar os novos colegas que não conheciam o projeto, a leitura e discussão do movimento de estudos em prol da implementação realizado em 2013, alinhar algumas questões que ainda estavam em aberto, organizar a acolhida aos alunos, elaborar o calendário escolar, entre outros.

No primeiro dia de aula, na entrada, os pais foram recepcionados pela equipe gestora e pedagógica que se dispôs a esclarecer dúvidas. A “disponibilidade para o diálogo”, no sentido usado por Freire (1996, p. 135), de “abertura respeitosa aos outros”, possibilita potencializar todos os agentes enquanto instituições formadoras. Estava presente novidades no currículo, além das disciplinas obrigatórias ofertadas no ensino fundamental ciclo I e II, comparecia agora os professores especialistas de língua estrangeira moderna (francês) e ciências.

Retomando a nova rotina escolar, os alunos se movimentavam pela escola, sem estarem engessados “presos aos horários”, pois a saída da sala de aula estava atrelada aos horários de lanche, as aulas de educação física, as idas ao banheiro e a saída. As turmas faziam rodízios entre os espaços, a escola para eles agora tinha outro sentido de pertencimento.

Durante o trabalho de campo observei que a equipe se organizou por grupos de trabalho fazendo com que todos colocassem a “mão na massa” e se envolvessem nas dinâmicas do cotidiano da escola. Diante do cenário da “Escola de Educação Integral”, a constituição dos grupos permitia um trabalho mais focalizado e foram elencadas: Comissão de Avaliação de Alunos; Grupo de Trabalho sobre Eixos; Comissão de Comunicação e Integração; Comissão dos Matérias e Rotina;

Infraestrutura e Materiais; Comissão Horta e Meio Ambiente; Comissão Formas de Registro; Comissão Trabalho com os Pais; Comissão da Educação Especial e Comissão dos Espaços.

De acordo com Beaud e Weber (2014), fazer pesquisa de campo é estar constantemente pronto para falar com os pesquisados sobre as coisas que lhes dizem respeito e que lhes interessam. E, numa tarde de primavera indaguei uma professora sobre quais as impressões que ela tinha a respeito dessa dinâmica de trabalho.

“Vivíamos o início da implementação, a mudança curricular afetando nossas relações com tempo e espaço, demandas do miúdo do cotidiano e de grandes questões que precisávamos compreender em termos de políticas públicas, pressupostos políticos. Precisávamos organizar os usos compartilhados dos espaços, pensar em propostas de práticas pedagógicas que nos ajudassem a romper com a fragmentação do conhecimento em disciplinas, trazendo diferentes linguagens para o trabalho. Tínhamos receio de que a escola ficasse maçante para as crianças. Por isso, o trabalho por comissões foi pensado. Cada grupo de professores, teria responsabilidade de sistematizar ideias a respeito de um assunto que julgávamos importante para organização do trabalho e o apresentaria para todo o grupo. Tínhamos gente pensando em como organizar o refeitório, os materiais que eram usados coletivamente, as avaliações, os projetos coletivos, os registros do processo de implementação (tínhamos boas intenções rsrs...) e uma forma de estudarmos sobre eixos. A Comissão sobre Eixos tinha a intenção de sistematizar informações a respeito deste conceito e partilhar com o grupo, pois entendíamos que este era um dos grandes diferenciais de nossa matriz. Eu fiz parte desta comissão” (P.F.M, 2016).

Segundo o projeto piloto de educação integral “a organização curricular dos componentes, tempos e espaços pedagógicos da EEI terá como base o trabalho por eixos pedagógicos” (CAMPINAS, 2016. p.33). A autora Antonacci (1987), esclarece que essa opção por eixos temáticos se articula a um referencial atento à várias possibilidades, sejam elas culturais, mentais, políticas, econômicas, que abrem o cotidiano, ao exercício da dominação, e da resistência, constituindo/reconstituindo as formas de organização do social. Os eixos temáticos são abordagens não cronológicas e como o próprio nome indica, são os eixos que irão nortear, a partir das discussões da sala de aula, os diversos conteúdos ligados direta ou indiretamente às questões levantadas.

Dessa maneira, o eixo temático é compreendido como um conjunto de temas que orientam o planejamento de um determinado trabalho, funcionando como um suporte ou guia. Definir o eixo temático significa limitar os conteúdos abrangidos pelo assunto principal, não dando espaço para a digressão ou para a divagação de outros temas secundários. Sendo assim, pode-se dizer que a intenção dos professores, era e é, que as crianças tenham seus estudos pautados em grades questões/temas que demandam pesquisas, exercícios, experiências dentro de cada uma das disciplinas.

Destacamos a importância TDC – Trabalho Docente Coletivo, TDEP – Trabalho Docente entre Pares e TDF – Trabalho Docente em Formação, como tempos designados a reuniões pedagógicas para a construção, implementação, o acompanhamento e a avaliação do projeto político pedagógico da unidade escolar e as atividades de interesse da SME; as reuniões entre os docentes do mesmo ciclo/ano e ou componente curricular, o planejamento e a organização do trabalho

pedagógico e o tempo utilizado pelos docentes para a formação em serviço, objetivando à qualificação da ação pedagógica coletiva. Para otimizar “a qualificação da ação pedagógica” o tempo do TDF, é desenvolvido necessariamente na unidade educacional de educação integral, consoante ao que dispuser o plano de formação continuada específico (CAMPINAS, 2014b). Em face a tais destaques, o universo escolar tem que se organizar de modo a criar condições para a prática reflexiva coletiva, a fim de melhorar as práticas cotidianas de ensino e de interação.

Sendo assim, o planejamento nos TDEPs tem proporcionado o diálogo e a troca de saberes; referente a matriz curricular de 2014, mantidas nas disciplinas de ciências e francês “novas oportunidades de aprendizado”, bem como espaços reformados e adaptados de sala Corpo & Arte, Sala de Música e LEM – Língua Estrangeira Moderna. No entanto, infelizmente os professores especialistas de ciências e francês, foram removidos no final do ano letivo de 2015, devido à falta de professores nas unidades educacionais ensino fundamental Ciclo III e IV. Embora, a pesquisa se restringiu a observação em campo em apenas uma unidade educacional devido aos prazos acadêmicos, notou-se através das publicações midiáticas que a falta de professores nas demais unidades educacionais foram marcadores que tendem a enfraquecer a proposta do projeto piloto. Além dessas questões, o problema de infraestrutura é agravante, na medida o projeto ser uno, nem sempre atende as realidades de cada unidade de ensino.

Atualmente o projeto piloto encontra-se em fase de implementação e segundo o documento “serão realizados acompanhamentos e a avaliação constante tanto dos aspectos financeiros, estruturais e administrativos como técnico pedagógicos necessários para aprimorar os processos educativos para a educação integral” (CAMPINAS, 2014b, p. 18). Nesta perspectiva, é preciso destacar que nos anos 2016 e 2017 devido as tensões/crises políticas e econômicas na dimensão macro, de forma direta ou indiretamente as políticas públicas nas dimensões meso e micro foram afetadas.

Para tanto, defendemos que as políticas públicas devem ser embasadas no princípio constitucional dignidade da pessoa humana e não nas intencionalidades políticas, nas quais muitas das vezes aparecem as descontinuidades e rupturas nos processos educativos, cujo a opção pela tangente é atribuir o fracasso à escola.

O princípio constitucional dignidade da pessoa humana como eixo norteador das políticas públicas educacionais

De acordo com Moll et al. (2012, p.130), “o aprofundamento pela democracia no Brasil, impõe o enfretamento das desigualdades sociais historicamente corroboradas pelo sistema educacional por meio da entrada tardia” e de uma realidade social profundamente desigual. Portanto, o debate da educação integral compõe um conjunto de possibilidades que, a médio e longo prazo, podem contribuir para a modificação de nossa estrutura societária.

É notório que os conceitos de educação integral e escola de tempo integral são distintos. Todavia, ao tratar sobre o projeto piloto de educação integral do município de Campinas, o mesmo

deixa claro a que se propõe, e nos permite a discussão atrelada educação integral com a ampliação da jornada, o tempo ampliado e carregado de ações educativas emancipatórias. A efetivação desse direito não se resume ao oferecimento da vaga (oferta) em escola de educação integral com o alargamento do tempo escolar, entendemos que essa política pública educacional é muito mais que isso quando entendida sob a égide do princípio da dignidade da pessoa humana. Estamos falando do que vem a ser esse “direito em pauta” nas condições de acesso e permanência de todos os envolvidos, o investimento em infraestrutura, os recursos humanos, o currículo integrado e a jornada docente integral. Fagnani (2014), traz em discussão os problemas endógenos e exógenos da educação básica, considerando o grande desafio do ensino público a ser ofertado com qualidade:

A responsabilidade do sistema educacional tem dimensões relacionadas a uma série de deficiências específicas vinculadas a fatores como, por exemplo, formação, carreira e salários dos professores; infraestrutura inadequada; tamanho da escola; número de alunos por sala de aula; turnos de funcionamento e tempo parcial; organização escolar; processos pedagógicos; organização curricular; e políticas de acesso, permanência e acompanhamento pedagógico (FAGNANI, 2014, p. 1000).

O princípio constitucional dignidade da pessoa humana é considerado como o fundamento de todos os direitos básicos, possui dimensão subjetiva e objetiva, investindo os indivíduos em direitos e impondo determinadas prestações positivas para o Estado, encontra-se diretamente conectado ao conjunto de prestações materiais indispensáveis para uma vida com dignidade (SARLET, 2008). Portanto, o autor conceitualiza o princípio como qualidade integrante e irrenunciável da própria condição humana, deve ser reconhecida, respeitada, promovida e protegida, não podendo, contudo (no sentido ora empregado) ser concedida ou retirada, já que existe em cada ser humano como algo que lhe é inerente (SARLET, 2001).

Logo, encontra-se no epicentro da ordem jurídica brasileira tendo em vista que concebe a valorização da pessoa humana como sendo razão fundamental para a estrutura de organização do Estado e para o Direito (ASSIS, 2012). De acordo com Sarlet (2008), o princípio analisado está ligado ao conceito de mínimo existencial ou o direito básico às provisões necessárias para que se viva com dignidade. O mínimo existencial, portanto, está no núcleo essencial dos direitos sociais, cuja existência é dada como direitos fundamentais e não como mero privilégios dependentes do processo político. Posto assim, Ingo Wolfgang Sarlet sinaliza:

A noção do mínimo existencial é compreendida como um conjunto de prestações materiais que asseguram a cada indivíduo uma vida com dignidade, que necessariamente só poderá ser uma vida saudável, que corresponda a determinados patamares qualitativos que transcendem a mera garantia da sobrevivência física (mínimo vital), nos revela que a dignidade da pessoa atua como diretriz jurídico-material tanto para a definição do núcleo essencial, quanto para a definição do que constitui a garantia do mínimo existencial, que na esteira de farta doutrina, abrange bem mais do que a garantia da mera sobrevivência para assegurar o exercício das liberdades fundamentais (SARLET, 2008, p. 28-29).

Vale salientar, a teoria do mínimo existencial tem como meta a adoção de condições es-

senciais para uma existência digna e saudável da pessoa humana sob o amparo do Estado. Não obstante, ainda não foi seriamente tratada e adotada pelos governantes que sempre a relegaram ao plano secundário, de maneira que enfatizam no plano do discurso o Estado Democrático e Social de Direito preconizado pela nossa Constituição.

A materialização do princípio da dignidade da pessoa humana acontece na escola e não se dá na retórica governamental. A escola precisa ter um olhar que acolhe e que segure nenhum a menos. É a escola que Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro idealizavam:

Porque a escola já não poderia ser a escola parcial de simples instrução dos filhos das famílias de classe média que ali iam buscar a complementação à educação recebida em casa, em estreita afinidade com o programa escolar, mas instituição destinada a educar, no sentido mais lato da palavra, as crianças de todas as classes, desde as de classe média e superior até as muito mais numerosas das classes populares, às vezes não tendo sequer casas e quase nunca trazendo da família a experiência e os hábitos da instrução que iam receber. Por isto mesmo a escola já não poderia ser a escola predominantemente de instrução de antigamente, mas fazer da casa, da família, da classe social e por fim da escola propriamente dita, oferecendo à criança oportunidades completas de vida, compreendendo atividades de estudo, de trabalho, de vida social e de recreação (TEIXEIRA, 1962, p. 24).

[...] escalões de tempo integral, cada um deles para mil alunos. Cristalizavam, pela primeira vez no Brasil, como rede pública, o que é o ensino público de todo o mundo civilizado, que não conhece escola de turnos, mas só escolas de tempo integral para alunos e professores. Eles preenchem as condições necessárias indispensáveis para que as crianças oriundas de famílias pobres, que não tiveram escolaridade prévia, progredam nos estudos e completem o curso fundamental. Assegurar isso a todas as crianças é o único modo de integrar o Brasil na civilização letrada, dissolvendo as imensas massas marginalizadas de brasileiros analfabetos (RIBEIRO, 1997, p. 476).

A educação integral pensada na perspectiva da formação humana coloca como devir o tempo integral como direito e dignidade. É preciso destacar que diante à tempos sombrios, ano 2016 “ano marcador do golpe” e neste 2017, fomos e somos surpreendidos a cada instante por diversos ataques ao desmantelamento dos direitos sociais. Um deles é através da aprovação da PEC nº 241 um projeto de duro ataque cujo visa garantir a hegemonia do ideário conservador construído e amplamente difundido pelos aparelhos ideológicos do capitalismo brasileiro.

Constituída, Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 241, que altera o ato das disposições constitucionais transitórias para instituir um novo regime fiscal, de autoria do poder executivo, aprovada em votação em segundo turno, no qual foi encaminhada a remessa em 25 de outubro de 2016 ao Senado da Câmara dos Deputados de número PEC nº 55/2016 e infelizmente aprovada como Emenda Constitucional nº 95/2016, em 15 de dezembro de 2016.

Um documento que prevê a criação de um teto para os gastos com despesas primárias dos poderes executivo, legislativo e judiciário a partir de 2017, pelos próximos 20 anos. Sendo assim, a ideia é que o valor gasto seja limitado à despesa realizada na área no ano anterior, reajustada com base na variação do Índice Nacional de Preços ao Consumidor (IPCA). A lógica só poderá ser

alterada no décimo ano de vigência, por mandato presidencial. Os órgãos e poderes que ultrapassarem o teto de gastos sofrerão sanções, como a impossibilidade de realizar concursos públicos e reajustar o salário de servidores públicos (EC nº 95/2016).

É importante pontuar as considerações do autor Felipe Derbli:

[...] é necessário que a estabilidade econômica e o equilíbrio fiscal não sirvam de pretexto para que seja postergada a efetivação do projeto constitucional de igualdade material ou, o que é ainda pior, para que seja subtraído o grau de amplitude de direitos sociais cuja a implementação foi obtida a tão duras penas (DERBLI, 2007, p. 04).

Desse modo, não basta que a constituição seja pródiga, mas que tais direitos sejam concretizados. Logo, com a aplicação da Emenda Constitucional n. 95/2016, o que isso implica na Educação? Em síntese, a Constituição Federal de 1988 não se lê por tiras, só entendemos se tomá-la em seu conjunto no sentido o que foi esse documento e do que representou para a sociedade brasileira. Conforme Kelsen, a constituição, “estrutura hierárquica da ordem jurídica de um Estado é o nível mais alto dentro do Direito Nacional” (KELSEN, 2000, p. 186).

A Carta Magna se define como sistema de normas e princípios, que regula e institucionaliza juridicamente o fenômeno político, almeja a sua realização (concretização) no mundo dos fatos. Lembramos que ela surge num período imediatamente posterior a ditadura militar e sua elaboração, promulgação são respostas à várias lutas da sociedade, a resposta das lutas emancipatórias. É um documento que inclui novos sujeitos de direitos, tira do domínio apenas um único sujeito que estava no espaço público, inclui outros tantos e outras tantas. É a Carta Magna das mulheres, da população negra, da população indígena, das pessoas com deficiência, ou seja, traz para a esfera pública toda a população brasileira.

Estabelece progressiva consecução em investimentos de igualdade material em políticas públicas sociais que permitam em combate à miséria e a redução das desigualdades, as duas frentes marcadas por esse propósito são exatamente a educação e a saúde. Tratando da educação, “direito público subjetivo”, cujo sinalizado na Constituição Federal de 1988 um modelo exclusivamente público, de modo que se propõe a garantir padrões de qualidade, educação básica obrigatória dos quatro aos dezessete anos de idade, valorização dos profissionais da educação escolar, piso salarial nacional para os profissionais da educação escolar pública, a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, atendimento educacional especializado, atendimento ao educando em toda as etapas da educação básica por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação, assistência à saúde e educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até cinco anos de idade (BRASIL, 1988, arts. 206; 208).

Cumpre-nos endossar a observação do filósofo e político Norberto Bobbio dada à sociedade italiana no século passado, que por sinal é bem próxima e atual ao contexto brasileiro, explicitada em sua obra *A Era dos Direitos*, “sem direitos do homem reconhecidos e protegidos não há democracia; sem democracia não existem condições mínimas para solução pacífica dos conflitos” (BOBBIO, 2004, p. 05). O autor alude que o problema fundamental em relação aos direitos do

homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político. Para o referido doutrinador político italiano, cita que o problema real que temos de enfrentar, contudo, é o das medidas imaginadas e imagináveis para a efetiva proteção desses direitos. Nesse desiderato, Paulo Bonavides pressupõe:

O Estado social que temos em vista é que se acha contido juridicamente no constitucionalismo democrático. Alcança-lo, já foi difícil; conservá-lo, parece quase impossível. E, no entanto, é o Estado a que damos, do ponto de vista doutrinário, valorização máxima e essencial, por afigurar-se-nos aquele que busca realmente, como Estado de coordenação e colaboração, amortecer a luta de classes e promover, entre os homens, a justiça social, a paz econômica (BONAVIDES, 2004, p.187).

Nesta perspectiva, os direitos sociais por sua própria natureza, invocam do poder político uma demanda de recursos para sua aplicabilidade plena, o que gera fortes pressões ideológicas e envolve escolhas políticas determinantes para conseguir alcançar o ideal de uma sociedade livre, justa e solidária.

Segundo Almeida (2007), os direitos sociais por sua própria natureza, invocam do poder político uma demanda de recursos para sua aplicabilidade plena, o que gera fortes pressões ideológicas e envolve escolhas políticas determinantes para conseguir alcançar o ideal de uma sociedade livre, justa e solidária. Diante disso, com a aplicação da Emenda Constitucional nº 95/2016 visualizamos o desmonte da Constituição Federal 1988 e as consequências irreversíveis para Educação, em que permanece com lacunas na sua aplicabilidade total e plena. Diz o texto da Carta Magna:

Art. 212 A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

[...]

§ 3.º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação.

§ 4.º Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no art. 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários (BRASIL, 1988) (grifo nosso).

Nesta perspectiva, tirará a obrigatoriedade do governo investir na educação, automaticamente seus efeitos refletirão ao Plano Nacional de Educação LEI nº 13.005/2014, previsto na CF/1988, no qual impede a implementação, o documento de Estado com 20 metas para o setor nos próximos dez anos.

Art. 214 A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- [...]
- VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988, ART. 214) (grifo nosso).

Para alcançar as metas do Plano Nacional de Educação, que incluem universalizar a educação infantil, o ensino fundamental de nove anos e o ensino médio; oferecer educação integral para 50% das escolas públicas; elevar a taxa de alfabetização dos adultos; e triplicar matrículas na educação profissional, é necessário aumentar o percentual investido pelo Estado em educação até alcançar 10% do Produto Interno Bruto (PIB) no final da vigência do documento. De fato, o PNE/2014 funciona como bússola da Educação “no que tange à diretrizes, objetivos, metas, estratégias” na construção de uma sociedade democrática e republicana, na qual todos possam viver com dignidade (MOLL, 2014), e diante de tais medidas “o artigo 205 que visa o pleno desenvolvimento do educando”, previstos na Carta Magna, estará comprometido.

Desse modo, sabemos que uma concepção renovada de aprendizagem se inscreve na diversidade e na complexidade dos contextos históricos e socioculturais dos alunos, sendo possível projetar um maior aproveitamento escolar. Portanto, refere-se ao seu protagonismo social e político, rompendo com o seu tradicional isolacionismo e prevendo disposição para diálogo e para a construção de um projeto coletivo de uma educação integral (MOLL et al., 2012).

Enfatizamos que nossa argumentação não se resume ao período de aplicação de metas do PNE, mas às consequências futuras nos próximos vinte anos de exercícios ocasionados devido a Emenda Constitucional nº 95/2016. Endossa as palavras de José Joaquim Gomes Canotilho trazidas por Sarlet, “estamos a vivenciar um verdadeiro mal-estar constitucional e um pessimismo pós-moderno” (SARLET, 2008, p. 13).

Considerações

Ponderemos que não há de se negar os esforços da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, cujo o processo de elaboração e implementação atrelou à gestão democrática. Destacamos também o empenho de toda a comunidade escolar da Escola de Educação Integral Padre Francisco Silva, pois na medida em que o projeto piloto ganhava forma, esses profissionais atribuíram sentidos e significados. Bem sabemos que os resultados de um projeto desta magnitude virão ao médio e longo prazo.

Somos tributários aos ideais dos percursos da escola de tempo integral “Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro”, pois visualizavam a formação humana integral. Ambos marcaram profundamente a história da educação brasileira, tentaram fazer outro tipo de educação, vislumbraram um país efetivamente educado e democrático onde a cidadania seria um fato e não um retórica político partidária. Consideravam a escola pública a força motriz para pensarmos a sociedade.

Neste desiderato, ao resgataremos brevemente a história desses percursos para concluirmos este capítulo é a tentativa de enfatizarmos que a educação é um bem precioso e isto tem

custo, é patrimônio de um povo, é o que erige uma nação. Darcy Ribeiro afirmava que educação pública de qualidade, séria, é cara (RIBEIRO, 1984).

Diante o cenário atual da crise contemporânea da democracia constitucional no Brasil, consideramos que estamos além de um pessimismo social e político, estamos diante ao desmonte dos direitos sociais conquistados à lutas árduas. Quando se discute Estado Democrático e Social de Direito, partimos do pressuposto que esse Estado vem em nome daqueles que não podem falar sozinhos, que vem para garantir condições mínimas existenciais. Que vem para assegurar a efetividade de políticas públicas com prioridade da ordem social: seguridade, saúde, previdência social, assistência social, educação e cultura, etc.

Entretanto, o cenário atual de obscuridade, os poderes Legislativo e Executivo ao aprovar uma emenda constitucional que estabelece um teto para os gastos públicos, é ignorar esses direitos que pontualmente serão atingidos, com a justificativa para uma política de austeridade, ou seja, é proferir que com a “Lei do Teto, Tudo Vai Dar Certo”. No entanto, bem sabemos que é utópico, que para a efetivação e implementação de qualquer política pública requer financiamento. Usufri-las, não é mero privilégio, mas estão atreladas aos direitos fundamentais garantidos na Carta Magna de 1988.

Discutir à educação, aos projetos educacionais que apostam no modelo de educação para emancipação humana, como a educação integral (em tempo integral), no qual essa educação está comprometida com a transformação social e capaz de ressignificar a existência de valores que são inegociáveis, estará totalmente comprometida.

Essa flexibilização dos direitos sociais em nome das intencionalidades políticas e econômicas, impõe o imaginário que os direitos fundamentais são obstáculos para a saída da crise econômica. Os direitos sociais não mercadorias, não são negociáveis, no entanto, quando são tratados nessa perspectiva percebe-se o retrocesso que se dá no plano legal e no plano real caminha em direção o ideal includente.

Referências

ALMEIDA, Dayse Coelho. A Fundamentalidade dos Direitos Sociais no Estado Democrático de Direito. *Nómadas. Revista Crítica de Ciências Sociales y Jurídicas. Universidade Complutense Madri.* v. 15, nº 1, p. 367-375, jun./jul. 2007. Disponível em: - Acesso em: 18 jun.2016.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Impacto da Pesquisa Educacional Sobre as Práticas Escolares. In: ZAGO, Nadir et.al. *Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação.* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ANTONACCI, Maria Antonieta. História em construção: recuperando um saber-fazer na escola de 1º grau. In: LIGIA, Chiappini Leite; MARTINS, Maria Helena; SOUZA, Maria Lúcia Z. De Souza. *Reinventando o diálogo: Ciências e humanidades na formação do professor.* São Paulo: brasiliense, 1987.

ASSIS, Ana Elisa Spaolonzi Queiroz. *Direito à Educação e Diálogo Entre Poderes*. 2012. 259 f. Tese (Doutorado) – Faculdades de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: 2012.

BEAUD, Stéphane e WEBER, Florence. *Guia Para Pesquisa de Campo: Produzir e Analisar Dados Et-nográficos*. *Guide de l'enquêtê de terrain: produire et analyser des données ethnographiques*. Tradução de Sérgio Joaquim de Almeida; Revisão da tradução de Henrique Caetano Nardi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BOBBIO, Norberto. *A Era dos Direitos*. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BONAVIDES, Paulo. *Do Estado Liberal ao Estado Social*. 7.ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2004.

CAMPINAS. Comunicado SME/DEPE nº 05/2013, 02 de abril de 2013. Comunica a constituição das seguintes Comissões de Estudos, objetivando à produção de subsídios para implementação da política educacional em unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas: Implementação da Escola de Educação Integral. Diário Oficial do Município de Campinas, Campinas, SP, nº 10.597 - 02 de abril de 2013a. Seção 6, p. 07-08.

CAMPINAS. Relatório elaborado pela Comissão de Estudos sobre a Implementação da Escola de Educação Integral objetivando à produção de subsídios para implementação da política educacional em unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas. Agosto, Campinas, SP, 2013. Disponível em: http://sapl.campinas.sp.leg.br/consultas/materia/materia_mostrar_proc?cod_materia=281614- Acesso em: 30 de novembro de 2014. Campinas, 2013e.

CAMPINAS. Decreto nº 18.242, 24 de janeiro de 2014. Dispõe sobre a criação do Projeto Piloto de Escolas de Educação Integral (EEI) da Rede Pública Municipal de Ensino de Campinas e dá outras Providências. Diário Oficial do Município de Campinas, Campinas, SP, nº 10.798 - 27 de janeiro de 2014a. Seção 1, p.01-01.

CAMPINAS. Resolução SME nº 5/2014, 07 de março de 2014. Dispõe sobre a Organização do Trabalho Pedagógico das Unidades Educacionais integrantes do Projeto Piloto “Escola de Educação Integral – EEI”. Diário Oficial do Município de Campinas, Campinas, SP, nº 10.826 – 10 de março de 2014b. Seção 4, p.04-19.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm - Acesso em: 26 fevereiro de 2016.

DERBLI, Felipe. O Princípio da Proibição de Retrocesso Social na Constituição de 1988. Rio de Janeiro: Renovar, 2007.

FAGNANI, Eduardo. Além da Agenda Endógena da Educação: propostas para a construção coletiva de um projeto de desenvolvimento. Educ. Soc., Campinas, v. 35, n.º. 129, p. 999-1026, out.-dez., 2014. Disponível em: - Acesso em 23 nov. 2015.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1989.

GODOY, Heliton Leite (Org. e Coord.) - Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais: Um processo Contínuo de Reflexão e Ação. Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico / organização e coordenação. Campinas, SP, 2012.

KELSEN, Hans. Teoria Geral do Direito e do Estado. Tradução: Luis Carlos Borges. Martins Fontes. São Paulo: 2000.

_____. LEI 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm - Acesso em: 09 de abril de 2016.

MOLL, Jaqueline. [et al]. Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos – Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, Jaqueline. O PNE e a educação integral: Desafios da escola de tempo completo e formação integral. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 8, n. 15, p. 369-381, jul./dez.2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em 14 abril 2016.

RIBEIRO, Darcy. Nossa Escola é Uma Calamidade. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

RIBEIRO, Darcy. O Testemunho. São Paulo: Siciliano, 1997.

SARLET, Ingo Wolfgang. A eficácia dos direitos fundamentais. 2ª ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

SARLET, Ingo Wolfgang. Proibição de Retrocesso, Dignidade da Pessoa Humana e Direitos Sociais:

manifestação de um constitucionalismo dirigente possível. Revista Eletrônica sobre a Reforma do Estado (RERE), Salvador, Instituto Brasileiro de Direito Público, nº 15, set/out/nov, 2008. Disponível em: - Acesso em: 05 de dezembro de 2016.

SECAD. Educação integral: texto referência para o debate nacional. - Brasília: MEC, SECAD, 2009. 52 p.: il. – (Série Mais Educação) – Disponível em: - Acesso em: 24 de outubro de 2016.

Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo - Plano Decenal (2014-2024). Domínio Público – Disponível em: - Acesso em: 24 de outubro de 2016.

_____. Proposta de Emenda à Constituição nº 55 de 2016 – Disponível em: - Acesso em: 04 de novembro de 2016.

_____. Proposta de Emenda à Constituição nº 241 de 2016 – Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2088351> – Acesso em: 04 de novembro de 2016.

TEIXEIRA, Anísio. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. 38, n. 87, jul./set. 1962. p. 21-33. Disponível em: - Acesso em: 23 de agosto de 2016.

Descentralização da educação e parcerias para a oferta de formação continuada de professores na Região Metropolitana de Campinas

Erika Moreira Martins

Introdução

Esse trabalho insere-se no contexto das reformas gerenciais do Estado (BRESSER-PEREIRA, 1996) empreendidas no Brasil na década de 1990. A reforma previa a incorporação da sociedade civil na gestão e no provimento de serviços em áreas agora definidas também como “públicas não estatais”, descentralizando responsabilidades e alterando significativamente as relações da federação brasileira no século XXI.

No campo da educação, o conceito de descentralização esteve associado às reivindicações ocorridas da década de 1980, nas quais prognosticava-se a consolidação de práticas democráticas substantivas regulamentadas pela LDB (Lei 9.394/1996). Entretanto, durante sua concretização, o conjunto de reivindicações dos setores progressistas foi sendo ressignificado a partir de uma nova dinâmica de gestão que resultou da reforma do Estado (AZEVEDO & AGUIAR, 2001; MARTINS, 2002; MARQUES, 2006).

Para Krawczyk (2005), a ressignificação dessas reivindicações representou uma dimensão do processo que a descentralização assumiu oficialmente:

Deixa de ser expressão da demanda da comunidade educativa por maior autonomia escolar, em busca de democratização das relações institucionais, para passar a ser resultado da preocupação dos órgãos centrais por redefinir quem deve assumir a responsabilidade da educação pública: tanto pela definição de seu conteúdo, como por seu financiamento e resultados (KRAWCZYK, 2005, p. 805).

Leher (2000), explica que na ressignificação do que foi o processo de descentralização o Estado manteve a hegemonia do poder central na tomada de decisões. Com a intensificação da descentralização, a União “continuou exercendo o controle político-ideológico da educação nacional, por meio de mecanismos de governança, como as avaliações nacionais, parâmetros curriculares nacionais (PCN) e diretrizes para a formação de professores” (LEHER, 2000, p. 165). Para o pesquisador, na política de descentralização executada, “o pressuposto é a manutenção do centro político; apenas o já decidido é executado localmente, preferencialmente pela sociedade civil”.

A intensificação da descentralização das responsabilidades pela educação na América Latina foi estimulada por organizações internacionais como o Banco Mundial (1995) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID, 1998) que propuseram — não apenas para o Brasil, mas para toda América Latina —, a concentração dos recursos públicos no ensino básico e a realização de parcerias com a sociedade civil representada pelas organizações não governamentais, fundações

com ou sem fins lucrativos, institutos e até mesmo empresas de assessorias. Não por acaso, Boito Jr. já alertava em 1999 que as organizações não governamentais (ONGs) estavam desempenhando um papel de “auxiliar na aplicação do neoliberalismo” em toda a América Latina (BOITO JR. 1999, p. 83).

No Brasil dessa época, a maior parte das matrículas do ensino fundamental se encontrava sob responsabilidade dos governos estaduais, resultando que a principal medida do processo de descentralização foi a municipalização do ensino fundamental público. A concretização do processo de municipalização ocorreu a partir de 1997 através de uma engenharia fiscal e financeira com a execução do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF - Lei nº 9.424/1996/Emenda Constitucional 14), um fundo, em sua maior parte, constituído por recursos financeiros municipais e estaduais. O Fundef acelerou a desconcentração participativa na educação pública e reforçou a centralização do poder decisório sobre a política educacional na instância executiva federal.

A municipalização da educação não reduziu as atribuições do Ministério da Educação, mas significou para o executivo federal um novo instrumento de controle da política educacional do país. Sendo caracterizada pela transferência das matrículas escolares (advindas, principalmente, da esfera estadual para a esfera municipal), a municipalização da educação criou uma nova condição para o ente municipal: em um curto período de tempo, os municípios foram impelidos a organizar seus sistemas de ensino, incluindo a provisão de instalações adequadas, materiais didáticos e pessoal qualificado.

Simultaneamente, a legislação instituiu¹¹⁶ respaldo legal e financiamento sistemático para formação inicial e continuada de professores. Os municípios criaram então sistemas autônomos de ensino, tornando-se também responsáveis pela oferta da formação continuada dos professores sob sua responsabilidade¹¹⁷. As contradições desse movimento se evidenciaram diante da falta de tradição dos municípios no provimento de formação de professores e, concomitantemente, na oferta, por parte do setor privado, de “sistemas de ensino”, que incluíam cursos de formação continuada de professores. Na análise de Rodriguez (2001), o conjunto desses fatores, contribuiu para retardar o surgimento de propostas públicas municipais nessa área: a dificuldade em construir um sistema de ensino por parte dos municípios somada à abertura à participação da sociedade civil (em suas diversas modalidades) nas políticas sociais configurou-se como “novas” formas de intervenção nas políticas públicas baseadas na proliferação do estabelecimento de parcerias entre entes federais, estaduais, municipais, e privados. Segundo a literatura acadêmica especializada, esse processo enfraqueceu, fragmentou, desarticulou e promoveu a privatização do sistema educacional (RODRIGUEZ, 2009; ADRIÃO et. ali, 2009).

116 As alterações na legislação são consequência de um conjunto de fatores tais como as reivindicações históricas do campo crítico da educação; pressões advindas do mundo do trabalho; e a partir da constatação, por parte dos governos, dos precários desempenhos escolares. Ver Gatti (2008).

117 A formação continuada passou a ser considerada como um direito dos profissionais do ensino da educação básica e obrigação dos poderes públicos (Lei de Diretrizes e Bases - Lei nº 9.394/1996 – Artigos 61 e 67).

Diante desta problemática, o Grupo de Pesquisas em Políticas, Educação (GPPE)¹¹⁸, sob a coordenação do Prof. Vicente Rodriguez, iniciou uma série de investigações, tendo como objeto as políticas de formação continuada de professores. O capítulo ora apresentado analisa as parcerias estabelecidas entre municípios, estado e entidades privadas na provisão de cursos de formação continuada de professores do ensino fundamental na Região Metropolitana de Campinas¹¹⁹ (RMC) no período compreendido entre 2008 a 2010.

Metodologia

Buscou-se compreender como os municípios da RMC enfrentaram as demandas por formação continuada de professores após terem assumido abruptamente a responsabilidade pelas matrículas no ensino fundamental. Recorreu-se a identificação do estabelecimento de parcerias entre os municípios e entes estaduais, federais ou privados na provisão de cursos de formação continuada de professores sob a luz da resignificação da descentralização e suas implicações para a educação pública no Brasil.

Apelou-se a um conjunto amplo e variado de registros empíricos. Como instrumentos metodológicos, foram realizadas à entrevistas junto a secretarias de educação dos municípios da RMC, consultas aos sítios eletrônicos oficiais dos municípios e aos bancos de dados oficiais como Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (Fundação Seade). O período do levantamento de dados compreendeu os anos 2008 até início de 2010.

A pesquisa de campo trouxe dados primários de realidades diversas e ainda pouco conhecidas no meio acadêmico. Foram muitas as dificuldades encontradas no fornecimento de dados precisos: a autonomia da unidade escolar permite que cursos sejam contratados sem que, necessariamente, haja intervenção da secretaria da educação; alguns municípios não possuíam o registro ou sistematização dos cursos oferecidos; em outros casos, não houve disponibilidade ou interesse na participação dessa pesquisa por parte dos dirigentes municipais contatados. Outra questão comum refere-se à mudança de administração municipal: em alguns casos, as mudanças de políticas nas secretarias foram tão drásticas que os dirigentes se recusavam a descrever as ações anteriores. Apesar dessas dificuldades, foi possível reunir uma quantidade significativa de dados a respeito das parcerias estabelecidas entre os entes municipais e as entidades privadas. Por diferentes motivos, apenas em três casos (dentre 19 municípios) não foi possível ter acesso aos dados primários.

Descentralização Selvagem da Educação na Região Metropolitana de Campinas

Com a aprovação do FUNDEF e sua posterior execução, em 1998, ocorre no estado de

118 Atualmente denominado GPPES - Grupo de Pesquisas em Políticas, Educação e Sociedade.

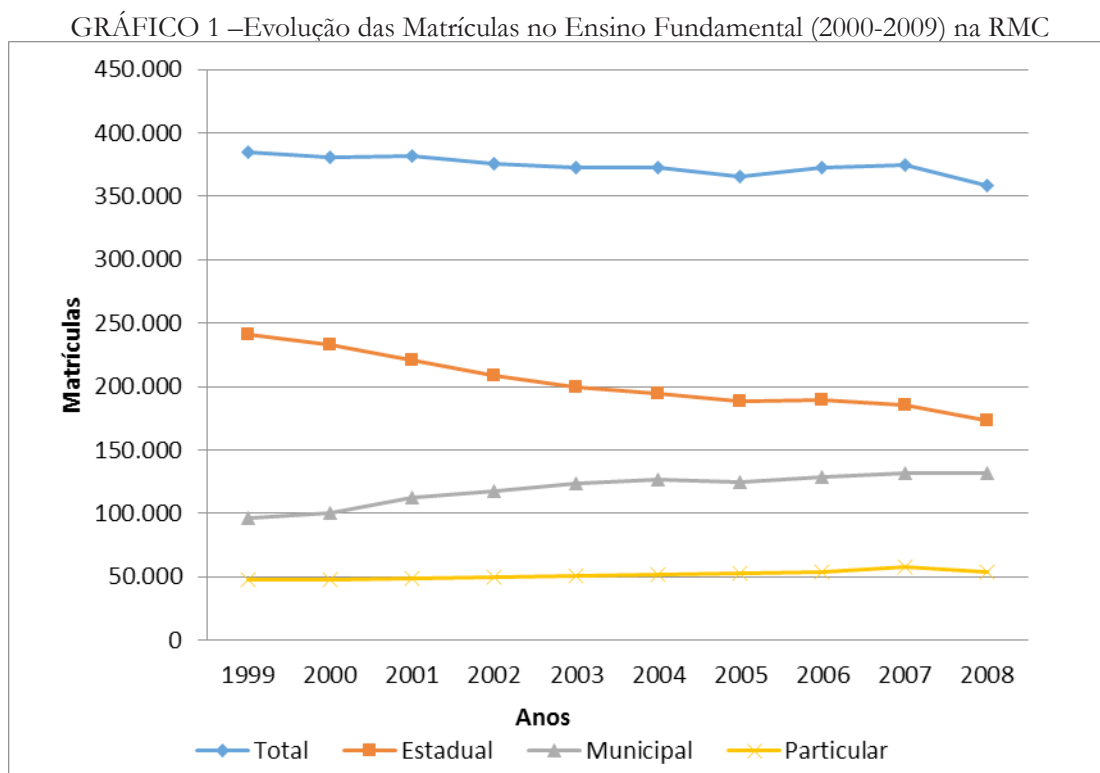
119 A partir de 2014, com a incorporação de Morungaba, a Região Metropolitana de Campinas (RMC) passa composta por 20 municípios.

São Paulo a aceleração da municipalização do ensino fundamental, ou seja, muitos dos estudantes de nível fundamental, que antes faziam parte da rede estadual de ensino, passam a integrar diversas redes municipais.

A municipalização do ensino fundamental trouxe uma demanda por formação continuada de professores. Existindo recursos financeiros com destinação específica para suprir esta demanda os municípios, mesmo sem tradição, estrutura ou história institucional na oferta de formação continuada, assumiram esta tarefa. Executada sem planejamento nem prioridades definidas, esta dinâmica é considerada por Rodriguez (2001; 2009) como uma descentralização selvagem gerada pelos efeitos financeiros do Fundef nos municípios.

A descentralização selvagem é definida por Rodriguez (2009) como o processo de vinculação de parte dos recursos da educação às matrículas do ensino fundamental forçando uma rápida e intensa transferência de matrículas entre entes federados e criando sistemas municipais autônomos. O autor explica que a intensa descentralização enfraqueceu o sistema público na medida em que as matrículas escolares foram, gradualmente, transferidas para a estrutura administrativa de menor desenvolvimento e recursos institucionais, sobretudo municípios pequenos e com menor arrecadação, “consequentemente, incorporando piores indicadores educacionais de desempenho e dificultando a intervenção das políticas públicas nos sistemas municipais” (RODRIGUEZ, 2009, p. 115). Outra consequência da descentralização selvagem seria “uma inflexão no número de vagas ofertadas na educação infantil e na educação de jovens e adultos” (RODRIGUEZ, 2001).

