

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS MUNICÍPIOS DA REGIÃO
METROPOLITANA DE CAMPINAS**

DEIZE CLOTILDES BARNABÉ DE MORAIS

2007

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Título: A formação de Professores nos municípios da Região Metropolitana
de Campinas**

Autor: Deize Clotildes Barnabé de Moraes

Orientador: Prof. Dr. José Roberto Rus Perez

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação
defendida por Deize Clotildes Barnabé de Moraes e aprovada
pela Comissão Julgadora.

Data: Campinas, 27 de fevereiro de 2007.

Assinatura:.....

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

.....

.....

.....

2007

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

M792f Moraes, Deize Clotildes Barnabé de.
A formação de professores nos municípios da Região Metropolitana de
Campinas. -- Campinas, SP: [s.n.], 2007.

Orientador : José Roberto Rus Perez.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Política educacional. 2. Formação de professores. 3. Região
Metropolitana. 4. Campinas, SP – Educação. I. Rus Perez, José Roberto. II.
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

07-085/BFE

Título em inglês: Teacher's formation in the municipalities of the Metropolitan Area of Campinas

Keywords : Educacional policies ; Teacher's formation ; Metropolitan Area ; Campinas, SP - Education

Área de concentração: Políticas, Administração e Sistemas Educacionais

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Prof. Dr. José Roberto Rus Perez (Orientador)

Profa. Dra. Sonia Giubilei

Profa. Dra. Jane Shirley Escodro Ferretti

Prof. Dr. José Luiz Sigris

Prof. Dr. Sérgio Antonio da Silva Leite

Data da defesa: 27/02/2007

Programa de pós-graduação : Educação

e-mail : deize.clotildes@terra.com.br

À minha família, Cícero, Paulo e
Adriana, por todo amor.

AGRADECIMENTOS

Quando me vejo no final desta caminhada, em pensamento e memória afetiva, olho para trás e vejo a quantos tenho que agradecer:

Aos meus falecidos pais, pelas lições de carinho, fibra, compaixão e fortaleza.

Ao meu marido Cicero e meu filho Paulo pelo companheirismo a qualquer hora. À minha filha Adriana pela companhia, solidariedade, ajuda em todos os sentidos.

Ao Prof. Dr. José Luiz Sigrist que, com sua confiança e incentivo, me levou a dar esse passo, nessa altura da minha vida.

Aos meus irmãos e sobrinhos, principalmente ao Luiz, pelas horas de sono que perdeu para ajudar a tia com as tecnologias.

Aos meus companheiros de Secretaria de Educação de Indaiatuba, que suportaram comigo as tensões e muitas vezes as minhas ausências que sobrecarregavam os seus ombros. À Secretária Jane pela confiança e condescendência, quando foi preciso.

Aos parceiros da Câmara Temática de Educação da Região metropolitana de Campinas que, sempre gentilmente, atenderam às minhas solicitações.

À Silvane pelas palavras de coragem e sugestões preciosas.

Ao Sérgio Stoco por tudo, as palavras, ações e presença, sempre que necessário.

Ao meu Professor Orientador pelo seu profissionalismo, interesse, paciência, incentivo, ânimo e presença.

À banca examinadora pela lucidez e discernimento com que me orientou na qualificação.

MORAIS, Deize Clotildes Barnabé de. **A formação de Professores nos municípios da Região Metropolitana de Campinas** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Campinas, 2007, 235 p.

RESUMO

Esta pesquisa investiga quais são as políticas de formação de professores implementadas nos municípios da Região Metropolitana de Campinas. Levanta dados históricos, geográficos e estatísticos sobre a constituição da Região Metropolitana, bem como procura caracterizar a sua educação básica, tal como ela se constitui. Para atingir o objetivo proposto, foi aplicado um questionário especificamente elaborado para aferir as ações de formação de professores realizadas no período de 2002 e 2003. O diagnóstico deixa claro que todos os municípios, de uma forma, ou de outra, desenvolvem ações de formação diversificadas e abrangentes para seus professores, aplicando nelas recursos orçamentários significativos. Essas ações não se limitam a cursos esporádicos, mas, a uma gama de procedimentos que varia de reuniões e grupos de estudos, seminários, oficinas de trabalho, a cursos de graduação e pós-graduação, para ampliar a formação inicial de seus professores.

Palavras chave: políticas educacionais, formação de professores, Região Metropolitana de Campinas.

MORAIS, Deize Clotildes Barnabé de- **Teacher's formation in the Municipalities of the Metropolitan Area of Campinas.** A master degree dissertation presented to the Post Graduation Program of the State University of Campinas, 2007, 235 p.

ABSTRACT

This project investigates the existing policies related with the formation of teachers in the Metropolitan area of Campinas. Historical, geographical and statistics data on the constitution of the Metropolitan Area were raised. The study also tries to characterize its basic education in the way it is constituted. To achieve this goal, a questionnaire was specifically elaborated to check all actions for teachers formation performed in 2003 and 2004. The diagnosis made it clear that, in one way or another, all municipalities develop diversified and comprehensive formation actions for their teachers, applying a significant amount of their budget. These actions are not limited to occasional courses, but to a wide range of procedures varying from meetings and study groups, seminars, workshops, up to graduation and post-graduation courses to increase the initial formation of the teachers.

Key words: educational policies, teacher's formation, Metropolitan Area of Campinas.

SUMÁRIO

Introdução	1
Capítulo I – A formação de Professores	5
Capítulo II – Caracterização histórica da Região Metropolitana de Campinas	47
Capítulo III – A educação na Região Metropolitana de Campinas	67
Capítulo IV _ Diagnóstico da formação de professores em alguns municípios da Região Metropolitana de Campinas:	89
1- Introdução	89
2- Os Programas Municipais de formação de professores existentes	90
3- Modalidades de ações de formação oferecidas pelos municípios	97
4- Conclusão	134
Conclusão Geral	139
Anexos:	
I - Questionário	153
II – Análise do Questionário	179
A – Primeira parte	179
B - Segunda Parte	191
III – Dados dos onze municípios que responderam ao Questionário	213

INTRODUÇÃO

O projeto de pesquisa que originou esta dissertação teve como objetivo principal investigar em que consiste, hoje, a política de formação do Professor da Educação Infantil e das primeiras séries do Ensino Fundamental, nos municípios que compõem a Região Metropolitana de Campinas, bem como analisar quais são e como se desenvolvem essas políticas.. Pela Lei Complementar nº. 870, a Região Metropolitana de Campinas é composta pelos seguintes municípios: Americana, Artur 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

Para desenvolvê-lo fiz extensa revisão bibliográfica sobre as origens da educação como transmissão de cultura, desenvolvendo um traçado histórico da escola e mais especificamente dos professores como agentes precípuos dessa transmissão, procurando focar esse traçado na formação desse agente, desde as épocas mais distantes até a atual, com suas múltiplas facetas, muitas vezes paradoxais. Esses estudos renderam o capítulo intitulado “A formação dos professores”, que abre a dissertação.

Para melhor contextualizar o meu objeto busquei dados gerais sobre a Região Metropolitana de Campinas, para caracterizá-la política, geográfica, populacional e economicamente no contexto do Estado de S. Paulo e do Brasil. Para isso utilizei os recursos disponíveis de legislação, relatórios e bancos de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE e da Fundação Sistema Estadual de Análises de Dados – SEADE da Secretaria de Planejamento do Estado de São Paulo, através de dados do censo de 2.000, atualizados mediante metodologias específicas dos órgãos, que consiste em realizar mensalmente pesquisas nos cartórios de registro civil de todos os municípios do Estado de S. Paulo, que coletam informações detalhadas sobre os registros dos eventos vitais, nascimentos e óbitos, que, associados aos dados do censo

demográfico, possibilitam o acompanhamento contínuo da dinâmica demográfica. Esses dados vieram a compor o segundo capítulo da dissertação.

Complementando a pesquisa geral em relação à Região Metropolitana de Campinas, senti necessidade de desenvolver um terceiro capítulo somente com dados sobre a educação na Região. Para isso fiz uso dos dados do Censo Escolar de 2005 do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP do Ministério da Educação-MEC e do próprio SEADE, visto que o INEP não tem disponibilizados ainda os dados referentes à educação especial. Com esses dados procurei caracterizar a situação da educação em cada um dos municípios da Região, no que diz respeito ao número de alunos por nível e modalidade de ensino, número de escolas municipais, estaduais e privadas, bem como de professores da educação básica, mais especificamente da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Também foram levantados dados sobre a formação inicial dos professores que atuam nesses níveis de ensino e os dados de distorção idade/série, abandono aprovação e retenção. Isso me permitiu traçar um retrato relativamente claro e comparativo da educação como ela está constituída nas cidades da Região Metropolitana.

Paralelamente a esses levantamentos, elaborei um questionário a ser respondido pelas Secretarias Municipais de Educação dos municípios que compõem a Região Metropolitana. Em sua elaboração, procurei pesquisar, o mais detalhadamente possível, se há políticas implementadas de formação de professores no município, se elas são informais ou formalizadas através de documentos normativos, quem as traça, com quais parâmetros, quem se submete a elas, como os professores participam das ações planejadas, quais e quantos recursos são utilizados para isso, qual a modalidade e periodicidade dessas ações, quais os parceiros preferenciais para o desenvolvimento dessas ações, que equipamentos físicos e teóricos estão disponíveis para que a formação se dê, e, se há lugares especificamente destinados para essas ações de formação. Ele procura também caracterizar a oferta e modalidades de cursos propiciados aos professores; a descrição e periodicidade de ações de capacitação em serviço oferecidas e o número de profissionais envolvidos no processo.

O questionário investiga os exercícios de 2002 e 2003, por serem anos intermediários de governo, quando, supõe-se, a administração municipal da gestão iniciada em 2001, já teria tido condições de se estabelecer e desenvolver-se em maior amplitude, mas, ainda sem a influência de decisões tomadas em virtude de término de mandato, como seria em 2004, o chamado “ano eleitoral”. Com o questionário pronto, foi necessário distribuí-lo aos Secretários de Educação dos municípios da Região para que o respondessem. Isso foi feito pessoalmente e eles se mostraram muito receptivos e interessados, mas, com o passar do tempo percebi que haveria alguns percalços. Estávamos em plena época eleitoral, entre julho e agosto de 2004, e os Secretários envolvidos, com seus Prefeitos, nas campanhas eleitorais. Logo após a eleição a situação piorou. Aqueles que não haviam respondido antes ao questionário, não o fizeram depois, porque aí já estavam em pleno período de transição governamental. Não é coincidência que os Secretários que não responderam ao questionário foram os que, ao final do mandato, foram substituídos. Por questões éticas, deixei de solicitar as respostas aos novos Secretários, pois seria muito complicado que outro Secretário respondesse a questões referentes ao desempenho de seu antecessor, mesmo porque, a grande maioria da equipe de trabalho também fora substituída.

Com os onze questionários respondidos e analisados minuciosamente, foi possível responder satisfatoriamente aos questionamentos que motivaram a pesquisa. Embora os municípios que responderam o questionário não sejam em grande número, cinquenta e oito por cento deles, são bastante significativos, em termos de território, população, desenvolvimento econômico e dados educacionais. Há dentre eles municípios de médio para grande porte, de médio porte e de pequeno porte, com exclusiva extensão urbana, com pequena extensão rural e grande extensão urbana e com grande extensão rural. Há municípios conurbados, industrializados e com grande desenvolvimento comercial e outros municípios eminentemente rurais. Portanto, uma variedade que considero representativa da Região, muito embora a maior cidade, a qual pela sua extensão territorial, populacional e econômica, por si só, represente cerca de cinquenta por cento de toda a região, não tenha respondido ao questionário.

A análise e conclusão dela a respeito das questões propostas, vieram a constituir o quarto capítulo desta dissertação, que se encerra com as conclusões gerais sobre todo o trabalho desenvolvido durante um período de quatro anos.

CAPÍTULO I

A formação de Professores

No princípio era o Verbo e o Verbo era Deus.

(João 1. 1).

Ao procurar analisar a política de formação de professores na Região Metropolitana de Campinas, senti necessidade de refletir sobre quem é esse ser, “professor”, e porque nos preocupamos hoje especificamente com sua formação. Desde quando há professores?, quem era considerado professor?, quem é hoje professor?, para quê o professor?, é necessário formá-los?, para quê?, por que?, foram meus questionamentos íntimos quando comecei a pensar no tema. Para responder a isso, procurei voltar no tempo, com as ferramentas teóricas disponíveis e tentei definir um traçado mínimo que respondesse a esses questionamentos. Qual o melhor lugar para o começo? Certamente o princípio... Não com conotação de crença religiosa (a qual pertence a outra categoria de conhecimento), mas literária e com significado crítico.

Desde tempos imemoriais, a transmissão da cultura humana, isto é do modo de se apropriar dos instrumentos para interagir com a natureza, era feita através da palavra, passada de geração a geração. A palavra tornada imitação dos sons da natureza, nome dos objetos, ação, descrição, ordem, ritmo, afago, ritual.

No princípio a mulher, cuidadora dos filhotes, teria sido a iniciadora da transmissão oral. Depois, com a complexidade da sobrevivência e dos códigos, foi necessário que outras instâncias intervissem para garantir a permanência de um modo cultural de fazer coisas. Entraram provavelmente aí, os sacerdotes, ou sacerdotisas, transmitindo primeiramente os ritos, depois as crenças mais

elaboradas verbalmente. À comunidade caberia a transmissão das demais formas de cultura. Todos ensinavam a todos.

Durante milênios, coube à família, à tribo, à comunidade essa transmissão, que foi se tornando cada vez mais elaborada, como exigência necessária às culturas também mais elaboradas. Com o advento da escrita, entraram em ação novos mecanismos de transmissão, agora mais complexos e dominados por alguns, a quem era dado conhecer os códigos e símbolos gráficos, interpretá-los, fazer uso deles. À família e comunidade ficou ainda o encargo de transmitir os valores culturais, a moral e os costumes, enquanto ia se formando nova esfera de poder, o que viria a ser o Estado, detentor do poder de usar a escrita a seu modo, para atender a seus interesses. Muitas vezes o ritual religioso esteve a serviço desse estado e vice versa.

O aparecimento do Estado tornou possível a emergência de um novo tipo de ser humano, o cidadão, o habitante da *polis*. Para que se fosse um cidadão eram necessárias condições de nascimento e de formação, como coragem, habilidades guerreiras e intelectuais. A cidadania era, pois, privilégio de poucos.

Na Grécia antiga, as cidades-estado tinham mecanismos específicos de formar seus cidadãos, de acordo com a natureza de seu Estado. Atenas, por exemplo, dava mais atenção ao homem político e Esparta ao guerreiro. Essa formação era dada pelos sofistas, em Atenas.

“Todos esses doutores mercenários, que o povo denominou sofistas e considera seus rivais, não ensinam idéias distintas daquelas que o próprio povo professa nas suas assembléias, e é a isto que chamam de sabedoria... chamando bom ao que o agrada e mau ao que o importuna, sem poder legitimar de outra forma esses qualificativos; denominando justo e belo o que é necessário, porque não viu e não é capaz de mostrar aos outros quanto a natureza do necessário difere, na realidade, da do bom. Um homem assim não te pareceria um estranho educador?” (Platão, 2000: p.202)

Os sofistas são acusados por Sócrates, no diálogo de “A República” de Platão, de ensinarem a “doutrina da maioria”, ou seja, ensinarem aquilo que os

poderosos querem que seja ensinado. Ensinam, em última análise, o que o discípulo quer aprender para ser como os poderosos.

Sócrates (470 ou 469 a.C a 399 a.C) criou uma estratégia de transmissão de conhecimentos e sabedoria que chamou de diálogo. Através do diálogo, o filósofo tentava extrair do aluno o conhecimento sobre as coisas do mundo e do ser humano. Sócrates não deixou obra escrita. Só conhecemos seu pensamento através das obras de Platão e Xenofontes, seus discípulos.

Em sua obra “Apologia de Sócrates” (2004:p.57), Platão descreve o jeito de Sócrates ensinar: “nada mais faço a não ser andar por aí persuadindo-vos, jovens e velhos, a não cuidar com tanto afincio do corpo nem das riquezas , como de melhorar o mais possível a alma, dizendo-vos que dos haveres não provém a virtude para os homens, mas da virtude provém os haveres e todos os outros bens particulares e públicos”.

Sócrates comparava sua função com a profissão de sua mãe, parteira – que não dá à luz a criança, apenas auxilia a parturiente. “O diálogo socrático tinha dois momentos”, diz Cury (2005),

“O primeiro corresponderia às “dores do parto”, momento em que o filósofo, partindo da premissa de que nada sabia, levava o interlocutor a apresentar suas opiniões. Em seguida, fazia-o perceber as próprias contradições ou ignorância para que procedesse a uma depuração intelectual. Mas só a depuração não levava à verdade – chegar a ela constituía a segunda parte do processo. Aí, ocorria o “parto das idéias”, momento de reconstrução do conceito, em que o próprio interlocutor ia “polindo” as noções até chegar ao conceito verdadeiro por aproximações sucessivas. O processo de formar o indivíduo para ser cidadão e sábio devia começar pela educação do corpo, que permite controlar o físico. Já para a educação do espírito, Sócrates colocava em segundo plano os estudos científicos, por considerar que se baseavam em princípios mutáveis. Inspirado no aforismo “conhece-te a ti mesmo”, do templo de Delfos, julgava mais importantes os princípios universais, porque seriam eles que conduziriam à investigação das coisas humanas” (Revista Escola - edição nº. 179:2005).

Xenofonte, em sua obra “Ditos Memoráveis” (2004: p.81) disse de Sócrates: “Sócrates sempre viveu publicamente. De manhã saía a passeio e aos ginásios, mostrava-se na ágora, à hora em que ela regurgitava de gente, e passava o resto do dia nos locais de maior concorrência, o mais das vezes falava, podendo ouvi-lo quem quisesse.”.

Para Sócrates, o verdadeiro mestre não é um transmissor de conhecimentos, mas alguém que extrai do discípulo o conhecimento. O mestre deve considerar a reciprocidade ao exercer sua função iluminadora, permitindo que os discípulos refutem seus argumentos da mesma forma que ele contesta os argumentos dos discípulos. Para o filósofo, só essa troca dá liberdade ao pensamento e à sua expressão – condições imprescindíveis para o aperfeiçoamento do ser humano.

Em “Apologia de Sócrates”, Platão coloca na boca de Sócrates a seguinte narrativa:

Fui, por acaso, visitar um homem que tem pago a sofistas mais dinheiro que todos os outros reunidos; trata-se da Cálias, filho de Hipônico. Eu lhe perguntava (ele tem dois filhos): Cálias, dizia eu, se teus filhos fossem potros ou garrotes, saberíamos a quem contratar como treinador para lhes aprimorar as qualidades adequadas; seria um adestrador de cavalos ou um lavrador; como, porém, eles são homens, quem pensas contratar como seu treinador? Quem é mestre nas qualidades de homem e de cidadão? Suponho que pensaste nisso, por teres filhos. Existe algum, ou não existe? “Existe, sim,” disse ele. Quem é?, tornei eu, de onde é? Quanto cobra? “É Eveno, ó Sócrates”, respondeu ele, “de Paros, por cinco minas”. Fiquei, então, com inveja desse Eveno, se é que é senhor dessa arte e leciona a tão bom preço. Por mim, bem que me orgulharia e envaideceria de ter a mesma ciência! Pena que não a tenho, atenienses. (2004: p. 43)

Nessa época de desenvolvimento da humanidade é que aparece, portanto, a figura do mestre, do professor. Sem, no entanto, caracterizá-lo como alguém especialmente formado para isso, mas a quem se pagava para que ensinasse aos jovens.

Platão (428-347 a.C.), discípulo de Sócrates e narrador de suas idéias e do julgamento ao qual foi submetido, por ter sido acusado de corromper a mocidade com suas idéias, bem como de como ele enfrentou o julgamento e preferiu a morte a afastar-se de suas crenças, como o mestre, valorizava também os métodos de debate e conversação como formas de alcançar o conhecimento. De acordo com Platão, os discípulos deveriam descobrir o conhecimento superando as dificuldades impostas pela vida. A educação deveria ser a forma de desenvolver o homem moral, intelectual: aulas de debates, retórica, música, astronomia, geometria e educação militar. Para os discípulos das classes subordinadas, Platão recomendava que deveriam dedicar-se ao trabalho, a partir dos 13 anos de idade. Contrariando todos os postulados da época, Platão acreditava que a educação das mulheres deveria ser a mesma oferecida aos homens.

Em sua obra “A República”, ele preconiza que “tantos cuidados na criação e educação dessas pequenas criaturas se justificam porque elas serão os futuros guardiões da *pólis*, seus governantes”.

Na parte intermediária do diálogo, na obra “A República”, o personagem “Sócrates” compara a criação e educação dos persas e espartanos, rivais políticos dos atenienses, e como ela se diferencia desses. Falando dos persas considera que a primeira diferença está ao nascer: quando nasce um filho de um rei persa, toda a Ásia o festeja. Já os atenienses não comemoram os nascimentos, não lhes dão importância, nem atenção, nem os vizinhos ficam sabendo, tampouco valorizam a educação das crianças, enquanto os persas disponibilizam os seus melhores eunucos para isso. Os atenienses em contrapartida escolhem uma escrava de pouco valor para cuidar do recém-nascido. Os persas confiam o garoto de 14 anos aos seus quatro melhores homens: o mais justo, o mais sábio, o mais prudente e o mais corajoso.

Percebe-se, portanto, como persas e atenienses tratavam diferentemente a educação e a infância. O papel do “professor” e sua formação, vistos por esse ângulo, também se diferencia: enquanto para os persas o professor deve ser o “melhor eunuco”, para os atenienses ele pode ser “uma escrava de pouco valor”.

Note-se que em nenhum dos casos, o professor é um homem livre, um cidadão. Somente aos 14 anos, o garoto, não a mulher, deve ser confiado aos quatro homens: "o mais justo, mais sábio, mais prudente e mais corajoso". Mesmo aí, a escolha recai sobre alguém que já é (justo, sábio, prudente e corajoso), não alguém especialmente formado para isso.

A influência da educação grega atingiu os povos mais distantes, principalmente os Romanos. A primeira instituição de educação romana, ainda antes da influência grega, é a família, de tipo patriarcal, base da sociedade: os patres governam inclusive a coisa pública. Educador é o pai, senhor e sacerdote – o *paterfamilias*. A mãe, especialmente nos primeiros anos e no que diz respeito aos primeiros cuidados dos filhos, em Roma, era mais considerada do que na Grécia. O fim da educação é eminentemente prático-social: a formação do cidadão, do guerreiro, do agricultor. O exemplo e o treinamento ministrados pelo pai é que fazem o filho educar-se inclusive na religião, que, ao contrário da Grécia, é menos elaborada e limita-se à obediência aos ritos estabelecidos e não a princípios de fé. O conteúdo indispensável é o conhecimento da "Lei das doze tábuas", que regulamenta os direitos e deveres do cidadão. Tudo isso sob uma severa disciplina. O lar era o quartel.

Numa segunda fase, a educação romana se torna mais complexa, quando o antigo estado-cidade, expandindo-se e desenvolvendo-se para a forma do estado imperial - entre o terceiro e o segundo século a.C. – recebeu influências diretas da cultura helênica, irresistível fascinação também para Roma. A instrução literária começou a ser parte integrante do modo de vida romano e aos poucos, foram traduzidas para o latim as obras literárias e poéticas gregas. Não bastando isso, passam a estudar os autores gregos em seu texto original, e por fim se forma aos poucos uma literatura nacional romana, ainda que sob o modelo formal grego.

Nesse momento, a família não estava mais em condições de ministrar essa nova e mais elaborada cultura. Portanto, aquelas mais ricas passam a hospedar em casa um mestre, geralmente grego, o *pedagogus* ou *litteratus*.

Para as famílias menos abastadas, vão-se, aos poucos, instituindo escolas particulares - *ludi* - sem nenhuma ingerência do estado. As escolas passam a ser de grau *elementar* e *médio*. A escola elementar era mantida pelo literato e ensinava a ler, escrever e calcular. A escola média era mantida pelo gramático e ensinava a língua latina e grega, através das quais se aprendia a cultura helênica.

Um terceiro grau seria constituído pelas escolas de *retórica*, uma espécie de universidade, como um aprofundamento da escola de gramática. Sua finalidade era formar o político orador, como ideal superior de cidadão. O ensino da retórica abrangia toda a cultura, da filosofia ao direito, tão caro aos romanos. Os mestres helênicos continuam a chegar e a ser bem-vindos em Roma. Os jovens mais abastados também dirigem-se às cidades gregas para complementar seus estudos.

Com o desenvolvimento e a sofisticação das escolas de retórica, elas passam a ser consideradas um ornamento e entram em decadência. O Estado então passa a interessar-se em contratar os mestres particulares e enviá-los às vilas e cidades, como forma de consolidar a expansão do império. São criadas escolas municipais de gramática e retórica nas províncias e finalmente “cátedras imperiais”, especialmente de direito e retórica, nos grandes institutos universitários.