O gráfico 1 apresenta o movimento caracterizado como descentralização selvagem no ensino fundamental ocorrido nos municípios que compõem a RMC no período entre 2000 a 2009:



Fonte: Martins (2010, p. 31).

Observando os dados das matrículas dos anos iniciais e finais separadamente, compreende-se melhor o movimento:

GRÁFICO 2 – Matrículas no Ensino Fundamental nos ANOS INICIAIS (2000-2009) na RMC

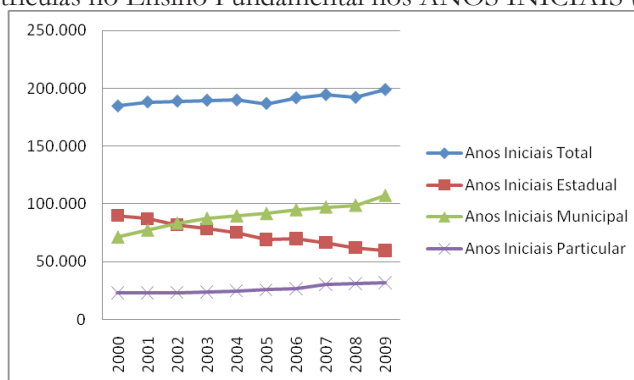
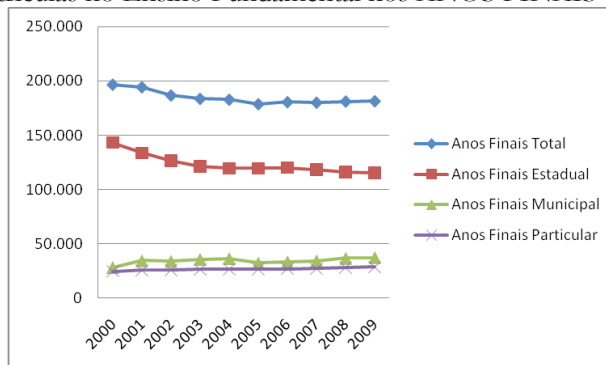


GRÁFICO 3 – Matrículas no Ensino Fundamental nos ANOS FINAIS (2000-2009) na RMC



Fonte: Martins (2010, p. 31-32).

A transferência das matrículas da esfera estadual para a municipal apresentada no período entre 2000 e 2009 na RMC ocorre principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental “e sugere um forte impacto sobre os sistemas municipais receptores, que na maioria dos casos não se encontram aparelhados nem administrativamente nem pedagogicamente” (RODRIGUEZ, 2001). Para Rodriguez, parte deste movimento é explicado pelo ‘efeito’ Fundef, que representaria um aumento de recursos financeiros nos cofres das prefeituras, “muitas delas em situação tão precária que quaisquer recursos representam uma vantagem imediata” (RODRIGUEZ, 2001).

Formação continuada na Região Metropolitana de Campinas

A RMC opera através de Câmaras Temáticas¹²⁰. Nem todas as Câmaras funcionam segundo a mesma dinâmica, tampouco as áreas contempladas pelas Câmaras possuem as mesmas prioridades ao interior dos municípios que delas participam. No caso particular da Câmara da Educação constatou-se dificuldades em sua constituição, indicando, de acordo com Rodriguez (2009), que a educação não se constituía um problema metropolitano. No entanto, a formação de professores apresentava-se como uma demanda metropolitana uma vez a Câmara Temática de Educação da

¹²⁰ As Câmaras Temáticas são compostas pelo conselho de secretários municipais da área correspondente, os quais to-
mam iniciativas regionais a respeito das políticas setoriais.

RMC foi a principal responsável pelos maiores programas de formação de professores, tanto no nível inicial como na formação continuada¹²¹.

A formação continuada de professores, tradicionalmente centralizada na Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (CENP-FDE/SP) ou na União-Ministério da Educação (MEC), se viu afetada pela criação de sistemas autônomos, segundo Rodriguez (2009), principalmente despreparo institucional dos municípios seguido pela oferta do setor privado que retardou o aparecimento de propostas públicas municipais para formação continuada de professores.

Caracterização dos cursos e oferta de formação continuada na Região Metropolitana de Campinas

As redes municipais¹²² de ensino fundamental da RMC ofereceram regularmente atividades de formação continuada em consonância à legislação nacional. Entretanto, estas ações de formação continuada não se caracterizaram como uma política de oferta exclusiva municipal ou mesmo, como uma política articulada em nível metropolitano. Antes disso, a oferta de cursos oferecidos pelas secretarias de educação seguia duas orientações: cursos oferecidos pela própria prefeitura; e cursos oferecidos em parceria.

Nesse trabalho considera-se apenas as ações desenvolvidas em parceria entre as secretarias de educação e Ministério da Educação, estado de São Paulo (públicas) ou iniciativa privada na oferta de cursos de formação continuada para os professores do ensino fundamental.

A formação continuada oferecida pelos municípios da RMC em parceria subdividia-se em: oferta em parceria com instâncias de governo, como o governo federal (MEC) e estadual (Secretaria Estadual de Educação); e oferta em parcerias com instituições privadas. Embora constata-se a presença de cursos com ônus financeiro, na RMC predominou as parcerias realizadas sem ônus financeiros para os municípios, mesmo quando estas parcerias são estabelecidas com a esfera privada. Ainda assim, não houve relato de que a questão financeira representasse um incentivo, ainda que secundário, para o estabelecimento das parcerias. As parcerias estudadas foram estabelecidas através das mais diversas modalidades, tais como: contratos realizados via licitação, e, conseqüentemente, incorrendo em despesas municipais; contratos sem necessidade de licitação ou por limite de valor financeiro ou em casos de inexigibilidade de licitação¹²³; contratos sem custo para o município; parceria com a esfera pública para implantação de programas no qual a execução é terceirizada pela esfera privada.

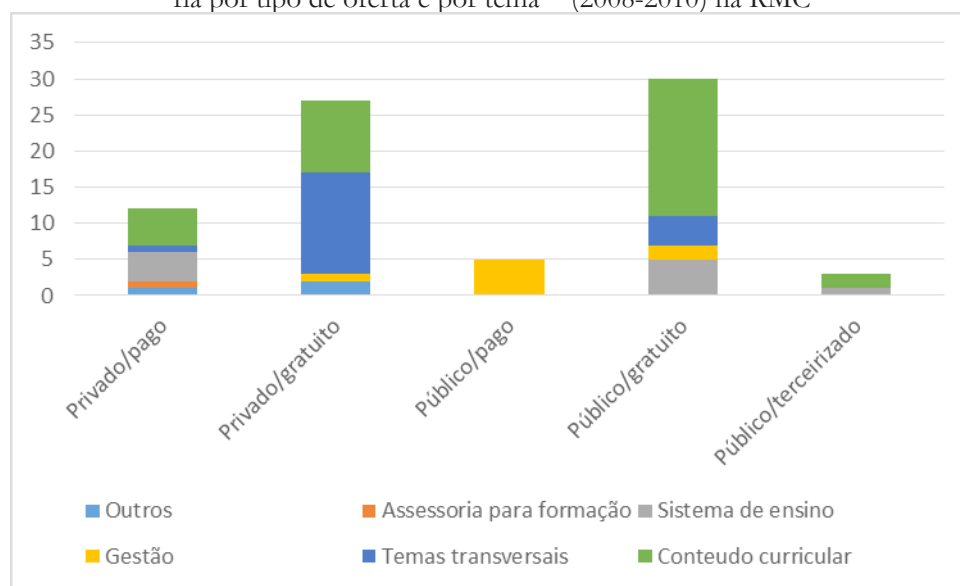
121 O Programa Especial para Formação de Professores em Exercícios na Educação Infantil e Primeiras Séries do Ensino Fundamental (PROESF) configurou-se como um curso de pedagogia ministrado através convênio entre a Câmara temática de Educação da RMC e a Unicamp. Esse programa formou mais de dois mil professores das redes municipais de ensino da RMC. Caracterizado como formação continuada, o curso de especialização para gestores do sistema municipal teve três edições, das quais participaram todos os municípios integrantes da RMC.

122 À exceção do município de Paulínia que, na época da coleta de dados, compreendia as ações de formação continuada como construção coletiva do currículo.

123 Lei nº 8.666/93. Regulamenta o art. 37, XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências.

O gráfico a seguir apresenta o tipo de oferta e os temas dos cursos e sua relação com os encargos financeiros para o município:

GRÁFICO 4 – Cursos de Formação Continuada de profissionais do ensino fundamental, realizados em parceria por tipo de oferta e por tema¹²⁴ (2008-2010) na RMC



Fonte: Martins (2010, p. 167).

Além da discreta preponderância da oferta de cursos sem ônus financeiro para os municípios, o gráfico 4 aponta para a predominância de cursos de formação continuada nas áreas de currículo com forte presença do setor público gratuito.

O gráfico também demonstra que a maioria dos cursos de gestão é oferecida através de parcerias firmadas entre outras esferas públicas. Estes cursos acarretam ônus financeiro para os municípios, ainda quando ofertados pelo setor público. Também observa-se que os cursos de formação para utilização dos Sistemas de Ensino Apostilados contam com a presença dos setores público e privados. Destaca-se que Secretaria de Educação do estado de São Paulo desenvolveu e distribuiu gratuitamente para os municípios o Sistema de Ensino Apostilado “Ler e Escrever”. Além disso, os dados representados no gráfico apontam para a predomiância do setor privado que na oferta de cursos com temas transversais. Por fim, à exceção da contratação de assessoria para formação, os setores público e privado têm presença em todos os tipos de cursos.

Quando observadas as ações internas aos municípios, nota-se que a maioria deles privilegia a promoção de cursos de curta duração e atividades pontuais com data, local, temática e público-alvo previamente definidos pela Secretaria Municipal de Educação. Por outro lado, nas parcerias com outras instâncias públicas (estado ou união), geralmente, predominam cursos de média ou longa duração. Estes cursos podem ou não onerar financeiramente os municípios. A maioria deles (55%) têm caráter de suprimento de eventuais defasagens na formação inicial, como os cursos específicos de conteúdos curriculares.

124 1: Cursos de formação que abordam as áreas de língua portuguesa, matemática e ciências; 2: Educação Ambiental, Educação para o trânsito e informática; 3: Curso de Xadrez, prevenção de acidentes.

Cursos mais longos como os de aperfeiçoamento ou especializações, geralmente são oferecidos através de parcerias com os poderes públicos, como o MEC ou a Secretaria de Educação estadual. Embora estes cursos sejam elaborados no âmbito da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, sua execução, em cada município, ocorreu de forma isolada e sem continuidade.

Ao lado das iniciativas dos poderes públicos das esferas estadual e federal, proliferam cursos oferecidos pela esfera privada sobre os quais não se têm dados precisos. Estes cursos têm a duração determinada pelo tipo de contrato realizado, podendo variar entre curta, média ou longa. A maioria deles se divide entre formação para conteúdos curriculares e temas transversais (como educação pra o trânsito, educação ambiental, etc.). Também há a presença de cursos para utilização dos Sistemas Apostilados e podem fazer parte do “pacote” oferecido pelas empresas que fornecem as apostilas.

Seguem os gráficos que apresentam a oferta de cursos em parceria com instâncias públicas e privadas:

GRÁFICO 5 – Cursos de formação continuada oferecidos em parceria com instâncias públicas* na RMC (2009-2010)

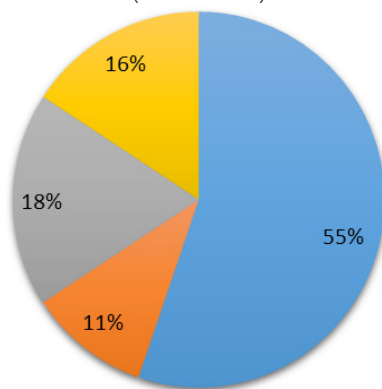
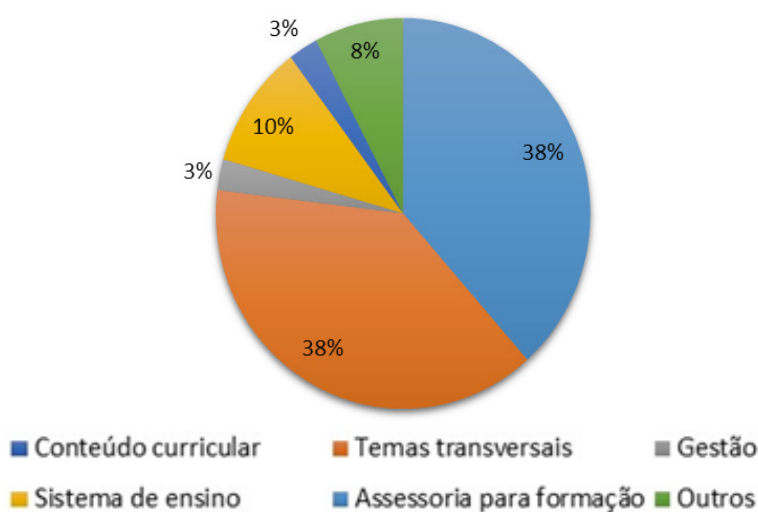


GRÁFICO 6 – Cursos de formação continuada oferecidos em parceria com instância privadas* na RMC (2009-2010)



Fonte: Martins (2010, p. 161-162).

* Governo Federal: MEC; Governo Estadual: SEE-SP e Universidades Públicas

A identificação de necessidades na oferta de cursos, na maioria dos casos, parte dos resultados obtidos avaliações externas em larga escala¹²⁵, ratificando a quantidade de cursos de formação continuada para currículo.

Foram poucos os municípios que relataram realizar algum tipo de levantamento de necessidades de formação continuada junto ao corpo docente. Mesmo nos que realizaram tal levantamento, estes limitaram-se à pesquisas de opinião. Os dados de entrevistas não apontam para nenhum caso no qual houvesse algum tipo de estudo criterioso acerca das necessidades em formação continuada ou algum tipo de acompanhamento sistemático das ações formativas. Ao contrário, as Secretarias Municipais se basearam numa racionalidade técnica, na qual os professores devem estar capacitados para executar decisões alheias. Em raros casos a formação continuada foi entendida como um processo de formação que permite ao educador desenvolver habilidades de pesquisa em sua prática e discuti-la com seus pares, de modo a transformar a escola.

De um modo geral, a formação continuada nos municípios, mais do que representar um problema, aparece para atender a demandas de constante atualização. Além do acesso permanente ao conhecimento, a formação continuada do professor foi entendida como uma forma de suprir eventuais falhas em sua formação inicial ou capacitá-lo para utilização de determinado recurso tecnológico ou pedagógico.

Na RMC, a despeito dos esforços inegáveis que se tem feito para afirmá-la a formação continuada de professores do ensino fundamental como sistemática e planejada, esta ainda acontece como pontual. Incorre-se na possibilidade de que os cursos ofertados não apresentem conexão entre si ou estão desarticulados de uma proposta que conceba e implemente a formação continuada como um projeto permanente de aprendizagem dos professores colocando as secretarias municipais à mercê das propostas privadas.

Descentralização para o Mercado na Formação Continuada da Região Metropolitana de Campinas

As leis de responsabilização fiscal, de parcerias e a insuficiência institucional seriam os responsáveis em induzir as secretarias municipais de educação a estabelecer parcerias para atender a demanda por educação da nova realidade municipal¹²⁶. Além disso, para Rodriguez (2009), as novas exigências da União, como as que compõem o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), atuaram de forma convergente à indução de parcerias diante da insuficiência institucional e de recursos dos sistemas municipais.

Estes elementos, resultado da reformulação da relação entre Estado e sociedade, compuseram

125 O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), foi aplicado pela primeira vez em 1990. Em 2005, o SAEB foi reestruturado pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005, passando a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anrese), conhecida como Prova Brasil. Fonte: INEP.

126 Os dirigentes entrevistados apresentam o fato de o município ter incorporado o ensino fundamental como indutor da parceria. Segundo um dirigente municipal, a municipalização do ensino fundamental promoveu uma demanda por formação continuada e a equipe da secretaria de educação foi incapaz de atender. Daí a necessidade da parceria.

uma nova dinâmica de descentralização de responsabilidades e atribuições. Krawczyk (2002; 2005, p. 804), considera que para além da dimensão territorial, (novas funções na relação federativa), outras inovações desse processo seriam a descentralização para a escola e a descentralização para o mercado. Nesse trabalho vamos nos deter à descentralização para o mercado.

Para Krawczyk (2005) a descentralização para o mercado é feita por duas vias: uma delas aspira a descentralização da responsabilidade da oferta e universalização do serviço educativo. A outra via, busca, prioritariamente, descentralizar para o mercado a responsabilidade de controle e regulação educacional. Esta última tem o propósito de constituir um mercado de consumo de serviços educacionais, “instalando na gestão da educação - do sistema e da escola - uma normativa ancorada na lógica da oferta e da demanda. Ela é apresentada como a dinâmica mais adequada para a construção de um sistema educativo democrático” (KRAWCZYK, 2005, p. 804)

A descentralização para o mercado, segundo Krawczyk (2005), poderia desencadear um tipo de privatização da educação “ao alterar as relações entre os espaços público e privado ao interior do sistema educativo fomentando a transferência de funções e responsabilidades para a esfera municipal [...] através do envolvimento de empresas, organizações não-governamentais, voluntariado e filantropia na gestão da escola”.

No caso da RMC, Rodriguez & Vieira, indicam que a quase totalidade dos municípios estabeleceu parcerias com o setor privado, “sendo 40% com o setor mercantil e 60% com o setor privado não lucrativo; entre estes, menos de 30% poderiam ser categorizados como públicos não estatais” (Rodriguez & Vieira, 2012, p. 86).

Os municípios da RMC que estabeleceram parcerias para oferta de formação continuada para utilização de sistema de ensino apostilado relataram o forte assédio que sofreram por parte de empresas. Esse assédio foi justificado pela pressão em relação à modernização da rede de ensino, tomando como parâmetro a rede de ensino privada. As secretarias de educação municipais também justificaram o estabelecimento da parceria foi a necessidade de “homogeneizar o ensino” que para que os estudantes “caminhem juntos” em qualquer unidade de ensino. De forma secundária, houve uma forte crítica em relação ao PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), principalmente no que se refere à quantidade insuficiente e à não entrega dos livros escolhidos pela rede.

Relação entre porte¹²⁷ dos municípios e estabelecimento de parcerias

Adrião et. al (2009), apresentam uma pesquisa que trata da tendência de crescimento das parcerias para a aquisição de “sistemas apostilados de ensino” entre público e privado nos municípios paulistas. Em tal investigação as autoras relacionam a ampliação do estabelecimento de parcerias e o porte dos municípios paulistas.

127 Classificação da rede urbana segundo o IBGE: Cidade pequena: 500 a 100 000 habitantes; Cidade média: 100 001 a 500 000 habitantes; Cidade grande: acima de 500 000 habitantes; Metrópole: acima de 1 000 000 de habitantes; Megacidade: acima de 10 000 000 de habitantes.

Qual a relação entre porte do município e estabelecimento de parcerias para oferta de formação continuada na RMC? A relação entre cursos com ou sem ônus financeiro oferecidos em parceria com os setores público e privado e o porte dos municípios pode ser conferida no quadro a seguir:

TABELA 1 – Total de cursos pagos e gratuitos oferecidos em parceria por porte do município na RMC

Oferta	Municípios	GRÁTUITO	PAGO
Público	Total	28	5
	Grande	12	3
	Médio	3	0
	Pequeno	11	2
	Muito Pequeno	2	0
Privado	Total	21	12
	Grande	6	4
	Médio	6	2
	Pequeno	7	6
	Muito Pequeno	2	0

Fonte: Martins (2010, p. 58).

Este quadro nos permite observar que a maioria das parcerias é realizada sem ônus financeiro. Embora o número de parcerias realizadas com o setor público seja superior, é importante destacar o espaço que ocupa o setor privado na oferta de parcerias gratuitas. As parcerias com ônus financeiro são predominantemente estabelecidas pelo setor privado. Municípios grandes e pequenos são os que mais apresentam cursos oferecidos através de parcerias. No entanto, o tipo de parceria difere em qualidade. O município muito pequeno apenas realizou parceria sem ônus financeiro para oferta de cursos de formação continuada.

Em termos de estrutura e oportunidades, as disparidades entre os 19 municípios que compõem a RMC se refletem na maneira como cada um desenvolve a formação continuada dos professores. Em geral, municípios grandes apresentam as secretarias de educação fortemente estruturadas, divididas em diversos setores, com quadro de especialistas capacitados para planejar, elaborar e implementar cursos de formação. Nos municípios menores, as secretarias de educação se apresentam ainda bastante precárias, e a oferta de cursos, em geral, depende do oferecimento de cursos por outras instâncias de governo, como o MEC, por exemplo.

Embora todos os municípios tenham desenvolvido um setor responsável pela formação

continuada, apenas os municípios grandes possuem Centro de Formação Continuada ou implantaram Núcleos de Apoio à formação. As pesquisas de Dri (2013) e Penna (2010)¹²⁸, indicam que, na RMC, os municípios com longa herança institucional de formação e de grande porte, como é o caso de Campinas, apresentam programas mais bem estruturados por eixos temáticos, capacidade institucional e conhecimento acumulado para implementar esses programas. Para Rodriguez & Vieira (2012), nos outros municípios da RMC, o peso da indução externa ou a dispersão predominam na oferta de formação. Assim, as políticas públicas de formação continuada com continuidade histórica e bom desenvolvimento institucional redundam em menor espaço para o setor privado no nível municipal.

Em municípios de pequeno porte e com pouca estrutura na oferta de formação continuada, verifica-se que os que os docentes buscam aprimoramento por meio de iniciativas próprias, uma vez que os incentivos em plano de carreira são ainda muito tímidos.

A política de formação continuada na Região Metropolitana de Campinas

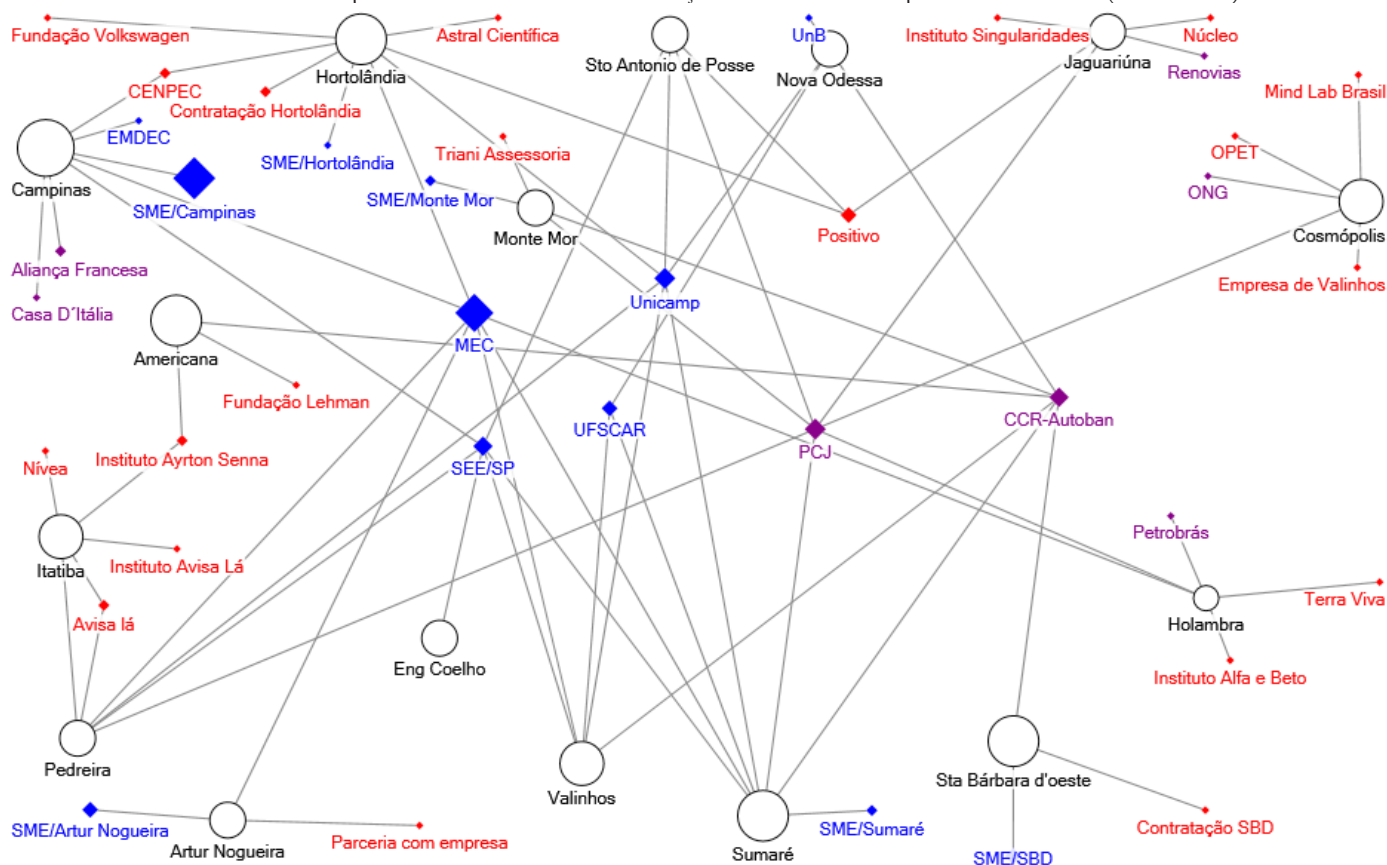
A política de formação continuada identificada na RMC no período analisado evidencia que, conforme apontado por Rodriguez & Vieira (2012), quem assumiu efetivamente a responsabilidade pela provisão da educação básica foram os municípios. Entretanto, em decorrência dos processos de descentralização selvagem e descentralização para o mercado, a execução dessa política não apresentou elementos de uma articulação institucional visível ou de articulação pedagógica permanente no nível municipal. Simultaneamente, observa-se uma forte participação do setor privado na oferta de formação continuada.

Na RMC, conforme sinalizado por (Rodriguez & Vieira, 2012, p. 88), uma consistente articulação federativa do setor estatal seria fundamental para o sucesso de uma política de formação continuada no nível metropolitano. Para Rodriguez (2009), a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (federal) e as intervenções da Câmara Temática da RMC apresentaram-se como tendências de re-centralização no processo de municipalização em curso (RODRIGUEZ, 2009). Entretanto, o tema “formação docente” não apareceu nas atas da Câmara Temática de Educação da RMC (2005-2010) como um tema metropolitano (Rodriguez & Vieira, 2012, p. 84).

A seguir, apresenta-se um grafo representativo da dinâmica de parcerias para a oferta de formação continua na RMC.

128 A pesquisa no Centro de Formação Tecnologia e Pesquisa “Milton Santos”, do Município de Campinas (Cefortepe) indica que este desenvolve a sua oferta de formação organizada por eixos pedagógicos e cognitivos, com uma estrutura física e financeira desenvolvida e uma equipe profissional numerosa e capacitada tecnicamente; atende à demanda por formação continuada com menos uso do setor privado (PENNA, 2010; RODRIGUEZ & VIEIRA, 2012).

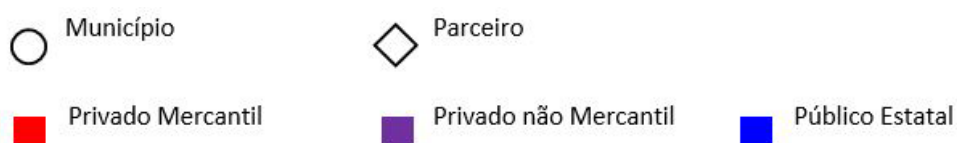
GRAFO 1 – Mapeamento da oferta de formação continuada em parceria na RMC (2009-2010)



Created with NodeXL (<http://nodexl.codeplex.com>)

Fonte: Elaboração própria com uso do software NodeXL, com base no levantamento de dados de Martins (2010).

Legenda:



O grafo ilustra a dinâmica das relações entre as esfera federal (MEC e Universidades), estadual (SEE/SP) e municipal (iniciativas diversas) através do estabelecimento de parcerias para a oferta de educação continuada. O tamanho das formas faz referência ao tamanho dos municípios (no caso dos círculos) e à quantidade de cursos ofertados em parceria (no caso dos losangos).

O grafo ratifica uma das conclusões de Rodriguez & Vieira (2012): a opção por ações individualizadas na RMC fragilizou regionalmente a política de formação continuada, criando assimetrias nas ações de formação.

Tendo os municípios organizado suas ações autonomamente, Rodriguez & Vieira (2012) destacam aspectos centrais na dinâmica de formação continuada na RMC:

- a) o fortalecimento municipal das estruturas institucionalizadas de formação continuada. Núcleos, coordenadores, formadores, programas, vinculando a formação continuada às condições de trabalho (carreira e salário), cresceram na região. Os

processos mais avançados encontram-se em municípios de grande porte e renda elevada, o que não significa que não existam experiências de valor em municípios menores e pobres.

b) a falta de coordenação curricular e cognitiva da oferta. A maioria não possui um plano de formação consistente, que apresente, de um lado, os eixos temáticos norteadores da oferta e, de outro, as características de formação/conhecimento das equipes responsáveis pela coordenação e implantação destes. Quase nenhum apresenta sistemas de avaliação e desenvolvimento (Rodríguez & Vieira, 2012, p. 85).

Por fim, Rodríguez (2009) apresenta uma tese para a formação continuada na RMC que explica a tendência de estabelecimento de parcerias com o setor privado:

a menor pressão de matrículas combinada com a deficiência institucional nos municípios somada à indução federativa (legislação/PRADE) e à exigência de qualidade no sistema (PNDE/MEC) estão levando os municípios a encontrar no setor privado alternativas de gestão e financiamento para os sistemas municipalizados. Neste encontro entre o público e o privado, nas múltiplas formas que assume esta relação, é que podem ser compreendidas as novas formas de regulação no setor educacional. Novas formas de gestão e de financiamento do setor educativo nas quais o público e o privado voltam a fundir-se no conceito de sociedade civil, que por princípio deveria ser o principal ator do processo social (Rodríguez, 2009, p. 119).

Modelo de descentralização da educação na Região Metropolitana de Campinas

O processo de descentralização ocorrido na RMC, caracterizado pela rápida transferência de matrículas entre entes federados e pela criação de sistemas municipais autônomos, ou seja, uma descentralização selvagem, induziram os municípios a estabelecerem parcerias para na oferta da formação continuada do corpo docente. A partir dos dados apresentados, nota-se nessas parcerias uma crescente associação à empresas, ongs, consultorias, ou seja, o campo privado surge como forte executor dos cursos para formação continuada, reforçando o argumento da descentralização para o mercado via responsabilização.

Para Krawczyk (2005), o modelo de descentralização da educação em curso na região, apresentado como uma tendência moderna dos sistemas educacionais mundiais seria a expressão de uma nova proposta de governação e de governabilidade da educação pública. Esse modelo de descentralização induzida por financiamento — sugerida pelo BID (1997) — tende a aumentar as desigualdades dos resultados educativos principalmente nos municípios com orçamentos reduzidos, poucos recursos técnicos e humanos próprios para estruturar na educação.

Diversos autores (RODRIGUEZ, 2009; ROSAR, 1998; ARELARO, 2007) têm apresentado a hipótese de que esse tipo de descentralização favoreceria a mercantilização da política educacional, principalmente através do crescimento do setor privado nos serviços educacionais na última década (ADRIÃO & PERONI, 2008).

Outros autores (BOITO JR., 1999; LEHER, 2000; DRAIBE, 1995) analisam a descentralização em conjunto com a desconcentração e focalização como políticas centrais na reforma

do estado sob o prisma do neoliberalismo. Para Boito Jr. (1999), a descentralização dos encargos forneceria a cobertura política de que necessita a esfera federal para prosseguir com sua política de redução dos gastos sociais e pauperização dos serviços públicos. A descentralização também é entendida por Leher (2000) como uma medida inscrita na lógica da autonomia. Em um primeiro momento, responsabilidades da esfera federal e estadual são transferidas para principalmente para os municípios com o aparente fim de aproximar a gestão da comunidade (Boito Jr., 1999). Ao mesmo tempo, a participação da esfera privada, através de ONGs e associações filantrópicas, criaria “uma aparência de participação democrática”. Para Boito Jr., a maioria das ONGs têm desempenhado o papel de auxiliares na aplicação do neoliberalismo (BOITO Jr., 1999, p. 83). E, por outro lado, a União tem concentrado o poder de estabelecer as políticas mais relevantes e, simultaneamente, se desresponsabiliza do custeio dessas políticas.

Referências

- ADRIÃO, T., GARCIA, T., BORGHI, R., & ARELARO, L. (2009). Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. *Educação & Sociedade*, 30(108), 799–818.
- ADRIÃO, T.; PERONI, V. (orgs.) (2008). *O público e o privado na educação. Novos elementos para o Debate*. São Paulo. Xamã, 2008.
- ARELARO, L. (2007). Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política? *Educação & Sociedade*, 28(100), Campinas, 2007.
- AZEVEDO, J. M. L.; & AGUIAR, M. Â. (2001). A produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil: um olhar a partir da ANPED. *Revista Educação e Sociedade*, 22.
- BANCO MUNDIAL. (1995). *Prioridades e estratégias para educação*. (mimeo)
- BID. (C. M. Castro; J. C. Navarro; L. Wolf; M. Cabrol). (1998). *La educación como catalizador del progreso: La contribución del Banco Interamericano de Desarrollo*. (mimeo)
- BID. (M. Carnoy; C. M. Castro) (1997). *¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?*. Washington, BID (Banco Interamericano de Desarrollo).
- BOITO Jr. A. (1999). *Política neoliberal e sindicalismo no Brasil*. São Paulo, Xamã.
- BRASIL. (1996a). Emenda Constitucional No. 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais transitórias. *Diário Oficial da União, Brasília, DF*, 13 set. 1996.

- BRASIL. (1996b). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996.
- BRASIL. (1996c). Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996.
- BRASIL. (2007). Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 de junho de 2007.
- BRESSER-PEREIRA, L. C. (1996). Crise econômica e reforma do Estado no Brasil. São Paulo, Editora 34.
- DRAIBE, S. M. (1995). As políticas sociais e o neoliberalismo. São Paulo, Editora Linhas Gerais, 1995.
- DRI, W. I. O. (2013). A ação pública e a formação continuada de professores: um estudo no Brasil e na Argentina. Dissertação (mestrado). Monografia. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2013.
- GATTI, B. A. (2008). Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. Rev. Bras. Educação. Vol. 13 no. 37. Rio de Janeiro, jan/abr.
- KRAWCZYK, N. R. (2005). Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania. Educação & Sociedade, 26 (92), 799–819.
- KRAWCZYK, N. R. (2002). A sustentabilidade da reforma educacional em questão: a posição dos organismos internacionais. Revista Brasileira de Educação, (19), 43-62.
- LEHER, R. (2000). La Ciudadania Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo. Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Editorial (CLACSO).
- MARQUES, L. R. (2006). Caminhos da democracia nas políticas de descentralização da gestão escolar. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.53, p. 507-526, out./dez. 2006
- MARTINS, A. M. (2002). Autonomia da escola: a (ex) tensão do tema nas políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARTINS, E. M. (2010). Políticas públicas de formação continuada de professores na RMC: parcerias entre o público e o privado. Monografia. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2010.

- PENNA, L. C. Políticas públicas de formação continuada de professores: o caso de Campinas. Monografia. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2010.
- RODRIGUEZ, V. (2001). Financiamento da educação e políticas públicas: o FUNDEF e a política de descentralização. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001.
- RODRIGUEZ, V. (2009). Descentralização e Políticas públicas: o público e o privado na educação. EDUCAÇÃO: Teoria e Prática - v. 19, n.32, jan.-jun.-2009, p.111-126.
- RODRIGUEZ, V.; VIEIRA, M. (2012). Descentralização e formação continuada de professores na RMC. Pro-Posições, Campinas, SP, 23(2), 67–90.
- ROSAR, M F. (1998). A municipalização como estratégia de descentralização e de desconstrução do sistema. In: OLIVEIRA, D. A. Gestão Democrática da Educação. Petrópolis R. J. Vozes, 1998.

Anexos

Percurso das coletas de dados: Descentralização e Formação Continuada de Professores, Novas Articulações Institucionais na Região Metropolitana de Campinas (RMC)¹²⁹

Os dados coletados e apresentados nesta parte deste livro tiveram como objetivo conhecer as estruturas e estratégias utilizadas na Formação Continuada de Professores (FCP) na Região Metropolitana de Campinas, realizada por pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas, Educação e Sociedade (GPPE)¹³⁰ sob a coordenação do Professor Dr. Vicente Rodriguez, no período de 2006 a 2012. O desejo maior na época da elaboração do trabalho intitulado “PROJETO BANCO DE DADOS - Descentralização e Formação Continuada de Professores: Novas Articulações Institucionais na Região Metropolitana de Campinas” era a construção de um banco de dados da RMC, possibilitando uma análise das propostas de Formação Continuada de Professores vigentes nos sistemas municipalizados.

O banco de dados foi desenvolvido sem investimento direto das organizações de financiamento e fomento à pesquisa, apesar de algumas tentativas de financiamento, todas foram indeferidas. Assim o trabalho aconteceu com a participação de alunos de graduação e pós-graduação comprometidos com a luta por uma educação pública, laica e de qualidade, sempre sob a orientação emancipatória e não-tutelada do Professor Dr. Vicente Rodriguez. Portanto, foi possível compilar-se informações sobre o perfil dos professores da RMC, com ênfase na formação continuada, buscando informações nacionais, estaduais e municipais. Além de dados de Formação Continuada de Professores, também foram coletadas informações que deram aos pesquisadores um panorama geral dos municípios da RMC.

Desta forma, os dados apresentados podem ser divididos em dois grupos: 1) DADOS SOBRE OS MUNICÍPIOS DA RMC e 2) RELATÓRIO INDIVIDUAL POR MUNICÍPIO (com base no Roteiro Matriz). No primeiro grupo apresentam-se seis documentos, compostos por tabelas e gráficos, desenvolvidos por diferentes pesquisadores no ano de 2012 (Documento de Pesquisa I – Integrantes do GPPE Atuentes no Período do Projeto), em cada um desses documentos registrou-se, através de nota de rodapé, a autoria daqueles que produziram a compilação dos dados, além da devida menção aos bancos de dados consultados. O primeiro documento “Pesquisa eletrônica: Panorama Geral da Formação Continuada de Professores na RMC” marca a fase inicial dos estudos, no qual foram coletados dados através de um formulário eletrônico (Documento de Pesquisa II) enviado em maio de 2012 para todas as Secretarias de Educação da RMC,

129 A Região Metropolitana de Campinas é composta pelos seguintes municípios: Americana, Artur Nogueira, Campinas, Cosmópolis, Engenheiro Coelho, Holambra, Hortolândia, Indaiatuba, Itatiba, Jaguariúna, Monte Mor, Morungaba, Nova Odessa, Paulínia, Pedreira, Santa Bárbara, Santo Antônio de Posse, Sumaré, Valinhos e Vinhedo. No período em que a pesquisa foi realizada, 2012, o município de Morungaba ainda não fazia parte da RMC.

130 Naquela época o grupo de pesquisa chamava-se GPPE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Educação.

respondido de forma voluntária pelas gestões da época, posteriormente ao contato telefônico e carta de apresentação da pesquisa.

Os outros documentos desse primeiro grupo de dados apresentam tabelas e gráficos que buscam mostrar um retrato da educação de forma geral e histórica nos municípios da RMC. Assim, contando com documentos que mostram dados sobre a cobertura das matrículas, quantidade de docentes, organização da rede escolar, custo-aluno, IDEB e média de alunos por turma. Dados esses considerados importantes para o prosseguimento da pesquisa com o recorte de análise nas políticas públicas de Formação Continuada de Professores. Nessa primeira etapa, a alimentação do banco de dados ocorreu com informações disponíveis nos sítios oficiais de estatísticas dos governos nacionais e estaduais: Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”), Seade (Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados) e IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).

O Inep tem sistematicamente publicado dados de censos educacionais que contemplam informações valiosas sobre alunos, professores e redes escolares. Tais informações, apesar de disponíveis, têm sido pouco exploradas pelos pesquisadores da RMC. O Seade também tem compilado informações sobre as redes estadual e municipal dos municípios do estado de São Paulo, incluindo dados financeiros da educação básica. O IBGE possibilita-nos conhecer os municípios do ponto de vista mais geral, apresentando-nos índices como IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), PIB (Produto Interno Bruto), população, entre outros que permitiram analisar comparativamente os diversos municípios e entender as diferenças e similaridades regionais, conforme apresentadas nos capítulos da primeira e segunda parte deste livro.