Essas escolas são criadas na Espanha, Grã-Bretanha, Gália, Germânia, províncias do Danúbio e da África. As escolas municipais foram tão importantes nas províncias que muitas delas sobreviveram à queda do império romano, transformando-se, na idade média, em escolas eclesiásticas.

Foi em uma dessas escolas que se formou e lecionou aquele que viria a ser o principal pensador do início do cristianismo e do período medieval: Santo Agostinho (354-430 d.C.). Nasceu e formou-se em retórica em Tagasta, na Numídia, Norte da África, dentro de uma família patrícia. Seu pai, pagão, recebeu o batismo cristão pouco antes de morrer e sua mãe, Mônica, cristã fervorosa, viria a exercer sobre o filho uma grande influência religiosa. Terminou seus estudos de retórica em Cartago, aderindo ao maniqueísmo, que atribuía a mesma realidade

substancial ao bem e ao mal. Partiu para Roma e, após, para Milão, sempre como mestre de retórica e levando uma vida dissipada. Em 386, por razões de saúde e de ordem espiritual, abandona o magistério e o maniqueísmo, tornando-se adepto do neo-platonismo, através do qual descobre a espiritualidade e a negatividade do mal. Depois de algum tempo dessas descobertas, abandona a carreira, o matrimônio, no qual tinha um filho e renuncia ao mundo laico, recolhendo-se à solidão, com a mãe, o filho e alguns poucos amigos.

Voltando para Tagasta, passa a escrever suas obras, das quais se destacam as “Confissões” e “A Cidade de Deus”. Com Agostinho culminou o pensamento patristico, rico de elementos neo-platônicos e helenistas, além de elementos judaico-cristãos. A Escola assim elaborada era privilégio do clero e ligada aos mosteiros. Os Professores, de uma cultura sofisticada, também eram do clero. À nobreza era destinada a cultura mundana e da luta, dos cavaleiros, de quem a própria família se encarregava, ou, encarregava a mestres contratados.

Com a queda definitiva do Império Romano, ocasionada principalmente pelas invasões “bárbaras”, o mundo ocidental entrou na Idade Média, e a Europa mergulhou no feudalismo.

A partir do século V, abate-se sobre a Europa uma era sombria e sangrenta de caos. Invasores de quase todos os quadrantes destroem cidades e apagam qualquer resquício de governo. Tem início o feudalismo, caracterizado pela ausência de um Estado central e centralizador. Burgos (núcleos urbanos primitivos, que se desenvolveram fora das muralhas dos castelos fortificados) e vilas têm seu próprio governo. A sociedade era composta por, basicamente, duas classes sociais, os servos e os senhores. Sua estrutura praticamente não permitia nenhuma mobilidade. O nascimento determinava toda a existência do indivíduo: quem nascia senhor, morria senhor e quem nascia servo, morria servo. A própria hierarquia da subclasse dos clérigos, de importância especial, não escapava do determinismo social: havia o Baixo Clero (sacerdotes), composto pelos religiosos advindos da classe dos servos e o Alto Clero (bispos), advindo da classe dos senhores

Pequenos burgos e cidades reúnem-se em torno de alguns nobres e a paz, precária, conquistada com dificuldade, é mantida por votos solenes e laços de fidelidade entre vassalos e suseranos.

“Um após o outro, numa seqüência prescrita por nível e título honorífico, os homens largavam as espadas, descobriam a cabeça e ajoelhavam-se diante do conde, que fazia a todos a mesma pergunta:

_ Quereis vós, sem reservas, vir a ser dos meus homens?

_ Sim, eu quero.

O conde fechava as mãos do suplicante entre as suas e selava o pacto com um beijo nos lábios. Depois fazia sinal para que um assistente trouxesse um escrínio com relíquias de santos – fragmentos de ossos, pedaços de unhas, um anel de cabelo -, objetos sagrados sobre os quais os nobres faziam o juramento: “Prometo por minha fé que de agora em diante serei fiel ao conde e mantereí minha homenagem a ele contra todos, à boa-fé e sem nenhuma fraude”.

Em seguida, o conde tocava cada homem com um bastão, investindo-o vassalo. Assim forjava-se o laço entre eles. Ao prestar homenagem, os vassalos se colocavam à disposição do suserano, em troca de proteção”. (A ordem feudal na Europa - p. 9).

A “longa noite dos tempos” transcorreu assim por 1.000 anos aproximadamente. A educação era para poucos, só os filhos dos nobres estudavam e, pela influência da Igreja, tendo como professores os clérigos advindos da própria classe social da nobreza, aprendiam o latim, doutrinas religiosas e táticas de guerras. Grande parte da população medieval era analfabeta e não tinha acesso aos livros. As pinturas e os vitrais das igrejas eram as formas de ensinar à população um pouco mais, sobre a religião. As leis e códigos eram conhecidos e obedecidos porque apregoados a viva voz e transmitidos de boca a boca.

A escolástica – como uma referência àquilo que se ensina na escola - foi assim chamada pelo método de ensino teológico e filosófico feito nas escolas eclesiásticas e nas incipientes universidades durante a Idade Média, entre os

séculos IX e XVII. No método escolástico debatiam-se questões e opiniões, fundamentando-as com a razão. A grande influência na escolástica foi Santo Tomás de Aquino (1.227 a 1.274), que, considerando as tradições agostinianas e neo-platônicas da patrística romana, juntou a elas um aristotelismo cristianizado e as filosofias judaicas e árabes.

Entre os séculos XI a XIII, durante o auge da vida intelectual da I.M., surgiram as primeiras Universidades, como fontes irradiadoras de conhecimento. Primeiramente a Universidade de Bolonha (1.088), logo após, no mesmo século, Oxford (1.096) na Inglaterra e depois Paris (1.170) na França, Modena (1.175) na Itália, Salamanca (1.218) na Espanha e Heidelberg (1.386) e Colônia na Alemanha. Nesse período, também são fundadas as grandes ordens religiosas chamadas “mendicantes” por terem como filosofia de vida a não acumulação de bens terrenos: a dos franciscanos e a dos dominicanos, que, ao lado das Universidades, foram centros importantes de estudos e de reprodução e difusão das obras dos grandes filósofos, principalmente Platão e Aristóteles, traduzidas diretamente do grego e copiadas e decoradas, pacientemente, pelos monges. Depois de algum tempo, esses mesmos monges passam a dominar inclusive o magistério das grandes Universidades. No século XIII, o grande teórico Tomás de Aquino, dominicano, mestre em Paris, embora não muito aceito pelos adeptos da escolástica de sua época, consegue a solução para o impasse entre a fé e a razão. Demonstra que não há contradição entre filosofia e teologia, elas se complementam, pois, ambas são caminho para a verdade.

Por volta de 1.351, aparecem as corporações de ofício, formadas por artesãos, mestres e aprendizes, e tornam-se a escola por excelência dos filhos dos servos e “burgueses” (habitantes dos burgos), que passam a ter também um salário de acordo com o valor da ferramenta ou objeto útil por ele produzido. Os servos que se emancipavam ou fugiam do domínio senhorial já tinham como e onde se refugiar. Com isso, os burgos e vilas foram se tornando cidades. Para esse processo, contribuíram muito as cruzadas, ao longo dos séculos XI a XIII. Os nobres e seus guerreiros ao dirigirem-se às terras santas das cruzadas, abandonavam seus castelos e os burgos formados ao redor deles, deixando a

população, ao mesmo tempo em que mais carente principalmente da proteção do castelo, mais livre para se associar e produzir de outras maneiras. O trabalho artesanal, para feitura de arados, armas e outros instrumentos de trabalho, que era de cunho familiar e doméstico, passou a ser desenvolvido por essas corporações autônomas. No seu início, essas corporações davam um tratamento igualitário a mestres, artesãos e aprendizes, mas, com o passar do tempo, essa distância foi se alargando e praticamente era impossível, principalmente ao artesão, passar a ser mestre. Era do interesse dos mestres que se evitasse ao máximo o volume de produtos manufaturados, para que o preço deles não baixasse, por isso a limitação de acesso aos artesãos. Essa limitação do acesso foi sendo restringida cada vez mais, através da cobrança de pagamento de taxas, exigências de provas rigorosas para o ingresso e obrigações infundáveis.

Na Idade Média as escolas eram instituídas e mantidas geralmente pela Igreja: havia as paroquiais, as dos Mosteiros e as das catedrais.

O Concílio de Latrão III, em 1.179, obrigou todas as igrejas a ter uma escola agregada. Além disso, os senhores feudais tinham autoridade para fundar suas próprias escolas, bem como os habitantes de um burgo podiam associar-se entre si para manter um professor encarregado de ensinar às crianças.

As crianças iam para a escola com sete ou oito anos de idade e o ensino estendia-se por uma dezena de anos até que elas estivessem preparadas para os estudos da Universidade. Os meninos freqüentavam escolas separadas das escolas das meninas, menos numerosas, talvez, mas muito ativas. Heloisa, a aluna, amante e esposa do luminar da dialética, Abelardo, por exemplo, foi educada na Abadia de Argenteuil, na França (onde, após a tragédia de seu casamento secreto e a castração de Abelardo, ela tomou votos e viveu até à morte), que ensinava às alunas as Sagradas Escrituras, letras, medicina e mesmo cirurgia, sem contar o grego e o hebraico, que Pedro Abelardo (1.079 a 1.142) grande figura da escolástica, seu amado, lá ensinava. As pequenas escolas ensinavam a seus alunos noções de gramática, geometria, aritmética, música e teologia, o que permitia-lhes chegar à Universidade.

As Universidades tornaram-se especializadas em algum ramo do conhecimento: Montpellier em medicina; Orleães em Direito Canônico; Bolonha em Direito Romano. Paris, porém, era mais eclética: ensinava filosofia, medicina, artes liberais e teologia e recebia estudantes e Mestres de toda a Europa.

No século seguinte, o XIV, a Europa sofre golpes devastadores. Com as alterações climáticas, as quais já se iniciaram nos meados do século XIII, colheitas falham periodicamente, dando origem a uma grande mortandade de ratos, cujas pulgas infectadas atacam as pessoas trazendo consigo o maior flagelo pelo qual passou a humanidade: a peste negra. Entre 1.346 e 1.352, essa doença, que atacava de três formas diferentes (pulmões, órgãos em geral por septicemia e sob a forma de “bubos” no pescoço, virilha e axilas), dizimou pelo menos um terço da população da Europa.

Essa catástrofe provoca alterações significativas na sociedade medieval, ocasionando o declínio da importância do clero (que não dera as soluções sagradas esperadas durante a peste), o aumento da fé individual e rituais particulares e a diminuição drástica do preço das terras e conseqüente falta de mão de obra para lavrá-la. Na esteira dessas transformações, que ocorreram durante a Guerra dos Cem Anos, entre a França e a Inglaterra, acontece a Revolta dos Camponeses, na Inglaterra, em 1.381. Prenunciavam-se novos tempos. Na França dizimada pela peste e pela guerra, também os camponeses se revoltam, atacam castelos e massacram seus habitantes. Logo depois, mercadores se insurgem contra os nobres. Nesse período conturbado por guerra e revoltas, peste e fome, a redescoberta dos ensinamentos clássicos gregos, judaicos e árabes, no século anterior, desperta nos luminares das Universidades, o interesse por práticas de adivinhação do futuro a partir das configurações dos corpos celestes, tornando-as um respeitado campo de pesquisa científica. Os doutores da Faculdade de Medicina da Universidade de Paris, comunicaram ao Rei Felipe VI, que a terrível Peste Negra fora causada pela tríplice conjunção de Saturno, Marte e Júpiter na casa de Aquário, no dia 21 de março de 1.345. Fundaram-se cadeiras de astrologia nas Universidades da França e da Itália. A Guerra dos Cem Anos só viria a ter seu tratado de paz assinado em 1.492.

Novos tempos estavam por vir. As grandes navegações e descobertas abriam o mundo europeu a outras culturas. Internamente, a Igreja Católica começa a extrapolar sua influência, tornando-a extremada e absurda:

“A pé e a cavalo, uma corrente sem fim de camponeses e aldeões da região circunvizinha tomava as estradas batidas que levavam à pequena vila alemã de Jüterbog. Parecia que iam à feira e, de fato, tinham farejado um bom negócio. Mas não eram animais nem produtos agrícolas que vinham comprar. O famoso pregador dominicano Johann Tetzel tinha armado um púlpito na praça, encimado por uma grande cruz decorada com as armas do Papa Leão X; sua credencial – um documento de autorização assinado pelo próprio pontífice – jazia sobre uma almofada bordada a ouro. Ao lado do púlpito, um representante da casa bancária dos Augsburgo de Fugger cuidava do baú onde os crédulos seriam convidados a depositar seus florins.

“Assim que a moeda no cofre cai, a alma do purgatório sai”, dizia o slogan atribuído a Tetzel. Em seus sermões, utilizava uma retórica mais áspera: “Quantos pecados mortais se cometem em um dia, quantos em uma semana, quantos em um ano, quantos em uma vida inteira? São quase infinitos e por eles deve-se pagar uma pena infinita nas chamas do purgatório. Porém, graças a estas cartas confessionais podereis ganhar, de uma vez por todas, perdão total desses castigos.” Tetzel prometia que o dinheiro pago pelas referidas cartas, conhecidas como indulgências, remiria os cristãos instantaneamente dos pecados já cometidos e dos que porventura viessem a cometer, beneficiando inclusive os parentes já mortos do comprador.” (A Igreja dividida: p.9).

Entre os que ouviam Tetzel, naquele dia de abril de 1.517, estava o monge agostiniano Martinho Lutero. Ele dava aulas de estudos bíblicos na universidade de Wittenberg. Irado com o que ouvira, que contrariava sua formação, escreveu a seu Bispo uma carta de protesto, onde elencava 95 teses contra o conceito de indulgências. Em poucas semanas essas teses circulavam, impressas, em toda a Alemanha e desencadeavam uma sucessão de eventos que levariam a uma tomada de posição do Papa em Roma e destruiriam uma unidade mantida por séculos, num processo que veio a chamar-se Reforma.

A hegemonia da Igreja já vinha sendo questionada desde o século anterior, com Erasmo de Rotterdam, mas nada cairia em seu seio como esse movimento

da Reforma. A cisão foi profunda, gerando um movimento contrário a ela de retomada da fé mais austera e primitiva, chamado de Contra-reforma, do qual a recentemente criada ordem religiosa da Companhia de Jesus, fundada por Santo Inácio de Loyola e reconhecida pelo Papa em 1.540, foi o expoente máximo. Os jesuítas, decididos a propagar a fé através da educação, que levava em conta as culturas e a língua dos povos conquistados e a conquistar, e do trabalho missionário, espalharam-se pelo mundo, atingindo a Índia, o Japão e o Brasil, onde chegaram em 1.549, com a caravela de Tomé de Souza. Eram seis, chefiados pelo Padre Manuel da Nóbrega e dentre eles, o noviço José de Anchieta. Uma quinzena após o desembarque, instalaram a primeira escola elementar do Brasil, em Salvador. Era professor o Irmão Vicente Rodrigues, portanto, o primeiro professor do Brasil, nos moldes da escola européia. É evidente que os índios, que aqui habitavam, tinham suas próprias formas de transmitir sua cultura. Os jesuítas, cumprindo sua tarefa de missionários e educadores, passaram a escolarizar também as crianças indígenas, como forma de melhor evangelizá-las, usando o tupi-guarani como meio de comunicar-se com elas. O currículo das escolas jesuíticas era o preconizado no “*Ratio Studiorum*”, escrito por Santo Inácio de Loyola.

Um dos objetivos do “*Ratio Studiorum*” era conhecer a cultura dos nativos para sistematizá-la, valorizá-la, por exemplo, a prática de feitiçarias, e relacioná-la ao conhecimento universal. A formação dos professores, partindo do auto-conhecimento, o que implicava uma formação contínua, privilegiava o conhecimento local não só nos domínios portugueses, espanhóis etc. Na Europa as gramáticas das línguas vulgares, que hoje conhecemos como língua tcheca, holandesa, alemã, etc. foram sistematizadas com base no Currículo dos Colégios jesuítas espalhados pela Europa. (Rosito, 2002: 50).

Além do curso elementar de primeiras letras, instituíram também cursos secundários de Filosofia e Letras, bem como, o curso superior de Ciências Sagradas e Teologia, para formação de sacerdotes. No curso de Letras estudava-se Humanidades, Gramática Latina, e Retórica; e no curso de Filosofia estudava-se Metafísica, Lógica, Moral, Ciências Físicas e Naturais e Matemática.

Aqueles que pretendiam ser profissionais liberais teriam que estudar na Europa, na Universidade de Coimbra, em Portugal, no campo das ciências teológicas e jurídicas, ou na Universidade de Montpellier, na França, os que se interessassem pela área da medicina.

Os jesuítas permaneceram no Brasil até 1.759. Nesses 210 anos instituíram 17 colégios e 36 escolas diversas, incluindo as missões, seminários menores e escolas elementares. Praticamente foram os únicos responsáveis pela educação elementar e colegial nesse período. A educação pública era ministrada por eles. O Estado não mantinha escolas.

Quando o Marques de Pombal (1.699-1.781), em Portugal, influenciado fortemente pelos ideais iluministas de secularização total da sociedade, efervescente na Europa naquela época, decretou a expulsão dos jesuítas de todo o território português, incluindo as colônias, do Brasil foram expulsos 506 religiosos.

... que nos meus Reinos e Dominios devo sustentar com a minha real e indefectável protecção, sou servido privar inteira e absolutamente nos mesmos Religiosos, em todos os meus Reinos e Dominios, dos Estudos de que os tinha mandado suspender, para que, do dia da publicação deste em diante, se hajão, como effectivamente hey por extinctas todas as Classes e escolas, que com tão perniciosos e funestos effeitos lhes forão confiadas aos oppostos fins da instrucção e da edificação dos meus fiéis Vassallos, abolindo até a memoria das mesmas Classes e Escolas, como se nunca houvesse existido nos meus Reinos e Dominios, onde tem causado tão enormes lesoens, e tão graves escandalos. E para que os mesmos Vassallos, pelo proporcionado meio de hum bem regulado Methodo, possam com a mesma facilidade, que hoje tem as outras Naçoens civilizadas, colher das suas applicaçoes, aquelles uteis e abundantes frutos que a falta de direcção lhes fazia até agora ou impossiveis ou tão difficultozos que vinha a ser quasi o mesmo, sou servido da mesma sorte ordenar, como por este ordeno, que no ensino das Classes e no estudo das Letras Humanas, haja huma geral reforma, mediante a qual se restitua o Methodo Antigo, reduzido aos termos simples, claros e de maior facilidade, que se pratica actualmente pelas Naçoens polidas da Europa, conformando-me, para

assim determinar, com o parecer dos homens mais doutos e instruídos neste genero de erudiçoens. A qual a Reforma se praticará não só nestes Reinos, mas tambem em todos os seus Dominios, á mesma imitação do que tenho mandado estabelecer na minha Corte e Cidade de Lisboa, em tudo o que for applicavel aos lugares em que os novos estabelecimentos se fizerem, debaixo das providencias, e determinaçoens. (trecho do Alvará Régio de 1.759)

No Brasil a educação praticamente ficou à mingua. Só permaneceram funcionando o Seminário Episcopal no Pará, os Seminários de São José no Rio de Janeiro e São Pedro, a Escola de Artes e Edificações Militares e a Escola de Artilharia na Bahia. Nenhuma escola elementar ou média.

No mesmo documento legal que expulsava os jesuítas, Pombal instituía as “aulas régias” e criava uma Diretoria de Estudos, que estabeleceria o currículo dessas aulas: Grego, Latim e Retórica. Sua intenção principal era tornar o ensino leigo.

As Aulas Régias foram determinadas pelo mesmo Alvará Régio de 1759. Pela primeira vez, o Currículo, prescrito pelo Estado Monárquico, quebrou o monopólio da Igreja - que sofria críticas dos intelectuais portugueses conhecidos como "estrangeirados," por terem vivido muito tempo no exterior, como embaixadores de Portugal, sobretudo na França e Inglaterra. Esses intelectuais incorporaram os ideais iluministas; criticavam a concepção de método e sistema educacional preconizados pelos jesuítas, aos quais consideravam retrógrados, e denunciavam o atraso econômico de Portugal como consequência de um ensino também atrasado. A Colônia Brasileira parece ter ficado à deriva no campo educacional por treze anos, após a expulsão dos jesuítas. (Rosito, 2002: p.2)

No Brasil as aulas régias foram precaríssimas. Não havia professores preparados, e os que se candidatavam eram muito mal remunerados, ficando meses sem receber seus salários. Nas cidades maiores, como Salvador, Olinda e Rio de Janeiro, a coroa portuguesa enviou Professores Régios especialmente concursados para trabalhar na colônia. Muitas vezes, esses professores não foram bem recebidos na comunidade e foram objeto de severas admoestações das autoridades. Outras vezes, eles ficavam sem seus ordenados por longos períodos, tendo que manter as escolas, em suas próprias casas, à suas próprias expensas, ou, com a pouca ajuda da comunidade. Cartas arquivadas na Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra, dão conta de inúmeras questões havidas entre

esses professores régios e as comunidades, entre eles e os demais professores (mestres dos “naturais da terra”) e, entre esses e a autoridade da coroa portuguesa:

“Instrução para o Exmo. Sr. Conde de Vila Flor Gov. de Pernambuco a respeito das queixas, que na Capital do mesmo Governo se formam contra os professores régios de gramática latina e das que esses também formam contra o seu comissário e contra os naturais do mesmo estado”

Diz o Comissário por si e pelos paisanos.

... “3º - Que o mesmo Manoel da Silva Coelho pretendeu a seu arbítrio perverter a forma das férias, não as dando em setembro como S. M. ordena, em seu Alvará e Instruções, mas querendo muda-las para dezembro pelo que foi necessário ser advertido pelo comissário.

4º - Que o mesmo Manoel da Silva Coelho com a vaidade de ser bacharel formado na Universidade de Coimbra tem feito suas incivildades alheias da obrigação de súdito a ele comissário.

Dizem os professores

1º - Que é tal a impressão, que deixaram os jesuítas em todo o povo, que o seu método de ensinar era o melhor de todos, e tal as saudades, que os naturais têm dele, que por esse respeito têm todos ódio aos novos métodos, que S. M. mandou estabelecer para a reforma dos Estudos, e deles dizem todo quanto mal se pode excogitar persuadindo a todos, que pelo novo método se não pode saber latim, e assim fazem zombaria, e escárnio dos ditos novos métodos e por conseguinte também os professores, que o foram ensinar dizendo desses muito mal, levantando-lhes muitos testemunhos e pondo-os no ódio das gentes.

Em outra carta do mesmo Manoel da Silva Coelho a D. Tomaz de Almeida, ainda defendendo-se das acusações:

... 8- Quando principiei a exercer aqui meu ministério, achei os estudantes em tão miserável estado que não pude deixar de me compadecer muito: soube certamente que dando-lhes férias pelo mês de setembro forçosamente haviam ter outras pelo de dezembro em que, por costume já inveterado, se retiram os moradores da praça a tomar banhos, e a se moderar os ardentes calores que há em toda estação: e também talvez porque a experiência lhes mostre ser o mês de dezembro o mais próprio neste estado para os banhos, e outros remédios tais, e necessários à saúde de seus corpos. Onde: indo os pais para fora nesse tempo, é forçoso que

também vão os filhos; o que agora vejo melhor com a experiência. O que posto: e assentando comigo, e juntamente meu companheiro: que a mente de S. M. a quem com fiel, e ardente zelo procuramos servir é o aumento dos vassalos e que por isso lhes não concede aos mestres mais que um mês de férias grandes: e pelo que digo, haviam ter dous forçosamente: resolvemo-nos não dar férias em setembro só a fim de por esse modo repararmos os que os discípulos houvessem de tomar em dezembro”... (Carvalho, 1978: p. 194 e 2002)

Nas demais províncias e cidades, as aulas eram isoladas, autônomas e sem articulação nenhuma entre si, não constituindo um currículo único ou obrigatório.

Não foi um sistema ou tipo pedagógico que se transformou ou substituiu por outro, mas uma organização escolar que se extinguiu sem que essa destruição fosse acompanhada de medidas imediatas, bastante eficazes para lhe atenuar os efeitos ou reduzir sua extensão. Quando o decreto de Marquês de Pombal dispersou os padres da Companhia, expulsando-os da Colônia e confiscando-lhes os bens, fecharam-se de um momento para outro todos os seus Colégios, de que não ficaram senão os edifícios e se desconjuntou, desmoronando-se completamente, o aparelho da educação, montado e dirigido pelos jesuítas no território brasileiro. (Rosito, 2002: p.3)

Percebendo essa acentuada decadência do ensino no país, Pombal instituiu em 1.772, um “subsídio literário” para a manutenção do ensino elementar e médio, que consistia em um imposto cobrado sobre a carne verde, a aguardente, o vinagre e o vinho, comercializados na colônia. Esses recursos, além de serem poucos, porque o comércio desses produtos era pequeno e irregular, não eram cobrados com rigor e regularidade, o que muito pouco amenizou a situação dos professores. Em São Paulo, no ano de 1773, foram recolhidos 16\$000 sobre a carne verde e 51\$000 sobre a aguardente. Essas arrecadações só apresentaram grande melhora depois da vinda da família real para o Rio de Janeiro em 1808 (passou para 800\$000!), quando o comércio e o consumo de carne intensificou-se (Moura, 2005:6). Em Mariana-MG, em plena região mineradora, durante o período de estabilidade produtiva, em 1.774, foram recolhidos 690\$000 sobre a carne verde, que, em 1784, já se haviam reduzido para 252\$000 (Ribeiro, 2004: 3). O ordenado de um “professor régio”, na Bahia, então capital da colônia variava entre

250\$000 e 400\$000 por ano (Nunes, 2003:37), portanto nota-se que a arrecadação dos impostos sobre os gêneros era insuficiente para as obrigações assumidas para com os professores. Além disso, a maioria deles (com exceção dos concursados vindos de Portugal) eram nomeados por indicação ou com a anuência dos bispos. Deles não era exigida nenhuma formação ou conhecimentos especiais e seus cargos eram vitalícios.