O segundo grupo de dados foi intitulado de: “RELATÓRIO INDIVIDUAL POR MUNICÍPIO (com base no Roteiro Matriz)”. Os dados apresentados nesses documentos têm como objetivo atender a segunda etapa da pesquisa, visto que a primeira etapa, que se constituiu dos documentos citados anteriormente, permitiu ao grupo “desenhar”, de forma geral, a organização dos municípios da RMC no âmbito da oferta de Formação Continuada de Professores. Nesse sentido, o segundo grupo de dados pretendeu mostrar de forma mais profunda e detalhada a Formação Continuada de Professores, a estrutura e a organização dos centros de formação nos municípios de Campinas, Monte Mor, Paulínia e Sumaré¹³¹ construídas através de visitas, entrevistas semiabertas, abertas e demais coleta de dados.

Para tanto, fez-se uso de um “roteiro matriz” de coleta de dados (Documento de Pesquisa III), que fora elaborado coletivamente pelos pesquisadores do grupo. Nesse roteiro coletaram-se informações qualitativas e quantitativa dos municípios e centros de formação investigados, a partir de tal roteiro elaboraram-se roteiros específicos que eram preparados de forma personalizada conforme o entrevistado, tal instrumento fora aplicado nos quatro municípios citados, garantindo a uniformidade na coleta dos dados. Esse procedimento permitiu flexibilidade durante as entrevistas

131 A escolha destes municípios para o aprofundamento das pesquisas deve-se, também, ao fato destes serem objeto de estudo das pesquisas individuais de alguns dos integrantes do GPPEs na época (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação, Mestrado e Doutorado).

que possibilitou aprofundar e ampliar a análise, destacando, em cada caso, suas particularidades, diferenças e possíveis semelhanças.

Com este banco de dados, o grupo de pesquisa realizou o tratamento das informações de forma a subsidiar pesquisas individuais, algumas delas apresentadas na segunda parte deste livro, e possibilitou uma análise das políticas públicas de Formação Continuada de Professores na RMC, servindo de suporte para discussões mais aprofundadas sobre o assunto. Ademais, os dados e experiências na Formação Continuada de Professores foram sistematizados em pequenos relatórios conforme serão apresentados a seguir, permitindo responder algumas questões e objetivos do “PROJETO BANCO DE DADOS - Descentralização e Formação Continuada de Professores: Novas Articulações Institucionais na Região Metropolitana de Campinas”, culminado no material ora apresentado.

Indubitavelmente, a possibilidade criada pelo Professor Dr. Vicente Rodriguez em organizar um espaço de pesquisa, com membros que se reuniam semanalmente para discutir e analisar questões sobre as políticas de educação, que mesmo com eixos diferentes nas pesquisas individuais estabeleceu uma relação de cooperação, ajuda mútua e amizade, contrariando em muitos momentos o individualismo e o produtivismo acadêmico, que têm se manifestado de forma despreocupada com a função social da pesquisa, priorizando apenas as avaliações e pontuações. Logo, tal experiência foi importante para os pesquisadores que dela participaram, ascendendo um “novo olhar” sobre o trabalho de pesquisa.

Acrescenta-se ainda que os dados ora apresentados não foram acrescidos de apreciações, nem tampouco analisados comparativamente, visto que o objetivo desta parte é servir como fonte de pesquisa para análises posteriores, organizando e apresentando um recorte histórico de uma determinada realidade em um dado momento. É fato que os dados que seguem já foram utilizados e analisados pelos pesquisadores deste grupo em suas pesquisas individuais e coletivas, algumas delas apresentadas nas partes 1 e 2 deste livro, outras aprofundadas em teses e dissertações oriundas dos estudos realizados no período, porém, esta seção propõe-se a apresentar os dados coletados na íntegra, buscando a máxima imparcialidade possível na sua apresentação, a fim de que possa servir de subsídio para estudos posteriores.

1. Dados sobre os municípios da RMC:

1.1. Pesquisa Eletrônica: Panorama Geral da Formação Continuada de Professores na RMC¹³²

Conforme já mencionado, o objetivo maior da pesquisa da qual faz parte este documento é realizar um diagnóstico de cada um dos 19 municípios sobre como tem se dado o processo da Formação Continuada de Professores, além de conhecer as diferenças e semelhanças entre cada

¹³² O material deste item 1.1. fora produzido e organizado coletivamente pelos membros do grupo de pesquisa. GPPE, 2012.

um dos municípios, mapear as estratégias, realidades e lacunas, de forma a organizar uma metodologia que possibilite entender esses processos tanto do ponto de vista de cada município, quanto do ponto de vista da regionalização. Serão apresentadas seis tabelas e dois gráficos, com dados primários para futuras análises. Todos os dados totais da RMC correspondem apenas aos municípios que responderam à pesquisa.

Tabela 1 – Municípios que Responderam à Pesquisa – 2012

Municípios que responderam à pesquisa da RMC	
Total de municípios da RMC	19
Municípios que responderam à pesquisa ¹	12
Não responderam	7

Nota 1: Holambra, Santo Antônio da Posse, Monte Mor, Engenheiro Coelho, Santa Bárbara D'Oeste, Jaguariúna, Paulínia, Artur Nogueira, Pedreira, Sumaré, Campinas e Indaiatuba.

Gráfico 1 – Porcentagem dos Municípios que Responderam à Pesquisa – 2012

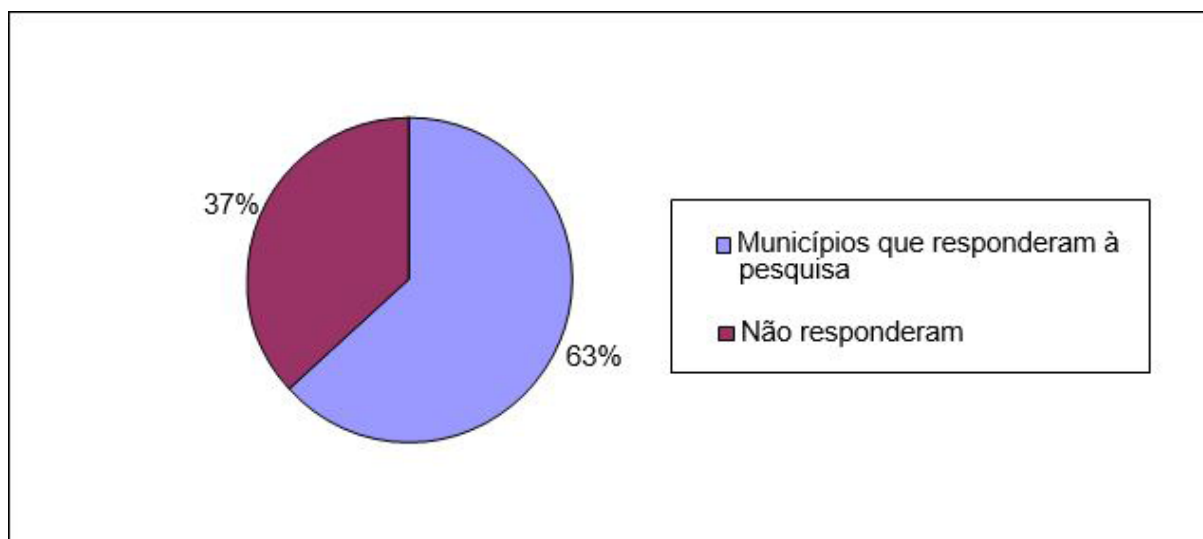


Tabela 2 – Municípios que Possuem Centro de Formação de Professores – 2012

Municípios que possuem Centro de Formação de Professores	
Com centro ¹	4
Não tem centro	8
Total de respostas	12

Nota1: Santa Bárbara, Pedreira, Campinas e Sumaré.

Gráfico 2 – Porcentagem dos Municípios que possuem Centro de Formação de Professores – 2012

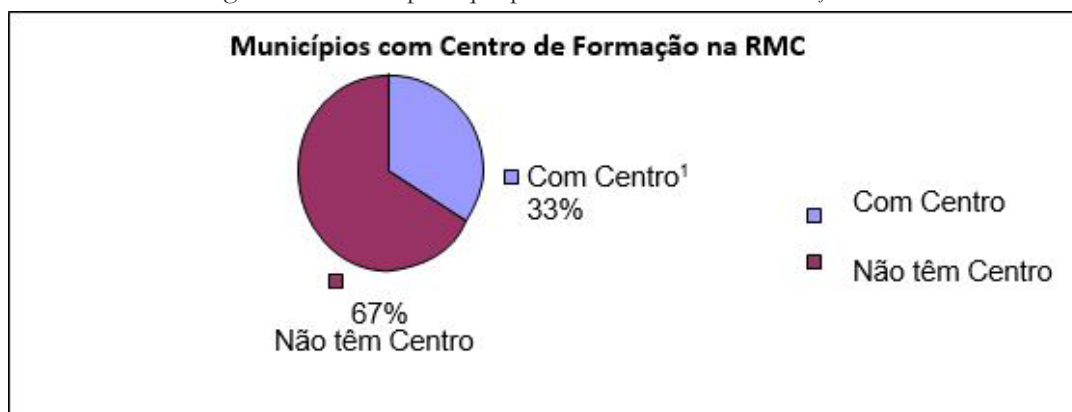


Tabela 3 – Professores por Municípios – 2012

Professor por Município		
	Município	Número total de professores da SME
1	Americana	---
2	Artur Nogueira	231
3	Campinas	4.722
4	Cosmópolis	---
5	Engenheiro Coelho	92
6	Holambra	130
7	Hortolândia	---
8	Indaiatuba	916
9	Itatiba	---
10	Jaguariúna ¹	450
11	Monte Mor	538
12	Nova Odessa	---
13	Paulínia	1340
14	Pedreira	287
15	Santa Barbara D'Oeste	1200
16	Santo Antônio da Posse	240
17	Sumaré	927
18	Valinhos	---
19	Vinhedo	---
	Total RMC	11.073

Nota 1: Aproximadamente 450.

--- O Município não respondeu à pesquisa.

Tabela 4 – Recursos Humanos para Formação Continuada de Professores por Municípios – 2012

Estrutura de Recursos Humanos para Formação Continuada de Professores por Município – 2012			
	Município	Número de funcionários docentes que trabalham na formação continuada	Número de funcionários não-docentes que trabalham na formação continuada
1	Santo Antônio da Posse	0	0
2	Monte Mor	35	4
3	Engenheiro Coelho	0	2
4	Santa Barbara D'Oeste	10	0
5	Holambra	1	3
6	Jaguariúna	---	---
7	Paulínia	5	0
9	Pedreira	19	3
10	Sumaré	16	10
11	Indaiatuba	16	10
12	Campinas	30	6
	Total RMC	132	38

Cursos oferecidos por município, certificação, parceria, cursistas atendidos em 2011 e previsão para 2012									
	Município	Quantos cursos foram realizados no ano de 2011?	Em 2011, quantos cursos ofereceram certificado?	Em 2011, quantos cursos foram em parceria com o setor privado?	Em 2011, quantos cursos foram em parceria com nível estadual?	Em 2011, quantos cursos foram em parceria com o nível federal?	Quantos cursistas foram atendidos em 2011?	Quantos cursos serão oferecidos em 2012? (Previsão)	Quantos cursistas serão atendidos em 2012? (Previsão)
1	Santo Antônio da Posse	4	4	3	1	0	240	4	240
2	Monte Mor	38	4	5	0	2	775	40	780
3	Engenheiro Coelho	0	0	0	0	0	0	1	60
4	Santa Bárbara D'Oeste	20	19	1	---	---	600	20	600
5	Holambra	3	2	1	0	1	100	3	50
6	Jaguariúna	5	5	0	0	0	450	6	450
7	Paulínia	13	1	1	0	0	1245	8	423
8	Artur Nogueira	5	3	3	0	2	49	3	270
9	Pedreira	1	1	0	1	1	287	1	287
10	Sumaré	15	15	5	2	3	862	27	927
11	Indaiatuba	40	7	9	4	1	900	25	1050
12	Campinas	113	113	2	8	10	2.396	126	4.184
	Total RMC	257	174	30	16	20	7904	264	9321

--- O dado informado pelo município não era coerente.

Tabela 5 – Cursos Oferecidos em 2011 e Previsão para 2012 por Municípios

Programas de Formação Continuada de Professores por Município		
	Município	Descreva os principais programas de formação em andamento
1	Santo Antônio da Posse	Não se aplica.
2	Monte Mor	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formação para o trabalho com música/flauta doce; 2. Formação Robótica; 3. Uso do recurso pedagógico - lousa digital; 4. Oficinas - professor auxiliar de crianças com necessidades especiais e professor responsável pela Sala de Recursos; 5. Uso dos recursos técnicos da lousa digital; 6. Formação para professores contadores de história - Carrossel dos Sonhos; 7. Assessoria Pedagógica Aprende Brasil para o Ens. Fund. I e II - todos os componentes curriculares; 8. Assessoria Aprende Brasil - Area Tecnológica; 9. Assessoria Educacional Triani - Projeto Aula Diferenciada para Ens. Fund. I e II; 10. Assessoria Educacional Triani - Ed. Infantil; 11. Projeto AutoBan; 12. Formação das agentes cuidadoras de crianças; 13. Formação das atendentes de creche.
3	Engenheiro Coelho	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pró-letramento na área de Português; 2. Pró-letramento de Matemática.
4	Santa Barbara D'Oeste	<ol style="list-style-type: none"> 1. PROFA - 200 horas; 2. Por Trás dos Números – Matemática – 120 horas; 3. Formação Semanal para os Coordenadores Pedagógicos das Escolas; 4. Cursos de pequena duração - semestral - 50 horas de diversos componentes curriculares (no momento estamos com 07 cursos).
5	Holambra	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pró-letramento Alfabetização e Letramento; 2. Pró-letramento Matemática.
6	Jaguariúna	<ol style="list-style-type: none"> 1. Capacitações do Sistema Positivo uma vez por semestre; 2. Capacitações em primeiros socorros. 3. Os coordenadores também fazem um Curso de psicomotricidade que é dividido em seis módulos. Encontra-se em andamento o módulo dois do curso.

7	Paulínia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elaboração do Currículo de Creche - Criatividade e Valores; 2. Elaboração do Currículo de EMEI - Criatividade e Valores; 3. Elaboração do Currículo de Ensino Fundamental - Criatividade e Valores; 4. Capacitação para uso da lousa digital; 5. Formação para os professores de Ed. Especial.
8	Artur Nogueira	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pós-graduação na área de Ensino Especial, convênio UNASP; 2. Graduação em Pedagogia - convênio UNASP; 3. EMAI (Ensino de Matemática nos anos iniciais do Ens. Fund); 4. Ações de capacitação em serviço do Sistema Apostilado; 5. TIC - Tecnologias de informática e comunicação.
9	Pedreira	<ol style="list-style-type: none"> 1. Programa Ler e Escrever; 2. Projeto EMAI (Educação Matemática nos anos iniciais (parceria Estado/Município)); 3. Pró-letramento (um grupo de professores ingressantes).
10	Sumaré	<ol style="list-style-type: none"> 1. Letra e Vida – em parceria com o governo estadual; 2. Ler e Escrever – em parceria com o governo estadual; 3. Pró-letramento de Matemática – em parceria com o MEC; 4. Pró-Letramento de Alfabetização – em parceria com o MEC; 5. Formação pela Escola (PDDE- PLI - FNDE-PNAE) – em parceria com o MEC; 6. Dobrando a Língua (Inglês) - em parceria com iniciativa privada; 7. Lousa Digital - em parceria com iniciativa privada; 8. Educação Ambiental – em parceria com iniciativa privada; 9. Kalimera – em parceria com iniciativa privada; 10. Projeto Primavera - em parceria com iniciativa privada; 11. Contação de Histórias - em parceria com iniciativa privada; 12. Formação pedagógica com os coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores do 1º ano ao 5º Ano, recreacionistas – por iniciativa própria.

11	Indaiatuba	<p>1. Curso de formação para docentes do Ensino Fundamental sobre o uso da plataforma educacional Thinkquest;</p> <p>2. Curso de formação em Língua Portuguesa e Matemática para Professores Coordenadores do Ens. Fund. (<u>assessoria</u> contratada);</p> <p>3. Curso de formação para o uso do material didático do Ens. Fund. <u>para</u> Professores Coordenadores (que repassam esses estudos nas escolas para seus Professores);</p> <p>4. Curso de formação para o uso do material didático da Educ. Inf. para Professores Coordenadores (que repassam esses estudos nas escolas para seus Professores), com a equipe Mathema - idealizadora do material didático adotado na Pré-Escola Municipal;</p> <p>5. Curso de formação para o uso do material didático da Educação Infantil para Professores, com a equipe Mathema - idealizadora do material didático adotado na Pré-Escola Municipal;</p> <p>6. Curso de gestão pedagógica para Professores Orientadores Pedagógicos (<u>assessoria</u> contratada);</p> <p>7. Participação de Professores Orientadores Pedagógicos em Programa de Formação do Projeto Ler e Escrever - governo do estado de São Paulo;</p> <p>8. Curso de Formação para o Projeto Memória Local para Professores e Professores-Coordenadores do Ens. <u>Fund.</u>;</p> <p>9. Encontros de estudo para Professores de Filosofia, Artes e Educação Física do Ensino Fundamental.</p>
----	------------	--

12	Campinas	<p>1. Mais Educação – Programa do Governo Federal para atividades com alunos nas escolas, pela Educação Integral. Envolve, em determinados momentos, a formação de gestores e professores articuladores para o acompanhamento e a avaliação do programa nas escolas;</p> <p>2. Pró-Letramento – Programa de Formação Continuada do Governo Federal para o aprimoramento do ensino em Língua Portuguesa e do ensino de Matemática;</p> <p>3. Ler e Escrever – Programa de Formação Continuada do Governo do Estado de São Paulo para o aprimoramento em Língua Portuguesa e em Matemática;</p> <p>4. PROINFO – Programa de Formação Continuada do Governo Federal sobre tecnologias e desenvolvimento de atividades pedagógicas em Laboratórios de Informática das escolas;</p> <p>5. Arte e Movimento – Programa da Secretaria Municipal de Educação (SME) para o aprimoramento do ensino de Artes, Música, Dança, Teatro e Esportes com Formação Continuada e com atividades de projetos específicos com alunos nas escolas;</p> <p>6. Educação Ambiental – Programa da SME para o aprimoramento do ensino de Ciências, História e Geografia com Formação Continuada e com atividades de projetos específicos com alunos nas escolas;</p> <p>7. Linguagens e Educação – Programa da SME para o ensino de Línguas e Culturas Estrangeiras em Francês, Italiano, Espanhol e Inglês; também, sobre Jornal e Rádio na Escola, com atividades de projetos específicos com alunos nas escolas;</p> <p>8. MIPID – Programa da SME sobre Memória e Identidade na Promoção da Igualdade na Diversidade, com Formação Continuada em etnia, gênero e diversidade e projetos específicos com alunos nas escolas;</p> <p>9. Grupos de Formação – Modalidade de Formação Continuada da SME para assuntos de interesse por Componente Curricular, Ciclos, Avaliação de Aprendizagem, entre outros.</p>
----	----------	--

--- Dado não informado pelo município.

Tabela 6 – Programas de Formação Continuada de Professores por Municípios – 2012

1.2. Cobertura das Matrículas da Educação Infantil e Ensino Fundamental por Municípios da RMC¹³³

Os dados apresentados foram coletados no sítio eletrônico do Seade¹³⁴, consultado entre outubro e novembro de 2012, assim como as tabelas e gráficos, que puderam ser produzidas a partir destes dados. Serão apresentadas três tabelas com dados para futuras análises. Atribui-se zeros aos valores dos municípios onde não há ocorrência da variável.

Tabela 1 – Cobertura Total (Infantil e Fundamental) por Município da RMC – 2011

Cobertura dos Municípios da RMC							
	Município	População em idade escolar - Educação Infantil e Ensino Fundamental	Número total de matrículas na rede municipal	Número total de matrículas na rede estadual de ensino	Número total de matrículas na rede privada de ensino	Número total de matrículas	Porcentagem de crianças atendidas ²
1	Americana	39.285	13.264	12.979	9.530	35.773	91,06%
2	Artur Nogueira	10.421	4.589	2.938	967	8.494	81,51%
3	Campinas	210.318	53.306	83.394	42.681	179.381	85,29%
4	Cosmópolis	13.912	8.164	1.886	623	10.673	76,72%
5	Engenheiro Coelho	4.169	1.743	872	606	3.221	77,26%
6	Holambra	2.607	2.149		506	2.655	101,84%
7	Hortolândia	46.242	20.919	13.935	4.236	39.090	84,53%
8	Indaiatuba	43.712	18.640	11.346	7.729	37.715	86,28%
9	Itatiba	21.391	15.833		3.023	18.856	88,15%
10	Jaguariúna	9.762	7.823		754	8.577	87,86%
11	Monte Mor	12.143	8.798	1.979	361	11.138	91,72%
12	Nova Odessa	10.705	4.592	2.737	1.945	9.274	86,63%
13	Paulínia	19.269	13.456	2.687	2.188	18.331	95,13%
14	Pedreira	8.404	3.905	2.330	900	7.135	84,90%
15	Santa Barbara D'Oeste	35.286	13.569	11.764	3.038	28.371	80,40%
16	Santo Antônio da Posse	4.855	3.912		248	4.160	85,68%
17	Sumaré	56.410	19.695	20.730	5.143	45.568	80,78%
18	Valinhos	20.611	10.688	1.826	7.537	20.051	97,28%
19	Vinhedo	12.991	9.233	257	3.243	12.733	98,01%
	Total RMC	582.493	234.278	171.660	95.258	501.196	86,04%

133 Este item 1.2, que versa sobre “Cobertura das Matrículas da Educação Infantil e Ensino Fundamental por Municípios da RMC”, fora integralmente escrito e organizado pela pesquisadora Lorraine C. da S. Pereira Miranda, sob a coordenação do Professor Doutor Vicente Rodríguez.

134 O Seade, fundação vinculada à Secretaria Estadual de Planejamento e Desenvolvimento Regional do Estado de São Paulo, é um centro que dissemina e promove análises e estatísticas socioeconômicas e demográficas. Para isso, ela realiza pesquisas diretas e levantamentos de informações produzidas por outras fontes, compondo um amplo acervo, disponibilizado gratuitamente, que permite a caracterização de diferentes aspectos da realidade socioeconômica e de sua evolução histórica no estado de São Paulo, em suas regiões e municípios.

Nota: Em Holambra, o Ensino Fundamental excede a cobertura. A possível justificativa é a idade, pois considerou-se 14 anos completos, entretanto é possível que existam alunos matriculados com mais de 14 anos, estando fora da idade escolar esperada para aquela série/ano, em descompasso série/idade.

Tabela 2 – Cobertura da Educação Infantil por Município da RMC – 2011

Cobertura dos Municípios da RMC ¹							
	Município	População em idade escolar - 0 a 5 anos - Educação Infantil	Número total de matrículas na rede municipal na Educação Infantil	Número total de matrículas na rede estadual de ensino na Educação Infantil	Número total de matrículas na rede privada de ensino na Educação Infantil	Número total de matrículas na Educação Infantil	Porcentagem de crianças atendidas na Educação Infantil
1	Americana	14373	6.612	0	2.795	9.407	65,45%
2	Artur Nogueira	3790	1.689	0	173	1.862	49,13%
3	Campinas	76992	30.836	0	13.702	44.538	57,85%
4	Cosmópolis	5280	2.236	0	156	2.392	45,30%
5	Engenheiro Coelho	1585	558	0	52	610	38,49%
6	Holambra	920	514	0	124	638	69,35%
7	Hortolândia	16555	8.940	0	643	9.583	57,89%
8	Indaiatuba	15988	7.723	0	2.216	9.939	62,17%
9	Itatiba	7612	3.718	0	822	4.540	59,64%
10	Jaguariúna	3605	1.991	0	196	2.187	60,67%
11	Monte Mor	4356	2.529	0	72	2.601	59,71%
12	Nova Odessa	3856	1.668	0	355	2.023	52,46%
13	Paulínia	7271	5.300	0	159	5.459	75,08%
14	Pedreira	3001	1.376	0	379	1.755	58,48%
15	Santa Barbara D'Oeste	12807	5.657	0	1.065	6.722	52,49%
16	Santo Antônio da Posse	1741	835	0	51	886	50,89%
17	Sumaré	21130	6.942	0	3.449	10.391	49,18%
18	Valinhos	7536	2.390	0	1.816	4.206	55,81%
19	Vinhedo	4777	2.304	0	785	3.089	64,66%
	Total RMC	213175	93.818	0	29.010	122.828	57,62%

Tabela 3 – Cobertura do Ensino Fundamental por Município da RMC – 2011

Cobertura dos Municípios da RMC							
	Município	População em idade escolar - Ensino Fundamental	Número total de matrículas na rede municipal no Ensino Fundamental	Número total de matrículas na rede estadual de ensino no Ensino Fundamental	Número total de matrículas na rede privada de ensino no Ensino Fundamental	Número total de matrículas no Ensino Fundamental	Porcentagem de crianças atendidas no Ensino Fundamental
1	Americana	24912	6.652	12.979	6.735	26.366	105,84%
2	Artur Nogueira	6631	2.900	2.938	794	6.632	100,02%
3	Campinas	133326	22.470	83.394	28.979	134.843	101,14%
4	Cosmópolis	8632	5.928	1.886	467	8.281	95,93%
5	Engenheiro Coelho	2584	1.185	872	554	2.611	101,04%
6	Holambra	1687	1.635	0	382	2.017	119,56%
7	Hortolândia	29687	11.979	13.935	3.593	29.507	99,39%
8	Indaiatuba	27724	10.917	11.346	5.513	27.776	100,19%
9	Itatiba	13779	12.115	0	2.201	14.316	103,90%
10	Jaguariúna	6157	5.832	0	558	6.390	103,78%
11	Monte Mor	7787	6.269	1.979	289	8.537	109,63%
12	Nova Odessa	6849	2.924	2.737	1.590	7.251	105,87%
13	Paulínia	11998	8.156	2.687	2.029	12.872	107,28%
14	Pedreira	5403	2.529	2.330	521	5.380	99,57%
15	Santa Bárbara D'Oeste	22479	7.912	11.764	1.973	21.649	96,31%
16	Santo Antônio da Posse	3114	3.077	0	197	3.274	105,14%
17	Sumaré	35280	12.753	20.730	1.694	35.177	99,71%
18	Valinhos	13075	8.298	1.826	5.721	15.845	121,19%
19	Vinhedo	8214	6.929	257	2.458	9.644	117,41%
	Total RMC	369318	140.460	171.660	66.248	378.368	102,45%

Nota: No caso das cidades em que a cobertura excede 100%, a possível justificativa é a idade, pois considerou-se 14 anos completos, entretanto é possível que existam alunos matriculados com mais de 14 anos, estando fora da idade escolar esperada, em descompasso série/idade.

1.3. Matrículas, Docentes e Redes Escolares por Município da RMC¹³⁵

Os dados apresentados foram coletados no sítio eletrônico do IBGE, consultado entre outubro e novembro de 2012. As tabelas e os gráficos foram produzidos com base no IBGE – Cidades e as informações são oriundas de pesquisas e levantamentos correntes do IBGE e dados de outras instituições. No caso dos dados coletados para esse relatório (matrículas, docentes e rede

¹³⁵ Este item 1.3, que versa sobre “Matrículas, Docentes e Redes Escolares por Município da RMC”, fora integralmente escrito e organizado pela pesquisadora Raquel Pereira Alves, sob a coordenação do Professor Doutor Vicente Rodriguez.

escolar), a fonte usada pelo IBGE foi o Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP - Censo Educacional 2009.

Serão apresentados 63 gráficos e suas respectivas tabelas, dentre os quais 57 apresentam dados relativos aos 19 municípios da RMC e seis gráficos com os valores da RMC. Atribui-se zero aos valores dos municípios onde não há ocorrência da variável.

1.3.1. Dados da Região Metropolitana de Campinas

Tabela 1 – Total dos 19 Municípios, em 2009, por Esfera Administrativa

RMC – TOTAL DOS 19 MUNICÍPIOS EM 2009 POR ESFERA				
Matrículas	MUNICIP.	ESTADUAL	FEDERAL	PRIVADO
Ens. Médio	1.962	93.143	500	17.738
Pré-escolar	54.716	0	0	15.320
Ens. Fund.	148.779	178.282	0	61.013

Docentes	MUNICIP.	ESTADUAL	FEDERAL	PRIVADO
Ens. Médio	135	5.310	44	2.010
Pré-escolar	2445	0	0	1155
Ens. Fund.	6.244	8.045	0	4.097

Escolas	MUNICIP.	ESTADUAL	FEDERAL	PRIVADO
Ens. Médio	6	244	1	129
Pré-escolar	447	0	0	338
Ens. Fund.	364	349	0	210

Gráfico 1 – Matrículas RMC em 2009

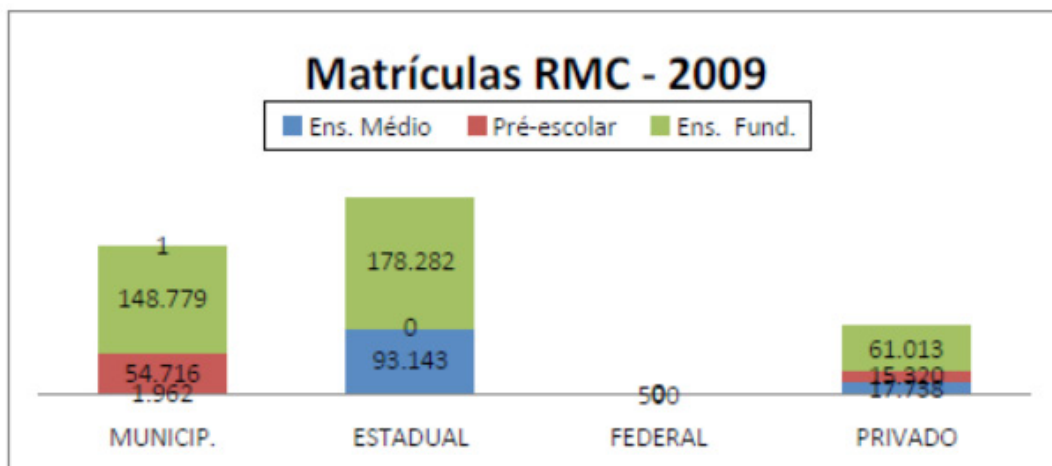


Gráfico 2 – Docentes RMC em 2009

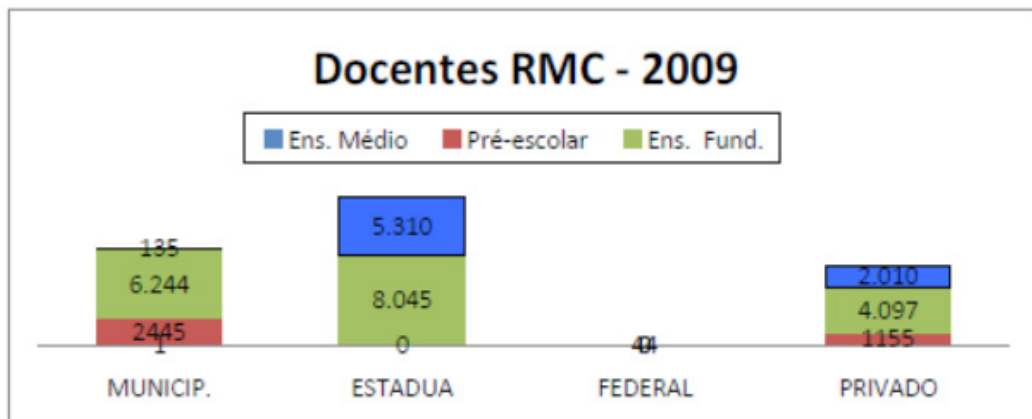


Gráfico 3 – Escolas RMC em 2009

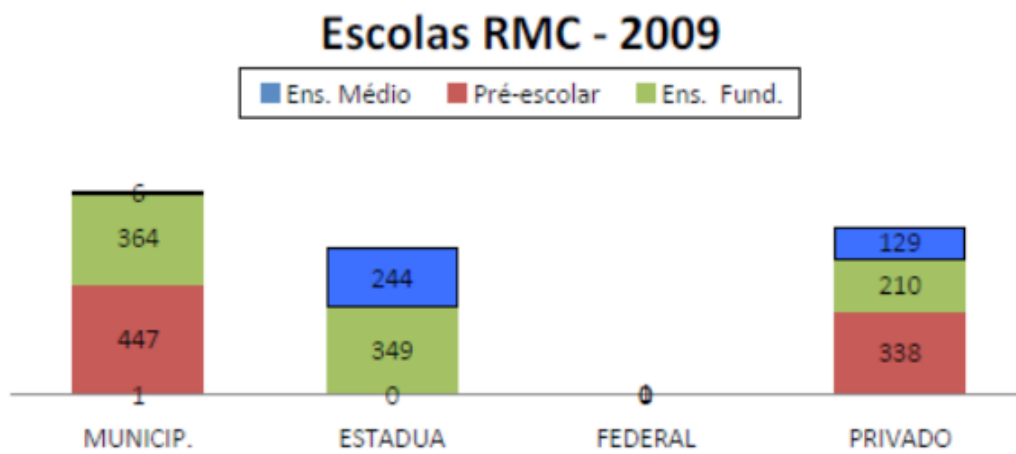


Tabela 2 – Dados Totais de Matrículas, Docentes e Escolas por Níveis de Ensino

RMC – Dados totais de matrículas, docentes e escolas por níveis de ensino.	
MATRICULAS	
Pré-escolar	70.036
Ens. Fund.	388.074
Ens. Médio	113.343
total	571.453
DOCENTES	
Pré-escolar	3.600
Ens. Fund.	18.386
Ens. Médio	7.499
total	29.485
ESCOLAS	
Pré-escolar	785
Ens. Fund.	923
Ens. Médio	380
total	2.088

Gráfico 4 – RMC – Matrículas em 2009

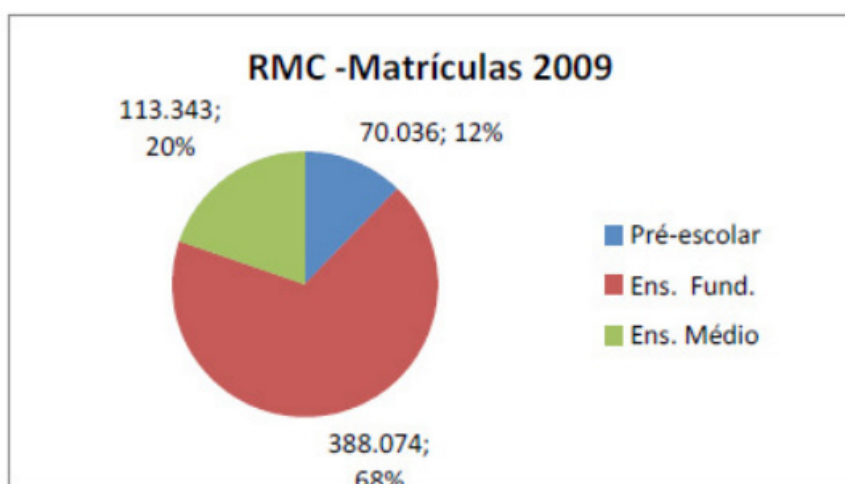


Gráfico 5 – RMC – Docentes em 2009

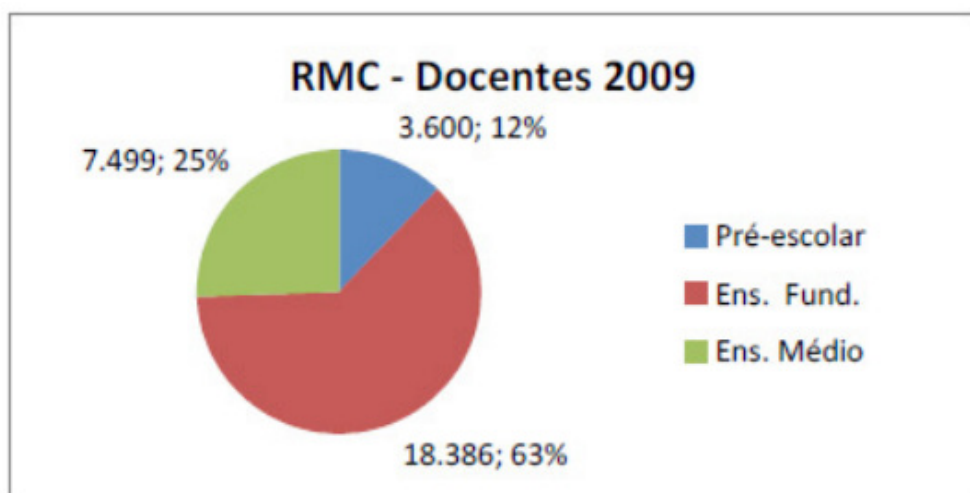
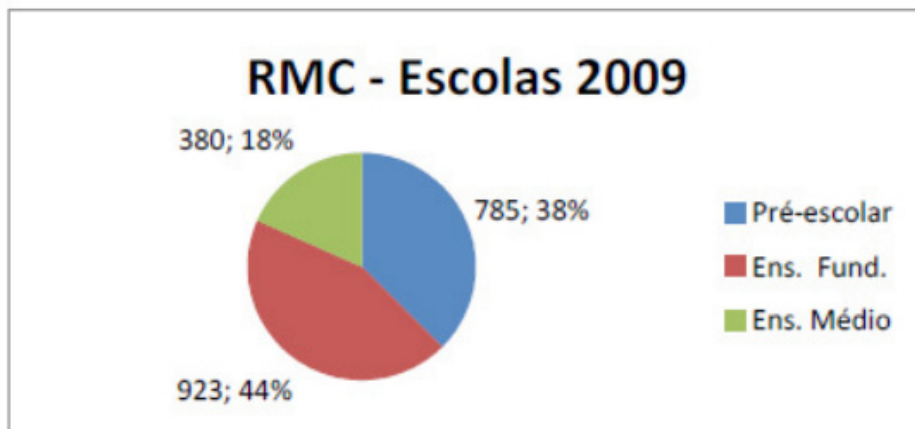
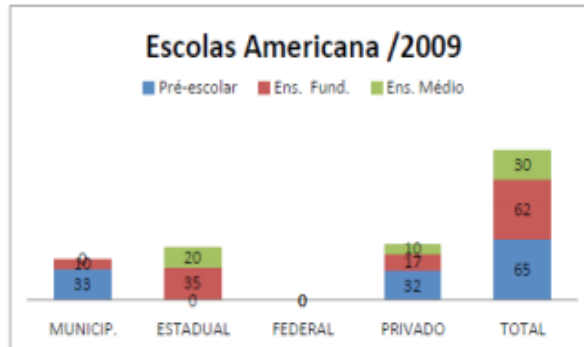
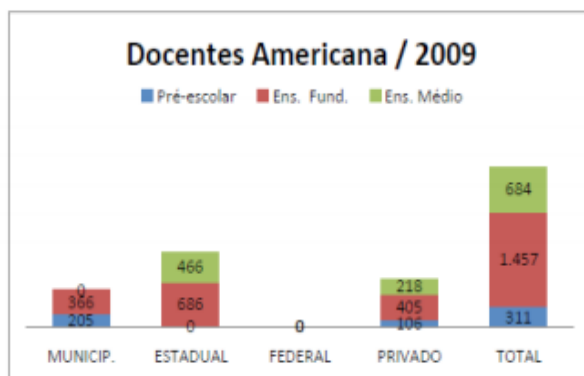
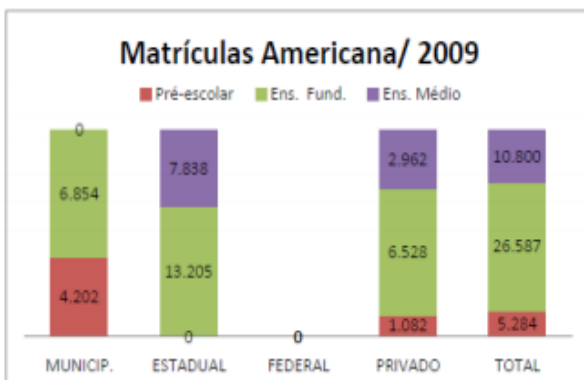