Do Brasil, entretanto, o Iluminismo permanecia distante. Da expulsão até as primeiras providências para substituição dos educadores jesuítas decorreram 13 anos. Neste período, desmantelou-se parte da estrutura administrativa do ensino jesuítico: substituiu-se a uniformidade de sua ação pedagógica pela diversificação das disciplinas isoladas. O Estado tentou assumir, pela primeira vez, os encargos da educação, mas os mestres leigos das aulas e escolas régias, recém-criadas, se revelaram incapazes de assimilar toda modernidade que norteava a iniciativa pombalina. (Oliveira, 2004: 3-4)

A rigor, a época pombalina terminou com o reinado de D. José e a assunção de D. Maria I ao trono, mas suas conseqüências perduraram ainda por muito tempo. Embora no Brasil a situação fosse a descrita, em Portugal as medidas pedagógicas introduzidas por Pombal, *“o programa traçado no Alvará de 1759, as diretrizes adotadas na criação do Colégio dos Nobres, das aulas militares e do comércio e na reforma universitária de 1772, constituem a expressão pedagógica tanto do absolutismo quanto do iluminismo”* (Carvalho, 1978: p. 190). *“A pedagogia pombalina foi a expressão de uma época, expressão tanto mais significativa quanto ainda hoje sugere fecundas lições propiciadoras de perplexidades para uns e certezas para outros”* (idem)

Durante os quase cinquenta anos (desde a expulsão dos jesuítas até a chegada da família real portuguesa, em 1808), no Brasil foi criado um Curso de Estudos Literários no Rio de Janeiro, em 1.776, e, um Seminário em Pernambuco (Olinda), em 1.798, os quais eram os únicos a ter uma estrutura escolar, com seqüência lógica entre as matérias, classes de estudantes, duração pré-determinada das aulas e duração previamente estabelecida do curso (Piletti, 1996: 37). Essa situação assim permaneceu até a chegada da família real

portuguesa, em 1.808. Com ela vieram cerca de 15 mil pessoas. Para Laura de Mello e Souza, em entrevista ao caderno “Mais” do Jornal Folha de S. Paulo, dia 28/01/07, página 7, analisando a discussão temática a respeito da ruptura ou não entre a Metrópole e a Colônia, no século XIX, “1.808 é um marco muito importante, talvez mais que 1.822.” Mesmo depois dessa chegada, a educação, embora houvesse mais escolas, continuou a ter uma importância secundária. Enquanto nas colônias espanholas do novo mundo já existiam universidades (Universidade de São Domingos (1.538) e Lima e do México (1.551)), a primeira Universidade brasileira seria a de S. Paulo, fundada em 1.934.

Na escola brasileira, ainda hoje, observa-se resquícios da herança jesuítica. Os mestres, na prática escolástica, que era, em última análise, a usada pelos jesuítas, são encarados ainda que idealmente, como exemplos vivos de moralidade e virtude, os únicos detentores do saber que os estudantes devem adquirir. Um aparato disciplinar caracteriza a relação de aprendizagem e a virtude e a renúncia de si mesmo são armas para a busca da verdade moralizadora.

Enquanto no Brasil a educação, nos três primeiros séculos após a chegada de Cabral, permaneceu por dois séculos sob a égide jesuítica e meio século no mais perfeito caos, na Europa, ela teve nesse período um grande desenvolvimento, desencadeado em parte pela Reforma, que cindiu a hegemonia da Igreja Católica, em parte pelo próprio desenvolvimento social e artístico, que teve início com a revolução industrial e o renascimento das artes e filosofia.

Em 1.618, na Alemanha, o ducado de Weimar já instituía a escolarização obrigatória para todas as crianças de 6 a 12 anos de idade.

Em 1.628, o pedagogo Iohann Amos Comenius (1.592 – 1.670) publica a “*Didactica magna, universale omnes ominia docendi artificium exhibens*”, extenso compêndio para professores. Ele assim apresenta sua obra:

“3 – Nós ousamos prometer uma “Didactica Magna”, isto é, um método universal de ensinar tudo a todos. E de ensinar com tal certeza que seja impossível não conseguir bons resultados. E de ensinar rapidamente, ou seja, sem nenhum enfado e sem nenhum aborrecimento para os alunos e para os

professores, mas antes com sumo prazer para uns e outros. E de ensinar solidamente, não superficialmente e apenas com palavras, mas encaminhando os alunos para uma verdadeira instrução, para os bons costumes e para a piedade sincera. Enfim, demonstraremos todas essas coisas, a priori, isto é, derivando as da própria natureza imutável das coisas, como uma fonte viva que produz eternos arroios que vão, de novo, reunir-se num único rio; assim estabelecemos um método universal de fundar escolas universais (Comenius, 2001: 13-14).

Nessa obra, o autor já trata o professor como um profissional do ensino, que deve ter uma formação própria e adequada, da qual a maneira de ensinar, a didática, deve fazer parte integrante. A escola é o principal meio de transmissão da cultura e deve atingir a todos:

“As escolas devem ser asilos comuns da juventude:

Devem ser enviados às escolas não apenas os filhos dos ricos ou dos cidadãos principais, mas todos por igual, nobres e plebeus, ricos e pobres, rapazes e raparigas, em todas as cidades, aldeias e casas isoladas (Comenius, 2001: p.127).”

Em sua *Didactica Magna*, praticamente esgotou o assunto sobre quem, o que, como, por quem, onde e para que ensinar: Tudo deve ser ensinado para todos; o professor deve ter o domínio do que irá ensinar e conhecer intimamente a quem ensina e seguir um método que leve esses conhecimentos em consideração, para que o aluno atinja sua “humanidade plena”. Descreve minuciosamente até o ambiente físico da escola: o prédio, seu entorno, as salas, o número ideal de crianças a serem ensinadas em cada sala e o número de professores necessários em cada escola (um, de preferência!). Esses conceitos são vigentes na maioria de nossas escolas, ainda nos dias atuais.

Dá atenção muito especial ao papel dos professores e aos métodos utilizados por eles:

“16 – Os professores, por sua vez, se forem afáveis e carinhosos e não afastarem de si os espíritos com quaisquer atos de aspereza, mas os atraírem a si afetuosamente, com

atitudes e palavras paternais; se exaltarem os estudos empreendidos pelas crianças, mostrando sua importância, o seu encanto e a sua facilidade; se louvarem os alunos mais diligentes (distribuindo mesmo, para as crianças, pêras, maçãs, nozes, doces, etc.); se, chamando-os para junto de si, mesmo em publico, lhes mostrarem aquilo que depois deverão aprender, figuras, instrumentos de ótica, de geometria, esferas armilares e outros objetos semelhantes que despertem a admiração das crianças e as atraiam; se os encarregarem de levar qualquer recado aos pais, se, numa palavra, tratarem os alunos com afabilidade, facilmente conseguirão tornar-se senhores dos seus corações, de modo que eles sintam até mais prazer de estar na escola que em casa (Comenius, 2001: 239-240)”.

Logo a seguir, nos finais do Século XVII e início do XVIII, (que foi chamado o século das luzes) começam a aparecer filósofos que preconizam a secularização completa da sociedade e a volta à racionalidade. A Igreja ainda tinha algum prestígio e havia também muitas escolas ligadas às religiões reformadas. Os pensadores vieram a chamar-se iluministas, e eram das mais diversas nacionalidades. Propagavam um ambicioso e vasto programa: a secularização total da sociedade. Secularismo, cosmopolitismo, humanismo e liberdade em todos os sentidos, eram as suas bandeiras. O direito às liberdades, de expressão, de palavra, de imprensa, se estendia para a liberdade de comércio, de empreendimento econômico, fora da censura da Igreja e do Estado absolutista-mercantilista. Livres, para que cada um, de acordo com os seus próprios talentos, encontrasse o seu caminho. Desprovidos, em sua maioria, de cátedras acadêmicas, tinham o púlpito e os clérigos como alvos preferenciais. Diziam que só quando o conhecimento e a razão se difundissem era que a humanidade superaria suas dificuldades. A razão era parte da natureza e por isso enfatizavam o retorno do homem a ela. A própria religião deveria estar em consonância com a razão natural do homem. O iluminismo foi o alicerce para a Revolução Francesa de 1.789.

Os iluministas correspondiam-se entre si e mantinham uma grande fidelidade uns aos outros, mesmo quando havia rugas e querelas entre eles. Em

uma carta a Voltaire em 1762, Diderot escreveu: “Nossa divisa é: sem quartel aos supersticiosos, aos fanáticos, aos ignorantes, aos loucos, aos perversos e aos tiranos. Será que nos chamamos de filósofos para nada?”

Os principais pensadores do Iluminismo foram: John Locke (1632-1704), na Inglaterra, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), na Suíça, Voltaire (1694-1778), Montesquieu (1689-1755), Denis Diderot (1713 -1784) e Jean Le Rond d’Alembert (1717-1783) na França e Immanuel Kant (1.724 - 1.804) na Alemanha. Foram também chamados de filósofos do otimismo, com exceção de Kant, que tinha uma inclinação mais pessimista, em alguns de seus trabalhos. Voltaire fez a seu próprio otimismo e ao de seus companheiros uma crítica ao escrever “Candido ou o otimismo”, ao mesmo tempo em que atacava ferozmente o clericalismo e a Igreja, especialmente os jesuítas.

Dos iluministas, quem mais se dedicou a pensar sobre a educação e os educadores foi, sem dúvida, Jean-Jacques Rousseau. Em “*Emílio ou da educação*”, traça um extenso tratado sobre a infância e o desenvolvimento infantil como bem demonstra e resume Michel Launay (1999):

“ eis o sumário de uma primeira exploração:

Livro I – A idade da natureza – o bebê (infans) -
Introdução: importância e objetivo da educação.- A verdadeira ama é a mãe.- O verdadeiro preceptor é o pai.- Um aluno imaginário: Emílio, órfão.- A ama de Emílio.- Antes de falar, antes de entender ele já se instrui.

Livro II – A idade da natureza – de 2 a 12 anos (puer) –
1- Educação da sensibilidade – os choros e os gritos; - o bem estar da liberdade; - a dependência das coisas; 2- Educação moral – máximas gerais – propriedade, verdade, caridade; 3- Educação intelectual – partir do interesse sensível; crítica das palavras; - crítica da história; - crítica das fábulas de La Fontaine; - nada de livros antes dos doze anos. 4 – Educação do corpo – exercícios físicos; - preceitos de higiene e natação; 5 – Educação sensorial – o tato; - a visão – a audição – o olfato.

Livro III – A idade da força – de 12 a 15 anos – 1- Educação intelectual – da necessidade à utilidade; - experiências, não palavras; - construção das máquinas; - importância do princípio de utilidade; - um só livro: Robinson

Crusoe. 2 – Educação manual e social – contra os preconceitos; - a hierarquia dos ofícios; - educação social; - necessidade de um ofício manual; - escolha da profissão: Emílio marceneiro.3- Conclusão: Emílio tem um pouco de conhecimento, mas os que ele tem são realmente seus;

Livro IV – A idade da razão e das paixões – de 15 a 20 anos – 1- Educação do ser moral – educação sexual; - da piedade à sociabilidade; - estudo da história e das paixões; - a beneficência; - problema da educação religiosa. 2 – Educação religiosa: Profissão de fé do Vigário Saboiano. a) primeiro discurso: a religião natural. – a prova da dúvida; - as evidências do coração; - a voz da consciência. B) o segundo discurso: as religiões reveladas. – crítica das religiões reveladas; - diante do evangelho: ser sempre modesto e circunspecto; - conclusão prática: nem filósofo, nem intolerante. 3 – retomada da educação moral. – novos meios de educação: a religião, a razão, a amizade; - que fazer diante do apelo dos sentidos e do coração; - entrada de Emílio no mundo; - educação estética; - conclusão: se eu fosse rico...

Livro V: a idade da sabedoria e do casamento – de 20 a 25 anos. – 1- Sofia ou a mulher – semelhanças e diferenças entre os sexos. – educação intelectual e estética; - educação religiosa de Sofia; - Educação moral de Sofia; - Sofia mulher comum; - Educação sentimental de Sofia. 2 – Emílio diante de Sofia – da escolha de uma esposa; - o encontro; - o desenvolvimento do amor; - a separação. 3 – Viagens – das viagens em geral. – da educação política prévia às viagens; - Emílio estuda os povos enquanto viaja. 4 - Epílogo – a decisão de Emílio; - a resposta do preceptor; - o casamento. (Rousseau – 1999: XII-XIII)

Rousseau, ao falar da educação de Emílio, traz à tona um conceito inédito de criança. Até esse momento na história da humanidade, a criança não tinha espaço específico. Era tratada, no máximo, como um adulto o seria. Com exceção, talvez de Comenius, que traçou uma didática humanística para a criança, mesmo assim seus conceitos em nada levavam em conta características próprias das crianças ou de suas fases de desenvolvimento. Se se abstraísse a idade do educando, na Didática de Comenius, poder-se-ia supor que ela serviria para qualquer ser humano, adulto ou criança de qualquer idade.

Rousseau, ao compreender o desenvolvimento da criança, iluminou toda a sua posteridade e a teoria da educação nunca mais foi a mesma. Até hoje sua obra é tida como revolucionária. No entanto, a escola, em si, pouco mudou. O ambiente físico, a seriação, a disposição do currículo, a separação dos alunos, a disciplina e até a formação dos professores, têm mais a ver com a escolástica da idade média e a didática de Comenius, do que com a liberdade e respeito à criança mostrada no Emílio.

“ Sempre admoestadores, sempre moralistas, sempre pedantes, para cada idéia que lhes dais acreditando ser boa, dais-lhes ao mesmo tempo vinte outras que não valem nada; repletos do que se passa em vossa cabeça, não vedes o efeito que produzis na cabeça deles. Em meio ao longo fluxo de palavras com que os cumulais incessantemente, achais que não há nenhuma que elas compreendam mal? [...] Mestres zelosos, sede simples, discretos, contidos [...] Nada de belos discursos, nada mesmo, nem uma palavra. Deixai que venha a criança: espantada com o espetáculo, ela não deixará de vos fazer perguntas. (Rousseau – 1999: 95-96)

Criticava acidamente a educação à moda de Locke (1.632-1.704), pragmático inglês: *“raciocinar com as crianças era a grande máxima de Locke. É a mais em moda hoje. Seu sucesso, todavia, não me parece muito capaz de dar-lhe algum crédito. De minha parte, não vejo nada mais tolo do que essas crianças com quem tanto se raciocinou.”* (idem: 84).

Se o século XVIII foi o século das luzes, o século XIX foi o século do aparecimento dos estados nacionais, na Europa e da consolidação do estado brasileiro, primeiramente como império e posteriormente como república. As grandes mudanças sociais na Europa, geraram estudos críticos da sociedade e o aparecimento de novas áreas de estudo, notadamente a sociologia, criada por Augusto Comte (1.789-1.857). Para Comte o ensino deve ser secular e afastado da metafísica e da teologia. Ele introduz a idéia de seriação e evolução no sistema escolar. Até o século XVIII, acreditava-se que o homem e todas as espécies existentes haviam sido criados assim como são e que não tinham sofrido, nem poderiam vir a sofrer, nenhuma transformação. Em 1.859, o cientista inglês Charles Darwin (1.809-1.882), após longas viagens, inclusive pela América do Sul, observando e refletindo sobre o universo dos seres vivos deu início a uma

profunda revolução na história da ciência ao publicar uma obra fundamental denominada Sobre a origem das espécies. Outro grande pensador que caracterizou o século e teve influência até os dias atuais, foi Karl Marx (1.818-1.883), filósofo e economista alemão. Para ele, a história da humanidade é marcada pela luta de classes. Marx tinha uma visão otimista do destino da humanidade.

A educação passa a ser preocupação do Estado, que regulamenta a escola elementar pública, obrigatória, leiga, universal e gratuita. À escola é atribuído o papel de garantir a estabilidade e o bem estar social, bem como o progresso e a estabilidade. A formação do professor passa a ser considerada a forma ideal de conseguir esses intentos. Grandes pedagogos preconizam a educação estatal para todos: Pestalozzi (1.746-1.827), Froebel (1.782-1.852) e Herbart (1.776-1.841). Herbart, Dewey (1.859-1.952) e Paulo Freire (1.921-1.997) seriam os responsáveis pelas grandes transformações educacionais nos séculos XIX e XX. Seriam as revoluções modernas da teoria educacional. Uma quarta estaria se delineando: seria a pós-moderna. Para Herbart (1.776-1.841), a metodologia do ensino seria: preparação, apresentação, associação, generalização e aplicação. Essas fases fundamentaram a formação dos professores até o advento da chamada escola nova.

No Brasil do Século XIX, grande parte dele transcorrida sob o império, não há o que poderia ser chamada de uma pedagogia brasileira. As escolas são poucas, os mestres escolhidos ao acaso ou, pior, por indicação das autoridades religiosas, são menos ainda. A primeira lei orgânica do ensino, no Brasil, tentava corrigir a situação, impondo alguma ordem ao caos, mas esbarrou na total falta de professores, ambientes, recursos didáticos e financeiros:

“Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias. Os presidentes de províncias (...) nomearão o número e localidades das escolas, podendo extinguir as que existem em lugares pouco populosos e remover os professores delas para onde forem mais aproveitáveis, dando-se conta à Assembléia Geral Legislativa para a aprovação.” (Art. 1º e 2º do Decreto-Lei Imperial de 15 de outubro de 1827).

Esse Decreto-lei é considerado muito ambicioso para as condições do Brasil naquela época: não havia professores em número suficiente e muito menos capacitados. Não se exigia, porém, nenhuma formação específica, mas a aprovação em concurso:

Art. 7º Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho; e estes proverão o que for julgado mais digno e darão parte ao Governo para sua legal nomeação.

Art. 8º Só serão admitidos à oposição e examinados os cidadãos brasileiros que estiverem no gozo de seus direitos civis e políticos, sem nota na regularidade de sua conduta.

Art. 9º Os Professores atuais não serão providos nas cadeiras que novamente se criarem, sem exame de aprovação, na forma do Art. 7º.(Decreto-Lei Imperial de 15 de outubro de 1827)

Dez anos após a promulgação do Decreto-Lei, o ministro Lino Coutinho informava à Assembléia Legislativa: “Muitas escolas se têm criado por todas as províncias e aprovadas pelo governo central; algumas têm sido providas; porém a maior parte delas ainda se acha vazia, apesar de repetidos concursos que se têm mandado abrir, ao menos na província do Rio de Janeiro; porque a falar a verdade carecemos de mestres e de mestras que ensinem todas as matérias designadas na lei de 15 de outubro de 1827, que fez das escolas de primeiras letras, aulas verdadeiramente maiores, mandando ensinar muitas outras coisas, além de ler, escrever e contar.” (Projeto de marketing – Diário de S. Paulo)

Com efeito, o decreto, em seu artigo sexto exigia:

“os professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional e os princípios de moral cristão e da doutrina da religião católica apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil”.

Impulsionadas pelo decreto, várias províncias criaram Escolas Normais para preparar os professores para o magistério. Essas escolas normais também funcionavam precariamente. Às vezes fechavam por longos períodos, por falta de condições materiais e, ou, falta de candidatos, ou ainda, falta de professores. As primeiras delas, em 1.835, foram criadas em Niterói e Ouro Preto, depois na Bahia (1.836), São Paulo (1.846) e Rio de Janeiro (1.874). Por força do mesmo decreto imperial, elas eram obrigadas a ensinar aos professores o método Lancaster, ou mútuo, que consistia em contar com a colaboração de alunos mais adiantados (decuriões) para ajudantes dos professores, que podiam, assim, cuidar de até 400 alunos. Esperava-se que esse método, preconizado como rápido, eficiente e econômico, resolvesse a situação de escolaridade e analfabetismo do país.

“Instrumentos como areeiros, ardósias de diferentes tamanhos, esponjas, lápis com que se escrevia em pedras, traslados, tabelas para aprendizagem da leitura e do cálculo tornariam a aprendizagem da leitura, da escrita e das quatro operações aritméticas mais fácil e rápida. Os compêndios de doutrina cristã, de gramática e de aritmética permitiam que os alunos realizassem as mesmas atividades ao mesmo tempo, conferindo uniformidade ao que era ensinado. Para manter a disciplina e a ordem utilizavam-se sinetas, apitos e campainhas para reger o trabalho. Recomendava-se ainda premiar os alunos que mais se distinguiam pela sua aplicação e boa conduta incitando a emulação.” (FARIA Fº- 2002/2003: p.12).

O movimento republicano trouxe a educação ao centro da preocupação principalmente da província e especialmente de São Paulo. O ideário republicano apoiava-se, de certa forma, na educação para conseguir seu intento. A Escola Normal de S. Paulo, depois de diversas interrupções de seu trabalho, passa a ser entendida como um pólo irradiador da cultura pedagógica da época.

Havia necessidade, naquele momento histórico, de, transformando os súditos em cidadãos, conferir significado à idéia de nação. O ideário republicano já acena, pois, com a irreduzível incompatibilidade entre um sistema

verdadeiramente representativo e a ignorância popular, até então voluntariamente mantida por uma ordem social que prescindia da "vontade geral" para agir com total onipotência sobre a "coisa pública". Havia, nessa perspectiva dos republicanos emergentes, um antagonismo essencial entre realeza e povo, a partir do qual a governabilidade da ordem monárquica se tornava gradualmente instável e sujeita a perturbações. O povo deveria ser assim, sutilmente, educado para a vida democrática; na escola eram depositadas as esperanças de preparar essa sociedade para o novo tempo no qual haveria efetiva demanda do exercício dos direitos políticos. Os republicanos concebiam-se como agentes portadores das luzes da razão, no advento de um novo modelo inspirado em países mais adiantados. (BOTO – 1999: 4).

A partir de 1.890, passam a ser editadas normas legais tanto na esfera federal quanto estadual. As Escolas Normais, já criadas, passam a ter prédios novos e suntuosos (A Escola Normal de S. Paulo ganha seu prédio construído por Ramos de Azevedo na Praça da República, com grande valor histórico e arquitetônico). A importância dessa escola para o contexto geral da educação paulista fica evidente em fatos como o estabelecido no Regimento Interno das Escolas Públicas do Estado de S. Paulo, instituído pelo Decreto 248, de 1.894, que obrigava os professores, mesmo os do interior do Estado, a freqüentarem-na para aplicarem, em suas escolas, o que ali aprendiam. Eles poderiam se afastar de suas “cadeiras” por alguns meses para freqüentar as aulas de formação. As escolas anexas a elas, que serviam para as práticas didáticas, passaram a ser escolas modelo e constituíram-se em uma referência pedagógica para todo o Estado. Nela foram incorporadas muitas das inovações que passaram a vigorar nas escolas públicas primárias, em especial nos grupos escolares recém instituídos que, em geral, tinham uma organização heterogênea e precária. Pode ser que esta tenha sido, no Brasil, a primeira formação em serviço.

A Escola Normal de S. Paulo era quem elaborava e aplicava as provas que serviriam de certificação aos professores paulistas. Em 1.933, é transformada em Instituto de Educação e Instituto Pedagógico, de nível superior, destinados respectivamente, à formação de professores secundários e à pesquisa. Em 1.934,

a recém criada Universidade de S. Paulo incorpora-os e seus professores passam a fazer parte da Faculdade de Educação da USP, criada em 1.938.

A década de 1.920 foi de grande efervescência teórica na área da educação. A escola nova, marco nacional das posições “progressistas”, só veio a tornar-se campo de pesquisa e estudos aplicados, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932.