Gráfico 6 – RMC – Escolas em 2009



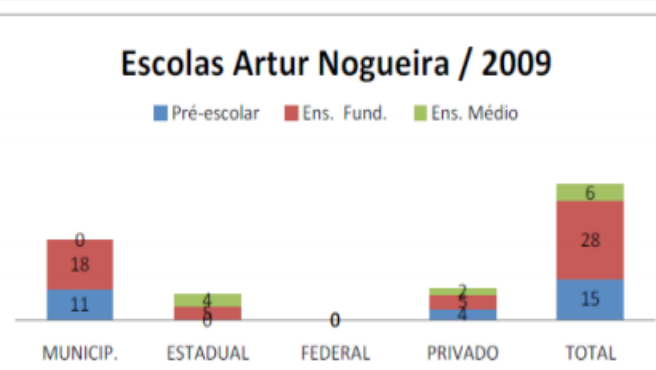
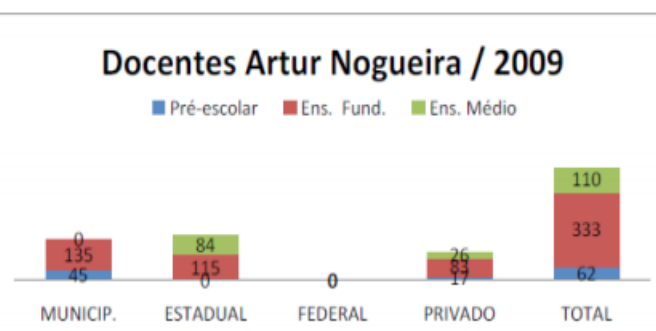
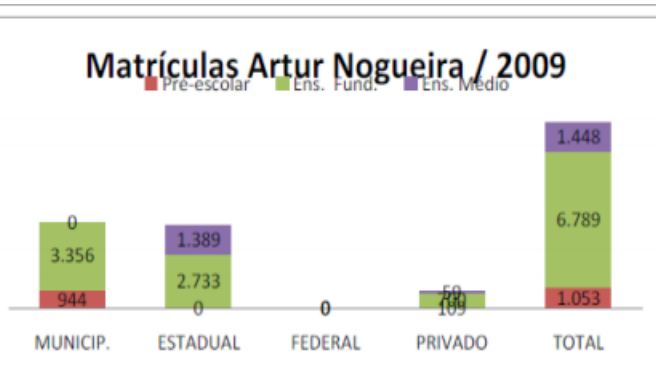
1.3.2. Americana

AMERICANA / 2009					
	MUNICIP.	ESTADUAL	FEDERAL	PRIVADO	TOTAL
MATRICULAS					
Pré-escolar	4.202	0	0	1.082	5.284
Ens. Fund.	6.854	13.205	0	6.528	26.587
Ens. Médio	0	7.838	0	2.962	10.800
	11.056				
DOCENTES					
Pré-escolar	205	0	0	106	311
Ens. Fund.	366	686	0	405	1.457
Ens. Médio	0	466	0	218	684
ESCOLAS					
Pré-escolar	33	0	0	32	65
Ens. Fund.	10	35	0	17	62
Ens. Médio	0	20	0	10	30



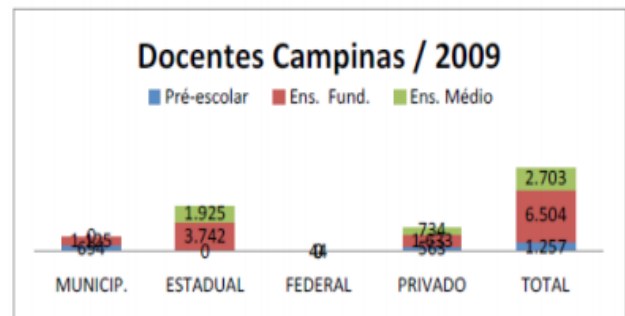
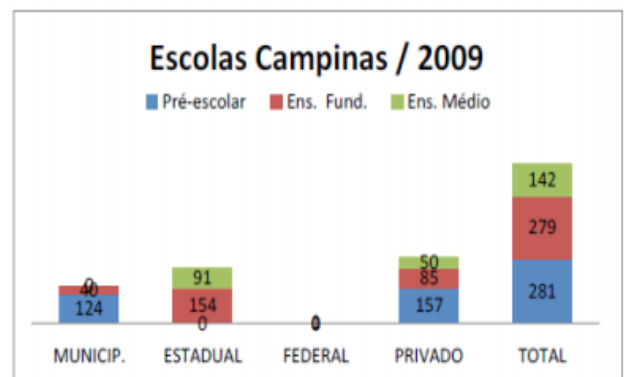
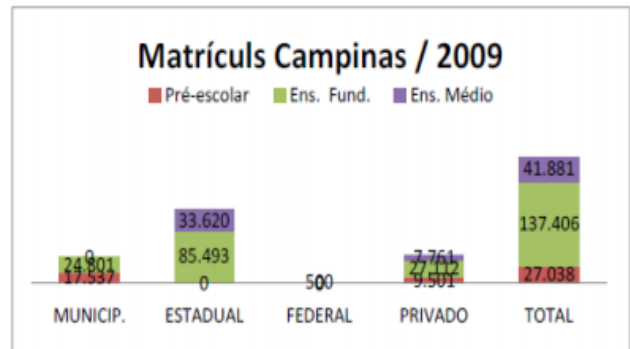
1.3.3. Artur Nogueira

ARTUR NOGUEIRA / 2009					
	MUNICIP.	ESTADUAL	FEDERAL	PRIVADO	TOTAL
MATRICULAS					
Pré-escolar	944	0	0	109	1.053
Ens. Fund.	3.356	2.733	0	700	6.789
Ens. Médio	0	1.389	0	59	1.448
DOCENTES					
Pré-escolar	45	0	0	17	62
Ens. Fund.	135	115	0	83	333
Ens. Médio	0	84	0	26	110
ESCOLAS					
Pré-escolar	11	0	0	4	15
Ens. Fund.	18	5	0	5	28
Ens. Médio	0	4	0	2	6



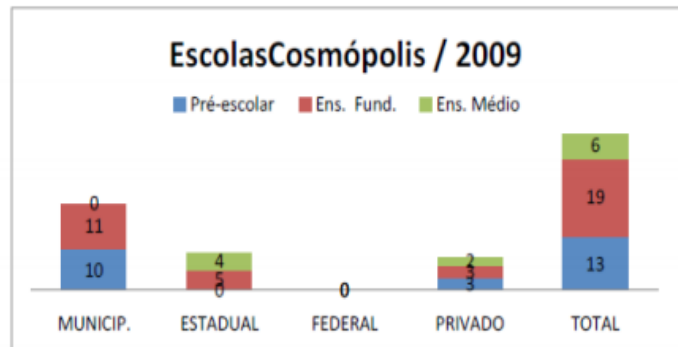
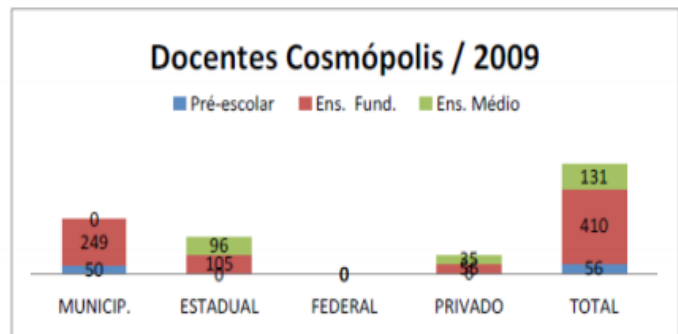
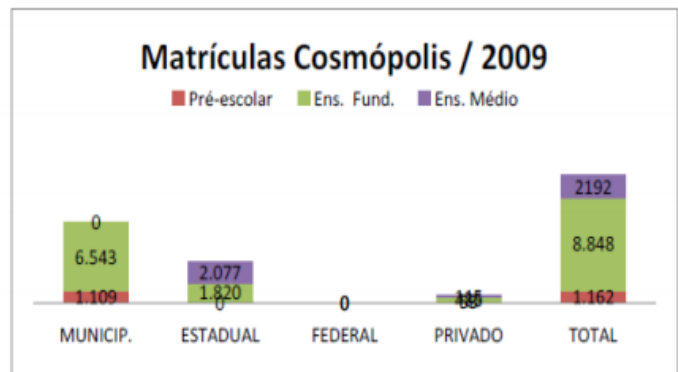
1.3.4. Campinas

CAMPINAS/ 2009					
	MUNICIP.	ESTADUAL	FEDERAL	PRIVADO	TOTAL
MATRICULAS					
Pré-escolar	17.537	0	0	9.501	27.038
Ens. Fund.	24.801	85.493	0	27.112	137.406
Ens. Médio	0	33.620	500	7.761	41.881
DOCENTES					
Pré-escolar	694	0	0	563	1.257
Ens. Fund.	1.125	3.742	0	1.633	6.504
Ens. Médio	0	1.925	44	734	2.703
MUNICIP. ESTADUAL FEDERAL PRIVADO TOTAL					
Pré-escolar	124	0	0	157	281
Ens. Fund.	40	154	0	85	279
Ens. Médio	0	91	1	50	142



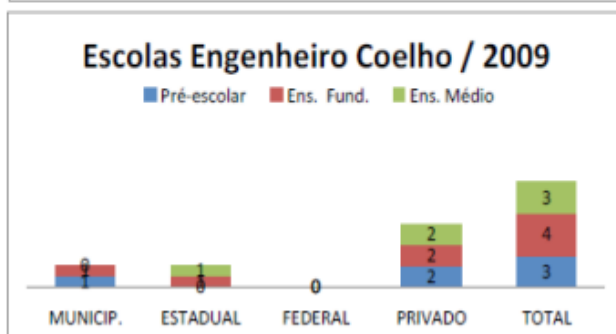
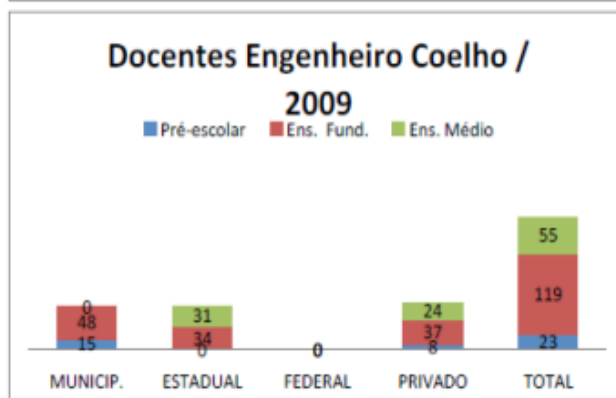
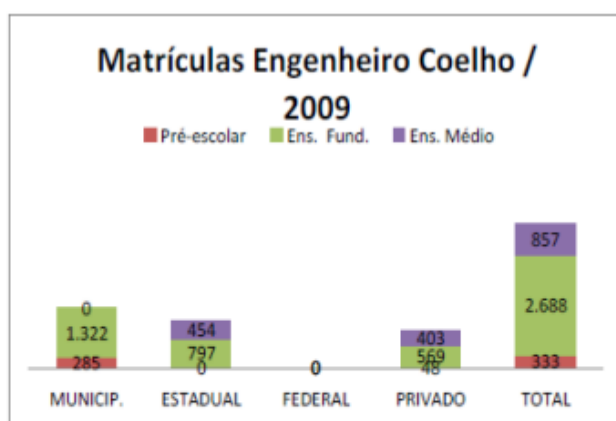
1.3.5. Cosmópolis

COSMÓPOLIS / 2009					
	MUNICIP.	ESTADUAL	FEDERAL	PRIVADO	TOTAL
MATRICULAS					
Pré-escolar	1.109	0	0	53	1.162
Ens. Fund.	6.543	1.820	0	485	8.848
Ens. Médio	0	2.077	0	115	2192
DOCENTES					
Pré-escolar	50	0	0	6	56
Ens. Fund.	249	105	0	56	410
Ens. Médio	0	96	0	35	131
ESCOLAS					
Pré-escolar	10	0	0	3	13
Ens. Fund.	11	5	0	3	19
Ens. Médio	0	4	0	2	6



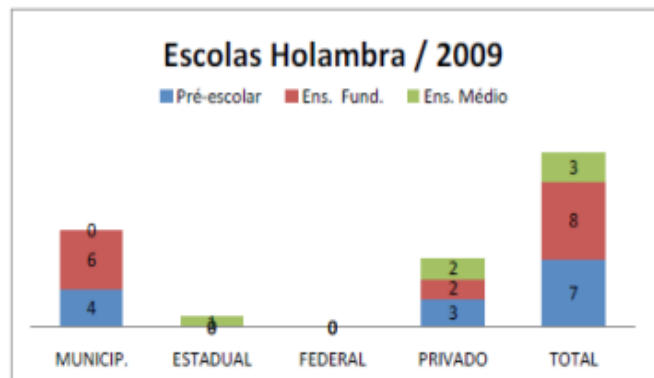
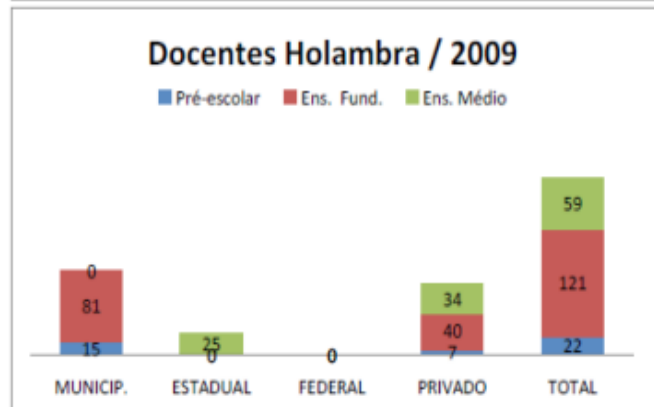
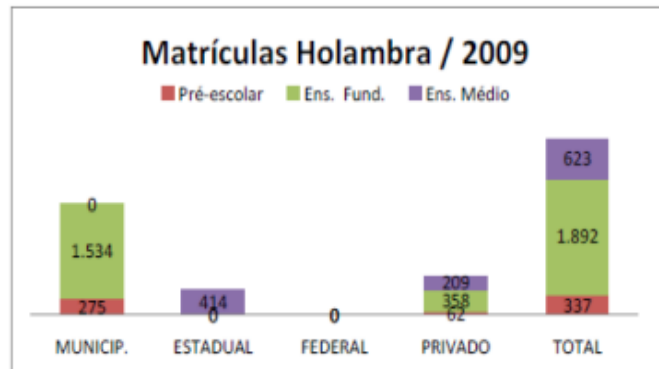
1.3.6. Engenheiro Coelho

ENGENHEIRO COELHO / 2009					
	MUNICIP.	ESTADUAL	FEDERAL	PRIVADO	TOTAL
MATRICULAS					
Pré-escolar	285	0	0	48	333
Ens. Fund.	1.322	797	0	569	2.688
Ens. Médio	0	454	0	403	857
DOCENTES					
Pré-escolar	15	0	0	8	23
Ens. Fund.	48	34	0	37	119
Ens. Médio	0	31	0	24	55
	MUNICIP.	ESTADUAL	FEDERAL	PRIVADO	TOTAL
Pré-escolar	1	0	0	2	3
Ens. Fund.	1	1	0	2	4
Ens. Médio	0	1	0	2	3



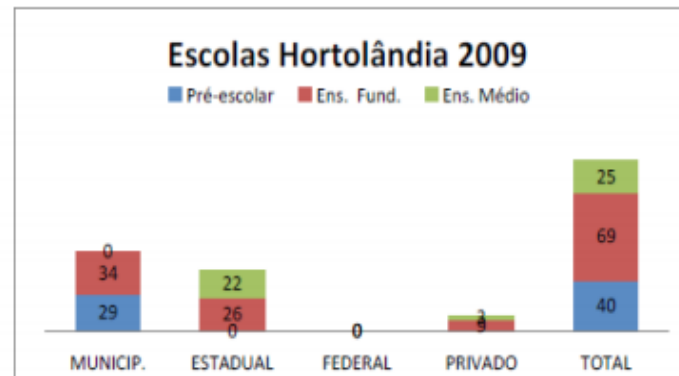
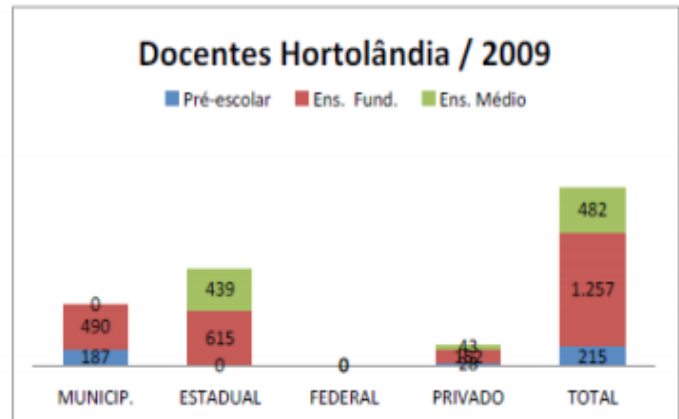
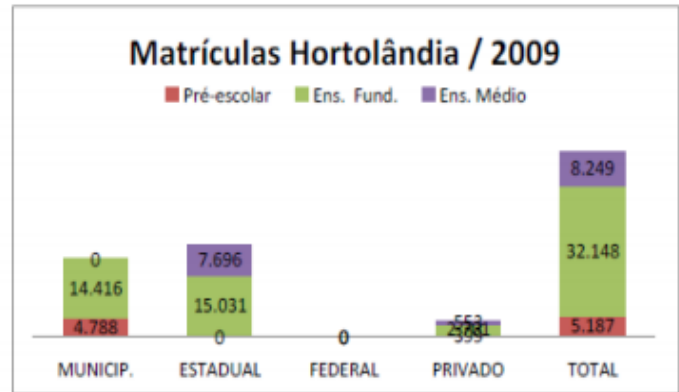
1.3.7. Holambra

HOLAMBRA / 2009					
	MUNICIP.	ESTADUAL	FEDERAL	PRIVADO	TOTAL
MATRICULAS					
Pré-escolar	275	0	0	62	337
Ens. Fund.	1.534	0	0	358	1.892
Ens. Médio	0	414	0	209	623
DOCENTES					
Pré-escolar	15	0	0	7	22
Ens. Fund.	81	0	0	40	121
Ens. Médio	0	25	0	34	59
ESCOLAS					
Pré-escolar	4	0	0	3	7
Ens. Fund.	6	0	0	2	8
Ens. Médio	0	1	0	2	3



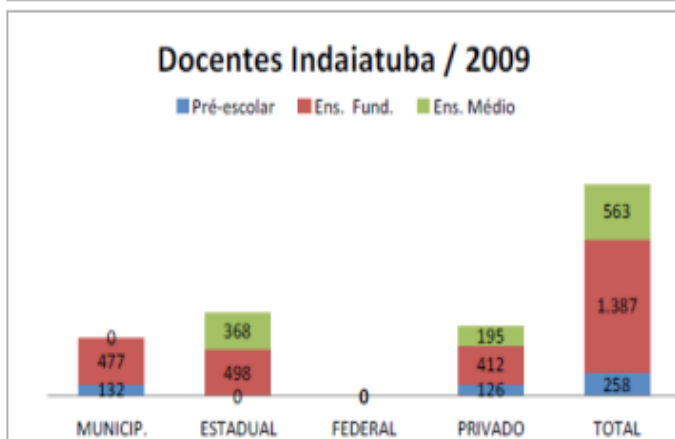
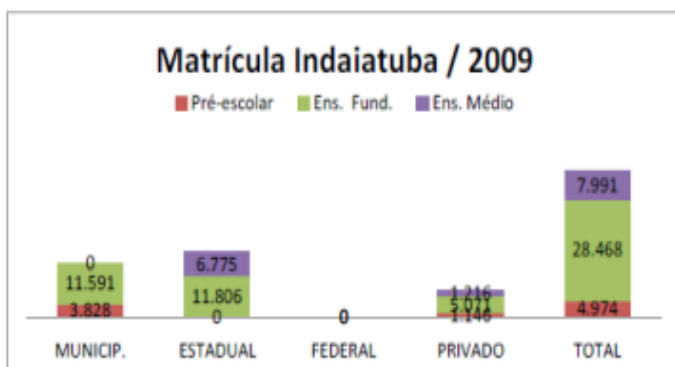
1.3.8. Hortolândia

HORTOLÂNDIA / 2009					
	MUNICIP.	ESTADUAL	FEDERAL	PRIVADO	TOTAL
MATRICULAS					
Pré-escolar	4.788	0	0	399	5.187
Ens. Fund.	14.416	15.031	0	2.701	32.148
Ens. Médio	0	7.696	0	553	8.249
DOCENTES					
Pré-escolar	187	0	0	28	215
Ens. Fund.	490	615	0	152	1.257
Ens. Médio	0	439	0	43	482
ESCOLAS					
Pré-escolar	29	0	0		40
Ens. Fund.	34	26	0	9	69
Ens. Médio	0	22	0	3	25



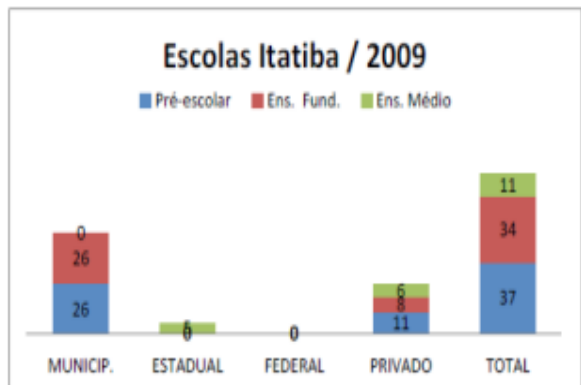
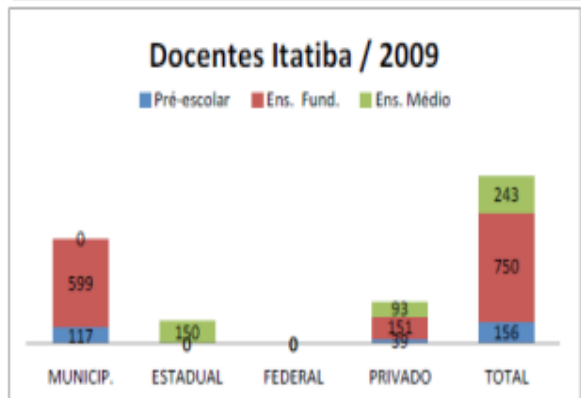
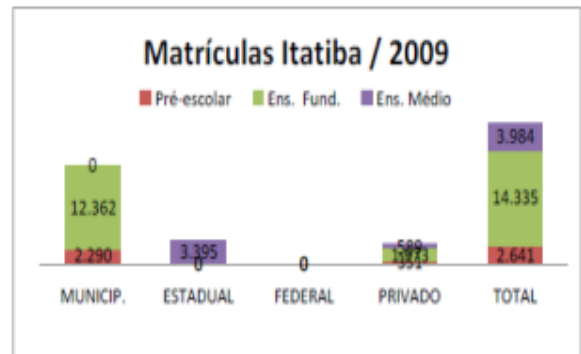
1.3.9. Indaiatuba

INDAIATUBA / 2009					
	MUNICIP.	ESTADUAL	FEDERAL	PRIVADO	TOTAL
MATRICULAS					
Pré-escolar	3.828	0	0	1.146	4.974
Ens. Fund.	11.591	11.806	0	5.071	28.468
Ens. Médio	0	6.775	0	1.216	7.991
DOCENTES					
Pré-escolar	132	0	0	126	258
Ens. Fund.	477	498	0	412	1.387
Ens. Médio	0	368	0	195	563
ESCOLAS					
Pré-escolar	27	0	0	33	60
Ens. Fund.	27	22	0	22	71
Ens. Médio	0	15	0	12	27



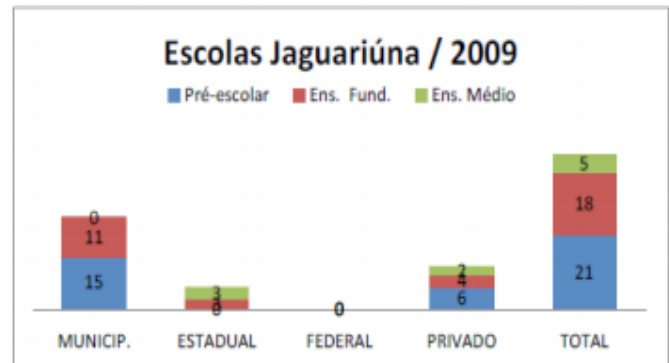
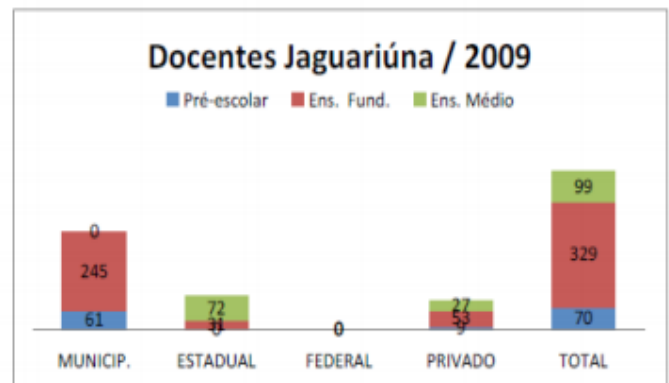
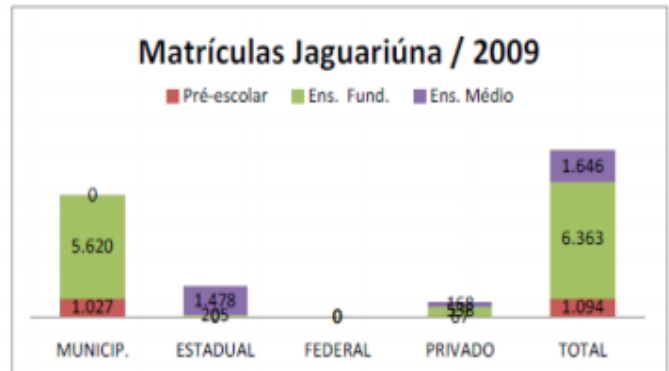
1.3.10. Itatiba

ITATIBA / 2009					
	MUNICIP.	ESTADUAL	FEDERAL	PRIVADO	TOTAL
MATRICULAS					
Pré-escolar	2.290	0	0	351	2.641
Ens. Fund.	12.362	0	0	1.973	14.335
Ens. Médio	0	3.395	0	589	3.984
DOCENTES					
Pré-escolar	117	0	0	39	156
Ens. Fund.	599	0	0	151	750
Ens. Médio	0	150	0	93	243
ESCOLAS					
Pré-escolar	26	0	0	11	37
Ens. Fund.	26	0	0	8	34
Ens. Médio	0	5	0	6	11



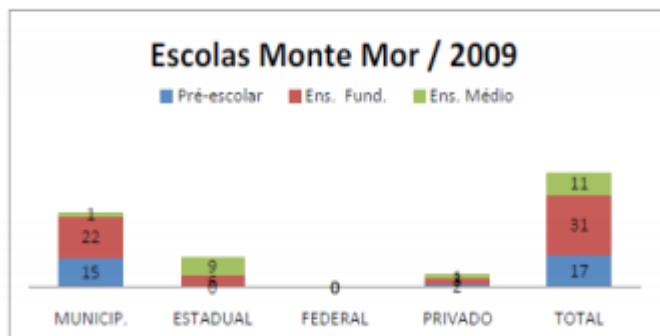
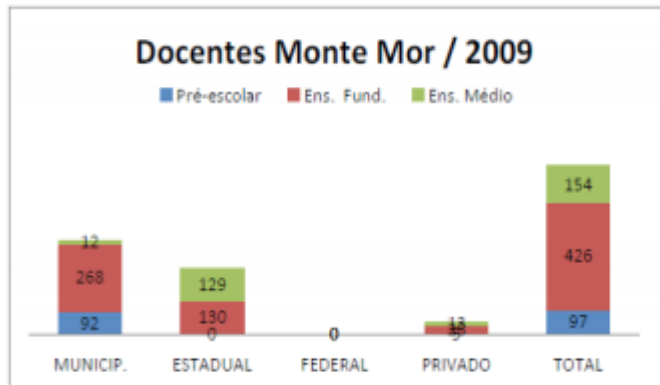
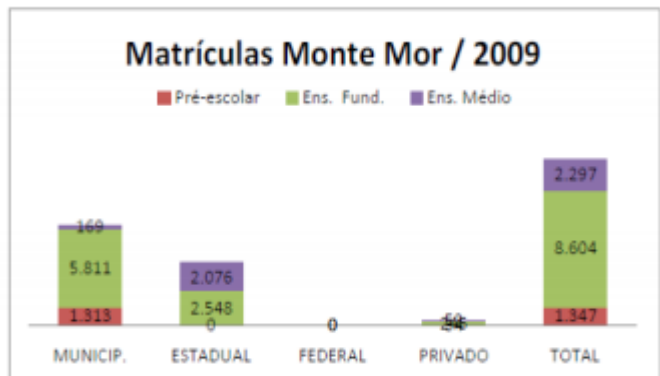
1.3.11. Jaguariúna

JAGUARIÚNA / 2009					
	MUNICIP.	ESTADUAL	FEDERAL	PRIVADO	TOTAL
MATRICULAS					
Pré-escolar	1.027	0	0	67	1.094
Ens. Fund.	5.620	205	0	538	6.363
Ens. Médio	0	1.478	0	168	1.646
DOCENTES					
Pré-escolar	61	0	0	9	70
Ens. Fund.	245	31	0	53	329
Ens. Médio	0	72	0	27	99
ESCOLAS					
Pré-escolar	15	0	0	6	21
Ens. Fund.	11	3	0	4	18
Ens. Médio	0	3	0	2	5



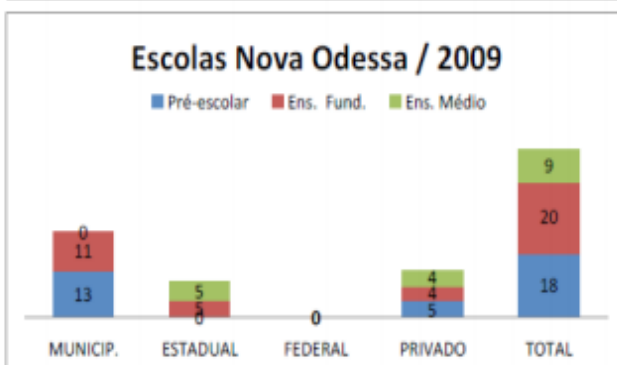
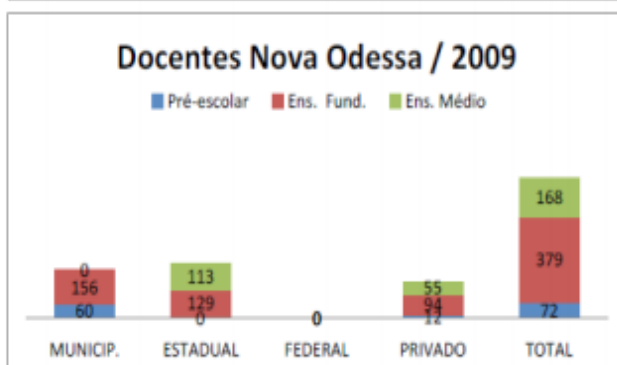
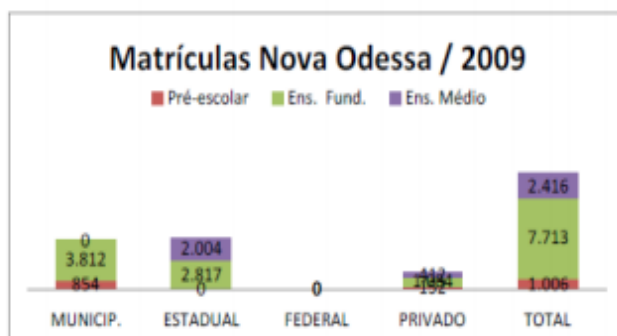
1.3.12.Monte Mor

MONTE MOR / 2009					
	MUNICIP.	ESTADUAL	FEDERAL	PRIVADO	TOTAL
MATRICULAS					
Pré-escolar	1.313	0	0	34	1.347
Ens. Fund.	5.811	2.548	0	245	8.604
Ens. Médio	169	2.076	0	52	2.297
DOCENTES					
Pré-escolar	92	0	0	5	97
Ens. Fund.	268	130	0	28	426
Ens. Médio	12	129	0	13	154
ESCOLAS					
Pré-escolar	15	0	0	2	17
Ens. Fund.	22	6	0	3	31
Ens. Médio	1	9	0	1	11



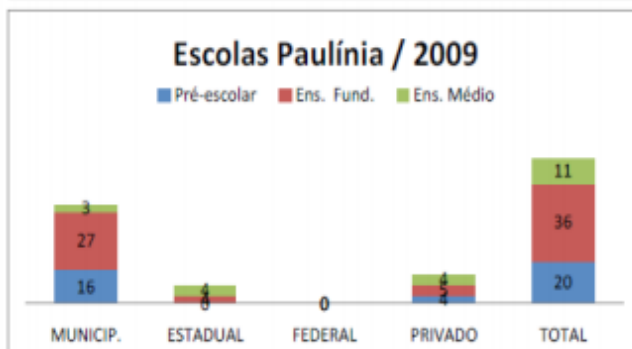
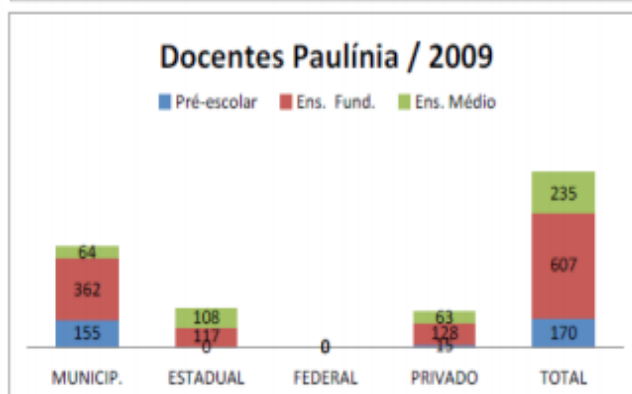
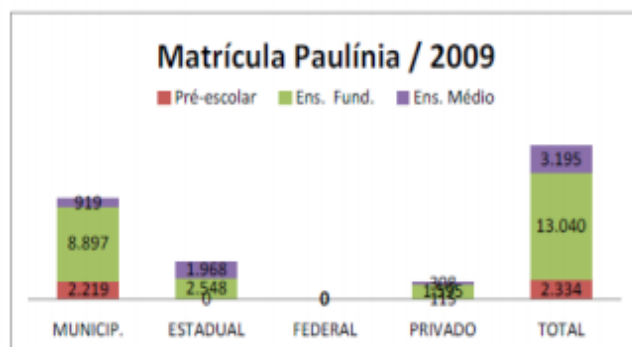
1.3.13.Nova Odessa

NOVA ODESSA/ 2009					
	MUNICIP.	ESTADUAL	FEDERAL	PRIVADO	TOTAL
MATRICULAS					
Pré-escolar	854	0	0	152	1.006
Ens. Fund.	3.812	2.817	0	1.084	7.713
Ens. Médio	0	2.004	0	412	2.416
DOCENTES					
Pré-escolar	60	0	0	12	72
Ens. Fund.	156	129	0	94	379
Ens. Médio	0	113	0	55	168
ESCOLAS					
Pré-escolar	13	0	0	5	18
Ens. Fund.	11	5	0	4	20
Ens. Médio	0	5	0	4	9



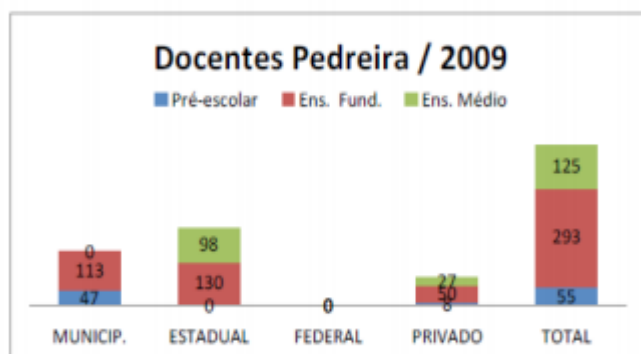
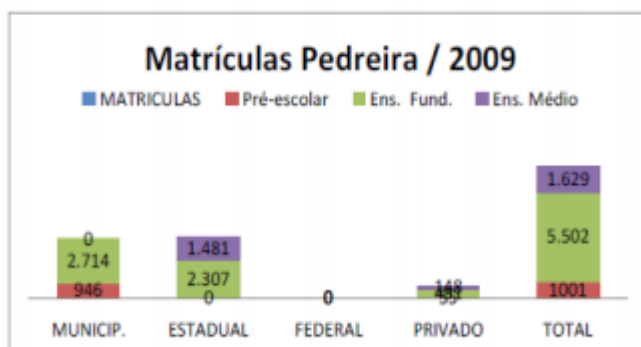
1.3.14. Paulínia

PAULÍNIA / 2009					
	MUNICIP.	ESTADUAL	FEDERAL	PRIVADO	TOTAL
MATRICULAS					
Pré-escolar	2.219	0	0	115	2.334
Ens. Fund.	8.897	2.548	0	1.595	13.040
Ens. Médio	919	1.968	0	308	3.195
DOCENTES					
Pré-escolar	155	0	0	15	170
Ens. Fund.	362	117	0	128	607
Ens. Médio	64	108	0	63	235
ESCOLAS					
Pré-escolar	16	0	0	4	20
Ens. Fund.	27	4	0	5	36
Ens. Médio	3	4	0	4	11



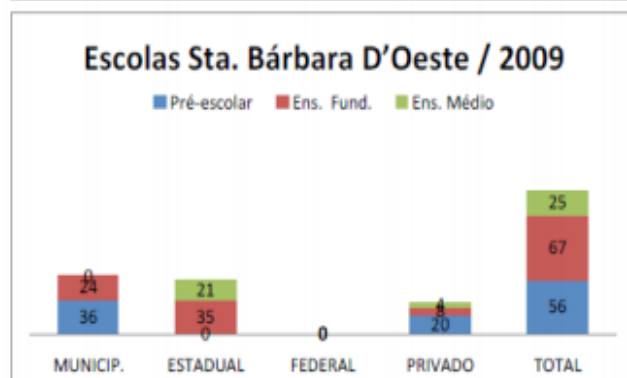
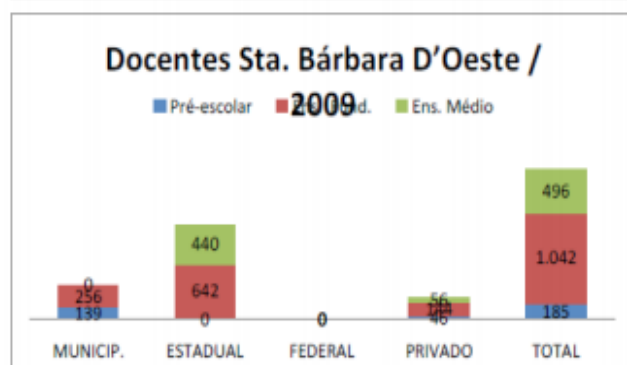
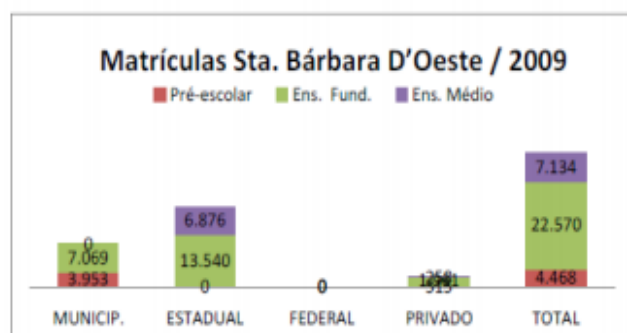
1.3.15. Pedreira

PEDREIRA / 2009					
	MUNICIP.	ESTADUAL	FEDERAL	PRIVADO	TOTAL
MATRICULAS					
Pré-escolar	946	0	0	55	1001
Ens. Fund.	2.714	2.307	0	481	5.502
Ens. Médio	0	1.481	0	148	1.629
DOCENTES					
Pré-escolar	47	0	0	8	55
Ens. Fund.	113	130	0	50	293
Ens. Médio	0	98	0	27	125
ESCOLAS					
Pré-escolar	15	0	0	1	17
Ens. Fund.	6	5	0	2	13
Ens. Médio	0	4	0	2	6



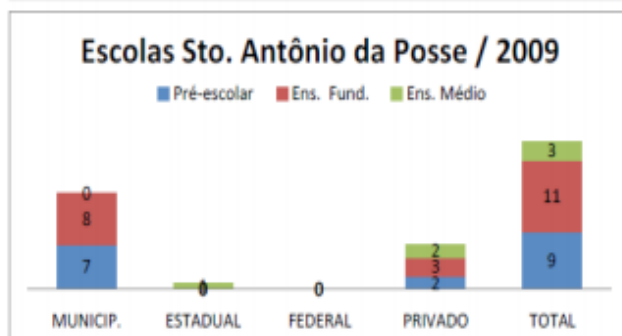
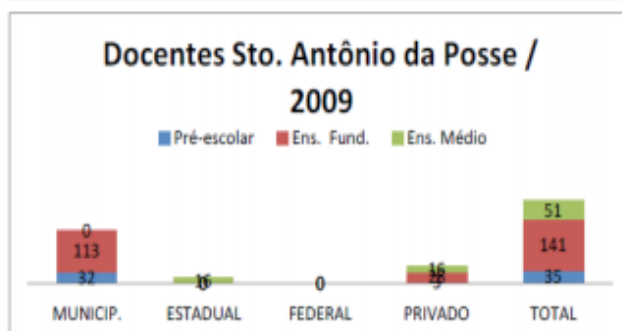
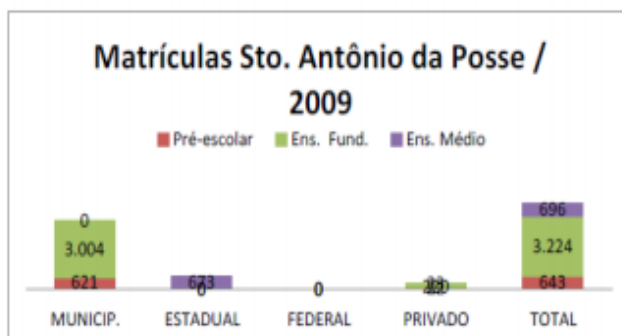
1.3.16.Santa Bárbara d' Oeste