“No seu clássico estudo sobre a educação brasileira na Primeira República, Nagle (1974) distingue duas fases nas quais teria se dado a “penetração do escolanovismo” no país. A primeira, do início do ocaso do Império até a segunda década do século XX, seria a fase na qual as novas idéias acerca da criança e de sua aprendizagem começaram a ser introduzidas no debate educacional sem que elas fossem efetivamente realizadas sistematicamente no cotidiano da escola brasileira. Seria uma “simples preparação do terreno” para a fase seguinte, os anos 20, quando o movimento se difunde e se firma, concretizando-se nos projetos de reforma então empreendidos em várias regiões do país. Assim, segundo Nagle, ao contrário do relatado pela história do escolanovismo em outros países, no Brasil “o escolanovismo surgiu, primeiro, como processo de especulação ou de teorização sobre a escolarização, para depois impregnar as instituições escolares” (WOJCIECH – 2002/2003: 241)

Assinaram o “Manifesto” ao povo e ao governo, os luminares da educação da época: Fernando de Azevedo, Afranio Peixoto, A. de Sampaio Doria, Anísio Spinola Teixeira, M. Bergstrom, Lourenço Filho, Roquette Pinto, J. G. Frota Pessoa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casassanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Attilio Vivacqua, Francisco Venancio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meirelles, Edgar Sussekund de Mendonça, Álvaro Alberto Garcia de Rezende, Nobrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Gomes.

O Manifesto traçava um retrato cru da educação no Brasil desmontando, até certo ponto, todo o ideário republicano de uma educação de boa qualidade para todos.

“No entanto, se depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. Tudo fragmentário e desarticulado. A situação atual, criada pela sucessão periódica de reformas parciais e freqüentemente arbitrarias, lançadas sem solidez econômica e sem uma visão global do problema, em todos os seus aspectos, nos deixa antes a impressão desoladora de construções isoladas, algumas já em ruína, outras abandonadas em seus alicerces, e as melhores, ainda não em termos de serem despojadas de seus andaimes...

Onde se tem de procurar a causa principal desse estado antes de inorganização do que de desorganização do aparelho escolar, é na falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins de educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas de educação. Ou, em poucas palavras, na falta de espírito filosófico e científico, na resolução dos problemas da administração escolar. Esse empirismo grosseiro, que tem presidido ao estudo dos problemas pedagógicos, postos e discutidos numa atmosfera de horizontes estreitos, tem as suas origens na ausência total de uma cultura universitária e na formação meramente literária de nossa cultura. Nunca chegamos a possuir uma "cultura própria", nem mesmo uma "cultura geral" que nos convencesse da "existência de um problema sobre objetivos e fins da educação". (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova)

O Manifesto considera a educação uma função essencialmente pública, direito do indivíduo e dever do Estado, devendo ser única, integral e orgânica, acessível a todos em todos os seus graus. Deve ser também laica, gratuita, obrigatória e desenvolvida em conjunto com outras instituições, mantendo, porém, sua autonomia sem subordinar-se a interesses transitórios, caprichos pessoais ou apetites de partidos. Deve ser unitária, sem ser uniforme e descentralizada para adaptar-se às diferenças regionais e apoiar-se solidamente em princípios científicos.

A formação do professor e o próprio papel social do professor assumem importância capital nessa declaração:

De fato, a Universidade, que se encontra no ápice de todas as instituições educativas, está destinada, nas sociedades modernas a desenvolver um papel cada vez mais importante na formação das elites de pensadores, sábios, cientistas, técnicos, e educadores, de que elas precisam para o estudo e solução de suas questões científicas, morais, intelectuais, políticas e econômicas. Se o problema fundamental das democracias é a educação das massas populares, os melhores e os mais capazes, por seleção, devem formar o vértice de uma pirâmide de base imensa. A unidade de formação de professores e a unidade de espírito

Ora, dessa elite deve fazer parte evidentemente o professorado de todos os graus, ao qual, escolhido como sendo um corpo de eleição, para uma função pública da mais alta importância, não se dá, nem nunca se deu no Brasil, a educação que uma elite pode e deve receber. O magistério primário, preparado em escolas especiais (escolas normais), de caráter mais propedêutico, e, as vezes misto, com seus cursos geral e de especialização profissional, não recebe, por via de regra, nesses estabelecimentos, de nível secundário, nem uma sólida preparação pedagógica, nem a educação geral em que ela deve basear-se. A preparação dos professores, como se vê, é tratada entre nós, de maneira diferente, quando não é inteiramente descuidada, como se a função educacional, de todas as funções públicas a mais importante, fosse a única para cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional. Todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar o seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades. (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova).

Em 1946, como forma de regulamentar e definir parâmetros para a formação do Professor primário, é promulgado o Decreto-Lei nº 8.530, de 02 de janeiro, denominado “Lei Orgânica do Ensino Normal”. Ela define os ciclos em que seriam ministrados os cursos, sua duração e currículo:

Ciclo 1: formação de Regentes de Ensino Primário, ministrado em 4 anos;

Ciclo 2: formação de Professores Primários, ministrado em 3 anos.

Estabelece também que poderiam ser oferecidos aos concluintes dos dois ciclos, após um período de prática profissional, cursos de especialização para professores primários (educação pré-primária, didática especial do curso complementar primário, didática especial do ensino supletivo, didática especial de desenho e artes aplicadas, didática especial de música e canto) e para administradores de escolas de grau primário (os quais habilitavam diretores de escolas, orientadores de ensino, inspetores escolares, auxiliares estatísticos e encarregados de provas e medidas escolares).

A Lei mostra preocupações até então inéditas em relação à formação de professores, como um currículo elaborado, recomendações explícitas sobre a qualificação dos Professores que ministrariam aulas nos cursos normais, a exigência de se ensinar a língua e cultura “das colônias”, quando as escolas normais se localizassem em regiões de imigrantes e uma preocupação grande em relação ao papel profissional e social do professor. Em seu Art. 52. preconiza que “Os estabelecimentos de ensino normal, deverão constituir-se como centros de cultura escolar e extra-escolar da zona em que funcionem, esforçando-se sempre por desenvolver ação conjunta em prol da dignificação da carreira do professor primário”.

Em 1961, depois de dez anos de tramitação, foi promulgada a Lei 4.024/61, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ela reservava um Capítulo inteiro para tratar da formação e habilitação exigidas para os professores dos diversos níveis de ensino: Primário e Médio. Seu Artigo 52 determinava que *“O ensino Normal tem por fim a formação de Professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância”*. Determinava também que haveria dois graus de formação, no nível normal: o normal de grau ginásial, com duração de quatro anos, que formaria regentes de ensino primário e o normal de nível colegial, com duração de três anos, que formaria professores primários. Aos Institutos de Educação, além dos cursos de

grau médio acima referidos, ofereceria especialização de administração escolar. A lei explicitava, também, que os professores para o ensino médio deveriam ser formados por Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e os professores para o ensino médio técnico, seriam formados em cursos especiais de educação técnica. Estabelecia, também, que o provimento efetivo dos cargos de professor nos estabelecimentos oficiais de ensino, só poderia ser feito por meio de concurso público de provas e títulos.

As influências dessas posturas, a Lei Orgânica do Ensino Normal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, perduraram até a promulgação da Lei 5.692/71, auto denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação, embora só regulamentasse o ensino de primeiro e segundo graus, de cunho mecanicista que, dadas as circunstâncias do regime político de ditadura instituído pelo golpe de 1.964, fez predominar durante cerca de duas décadas uma formação do professor esfacelada e voltada para o atendimento de um suposto mercado de trabalho. Seu Art. 29. indica que *“A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos”*. Passa a exigir formações mínimas para os professores dos vários níveis: habilitação específica de 2º grau no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries; habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries; habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena, em todo o ensino de 1º e 2º graus. Como se percebe, ela introduz os cursos superiores de licenciatura curta, que poderiam ser complementados posteriormente, por instituições de ensino superior que mantivessem cursos de duração plena ou especialmente autorizados para isso. Seu Artigo 33 determina que: *“A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-*

graduação”. Pela primeira vez no país a lei determina que em cada sistema de ensino, haverá um estatuto que estruture a carreira de magistério de 1º e 2º graus, com acessos graduais e sucessivos, regulamentando as disposições específicas da Lei e complementando-as no quadro da organização própria do sistema. Os sistemas de ensino também devem fixar a remuneração dos professores e especialistas de ensino de 1º e 2º graus, tendo em vista a maior qualificação em cursos e estágios de formação, aperfeiçoamento ou especialização, sem distinção de graus escolares em que atuem. Pela primeira vez no país também se preconiza a formação em serviço, como responsabilidade dos sistemas de ensino que *“estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas de Educação”*.

Enquanto no Brasil a situação era essa, na Europa e Estados Unidos, grandes efervescências teóricas agitavam a educação, discutindo o papel do professor e a formação dele. Os grandes organismos internacionais, Unesco e Banco Mundial principalmente, passaram a ver na educação, ora um fator de unidade e integração dentro da sociedade, capaz de superar as diferenças sociais e econômicas, ora fonte geradora dessas diferenças entre as sociedades de uma economia mundial que recompensa aqueles que possuem conhecimentos técnicos mais avançados e cerceia as possibilidades, daqueles que não os têm.

Em especial depois dos anos oitenta, após as crises do petróleo, nos países que tinham dificuldades econômicas e tornaram mais restritivas as políticas relativas aos gastos com a educação, foi se fazendo habitual considerar que os docentes não só eram um recurso para o desenvolvimento da educação, mas também constituíam um custo. Na maioria dos países, por formar o grupo mais amplo dos funcionários públicos, quase nunca puderam evitar que as conseqüências das políticas de reestruturação e ajuste econômicos cerceassem seus salários.

“A Conferência Mundial de Jomtien, Tailândia, em 1990, marcou um decênio de maior reconhecimento da função vital da educação no desenvolvimento das nações e para a preparação dos jovens para a vida ativa e produtiva nas sociedades do séc. XXI, baseadas no saber. No entanto, esse

reconhecimento não tem se traduzido em preocupações prioritárias com políticas que recompensem materialmente a docência. Poucos crêem que a situação dos docentes melhorou nos últimos anos, a maioria pensa que se deteriorou. Não só a situação dos docentes piorou, mas também a do ensino e até o estado físico das escolas.” (UNESCO – Informe Mundial sobre a Educação- 1998)

No Estado de S. Paulo, a formação dos professores passou a ser vista como uma responsabilidade do próprio Estado e não mais e somente das escolas de formação inicial como a única e principal condição de formação. (LEITE- 2005: 5).

O modelo tradicional de formação de professores entende o professor como *“um técnico que aplica com rigor as regras que derivam do conhecimento científico”* (Gómez, 1992: 96). Esse modelo traz em si implicações de ordem prática e profissional:

“A principal implicação desta concepção refere-se à divisão de trabalho que se instituiu, também marcada por relações hierárquicas: de um lado os que produzem o conhecimento (pesquisadores e especialistas) e, de outro, os que aplicam o conhecimento (no caso, os professores em sala de aula). Portanto, no modelo da racionalidade, ocorre a inevitável separação pessoal e institucional entre a investigação (quem pensa) e a prática (quem aplica). Tal divisão é claramente observada, tanto em escolas isoladas (equipe técnica e professores), quanto nas redes de ensino (órgãos centrais planejadores do currículo e docentes que devem ser treinados para aplicá-lo).” (LEITE, 2005: 2).

Trinta anos após a promulgação da primeira lei de diretrizes e bases da educação nacional e depois de cerca de oito anos de tramitação, a última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi promulgada em 1996, constituindo-se na Lei 9.394/96. Esse novo diploma legal já trata o professor como “profissional da educação” e admite que, para sua formação é necessária a *“associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço”* e o *“aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades”*.

Seu Artigo 62 determina que *“A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.”* Para dar conta de toda a formação, inclusive a continuada, a lei sugere que os institutos superiores de educação manterão programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica e programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

A atual LDBEN vai além das questões da formação, exigindo que os sistemas educacionais garantam a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: o ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; o piso salarial profissional; a progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho; um período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho e condições adequadas de trabalho.

O § 4º do Artigo 87 do Ato das Disposições Transitórias gerou uma série de interpretações contraditórias ao declarar que *“Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”*. Essa declaração levou quase todos os sistemas educacionais do país a buscar contratar somente professores habilitados em nível superior e ou a habilitar seus próprios professores, já admitidos com a habilitação em nível médio, para que as redes não tivessem duas categorias de profissionais executando os mesmos serviços, mas com habilitação e vencimentos diferentes. Foi uma verdadeira corrida para contratar Universidades ou Faculdades isoladas que se dispusessem a criar cursos específicos para a habilitação em serviço desses professores. O Estado de S. Paulo desenvolveu, em parceria com

Universidades públicas (USP e UNESP) e confessional (PUC-SP) seu próprio projeto em serviço que, desde 2001, já habilitou 7.500 professores/alunos de sua rede, dando-lhes 3.100 horas de estudo. Os municípios da Região Metropolitana de Campinas, em convênio com a UNICAMP, habilitarão cerca de 1.600 professores alunos em nível superior, desenvolvendo um curso de formação especialmente desenvolvido para eles. Após 2003, com a nova administração do Ministério de Educação, novas interpretações foram dadas ao referido dispositivo legal, passando o próprio Conselho Nacional de Educação a entender que as disposições transitórias, passados os dez anos da década da educação, deixarão de ser aplicadas, voltando-se, portanto, ao texto principal da lei que recomenda a “habilitação mínima” no nível de magistério do nível médio. O próprio Tribunal de Contas do Estado de S. Paulo apontou como irregulares os gastos que alguns municípios tiveram com esse tipo de habilitação a seus professores, muito embora a LDBEN seja clara ao determinar que a União, o Estado e os Municípios devem *“realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância”*;

As concepções mais atuais de formação profissional, constatadas através de pesquisas e estudos efetuados nas últimas décadas do século XX, tendem a ver a formação do professor como um processo permanente, que deve durar enquanto durar sua atuação profissional, ou até além dela, como condição de seu próprio desenvolvimento e não mais como “formação”, que teria um fim.

Inúmeros são os autores que defendem essa postura, destacando-se, dentre eles, Nóvoa, Popkewitz e Cabrera, evidentemente cada um com seu enfoque ideológico e metodológico próprios. Paralelamente à questão da formação, outra questão tem se delineado nos horizontes da prática pedagógica, não separada da formação, mas parte intrínseca e, até certo ponto, condicionante dela: a questão da profissionalização do docente. Até aproximadamente a segunda metade do século passado, a profissão de professor tinha características fortemente humanísticas, romântica muitas vezes e mais identificada com “missão”, “vocação” ou, em alguns casos, como serviço, quer público, exercido por funcionários, quer privado. A partir das teorias reprodutivistas, o professor passou

a ser visto e a se declarar como um “trabalhador da educação”. Essa nova postura, nem sempre clara, mesmo nos documentos oficiais, que ora o consideram um servidor, ora um trabalhador, ora um profissional, evidentemente, tem implicações severas na sua formação.

“A situação é mais grave, contudo, quando essas concepções são compartilhadas, na prática, pelas “teorias críticas da educação” (embora talvez seja o preço a ser pago por compartilhar com aquelas outras o contexto institucional e até boa parte dos objetivos e “benefícios” da investigação) porque, entre outras coisas, uma visão uniforme da categoria docente sugere que os mecanismos de subordinação e de controle postos em marcha pela administração são universalmente efetivos. O caso mais típico desta posição é o das “teorias da reprodução”, que caracterizam os processos de reprodução e legitimação da desigualdade (e dos fenômenos de poder que lhe são próprios) através da escola como inelutáveis na prática e, em conseqüência, os professores estariam presos a uma série de condicionantes estruturais e funcionais que os induz a serem acríticos e servis.” (CABRERA e JAEN, 1991: 207).

Outro fator a ser levado em consideração em relação à formação do professor, é o acelerado desenvolvimento das tecnologias que permitem que o conhecimento humano atinja proporções nunca antes imaginadas. Segundo o Dr. Benjamin Feinstein, doutor pela Universidade Hebraica de Israel, em 1.996 diretor de informática do Ministério de Educação de Israel, se considerarmos o conhecimento humano acumulado no ano 1 d.C., ele só veio a dobrar no ano de 1.750. No entanto, o volume desse conhecimento acumulado veio a dobrar novamente em 1.900 (cento e cinquenta anos após), fato que ocorreu novamente em 1.950 (cinquenta anos após) e novamente em 1.960 (dez anos após). Daí por diante, com o aperfeiçoamento das tecnologias existentes e descoberta de novas, esse tempo necessário para dobrar o conhecimento acumulado tem se reduzido galopantemente, a ponto de não se ter mais, hoje, como aferir-se minuto a minuto a amplitude desse conhecimento. O professor, para estar sintonizado minimamente a esse processo acelerado, precisa ter acesso a essas novas tecnologias e conhecimentos. Conforme aumenta a experiência dos educadores

com essas tecnologias, é provável que eles exerçam uma influência maior sobre elas para que sejam instrumentos mais eficazes no seu dia a dia.

Sólo cuando los docentes internalicen las tecnologías integradas y refuercen su confianza en sí mismos en este ámbito, se podrá garantizar la implementación de la revolución informática en la escuela. Los maestros deben ocupar el foco de este proceso, por lo menos en los próximos años. Suponemos y esperamos que los alumnos de hoy, que serán los maestros del futuro, portarán consigo las destrezas necesarias para la revolución cibernética e informática en las escuelas; pero hasta ese entonces, el apoyo al personal docente es el eslabón más frágil del proceso. (Feinstein- 2003: p.8)

Resumindo, grosso modo, a necessidade de formação do professor tem evoluído, ao longo do tempo histórico, desde a mais espontânea e natural, como a própria “formação” como ser humano indiferenciado; a formação desejada a um escravo encarregado de transmitir certo tipo de conhecimento às crianças e jovens de uma elite que o dominava; ao cultivo das “melhores qualidades” para formar o cidadão; à formação do sacerdote, como ser abnegado que, em nome de uma crença, teria a missão de dar o melhor de si para a formação das gerações futuras na fé e na doutrina; ao profissional que deve formar-se da melhor maneira possível, em cursos específicos, para desencumbir-se de tarefas para as quais foi contratado (deve, para garantir seus direitos de contrato, associar-se em Associações de classe, que regulariam sua profissão) até ao trabalhador que deve ser “treinado” no próprio exercício do trabalho e mudar conforme as exigências de um mercado que regula as condições de emprego (deve, para garantir seus direitos, associar-se em Sindicatos). Todas essas concepções de professor permeiam ainda hoje as políticas de formação vigentes, misturadas às vezes, às vezes exclusivas e ou excludentes. Há até correntes de pensamento bastante atuais que estariam desprezando uma categorização funcional do professor, considerando que qualquer pessoa poderia fazer a mediação cultural desde que se dispusesse a isso e se formasse em serviço.

Com quase todas essas concepções ainda vigentes, ao mesmo tempo, lutam os sistemas educacionais e os próprios professores ao traçarem e implementarem as políticas de formação.

CAPÍTULO II

Caracterização histórica da Região Metropolitana de Campinas:

Antes de me propor a tratar da formação de Professores como política nos municípios da Região Metropolitana de Campinas, é necessário traçar, em breves considerações, as raízes históricas do que se constitui hoje a Região.

Organizações regionais metropolitanas tiveram seu aparecimento tardio no ordenamento jurídico do Brasil. Instrumentos legais que permitissem prover seu reconhecimento e habilitar estratégias de intervenção correspondentes para o reconhecimento e enfrentamento dos problemas comuns, somente tiveram lugar na década de 1970. A própria concepção clara de município, seu território, suas competências e sua autonomia, aparecem aos poucos nos marcos legais nacionais.

As “Ordenações Afonsinas, Manuelinas e Filipinas”, que regiam Portugal, passaram a reger o Brasil até a Independência, implantando o modelo municipal lusitano com as mesmas atribuições políticas, administrativas e judiciais. Dessa forma, nossos Municípios tinham um Presidente, três Vereadores, um Procurador, dois Almotacés, um Escrivão, um Juiz de Fora, vitalício, e dois Juizes Comuns, eleitos com os Vereadores. Assim era constituída a administração da primeira vila brasileira, a de São Vicente, em 1532.

A “Constituição Política do Império do Brasil” (de 25 de março de 1824) outorgada pelo Imperador Dom Pedro I, ao tratar a divisão do território nacional, em nome da Santíssima Trindade, em seu “Titulo 1º - Do Império do Brasil, seu Território, Governo, Dinastia, e Religião, considera que: “Artigo. 1. *O Imperio do Brazil é a associação Política de todos os Cidadãos Brasileiros. Elles formam uma Nação livre, e independente, que não admitte com qualquer outra laço algum de união, ou federação, que se oponha á sua Independência*”.

Em seu Artigo 2º, esclarece que “*o seu territorio é dividido em Provincias na fórma em que actualmente se acha, as quaes poderão ser subdivididas, como pedir o bem do Estado*” e somente vai referir-se “as cidades e vilas” em seu Capitulo II: Das Câmaras - Artigo 167. “*Em todas as Cidades, e Villas ora existentes, e nas mais, que para o futuro se crearem haverá Camaras, ás quaes compete o Governo economico, e municipal das mesmas Cidades, e Villas*”; Artigo 168. “*As Camaras serão electivas, e compostas do numero de Vereadores, que a*

Lei designar, e o que obtiver maior numero de votos, será Presidente” e Artigo “169. O exercicio de suas funcções municipaes, formação das suas Posturas policiaes, applicação das suas rendas, e todas as suas particulares, e uteis attribuições, serão decretadas por uma Lei regulamentar”.

Essa Lei foi promulgada somente em 1º de outubro de 1828, dispondo em seu Artigo 66, no Título III – “Posturas Policiaes”, que as cidades e vilas “terão a seu cargo tudo quanto diz respeito à polícia e economia das povoações, e seus termos, pelo que tomarão deliberações, e proverão por suas posturas sobre os objetos seguintes: (...) doze competências, desde a referente a alinhamento, limpeza, iluminação, e despachamento das ruas, cães e praças (...)” a matérias referentes à autorização de “espetáculos públicos nas ruas, praças e arraiaes.” Percebe-se no texto, a intenção de cobertura de todas as funções correspondentes às competências para atuação do poder público junto às cidades e vilas. No entanto, transformou as Câmaras Municipais em “corporações meramente administrativas”, Os Municípios passaram a ser tutelados, perdendo a função judicante, que lhes dera prestígio e poder no período colonial. Pode-se dizer que o Império congelou as instituições municipais, impedindo-lhes a dinâmica e a ação e reduzindo-as ao imobilismo e à apatia.

Como se percebe não está estabelecido ainda o conceito formal de município, como ente do Estado, mas descritas funções municipais das Câmaras de vereadores, com poderes executivos e legislativos, no seu âmbito de competência.

O município, como um ente do Estado, aparece na formação do Estado brasileiro, somente na Constituição da República, em 1.891, publicada no Diário Oficial da União de 24.2.1891, ainda assim, de uma forma bastante imprecisa, limitada a uma única citação, no TÍTULO III – Do Município - Artigo 68: “Os Estados organizar-se-ão de forma que fique assegurada a autonomia dos Municípios em tudo quanto respeite ao seu peculiar interesse”. Mas, sem diretrizes definidas o Município ficou sujeito aos interesses e às feições que lhe desse o Estado, a quem competia: organizar as instituições municipais, definir a

competência dessas instituições, definir a composição do governo; definir os tipos de controle que exerceria sobre o Município, nomear o Chefe do Poder Executivo (apenas em oito Estados este era eleito), denominar o Chefe do Executivo: em alguns, era Prefeito, noutros, Intendente, e, ainda em outros, Presidente Municipal e todos, sem exceção, manipular as finanças municipais.

A Constituição de 1934 pouco avança em relação à anterior, deixando ainda ao Estado a competência de respeitar a autonomia dos municípios, mesmo sem defini-lo, conforme o Artigo 7º - “Compete privativamente aos Estados: I - decretar a Constituição e as leis por que se devam reger, respeitados os seguintes princípios: d) autonomia dos Municípios”.

Em 1937, em que pese a Constituição ter sido outorgada por um governo ditatorial, é dada ao município a competência de cobrar seus próprios impostos. A figura de ente federativo autônomo se amplia e, de certa forma, se consolida, embora ainda de forma centralizada e sob a autoridade do Estado membro, como se percebe pelo Artigo 26 – *“Os Municípios serão organizados de forma a ser-lhes assegurada autonomia em tudo quanto respeite ao seu peculiar interesse, e, especialmente: a) à escolha dos Vereadores pelo sufrágio direto dos munícipes alistados eleitores na forma da lei; b) a decretação dos impostos e taxas atribuídos à sua competência por esta Constituição e pelas Constituições e leis dos Estados; c) à organização dos serviços públicos de caráter local”*; Artigo 27 – *“O Prefeito será de livre nomeação do Governador do Estado”* e Artigo 28 – *“Além dos atribuídos a eles pelo art. 23, § 2, desta Constituição e dos que lhes forem transferidos pelo Estado, pertencem aos Municípios: I - o imposto de licença; II - o imposto predial e o territorial urbano; III - os impostos sobre diversões públicas”*. Pela primeira vez aparece a caracterização do que viria a ser o embrião das Regiões Metropolitanas, no seu Artigo 29 – *“Os Municípios da mesma região podem agrupar-se para a instalação, exploração e administração de serviços públicos comuns”*. *O agrupamento, assim constituído, será dotado de personalidade jurídica limitada a seus fins*, incluindo o *“Parágrafo único - Caberá aos Estados regular as condições em que tais agrupamentos poderão constituir-se, bem como a forma, de sua administração”*. Esse agrupamento, no entanto, não

parece ter nenhuma característica de ajuntamento urbano, mas tão somente características finalísticas e de exploração de recursos comuns.