STA. BÁRBARA D'OESTE / 2009					
	MUNICIP.	ESTADUAL	FEDERAL	PRIVADO	TOTAL
MATRICULAS					
Pré-escolar	3.953	0	0	515	4.468
Ens. Fund.	7.069	13.540	0	1.961	22.570
Ens. Médio	0	6.876	0	258	7.134
DOCENTES					
Pré-escolar	139	0	0	46	185
Ens. Fund.	256	642	0	144	1.042
Ens. Médio	0	440	0	56	496
ESCOLAS					
Pré-escolar	36	0	0	20	56
Ens. Fund.	24	35	0	8	67
Ens. Médio	0	21	0	4	25



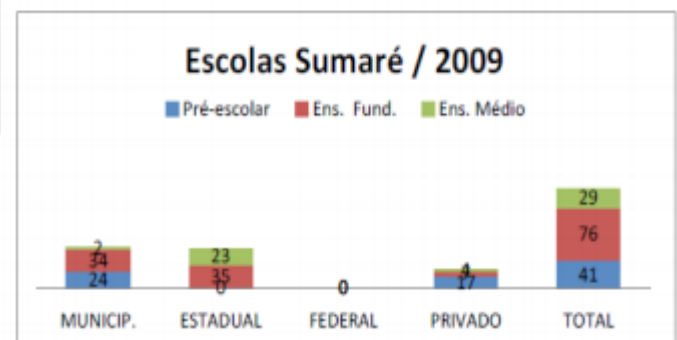
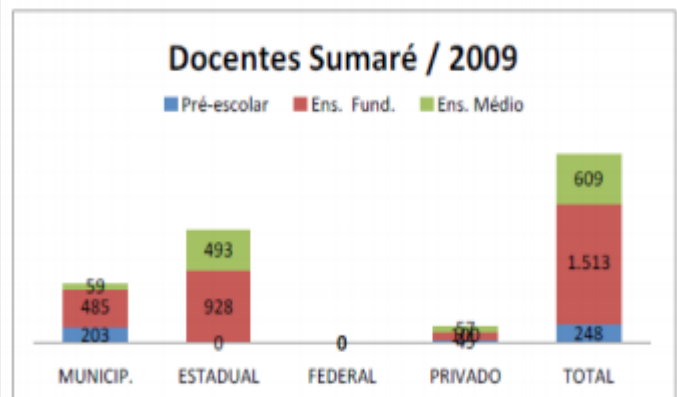
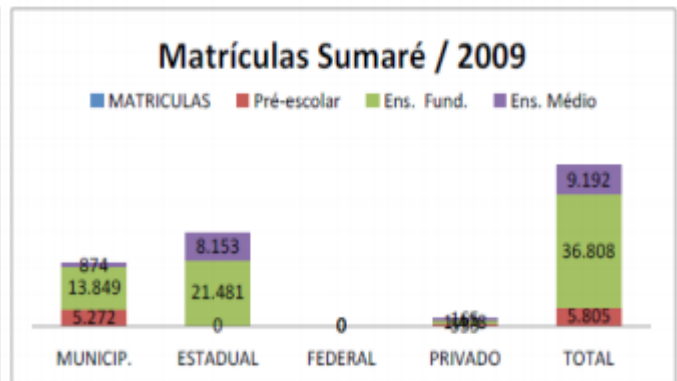
1.3.17.Santo Antônio da Posse

STO. ANTONIO DA POSSE / 2009					
	MUNICIP.	ESTADUAL	FEDERAL	PRIVADO	TOTAL
MATRICULAS					
Pré-escolar	621	0	0	22	643
Ens. Fund.	3.004	0	0	220	3.224
Ens. Médio	0	673	0	23	696
DOCENTES					
Pré-escolar	32	0	0	3	35
Ens. Fund.	113	0	0	28	141
Ens. Médio	0	16	0	16	51
ESCOLAS					
Pré-escolar	7	0	0	2	9
Ens. Fund.	8	0	0	3	11
Ens. Médio	0	1	0	2	3



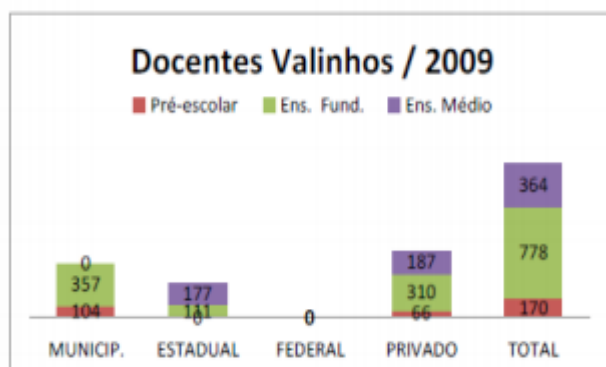
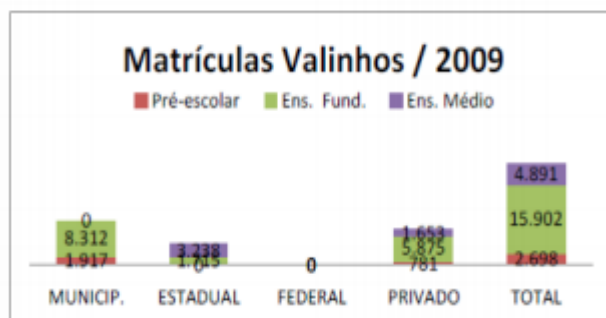
1.3.18. Sumaré

SUMARÉ / 2009					
	MUNICIP.	ESTADUAL	FEDERAL	PRIVADO	TOTAL
MATRICULAS					
Pré-escolar	5.272	0	0	533	5.805
Ens. Fund.	13.849	21.481	0	1.478	36.808
Ens. Médio	874	8.153	0	165	9.192
DOCENTES					
Pré-escolar	203	0	0	45	248
Ens. Fund.	485	928	0	100	1.513
Ens. Médio	59	493	0	57	609
ESCOLAS					
Pré-escolar	24	0	0	17	41
Ens. Fund.	34	35	0	7	76
Ens. Médio	2	23	0	4	29



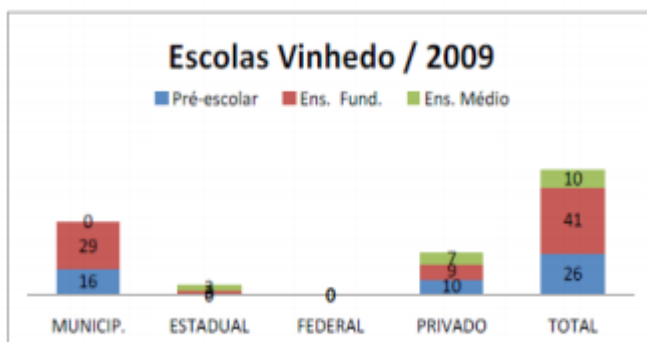
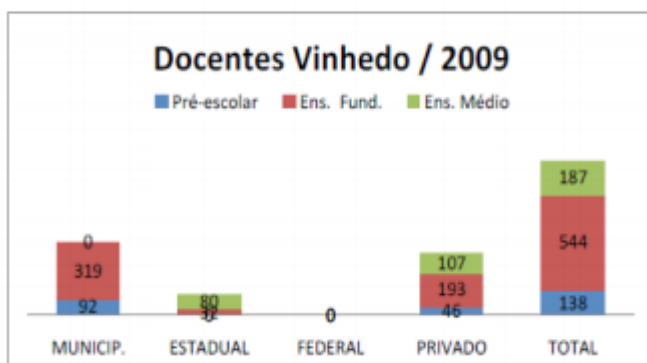
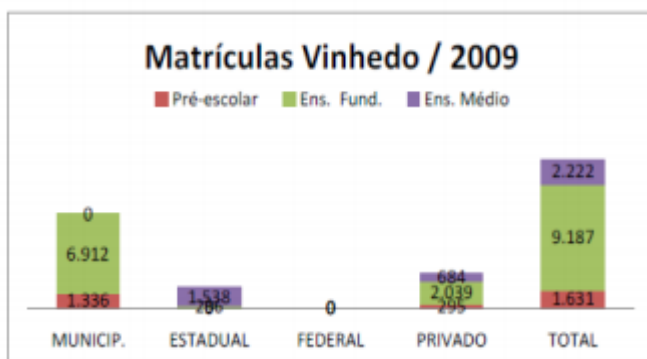
1.3.19. Valinhos

VALINHOS / 2009					
	MUNICIP.	ESTADUAL	FEDERAL	PRIVADO	TOTAL
MATRICULAS					
Pré-escolar	1.917	0	0	781	2.698
Ens. Fund.	8.312	1.715	0	5.875	15.902
Ens. Médio	0	3.238	0	1.653	4.891
DOCENTES					
Pré-escolar	104	0	0	66	170
Ens. Fund.	357	111	0	310	778
Ens. Médio	0	177	0	187	364
ESCOLAS					
Pré-escolar	25	0	0	15	40
Ens. Fund.	19	5	0	12	36
Ens. Médio	0	8	0	10	18



1.3.20. Vinhedo

VINHEDO / 2009					
	MUNICIP.	ESTADUAL	FEDERAL	PRIVADO	TOTAL
MATRICULAS					
Pré-escolar	1.336	0	0	295	1.631
Ens. Fund.	6.912	236	0	2.039	9.187
Ens. Médio	0	1.538	0	684	2.222
	MUNICIP.	ESTADUAL	FEDERAL	PRIVADO	TOTAL
Pré-escolar	92	0	0	46	138
Ens. Fund.	319	32	0	193	544
Ens. Médio	0	80	0	107	187
	MUNICIP.	ESTADUAL	FEDERAL	PRIVADO	TOTAL
Pré-escolar	16	0	0	10	26
Ens. Fund.	29	3	0	9	41
Ens. Médio	0	3	0	7	10



1.4. Custo-Aluno por Município da RMC¹³⁶

Custo-Aluno RMC – 2009								
	Educação Infantil				Ensino Fundamental			
	Matrícula Inicial	Despesas Municipais	Custo/Aluno Anual	Custo/Aluno Mensal	Matrícula Inicial	Despesas Municipais	Custo/Aluno Anual	Custo/Aluno Mensal
RMC	80.086	576.308.183	7.196,12	599,68	148.607	786.122.628	5.289,94	440,83
Americana	6.106	37.257.617	6.101,80	508,48	6.854	40.840.795	5.958,68	496,56
Artur Nogueira	1.292	5.661.071	4.381,63	365,14	3.356	11.319.446	3.372,90	281,07
Campinas	26.128	242.551.727	9.283,21	773,60	24.801	167.418.101	6.750,46	562,54
Cosmópolis	1.595	0		0,00	6.543	0		0,00
Engenheiro Coelho	386	2.856.405	7.400,01	616,67	1.322	4.358.887	3.297,19	274,77
Holambra	410	2.810.812	6.855,64	571,30	1.462	6.412.381	4.386,03	365,50
Hortolândia	7.545	26.602.069	3.525,79	293,82	14.416	74.833.866	5.191,03	432,59
Indaiatuba	5.870	39.293.994	6.694,04	557,84	11.591	64.630.874	5.575,95	464,66
Itatiba	2.766	13.319.848	4.815,56	401,30	12.327	51.721.799	4.195,81	349,65
Jaguariúna	1.399	13.531.897	9.672,55	806,05	5.620	35.987.136	6.403,40	533,62
Monte Mor	2.016	9.323.170	4.624,59	385,38	5.811	21.564.854	3.711,04	309,25
Nova Odessa	1.393	6.847.784	4.915,85	409,65	3.812	22.219.240	5.828,76	485,73
Paulínia	4.260	103.532.319	24.303,36	2025,28	8.897	70.931.774	7.972,55	664,38
Pedreira	1.428	6.569.520	4.600,50	383,38	2.680	14.896.159	5.558,27	463,19
Santa Bárbara do Oeste	5.863	9.564.582	1.631,35	135,95	7.038	48.940.797	6.953,79	579,48
Santo Antônio de Posse	777	1.698.648	2.186,16	182,18	3.004	14.917.851	4.966,00	413,83
Sumaré	6.170	25.851.804	4.189,92	349,16	13.849	55.849.293	4.032,73	336,06
Valinhos	2.423	15.211.994	6.278,17	523,18	8.312	42.473.023	5.109,84	425,82
Vinhedo	2.259	13.822.922	6.119,04	509,92	6.912	36.806.352	5.324,99	443,75

Os dados ora apresentados foram coletados no site do Seade¹³⁷, referem-se ao ano de 2009 e foram consultados entre outubro e novembro de 2012. As tabelas produzidas têm como base dois dados:

- 1- Matrículas dos Municípios e
- 2- Gastos Educacionais.

Nesse sentido, produziu-se uma tabela de Custo-Aluno na RMC – 2009 que proporciona a análise e comparação de quanto cada um dos municípios da RMC gastou anualmente e mensalmente por aluno e por nível de ensino – Infantil e Fundamental.

¹³⁶ Este item 1.4, que versa sobre “Custo-Aluno por Município da RMC”, fora integralmente escrito e organizado pelas pesquisadoras Marilú Dascanio Ramos e Wislayne Ivellyze de Oliveira Dri, sob a coordenação do Professor Doutor Vicente Rodriguez.

¹³⁷ Disponível em: <http://www.seade.gov.br/>.

Tabela 1- Custo-Aluno por Município da RMC

1.5. Ideb por Municípios da RMC¹³⁸

Seguem dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que é um dos indicadores comumente utilizados para analisar a qualidade da educação nos diferentes níveis federativos, além de ser uma ferramenta que pode orientar as políticas públicas educacionais, inclusive as de Formação Continuada de Professores. O Ideb pode permitir a identificação de algumas debilidades no sistema, porém, vale salientar que não é o único parâmetro que deve ser considerado para orientar as políticas públicas voltadas para a educação, pois se sabe que outros fatores, como desigualdade social, condições de trabalho, baixos salários e falta de infraestrutura também interferem na qualidade do sistema educativo.

Vale lembrar que o Ideb foi criado no ano de 2007 pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), sendo definido por este como uma ferramenta cujo objetivo é representar a qualidade da educação em uma escola ou rede de ensino. De acordo com informações presentes no Portal Ideb, sítio eletrônico vinculado ao Ministério da Educação, a nota do Ideb é obtida através de um número que varia entre 0 e 10, sendo que tal valor é obtido pela multiplicação do indicador de rendimento – fluxo – e pela média obtida nas avaliações – proficiência (MEC/INEP, 2010). O indicador de rendimento ou fluxo é calculado pelas taxas de aprovação nos anos escolares de cada segmento do ensino, varia de 0 a 1 e tem como fonte de dados o Censo Escolar. Já a proficiência é estabelecida com base nos resultados da Prova Brasil de Língua Portuguesa e Matemática, respondidas pelos estudantes do 5º ano e 9º ano, seu valor varia de 0 a 10 (MEC/SEB/INEP, 2008; CASTRO, 2009).

138 Este item 1.5, que versa sobre “Ideb por Município da RMC”, fora integralmente escrito e organizado pela pesquisadora Marilú Dascanio Ramos, sob a coordenação do Professor Doutor Vicente Rodriguez.

Tabela 1 – Detalhamento do Ideb 2011 nos municípios da RMC (por níveis de ensino e esfera administrativa)

	Anos Iniciais						Anos Finais					
	Rede Municipal			Rede Estadual			Rede Municipal			Rede Estadual		
	Fluxo	Apr.	IDEB	Flu xo	Apr.	IDEB	Flux o	Apr.	IDEB	Flux o	Apr.	IDEB
Americana	0,96	6,33	6,1	0,9 9	5,95	5,9	0,96	5,81	5,6	0,92	5,14	4,8
Artur Nogueira	0,96	5,95	5,7	-	-	-	-	-	-	0,91	5,41	4,9
Campinas	0,93	5,59	5,2	0,9 7	5,47	5,3	0,86	4,84	4,2	0,89	4,82	4,3
Cosmópolis	0,89	5,89	5,3	-	-	-	0,96	5,92	5,7	0,91	5,9	4,8
Engenheiro Coelho	0,84	5,80	4,9	-	-	-	-	-	-	0,95	4,50	4,3
Holambra	0,98	7,16	7,0	-	-	-	0,99	5,35	5,3	-	-	-
Hortolândia	0,98	5,70	5,6	0,9 5	5,66	5,4	-	-	-	0,93	4,92	4,6
Indaiatuba	0,94	6,42	6,0	-	-	-	-	-	-	0,94	5,27	4,9
Itatiba	-	-	-	-	-	-	0,94	5,34	5,0	-	-	-
Jaguariuna	0,97	6,83	6,66	-	-	-	0,96	5,89	5,7	-	-	-
Monte Mor	0,89	6,04	5,4	-	-	-	0,84	5,49	4,6	0,91	5,01	4,6
Nova Odessa	0,96	6,22	6,0	-	-	-	-	-	-	0,97	5,16	5,0
Paulínia	0,95	5,88	5,6	0,8 6	5,31	4,5	0,83	5,33	4,4	0,97	5,15	5,0
Pedreira	0,97	6,32	6,1	-	-	-	-	-	-	0,96	5,18	5,0
Santa Bárbara d'Oeste	0,97	6,45	6,3	0,9 9	6,48	6,4	-	-	-	0,93	5,26	4,9
Santo Antonio de Posse	0,90	5,49	4,9	-	-	-	0,86	5,36	4,6	-	-	-
Sumaré	0,91	5,99	5,5	0,9 8	5,81	5,7	0,94	5,58	5,2	0,93	5,05	4,7
Valinhos	0,89	6,53	5,8	-	-	-	0,84	5,89	4,9	0,91	5,68	5,2
Vinhedo	0,91	6,50	5,9	-	-	-	0,92	5,66	5,2	0,91	4,96	4,5

- Dado inexistente.

Fonte: DASCANIO-RAMOS, com base nos dados do Portal IDEB, 2011.

TABELA 2 – DETALHAMENTO DO IDEB 2011 NOS MUNICÍPIOS DA RMC, NA RMC, ESTADO DE SÃO PAULO E BRASIL (POR NÍVEIS DE ENSINO E ESFERA ADMINISTRATIVA)

	Anos Iniciais						Anos Finais					
	Rede Municipal			Rede Estadual			Rede Municipal			Rede Estadual		
	Fluxo	Apr.	IDEB	Fluxo	Apr.	IDEB	Fluxo	Apr.	IDEB	Fluxo	Apr.	IDEB
Americana	0,96	6,33	6,1	0,99	5,95	5,9	0,96	5,81	5,6	0,92	5,14	4,8
Artur Nogueira	0,96	5,95	5,7	-	-	-	-	-	-	0,91	5,41	4,9
Campinas	0,93	5,59	5,2	0,97	5,47	5,3	0,86	4,84	4,2	0,89	4,82	4,3
Cosmópolis	0,89	5,89	5,3	-	-	-	0,96	5,92	5,7	0,91	5,9	4,8
Engenheiro Coelho	0,84	5,80	4,9	-	-	-	-	-	-	0,95	4,50	4,3
Holambra	0,98	7,16	7,0	-	-	-	0,99	5,35	5,3	-	-	-
Hortolândia	0,98	5,70	5,6	0,95	5,66	5,4	-	-	-	0,93	4,92	4,6
Indaiatuba	0,94	6,42	6,0	-	-	-	-	-	-	0,94	5,27	4,9
Itatiba	-	-	-	-	-	-	0,94	5,34	5,0	-	-	-
Jaguariúna	0,97	6,83	6,66	-	-	-	0,96	5,89	5,7	-	-	-
Monte Mor	0,89	6,04	5,4	-	-	-	0,84	5,49	4,6	0,91	5,01	4,6
Nova Odessa	0,96	6,22	6,0	-	-	-	-	-	-	0,97	5,16	5,0
Paulínia	0,95	5,88	5,6	0,86	5,31	4,5	0,83	5,33	4,4	0,97	5,15	5,0
Pedreira	0,97	6,32	6,1	-	-	-	-	-	-	0,96	5,18	5,0
Santa Bárbara d'Oeste	0,97	6,45	6,3	0,99	6,48	6,4	-	-	-	0,93	5,26	4,9
Santo Antonio de Posse	0,90	5,49	4,9	-	-	-	0,86	5,36	4,6	-	-	-
Sumaré	0,91	5,99	5,5	0,98	5,81	5,7	0,94	5,58	5,2	0,93	5,05	4,7
Valinhos	0,89	6,53	5,8	-	-	-	0,84	5,89	4,9	0,91	5,68	5,2
Vinhedo	0,91	6,50	5,9	-	-	-	0,92	5,66	5,2	0,91	4,96	4,5
RMC¹	0,93	6,17	5,77	0,95	5,78	5,53	0,90	5,53	5,03	0,92	5,16	4,76
São Paulo	-	-	-	0,98	5,52	5,4	-	-	-	0,91	4,75	4,3
Brasil	0,90	5,31	4,7	0,93	5,47	5,1	0,82	4,69	3,8	0,82	4,74	3,9

Nota¹: Calculou-se o IDEB da RMC com base na média aritmética simples dos 19 municípios que a compunham na época. - Dado inexistente.

FONTE: DASCANIO-RAMOS. COM BASE NOS DADOS DO PORTAL IDEB, 2011.

Tabela 3 – Série Histórica IDEB nos Municípios da RMC (por níveis de ensino e esfera administrativa)

	Anos Iniciais						Anos Finais					
	Rede Municipal			Rede Estadual			Rede Municipal			Rede Estadual		
	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2007	2009	2011
Americana	5,5	6,4	6,1	5,0	5,9	5,9	5,0	5,4	5,6	4,6	4,6	4,8
Artur Nogueira	5,3	5,9	5,7	-	-	-	-	-	-	4,5	4,7	4,9
Campinas	4,7	4,7	5,2	5,0	5,4	5,3	4,1	4,5	4,2	4,1	4,3	4,3
Cosmópolis	5,2	5,5	5,3	-	-	-	5,2	4,9	5,7	4,4	4,7	4,8
Engenheiro Coelho	4,4	5,1	4,9	-	-	-	-	-	-	3,9	4,6	4,3
Holambra	5,2	6,4	7,0	-	-	-	3,3	4,9	5,3	-	-	-
Hortolândia	5,0	5,4	5,6	4,6	5,4	5,4	-	-	-	4,4	4,6	4,6
Indaiatuba	5,6	6,0	6,0	-	-	-	-	-	-	4,6	4,9	4,9
Itatiba	-	-	-	-	-	-	4,8	4,7	5,0	-	-	-
Jaguariúna	5,6	5,9	6,6	-	-	-	4,9	5,0	5,7	-	-	-
Monte Mor	4,9	5,4	5,4	-	-	-	4,0	4,5	4,6	4,1	4,6	4,6
Nova Odessa	5,5	5,3	6,0	-	-	-	-	-	-	4,7	4,7	5,0
Paulínia	4,9	5,8	5,6	4,5	5,6	4,5	3,6	4,8	4,4	4,8	5,0	5,0
Pedreira	5,7	6,5	6,1	-	-	-	-	-	-	4,6	4,7	5,0
Santa Bárbara d'Oeste	5,8	6,2	6,3	5,5	6,1	6,4	-	-	-	4,5	4,6	4,9
Santo Antônio de Posse	4,7	5,7	4,9	-	-	-	-	4,0	4,6	-	-	-
Sumaré	5,1	5,3	5,5	4,9	5,5	5,7	5,3	5,2	5,2	4,3	4,6	4,7
Valinhos	4,6	5,4	5,8	-	-	-	4,4	4,9	4,9	5,0	5,3	5,2
Vinhedo	5,3	5,3	5,9	-	-	-	4,7	4,4	5,2	4,1	4,0	4,5

Fonte: DASCANIO-RAMOS, com base nos dados do Portal IDEB, 2011.

- Dado inexistente.

4. Série Histórica IDEB nos Municípios da RMC, na RMC, Estado de São Paulo e Brasil (por níveis de ensino e esfera administrativa)

	Anos Iniciais						Anos Finais					
	Rede Municipal			Rede Estadual			Rede Municipal			Rede Estadual		
	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2007	2009	2011
Americana	5,5	6,4	6,1	5,0	5,9	5,9	5,0	5,4	5,6	4,6	4,6	4,8
Artur Nogueira	5,3	5,9	5,7	-	-	-	-	-	-	4,5	4,7	4,9
Campinas	4,7	4,7	5,2	5,0	5,4	5,3	4,1	4,5	4,2	4,1	4,3	4,3
Cosmópolis	5,2	5,5	5,3	-	-	-	5,2	4,9	5,7	4,4	4,7	4,8
Engenheiro Coelho	4,4	5,1	4,9	-	-	-	-	-	-	3,9	4,6	4,3
Holambra	5,2	6,4	7,0	-	-	-	3,3	4,9	5,3	-	-	-
Hortolândia	5,0	5,4	5,6	4,6	5,4	5,4	-	-	-	4,4	4,6	4,6
Indaiatuba	5,6	6,0	6,0	-	-	-	-	-	-	4,6	4,9	4,9
Itatiba	-	-	-	-	-	-	4,8	4,7	5,0	-	-	-
Jaguariúna	5,6	5,9	6,6	-	-	-	4,9	5,0	5,7	-	-	-
Monte Mor	4,9	5,4	5,4	-	-	-	4,0	4,5	4,6	4,1	4,6	4,6
Nova Odessa	5,5	5,3	6,0	-	-	-	-	-	-	4,7	4,7	5,0
Paulínia	4,9	5,8	5,6	4,5	5,6	4,5	3,6	4,8	4,4	4,8	5,0	5,0
Pedreira	5,7	6,5	6,1	-	-	-	-	-	-	4,6	4,7	5,0
Santa Bárbara d'Oeste	5,8	6,2	6,3	5,5	6,1	6,4	-	-	-	4,5	4,6	4,9
Santo Antônio de Posse	4,7	5,7	4,9	-	-	-	-	4,0	4,6	-	-	-
Sumaré	5,1	5,3	5,5	4,9	5,5	5,7	5,3	5,2	5,2	4,3	4,6	4,7
Valinhos	4,6	5,4	5,8	-	-	-	4,4	4,9	4,9	5,0	5,3	5,2
Vinhedo	5,3	5,3	5,9	-	-	-	4,7	4,4	5,2	4,1	4,0	4,5
RMC¹	5,16	5,67	5,77	4,91	5,65	5,53	4,48	4,76	5,03	4,44	4,66	4,76
São Paulo	-	-	-	4,7	5,4	5,4	-	-	-	3,8	4,3	4,3
Brasil	4,0	4,4	4,7	4,3	4,9	5,1	3,4	3,6	3,8	3,6	3,8	3,9

¹Calculou-se o IDEB da RMC com base na média aritmética simples dos 19 municípios que a compunham a RMC na época da pesquisa. - Dado inexistente.

Fonte: DASCANIO-RAMOS, com base nos dados do Portal IDEB, 2011.

1.6. Média de Alunos por Turma na RMC¹³⁹

Os dados apresentados foram coletados no site do Inep¹⁴⁰, referem-se ao ano de 2010 e foram consultados entre outubro e novembro de 2012. As tabelas produzidas apresentam dados separados por esfera administrativa (estadual, municipal, privado, público e total) e nível de ensino – Infantil e Fundamental – sendo que os dados foram subdivididos em creche e pré-escola, no caso da Educação Infantil, e Séries Iniciais e Séries Finais – para o Ensino Fundamental.

Deste modo, foram produzidas quatro tabelas para sistematizar os dados referentes à Média de Alunos por Turma na RMC no Ano de 2010, são elas:

1. Média de alunos por Tuma na RMC, por níveis de ensino e esfera administrativa – Ensino Infantil;
2. Média de alunos por Tuma na RMC, por níveis de ensino e esfera administrativa – Total do Ensino Infantil (creche e pré-escola);
3. Média de alunos por Tuma na RMC, por níveis de ensino e esfera administrativa – Ensino Fundamental; e
4. Média de alunos por Tuma na RMC, por níveis de ensino e esfera administrativa – Total do Ensino Fundamental (séries iniciais e séries finais).

Dados como média de alunos por turma podem ser determinantes na análise das políticas públicas, proporcionando melhor compreensão acerca de como os municípios estão conseguindo se organizar para atender as novas demandas impostas pela descentralização do Ensino Fundamental, bem como, possibilita maior compreensão da estrutura educacional dos municípios em estudo, para que se possa entender posteriormente, como esta estrutura educacional se relaciona com a as políticas públicas de formação de professores, afinal quando se conhece a média de alunos por turma em um município, é possível que se inicie algumas reflexões sobre uma possível melhora na qualidade da educação, uma vez que este dado revela em que condições o professor tem que realizar o seu trabalho.

139 Este item 1.6, que versa sobre “Média de Alunos por Turma na RMC”, fora integralmente escrito e organizado pela pesquisadora Marilú Dascanio Ramos, sob a coordenação do Professor Doutor Vicente Rodriguez.

140 Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”. Disponível em: www.inep.gov.br

Tabela 1. Média de Alunos por Turma na RMC, por Níveis de Ensino e Esfera Administrativa – Educação Infantil

	Creche					Pré-escola				
	Total	Estadual	Municipal	Privada	Pública	Total	Estadual	Municipal	Privada	Pública
Americana	11,6	-	15,4	8,5	15,4	18,7	-	23,6	10,3	23,6
Artur Nogueira	17,9	-	19,1	8	19,1	17,5	-	19,1	9,1	19,1
Campinas	18,5	-	25,9	11,1	25,9	18,5	-	25,1	15,3	25,1
Cosmópolis	21,5	-	26,1	6,7	26,1	22,9	-	24,3	11,2	24,3
Engenheiro Coelho	20,5	-	20,5	-	20,5	15	-	18,2	6,3	18,2
Holambra	12,2	-	13,2	8,4	13,2	17,2	-	18,9	11,2	18,9
Hortolândia	17,8	-	19	8	19	22,2	-	24	13,2	24
Indaiatuba	13,1	-	16,7	8,4	16,7	19	-	24	10	24
Itatiba	12,8	-	15,8	8,4	15,8	18,4	-	21	10,9	21
Jaguariúna	12,8	-	13,8	9,1	13,8	14,6	-	15,5	7,1	15,5
Monte Mor	15,7	-	16,4	6,5	16,4	21,5	-	22,3	9,5	22,3
Nova Odessa	14,3	-	18,3	7,9	18,3	17,2	-	18,5	12,3	18,5
Paulínia	10	-	10	9	10	19,6	-	20,1	13,3	20,1
Pedreira	14,4	-	13,9	15,4	13,9	19,1	-	20	15,4	20
Santa Bárbara d'Oeste	14,3	-	21,5	5,9	21,5	19,1	-	22,7	8,4	22,7
Santo Antônio de Posse	11,8	-	12,8	7,8	12,8	15,1	-	15,9	7,5	15,9
Sumaré	13,9	-	18,1	12,5	18,1	21	-	23,9	8,1	23,9
Valinhos	11	-	20,4	8,4	20,4	16,6	-	19,9	11,1	19,9
Vinhedo	12,3	-	15,1	6,9	15,1	13,7	-	16	8,2	16
RMC¹	14,5	-	17,4	8,7	17,4	18,25	-	20,6	10,4	20,6

¹ Calculou-se a média de alunos por turma da RMC com base na média aritmética simples dos 19 municípios que a compunham na época. – Dado Inexistente.

Fonte: INEP, 2010.

Tabela 2. Média de Alunos por Tuma na RMC, por Níveis de Ensino e Esfera Administrativa – Total da Educação Infantil (creche e pré-escola)

Educação Infantil (creche e pré-escola)					
	Total	Estadual	Municipal	Privada	Pública
Americana	14,6	-	19,6	9,1	19,6
Artur Nogueira	17,6	-	19,1	8,8	19,1
Campinas	18,5	-	25,6	13,4	25,6
Cosmópolis	22,3	-	25	8,5	25
Engenheiro Coelho	16,1	-	18,8	6,3	18,8
Holambra	14,6	-	15,8	9,8	15,8
Hortolândia	20,1	-	21,4	11,3	21,4
Indaiatuba	15,9	-	20,5	9,1	20,5
Itatiba	15,6	-	18,6	9,4	18,6
Jaguariúna	13,8	-	14,8	8,3	14,8
Monte Mor	18,8	-	19,6	8	19,6
Nova Odessa	15,9	-	18,4	9,5	18,4
Paulínia	13,5	-	13,5	12,5	13,5
Pedreira	16,9	-	17,5	15,4	17,5
Santa Bárbara d'Oeste	16,9	-	22,2	6,9	22,2
Santo Antônio de Posse	13,8	-	14,8	7,7	14,8
Sumaré	17,7	-	22,7	11,6	22,7
Valinhos	14,1	-	20,1	9,4	20,1
Vinhedo	13,1	-	15,6	7,5	15,6
RMC¹	16,3	-	19,1	9,6	19,1

¹ Calculou-se a média de alunos por turma da RMC com base na média aritmética simples dos 19 municípios que a compunha na época. – Dado Inexistente.

Fonte: INEP, 2010.

Tabela 3. Média de Alunos por Tuma na RMC, por Níveis de Ensino e Esfera Administrativa – Ensino Fundamental

	Anos Iniciais					Anos Finais				
	Total	Estadual	Municipal	Privada	Pública	Total	Estadual	Municipal	Privada	Pública
Americana	25,8	26,7	29,5	20,9	27,9	31,7	34,1	28,9	28,8	32,8
Artur Nogueira	21,7	-	24	12,3	24	32,5	36,3	-	18,1	36,3
Campinas	24,7	27	26,7	19,3	26,9	30,5	32,7	28,6	25,9	31,8
Cosmópolis	26,9	-	28,1	14,4	28,1	30,3	32,4	30,2	17,9	31,3
Engenheiro Coelho	22,5	-	24,4	16,4	24,4	30,6	33,9	-	23,8	33,9
Holambra	16,3	-	16,4	15,8	16,4	26,6	-	28,3	21,9	28,3
Hortolândia	28,4	29,5	29,3	22,4	29,3	35,6	36,9	-	26,6	36,9
Indaiatuba	24,9	-	28,7	15,6	28,7	32,5	35,6	-	23,4	35,6
Itatiba	22,7	-	24	17,3	24	27,5	-	27,8	26,3	27,8
Jaguariúna	21,5	-	22,9	12,9	22,9	26,5	25,5	26,7	24,3	26,7
Monte Mor	24,6	-	25,3	13,4	25,3	30,8	33,6	30,2	15,7	31,9
Nova Odessa	23,9	-	25,2	19,3	25,2	30,6	34,2	-	22,4	34,2
Paulínia	27,5	37	29,3	19,4	29,5	32,5	36,7	33	24,3	34,6
Pedreira	24,9	-	25,3	21,2	25,3	32,7	34,4	-	22,7	34,4
Santa Bárbara d'Oeste	26,7	27,8	28	18,3	27,9	32,1	33,1	-	24,3	33,1
Santo Antônio de Posse	21,7	-	22,9	13	22,9	29,2	-	30	19,3	30
Sumaré	29	29,5	29,8	20	29,7	34,7	35,6	34,2	22,2	35,5
Valinhos	22,7	-	23	22,2	23	27,3	29,8	24,3	29,1	26,2
Vinhedo	22,2	-	24,6	16,6	24,6	27,9	31,3	29,1	24,7	29,3
RMC¹	24,1	29,5	25,6	17,4	25,5	30,6	33,5	29,2	23,2	32,1

¹ Calculou-se a média de alunos por turma da RMC com base na média aritmética simples dos 19 municípios que a compunham na época. – Dado Inexistente.

Fonte: INEP, 2010.

Tabela 4. Média de alunos por Turma na RMC, por Níveis de Ensino e Esfera Administrativa – Total do Ensino Fundamental (Séries Iniciais e Séries Finais)

Ensino Fundamental (séries iniciais e séries finais)					
	Total	Estadual	Municipal	Privada	Pública
Americana	28,4	30,6	29,3	24,2	30,2
Artur Nogueira	25,9	36,3	24	14,6	28,8
Campinas	27,4	29,8	27,6	21,8	29,3
Cosmópolis	28,4	32,4	28,7	15,7	29,5
Engenheiro Coelho	25,4	33,9	24,4	19,6	27,5
Holambra	20	-	20,4	18,4	20,4
Hortolândia	31,4	36,2	29,3	24,1	32,5
Indaiatuba	28,1	35,6	28,7	18,7	31,7
Itatiba	24,7	-	25,6	20,7	25,6
Jaguariúna	23,7	25,5	24,6	16,9	24,6
Monte Mor	27,1	33,6	26,5	14,5	27,9
Nova Odessa	26,5	34,2	25,2	20,8	28,5
Paulínia	29,8	36,7	30,5	21,6	31,8
Pedreira	28	34,4	25,1	22	28,8
Santa Bárbara d'Oeste	29	31,8	27,9	20,8	30,1
Santo Antônio de Posse	24,5	-	25,7	14,8	25,7
Sumaré	31,4	33,5	30,4	20,8	32,2
Valinhos	24,7	29,8	23,4	25,3	24,3
Vinhedo	24,5	31,3	26,4	19,8	26,5
RMC¹	26,7	32,8	26,5	19,7	28,2

¹ Calculou-se a média de alunos por turma da RMC com base na média aritmética simples dos 19 municípios que a compunham na época. – Dado Inexistente.

Fonte: INEP, 2010.

2) RELATÓRIOS INDIVIDUAIS POR MUNICÍPIO (com base no Roteiro Matriz)

O objetivo da presente pesquisa sobre Formação Continuada de Professores na RMC é realizar um diagnóstico em cada um dos 19 municípios sobre como tem se dado esse processo. Conhecer as diferenças e semelhanças entre cada um dos municípios, mapear as estratégias, realidades e lacunas de forma a organizar uma metodologia que nos possibilite entender esses processos tanto do ponto de vista de cada município, quanto do ponto de vista da regionalização.

Os dados apresentados nesses relatórios têm como objetivo atender a segunda etapa da pesquisa, visto que, a primeira etapa constituiu-se de um questionário eletrônico, desenvolvido pela equipe de trabalho do GPPE, o qual contou com 15 perguntas de rápidas respostas. Esse questionário inicial permitiu ao grupo desenhar, de forma geral, a organização dos municípios da RMC para oferta de Formação Continuada de Professores. Nesse sentido, o presente relatório pretende mostrar de forma mais profunda e detalhada a Formação Continuada de Professores nos municípios de Campinas, Monte Mor, Paulínia e Sumaré construída através de visitas, entrevistas semiestruturadas, abertas e demais estratégias para coleta de dados.

2.1. O Município de Campinas: Pesquisa sobre a Formação Continuada de Professores¹⁴¹

Seguem as informações referentes ao município de Campinas, coletadas através da pesquisa eletrônica já citada (GPPE, 2012) e com as informações disponíveis nos sites eletrônicos do Inep, Seade e IBGE, entre maio e novembro de 2012. Serão apresentados dois gráficos e 18 tabelas, com dados para futuras análises.

1. Série Histórica de Professores por Município

1.1. Por Formação

Unidade da Federação	Professores da Educação Básica*					
	Total	Escolaridade				
		Fundamental	Ensino Médio			Superior
			Médio Total	Normal/ Magistério	Ensino Médio	
Brasil	1.977.978	12.480	624.320	484.346	139.974	1.341.178
Sudeste	786.179	1.526	163.597	126.773	36.824	621.056
Minas Gerais	215.928	579	47.544	34.229	13.315	167.805
Espírito Santo	36.885	56	7.668	4.952	2.716	29.161
Rio de Janeiro	143.029	315	48.130	43.786	4.344	94.584
São Paulo	390.337	576	60.255	43.806	16.449	329.506

Fonte: MEC/Inep/Deed. - Censo 2009.

*Dados gerais Brasil, Sudeste e São Paulo.

¹⁴¹ Este item 2.1, que versa sobre o município de Campinas, fora integralmente escrito e organizado pelas pesquisadoras Lorraine C. da S. Pereira Miranda, Raquel Pereira Alves e Wisllayne Ivellyze de Oliveira Dri, sob a coordenação do Professor Doutor Vicente Rodriguez.

Profissionais da Educação por Nível de Formação da SME- Campinas - 2012	
ANALFABETO	3
ATÉ 4ª SÉRIE INCOMPLETA DO ENSINO FUNDAMENTAL	30
COM 4ª SÉRIE COMPLETA DO ENSINO FUNDAMENTAL	57
DE 5ª A 8ª SÉRIE INCOMPLETA DO ENSINO FUNDAMENTAL	69
DOUTORADO	37
ENSINO FUNDAMENTAL COMPLETO	230
ENSINO MÉDIO COMPLETO	966
ENSINO MEDIO INCOMPLETO	35
ESPECIALIZAÇÃO	977
MESTRADO	218
SUPERIOR COMPLETO	2542
SUPERIOR INCOMPLETO	226
Total geral	5390

1.2. Por Nível de Ensino

Professores por Nível de Ensino – Campinas 2012	
Número total de professores – SME	3.222
Número de professor – Infantil – SME	1.360
Número de professor – Fundamental - SME	1.396
Especialista	466
Apoio (não-professores) *	2.168

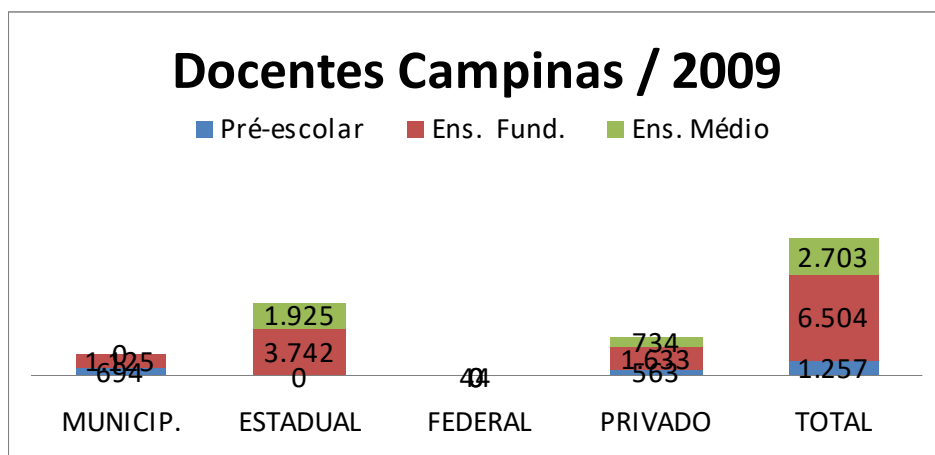
* Não estão somados ao valor total de professores. O valor total de Profissionais na Educação da SME de Campinas é de 5.390.

1.3. Por Rede

Professores por Nível Administrativo – Campinas					
DOCENTES	MUNICIP.	ESTADUAL	FEDERAL	PRIVADO	TOTAL
Pré-escolar	694	0	0	563	1.257
Ens. Fund.	1.125	3.742	0	1.633	6.504
Ens. Médio	0	1.925	44	734	2.703

Fonte: ALVES, 2012

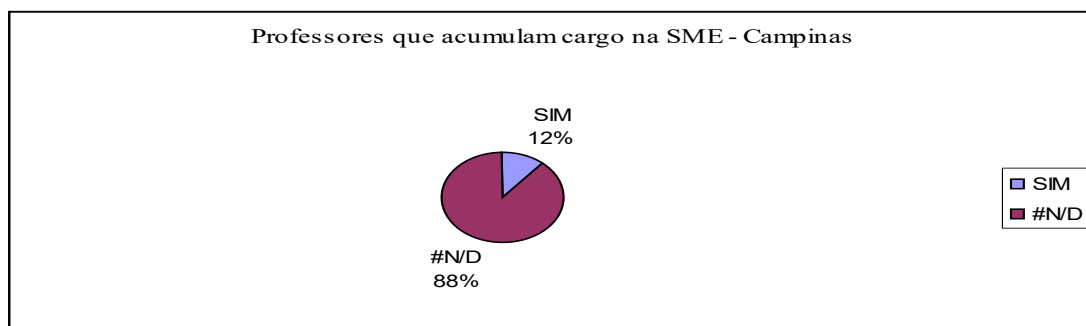
Nota: Atribui-se zeros aos valores dos municípios onde não há ocorrência da variável.



Fonte: ALVES, 2012

Nota: Atribui-se zeros aos valores dos municípios onde não há ocorrência da variável.

1.4. Professores que Acumulam Cargo na Rede SME-Campinas.



Profissionais da Educação por Gênero SME - Campinas 2012	
Mulheres	4857
Homens	533
Total	5390

2. Série Histórica de Alunos por Município

2.1. Por Nível de Ensino

Matrículas por nível de Ensino – SME Campinas - 2011	
Infantil	30.836
Fundamental	22.470
Total	53.306

Fonte: Seade - <http://www.seade.gov.br/>

Matrículas por nível de Ensino e Esfera Administrativa - Campinas 2011			
	Municipal	Estadual	Particular
Infantil	30.836	-	13.702
Fundamental	22.470	83.394	28.979
Médio	-	35.722	6.743
Total	53.306	119.116	49.424

Fonte: Seade - <http://www.seade.gov.br/>

Nota: - Fenômeno inexistente

3. Por rendimento

3.1. Reprovação

3.2. Evasão

3.3. Aprovação

Alunos por Rendimento, Nível de Ensino e Esfera Administrativa – 2010			
	Municipal	Estadual	Particular
Número de Reprovação (alunos)			
% Ensino Fundamental	8,10%	4,20%	2,50%
% Ensino Médio	-	13,70%	3,50%
Número de Evasão (alunos)			
% Ensino Fundamental	-	1,30%	-
% Ensino Médio	-	6,00%	-
Número de Aprovação (alunos)			
% Ensino Fundamental	91,80%	94,40%	97,50%
% Ensino Médio	-	80,30%	96,50%
Número de Concluintes (alunos)			
Ensino Fundamental	2.338	8.838	2.927
Ensino Médio	-	8.154	2.378

Fonte: Seade - <http://www.seade.gov.br/>

Nota: - Fenômeno inexistente

4. Provas de Avaliação

IDEB Campinas por ano, série/ano e rede							
		Municipal			Estadual		
	Série/Ano	2007	2009	2011	2007	2009	2011
CAMPINAS	4ª série / 5º ano	4.7	4.7	5.2	4.8	5.4	5.3
	4ª série / 5º ano	4.1	4.5	4.2	4.1	4.3	4.3

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=870721>

5. Censo Demográfico por Faixa Etária e Cobertura Faixa Etária por Série ou por Nível de Ensino

Cobertura em Campinas – 2011						
Município	População em idade escolar - Educação Infantil e Ensino Fundamental	Número total de matrículas na rede municipal	Número total de matrículas na rede estadual de ensino	Número total de matrículas na rede privada de ensino	Número total de matrículas	Porcentagem de crianças atendidas
Campinas – 0 a 14 anos	210.318	53.306	83.394	42.681	179.381	85,29%
Campinas – Educação Infantil – 0 a 5 anos	76992	30.836	0	13.702	44.538	57,85%
Campinas – Ensino Fundamental 6 a 14 anos	133326	22.470	83.394	28.979	134.843	101,14%

Fonte: Seade.

Nota: No caso das cidades em que a cobertura excede os 100%, as possíveis justificativas são a idade, pois considera-se 14 anos completos, entretanto é possível que existam alunos matriculados com mais de 14 anos, estando fora da idade escolar, em descompasso série/idade.

6. Finanças Municipais

6.1. Gastos em Educação

Finanças Totais de Educação SME – Campinas					
	2005	2006	2007	2008	2009
Finanças Públicas Municipais - Total de Despesas Municipais – Educação (Em reais de 2011)	435.436.840	403.092.009	487.114.826	496.118.038	535.413.570
Gestão Municipal - Receita Municipal por Transferências Multigovernamentais do Fundeb (Antigo Fundef) (Em reais de 2011)	79.072.865	68.911.507	90.133.970	122.396.066	147.967.880

Fonte: Seade - <http://www.seade.gov.br/>

6.2. Gastos por Nível de Ensino

Gastos por Nível Educacional SME- Campinas					
	2005	2006	2007	2008	2009
Despesas Municipais - Educação Infantil (Em reais de 2011)	158.032.595	149.411.115	201.863.314	200.409.873	242.551.727
Despesas Municipais - Ensino Fundamental (Em reais de 2011)	195.102.277	149.712.854	169.824.821	168.963.043	167.418.101
Despesas Municipais - Ensino Médio (Em reais de 2011)	-	-	-	-	-
Despesas Municipais - Educação Especial (Em reais de 2011)	-	62.908	31.750	2.859.324	3.634.941

Fonte: Seade - <http://www.seade.gov.br/>

Nota: - Fenômeno inexistente

6.3. Gastos

Despesas Gerais – Campinas					
	2005	2006	2007	2008	2009
Total de Despesas Municipais (Em reais de 2011)	1.956.236.532	2.081.576.503	2.516.147.733	2.487.451.891	2.923.541.322
Total de Despesas Municipais – Educação (Em reais de 2011)	435.436.840	403.092.009	487.114.826	496.118.038	535.413.570

Fonte: Seade - <http://www.seade.gov.br/>

Nota: - Fenômeno inexistente

6.4. Receitas Capital e Corrente

Receitas Gerais – Campinas					
	2005	2006	2007	2008	2009
Total da Receita Municipal (Em reais de 2011)	1.857.776.288	2.027.545.034	2.493.712.619	2.512.431.773	2.576.626.477
Total de Receitas Municipais Correntes (Em reais de 2011)	1.883.097.744	2.089.080.545	2.414.223.816	2.495.250.661	2.604.746.531
Total de Receitas Municipais de Capital (Em reais de 2011)	45.360.188	19.777.770	659.614	37.714.659	41.649.208
Receita Municipal Própria (Em reais de 2011)	1.075.782.186	1.149.052.931	1.333.721.401	1.288.866.189	1.359.670.589

Fonte: Seade - <http://www.seade.gov.br/>

Nota: - Fenômeno inexistente

Os dados a seguir foram coletados, majoritariamente, através do Formulário Eletrônico (Documento de Pesquisa II) e tratam mais diretamente da Formação Continuada de Professores em Campinas.

7. Responsável pela Formação Continuada de Professores

- Cláudia Trevisan – Coordenadora Setorial de Formação
- Sônia e Cilmara Collaço Massacani – Coordenadora do Cefortepe, responsáveis pelo espaço físico e administração de recursos/eventos.
- Sueli Gonçalves – Coordenadora do Núcleo de Memória
- Heloisa Helena Saviani – Coordenadora do Núcleo de Cursos
- Thaís Penteadó - Coord. Programas e Projetos

CONTATO: 32591496

E-mail Cláudia: sme.cs@campinas.sp.gov.br

Formulário para Pesquisa de Campo

1. Formas de comunicação com a rede?

- 1.a. Telefone para a escola () 1.b. E-mail pessoal () 1.c. E-mail da escola () 1.d. Impresso ()
1.e. Diário Oficial (X) 1.f. site ()

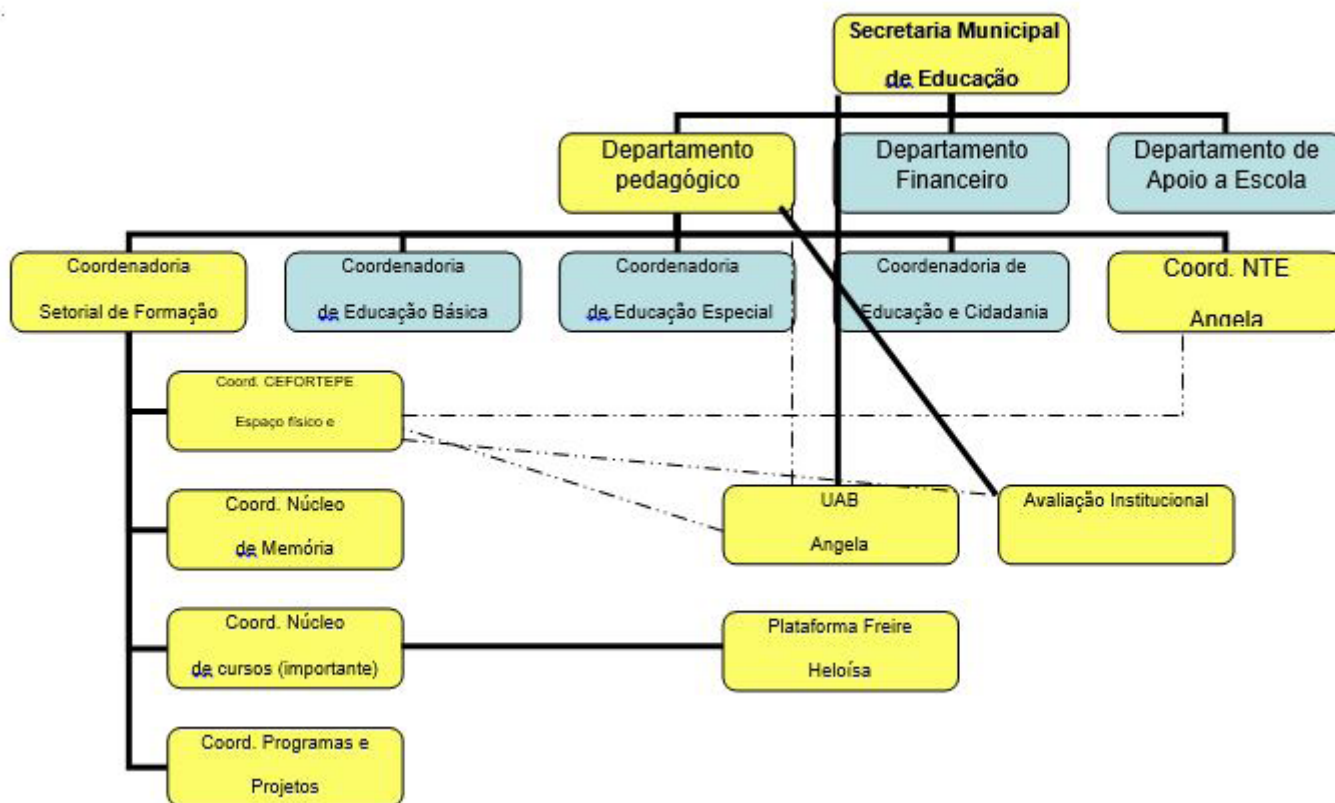
Sabe-se, pelas entrevistas e relatos de professores das redes que existem outras formas não-oficiais de comunicação.

2. Qual a estrutura para formação existente?

- 2.a. Estrutura central própria () 2.b. Centro próprio (X) 2.c. Vários centros () 2.d. Sala própria na Secretaria () 2.e. Setor da Secretaria - 1 mesa () 2.f. mais de 1 mesa () 2.g. Diretoria própria (X)

A Secretaria Municipal de Educação tem uma coordenadoria setorial de educação, vinculada ao Departamento Pedagógico. Possui centro de formação CEFORTEPE – Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional.

Figura 1- Organograma do CEFORTEPE



Fonte: Organograma elaborado pela equipe de pesquisadores do GPPE, 2012

Nota: Este não é o organograma oficial do CEFORTEPE, mas parte do organograma da SME, em que o CEFORTEPE está inserido no DEPE (Departamento de Educação).

3. Quantos funcionários compõem a estrutura de formação e qual a formação destes?

3.1. Na estrutura central

3.1.a. Função	3.1.b. N° funcionários	3.1.c. Formação alocados por função.
Funcionários Docentes	30	
Funcionário não docentes	6	
Total de Funcionários	36	

A Coordenadoria Setorial de Formação está situada dentro do CEFORTEPE, sendo assim, os funcionários e professores-formadores ocupam o mesmo espaço físico.

4. Estrutura

Estrutura física (locais utilizados):		4.1. Salas		4.2. Prédio	
		4.1.a. Próprios (X)	4.1.b. Alugados () 4.1.c. Cedidos ()	4.2.a. Próprio	4.2.b. Alugado () 4.2.c. Cedidos
Estrutura material/equipamentos:		4.3. Data show		4.4. Lousa digital: Sim (X) Não ()	
		4.3.a. Próprios (X)	4.3.b. Alugados () 4.3.c. Cedidos ()	4.4.a. Próprios (X)	4.4.b. Alugados () 4.4.c. Cedidos ()
4.5. Biblioteca (X)sim () não		4.5.a. Acervo Dado não coletado		4.5.b. Acesso Não possui bibliotecário	
4.6. Pessoal de suporte técnico:*	Quantos:	4.6.a. Tic		4.6.b Som	
	Formação:	4.6.a.1. Sem formação específica		4.6.b.1. Sem formação específica	
		4.6.a.2. Técnico		4.6.b.2. Técnico	
		4.6.a.3. Superior		4.6.b.3. Superior	
4.7. Recursos financeiros (valores gerais em R\$)		4.7.a. Próprios		4.7.b. Convênios	

*Nota: Esse dado não foi coletado.

O prédio do Cefortepe está localizado na rua Dr. João Alves dos Santos, 8600 – Jardim das Paineiras. É um prédio de dois andares com 60 espaços, pertencida à escola privada Parthenon, vinculada à igreja espírita, era uma escola muito grande com todos os níveis de ensino (infantil ao médio). Tal escola foi fechada e os donos desejaram alugar o espaço para algo que não estivesse vinculado ao lucro. Sendo assim, a SME alugou esse prédio que, por ser grande, oferece um espaço adequado ao Centro de Formação, existe um contrato de locação firmado entre a Prefeitura Municipal de Campinas e a Instituição Os Searceiros.

A Biblioteca está vinculada ao Centro de Memória e não apresenta uma situação de uso, pois não existe uma bibliotecária, os livros não estão catalogados em um sistema de informática. Sendo assim, a sala é utilizada em determinados momentos em algumas formações ou se algum docente solicitar o uso da sala. Os livros são variados, muitos foram doações da antiga escola que ocupava o prédio e outros foram materiais que o CEFORTEPE adquiriu ao longo de sua história, inclusive materiais que estavam no antigo CEFORMA.

4.1. Estrutura de formação (informações sobre o centro):

Salas	
10	Salas de Aula equipadas com recursos audiovisuais
1	Sala de Artes e Dança com colchonetes e espelhos
1	Sala de Reuniões
1	Sala para as Ações Administrativas e Pedagógicas dos Programas Institucionais da SME
1	Sala para a Assessoria de Currículo
1	Sala para Avaliação Institucional
1	Sala para a Coordenação Setorial de Formação – responsável pelo Centro de Formação Continuada
16	TOTAL
Auditório	
1	Auditório em fase de conclusão de reforma com capacidade de 120 pessoas
1	TOTAL
Quadras	
2	Quadras esportivas para a Formação em Educação Física;
2	TOTAL
Laboratório	
1	Laboratório de Ciências com bancadas que são utilizadas para as formações na área de Química e Física, pois oferece espaço para realização de experimentos.
1	TOTAL
Tecnologia	
	NTE - Núcleo de Tecnologia em Educação com 03 Laboratórios de Informática, 98% estão com Software Livre:
1	Lab 1 – com 15 computadores
1	Lab 2 – com computadores mais novos, fornecidos pelo MEC, mobiliário da prefeitura e com lousa digital e data show - 15 computadores
1	Lab 3 – com computadores para a UAB – (ainda falta o mobiliário)
1	Lan House com 5 computadores, espaço de acesso livre aos professores
4	TOTAL

Fonte: GPPE, 2012 e COLLAÇO, 2012.

A Coordenadoria Setorial de Formação juntamente com o CEFORTEPE apresenta uma estrutura centralizada e ocupam o mesmo espaço físico. Segundo a coordenadora o centro tem estrutura própria, com 10 salas de aula equipadas com recursos audiovisuais, um auditório em fase de conclusão de reforma com capacidade de 120 pessoas, duas quadras esportivas para a Formação em Educação Física, 01 sala de Artes e Dança; 01 Laboratório de Ciências, 01 Núcleo de Tecnologia em Educação com 03 Laboratórios de Informática; 01 Sala de Reuniões; 01 Expediente para entrada e saída de documentos, 01 Central de Apoio para suporte no atendimento e eventos, 01 Núcleo de Formação e Projetos para acompanhamento dos Cursos; 01 Núcleo de Memória, Pesquisa e Publicação em Educação com 01 Biblioteca; 01 Sala para as ações administrativas e pedagógicas dos Programas institucionais da SME, 01 Sala para a Assessoria de Currículo, 01 Sala para Avaliação Institucional, 01 Sala para a Coordenação Setorial de Formação – responsável pelo Centro de Formação Continuada e 08 banheiros (18 vasos sanitários).

Entretanto, no documento “Política de formação continuada da rede municipal de educação de Campinas” de 18/04/2011 (ainda não publicado em D.O), consideram-se ESPAÇOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA:

- a) Unidade Educacional: considera-se que todos os espaços coletivos na UE são formativos, fecundos de debates, estudos e desenvolvimento de projetos de trabalhos, porém, quando planejados em ações formativas vinculadas ao projeto pedagógico;
- b) NAEDs/UEs: Grupos – os de Formação, Estudo, Trabalho e Pesquisa – entre as UEs ou NAEDs, com possibilidade de solicitar apoio financeiro do Departamento Pedagógico/SME para contratação de profissionais/formadores, palestrantes, consultores, entre outros;
- c) CEFORTEPE – Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa, centralizados no espaço formativo denominado CEFORTEPE, em consonância com os Planos Individuais de Formação, os Projetos Pedagógicos das unidades e as Políticas da SME;
- d) Instituições de Ensino Superior e similares: cursos, frequência em disciplinas de graduação e pós e ou participação em Grupos de Pesquisa de Universidades públicas, comunitárias ou particulares, e/ou em outras instituições de cunho formativo de pesquisa técnico-científica, conveniadas ou não com a SME e reconhecidas pelas agências de fomento ao ensino, à pesquisa e à extensão;
- e) Instituições Internas e Externas à SME: estágios de profissionais junto aos Profissionais da RMEC mais experientes, conforme Plano Individual de Formação do profissional que solicita a participação e a autorização daquele que o recebe em sua Unidade Educacional ou em outra instituição educacional. O referido Plano deverá explicitar tempo de duração e detalhar objetivos, justificativas para solicitação do intercâmbio entre os profissionais;
- f) Eventos técnico-científicos como seminários, congressos, conferências, fóruns, painéis, oficinas, entre outros.

5. Como se estrutura a formação/programas?

5.a. Se há diferenciação por nível de ensino? () 5.b. Algum nível é priorizado? () 5.c. Eixo temático? (X)

Vale destacar que segundo o documento “Política de Formação Continuada da rede Municipal de Educação de Campinas” de 18/04/2011 (ainda não divulgado em D. O) a formação contínua se

organiza nas seguintes Áreas de Formação Continuada:

- A) Ciências da Educação e áreas correlatas que constituam objeto do trabalho educativo junto aos vários níveis e modalidades da educação de Crianças, jovens e Adultos;
- B) Linguagens e Tecnologias;
- C) Prática de Investigação pedagógica;
- D) Metodologia e inovações, produção de material didático;
- E) Avaliação da aprendizagem e avaliação institucional;
- F) Manifestações sociais, culturais e artísticas.

6. Programas de formação:

PROGRAMAS

a) **Mais Educação** – Programa do **Governo Federal** para atividades com alunos nas escolas, pela Educação Integral. Envolve em determinados momentos, a formação de gestores e professores articuladores para o acompanhamento e a avaliação do programa nas escolas.

Pró-Letramento – Programa de Formação Continuada do **Governo Federal** para o aprimoramento do ensino em Língua Portuguesa e do ensino de Matemática.

Ler e Escrever – Programa de Formação Continuada do **Governo do Estado de São Paulo** para o aprimoramento em Língua Portuguesa e em Matemática.

PROINFO – Programa de Formação Continuada do Governo Federal sobre tecnologias e desenvolvimento de atividades pedagógicas em Laboratórios de Informática das escolas.

Arte e Movimento – Programa da **Secretaria Municipal de Educação (SME)** para o aprimoramento do ensino de Artes, Música, Dança, Teatro e Esportes com Formação Continuada e com atividades de projetos específicos com alunos nas escolas.

Educação Ambiental – **Programa da SME** para o aprimoramento do ensino de Ciências, História e Geografia com Formação Continuada e com atividades de projetos específicos com alunos nas escolas.

Linguagens e Educação – **Programa da SME** para o ensino de Línguas e Culturas Estrangeiras em Francês, Italiano, Espanhol e Inglês; também, sobre Jornal e Rádio na Escola, com atividades de projetos específicos com alunos nas escolas.

MIPID – **Programa da SME** sobre Memória e Identidade na Promoção da Igualdade na Diversidade, com Formação Continuada em etnia, gênero e diversidade e projetos específicos com alunos nas escolas.

Grupos de Formação – Modalidade de Formação Continuada da **SME** para assuntos de interesse por Componente Curricular, Ciclos, Avaliação de Aprendizagem, entre outros.

Nota: Informado pela Coordenadora em materiais de Pesquisa do Grupo (GPPE, 2012).

6.1. Existência de uma diretriz para a elaboração do programa de formação:

Sim (X) Não ()

Diretrizes do Plano de Formação Continuada: (retirado do doc. *“Política de formação continuada da rede municipal de educação de Campinas”* de 18/04/2011, ainda não divulgado em D. O):

- a) Referenciais teóricos e práticos, construídos e reconstruídos no campo da organização curricular, da questão democrática e da institucionalização de processos coletivos de avaliação do trabalho educativo e da qualidade da Unidade Educacional, ou seja, a Avaliação Institucional e as relações com as famílias e comunidades;
- b) Inovações sustentadas conceitualmente que apontam para concepções no trabalho de ciclos de formação humana como parâmetro para organização dos tempos pedagógicos e a ampliação dos espaços do ensinar e do aprender para o âmbito da realização da vida das Crianças, Jovens e Adultos;
- c) Pesquisas sobre novos conhecimentos, novas metodologias e novos processos educativos; sempre partindo dos saberes que os profissionais produzem no seu trabalho cotidiano, ampliando horizontes para uma fecunda crítica que saiba preservar os acertos e renovar as práticas;
- d) Estudos das ciências das diversas áreas do conhecimento e especialmente das ciências da educação;
- e) Análise crítica sobre a educação brasileira, em particular, sobre o papel que a instituição educacional exerce na sociedade e nas comunidades, vinculado ao trabalho educativo à vida social e cultural;
- f) Estudos sobre a infância, adolescência, juventude e velhice contribuindo para a compreensão das mudanças sociais e culturais que as populações vivem e os impactos destas transformações em seu modo de aprender e estar na instituição educacional;
- g) Ações de formação dos gestores que têm como preocupação a dimensão pedagógica do trabalho dos diretores e vices diretores educacionais, orientadores pedagógicos, supervisores educacionais, coordenadores pedagógicos – bem como as responsabilidades inerentes às suas funções – envolvendo-os no planejamento, desenvolvimento e avaliação do projeto pedagógico e nas políticas de profissionalização do magistério;
- h) Ações de formação dos monitores e dos agentes de educação infantil, consideradas as competências e as habilidades específicas da profissão, numa dimensão pedagógica e de envolvimento com o planejamento, desenvolvimento e avaliação do Projeto Pedagógico da Unidade Educacional;
- i) Ações de formação dos demais funcionários da UE, independentes do vínculo empregatício, acolhidos no âmbito educativo, refletindo sobre seu papel profissional e sua inserção no trabalho educativo ao encontro do projeto pedagógico para potencializar habilidades no contexto educacional;
- j) Ações específicas para que os Profissionais da Educação compreendam toda a potencialidade de seu trabalho para o desenvolvimento e inclusão de Crianças, jovens e Adultos com deficiências;
- k) Estudos das várias linguagens inerentes à formação humana, em especial aqueles relacionados a Artes, Comunicação e Tecnologias, tendo em vista o letramento;
- l) Incentivos à produção de material pedagógico inovadores com foco na transformação permanente do trabalho educativo, conduzindo a uma aproximação cada vez

mais concreta entre o conhecimento teórico e as práticas cotidianas na Unidade Educa-
cional;

m) Consolidação de práticas educativas para o enfrentamento dos desafios do co-
tidiano o desenvolvimento de temas transversais, com relação à Cultura Afro-brasileira
e indígena, à Sexualidade Humana e às relações com o corpo, à Educação Alimentar e
Ambiental;

n) Qualificação para a participação social na Política da educação do Município.

6.2. A elaboração dos Programas de Formação tem a participação das escolas que compõem a Rede Municipal:

Sim () Não ()

Nota: Informação não coletada

6.3. Projetos (Quais os projetos que estes programas estão desdobrando?).

Nota: Informação não coletada

7. Como capta a demanda? (Marcar mais de uma opção, se válidas)

7.a. Central () 7.b. Faz levantamento com as escolas () 7.c. Regionalizada (X)

8. Quem faz a captação da demanda?

8.a. OP ou Coordenador Pedagógico (X) 8.b. Contratado () 8.c. Outros dentro da secretaria (X)

As sugestões de temas para os cursos oferecidos vêm dos Núcleos de Ação Descentralizados -Naeds, conforme necessidades verificadas pelas direções, bem como das avaliações dos professores participantes dos cursos em andamento.

9. Características:

10.a. Compulsório () 10.b. Carreira (X) 10.c. Horário de trabalho (X) 10.d. Fora deste (X)

10. Certificação:

10.1. Há certificação para os participantes:

Sim (X) Não ()

10.2. A certificação é utilizada para progressão funcional?

Sim (X) Não ()

11. Remuneração:

11.1. A formação está incluída na jornada de trabalho?

Sim (X) Não (X)

11.2. Caso a resposta seja negativa, os professores recebem para participar da formação?

Sim (X) Não ()

Na forma de horas projeto - HP.

12. Parcerias para oferta de formação:

12.a. Contratado (X) 12.b. Conveniado (X) 12.c. Setor público (X) 12.d. Privado (X)

13. Formas de contratação:

13.a. Edital () 13.b. Notório saber () 13.c. Contratação livre de empresas ()

14. São os professores que escolhem os cursos dos quais participam?

Sim (X) Não ()

14.1. Se não, quem determina os cursos que eles devem participar?

14.1.a. Secretaria () 14.1.b. Escola () 14.1.c. Resultado em avaliação() 14.1.d. Outros()

15. Existe acompanhamento do professor após o curso (visita às aulas dos docentes, análise e comparação de planejamentos para constatar se houve mudanças, outros)?

Sim () Não ()

Nota: Informação não coletada

15.1. Se sim, como é feito este acompanhamento?

15.1.a. Pela Secretaria () 15.1.b. Relatório das escolas () 15.1.c. Instrumentos próprios () 15.1.d. Outros ()

Nota: Informação não coletada

16. Os resultados das formações continuadas são discutidos junto aos professores da rede?

Sim () Não ()

Nota: Informação não coletada

17. Em que a formação continuada tem colaborado na “elevação” dos índices das avaliações externas (Provinha Brasil e Prova Brasil)? A partir da participação dos professores nestes momentos de formação, é possível afirmar que houve um aumento nestes índices?

Sim () Não ()

Nota: Informação não coletada

18. Conselho Municipal de Educação

18.1. Existe:

Sim (X) Não ()

Se afirmativa, qual é a sua participação no processo de formação continuada:

18.2.a. Não há() 18.2.b. Avaliador da política () 18.2.c. outros

Nota: Informação não coletada

19. Quantos cursos em 2011?

Planilha de Cursos 2011

Dados Gerais dos Cursos Oferecidos pelo CEFORTEPE – 2011	
Quantos cursos foram realizados no ano de 2011?	113
Em 2011, quantos cursos foram com certificado?	113
Em 2011, quantos cursos foram em parceria com o setor privado?	2
Em 2011, quantos cursos foram em parceria com nível estadual?	8
Em 2011, quantos cursos foram em parceria com o nível federal?	10
Quantos cursistas foram atendidos em 2011?	2.396
Quantos cursos serão oferecidos em 2012? (Previsão)	126
Qual a previsão de cursistas a serem atendidos em 2012?	4.184

Fonte: GPPE, 2012

2.2. O município de Monte Mor: Pesquisa sobre a Formação Continuada de Professores¹⁴²

O presente relatório a respeito de monte mor tem por objetivo apresentar um panorama geral da situação educacional do município entre os anos de 2011 e 2012¹⁴³, com ênfase às ações de formação continuada de professores. Os dados, assim como dos demais municípios da rmc, foram coletados a partir de um formulário eletrônico, cujas respostas foram posteriormente complementadas com entrevistas abertas e semiestruturadas, realizadas com o supervisor de ensino e a coordenadora de ensino fundamental no ano de 2012. outras fontes também foram utilizadas para complementar a pesquisa, como os sítios eletrônicos do seade (sistema estadual de análise de dados estatísticos), inep (inep – instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais) e portal ideb (índice de desenvolvimento da educação básica)¹⁴⁴.

Destaca-se que parte dos dados ora apresentados já não retrata mais a realidade do município, visto que, com a mudança no poder executivo em 2013¹⁴⁵, houve também a substituição da secretaria de educação e de praticamente todos os profissionais que trabalhavam na secretaria municipal

142 Este item 2.2, que versa sobre o município de Monte Mor, fora integralmente escrito e organizado pela pesquisadora Marilú Dascanio Ramos, sob a coordenação do Professor Doutor Vicente Rodriguez.

143 O processo de municipalização do Ensino Fundamental fora iniciado em 2005, em 2012 considera-se que este já estava estagnado, visto que a última escola passou para a administração municipal em 2009. Atualmente ainda há escolas de Ensino Fundamental geridas pela administração estadual, contudo, como não houve mais escolas municipalizadas, considera-se que o processo foi cessado.

144 <http://www.seade.gov.br/> ; <http://www.inep.gov.br/>; <http://portal.inep.gov.br/ideb>.

145 Rodrigo Maia Santos – PSDB – ocupou o cargo de prefeito por dois mandatos: 2005 – 2008 e 2009 – 2012; Thiago Giatti Assis – PMDB – assumiu a prefeitura em 2013 (2013 – 2016) e está no segundo ano do segundo mandato.

de educação (sme). No que concerne à formação, a situação hoje é bem diferente do que em 2012, visto que a partir de 2016 iniciou-se um processo gradual para implantação de um centro de formação continuada, vinculado à sme, no qual professores da rede atuam como formadores, trabalhando na definição, elaboração e aplicação dos cursos/ encontros de formação continuada.

Mesmo diante dessas mudanças, considera-se relevante apresentar tal sistematização de dados para viabilizar ao leitor a possibilidade de análise histórica dos avanços e ou retrocessos no âmbito da fcp.

1. Série Histórica de Professores por Município

Tabela 1: Professores por Nível de Ensino em Monte Mor

<i>Nível de Ensino</i>	<i>Quantidade de Professores</i>
Educação Infantil	106
Ensino Fundamental I	218
Contadores de História ¹⁴⁶	8
Aula diferenciada I ¹²	12
Ensino Fundamental II	152
Aula Diferenciada II ¹²	12
Professor Auxiliar de Crianças com Necessidades Especiais Educacionais ⁽¹⁾	30
Total de professores da Educação Infantil	106
Total de professores do Ensino Fundamental I	238
Total de professores do Ensino Fundamental II	164
Total geral	538

146

Fonte: SME/MONTE MOR, 2012.

Nota (1): Este grupo não foi inserido em nenhum dos níveis de ensino, pois ele pode atender criança de qualquer ano/ nível.

146 As funções Professor Contador de História e Professor de Aula Diferenciada I e II foram extintas pela atual administração municipal e a função Professor Auxiliar de Crianças com Necessidades Especiais Educacionais, a partir deste ano de 2017, vem sendo gradualmente substituída pela atuação de estagiários de pedagogia, contratados temporariamente através do CIEE (Centro de Integração Empresa-Escola). Estas informações são decorrentes da vivência da autora como professora da rede pública municipal, contudo, visto que não há uma pesquisa formal sendo realizada pela autora no momento, optou-se por não apresentar quaisquer justificativas e ou análises a respeito destas mudanças.

2. Série Histórica de Alunos por Município

Tabela 2. Matrículas Iniciais na Educação Infantil por Esfera Administrativa – Monte Mor

	2000	2006	2009	2011
Municipal	1.544	1.992	2.016	2.529
Particular	39	104	59	72
Total	1.583	2.096	2.075	2.601

Fonte: DASCANIO-RAMOS, com base nos dados do SEADE, 2011.

Tabela 3: Matrículas Iniciais no Ensino Fundamental por Esfera Administrativa – Monte Mor

	2000	2002	2004	2005 ¹	2006	2007	2008	2009	2010	2011	
Municipal	0	0	0	2.692	3.681	3.742	4.199	4.725	4.521	6.269	Anos iniciais
	0	0	0	0	437	448	1.054	1.086	1.781	1.918	Anos finais
	0	0	0	2.692	4.118	4.226	5.253	5.811	6.302	6.269	Total
Estadual	3.849	3.972	3.781	1.025	391	384	0	0	0	0	Anos iniciais
	3.980	3.692	3.622	3.618	3.330	3.234	2.601	2.548	2.015	1.979	Anos finais
	7.829	7.664	7.403	4.643	3.721	3.618	2.601	2.548	2.015	1.979	Total
Total Rede Pública	3.849	3.972	3.781	3.717	4.072	4.126	4.199	4.725	4.521	4.351	Anos iniciais
	3.980	3.692	3.622	3.618	3.767	3.718	3.655	3.634	3.796	3.897	Anos finais
	7.829	7.664	7.403	7.335	7.839	7.844	7.854	8.359	8.317	8.248	Total
Particular	65	80	96	98	114	131	142	132	134	131	Anos iniciais
	56	68	80	89	95	114	123	113	141	158	Anos finais
	121	148	176	187	209	245	265	245	275	289	Total
Total do Município	3.014	4.052	3.877	3.815	4.186	4.257	4.341	4.857	4.655	4.482	Anos iniciais
	4.036	3.760	3.702	3.707	3.862	3.832	3.778	3.747	3.937	4.055	Anos finais
	7.950	7.812	7.579	7.522	8.048	8.089	8.119	8.604	8.592	8.537	Total

Fonte: DASCANIO-RAMOS, com base nos dados do SEADE, 2011.

Nota 1: Início da municipalização do Ensino Fundamental

Tabela 4 – Média de Alunos por Turma por Nível de Ensino e Dependência Administrativa

	Educação Infantil			Ensino Fundamental		
	Total	Creche	Pré-escola	Total	Anos Iniciais	Anos Finais
Total	18,8	15,7	21,5	27,1	24,6	30,8
Estadual	-	-	-	33,6	-	33,6
Municipal	19,6	16,4	22,3	26,5	25,3	30,2
Privada	8	6,5	9,5	14,5	13,4	15,7
Pública	19,6	16,4	22,3	27,4	25,3	31,9

Fonte: DASCANIO-RAMOS, com base nos dados do INEP, 2010.

Tabela 5– Taxa de Reprovação no Ensino Fundamental (em %) – Monte Mor

	2000	2005	2010	
Municipal	0	21	10	Anos iniciais
	0	0	16	Anos finais
	0	21	12	Total
Estadual	4	7	0	Anos iniciais
	6	11	4	Anos finais
	5	10	4	Total
Total Rede Pública	4	19	10	Anos iniciais
	6	11	9	Anos finais
	5	15	10	Total
Particular	0	0	0	Anos iniciais
	0	3	1	Anos finais
	0	1	0	Total
Total do Município	4	18	10	Anos iniciais
	6	11	9	Anos finais
	5	14	10	Total

Fonte: DASCANIO-RAMOS, com base nos dados do SEADE, 2011.

Tabela 6 – Taxa de Evasão no Ensino Fundamental (em %) – Monte Mor

	2000	2005	2010	
Municipal	0	0	0	Anos iniciais
	0	0	0	Anos finais
	0	0	0	Total
Estadual	1	0	0	Anos iniciais
	5	2	4	Anos finais
	3	1	4	Total
Total Rede Pública	1	0	0	Anos iniciais
	5	2	2	Anos finais
	3	1	1	Total
Particular	0	0	0	Anos iniciais
	0	0	0	Anos finais
	0	0	0	Total
Total do Município	1	0	0	Anos iniciais
	5	2	2	Anos finais
	3	1	1	Total

Fonte: DASCANIO-RAMOS, com base nos dados do SEADE, 2011.

3. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb

Tabela 7 – IDEB da Rede Municipal – Monte Mor

	2005	2007	2009	2011	Detalhamento IDEB 2011 Fluxo/ Nota nas Provas
Anos Iniciais	3,9	4,9	5,4	5,4	0,89/ 6,04
Anos Finais	-	4,0	4,5	4,6	0,84/ 5,49

Fonte: DASCANIO-RAMOS, com base nos dados do Portal IDEB, 2011.

Tabela 8 – IDEB da Rede Estadual – Monte Mor

	2005	2007	2009	2011	Detalhamento IDEB 2011 Fluxo X Nota nas Provas
Anos Iniciais	-	-	-	-	-
Anos Finais	4,2	4,1	4,6	4,6	0,91 X 5,01

Fonte: DASCANIO-RAMOS, com base nos dados do Portal IDEB, 2011.

4. Censo Demográfico por Faixa Etária

Tabela 9 – Cobertura do Ensino Infantil e Fundamental – Monte Mor

	Educação Infantil	Ensino Fundamental
População em idade escolar	5.076	7.787
Total de matrículas na rede municipal	2.529	6.269
Total de matrículas na rede estadual	0	1.979
Total de matrículas na rede privada	72	289
Total de matrículas	2.601	8.537
Crianças atendidas (em %)	51,24%	109,63% ¹

Fonte: GPPE, 2012 com base nos dados do SEADE.

¹ O Ensino Fundamental excede a cobertura, uma possível justificativa é a idade escolar, pois foi considerado 14 anos completos, entretanto é possível que existam alunos matriculados com mais de 14 anos somando a estes alunos fora da idade escolar por descompasso série/idade.