A Constituição de 1946 vem contribuir com uma maior equanimidade na distribuição dos impostos no território nacional, incluindo o município na sua repartição, como se percebe pelo seu Artigo 15 – “Compete à União decretar impostos sobre - § 3º - A União poderá tributar a renda das obrigações da dívida pública estadual ou municipal e os proventos dos agentes dos Estados e dos municípios; mas não poderá fazê-lo em limites superiores aos que fixar para suas próprias obrigações e para os proventos de seus próprios agentes; § 4º - A União entregará aos municípios, excluídos os das Capitais, dez por cento do total que arrecadar do imposto de que trata o nº IV, feita a distribuição em partes iguais e aplicando-se, pelo menos, metade da importância em benefícios de ordem rural e § 6º - Na iminência, ou no caso de guerra externa, é facultado à União decretar impostos extraordinários, que não serão partilhados na forma do Artigo 21 e que deverão suprir-se gradativamente, dentro de cinco anos, contados da data da assinatura da paz”. A tutela do Estado ainda se faz sentir de maneira bastante direta: Artigo 20 – “Quando a arrecadação estadual de impostos, salvo a do imposto de exportação, exceder, em município que não seja o da Capital, o total das rendas locais de qualquer natureza, o Estado dar-lhe-á anualmente trinta por cento do excesso arrecadado”; Artigo 21 – “A União e os Estados poderão decretar outros tributos além dos que lhe são atribuídos por esta Constituição, mas o imposto federal excluirá o estadual idêntico. Os Estados farão a arrecadação de tais impostos e, à medida que ele se efetuar, entregarão vinte por cento do produto à União e quarenta por cento aos municípios onde tiver se realizado a cobrança”. Apesar desses preceitos, a intenção do legislador parece clara ao garantir a autonomia do município: Artigo 28 – “a autonomia dos municípios será assegurada: I I – Pela eleição do Prefeito e dos Vereadores; II – Pela administração própria, no que concerne ao seu peculiar interesse e, especialmente, a) à decretação e arrecadação dos tributos de sua competência e à aplicação de suas rendas; b) à organização dos serviços públicos locais. § 1º - Poderão ser nomeados pelos Governadores dos Estados ou dos Territórios os

Prefeitos das Capitais, bem como dos Municípios onde houver estâncias hidrominerais naturais, quando beneficiadas pelo Estado ou pela União. § 2º - Serão nomeados pelos Governadores dos Estados ou dos Territórios os Prefeitos dos Municípios que a lei federal, mediante parecer do Conselho de Segurança Nacional, declarar bases ou portos militares de excepcional importância para a defesa externa do País”. Para melhor definir a autonomia, fixam-se as competências para instituir seus próprios impostos, ampliando-se em contrapartida a competência para cobrá-los: Artigo 29 – “ Além da renda que lhes é atribuída por força dos §§ 2.0 e 4.11 do Artigo 15 e dos impostos que, no todo ou em parte, lhes forem transferidos pelo Estado , pertencem ao Município os impostos: I – predial e territorial urbano; II – de licença; III – de indústrias e profissões; IV – sobre diversões públicas; V – sobre atos de sua economia ou assuntos de sua competência” e o Artigo 30 – “ Compete à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios cobrar: I – contribuição de melhoria , quando se verificar valorização do imóvel, em consequência de obras públicas; II – taxas; III – quaisquer outras rendas que possam provir do exercício de suas atribuições e da utilização de seus bens e serviços.

As Constituições do período autoritário de 1967, emendada em 1969, foram, de fato, as primeiras a expressar concretamente o conceito de município e reconhecer a existência do fenômeno urbano e da competência do poder público de atuar junto ao mesmo. “Porém, de maneira um tanto curiosa e paradoxal, o fato urbano reconhecido nesses diplomas corresponde a uma superestrutura urbana (a Região Metropolitana), enquanto as estruturas básicas da urbanização não são objeto de qualquer inovação no tratamento jurídico tradicional das Cartas da República”(HOTZ, 2000 p).

A Emenda de 1969, em seu Artigo 8º estabelece que “Compete à União: XIII - estabelecer e executar planos regionais de desenvolvimento”; e no Artigo 15 - A criação de Municípios, bem como sua divisão em distritos, dependerá de lei estadual. A organização municipal poderá variar, tendo-se em vista as peculiaridades locais Por sua vez o Artigo 16 preconiza que – “ A autonomia municipal será assegurada: I - pela eleição direta de Prefeito, Vice-Prefeito e

Vereadores realizada simultaneamente em todo o País, dois anos antes das eleições gerais para Governador, Câmara dos Deputados e Assembléia Legislativa; II - pela administração própria, no que concerne ao seu peculiar interesse, especialmente quanto: a) à decretação e arrecadação dos tributos de sua competência e à aplicação de suas rendas, sem prejuízo da obrigatoriedade, de prestar contas e publicar balancetes nos prazos fixados em lei estadual; b) à organização dos serviços públicos locais. § 1º - Serão nomeados pelo Governador, com prévia aprovação: a) da Assembléia Legislativa, os Prefeitos das Capitais dos Estados e dos Municípios considerados estâncias hidrominerais em lei estadual; b) do Presidente da República, os Prefeitos dos Municípios declarados de interesse da segurança nacional, por lei de iniciativa do Poder Executivo. § 2º - Somente terão remuneração os Vereadores das Capitais e dos Municípios de população superior a cem. mil habitantes, dentro dos limites e critérios fixados em lei complementar. § 3º - A intervenção nos Municípios será regulada na Constituição do Estado, só podendo ocorrer: a) quando se verificar impontualidade no pagamento de empréstimo garantido pelo Estado; b) se deixarem de pagar, por dois anos consecutivos, dívida fundada; c) quando a Administração municipal não prestar contas a que esteja obrigada na forma da lei estadual. § 4º - Os Municípios poderão celebrar convênios para a realização de obras ou exploração de serviços públicos de interesse comum, cuja execução ficará dependendo de aprovação das respectivas Câmaras Municipais. § 5º - O número de Vereadores será, no máximo, de vinte e um, guardando-se proporcionalidade com o eleitorado do Município.

Em seu Artigo 157 estabelece que: - A ordem econômica tem por fim realizar a justiça social, com base nos seguintes princípios: I - liberdade de iniciativa; II - valorização do trabalho como condição da dignidade humana; III - função social da propriedade; IV - harmonia e solidariedade entre os fatores de produção; V - desenvolvimento econômico; VI - repressão ao abuso do poder econômico, caracterizado pelo domínio dos mercados, a eliminação da concorrência e o aumento arbitrário dos lucros. § 10 - A União, mediante lei complementar, poderá estabelecer regiões metropolitanas, constituídas por

Municípios que, independentemente de sua vinculação administrativa, integrem a mesma comunidade sócio-econômica, visando à realização de serviços de interesse comum. Compete, pois, à União a criação das Regiões Metropolitanas.

Sob a égide dessa Carta, foram promulgadas as Leis Complementares nº 14 de 08 de junho de 1973 e nº 27 de 03 de novembro de 1975 que, respectivamente, criam e regulamentam as Regiões Metropolitanas das Capitais:

- Lei Complementar nº 14/73 - “Art. 1º - Ficam estabelecidas, na forma do art. 164 da Constituição, as regiões metropolitanas de São Paulo, Belo Horizonte, Porto Alegre, Recife, Salvador, Curitiba, Belém e Fortaleza ; § 1º - A região metropolitana de São Paulo constitui-se dos Municípios de: São Paulo, Arujá, Barueri, Biritiba-Mirim, Caieiras, Cajamar, Carapicuíba, Cotia, Diadema, Embu, Embu-Guaçu, Ferraz de Vasconcelos, Francisco Morato, Franco da Rocha, Guararema, Guarulhos, Itapecerica da Serra, Itapevi, Itaquaquecetuba, Jandira, Juquitiba, Mairiporã, Mauá, Mogi das Cruzes, Osasco, Pirapora do Bom Jesus, Poá, Ribeirão Pires, Rio Grande da Serra, Salesópolis, Santa Isabel, Santana de Parnaíba, Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Suzano e Taboão da Serra. § 2º - A região metropolitana de Belo Horizonte constitui-se dos Municípios de Belo Horizonte, Betim, Caeté, Contagem, Ibirité, Lagoa Santa, Nova Lima, Pedro Leopoldo, Raposos, Ribeirão das Neves, Rio Acima, Sabará, Santa Luzia e Vespasiano. § 3º - A região metropolitana de Porto Alegre constitui-se dos Municípios de: Porto Alegre, Alvorada, Cachoeirinha, Campo Bom, Canoas, Estância Velha, Esteio, Gravataí, Guaíba, Novo Hamburgo, São Leopoldo, Sapiranga, Sapucaia do Sul e Viamão. § 4º - A região metropolitana de Recife constitui-se dos Municípios de: Recife, Cabo, Igarassu, Itamaracá, Jaboatão, Moreno, Olinda, Paulista e São Lourenço da Mata. § 5º - A região metropolitana de Salvador constitui-se dos Municípios de Salvador, Camaçari, Candeias, Itaparica, Lauro de Freitas, São Francisco do Conde, Simões Filho e Vera Cruz. § 6º A região metropolitana de Curitiba constitui-se dos Municípios de: Curitiba, Almirante Tamandaré, Araucária, Bocaiúva do Sul, Campo Largo, Colombo, Contenda, Piraquara, São José dos Pinhais, Rio Branco do Sul, Campina Grande do Sul, Quatro Barras, Mandirituba e Balsa Nova. § 7º A região metropolitana de

Belém constitui-se dos Municípios de: Belém e Ananindeua. § 8º A região metropolitana de Fortaleza constitui-se dos Municípios de: Fortaleza, Caucaia, Maranguape, Pacatuba e Aquiraz. § 9º - O valor do salário mínimo nos Municípios integrantes de uma região metropolitana será igual ao vigente na Capital do respectivo Estado. Art. 2º - Haverá em cada região metropolitana um Conselho Deliberativo e um Conselho Consultivo, criados por lei estadual. § 1º - O Conselho Deliberativo constituir-se-á de 5 (cinco) membros de reconhecida capacidade técnica ou administrativa, nomeados pelo Governador do Estado, sendo um deles dentre os nomes que figurem em lista tríplice feita pelo Prefeito da Capital e outro mediante indicação dos demais Municípios integrantes da região metropolitana. § 2º - O Conselho Consultivo compor-se-á de um representante de cada Município integrante da região metropolitana sob a direção do Presidente do Conselho Deliberativo. § 3º - Incumbe ao Estado prover, a expensas próprias, as despesas de manutenção do Conselho Deliberativo e do Conselho Consultivo. Art. 3º - compete ao Conselho Deliberativo: I - promover a elaboração do Plano de Desenvolvimento integrado da região metropolitana e a programação dos serviços comuns; II - coordenar a execução de programas e projetos de interesse da região metropolitana, objetivando-lhes, sempre que possível, a unificação quanto aos serviços comuns; Parágrafo único - A unificação da execução dos serviços comuns efetuar-se-á quer pela concessão do serviço a entidade estadual, que pela constituição de empresa de âmbito metropolitano, quer mediante outros processos que, através de convênio, venham a ser estabelecidos. Art. 4º - Compete ao Conselho Consultivo: I - opinar, por solicitação do Conselho Deliberativo, sobre questões de interesse da região metropolitana; II - sugerir ao Conselho Deliberativo a elaboração de planos regionais e a adoção de providências relativas à execução dos serviços comuns. Art. 5º - Reputam-se de interesse metropolitano os seguintes serviços comuns aos Municípios que integram a região: I - planejamento integrado do desenvolvimento econômico e social; II - saneamento básico, notadamente abastecimento de água e rede de esgotos e serviço de limpeza pública; III - uso do solo metropolitano; IV - transportes e sistema viário, V - produção e distribuição de gás combustível

canalizado; VI - aproveitamento dos recursos hídricos e controle da poluição ambiental, na forma que dispuser a lei federal; VII - outros serviços incluídos na área de competência do Conselho Deliberativo por lei federal. Art. 6º - Os Municípios da região metropolitana, que participarem da execução do planejamento integrado e dos serviços comuns, terão preferência na obtenção de recursos federais e estaduais, inclusive sob a forma de financiamentos, bem como de garantias para empréstimos. Parágrafo único - É facultado ao Poder Executivo federal, incluir, entre as diretrizes e prioridades a que alude o art. 25, § 1º, alínea a da Constituição, a participação dos Municípios na execução do planejamento integrado e dos serviços comuns da região metropolitana.

A Lei Complementar nº. 27/75, de 03 de novembro de 1975, em seu Artigo 2º determina que “- Haverá em cada Região Metropolitana um Conselho Deliberativo, presidido pelo Governador do Estado, e um Conselho Consultivo, criados por lei estadual”.

§ 1º - O Conselho Deliberativo contará em sua composição, além do Presidente, com 5 (cinco) membros de reconhecida capacidade técnica ou administrativa, um dos quais será o Secretário-Geral do Conselho, todos nomeados pelo Governador do Estado, sendo um deles dentre os nomes que figurem em lista tríplice organizada pelo Prefeito da Capital e outro mediante indicação dos demais Municípios integrantes da Região Metropolitana.”

Como se percebe, as Regiões Metropolitanas assim criadas ficavam sob a égide do Estado.

Finalmente, a Constituição de 1988, em seus aspectos gerais adota conceitos e princípios que, embora indiretamente, favorecem a possibilidade de organização regional autônoma no país. O município, só agora, passa a ser considerado integrante do pacto federativo, como ente autônomo, em condições de se organizar, através da Lei Orgânica Municipal, como texto de força constitucional, promulgada pelo poder Legislativo municipal. No Artigo 18 da Constituição Federal, a evolução do conceito de município atinge sua maior plenitude: “A organização político administrativa da República Federativa do Brasil

compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos nos termos desta Constituição”. Trata em seu § 4º da “a criação, a incorporação, a fusão e o desmembramento de Municípios, far-se-ão por lei estadual, dentro do período determinado por Lei complementar Federal e dependerão de consulta prévia, mediante plebiscito, às populações dos Municípios envolvidos, após divulgação dos Estudos de Viabilidade Municipal, apresentados e publicados na forma da lei”. Marcos de autonomia são também o conceito de federalismo, de cooperação, traduzido especificamente na redistribuição do quadro de competências entre os três níveis de governo, definidos pelo Artigo 30 – “Compete aos Municípios: I – legislar sobre assuntos de interesse local; II – suplementar a legislação federal e a estadual, no que couber; III – instituir e arrecadar os tributos de sua competência, bem como aplicar suas rendas, sem prejuízo da obrigatoriedade de prestar contas e publicar balancetes nos prazos fixados em lei; IV – criar, organizar e suprimir distritos, observada a legislação estadual; V – organizar e prestar, diretamente ou sob regime de concessão ou permissão, os serviços públicos de interesse local, incluído o de transporte coletivo, que tem caráter essencial; VI – manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental; VII – prestar, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, serviços de atendimento à saúde da população; VIII – promover, no que couber, adequado ordenamento territorial, mediante planejamento e controle do uso, do parcelamento e da ocupação do solo urbano; IX – promover a proteção do patrimônio histórico cultural local, observada a legislação e a ação fiscalizadora federal e estadual”. Como se percebe, as grandes inovações, decorrentes da definição do papel autônomo do município são aquelas relacionadas à educação, à saúde e ao ordenamento do solo urbano. No que tange às regiões metropolitanas, atribui ao Estado federado a competência da criação, por lei complementar, das unidades regionais. Essa disposição mostrou-se de grande utilidade, ao propiciar a organização regional, prescindindo muitas vezes da necessidade de uma “finalidade comum”, conforme colocada na legislação anterior, ampliando-a e conferindo-lhe maior rigor conceitual “para integrar a

organização, o planejamento e a execução de funções públicas de interesse comum” (Art. 25, § 3º).

Em decorrência desse novo ordenamento legal, no Estado de S.Paulo, a Lei Complementar nº 760, de 1995, estabelece diretrizes gerais para a criação de Regiões Metropolitanas. Criou-se primeiramente a Região Metropolitana da Baixada Santista (RMBS), pela Lei Complementar nº 815, de 30 de julho de 1996, a qual estabelece a região metropolitana e seu sistema de gestão, autorizando a instalação do Conselho de Desenvolvimento e a criação do Fundo Metropolitana, os quais têm suas características funcionais, administrativas, de pessoal e de inter-relacionamento estabelecidas. O Conselho de Desenvolvimento da Baixada Santista foi instalado em novembro de 1996.

No caso dos estudos para a criação da Região Metropolitana de Campinas, conduzidos pela Secretaria Estadual de Economia e Planejamento, foi possível avançar na representação da população, através da proposição de um segundo conselho, de caráter consultivo, para abrigar a participação dos legislativos municipais e demais componentes, definidos no regimento interno do Conselho de Desenvolvimento, que define também a forma de operacionalizá-los.

Ainda em 1995, os Deputados Estaduais Renato Simões e José Pivatto, do Partido dos Trabalhadores (PT), Vanderlei Macris e Célia Leão, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), apresentam à Assembléia Legislativa do Estado de S. Paulo o primeiro Projeto de Lei criando a Região Metropolitana de Campinas. Em 24 de maio de 2000, depois de inúmeras consultas à população dos vários municípios que compõem a região, a Assembléia aprova a Lei Complementar nº 870, sancionada pelo governador em 19 de julho de 2000, a qual cria a Região Metropolitana de Campinas, autoriza o Conselho de Desenvolvimento Metropolitano de Campinas, o respectivo Fundo Metropolitano, a Agência de Desenvolvimento e o Conselho Consultivo.

A instalação do Conselho de Desenvolvimento Metropolitano, criado pelo Decreto Estadual nº 46.057/00, faz-se em cerimônia no Instituto Agrônomo de Campinas.

O Projeto de Lei Complementar 43, criando a Agência de Desenvolvimento da Região Metropolitana de Campinas (Agencamp), é sancionado pelo Governador Geraldo Alckmin a 18 de setembro de 2003, em Campinas, em fórum no hotel “The Royal Palm Plaza”.

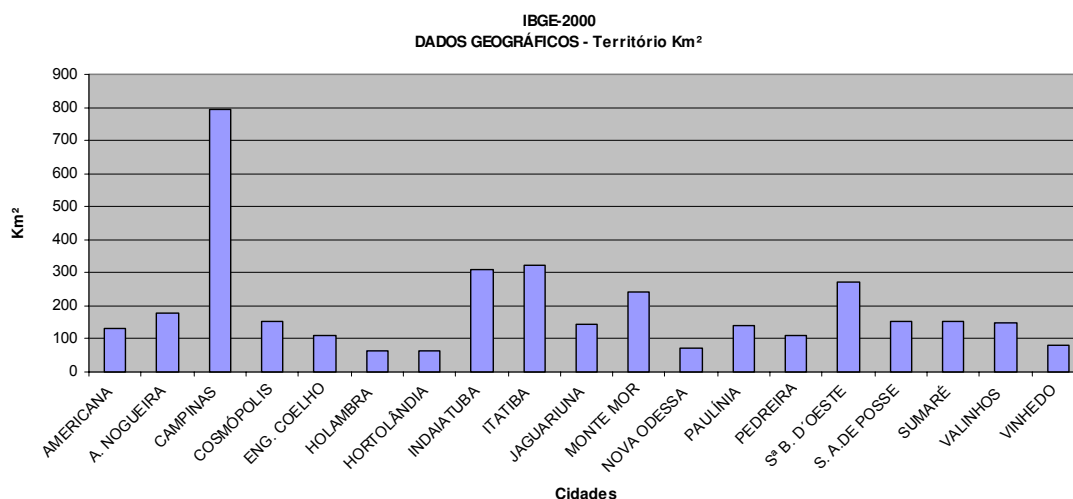
Para subsidiar o Conselho de Desenvolvimento e a Agencamp, foram criadas Câmaras Temáticas e Câmaras Temáticas Especiais, pela Lei Complementar Estadual nº 870, de 19 de Junho de 2000, em seu artigo 12 e disciplinadas no Regimento Interno do Conselho de Desenvolvimento e pelo Regimento Interno das próprias Câmaras Temáticas e Câmaras Temáticas Especiais. As Câmaras Temáticas e as Câmaras Temáticas Especiais, ambas de caráter técnico são criadas por deliberação do Conselho de Desenvolvimento e têm atribuições específicas, extinguindo-se as especiais, quando preenchidos os fins a que se destinam. As Câmaras Temáticas constituídas pelo Conselho são: Segurança Pública, Habitação, Meio Ambiente, Planejamento e uso do solo, Transporte e Sistema Viário, Desenvolvimento Econômico, Saneamento, Atendimento Social, Educação, Saúde, Agricultura, Cultura e Especial do Aeroporto de Viracopos.

Para dar cumprimento à legislação que criou a RMC e possibilitar o desenvolvimento efetivo de ações conjuntas, o Governador do Estado, através do Decreto nº. 50.553 de 21 de fevereiro de 2006, criou o Fundo Metropolitano – FUNDOCAMP, constituído de recursos paritários provenientes da arrecadação do ICMS, numa proporção de 50% do governo do Estado e 50% dos municípios, calculados à base de 0,1% do imposto arrecadado no ano anterior. O Fundo, com o objetivo de financiar e investir em programas e projetos de interesse comum aos municípios da RMC, é gerido pela Agencamp, sob a supervisão de um Conselho de Orientação composto por quatro integrantes do Conselho de Desenvolvimento e dois da própria Agencamp.

A Região Metropolitana de Campinas compreende os municípios de Americana, Artur Nogueira, Campinas, Cosmópolis, Engenheiro Coelho, Holambra, Hortolândia, Indaiatuba, Itatiba, Jaguariúna, Monte Mor, Nova Odessa,

Paulínia, Pedreira, Santa Bárbara D'Oeste, Santo Antonio de Posse, Sumaré, Valinhos e Vinhedo, totalizando uma área territorial de 3.348 quilômetros quadrados, o que corresponde a 0,04 % da superfície do país e a 1,3 % do território estadual.

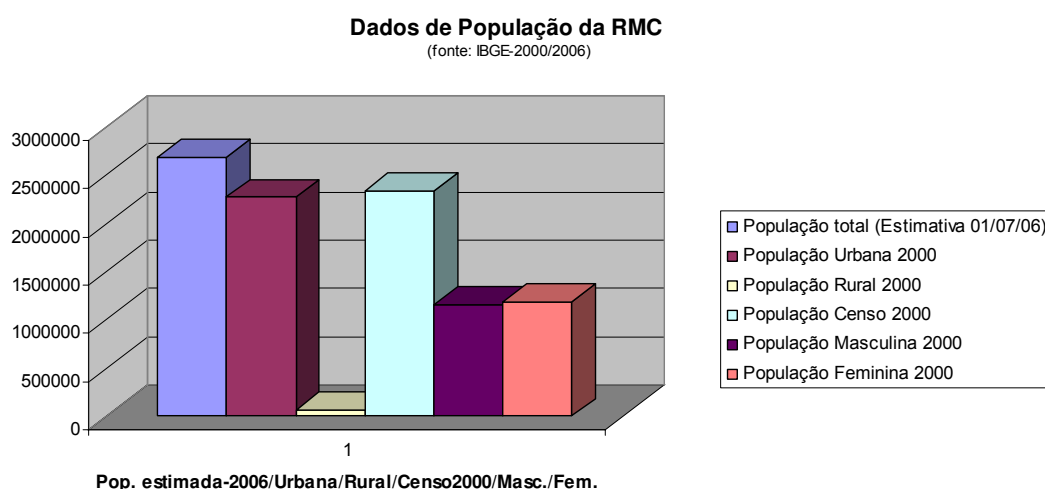
Fig. 1



A região tem uma população estimada em 2006, segundo cálculos do IBGE baseados nos índices de crescimento de cada um dos municípios, de 2.687.099 de habitantes, segundo dados baseados no Censo do IBGE de 2000, o que corresponde a 1,40 % da população do país e a 6,3 % do Estado. Desse total, a cidade de Campinas conta com 39,43%. Sumaré, Americana e Hortolândia têm, cada uma cerca de 200 mil habitantes. Holambra e Engenheiro Coelho são as

menores cidades da região e contam com 8.532 e 12.644 habitantes, respectivamente.

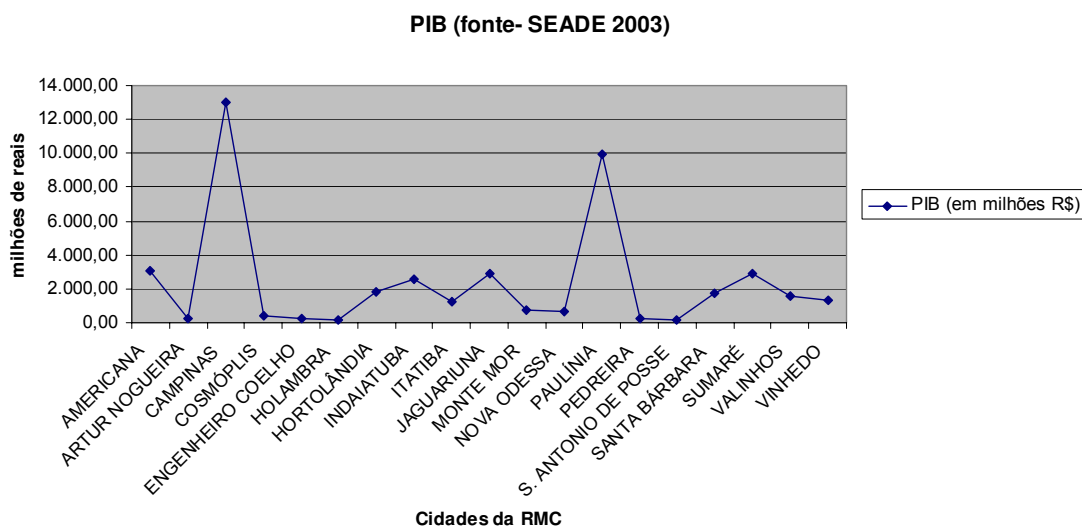
Fig. 2



Nos últimos anos, a Região Metropolitana de Campinas vem ocupando e consolidando uma importante posição econômica no Estado de S. Paulo e no Brasil. Em área próxima à Região Metropolitana de São Paulo, conta com um parque industrial moderno, diversificado e composto por diversos segmentos que se complementam. Sua estrutura agrícola e agroindustrial ainda é bastante significativa, bem como as atividades terciárias especializadas são bastante expressivas. A presença de centros de pesquisas e de tecnologias, aliada à presença importante de meios de escoamento da produção, como boas estradas e

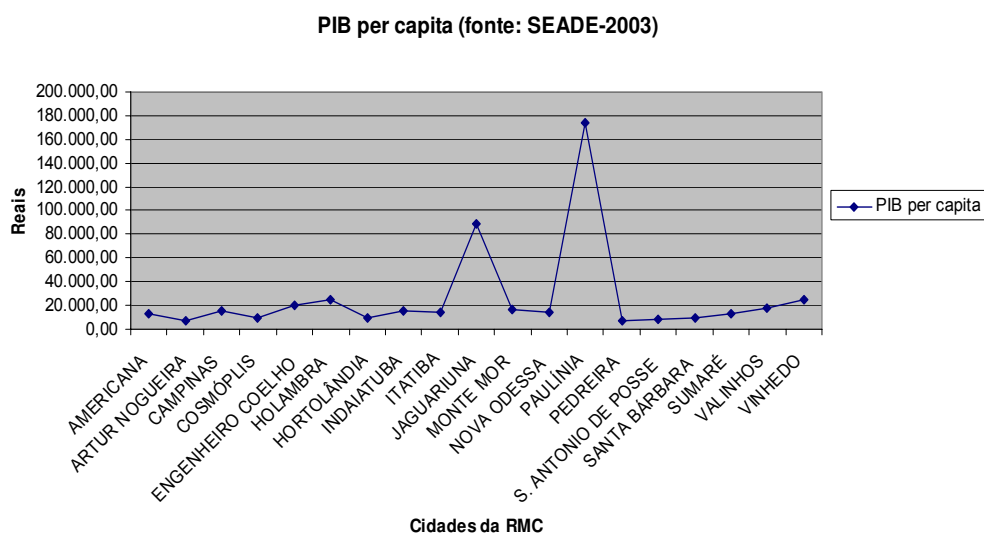
o Aeroporto Internacional de Viracopos, em Campinas, tornam-na uma das regiões mais desenvolvidas do país. Seu Produto Interno Bruto (PIB) em 2003 foi de 41.311,41 milhões de reais, sendo Campinas o município com o índice mais alto, logo seguido de Paulínia. Holambra, Pedreira e Santo Antonio de Posse são os municípios com os menores índices. Os demais ficam todos numa faixa intermediária.

Fig. 3



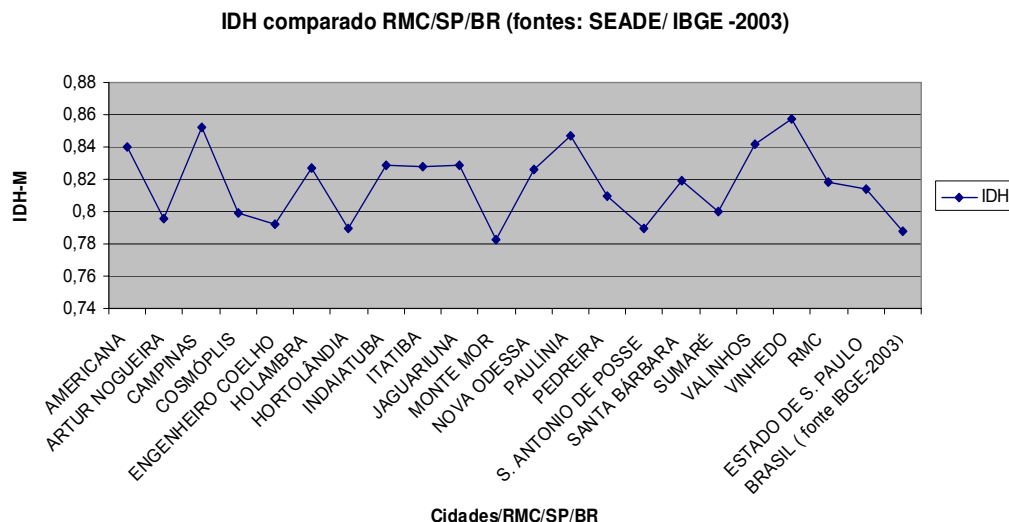
A renda per capita média da RMC, de R\$ 24.388,42, é quase o dobro da do Estado de S.Paulo (R\$ 12.619,36) e o triplo da do Brasil (R\$ 8.694,47). Paulínia é o município com a mais alta renda per capita (R\$ 174.327,39), seguida de Jaguariúna (R\$ 89.124,13) que, embora bastante, alta é quase a metade da de Paulínia. Os demais municípios têm sua renda per capita oscilando entre R\$ 6.500,00 e R\$ 24.500,00. Pedreira é o município com a menor renda per capita da Região, menor mesmo que a média do Brasil que é de R\$ 8.694,47. Santo Antonio de Posse e Artur Nogueira têm também a renda per capita menor que a média do Brasil.

Fig. 4



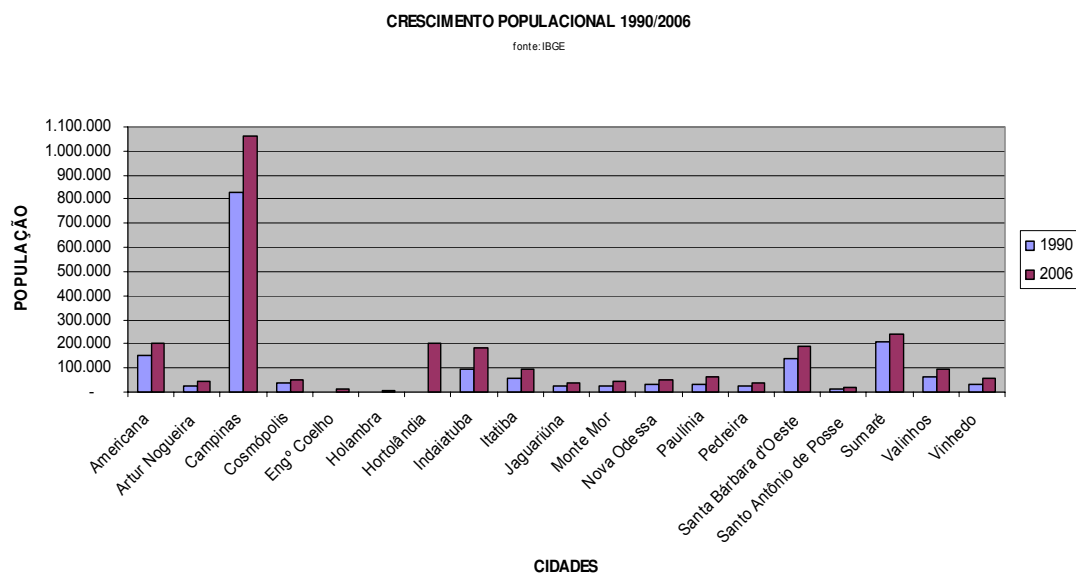
Quando se compara, porém, os IDH-M (Índice de Desenvolvimento Humano Médio), percebe-se que o alto produto interno bruto e a renda per capita relativamente elevada não são necessariamente determinantes de um grande índice de desenvolvimento. O município com o maior IDH (0,857), considerado alto pela classificação da ONU, é Vinhedo, que tem um PIB e um PIB per capita médios em relação à RMC. A própria média do IDH da RMC (0,818 ainda na classificação “alto”) não se afasta muito da do Brasil (0,788, classificada como “média” pela ONU) mas é ligeiramente maior que a do Estado de S. Paulo (0,814). O município com o maior PIB (Campinas) tem o segundo melhor IDH (0,852). O menor IDH é o de Monte Mor (0,783) que é menor que o da média do Brasil.

Fig. 5



Os processos de urbanização e industrialização bastante específicos da Região, geraram grandes potencialidades e novas oportunidades de emprego e desenvolvimento, ao mesmo tempo em que provocaram mudanças visíveis nas cidades, em termos de urbanismo e população, as quais trouxeram consigo alguns desequilíbrios ambientais, principalmente aqueles ligados à poluição do ar e das águas e deficiências nos serviços básicos de saúde, transporte urbano e intermunicipal. Cidades médias passaram a conviver, em curto espaço de tempo, com problemas típicos de cidades grandes, tais como o aparecimento de favelas, violência, dificuldades de transporte, pobreza urbana e aprofundamento das desigualdades sociais. Somente em Campinas a população favelada cresceu a uma taxa de 5,25 % no período de 1980-91, contra o crescimento da população em geral da cidade de 2,24 % ao ano. De 1991 a 1996, em Campinas, essa população favelada cresceu em 6,78 % ao ano, contra o crescimento de 1,39 % da população geral. Nas décadas de 1970-80, enquanto a população brasileira crescia a uma média de 2,48 % ao ano, a população da Região crescia a 6,49% ao ano. Destaca-se Sumaré, que cresceu a uma média de 13% ao ano no mesmo período. Entre 1990 e 2006, a cidade cuja população mais cresceu foi Hortolândia, seguida de Campinas e Indaiatuba.

Fig. 6



Todos esses fatores econômicos, geográficos, urbanísticos e sociais, reunidos, tornam a região bastante diferenciada das demais. Embora haja grande conurbação, principalmente no eixo das rodovias Anhangüera e Bandeirantes, quando elas passam por Campinas, a região conserva ainda extensas e produtivas áreas rurais, de preservação ambiental, que ainda lhe dão o caráter de “cidade de interior”, tão caro aos moradores dos municípios que as compõem.

A formalização da Região Metropolitana de Campinas veio dar às cidades da região uma nova identidade, a identidade de metrópole, sem, no entanto, tirar-lhes a individualidade e características próprias. Pelo próprio formato da formalização da Metrópole, que se caracterizou por inúmeras consultas públicas das quais participaram ativamente vários segmentos da população das cidades envolvidas, a regionalização foi vista como uma conquista. Há casos de várias cidades que lutaram muito para fazer parte da RMC. É o caso de Piracicaba, Amparo, Estiva Gerbi, Mogi Mirim, etc. Algumas delas, informalmente, participam das reuniões das várias Câmaras Temáticas, para discutir assuntos que julgam de seu interesse ou que, de alguma forma, teriam influência em seu território ou vida social e urbana. As discussões, por exemplo, que envolvem o aparato viário, de transporte, de saúde, aliadas às do Aeroporto de Viracopos e do turismo em geral sempre contam com a presença de outros municípios que não compõem formalmente a região.

No que se refere à educação na Região Metropolitana de Campinas, destinamos um Capítulo específico ao assunto.

PIB 2003 – RMC – S.PAULO - BRASIL

(RMC/SP - fonte: SEADE-2003)

Nº	CIDADE	PIB (em milhões R\$)	PIB (per capita)	IDH
01	AMERICANA	3.082,61	12.773,92	0,840
02	ARTUR NOGUEIRA	274,72	7.106,55	0,796
03	CAMPINAS	13.005,59	15.881,65	0,852
04	COSMÓPLIS	446,94	9.370,54	0,799
05	ENGENHEIRO COELHO	226,82	19.816,57	0,792
06	HOLAMBRA	196,16	24.749,45	0,827
07	HORTOLÂNDIA	1.799,17	10.040,06	0,790
08	INDAIATUBA	2.549,40	15.404,43	0,829
09	ITATIBA	1.238,93	13.917,32	0,828
10	JAGUARIUNA	2.887,89	89.124,13	0,829
11	MONTE MOR	717,40	17.059,12	0,783
12	NOVA ODESSA	662,99	14.643,73	0,826
13	PAULÍNIA	9.967,34	174.327,39	0,847

14	PEDREIRA	258,97	6.793,63	0,810
15	S. ANTONIO DE POSSE	154,26	7.840,32	0,790
16	SANTA BÁRBARA	1.698,73	9.437,03	0,819
17	SUMARÉ	2.883,66	13.166,36	0,800
18	VALINHOS	1.600,17	17.977,39	0,842
19	VINHEDO	1.303,52	24.754,46	0,857
	RMC	41.311,92	24.388,42	0,818
	ESTADO DE S. PAULO	494.813,62	12.619,36	0,814
	BRASIL (fonte IBGE-2003)	1.556.182,00	8.694,47	0,788

CAPITULO III

A educação na Região Metropolitana de Campinas

A Região Metropolitana de Campinas vem de uma tradição de pioneirismo na área de educação, no Estado de S. Paulo e no Brasil. Algumas cidades da região contam com escolas fundadas ainda no Século XIX e começo do XX, quando a educação escolar básica no Brasil era ainda muito precária, principalmente nas províncias. Campinas conta com a EE “Culto à Ciência”, fundada em 1.874, por uma loja maçônica (a terceira escola em antiguidade do Estado). O nome é uma referência aos ideais positivistas do final do século XIX, incorporados pelos maçons. Ela passou para o poder público municipal em 1.892, já na república, e do Estado em 1.894. Em 1.897, ainda em Campinas, cria-se o Primeiro Grupo escolar de Campinas, atual Francisco Glicério. Em 1.902, cria-se a Escola Complementar de Campinas, atual EE Carlos Gomes, primeira escola normal da região. Essas três escolas, além de sua importância educacional, contam também com prédios de grande importância patrimonial e histórica, tendo sido tombadas pelo Conselho do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico do Estado de S. Paulo-CONDEPHAAT e pelo Conselho do Patrimônio Arqueológico de Campinas-CONDEPACC. Além dessas escolas de Campinas, Itatiba conta com o Grupo Escolar Coronel Júlio César, atualmente EE Cel. Júlio César, de 1.896, cujo prédio também é tombado pelo CONDEPHAAT. Indaiatuba

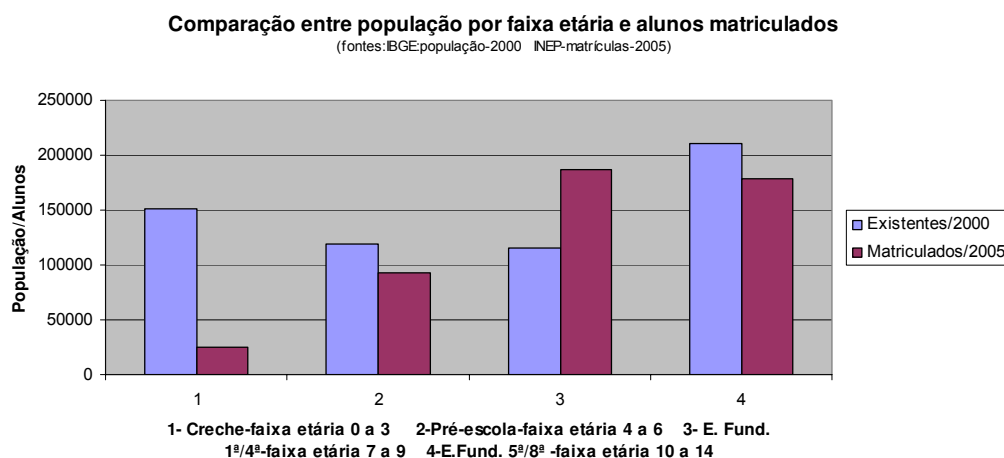
conta com a atual EE Randolpho Moreira Fernandes que foi criada em 1.908 como Escolas Reunidas de Indaiatuba, embora conste em documentos dos arquivos públicos municipais guardados na Fundação Pró-Memória de Indaiatuba, que ela teria sido criada em 1.895 (ALVES, 2006, p. 282-283) como Grupo Escolar Major Alfredo Fonseca, tendo sido destituída em seguida, por motivos políticos. O prédio que a abrigou por longo período é declarado de interesse para preservação pelo Conselho Municipal de Preservação de Indaiatuba e cedido à municipalidade, servindo atualmente como sede da Secretaria Municipal de Cultura. Pedreira conta também com uma escola do início do século XX, criada em 1.908 como Escolas Reunidas de Pedreira, atualmente EE Cel. João Pedro de Godoy Moreira.

Hoje, os dezenove municípios que compõem a Região Metropolitana de Campinas contam, juntos, com um total de 656.485 (seiscentos e cinquenta e seis mil, quatrocentos e oitenta e cinco) alunos matriculados na Educação Básica, conforme o censo 2005 do Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira-INEP. Desse total, 24.437 estão matriculados em creches; 92.396 na Pré-escola, 186.719 no Ensino Fundamental de primeira à quarta séries, 178.839 no Ensino Fundamental de quinta à oitava séries e 117.425 no Ensino Médio, além de 12.192 na EJA de 1ª à 4ª séries e 20.105 na EJA de 5ª à 8ª séries. Além desses dados disponibilizados pelo INEP referentes a 2005, a RMC contava também com 3.747 alunos portadores de necessidades educacionais especiais, de acordo com dados do SEADE de 2003.

Comparando-se o número de alunos matriculados em 2005 (INEP) com os dados de população auferidos pelo IBGE em 2000, fica claro que há um déficit muito grande entre a população da faixa etária de zero a três anos e o número de alunos atendidos nas creches, mesmo se não levássemos em conta a defasagem de 5 anos entre as datas-base dos levantamentos. Corrigindo-se os dados do IBGE pelos índices de crescimento populacional dos municípios, a defasagem se mostraria ainda mais ampla. Percebe-se, porém, que no nível da pré-escola, as matrículas e o número da população da faixa etária correspondente estão razoavelmente equilibrados o que indica que, provavelmente, não há falta de vagas para essa faixa da população, nessa modalidade de ensino. No Ensino

Fundamental, o número de matrículas é confortavelmente maior que o da população na faixa etária correspondente, com ligeira defasagem nas séries finais, o que indica da mesma forma que não há falta de vagas para essa faixa da população no nível do Ensino Fundamental.

Fig. 7



Campinas é o município com o maior número de alunos matriculados na Educação Básica em todos os níveis e modalidades: 246.282 no total, sendo 133.013 na rede estadual, 66.768 na rede municipal e 46.501 na rede privada. Engenheiro Coelho conta com o menor número de alunos matriculados: 3.390, sendo 1.145 na rede estadual, 1.439 na rede municipal e 806 na rede privada. Monte Mor conta com o menor número de alunos matriculados em creche, embora Engenheiro Coelho tenha o menor número de creches (duas, uma privada e uma municipal).

Fig. 8

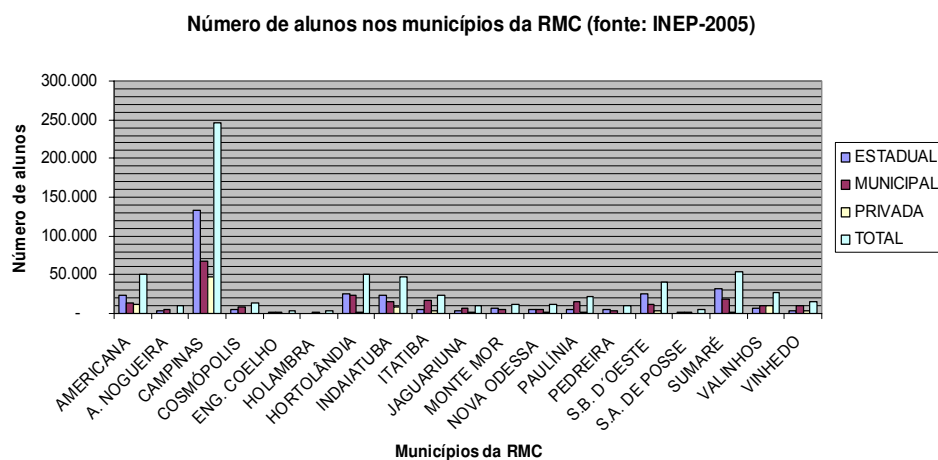
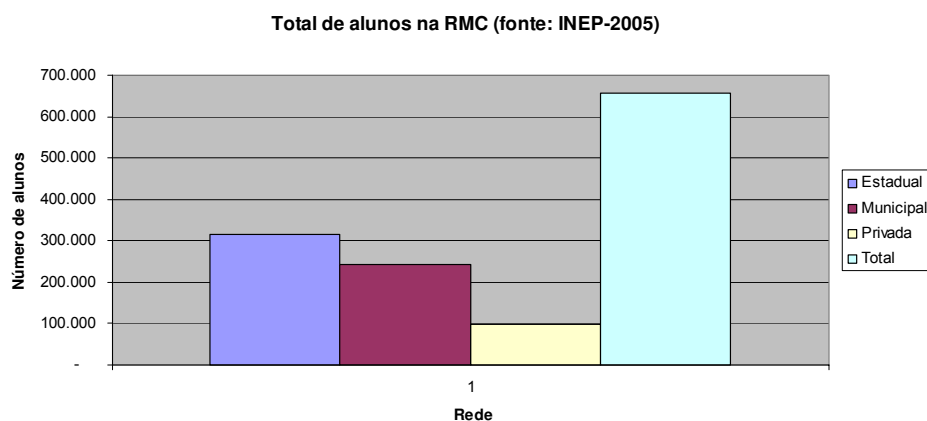
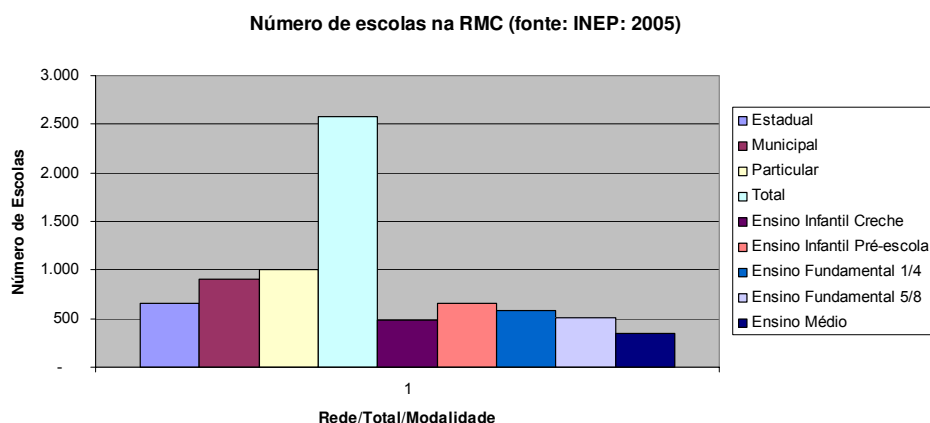


Fig. 9



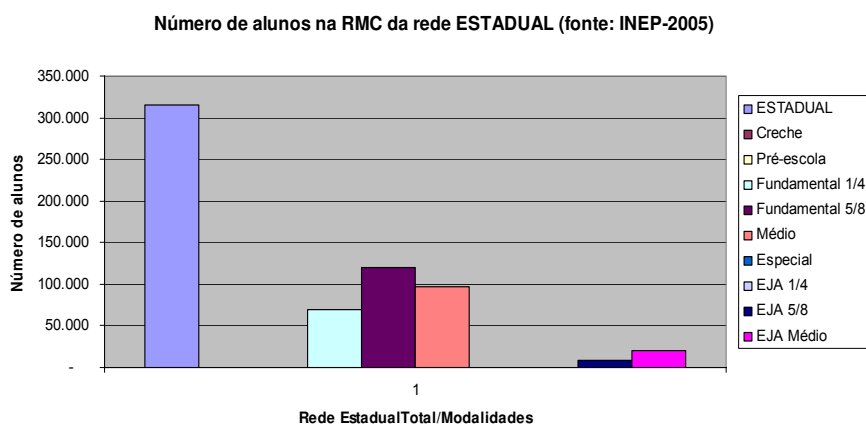
Para atender a esse contingente de alunos, há na RMC 2.576 escolas de Educação Básica, sendo 662 estaduais, 909 municipais e 1.005 particulares. Importante é notar que esses dados do INEP aferem as modalidades sem excluir nenhuma: se a escola atender a Ensino Médio e Fundamental, será contada duplamente, em cada uma das modalidades.