5. Finanças Municipais

Tabela 10: Despesa e Receita Municipais em Educação – Monte Mor

	2002	2003	2005	2006	2007	2008	2009
Total Despesas Municipais em Educação	18.492.947	11.860.871	13.937.718	21.106.555	27.104.303	31.525.977	34.563.472
Despesas Municipais Ed. Infantil	4.282.911	0	3.918.724	3.696.208	5.077.695	8.039.578	9.323.170
Despesas Municipais Ens. Fundamental	11.250.312	0	7.414.620	17.464.412	20.596.628	20.848.548	21.564.854
Custo/aluno Ensino Infantil	-	-	-	-	-	-	4.624, 588
Custo/ aluno Ensino Fundamental	†	-	-	-	-	-	3.711,040
Receita Municipal Transferência do Fundeb	0	0	134.915	6.800.740	11.556.868	14.083.917	18.202.974

Fonte: DASCANIO-RAMOS, com base nos dados disponíveis no SEADE, 2009.

– Dado não encontrado.

Os dados a seguir foram coletados, majoritariamente, através do Formulário Eletrônico e tramam mais diretamente da Formação Continuada de Professores em Monte Mor.

Responsável pela Formação Continuada de Professores (FCP)¹⁴⁷ :

Supervisor de Ensino Fundamental
Coordenadoras do Ensino Fundamental I e II

147 Optou-se por não mencionar os nomes dos responsáveis pela FCP devido à garantia de sigilo aos participantes da pesquisa. Conforme o termo de compromisso livre e esclarecido assinado por eles.

Salienta-se que o supervisor informou que não há um responsável que trabalha exclusivamente com a FCP, mas uma equipe de funcionários da SME que, dentre outras atribuições, realizam este trabalho.

Formulário para Pesquisa de Campo¹⁴⁸ :

1. Formas de comunicação com a rede?

1.a. Telefone para a escola (X) 1.b. E-mail pessoal () 1.c. E-mail da escola (X) 1.d. Impresso () 1.e. Diário Oficial () 1.f. site ()

A comunicação da SME com a escola é realizada da forma supracitada, contudo a comunicação interna – da escola com os professores – é feita através de comunicação oral, geralmente em horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC)¹⁴⁹ e assinatura em livro de Comunicados (Livro Ata).

2. Qual a estrutura para formação existente?

2.a. Estrutura central própria () 2.b. Centro próprio () 2.c. Vários centros () 2.d. Sala própria na Secretaria ()
2.e. Setor da Secretaria - 1 mesa () 2.f. mais de 1 mesa () 2.g. Diretoria Própria () 2.h. Outros (X).

Não há uma estrutura reservada para a formação, os encontros acontecem nas próprias escolas da rede municipal e outros locais cedidos ou alugados.

3. Quantos funcionários compõem a estrutura de formação e qual a formação destes?

a. **Na estrutura central:** *Não se aplica. Não tem uma estrutura central.*

3.1.a. Função	3.1.b. Nº funcionários alocados por função.	3.1.c. Formação
---------------	---	-----------------

Total de Funcionários

b. **No administrativo (Secretaria Municipal de Educação)**

3.2.a. Função	3.2.b. Nº funcionários alocados por função.	3.2.c. Formação
---------------	---	-----------------

Técnicos	4	
----------	---	--

Total de funcionários	4	
-----------------------	---	--

148 Preenchido eletronicamente pela Secretaria Municipal de Monte Mor, contudo as informações adicionais acrescidas após as perguntas do questionário eletrônico foram inseridas mediante entrevistas-abertas com o supervisor e a coordenadora de Ensino Fundamental.

149 No ano de 2016, o HTPC foi substituído por HTPL – Hora de Trabalho Pedagógico em Local de Livre Escolha. Preenchido eletronicamente pela Secretaria Municipal de Monte Mor, contudo as informações adicionais acrescidas após as perguntas do questionário eletrônico foram inseridas mediante entrevistas-abertas com o supervisor e a coordenadora de Ensino Fundamental.

c. Na formação propriamente (Quem ministra a formação?)

3.3.a. Função	3.3.b. Nº funcionários alocados por função.	3.3.c. Formação
Professores-formadores do Grupo Positivo	10	-
Professores-formadores da empresa Triani Assessoria e Treinamento Educacional	15	-
Funcionários da SME que dentre inúmeras funções, também ministram cursos de FCP	10	-
Total de Funcionários	35, sendo 25 de empresas privadas e 10 professores da SME	-

d. No Centro de Formação (se houver): Não se aplica. Não há centro de formação.

3.4.a. Função	3.4.b. Nº funcionários alocados por função.	3.4.c. Formação
Total de Funcionários		

4. Estrutura

Estrutura física (locais utilizados): escolas municipais (centro e bairros), salão paroquial (centro), Lions Clube (centro), Igreja Presbiteriana (centro)	4.1. Salas:		4.2. Prédios:	
	4.1.a. Próprios	4.1.b. Alugados <i>Sim</i>	4.2.a. Próprios	4.2.b. Alugados 4.2.c. Cedidos <i>Sim</i>
Estrutura material/equipamentos:	4.3. Data show – <i>sim</i>		4.4. Lousa digital - <i>sim</i>	
	4.3.a. Próprios <i>sim</i>	4.3.b. Alugados 4.3.c. Cedidos	4.4.a. Próprios <i>sim</i>	4.4.b. Alugados 4.4.c. Cedidos
4.5. Biblioteca ()sim (X) não	4.5.a. Acervo <i>Não se aplica</i>		4.5.b. Acesso <i>Não se aplica</i>	
4.6. Pessoal de suporte técnico: Não	4.6.a. Quantos: Tic		4.6.b. Som	
	4.6.a.1. Formação: Sem formação específica		4.6.b.1. Sem formação específica	
	4.6.a.2. Técnico		4.6.b.2. Técnico	
	4.6.a.3. Superior		4.6.b.3. Superior	
4.7. Recursos financeiros <i>Não há fonte de recursos próprios à formação, utiliza-se parte dos recursos destinados à educação através do Fundeb.</i>	4.7.a. Próprios		4.7.b. Convênios	

4.8. Estrutura de formação (Se tem Centro de formação, informações sobre cada um dos centros):
Não se aplica

Nº	6.a. Auditório	6.b. Salas	6.c. Refeitório	6.d. Vídeo Conferência	6.e. Pessoal Técnico.	6.f. Prédio Próprio	6.g. Anos de funcionamento
Totais							

5. Como se estrutura a formação/programas?

5.a. Se há diferenciação por nível de ensino? (SIM)

5.b. Algum nível é priorizado? (NÃO) 5.c. Eixo temático?()

Alguns cursos/programas são oferecidos para todo o segmento, a maioria, porém é diferenciada por níveis de ensino¹⁵⁰.

5.1. Sobre a organização da formação, pode-se dizer que ela é organizada por:

a) eixos temáticos () b) cursos (X), c) programas de formação () d) níveis de ensino (x).

6. Programas de formação/ cursos:

6.1. Existência de uma diretriz para a elaboração do programa de formação:

Sim () Não (X)

6.2. A elaboração dos Programas de Formação tem a participação das escolas que compõem a Rede Municipal:

Sim () Não (X)

Salienta-se que os professores podem manifestar sua opinião sobre os cursos através de uma ficha de avaliação preenchida ao final de cada encontro; os gestores podem opinar de duas formas: além das fichas de avaliação, durante as reuniões com membros da SME¹⁵¹.

6.3. Projetos (Quais os projetos que estes programas estão desdobrando?) Não se aplica.

7. Como capta a demanda? (Marcar mais de uma opção, se válidas)

7.a. Central () 7.b. Faz levantamento com as escolas (X) 7.c. Regionalizada ()

8. Quem faz a captação da demanda?

8.a. Orientador Pedagógico ou Coordenador Pedagógico () 8.b. Contratado () 8.c. Outros dentro da Secretaria (x)

A imensa maioria das ações de formação é de participação obrigatória, portanto, todos os professores daquele segmento para o qual o curso é oferecido é obrigado a participar, sendo sempre em horário de trabalho (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC; Hora de Atividades Pedagógicas na Escola – Hape; planejamento/ replanejamento). As poucas ações não obrigatórias são comunicadas via e-mail à secretaria da escola que repassa aos docentes durante o HTPC, com assinatura em livro ata.

9. Características:

9.a. Compulsório (X) 9.b. Carreira (X) 9.c. Horário de trabalho (X) 9.d. Fora deste ()

A formação é oferecida em dois formatos: no horário de trabalho, neste caso, é compulsória, porque o profissional é convocado a participar e, neste caso, o professor não é certificado; e fora do

¹⁵⁰ Não havia priorização de níveis de ensino, mas havia priorização para o trabalho com as TICs (Tecnologias da Informação e da Comunicação), sobretudo, porque as unidades de ensino estavam recebendo lousas digitais e grande parte do corpo docente desconhecia seus recursos e aplicabilidade às aulas.

¹⁵¹ No entanto, o que se observou foi somente a mudança de determinado professor-formador, quando este não tinha boa aceitação, mas não houve mudanças no programa/curso/método/conteúdo.

horário de trabalho, com certificação, porém muito menos frequentes.

10. Certificação:

a. Há certificação para os participantes:

Sim () Não (X)

Salvo raríssimas exceções, quando há algum curso opcional para o docente, realizado fora do horário de trabalho.

b. A certificação é utilizada para progressão funcional?

Sim (X) Não ()

Inclusive aquelas realizadas fora da SME, em quaisquer instituições públicas ou privadas. Curso de especialização lato sensu, de 360 horas, acarreta aumento salarial de 15%, cursos a partir de 30 horas, quando somam 360 horas, acarretam aumento de 3%. Além de pontuação para privilégio na escolha de salas e remoção.

11. Remuneração:

a. A formação está incluída na jornada de trabalho?

Sim (X) Não ()

b. Caso a resposta seja negativa, os professores recebem para participar da formação?

Sim () Não (X)

12. Parcerias para oferta de formação:

12.a. Contratado () 12.b. Conveniado () 12.c. Setor público () 12.d. Privado (X)

Empresas Privadas parceiras na oferta da FCP: Triani Assessoria e Treinamento Educacional; Grupo Positivo (sistema apostilado) e Brink Móbil (Lousas digitais e robótica)

13. Formas de Contratação:

13.a. Edital (X) 13.b. Notório saber () 13.c. Contratação livre de empresas ()

14. São os professores que escolhem os cursos dos quais participam?

Sim () Não (X)

14.1. Se não, quem determina os cursos que eles devem participar?

14.1.a. Secretaria (X) 14.1.b. Escola () 14.1.c. Resultado em avaliação() 14.1.d. Outros()

15. Existe acompanhamento do professor após o curso (visita às aulas dos docentes, análise e comparação de planejamentos para constatar se houve mudanças, outros)?

Sim () Não (X)

Existe acompanhamento do professor rotineiramente, não especificamente para verificar se os

conteúdos de um determinado curso estão sendo aplicados. Os planejamentos dos docentes são “visitados” pelo coordenador pedagógico da escola semanalmente, no caso dos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática, e quinzenalmente, para os demais componentes. Há visitas às salas de aula, realizadas pelo coordenador pedagógico da escola e também visitas realizadas pela coordenação da SME. Todas as visitas geram relatórios, posteriormente assinados pelo professor. Além disso, as avaliações bimestrais de Português e Matemática são enviadas bimestralmente à SME, após minuciosa análise das provas, é redigido um pequeno relatório com os aspectos positivos e negativos.

Os principais aspectos verificados na visitação às salas de aula são: pauta registrada na lousa com a data do dia e o conteúdo a ser trabalhado; cadernos e apostilas dos alunos para aferir se o professor acompanha estes materiais com frequência; organização dos discentes; tom de voz do professor no trato com os alunos; página da apostila na qual se encontra a turma, para verificar se o docente conseguirá cumprir os conteúdos previstos no bimestre; planejamento semanal para verificar se o professor está trabalhando o que fora previsto no planejamento.

15.1. Se sim, como é feito este acompanhamento? *Não se aplica.*

15.1.a. Pela Secretaria () 15.1.b. Relatório das escolas () 15.1.c. Instrumentos próprios ()
15.1.d. Outros ()

16. Os resultados das formações continuadas são discutidos junto aos professores da rede?

Sim () Não (X)

17. Em que a formação continuada tem colaborado na “elevação” dos índices das avaliações externas (Provinha Brasil e Prova Brasil)? A partir da participação dos professores nestes momentos de formação, é possível afirmar que houve um aumento nestes índices?

Sim (X) Não ()

As entrevistas com membros da secretaria mostram que os funcionários da SME atribuem à elevação do Ideb à FCP e ao sistema apostilado adotado pelo município. Contudo, é importante acrescentar que a contratação de professores realizada mediante concursos públicos também pode ter sido um fator decisivo para tais avanços, visto que fora realizado um concurso público em 2009 e um elevado número de docentes foi contratado, com a efetivação do corpo docente, diminuiu a rotatividade de professores, logo, estes puderam desenvolver um trabalho mais contínuo.

18. Conselho Municipal de Educação

18.1. Existe:

Sim (X) Não ()

18.2. Se afirmativa, qual é a sua participação no processo de formação continuada:

18.2.a. Não há (X) 18.2.b. Avaliador da política () 18.2.c. outros

19. Quantos cursos em 2011? (relacionar um por um e tentar qualificar) 38

19.a. Curso	19.b. Quantos fizeram	19.c. Livre ou regular	19.d. Quantos certificados	19.e. Eixos temáticos	19.f. EaD	19.g. Duração (em horas)
Entre na Roda Infantil	2	Livre	2		Não	
Entre na Roda Fundamental	2	Livre			Não	
Projeto Brincar	5	Livre	5		Não	
AutoBan	Professores do 4º e 5º ano	Livre	Todos os participantes		Não	

Não foram disponibilizadas informações sobre os 38 cursos, apenas pontuou-se que dos 38 cursos oferecidos, somente 4 tiveram certificação e ocorreram fora do horário de trabalho.

20. Quantos cursos em 2012? (relacionar um por um e tentar qualificar)

20.a. Curso	20.b. Quantos fizeram	20.c. Livre ou regular	20.d. Quantos certificados	20.e. Quais eixos temáticos	20.f.EaD	20.g. Duração (horas)
Formação para o trabalho com música – flauta doce	PEB II – Arte		Sem certificação		Não	
Formação Robótica			Sem certificação		Não	
Uso do recurso pedagógico lousa digital – com enfoque pedagógico no ensino fund. I	PEB I – Ensino Fund.		Sem certificação		Não	20
Uso do recurso pedagógico lousa digital – com enfoque pedagógico na educação infantil	PEB I – Ed. Infantil		Sem certificação		Não	16
Uso do recurso pedagógico lousa digital – com enfoque pedagógico nas disciplinas de Português e Inglês	PEB II – Port. e Inglês		Sem certificação		Não	4
Uso do recurso pedagógico lousa digital – com enfoque pedagógico nas disciplinas de Matemática e Ciências	PEB II – Matem. e Ciências		Sem certificação		Não	4
Uso do recurso pedagógico lousa digital – com enfoque pedagógico nas disciplinas de História e Geografia	PEB II - História e Geografia		Sem certificação		Não	4
Uso do recurso pedagógico lousa digital – com enfoque pedagógico na disciplina Arte	PEB II – Arte		Sem certificação		Não	4
Uso do recurso pedagógico lousa digital – com enfoque pedagógico na disciplina Ed. Física	PEB II – Ed. Física para docentes que atuam na Ed. Infantil e ciclo I do EF.		Sem certificação		Não	4
Uso do recurso pedagógico lousa digital – com enfoque pedagógico na disciplina Ed. Física	PEB II – Ed. Física para docentes que atuam no ciclo II do EF.		Sem certificação		Não	4
Oficinas – professor auxiliar de crianças com necessidades especiais e professor responsável pela Sala de Recursos	Docentes de crianças com necessidades especiais		Sem certificação		Não	
Uso dos recursos técnicos da lousa digital	Coordenador pedagógico e diretores		Sem certificação		Não	78
Formação para professores contadores de história – Carrossel dos Sonhos			Sem certificação		Não	
Assessoria Pedagógica Aprende Brasil para o Ensino Fundamental I e II – todos os componentes curriculares	Todos os professores do EF.		Sem certificação		Não	
Assessoria Aprende Brasil – Área Tecnológica			Sem certificação		Não	
Assessoria Educacional Triani – Projeto Aula Diferenciada para Ensino Fundamental I e II	Professores de aula diferenciada		Sem certificação		Não	
Assessoria Educacional Triani – Educação Infantil	Professores da Ed. Infantil		Sem certificação		Não	
Projeto AutoBan			Com certificação		Não	
Formação das agentes cuidadoras de crianças	Agentes cuidadoras de crianças		Sem certificação		Não	
Formação das atendentes de creche	Atendentes de creche		Sem certificação		Não	
O papel do coordenador pedagógico (CP) como formador da equipe escolar	CP da Educação Infantil e 1º ano do EF.		Sem certificação		Não	15
O papel do coordenador pedagógico (CP) como formador da equipe escolar	CP do EF.		Sem certificação		Não	15

2.3. O Município de Paulínia: Pesquisa sobre a Formação Continuada de Professores¹⁵²

O presente relatório pretende mostrar de forma mais profunda e detalhada a Formação Continuada de Professores no município de Paulínia, através de gráficos, tabelas e dados coletados tanto em sítios eletrônicos de pesquisa como IBGE, Seade e Inep quanto em questionário eletrônico, entrevistas abertas e semiestruturadas preparadas pela equipe do GPPE no período em estudo.

1. Série Histórica de Professores por Município

1.1 Por Formação

Unidade da Federação	Professores da Educação Básica*					
	Total	Fundamental	Escolaridade			Superior
			Médio Total	Normal/Magistério	Ensino Médio	
Brasil	1.977.978	12.480	624.320	484.346	139.974	1.341.178
Sudeste	786.179	1.526	163.597	126.773	36.824	621.056
Minas Gerais	215.928	579	47.544	34.229	13.315	167.805
Espírito Santo	36.885	56	7.668	4.952	2.716	29.161
Rio de Janeiro	143.029	315	48.130	43.786	4.344	94.584
São Paulo	390.337	576	60.255	43.806	16.449	329.506

Fonte: MEC/Inep/Deed. - Censo 2009

*Dados gerais Brasil, Sudeste e São Paulo.

¹⁵² Este item 2.3, que versa sobre o município de Paulínia, fora integralmente escrito e organizado pelas pesquisadoras Lorraine C. da S. Pereira Miranda e Raquel Pereira Alves, sob a coordenação do Professor Doutor Vicente Rodriguez.

Professores por Formação – SME - Paulínia 2012	
Total*	1320
Fundamental completo	
Médio incompleto	
Médio completo	
Normal/Magistério	
Superior incompleto	
Superior completo	
Especialização	
Mestrado	
Doutorado	
Sem informações	

Fonte: DEPE

Nota: não foi possível encontrar os dados referentes à tabela acima até o momento (2012).

Nota: O concurso público trouxe mais 51 professores que foram distribuídos entre Educação Infantil (Pré-escola) e Ensino Fundamental (Séries Iniciais). Estes foram acrescentados aos 1340 informados em pesquisa on-line do GPPE, resultando no total de 1391.

Outros dados: 86 monitores de EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil), 57 monitores de Ensino Fundamental (Séries Iniciais), 30 monitores de Ensino Fundamental (Séries Finais), 80 auxiliares de creche. O nível de escolaridade exigido para as auxiliares de creche foi Ensino Fundamental Completo. Para as demais modalidades é exigido o Ensino Médio Concluído.

Profissionais da Educação por nível de formação da SME- Paulínia - 2012	
ANALFABETO	
ATÉ 4ª SÉRIE INCOMPLETA DO ENSINO FUNDAMENTAL	
COM 4ª SÉRIE COMPLETA DO ENSINO FUNDAMENTAL	
DE 5ª A 8ª SÉRIE INCOMPLETA DO ENSINO FUNDAMENTAL	
DOCTORADO	
ENSINO FUNDAMENTAL COMPLETO	
ENSINO MÉDIO COMPLETO	
ENSINO MÉDIO INCOMPLETO	
ESPECIALIZAÇÃO	
MESTRADO	
SUPERIOR COMPLETO	
SUPERIOR INCOMPLETO	
Total geral	1573

Nota: o número 1573 corresponde ao número de professores acrescidos de monitores da Pré-Escola, Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) e auxiliares de creche da rede municipal.

Nota: Não foi possível encontrar os dados referentes à tabela acima.

1.2. Por Nível de Ensino

Professores por Nível de Ensino – Paulínia 2012	
Número total de professores – SME	1320
Numero de professor – Infantil – SME	861
Numero de professor – Fundamental I - SME	236
Numero de professor – Fundamental II - SME	223
Numero de professor – EJA Primeiros anos	
Numero de professor – EJA Anos finais	
Numero de professor – EJA Ensino Médio	
Numero de professor – Médio	
Numero de professor – Técnico	

Fonte: DEPE.

Nota: além dos valores informados para professores, há ainda 253 profissionais para apoio (não-professores). O dado apoio (não-professores) conta com a soma do número de monitores (Pré-Escola e Ensino Fundamental) e auxiliares de creche.

1.3. Por Rede

Professores por Nível Administrativo – Paulínia 2009	
Total de professores	1012
Municipal	581*
Estadual	225
Federal	0
Privado	206

Fonte: IBGE.

Nota: Apesar do sítio eletrônico do IBGE computar 1012 docentes, sabe-se que este número já se elevou, havendo, após o concurso de 2012, 1320 professores na rede municipal de ensino, distribuídos entre as várias modalidades.

1.4. Em Quantas Redes e ou Municípios o Professor Trabalha

Nota: No período da pesquisa, não foi possível encontrar os dados referentes à questão acima.

1.5. Profissionais da Educação por Gênero SME – Paulínia 2012

Profissionais da Educação por Gênero SME - Paulínia 2012	
Mulheres	1306
Homens	85
Total	1391

Fonte: DEPE

2. Série Histórica de Alunos por Município

2.1. Por Nível de Ensino

Matrículas por nível de Ensino – SME Paulínia - 2012	
Infantil – Creche	2794
Infantil – Pré escola	1692
Fundamental I	5.583
Fundamental II	2.981
Ensino Médio Profissionalizante	711
EJA Anos iniciais	965
EJA Anos finais	
EJA Ensino Médio	
Total	14726

Fonte: DEPE.

Nota: Uma das escolas de Ensino Fundamental atende de 1º a 9º ano. A EJA funciona em três unidades de Ensino Fundamental no período noturno.

EJA 1ª a 4ª série: 133

EJA Fundamental + Médio: 832

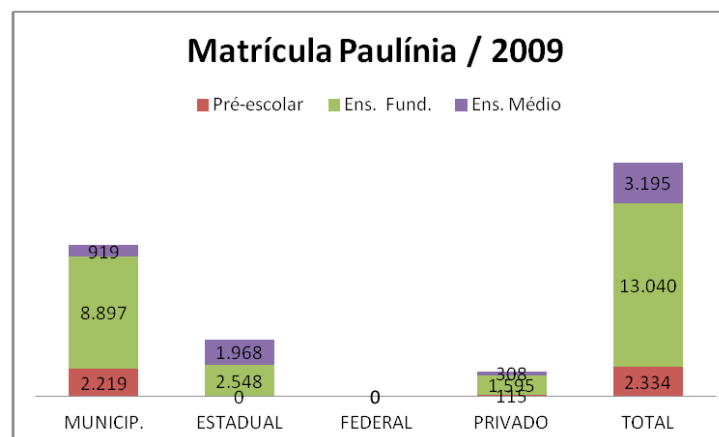
2.2. Matrículas, Docentes e Escolas por Esfera Administrativa

PAULÍNIA/ 2009					
	MUNICIP.	ESTADUAL	FEDERAL	PRIVADO	TOTAL
MATRICULAS					
Pré-escolar	2.219	0	0	115	2.334
Ens. Fund.	8.897	2.548	0	1.595	13.040
Ens. Médio	919	1.968	0	308	3.195
TOTAL	12035	4516	0	2018	18569
DOCENTES					
Pré-escolar	155	0	0	15	170
Ens. Fund.	362	117	0	128	607
Ens. Médio	64	108	0	63	235
TOTAL	581	225		206	1012
ESCOLAS					
Pré-escolar	16	0	0	4	20
Ens. Fund.	27	4	0	5	36
Ens. Médio	3	4	0	4	11
TOTAL	46	8	0	13	67

Fonte: IBGE. Censo Educacional 2009.

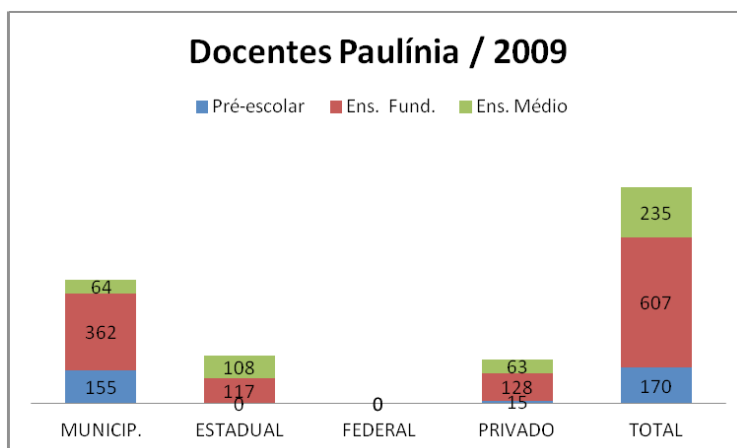
Nota: Atribuiu-se zero aos valores dos municípios onde não há ocorrência da variável.

2.3. MATRÍCULAS EM PAULÍNIA – 2009



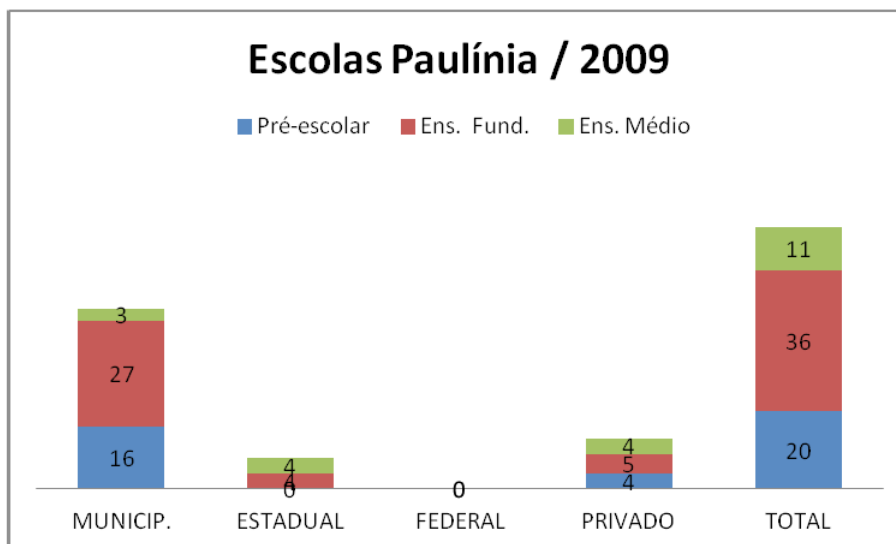
FONTE: IBGE-CIDADES.

2.4. DOCENTES EM PAULÍNIA – 2009



FONTE: IBGE-CIDADES.

2.5. ESCOLAS EM PAULÍNIA – 2009



FONTE: IBGE-CIDADES.

3. POR RENDIMENTO

3.1. REPROVAÇÃO

3.2. EVASÃO

3.3. APROVAÇÃO

Alunos por Rendimento, Nível de Ensino e Esfera Administrativa – Paulínia - 2010			
	Municipal	Estadual	Particular
Número de Reprovação (alunos)			
% Ensino Fundamental	10.6	2.4	3.7
% Ensino Médio	7.6	10.2	6.7
Número de Evasão (alunos)			
% Ensino Fundamental	0.8	1.3	-
% Ensino Médio	1.3	8.9	0.3
Número de Aprovação (alunos)			
% Ensino Fundamental	88.6	96.3	96.3
% Ensino Médio	91.1	80.9	93
Número de Concluintes (alunos)			
Ensino Fundamental	598	496	187
Ensino Médio	209	481	90

FONTE: SEADE

NOTA: - FENÔMENO INEXISTENTE

4. PROVAS DE AVALIAÇÃO

IDEB Paulínia por ano, série/ano e rede							
	Série/Ano	Municipal			Estadual		
		2007	2009	2011	2007	2009	2011
Paulínia	4ª série / 5º ano	4.9	5.8	5.6	4.5	5.6	4.5
	4ª série / 5º ano	3.6	4.8	4.4	4.8	5.0	5.0

FONTE: INEP

5. CENSO DEMOGRÁFICO POR FAIXA ETÁRIA E COBERTURA FAIXA ETÁRIA POR SÉRIE OU POR NÍVEL DE ENSINO

5.1. COBERTURA

Cobertura em Paulínia - 2011						
Município	População em idade escolar - Educação Infantil e Ensino Fundamental ¹	Número total de matrículas na rede municipal	Número total de matrículas na rede estadual de ensino	Número total de matrículas na rede privada de ensino	Número total de matrículas	Porcentagem de crianças atendidas ²
Paulínia – 0 a 14 anos	19.269	13.456	2.687	2.188	18.331	95,13%
Paulínia – Educação Infantil – 0 a 5 anos	7271	5.300	0	159	5.459	75,08%
Paulínia – Ensino Fundamental 6 a 14 anos	11998	8.156	2.687	2.029	12.872	107,28%

FONTE: SEADE, 2011.

6. FINANÇAS MUNICIPAIS

6.1. GASTOS EM EDUCAÇÃO

Finanças totais de Educação SME - Paulínia					
	2005	2006	2007	2008	2009
Finanças Públicas Municipais - Total de Despesas Municipais – Educação (Em reais de 2011)	155.753.991	208.739.986	214.741.398	214.881.397	219.012.737
Gestão Municipal - Receita Municipal por Transferências Multigovernamentais do Fundeb (Antigo Fundef) (Em reais de 2011)	16.172.047	18.101.414	22.800.728	30.312.833	34.633.744

FONTE: SEADE.

6.2. GASTOS POR NÍVEL DE ENSINO

Gastos por nível Educacional SME- Paulínia					
	2005	2006	2007	2008	2009
Despesas Municipais - Educação Infantil (Em reais de 2011)	60.166.130	88.246.995	103.118.678	98.481.848	103.532.318
Despesas Municipais - Ensino Fundamental (Em reais de 2011)	52.119.572	65.776.255	63.170.150	70.980.014	70.931.774
Despesas Municipais - Ensino Médio (Em reais de 2011)	-	-	1.456.666	1.632.045	346.498
Despesas Municipais - Educação Especial (Em reais de 2011)	3.247.490	5.448.744	192.194	139.953	137.490

FONTE: SEADE.

NOTA: - FENÔMENO INEXISTENTE.

6.3. GASTOS CAPITAL E CORRENTE

Despesas Gerais - Paulínia					
	2005	2006	2007	2008	2009
Total de Despesas Municipais (Em reais de 2011)	155.753.991	208.739.986	214.741.398	214.881.397	219.012.737
Total de Despesas Municipais – Educação (Em reais de 2011)	155.753.991	208.739.986	214.741.398	214.881.397	219.012.737

FONTE: SEADE.

6.4. RECEITAS CAPITAL E CORRENTE

Receitas e Despesas Gerais - Paulínia					
	2005	2006	2007	2008	2009
Total da Receita Municipal (Em reais de 2011)	899.987.645	844.713.353	830.787.704	929.866.722	885.514.078
Total de Receitas Municipais Correntes (Em reais de 2011)	899.926.636	956.946.074	926.032.898	1.045.694.680	1.022.810.130
Total de Receitas Municipais de Capital (Em reais de 2011)	61.008	27.635	3.438	1.709	-
Receita Municipal Própria (Em reais de 2011)	139.765.624	169.230.980	168.641.683	221.984.997	243.175.606

FONTE: SEADE.

NOTA: - FENÔMENO INEXISTENTE.

Os dados a seguir foram coletados, majoritariamente, através do Formulário Eletrônico (Documento de Pesquisa II) e tratam mais diretamente da Formação Continuada de Professores em Paulínia.

7. RESPONSÁVEL

DEPE - Secretaria de Educação - PMP
Érika Taccini Gonçalves Genesini
Contato: 3874-5750 ramal 1398
e-mail: egenesini@paulinia.sp.gov.br

Formulário para pesquisa de campo:

1. Formas de comunicação com a rede?

1.a. Telefone para a escola () 1.b. E-mail pessoal (X) 1.c. E-mail da escola () 1.d. Impresso () 1.e. Diário Oficial () 1.f. site ()

Sabe-se, pelas entrevistas e relatos de professores das redes que existem outras formas não oficiais de comunicação.

2. Qual a estrutura para formação existente?

2.a. Estrutura central própria () 2.b. Centro próprio () 2.c. Vários centros () 2.d. Sala própria na Secretaria (X) 2.e. Setor da Secretaria - 1 mesa () 2.f. mais de 1mesa () 2.g. Diretoria própria ()

A Secretaria de Educação possui um Departamento Pedagógico, responsável pela formação. As reuniões são realizadas no Centro de Treinamento do Funcionário Público, no Plenário da Câmara, na Sala de Imprensa e Salão Nobre, localizados na Prefeitura. Os equipamentos utilizados são notebook, data show e impressora multifuncional.

3. Quantos funcionários compõem a estrutura de formação e qual a formação destes?

3.1 Na estrutura central

3.1.a. Função	3.1.b. N° funcionários alocados por função.	3.1.c. Formação
Funcionários Docentes	3	<i>Licenciatura Pedagogia</i>
Funcionários Não-Docentes	0	0
Total de Funcionários	3	<i>Licenciatura Pedagogia</i>

3.2. No administrativo

3.2.a. Função	3.2.b. N° funcionários alocados por função.	3.2.c. Formação
	0	0
Total de funcionários	0	0

3.3. Na formação propriamente (Quem ministra a formação?)

3.3.a. Função	3.3.b. Nº funcionários alocados por função.	3.3.c. Formação
Professores-formadores do Grupo Positivo	10	-
Professores-formadores da empresa Triani Assessoria e Treinamento Educacional	15	-
Funcionários da SME que dentre inúmeras funções, também ministram cursos de FCP	10	-
Total de Funcionários	35, sendo 25 de empresas privadas e 10 professores da SME	-

3.4. No Centro de Formação (se houver)

3.4.a. Função	3.4.b. Nº funcionários alocados por função.	3.4.c. Formação
---------------	---	-----------------

Total de Funcionários

4. Estrutura

Estrutura física (locais utilizados): escolas municipais (centro e bairros), salão paroquial (centro), Lions Clube (centro), Igreja Presbiteriana (centro)	4.1. Salas:		4.2. Prédios:	
	4.1.a. Próprios	4.1.b. Alugados <i>Sim</i> 4.1.c. Cedidos <i>Sim</i>	4.2.a. Próprios	4.2.b. Alugados 4.2.c. Cedidos
Estrutura material/equipamentos:	4.3. Data show – <i>sim</i>		4.4. Lousa digital - <i>sim</i>	
	4.3.a. Próprios <i>sim</i>	4.3.b. Alugados 4.3.c. Cedidos	4.4.a. Próprios <i>sim</i>	4.4.b. Alugados 4.4.c. Cedidos
4.5. Biblioteca ()sim (X) não	4.5.a. Acervo <i>Não se aplica</i>		4.5.b. Acesso <i>Não se aplica</i>	
4.6. Pessoal de suporte técnico: Não	4.6.a. Tlc		4.6.b. Som	
	Formação: 4.6.a.1. Sem formação específica		4.6.b.1. Sem formação específica	
	4.6.a.2. Técnico		4.6.b.2. Técnico	
	4.6.a.3. Superior		4.6.b.3. Superior	
4.7. Recursos financeiros <i>Não há fonte de recursos próprios à formação, utiliza-se parte dos recursos destinados à educação através do Fundeb.</i>	4.7.a. Próprios		4.7.b. Convênios	

4.1. Estrutura de formação (Se tem Centro de formação, informações sobre cada um dos centros): Não se aplica.

Nº	6.a. Auditório	6.b. Salas	6.c. Refeitório	6.d. Vídeo Conferência	6.e. Pessoal Técnico.	6.f. Prédio Próprio	6.g. Anos de funcionamento
Totais							

5. Como se estrutura a formação/programas? Não se aplica.

5.a. Se há diferenciação por nível de ensino? ()

5.b. Algum nível é priorizado? ()

5.c. Eixo temático? ()

6. Programas de formação: Não se aplica.

6.1. Existência de uma diretriz para a elaboração do programa de formação:

Sim () Não (X)

6.2. A elaboração dos Programas de Formação tem a participação das escolas que compõem a Rede Municipal: Não se aplica.

Sim () Não ()

6.3. Projetos (Quais os projetos que estes programas estão desdobrando?) Não se aplica.

7. Como capta a demanda? (Marcar mais de uma opção, se válidas) Não se aplica.

7.a. Central () 7.b. Faz levantamento com as escolas () 7.c. Regionalizada ()

8. Quem faz a captação da demanda? Não se aplica.

8.a. Orientador Pedagógico ou Coordenador Pedagógico () 8.b. Contratado () 8.c. Outros dentro da secretaria ()

9. Características:

9.a. Compulsório () 9.b. Carreira () 9.c. Horário de trabalho (X) 9.d. Fora deste ()

10. Certificação:

10.1. Há certificação para os participantes:

Sim (X) Não ()

10.2. A certificação é utilizada para progressão funcional?

Sim () Não (X)

11. Remuneração:

11.1. A formação está incluída na jornada de trabalho?

Sim (X) Não ()

11.2. Caso a resposta seja negativa, os professores recebem para participar da formação? Não se aplica.

Sim () Não ()

12. Parcerias para oferta de formação: Não se aplica.

12.a. Contratado () 12.b. Conveniado () 12.c. Setor público () 12.d. Privado ()

13. Formas de contratação: *Não se aplica.*

13.a. Edital () 13.b. Notório saber () 13.c. Contratação livre de empresas ()

14. São os professores que escolhem os cursos dos quais participam?

Sim () Não (X)

14.1. Se não, quem determina os cursos que eles devem participar?

14.1.a. Secretaria (X) 14.1.b. Escola () 14.1.c. Resultado em avaliação () 14.1.d. Outros ()

15. Existe acompanhamento do professor após o curso (visita às aulas dos docentes, análise e comparação de planejamentos para constatar se houve mudanças, outros)?

Sim (X) Não ()

15.1. Se sim, como é feito este acompanhamento?

15.1.a. Pela Secretaria (X) 15.1.b. Relatório das escolas () 15.1.c. Instrumentos próprios ()

15.1.d. Outros (X) (Avaliações).

16. Os resultados das formações continuadas são discutidos junto aos professores da rede?

Sim (X) Não ()

17. Em que a formação continuada tem colaborado na “elevação” dos índices das avaliações externas (Provinha Brasil e Prova Brasil)? A partir da participação dos professores nestes momentos de formação, é possível afirmar que houve um aumento nestes índices?

Sim (X) Não ()

18. Conselho Municipal de Educação

18.1. Existe:

Sim (X) Não ()

Se afirmativa, qual é a sua participação no processo de formação continuada: *Articulando a formação na formação oferecida pelo MEC.*

18.2.a. Não há () 18.2.b. Avaliador da política () 18.2.c. outros

19. Quantos cursos em 2011? (relacionar um por um e tentar qualificar) *Não se aplica.*

19.a. Curso	19.b. Quantos fizeram	19.c. Livre ou regular	19.d. Quantos certificados	19.e. Eixos temáticos	19.f. Eixos EaD	19.g. Duração (em horas)
Entre na Roda Infantil	2	Livre	2			Não
Entre na Roda Fundamental	2	Livre				Não
Projeto Brincar	5	Livre	5			Não
AutoBan	Professores do 4º e 5º ano	Livre	Todos os participantes			Não

- Dado não informado.

Segundo a coordenação do Departamento Pedagógico de Paulínia, anualmente acontece o ENEP – Encontro Nacional de Educadores, envolvendo todos os professores da rede municipal e aberto aos professores de outras redes, quando sobram vagas. Estes eventos contam com palestrantes reconhecidamente importantes na área educacional tanto do Brasil como do exterior, o que torna as vagas muito concorridas. Os temas são tratados no formato de palestras com espaço para discussões.