Fig. 10



Campinas, evidentemente, é o município com o maior número de escolas, 851 (420 privadas, 148 municipais e 283 estaduais), seguida de Americana com 236 (105 privadas, 72 municipais e 59 estaduais) e logo a seguir de Indaiatuba, com 216 (117 privadas, 58 municipais e 41 estaduais). Indaiatuba tem a maior proporção de escolas privadas dentre os municípios da RMC (54%) e Monte Mor a menor (17%), embora Valinhos tenha o maior percentual de alunos estudando em escolas privadas (36%) e Monte Mor o menor percentual (3%).

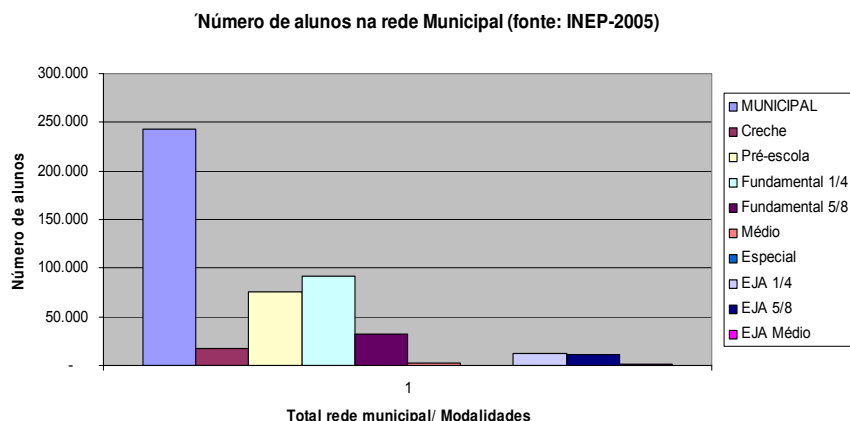
Fig. 11



A maior rede estadual, em termos de percentual de alunos atendidos é a de Santa Bárbara D'Oeste, com 63%, logo seguida de Sumaré com 61%. A menor rede estadual é a de Holambra, com 15%, seguida de Vinhedo com 17%, decorrente do fato de, nesses municípios o Ensino Fundamental de 1ª à 4ª séries

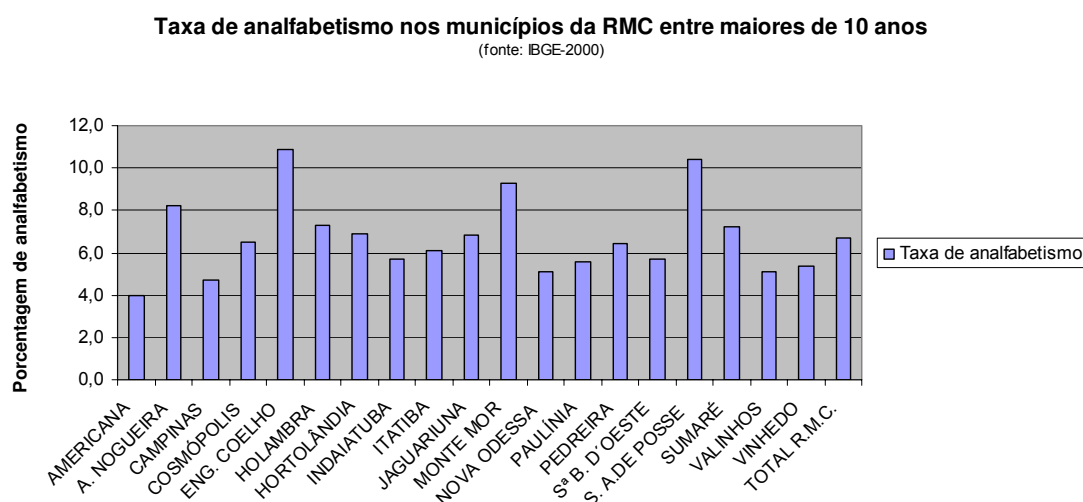
ser totalmente municipal. Paulínia e Itatiba têm as maiores porcentagens de alunos em escolas municipais (cerca de 70%) e Americana e Campinas as menores porcentagens (28%) logo seguida de Santa Bárbara D'Oeste (29%). Itatiba e Holambra eram os únicos municípios que, em 2005, estavam com o Ensino Fundamental totalmente municipalizado (de 1ª à 8ª série).

Fig. 12



O índice médio de analfabetismo entre a população de residentes maiores de dez anos de idade na RMC (6,7%), é ligeiramente maior que a média do Estado de S. Paulo (6,18%), embora seja muito menor que os dados médios do Brasil (13,6%). Isso não deixa de ser significativo, mesmo quando observamos que os diversos sistemas educacionais nos municípios da Região atendem a um número importante de alunos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no nível equivalente às séries iniciais do Ensino Fundamental. Engenheiro Coelho (10,9%), Santo Antonio de Posse (10,4%) logo seguidos por Monte Mor (9,3%) são os municípios que têm as mais altas taxas de analfabetismo nessa faixa de população, talvez por serem municípios com significativa porcentagem da população residente na área rural, com território proporcionalmente bastante extenso. Americana, com 4% e Campinas com 4,7% são os municípios com as menores taxas de analfabetismo na RMC.

Fig. 13

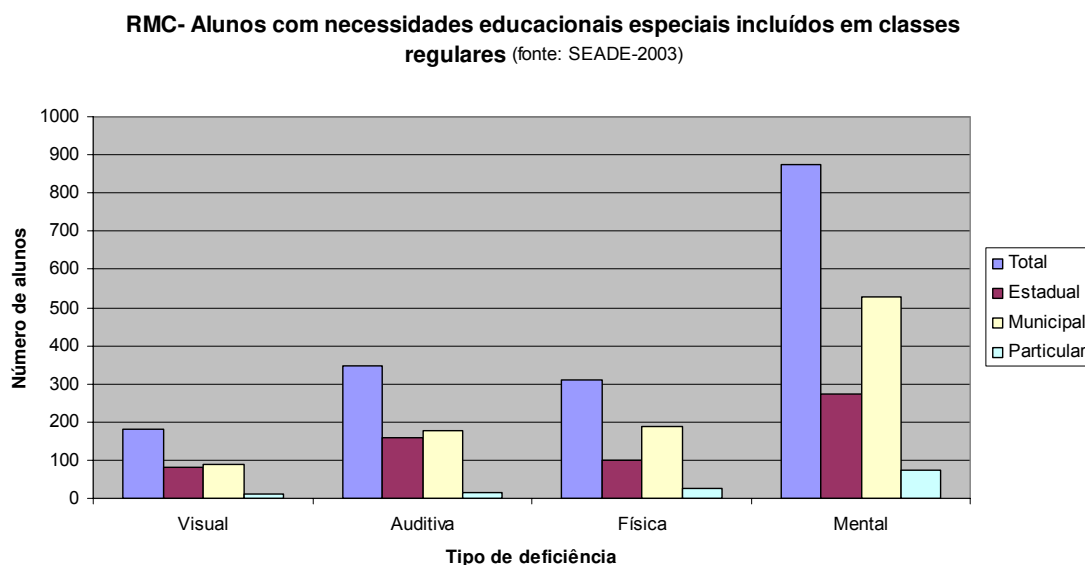


Através das atas das reuniões da Câmara Temática de Educação da RMC aparece uma preocupação bastante significativa das diversas Secretarias de Educação com o atendimento aos alunos portadores de necessidades educacionais especiais e uma opção clara pela inclusão deles no ensino regular, embora com muito cuidado e preocupações explicitadas através de estudos individualizados, mostrados no Fórum realizado em Indaiatuba.

Os dados da Educação Especial, talvez pela própria complexidade da sua coleta e tabulação, não foram ainda disponibilizados pelo INEP/Censo 2005, com as particularidades de atendimento, somente através dos números gerais. Os últimos dados disponíveis, particularizando os atendimentos, são os do SEADE de

2003, que mostram que havia na RMC 1.713 alunos com necessidades educacionais especiais incluídos nas redes regulares de ensino, sendo 608 na rede estadual, 982 na rede municipal e 123 na rede particular. Desses alunos incluídos, 875 são portadores de deficiência mental, 309 de deficiência física, 348 de deficiência auditiva e 181 de deficiência visual. Interessante é notar que o maior número de alunos incluídos estuda nas redes públicas. A rede particular parece não refletir ainda esse tipo de preocupação, ou não se ter sensibilizado por essa política de tratamento das pessoas com necessidades educacionais especiais, ou ainda, não ter conseguido se adaptar às novas tendências, visto serem, iminentemente escolas criadas para ministrarem educação especializada, focada em algum tipo de deficiência.

Fig. 14

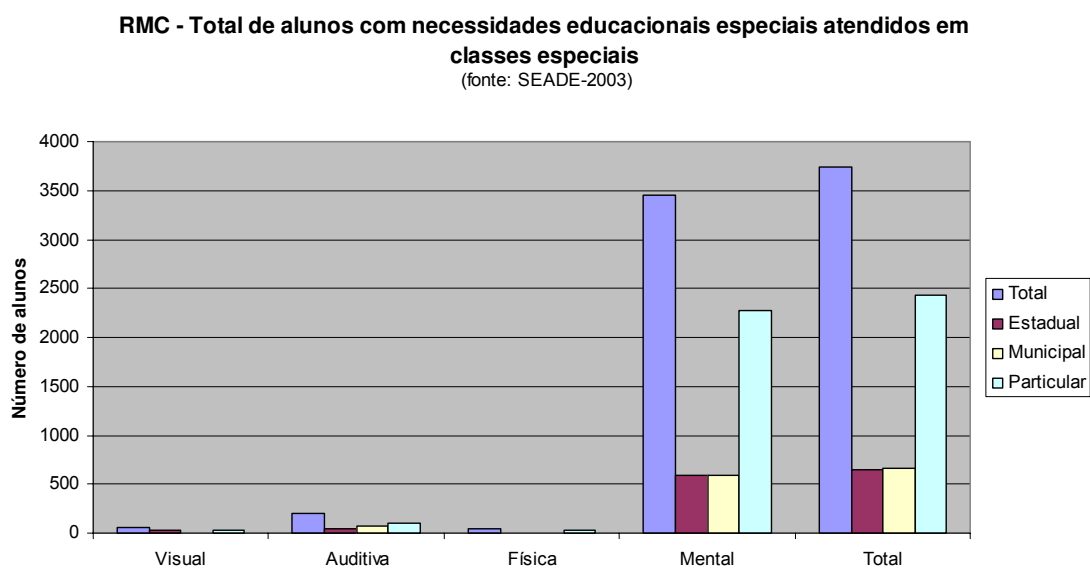


Além desses alunos incluídos nas classes regulares, havia na RMC 3.747 alunos com necessidades educacionais especiais estudando em escolas ou classes especiais, sendo 653 na rede estadual, 658 na rede municipal e 2.436 na rede particular. Desses alunos, 3.456 são portadores de deficiência mental, 36 de deficiência física, 204 de deficiência auditiva e 51 de deficiência visual. Mais uma vez se confirma a tendência de as escolas públicas terem menos, proporcionalmente, alunos com tratamento especial e as escolas particulares

manterem esse tipo de ensino, para todas as formas de deficiência, mas, mais significativamente para os portadores de deficiência mental (2.280 dos 3.456 atendidos nessa modalidade).

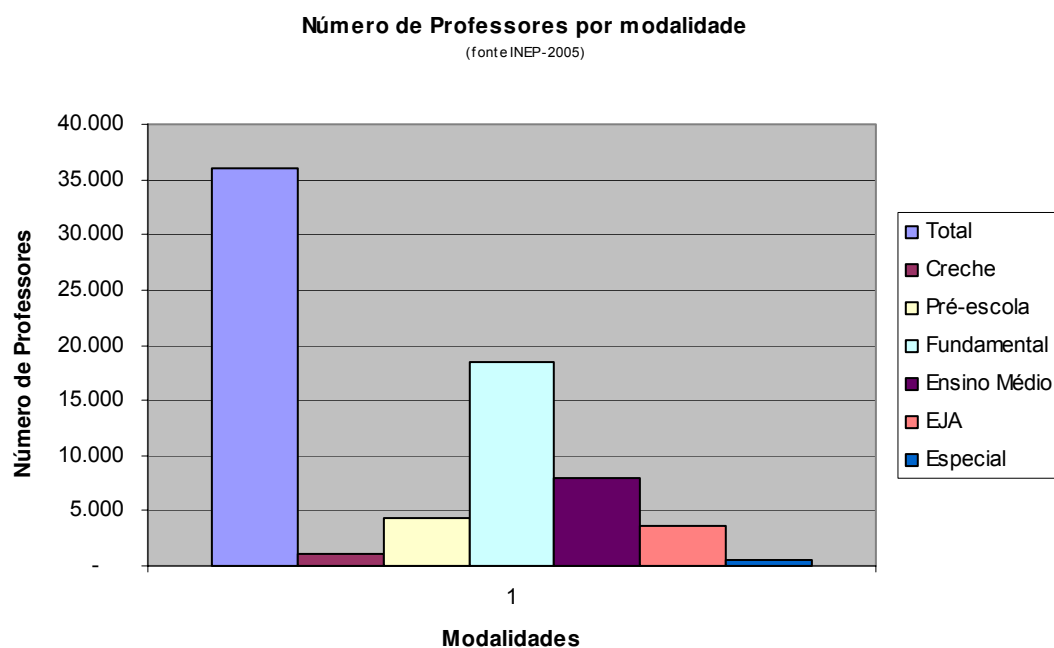
Para atender a esse total de alunos com necessidades educacionais especiais, há na Região Metropolitana de Campinas 612 professores para deficiências, sendo que 253 deles trabalham na rede municipal, 76 na rede estadual e 283 na rede privada. Campinas é o município que tem o maior contingente de Professores especializados em deficientes (295), seguido de Americana (54) e Santa Bárbara D'Oeste (47), seguidos de Indaiatuba e Sumaré com 33 cada uma delas. Paulínia (5), Monte Mor (3) e Holambra (3) têm o menor número deles. Os demais municípios têm um número que flutua entre sete e vinte.

Fig. 15



Para atender a esse grande número de alunos, trabalham na RMC 36.080 professores, sendo que 1.089 atuam em creches, 4.298 em pré-escola, 18.498 no Ensino Fundamental, 7.892 no Ensino Médio, 3.691 na Educação de Jovens e Adultos-EJA e 612 na Educação especial.

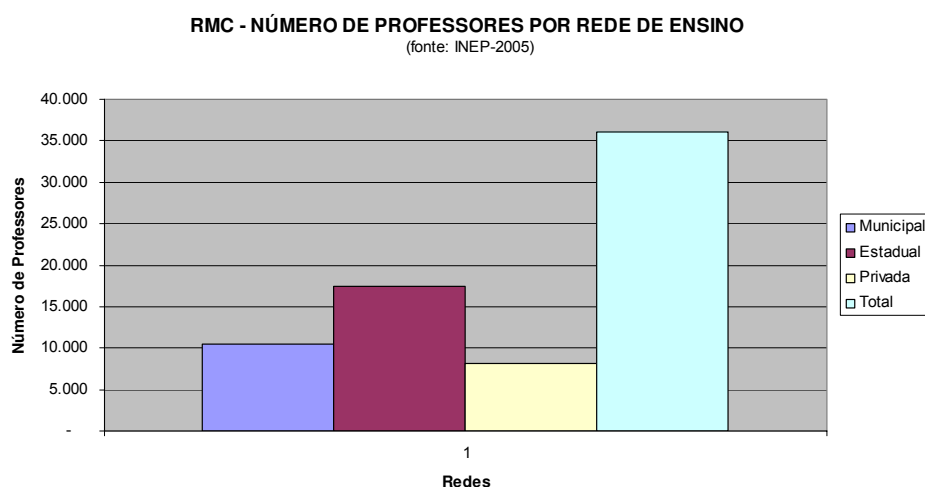
Fig. 116



O maior número de Professores da RMC trabalha no Ensino Fundamental, sendo que a maioria nas séries iniciais. As séries finais do Ensino Fundamental e a Pré-escola absorvem um número bastante significativo de Professores e o Ensino Médio tem o número de Professores muito menor que o do Ensino Fundamental.

Os professores que exercem suas atividades junto à Educação de Jovens e Adultos – EJA são em número maior do que aquele dos que as exercem junto às creches e à Educação Especial.

Fig. 17

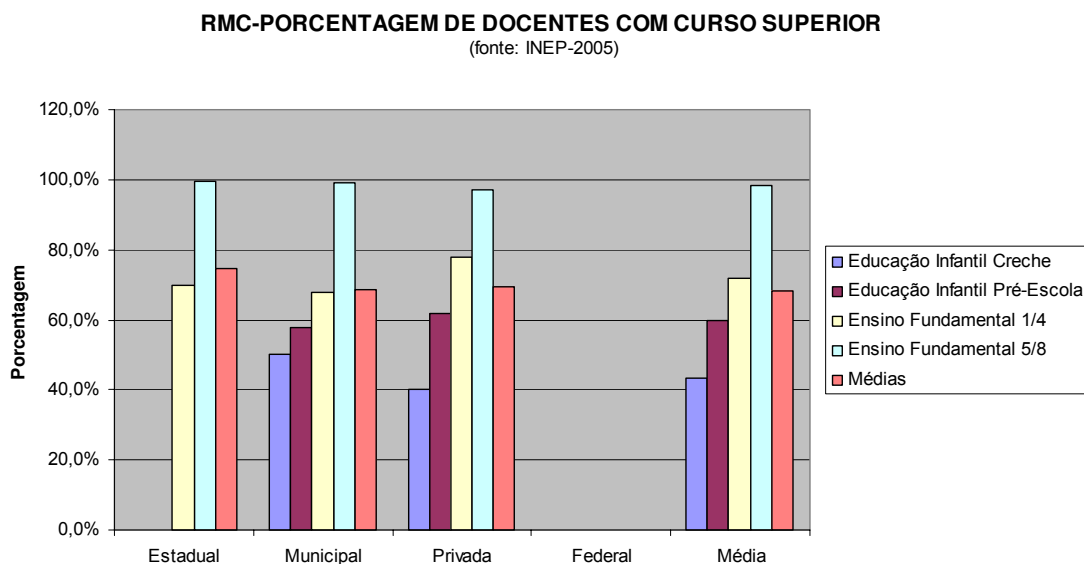


A rede estadual de ensino emprega o maior número de professores (17.438), seguida pela rede municipal (10.450) e pela rede privada (8.192). Se compararmos os dados mais recentes de 2005 com os de 2004, no entanto, podemos perceber que a rede municipal cresceu mais que a estadual. **Esmiuçar mais!**

Outro dado relevante, motivo de estudos e várias discussões no âmbito da Câmara Temática de Educação é a formação inicial do professor, principalmente da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental. Nos primeiros anos após a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional, em 1996, os diversos sistemas foram tentando se adequar às novas exigências de titulação para os professores desses níveis, principalmente as referidas nos Atos das Disposições Transitórias, e tomando providências principalmente em dois sentidos: exigência do nível superior de formação aos novos concursados e oferecimento de cursos de nível superior aos seu próprio quadro, já investido nos cargos efetivos através de concurso público no qual somente se exigira o nível médio de formação. Os municípios da Região Metropolitana, através de seus Secretários de Educação, desde o início de suas reuniões, quer como Fórum e após, como Câmara constituída, também mostravam essas mesmas preocupações e traçavam políticas nesse sentido. No Censo de 2005 a situação da formação inicial dos professores das redes na Região Metropolitana era a seguinte:

Fig. 18

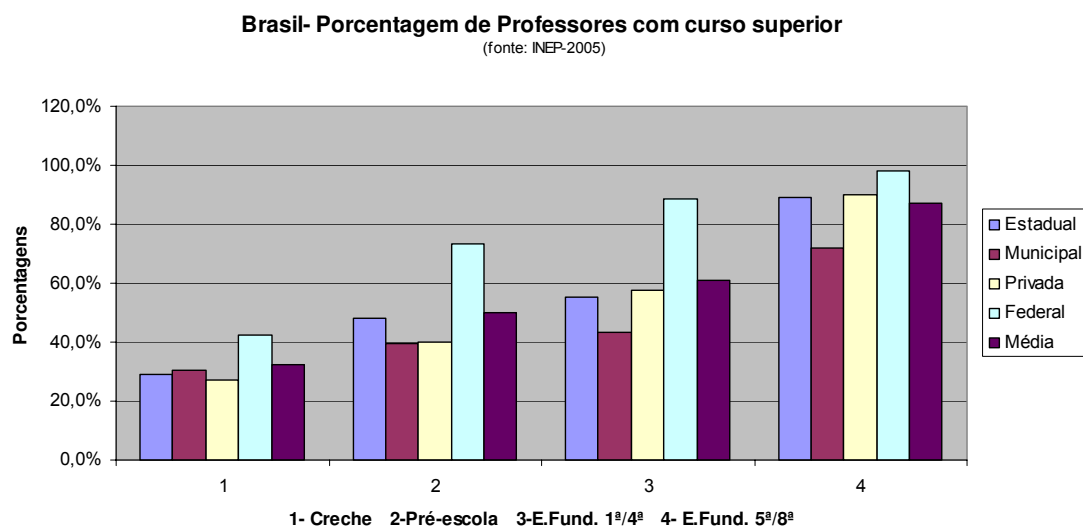


Percebe-se que já há uma porcentagem significativa de professores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental com habilitação em nível superior, bem acima da média nacional. Esse já pode ser um reflexo das políticas implementadas pelos municípios no que se refere à formação inicial de seus professores.

Interessante é notar que as creches municipais contam com maior porcentagem de professores habilitados com curso superior que as creches privadas.

Já, nas pré-escolas e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a tendência se inverte e as escolas privadas apresentam maior contingente de professores com curso superior que as municipais e até que as estaduais (nas séries iniciais, visto que não há na Região Metropolitana de Campinas pré-escolas estaduais). Quando comparada com as médias do Brasil, a RMC mantém os mais altos índices, com exceção da rede federal de pré-escola, ensino fundamental e médio que têm uma maior proporção de professores com curso superior. A média geral do Brasil é muito menor (69%) que a da RMC (75%).

Fig. 19

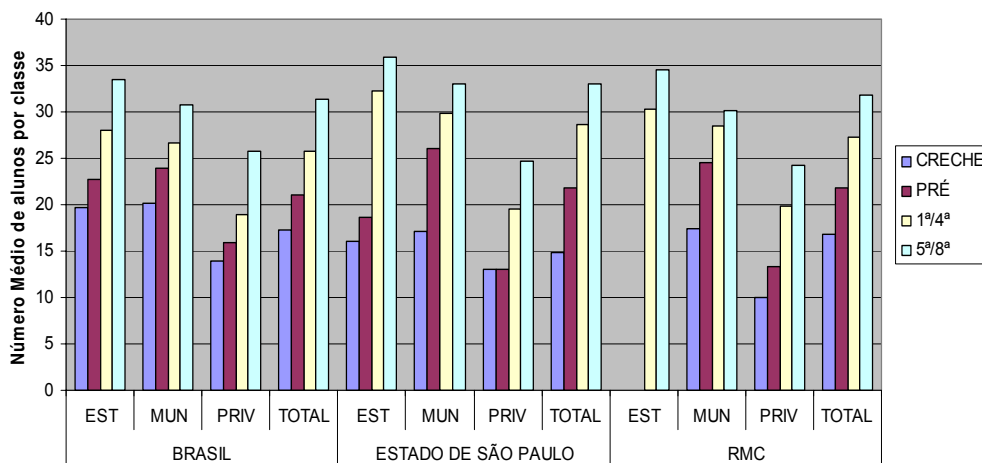


No que se refere ao número de alunos atendidos por classe, as escolas da RMC praticam uma média bastante elevada, quando comparada com o Brasil e mesmo com o Estado de S. Paulo. Enquanto a média de alunos por classe nas creches da RMC é de 16,78 alunos, a média no Estado é de 14,8 e no país de 17,3. Na pré-escola os índices são muito semelhantes: 21,67 na RMC, 21,8 no Estado e 21,1 no país. No Ensino Fundamental, séries iniciais, a média na RMC é de 27,30, no Estado 28,6 e no país é praticada uma média bem menor: 25,7. Nas séries finais do Ensino Fundamental as médias são mais próximas: 31,77 na RMC, 33,1 no Estado e 31,4 no país. Esses dados não deixam de

surpreender, pois estamos numa região bem desenvolvida economicamente, no Estado com o maior PIB da nação.