Dados Gerais dos Cursos Oferecidos per Paulínia em 2011	
Quantos cursos foram realizados no ano de 2011?	13
Em 2011, quantos cursos foram com certificado?	1
Em 2011, quantos cursos foram em parceria com o setor privado?	1
Em 2011, quantos cursos foram em parceria com nível estadual?	0
Em 2011, quantos cursos foram em parceria com o nível federal?	0
Quantos cursistas foram atendidos em 2011?	1245
Quantos cursos serão oferecidos em 2012? (Previsão)	8
Qual a previsão de cursistas a serem atendidos em 2012?	423

Fonte: Pesquisa Realizada pelo GPPE na RMC – 2012

Reuniões para Construção do Currículo Único da Rede Municipal de Paulínia				
MODALIDADE	2009	2010	2011	TOTAL/MODALIDADE
Educação Infantil - Creche	8	39	6	53
Educação Infantil – Pré-escola	31	46	18	95
Ensino Fundamental – Anos Iniciais	76	22	21	119
Ensino Fundamental – Anos Finais	39	85	74	198
Educação de Jovens e Adultos	5	34	9	48
Educação Especial	5	10	15	30
TOTAL/ANO	164	236	143	543

Em 2007, uma série de encontros e reuniões aconteceu para a construção do currículo único da rede de Paulínia. Estas reuniões seguiram uma dinâmica de trabalho pautada, primeiro, na elaboração dos objetivos da educação, segundo, na listagem dos objetivos de cada ciclo e, por fim, na elaboração e listagem dos objetivos de cada disciplina. Passada a primeira fase, de definição da estrutura curricular geral, iniciou-se a discussão em torno dos conteúdos que seriam trabalhados em cada disciplina e em cada ciclo dentro das modalidades de educação e ensino. Em 2007 e 2008 foi elaborado o currículo do 1º ao 5º ano, em 2009 começou a ser elaborado o currículo das EMEIs - Escolas Municipais de Educação Infantil, em 2010 e 2011 o de Creche e de 6º ao 9º ano. Em 2009 os currículos estavam prontos, mas ainda foi construído o entrelaçamento dos currículos, o referencial e sua revisão. Dois currículos já estão publicados, os de EMEI e os de 1º a 5º ano, os outros dois, de creche e de 6º a 9º ano, ainda não estão em formato de livro, segundo o DEPE por conta da mudança de gestão tiveram que adiar a publicação destes. Todo este movimento, em torno da construção do currículo envolveu uma equipe de cinco especialistas do Departamento Pedagógico da Secretaria de Educação, uma equipe de 234 professores e um montante de 543 reuniões distribuídas entre as várias modalidades de educação e ensino no período de 2009, 2010 e 2011 (falta-nos os dados do número de reuniões realizadas nos anos anteriores).

2.4. O MUNICÍPIO DE SUMARÉ – PESQUISA SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES¹⁵³

O presente relatório a respeito de Sumaré tem por objetivo apresentar um panorama geral da situação educacional do município entre os anos de 2011 e 2012¹⁵⁴, com ênfase às ações de formação continuada de professores (fcp). Os dados foram coletados a partir de um formulário eletrônico cujas respostas foram posteriormente complementadas com entrevistas abertas e semiestruturadas, realizadas com o diretor do CEFEMS¹⁵⁵ e outros profissionais que atuavam na fcp. Outras fontes também foram utilizadas para complementar a pesquisa, como os sites eletrônicos do SEADE (sistema estadual de análise de dados estatísticos), INEP (INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) e portal IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

Destaca-se que, possivelmente, parte dos dados ora apresentados já não retrate mais a realidade do município no que se refere à educação, visto que, foram coletados entre 2011 e 2012, ademais, pode-se dizer que entre 1997 e 2012 houve uma continuidade na condução das políticas públicas, visto que o executivo municipal fora gerido por candidatos dos mesmos partidos: PPS e PT. Somente em 2013, um candidato de outro partido foi eleito: Cristina Conceição Bredda Carrara (PSDB)¹⁵⁶. No entanto, mesmo diante de possíveis mudanças, considera-se relevante apresentar tal sistematização de dados para viabilizar ao leitor a possibilidade de análise histórica dos avanços e ou retrocessos no âmbito da fcp.

153 Este item 2.4, que versa sobre o município de Sumaré, fora integralmente escrito e organizado pela pesquisadora Marilú Dascanio Ramos, sob a coordenação do Professor Doutor Vicente Rodriguez.

154 O processo de municipalização do Ensino Fundamental fora iniciado em 1997, em 2012 considera-se que este já estava estagnado, visto que houve uma estabilização no número de matrículas da rede municipal.

155 Centro de Formação de Educadores Municipais de Sumaré “Professor Leovigildo Duarte Junior”. A rede municipal de Sumaré conta com um Centro de Formação que foi construído entre os anos de 2006 e 2007, no entanto, nesta data a criação do local ainda não estava devidamente regulamentada. Somente em 2009, através da lei nº 4919 de 21 de dezembro de 2009, que o Centro passou a ser instituído formalmente.

156 Antônio Dirceu Dalben (PPS) permaneceu dois mandatos como prefeito (1997 – 2000; 2001 – 2004), tendo como vice durante todo este período José Antônio Bacchim (PT). Em 2005 o então vice-prefeito José Antônio Bacchim (PT) assume o executivo municipal (2005 – 2008; 2009 – 2012), ou seja, Bacchim esteve presente por 16 anos, seja como vice ou como prefeito. Em 2013, Cristina Conceição Bredda Carrara (PSDB) assume a prefeitura com Luiz Alfredo Castro Ruzza Dalben (PPS) como vice-prefeito, sendo este o prefeito atual, eleito em 2016.

1. Série Histórica de Professores por Município

Tabela 1: Professores por Nível de Ensino em Sumaré

<i>Nível de Ensino</i>	<i>Quantidade de Professores</i>
Educação Infantil	-
Ensino Fundamental I	-
Ensino Fundamental II	-
Professor Auxiliar de Crianças com Necessidades Especiais Educacionais ⁽¹⁾	-
Total de professores da Educação Infantil	-
Total de professores do Ensino Fundamental I	-
Total de professores do Ensino Fundamental II	-
Total geral	927

Nota 1: Este grupo não foi inserido em nenhum dos níveis de ensino, pois ele pode atender criança de qualquer ano/ nível.

- Dado não encontrado.

Fonte: SME/ SUMARÉ, 2012.

2. Série Histórica de Alunos por Município

Tabela 2 – Matrículas Iniciais na Educação Infantil - Sumaré

	2000	2006	2009	2011
Municipal	6.914	7.635	6.170	6.942
Particular	398	821	1.079	3.449
Total	7.312	8.456	7.249	10.391

Fonte: DASCANIO-RAMOS, com base nos dados do SEADE, 2011.

Tabela 3 – Matrículas Iniciais no Ensino Fundamental – Sumaré

	1996	1997	2000	2002	2004	2006	2008	2009	2010	2011	
Municipal	1.378	-	7.456	8.141	8.103	7.703	8.572	11.873	12.085	10.717	Anos iniciais
	811	-	1.121	1.378	1.710	1.835	1.932	1.976	2.018	2.036	Anos finais
	2.189	5.476	8.577	9.519	9.813	9.538	10.504	13.849	14.103	12.753	Total
Estadual	16.468	-	8.376	8.232	8.398	8.077	7.101	6.966	5.519	5.302	Anos iniciais
	14.161	-	16.064	13.893	12.916	13.623	14.215	14.515	14.507	14.428	Anos finais
	30.929	27.918	24.440	22.215	21.314	21.700	21.316	21.481	21.026	20.730	Total
Total Rede Pública	-	-	15.832	16.373	16.501	15.780	15.673	18.839	18.604	17.019	Anos iniciais
	-	-	17.185	15.361	14.626	15.458	16.147	16.491	16.525	16.464	Anos finais
	-	-	33.017	31.734	31.127	31.238	31.820	35.330	35.129	33.484	Total
Particular	782	-	581	500	640	649	811	875	938	1.002	Anos iniciais
	603	-	693	642	671	602	515	603	621	692	Anos finais
	1.385	1.090	1.274	1.142	1.311	1.251	1.326	1.478	1.559	1.694	Total
Total do Município	18.628	-	16.413	16.873	17.141	16.931	16.484	19.714	19.542	18.021	Anos iniciais
	15.575	-	17.879	16.003	15.297	16.421	16.662	17.094	17.146	17.156	Anos finais
	34.203	34.484	34.291	32.876	32.438	32.352	33.146	36.808	36.688	35.177	Total

Fonte: DASCANIO-RAMOS, com base nos dados do SEADE, 2011. – Dado não localizado.

Tabela 4 – Média de Alunos por Turma por Nível de Ensino e Dependência Administrativa

	Educação Infantil			Ensino Fundamental		
	Total	Creche	Pré-escola	Total	Anos Iniciais	Anos Finais
Total	17,7	13,9	21	31,4	29	34,7
Estadual	-	-	-	33,5	29,9	35,6
Municipal	22,7	18,1	23,9	30,4	29,8	34,2
Privada	11,6	12,5	8,1	20,8	20	22,2
Pública	22,2	18,1	23,9	32,2	29,7	35,5

Fonte: DASCANIO-RAMOS, com base nos dados do INEP, 2010.

Tabela 5 – Taxas de Reprovação no Ensino Fundamental (em %) – Sumaré

	2000	2005	2010	
Municipal	24	12	7	Anos iniciais
	10	16	4	Anos finais
	14	13	6	Total
Estadual	3	3	1	Anos iniciais
	6	7	4	Anos finais
	5	5	3	Total
Total Rede Pública	8	7	5	Anos iniciais
	6	8	4	Anos finais
	7	8	4	Total
Particular	2	4	2	Anos iniciais
	1	2	7	Anos finais
	1	3	4	Total
Total do Município	8	7	4	Anos iniciais
	6	8	4	Anos finais
	7	7	4	Total

Fonte: DASCANIO-RAMOS, com base nos dados do SEADE, 2011.

Tabela 6 – Taxas de Evasão no Ensino Fundamental (em %) – Sumaré

	2000	2005	2010	
Municipal	1	0	0	Anos iniciais
	2	0	0	Anos finais
	1	0	0	Total
Estadual	1	0	0	Anos iniciais
	5	2	2	Anos finais
	4	1	1	Total
Total Rede Pública	1	0	0	Anos iniciais
	5	1	1	Anos finais
	3	0	1	Total
Particular	0	0	0	Anos iniciais
	0	0	0	Anos finais
	0	0	0	Total
Total do Município	1	0	0	Anos iniciais
	5	1	1	Anos finais
	3	0	0	Total

Fonte: DASCANIO-RAMOS, com base nos dados do SEADE, 2011.

3. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb

Tabela 7 – IDEB da Rede Municipal – Sumaré

	2005	2007	2009	2011	Detalhamento IDEB 2011 Fluxo X Nota nas Provas
Anos Iniciais	4,5	5,1	5,3	5,5	0,91 X 5,99
Anos Finais	4,5	5,3	5,2	5,2	0,94 X 5,58

Fonte: DASCANIO-RAMOS, com base nos dados do Portal IDEB, 2011.

Tabela 8 – IDEB Rede Estadual – Sumaré

	2005	2007	2009	2011	Detalhamento IDEB 2011 Fluxo X Nota nas Provas
Anos Iniciais	4,8	5,0	5,5	5,7	0,98 X 5,81
Anos Finais	4,4	4,3	4,6	4,7	0,93 X 5,05

Fonte: DASCANIO-RAMOS, com base nos dados do Portal IDEB, 2011.

4. Censo Demográfico por Faixa Etária

Tabela 9: Cobertura da Educação Infantil e Ensino Fundamental - Sumaré

	Educação Infantil	Ensino Fundamental
População em idade escolar	24.633	35.280
Total de matrículas na rede municipal	6.942	12.753
Total de matrículas na rede estadual	0	20.730
Total de matrículas na rede privada	3.449	1.694
Total de matrículas	10.391	35.177
Crianças atendidas (em %)	42,18%	99,71%

Fonte: GPPE, 2012, com base nos dados do SEADE.

5. Finanças municipais

Tabela 10 – Despesa e Receita Municipal em Educação - Sumaré

	2002	2003	2005	2006	2007	2008	2009
Total de Despesas Municipais	-	48.228.580	56.074.167	75.802.168	82.754.885	90.012.747	85.875.085
Despesas Municipais na Ed. Infantil	-	17.085.200	16.653.424	25.944.693	28.962.230	25.285.692	25.851.804
Despesas Municipais no Ens. Fundamental	-	28.795.257	37.762.775	47.244.909	48.350.215	53.389.727	55.849.293
Custo/aluno Ensino Infantil	-	-	-	†	-	-	4.189,919
Custo/aluno Ensino Fundamental	-	-	-	-	-	-	4.032,73
Receita Municipal por Transferências do Fundeb	20.524.304	19.087.963	22.340.177	24.687.756	28.564.387	40.163.431	47.995.587

Fonte: DASCANIO-RAMOS, com base nos dados do SEADE, 2011. – Dado não encontrado.

Os dados a seguir foram coletados, majoritariamente, através do Formulário Eletrônico e tratam mais diretamente da Formação Continuada de Professores em Sumaré.

Responsável pela Formação Continuada de Professores (FCP)¹⁵⁷ :

Diretor do Cefems
Telefone Cefems: (19) 3873 1758
cefems@gmail.com

Coordenadoras de Formação do Ensino Fundamental I e II

Formulário para pesquisa de campo:

1. Formas de comunicação com a rede?

1.a. Telefone para a escola (X) 1.b. E-mail pessoal (X) 1.c. E-mail da escola (X) 1.d. Impresso () 1.e. Diário Oficial – SEMANÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO (X) 1.f. site ()

2. Qual a estrutura para formação existente?

2.a. Estrutura central própria () 2.b. Centro próprio (X) 2.c. Vários centros () 2.d. Sala própria na Secretaria () 2.e. Setor da Secretaria - 1 mesa () 2.f. mais de 1 mesa ()
2.g. Diretoria própria ()

Há um centro de formação, porém, instalado em um prédio alugado.

3. Quantos funcionários compõem a estrutura de formação e qual a formação destes?

a. Na estrutura central

¹⁵⁷ Optou-se por não mencionar os nomes dos responsáveis pela FCP devido à garantia de sigilo aos participantes da pesquisa. Conforme o termo de compromisso livre e esclarecido assinado por eles.

3.1.a. Função	3.1.b. Nº funcionários alocados por função.	3.1.c. Formação
---------------	--	-----------------

Total de Funcionários

b. No administrativo

3.2.a. Função	3.2.b. Nº funcionários alocados por função.	3.2.c. Formação
---------------	--	-----------------

Total de funcionários

c. Na formação propriamente (Quem ministra a formação?)

3.3.a. Função	3.3.b. Nº funcionários alocados por função.	3.3.c. Formação
---------------	--	-----------------

*Professores da rede
municipal, após aprovação
de projeto anual.*

*Coordenadores do Centro
de Formação.*

Total de Funcionários 16

d. No Centro de Formação (se houver)

3.4.a. Função	3.4.b. Nº funcionários alocados por função.	3.4.c. Formação
---------------	--	-----------------

DIRETOR	1	
---------	---	--

SUPERVISOR	1	
------------	---	--

COORDENADOR DE FORMAÇÃO (1 Educação Infantil, 1 primeiro ano, 1 do Fundamental I, 1 do Fundamental II e médio, 2 de EJA e Brasil Alfabetizado)	6	
---	---	--

PROFESSOR/FORMADOR	10	
--------------------	----	--

SECRETARIA	1	
------------	---	--

ATENDENTES	2	
------------	---	--

SERVIÇOS GERAIS	2	
-----------------	---	--

ELABORAÇÃO DE DADOS ESTATÍSTICOS	1	
-------------------------------------	---	--

Total de Funcionários 24(1)

Nota 1: Este número foi informado em entrevista com a coordenadora de formação do Ensino Fundamental I, porém está diferente do informado pelo Diretor do Cefems no questionário online (26, sendo 16 funcionários docentes que trabalham na formação; 10 não docentes que trabalham na formação)

4. Estrutura

Estrutura física (locais utilizados):	4.1. Salas: 3 salas		4.2. Prédios: 1º andar de um prédio alugado	
	4.1.a. Próprios	4.1.b. Alugados <i>sim</i>	4.1.c. Cedidos	4.2.b. Alugados <i>sim</i>
Estrutura material/equipamentos: <i>COPIADORA</i>	4.3. Data show – <i>sim</i>		4.4. Lousa digital – <i>sim</i>	
	4.3.a. Próprios <i>sim</i>	4.3.b. Alugados	4.3.c. Cedidos	4.4.a. Próprios <i>sim</i>
4.5. Biblioteca () <i>sim</i> (X) <i>não</i>	4.5.a. Acervo <i>Não se aplica</i>		4.5.b. Acesso <i>Não se aplica</i>	
	4.6. Pessoal de suporte técnico: <i>Não</i>	4.6.a. TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação) <i>Não</i>		4.6.b. Som
Formação:		4.6.a.1. Sem formação específica	4.6.b.1. Sem formação específica	
		4.6.a.2. Técnico	4.6.b.2. Técnico	
		4.6.a.3. Superior	4.6.b.3. Superior	
4.7. Recursos financeiros (valores gerais em R\$) <i>NÃO TEM RECURSOS PRÓPRIOS</i>	4.7.a. Próprios		4.7.b. Convênios	

4.8. Estrutura de formação (Se tem Centro de formação, informações sobre cada um dos centros):

Nº	6.a. Auditório	6.b. Salas	6.c. Refeitório	6.d. Vídeo Conferência	6.e. Pessoal Técnico	6.f. Prédio Próprio	6.g. Anos de Funcionamento
1	<i>Não</i>	3	1 <i>copa/cozinha</i>	<i>Sim</i>	1 <i>elaboração de dados estatísticos</i>	<i>Não</i>	3 anos
Totais							

5. Como se estrutura a formação/programas?

5.a. Se há diferenciação por nível de ensino? (**SIM**)

5.b. Algum nível é priorizado? (**NÃO**) 5.c. Eixo temático?()

Alguns cursos/programas são oferecidos para todo o segmento, outros, porém são diferenciados por níveis de ensino.

5.1. Sobre a organização da formação, pode-se dizer que ela é organizada por:

a) eixos temáticos () b) cursos (X) c) programas de formação (X) d) níveis de ensino ().

6. Programas de formação:

6.1. Existência de uma diretriz para a elaboração do programa de formação:

Sim (X) Não ()

As diretrizes estão explícitas nos programas/cursos de formação oferecidos pelo Cefems, além disso, todos os cursos são elaborados tendo como base a concepção de educação do município – concepção sociointeracionista.

6.2. A elaboração dos Programas de Formação tem a participação das escolas que compõem a Rede Municipal:

Sim () Não (X)

Os programas/cursos são oferecidos em parceria com o governo federal e ou estadual, portanto têm estrutura própria. Já os cursos desenvolvidos pelo próprio centro (sem parcerias) conta com a participação dos coordenadores pedagógicos, orientadores pedagógicos e diretores.

6.3. Projetos (Quais os projetos que estes programas estão desdobrando?) *Não se aplica.*

7. Como capta a demanda? (Marcar mais de uma opção, se válidas)

7.a. Central (X) 7.b. Faz levantamento com as escolas (X) 7.c. Regionalizada ()

O levantamento da demanda é realizado através de consulta entre os professores nas unidades escolares e, a partir desta demanda, o curso/programa é oferecido ou não.

8. Quem faz a captação da demanda?

8.a. Orientador Pedagógico ou Coordenador Pedagógico (X) 8.b. Contratado ()

8.c. Outros dentro da secretaria ()

A equipe do Cefems faz a captação da demanda junto às unidades escolares e dentro das unidades de ensino a captação da demanda é feita pelo coordenador pedagógico.

9. Características:

9.a. Compulsório (X) 9.b. Carreira (X) 9.c. Horário de trabalho (X) 9.d. Fora deste (X)

A formação é oferecida em dois formatos: no horário de trabalho, neste caso, é compulsória, porque o profissional é convocado a participar e não gera certificação; e fora do horário de trabalho, neste caso, impactará na carreira do professor, pois gerará certificação.

10. Certificação:

10.1. Há certificação para os participantes:

Sim () Não ()

Quando há convocação e a formação se faz no horário de trabalho, não há certificação, em todos os outros casos, há certificação. Ressalta-se que a grande maioria dos cursos são certificados.

10.2. A certificação é utilizada para progressão funcional?

Sim () Não ()

Inclusive aquelas realizadas fora do centro, em quaisquer instituições públicas ou privadas.

11. Remuneração:

11.1. A formação está incluída na jornada de trabalho?

Sim () Não ()

A formação para os coordenadores pedagógicos (formação em rede) e alguns momentos nos quais os professores são convocados para encontro/cursos estão incluídas na jornada de trabalho. Além disso, uma vez por mês, ocorre formação na própria escola, ministrada pelo coordenador pedagógico, nesse caso está incluída na jornada de trabalho porque é realizada em horário de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo). As demais ações formativas ocorrem fora do horário de trabalho.

11.2. Caso a resposta seja negativa, os professores recebem para participar da formação?

Sim () Não ()

12. Parcerias para oferta de formação:

12.a. Contratado () 12.b. Conveniado () 12.c. Setor público () 12.d. Privado ()

13. Formas de contratação:

13.a. Edital () 13.b. Notório saber () 13.c. Contratação livre de empresas ()

14. São os professores que escolhem os cursos dos quais participam?

Sim () Não ()

Salvo em alguns poucos momentos quando são convocados para um encontro/cursos no centro.

14.1. Se não, quem determina os cursos que eles devem participar?

14.1.a. Secretaria () 14.1.b. Escola () 14.1.c. Resultado em avaliação () 14.1.d. Outros () CENTRO DE FORMAÇÃO

15. Existe acompanhamento do professor após o curso (visita às aulas dos docentes, análise e comparação de planejamentos para constatar se houve mudanças, outros)?

Sim () Não ()

Esta é uma ação que está sendo pensada para o próximo ano letivo, pois os profissionais do Cefems acreditam ser extremamente necessária.

15.1. Se sim, como é feito este acompanhamento? *Não se aplica.*

15.1.a. Pela Secretaria () 15.1.b. Relatório das escolas () 15.1.c. Instrumentos próprios ()
15.1.d. Outros ()

16. Os resultados das formações continuadas são discutidos junto aos professores da rede?

Sim (X) Não ()

O centro discute os resultados com os coordenadores pedagógicos, orientadores pedagógicos e diretores, estes devem também discuti-los com os professores, entretanto, o centro não sabe asseverar se isso realmente ocorre.

17. Em que a formação continuada tem colaborado na “elevação” dos índices das avaliações externas (Provinha Brasil e Prova Brasil)? A partir da participação dos professores nestes momentos de formação, é possível afirmar que houve um aumento nestes índices?

Sim () Não ()

18. Conselho Municipal de Educação

18.1. Existe:

Sim (X) Não ()

Se afirmativa, qual é a sua participação no processo de formação continuada:

18.2.a. Não há(X) 18.2.b. Avaliador da política () 18.2.c. outros

19. Quantos cursos em 2011? (relacionar um por um e tentar qualificar) 15

19.a. Curso	19.b. Quantos fizeram	19.c. Livre ou regular	19.d. Livres ou regulares certificados	19.e. Quantos eixos temáticos	19.f. Quais eixos temáticos	19.g. Quais eixos temáticos EaD	19.h. Duração (em horas)
-	-	-	-	-	-	-	-

-

- Dado não informado.

20. Quantos cursos em 2012? (relacionar um por um e tentar qualificar) 27

20.a. Curso	20.b. Quantos fizeram	20.c. Livre ou regular	20.d. Quantos certificados	20.e. Quais eixos temáticos	20.f.EaD	20.g. Duração (em horas)
Letra e Vida – Em parceria com o governo estadual;	-	-	Para todos os cursistas	-	Não	-
Ler e Escrever – em parceria com o governo estadual;	-	-	Para todos os cursistas	-	Não	-
Pró-letramento de Matemática – em parceria com o MEC;	-	-	Para todos os cursistas	-	Não	-
Pró-Letramento de Alfabetização – em parceria com o MEC;	-	-	Para todos os cursistas	-	Não	-
Formação pela Escola (PDDE-PLI - FNDE- PNAE) – em parceria com o MEC;	-	-	Para todos os cursistas	-	Não	-
Dobrando a Língua (Inglês) - em parceria com iniciativa privada;	-	-	-	-	-	-
Lousa Digital - em parceria com iniciativa privada;	-	-	-	-	-	-
Educação Ambiental – em parceria com iniciativa privada;	-	-	-	-	-	-
Kalímera – em parceria com iniciativa privada;	-	-	-	-	-	-
Projeto Primavera - em parceria com iniciativa privada;	-	-	-	-	-	-
Contação de Histórias - em parceria com iniciativa privada;	-	-	-	-	-	-
Formação pedagógica com os coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores do 1º ano ao 5º Ano, recreacionistas – por iniciativa própria.	-	-	Não	-	Não	-

- Dado não informado.

Referências

ALVES, R. P. Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Educação (GPPE). Projeto - Descentralização e Formação Continuada de Professores: Novas Articulações Institucionais na RMC – Matrículas, Docentes e Redes Escolares por Município da RMC. Coordenador Prof. Dr. Vicente Rodriguez. FE/Unicamp. 2012, mimeo.

ALVES, R. P.; DRI, W. I. de O.; PEREIRA, L. C. da S. Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Educação (GPPE). Projeto - Descentralização e Formação Continuada de Professores: novas articulações institucionais na RMC – 2ª Etapa: O Município de Campinas. Coordenador Prof. Dr. Vicente Rodriguez. FE/Unicamp. 2012, mimeo.

ALVES, R. P.; PEREIRA, L. C. da S. Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Educação (GPPE). Projeto - Descentralização e Formação Continuada de Professores: novas articulações institucionais na RMC – 2ª Etapa: O Município de Paulínia. Coordenador Prof. Dr. Vicente Rodriguez. FE/Unicamp. 2012, mimeo.

BRASIL. Ministério de Educação - Censo professor – 2009 - Inep/Deed. Acesso em: 20 de set. 2012

BRASIL. Ministério de Educação, IDEB – Índice de Desenvolvimento de Educação Básica. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=870721>. Acesso em: 20 de set. 2012

CAMPINAS. Portal da Prefeitura de Campinas – Educação. <http://www.campinas.sp.gov.br/governo/educacao/depto-pedagogico/cefortepe/index.php>. Acesso em: 20 de set. 2012

CAMPINAS. SME – Secretaria Municipal de Educação de Campinas. Política de Formação Continuada da rede Municipal de Educação. Campinas, 18/04/2011, (ainda não divulgado em D. O)

CASTRO, M. H. G. de. Sistemas de Avaliação da Educação no Brasil: avanços e novos desafios. Perspectiva, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009.

COLLAÇO, C. Entrevista Coordenadora do CEFORTEPE - Coordenadoria Setorial de Formação – SME – Campinas. Campinas, 05 de junho de 2012. Arquivos de Pesquisa, mimeo.

DASCANIO-RAMOS, M. Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Educação (GPPE). Projeto - Descentralização e Formação Continuada de Professores: novas articulações institucionais na RMC – O Município de Monte Mor. Coordenador Prof. Dr. Vicente Rodriguez. FE/Unicamp. 2012, mimeo.

DASCANIO-RAMOS, M. Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Educação (GPPE). Projeto - Descentralização e Formação Continuada de Professores: novas articulações institucionais na RMC – O Município de Sumaré. Coordenador Prof. Dr. Vicente Rodriguez. FE/Unicamp. 2012, mimeo.

DASCANIO-RAMOS, M. Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Educação (GPPE). Projeto - Descentralização e Formação Continuada de Professores: Novas Articulações Institucionais na RMC – Ideb por Município da RMC. Coordenador Prof. Dr. Vicente Rodriguez. FE/Unicamp. 2012, mimeo.

DASCANIO-RAMOS, M. Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Educação (GPPE). Projeto - Descentralização e Formação Continuada de Professores: novas articulações institucionais na RMC – Média de Alunos por turma na RMC. Coordenador Prof. Dr. Vicente Rodriguez. FE/Unicamp. 2012, mimeo.

DASCANIO-RAMOS M.; DRI. W. I. de. O. Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Educação (GPPE). Projeto - Descentralização e Formação Continuada de Professores: Novas Articulações Institucionais na RMC – Custo-aluno por Município da RMC. Coordenador Prof. Dr. Vicente Rodriguez. FE/Unicamp, 2012, mimeo.

Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Educação (GPPE). Projeto – Descentralização e Formação Continuada de Professores: novas articulações institucionais na RMC. Coordenador Prof. Dr. Vicente Rodriguez. FE/Unicamp. 2012, mimeo.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. <http://www.ibge.gov.br/cidades> . Acesso em: 02 de outubro de 2012.

MEC/INEP – Relatório Nacional Saeb 2003 / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: O Instituto, 2006.

MEC/INEP. Média de Alunos por Turma - Municípios das regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste, em 2010. Informações Estatísticas. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadoreseducacionais>

MONTE MOR. Informe Cidadão, ano IV, nº 130, Monte Mor, 08/01/2010.

MONTE MOR. Informe Cidadão, ano VI, nº 234, Monte Mor, 20/01/2012.

MONTE MOR. Lei Complementar nº 0028/2012. Dispõe sobre alterações no plano de salários e jornada dos professores da rede pública Municipal, 10 de abril de 2012.

MONTE MOR. Lei Complementar nº 007/2007. Estatuto e Plano de Cargos e Vencimentos do Magistério Público Municipal de Monte Mor.

MONTE MOR. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Municipais: 2005 – 2009, 2009.

MONTE MOR/ PME. Plano Municipal de Educação, Secretaria Municipal de Esportes Cultura e Turismo, 2012.

PEREIRA, L. C. da S. Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Educação (GPPE). Projeto - Descentralização e Formação Continuada de Professores: novas articulações institucionais na RMC – Cobertura das Matrículas de Educação Infantil e Ensino Fundamental por Municípios da RMC. Coordenador Prof. Dr. Vicente Rodriguez. FE/Unicamp. 2012, mimeo.

SEADE - <http://www.seade.gov.br/> . Acesso em: 20 de set. 2012

SUMARÉ. Decreto nº 8211/ 2010, de 02 de agosto de 2010.

SUMARÉ. Lei nº 3949/ 2004, de 21 de julho de 2004.

SUMARÉ. Lei nº 4919/ 2009. Institui o que o Centro de Formação de Educadores Municipais de Sumaré “Professor Leovigildo Duarte Junior” (Cefems), 21 de dezembro de 2009.

SUMARÉ/ SEMANÁRIO OFICIAL. Resolução nº 05 do CME de 15/08/2012: Dispõe sobre os Critérios para o Ciclo de Alfabetização. 17 de agosto de 2012, ano 2, nº 80. Disponível em:<www.sumaremais.com.br>

SUMARÉ/ SEMANÁRIO OFICIAL. Resolução nº03 do CME de 18/04/2012: Cria o ciclo de alfabetização do 1º ao 3º ano; Dispõe sobre a Concepção de Ensino e Aprendizagem do município. 27 de abril de 2012, ano 2, nº 64. Disponível em: <www.sumaremais.com.br>

TREVISAN, C. Entrevista com a Coordenadora da Coordenadoria Setorial de Formação – SME – Campinas. Campinas, 18 de abril de 2012. Arquivos de Pesquisa, (mimeo).

Documento de Pesquisa I –

Integrantes do GPPES Atuantes no Período do Projeto Coordenado pelo Professor Doutor Vicente Rodriguez

- **Júlio Moretto**

Nível: Doutor Pesquisador associado

- **Lorraine Cristina da Silveira Pereira Miranda**

Nível: Iniciação Científica – PIBIC.

Título do projeto: Descentralização e Formação Continuada de Professores: uma análise dos municípios de Campinas e Paulínia. (FAEPEX/CNPQ).

- **Marcelo Pustilnik Vieira**

Nível: Doutor pesquisador associado.

Professor da Universidade Federal de Santa Maria - RS

- **Marilú Dascanio Ramos**

Nível: Mestrado

Título do projeto: Formação continuada de professores: estratégias municipais após a descentralização do ensino fundamental (CAPES).

- **Raquel Alves**

Formação: Arte – pós-graduada em Psicodrama Pedagógico (lato sensu)

Nível: Pesquisador associado – graduado.

- **Regina de Castro**

Formação: Ciências Biológicas – PUC – Campinas.

Nível: Pesquisador associado – graduado.

- **Wisllayne Ivellyze de Oliveira Dri**

Nível: Mestrado

Título do projeto: O público e o privado: a formação continuada de professores, um estudo de caso no Brasil e na Argentina (CAPES).

Documento de Pesquisa II - Formulário Eletrônico
Pesquisa GPPE-UNICAMP – Formação Continuada na RMC

A presente pesquisa visa conhecer as estruturas e estratégias utilizadas na formação continuada de professores na Região Metropolitana de Campinas. Este formulário cumpre a etapa inicial da pesquisa, visando ter um panorama de todos os 19 municípios para poder desenvolver as etapas seguintes que envolverão visitas, entrevistas e pesquisa de campo. Contamos com a sua colaboração na agilidade em responder para podermos dar prosseguimento nas análises. Grato Prof. Dr. Vicente Rodriguez. (Texto da parte superior do formulário eletrônico).

Município * _____

Responsável * Nome de quem preencheu esse formulário

Contato * Nome de quem será o contato para agendamento, telefonemas ou esclarecer dúvidas

Número total de professores da SME * Colocar somente número; incluir todos os professores oficiais da rede.

Que estrutura de formação continuada de professores o município possui? * Descrever sucintamente se tem estrutura própria, se tem salas, equipamentos, uma coordenadoria etc.

O Município tem Centro de Formação de Professores? * Não importa qual a estrutura, o que importa é saber se há um centro próprio de formação ou não.

- Sim
- Não

Que estrutura institucional tem? * Descreva o organograma da estrutura institucional. Caso não tenha, responda: não se aplica.

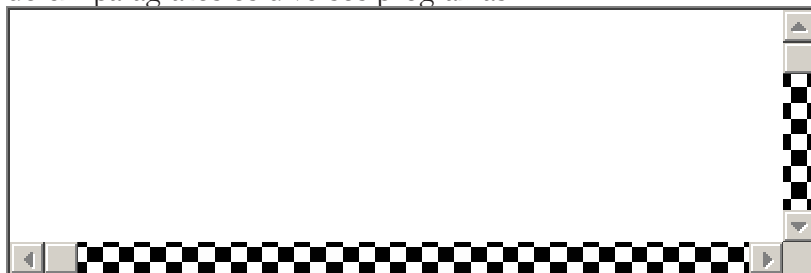
Número de funcionários docentes que trabalham na formação continuada *

Colocar somente números

Número de funcionários não docentes que trabalham para a formação continuada *

Colocar somente números

Descreva os principais programas de formação em andamento * Faça uma descrição sucinta, separando em parágrafos os diversos programas



Quantos cursos foram realizados no ano de 2011? * Informar somente números

Quantos cursos serão oferecidos em 2012? (Previsão) * Informar somente números

Em 2011, quantos cursos foram com certificado? * Informar somente números

Em 2011, quantos cursos foram em parceria com o setor privado? *

Informar somente números

Em 2011, quantos cursos foram em parceria com nível estadual? *

Informar somente números

Em 2011, quantos cursos foram em parceria com o nível federal? *

Informar somente números

Quantos cursistas foram atendidos em 2011? * Informar somente números

Qual a previsão de cursistas a serem atendidos em 2012? * Informar somente números

Documento de Pesquisa III – Roteiro Matriz
RMC – Pesquisa sobre a Formação Continuada de Professores

O objetivo da presente pesquisa sobre Formação Continuada de Professores na RMC é fazer um diagnóstico em cada um dos 19 municípios de como tem se dado esse processo. Conhecer as diferenças e semelhanças entre cada um dos municípios, mapear as estratégias, realidade e lacunas de forma a organizar uma metodologia que nos possibilite entender esses processos tanto do ponto de vista de cada município, quanto do ponto de vista da regionalização.

A pretensão é que consigamos envolver algum funcionário de cada um dos municípios, de forma a criar um ponto de trocas, reflexão e apoio à pesquisa e à formação continuada na RMC.

Como informação quantitativa serão coletados dados nos diversos sistemas de banco de dados educacionais e gerais existentes na internet.

- 1. Série histórica de professores por município**
 - 1.1. Por formação
 - 1.2. Por nível de ensino
 - 1.3. Por rede
- 2. Em quantas redes e/ou municípios o professor trabalha**
- 3. Série histórica de alunos por município**
 - 3.1. Por nível de ensino
 - 3.2. Por rendimento
 - 3.3. Evasão
 - 3.4. Repetência
 - 3.5. Aprovação
- 4. Dados como: IDEB, Prova Brasil, Saesp**
- 5. Censo demográfico por faixa etária**
- 6. Finanças municipais**
 - 6.1. Gastos em educação
 - 6.2. Gastos por nível de ensino
 - 6.3. Gastos capital e corrente
 - 6.4. Receitas

Para as informações qualitativas será elaborado em um primeiro momento um formulário estruturado de coleta de pesquisa.

7. Responsável (Obter isso por telefone. Sugerimos sempre tentar anotar dois contatos, muitas vezes o responsável é o Secretário e, nesse caso, geralmente terá alguém que o assessora).

Formulário para pesquisa de campo:

1. Formas de comunicação com a rede?

- 1.a. Telefone para a escola () 1.b. E-mail pessoal () 1.c. E-mail da escola () 1.d. Impres-
so ()
1.e. Diário Oficial () 1.f. site ()

2. Qual a estrutura para formação existente?

- 2.a. Estrutura central própria () 2.b. Centro próprio () 2.c. Vários centros ()
2.d. Sala própria na Secretaria () 2.e. Setor da Secretaria - 1 mesa () 2.f. mais de 1 mesa ()
2.g. Diretoria própria ()

3. Quantos funcionários compõem a estrutura de formação e qual a formação destes?

- a. Na estrutura central
- b. No administrativo
- c. Na formação propriamente (Quem ministra a formação?)
- d. No Centro de Formação.

4. Estrutura

Estrutura física (locais utilizados):	4.1. Salas		4.2. Prédios	
	4.1.a. Próprios	4.1.b. Alugados 4.1.c. Cedidos	4.2.a. Próprios	4.2.b. Alugados 4.2.c. Cedidos
Estrutura material/equipamentos:	4.3. Data show		4.4. Lousa digital	
	4.3.a. Próprios	4.3.b. Alugados 4.3.c. Cedidos	4.4.a. Próprios	4.4.b. Alugados 4.4.c. Cedidos
4.5. Biblioteca () sim () não	4.5.a. Acervo		4.5.b. Acesso	
4.6. Pessoal de suporte técnico:	Quantos:	4.6.a. Tic		4.6.b Som
	Formação:	4.6.a.1. Sem formação específica		4.6.b.1. Sem formação específica
		4.6.a.2. Técnico		4.6.b.2. Técnico
		4.6.a.3. Superior		4.6.b.3. Superior
4.7. Recursos financeiros (valores gerais em R\$)	4.7.a. Próprios		4.7.b. Convênios	

4.8. Estrutura de formação (Se tem Centro de formação, informações sobre cada um dos centros):

5. Como se estrutura a formação/programas?

- 5.a. Se há diferenciação por nível de ensino? ()
- 5.b. Algum nível é priorizado? ()
- 5.c. Eixo temático? ()

6. Programas de formação:

- a. Existência de uma diretriz para a elaboração do programa de formação:
Sim () Não ()

b. A elaboração dos Programas de Formação tem a participação das escolas que compõem a Rede Municipal:

Sim () Não ()

c. Projetos (Quais os projetos que estes programas estão desdobrando?).

7. Como capta a demanda? (Marcar mais de uma opção, se válidas)

7.a. Central () 7.b. Faz levantamento com as escolas () 7.c. Regionalizada ()

8. Quem faz a captação da demanda?

8.a. OP ou Coordenador Pedagógico () 8.b. Contratado () 8.c. Outros dentro da secretaria ()

9. Características:

10.a. Compulsório () 10.b. Carreira () 10.c. Horário de trabalho () 10.d. Fora deste ()

10. Certificação:

a. Há certificação para os participantes:

Sim () Não ()

b. A certificação é utilizada para progressão funcional?

Sim () Não ()

11. Remuneração:

a. A formação está incluída na jornada de trabalho?

Sim () Não ()

b. Caso a resposta seja negativa, os professores recebem para participar da formação?

Sim () Não ()

12. Parcerias para oferta de formação:

12.a. Contratado () 12.b. Conveniado () 12.c. Setor público () 12.d. Privado ()

13. Formas de contratação:

13.a. Edital () 13.b. Notório saber () 13.c. Contratação livre de empresas ()

14. São os professores que escolhem os cursos dos quais participam?

Sim () Não ()

a. Se não, quem determina os cursos que eles devem participar?

14.1.a. Secretaria () 14.1.b. Escola () 14.1.c. Resultado em avaliação () 14.1.d. Outros ()

15. Existe acompanhamento do professor após o curso (visita às aulas dos docentes, análise e comparação de planejamentos para constatar se houve mudanças, outros)?

Sim () Não ()

a. Se sim, como é feito este acompanhamento?

15.1.a. Pela Secretaria () 15.1.b. Relatório das escolas () 15.1.c. Instrumentos próprios ()

15.1.d. Outros ()

16. Os resultados das formações continuadas são discutidos junto aos professores da rede?

Sim () Não ()

17. Em que a formação continuada tem colaborado na “elevação” dos índices das avaliações externas (Provinha Brasil e Prova Brasil)? A partir da participação dos professores nestes momentos de formação, é possível afirmar que houve um aumento nestes índices?

Sim () Não ()

18. Conselho Municipal de Educação

a. Existe:

Sim () Não ()

Se afirmativa, qual é a sua participação no processo de formação continuada:

18.2.a. Não há () 18.2.b. Avaliador da política () 18.2.c. outros

19. Quantos cursos em 2011? (relacionar um por um e tentar qualificar) *