Fig. 20

Número de alunos por classe (fonte: INEP-2005)



Mais surpreendente ainda é a comparação entre as taxas de distorção idade/série, aprovação, reprovação e abandono, que se apresentam, na RMC, em média, mais elevadas que as do Estado de S. Paulo, embora menores que as do Brasil. A rede municipal apresenta taxas mais elevadas que as redes estadual e particular, sendo que a rede particular, como era de se esperar, apresenta taxas ínfimas de reprovação e abandono, em qualquer nível (região, estado ou país). Os Municípios que têm as mais altas taxas de distorção idade/série no Ensino Fundamental são: Sumaré (16,7% nas séries iniciais do Ensino Fundamental e 19,1% nas séries finais, na rede municipal), Vinhedo (16,6% nas séries iniciais do Ensino Fundamental e 19,1% nas séries finais, na rede municipal), Campinas (15,9% nas séries iniciais do Ensino Fundamental e 29% nas séries finais, na rede municipal) e Paulínia (13,8% nas séries iniciais do Ensino Fundamental e 42,5% nas séries finais da rede municipal). Os municípios que têm as menores taxas de distorção são: Americana, Pedreira e Santa Bárbara D'Oeste, com níveis em torno de 3,5% nas séries iniciais do Ensino Fundamental, tanto nas redes municipais quanto estaduais. Os índices nas séries finais nesses municípios

também são os mais baixos da região. Campinas também apresenta os maiores índices de retenção, na rede municipal, tanto nas séries iniciais quanto nas finais do Ensino Fundamental, com 11,9% e 22,7%, respectivamente, logo seguida de Paulínia com 10,4% e 27%, nas mesmas modalidades. Santa Bárbara (2,8%), Pedreira (3,1%) e Americana (4,3% e 4,6%) têm os menores índices de reprovação, tanto nas séries iniciais quanto nas finais da rede municipal. É importante declarar que esses dados são aferidos pelos censos anuais do INEP e neles os municípios declaram seus índices, mas, não a forma de aferi-los, nem a sistemática de avaliação praticada por eles, o que inviabiliza comparações criteriosas e profundas entre os municípios. Esses dados devem ser tomados apenas como descrição de uma situação, tal qual ela foi relatada pelas próprias escolas ao responderem os quesitos do Censo escolar. O que não se pode desprezar é a relação entre as taxas de defasagem idade/série e as taxas de retenção, qualquer que tenha sido a forma de avaliação, mais ou menos rigorosa, a verdade é que esses alunos estão concluindo o Ensino Fundamental em idade mais avançada do que a esperada.

Fig. 21

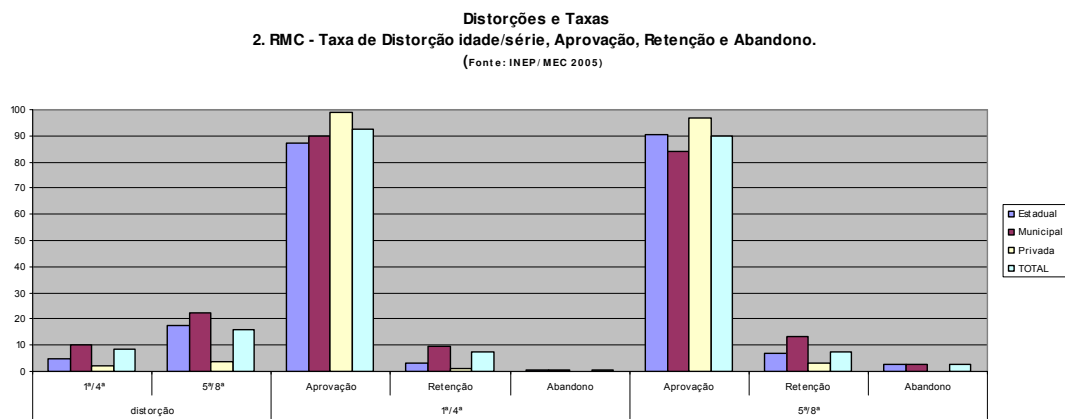
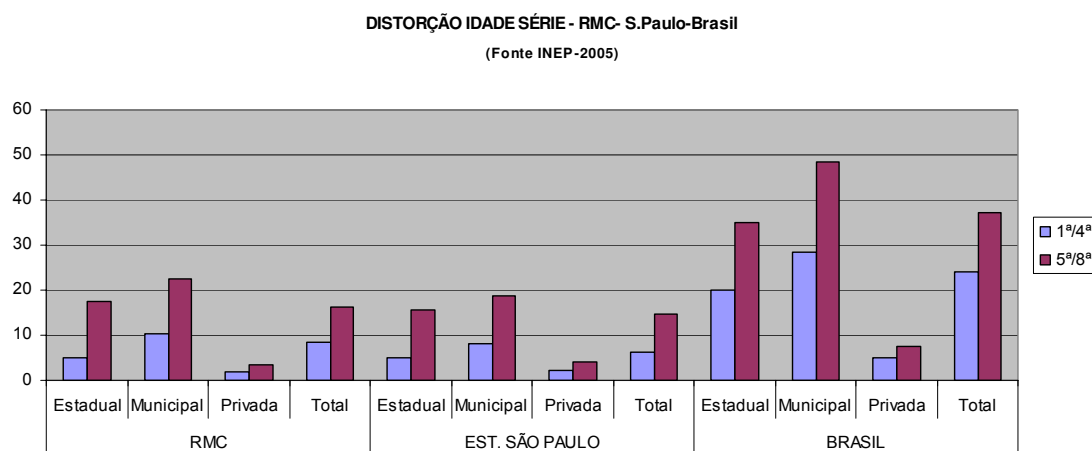


Fig. 22



A educação tem tal peso na Região Metropolitana de Campinas, que, em 2.001, a própria Universidade de Campinas-UNICAMP, convidou os Secretários Municipais de Educação e os Prefeitos recém empossados, para participarem de um Fórum na Faculdade de Educação. Esse fórum, desta feita somente com os Secretários de Educação, continuou constituído e se reunindo mensalmente para tratar de seus assuntos mais prementes. Dentre esses assuntos destacou-se de imediato a necessidade de se promover a formação em serviço dos docentes dos sistemas municipais de educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional preconiza em suas disposições transitórias que os

professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental deveriam, no prazo de dez anos a contar da sua promulgação, ser formados em nível superior. Embora polêmico, por somente ter sido tratado dessa forma nas disposições transitórias, o que gerou uma série de interpretações diferentes, o assunto foi encarado pelos Secretários com todo o empenho. A Universidade também mostrou sua grande preocupação e o assunto, exaustivamente discutido, gerou a necessidade de se gestar um Projeto que desse conta dessa nova demanda (a formação-habilitação em nível superior de professores em serviço). Foi então formado um grupo paritário que tratou de elaborar um projeto pedagógico e político para viabilizar um curso de formação de professores que levasse em conta todas as peculiaridades do grupo a ser formado e, ao mesmo tempo, garantisse o aporte de recursos orçamentários suficientes para levá-lo em frente. Criou-se então o Programa Especial de Formação de Professores em Serviço-PROESF, que, em parceria da Universidade com os municípios, elaborou um currículo próprio, adequado às necessidades dos professores municipais dos municípios da RMC. Ao mesmo tempo, os municípios celebraram com a Universidade, um Convênio que possibilitou juridicamente essa parceria, enquanto o Governo do Estado garantia verba no Orçamento da Universidade para suportar o projeto. Sempre em parceria, foram elaborados os critérios para a seleção dos professores que fariam o curso, o número de vagas que caberia a cada município, proporcionalmente ao número de docentes sem o curso superior de cada rede. O processo seletivo ficou a cargo da Convest e as primeiras turmas foram selecionadas em julho de 2002. Um grande problema surgido foi a impossibilidade de a Universidade oferecer espaço físico para atender, de uma só vez, quatrocentos novos alunos, que foi o número acordado para ser atendido a cada ano, para que o contingente de professores que não tinham habilitação em nível superior, pudesse conseguí-la. Esse problema foi solucionado com o oferecimento de espaços pelas Secretarias de Educação de Americana e Vinhedo. Assim, foram formados três pólos: Campinas (Unicamp), Americana e Vinhedo. Os municípios se dividiram entre esses pólos conforme a localização geográfica de cada um. No segundo ano, a Universidade já pode oferecer espaço para a turma

de Vinhedo e, portanto, hoje, há somente dois pólos funcionando. Duas turmas já se formaram pelo Proesf e outras duas estão em andamento, cada uma delas com quatrocentos alunos/professores.

Em 05 de junho de 2002, o Conselho de Desenvolvimento da Região Metropolitana de Campinas, cria a Câmara Temática de Educação da RMC, através da Deliberação CD-RMC nº003/2002. A Câmara foi criada com o objetivo de assessorar e subsidiar os prefeitos nos assuntos relativos à sua área de atuação, com o enfoque regional. Inicialmente ela foi constituída por doze Secretários Municipais de Educação, indicados pelos Prefeitos que se interessaram em ter a assessoria da Câmara, e o representante do Governo do Estado, da área da Educação. Dessa primeira Câmara fizeram parte os seguintes municípios: Americana, Artur Nogueira, Campinas, Cosmópolis, Indaiatuba, Itatiba, Jaguariúna, Nova Odessa, Paulínia, Santa Bárbara D'Oeste, Sumaré e Vinhedo. Como os Secretários já vinham se reunindo mensalmente para tratar dos assuntos relacionados à formação em serviço junto com a Universidade de Campinas, os trabalhos da Câmara não foram mais que uma extensão desses. Os Secretários que não foram indicados pelos seus Prefeitos, mesmo assim continuaram a se reunir com a Câmara, de modo que ela, embora formalmente fosse constituída de treze membros (doze dos municípios, mais um do Estado), na prática era constituída por mais de vinte: os dezenove municípios componentes da RMC, mais o representante do Estado e mais alguns municípios que não compõem a RMC, mas se interessavam em participar, como Amparo (que, inclusive, firmou o convênio com a Unicamp), Piracicaba, Capivari e Rafard. A partir de 2005, todos os municípios da RMC, fazem parte formalmente da Câmara Temática.

O Regimento Interno da Câmara Temática estabelece que a função de Coordenador e de Relator devem ser exercidas, conforme escolha dos membros, pelo representante do Estado e por um Secretário Municipal. Desde o início de seu funcionamento, a Coordenação vem sendo exercida por um Secretário Municipal e a Relatoria pelo representante do Estado (atualmente o Dirigente da Diretoria de Ensino Oeste de Campinas). Pela Coordenação da Câmara já passaram os Secretários de Educação de Indaiatuba (2002, 2003 e

2004), Campinas (2005), Santa Bárbara D'Oeste (2006) e atualmente de Americana.

As reuniões da Câmara Temática realizam-se mensalmente e, cada uma delas, em um dos municípios membros, para que todos conheçam as condições em que a educação se realiza. Essa sistemática é muito bem aceita pelo grupo e tem sido vista como uma forma de coesão. Outras Câmaras temáticas da RMC também passaram a usar essa mesma sistemática, inclusive as reuniões do Conselho de Desenvolvimento, freqüentemente têm se deslocado para os municípios membros.

Desde sua implantação, a Câmara temática já elaborou diversos trabalhos de pesquisa junto aos municípios que a compõem. Em 2002/2003, dedicou-se a investigar dois grandes problemas enfrentados pelas Secretarias de Educação e Prefeituras Municipais: Custo e custeio da Merenda Escolar e Custo e custeio do Transporte Escolar.

As pesquisas elaboradas serviram de subsídios para que os Prefeitos e os Secretários de Educação reivindicassem junto ao Governo do Estado e ao Governo Federal, através do envio de correspondência, em encontros diretos ou através de Deputados, o aumento dos repasses, dessas esferas de governo, para o custeio dessas obrigações dos municípios. Essas reivindicações foram em parte atendidas. O Governo Federal aumentou os valores “per capita” das refeições que compõem a merenda escolar e introduziu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional o dispositivo que obriga aos entes federados o custeio do transporte dos escolares de suas respectivas redes. Mesmo com a vigência da lei, os Secretários tiveram que fazer muitos esforços para que ela fosse cumprida no Estado de S. Paulo. A parceria tem melhorado gradativamente, mas ainda os municípios arcam com grande parte dos custos do transporte escolar dos alunos matriculados no sistema estadual. A Câmara Temática, ainda, faz gestões para incluir na Lei Orçamentária Anual do Estado os custos integrais do transporte de seus próprios alunos.

Outro trabalho ao qual se dedicou a Câmara Temática da Educação da Região Metropolitana de Campinas, foi um estudo exaustivo sobre o impacto que a aprovação do Projeto de Emenda Constitucional - PEC do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB causaria nas finanças municipais vinculadas à educação. Esse estudo contou com a colaboração de vários Diretores de Departamento dos municípios da RMC que se dedicam mais de perto à área financeira e de planejamento.

Em 2003, a Câmara Temática se dedicou a proceder ao levantamento dos custos per capita das creches da região. Esse foi um trabalho pioneiro que demandou grandes esforços da equipe que o coordenou, para elaborar uma metodologia que levasse em conta todas as particularidades desse atendimento. Esse trabalho redundou em um significativo estudo das cidades que responderam aos quesitos apresentados e, até hoje, subsidia esses municípios quando vão estabelecer convênios, ou outros procedimentos, que necessitem ter como referência esses custos. Esses dados também serviram de base quando foram elaborados os cálculos prováveis dos referenciais para os valores “per capita” das creches, tendo em vista a futura implantação do FUNDEB.

Entre 2003 e 2004, a Câmara dedicou-se também a discutir a fundo a questão da inclusão das pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino, para isso promovendo um fórum especial em Indaiatuba, no Bosque do Saber, que contou com a participação de vários especialistas no assunto e dos responsáveis pela educação especial em cada um dos municípios.

Em 2005, a Câmara indicou um Grupo de Trabalho que a representasse junto à Unicamp, para acompanhar, avaliar e subsidiar o Programa Especial de Formação em Serviço – Proesf, formado inicialmente por representantes dos seguintes municípios: Americana, Campinas, Hortolândia, Indaiatuba, Itatiba, Santa Bárbara D'Oeste e Sumaré. Esse Grupo se reuniu mensalmente com os coordenadores do Programa e juntos produziram um documento que indicou a formação de Núcleos de Formação Continuada –NFC, em cada um dos

municípios da Região Metropolitana, o qual foi aprovado na íntegra durante um seminário realizado em junho de 2005, e que gerou o encaminhamento das propostas à Câmara Temática de Educação. A Câmara, por sua vez, aceitou todas as sugestões e ampliou o Grupo de representantes, indicando a participação de mais dois educadores, membros dos Núcleos de Formação Continuada de cada um dos municípios componentes do Grupo de Serviço inicial. Alguns municípios já formalizaram a criação desses Núcleos e outros estão em fase de implantá-los, embora já existam na prática diária. Além do documento inicial, o Grupo, agora ampliado, já realizou vários fóruns entre os responsáveis pela formação docente nos municípios, dando especial ênfase, numa primeira fase, à formação dos gestores. Esses fóruns se realizaram na Unicamp, tendo como temas respectivamente: o projeto político pedagógico das escolas, a avaliação institucional dos sistemas e “desvelar e agir no espaço pedagógico”. O último fórum foi realizado em Indaiatuba e teve como tema “o nosso jeito de fazer” e privilegiou os projetos de relacionamento das escolas com a comunidade. Desse fórum participaram 430 pessoas, dos municípios que se inscreveram, que apresentaram seus projetos de gestão. Estão programados novos eventos para 2007, ainda relacionados à gestão educacional e com enfoque diretamente sobre os gestores dos núcleos de formação e os das escolas municipais.

Outro grande evento programado e desenvolvido pela Câmara Temática de Educação foi o Fórum Internacional realizado em Indaiatuba, em agosto de 2006, que, durante três dias, discutiu a implantação do FUNDEB e do Ensino Fundamental em nove anos. Dele participaram representantes da França e de Cuba, além do representante do Ministério da Educação e de especialistas nos assuntos temáticos. Uma inovação foi introduzida nesse Fórum: a mesa redonda que contou com representantes dos partidos políticos que contavam com candidatos à presidência da República, os quais apresentaram os seus respectivos programas de governo na área da educação e sobre os quais foram sabatinados pelos presentes. O Fórum teve a participação de 790 pessoas por dia, durante três dias e gerou, além dos anais, a ‘Carta de Indaiatuba’, contendo as preocupações principais dos dirigentes municipais em relação aos temas

discutidos, apresentada aos palestrantes, aos representantes dos partidos e enviada às Secretarias Estaduais de Educação, ao MEC e entidades representativas de Professores, Dirigentes e Prefeitos.

Com todas essas atividades, a Câmara Temática de Educação tem servido como um fórum permanente de discussões que tem subsidiado os Secretários e Prefeitos na tomada de decisões sobre a implantação de políticas públicas na área de educação e tem servido, também, como grande fonte de aprendizado e apoio aos novos Secretários de Educação quando, ainda inexperientes, eles assumem pela primeira vez a pasta. Esse espaço de encontro e discussão torna o exercício do cargo menos solitário. Não é incomum que Secretários mais recentes se comuniquem via telefone ou e-mail com outros mais experientes quando da necessidade de tomada de decisões mais importante. Esse convívio tem sido bastante facilitado pelas reuniões freqüentes da Câmara, que tem se instituído como fonte de aprendizagem institucional para os dirigentes municipais de Educação, ela própria, como um recurso de formação em serviço para os próprios dirigentes municipais de educação, que aprendem, entre si, pela troca de experiências, pelos planejamentos, execução e relatos de pesquisas elaboradas por eles mesmos, com colaboração de agentes externos, técnicos convidados ou contratados e por uma série de outras atividades programadas e desenvolvidas pela Câmara, como o Fórum Internacional ocorrido em Indaiatuba, que, além dos ganhos óbvios advindos da troca de experiência sobre os assuntos específicos tratados ali, possibilitou uma série de conhecimentos, outros, como a própria realização intermunicipal de um evento dessa magnitude, envolvendo, além dos dezenove municípios da Região, cerca de outros trinta, que vieram a participar de evento.

CAPÍTULO IV

Diagnóstico da formação de professores em alguns municípios da Região Metropolitana de Campinas

1- Introdução:

Para melhor conhecer e avaliar as políticas de formação de professores implementadas na Região Metropolitana de Campinas, julgamos necessário examinar mais a fundo dados produzidos pelos próprios municípios, os quais não podem ser aferidos por metodologias existentes de pesquisa de dados, como os censos populacionais gerais feitos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE e censos escolares realizados anualmente pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP, levados a efeito com periodicidade variável. Para isso elaboramos um questionário composto de duas partes: a primeira composta de vinte e uma questões genéricas de múltipla escolha, versando sobre a existência, ou não, de política de formação de professores e as condições nas quais elas se realizam e a segunda, mais específica, composta de cinco Blocos, cada um deles com questões referentes a cada uma das modalidades de ensino da responsabilidade dos municípios (Educação Infantil, Ensino Fundamental de 1ª à 4ª série, Ensino Fundamental de 5ª à 8ª série e Educação de Jovens e Adultos-EJA).

O período escolhido para ser pesquisado foi o compreendido entre o ano de 2002 e 2003, por constituírem esses um período intermediário de gestão governamental, quando as políticas planejadas já tiveram condições de terem sido implementadas pelas administrações que tiveram seu início em 2001, mas ainda não se estaria em período pré-eleitoral (“ano de eleição”), o que poderia vir a influenciar, de alguma maneira, o desenvolvimento dessas mesmas políticas. O questionário foi aplicado entre julho e agosto de 2004.

O Questionário, elaborado para ser respondido pelas Secretarias Municipais de Educação, foi enviado a todos os dezenove municípios, entregue pessoalmente ao Secretário ou seu representante, em um envelope, dentro do qual constava a carta de solicitação expondo o tema e as razões da pesquisa, bem como um outro endereçado e selado, para o retorno do questionário respondido.

Dos questionários enviados, onze retornaram preenchidos: Americana, Artur Nogueira, Engenheiro Coelho, Holambra, Hortolândia, Indaiatuba, Itatiba, Jaguariúna, Nova Odessa, Pedreira e Valinhos. Os demais, não retornaram. As desculpas foram as mais variadas: o assessor estava respondendo, o departamento financeiro da Prefeitura estava fazendo os cálculos, o Prefeito estava avaliando, etc. Um dos Secretários declarou explicitamente que seu Prefeito não o autorizou a responder. Quando o mandato 2000/2004 terminou, os Secretários dos municípios que não haviam respondido foram substituídos e foi impossível aos novos Secretários e às novas equipes que com eles assumiram as Secretarias, responder ao questionário.

Dos questionários respondidos, seis o foram pelo próprio dirigente do órgão responsável pela educação no município: quatro Secretarias Municipais de Educação (Valinhos, Pedreira, Jaguariúna e Itatiba) e dois Departamentos Municipais de Educação (Engenheiro Coelho e Holambra). Os cinco outros foram respondidos por alguém de sua equipe pedagógica, ligado à área de formação de professores: Americana (supervisores e coordenadores das áreas específicas), Artur Nogueira, pelo Chefe da Divisão de Educação, Hortolândia pela Gerente da

Divisão de Educação, Indaiatuba, pelos responsáveis por ações de formação em serviço (Orientadores Pedagógicos) e Nova Odessa, pelo Assessor de Secretaria.

Dentre os municípios que responderam os questionários, em nove deles o órgão responsável pela educação no município é uma Secretaria Municipal de Educação, nos demais, é um Departamento de Educação. Esse é um organograma que demonstra, na grande maioria dos municípios pesquisados, que a educação tem um lugar burocrático de grande autonomia e responsabilidades próprias, ficando somente abaixo da autoridade do Prefeito.

2- Os Programas Municipais de Formação de professores , existentes:

Dentre os municípios que responderam às questões, três deles têm seu Plano Municipal de Educação elaborado, aprovado, publicado e em execução (Artur Nogueira, Hortolândia e Pedreira). Quatro deles têm o Plano elaborado ou em elaboração, mas não aprovado nem publicado (Americana, Holambra, Itatiba e Indaiatuba) e os outros quatro (Engenheiro Coelho, Jaguariúna, Nova Odessa e Valinhos) declararam não ter Plano Municipal de Educação formalizado.

Os municípios com alguma forma de Plano Municipal de Educação têm previsto neles a formação de professores como um de seus capítulos. Mesmo Nova Odessa, que declarou não ter o Plano Municipal, inclui a formação de professores no planejamento de seu trabalho. Os outros dois municípios que declararam não ter o Plano Municipal (Valinhos e Jaguariúna) não responderam ao quesito número dois, que inquiria sobre a previsão da formação de professores no PME, embora tenham oferecido a seus professores algum tipo de formação no período investigado.

Mediante essas respostas, pode-se concluir que a totalidade dos municípios desenvolve alguma política municipal de formação dos seus professores. Essa política aparece inscrita no Plano Municipal de Educação nos quatro municípios que declararam tê-lo e os demais, a têm inscrita em seus planos em elaboração ou propostas pedagógicas, ou as executam isoladamente, sem planejamento formal. A totalidade dos municípios respondeu positivamente à questão doze que tratava especificamente de atividades de formação continuada para os

professores, nos exercícios de 2002 e 2003. Como a elaboração e colocação em prática do Plano Municipal de Educação e da Proposta Pedagógica não é uma atividade que se faz num único exercício, tudo faz supor que a política de formação de professores, nesses municípios, já venha mesmo de alguns anos antes dos anos aferidos pelas respostas ao questionário.

Para dez dos municípios que responderam ao questionário, o próprio Secretário se encarrega de planejar as ações de formação dos professores, ajudado, respectivamente, pelos especialistas do grupo de apoio pedagógico (oito respostas), pelos supervisores escolares (sete respostas), diretores das escolas (cinco respostas) e, em menor escala (duas respostas cada um deles), os próprios professores e outros, não especificados. Somente Nova Odessa declara que as ações de formação são de responsabilidade exclusiva do grupo de apoio pedagógico, aparentemente sem a interveniência do Secretário.

Ao planejar as ações de formação dos professores, dez dos municípios levam em consideração o diagnóstico do desempenho dos alunos e o diagnóstico das necessidades dos professores, nove também levam em consideração a proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, quatro declaram levar em conta também as propostas do Ministério de Educação ou da Secretaria de Estado da Educação e somente três deles levam em consideração projetos oferecidos por outras instituições (Universidades, empresas de consultorias, organizações não governamentais, etc). Nenhum deles leva em conta essa alternativa com exclusividade. Isso parece demonstrar que os municípios não estariam se sujeitando às influências externas e ou de mercado ao planejar suas políticas de formação de professores, mas traçam-nas baseados em seus próprios interesses, nos interesses de seus professores e ou nas necessidades demonstradas através de processos de avaliação internos ou externos e, ou, ainda, comungam com as diretrizes do Ministério de Educação.

Em 2002, nenhum dos municípios desenvolvia programas próprios de publicações destinadas ao apoio pedagógico, mas em 2003, Engenheiro Coelho já

o fazia, embora declare não ter distribuído nenhuma publicação aos professores no mesmo período.

A maioria dos municípios (oito deles) declara ter recebido publicações de apoio pedagógico de órgãos governamentais para distribuir a seus professores. Somente Artur Nogueira e Hortolândia declararam não ter recebido nenhuma publicação dessa natureza. Americana, Engenheiro Coelho, Jaguariúna, Nova Odessa, Pedreira e Indaiatuba receberam também publicações de órgãos não governamentais.

Indaiatuba, Itatiba e Valinhos editam e distribuem aos professores suas Propostas Pedagógicas. Americana edita e distribui relatos de vivências dos próprios professores. Valinhos edita e distribui apostilas com conteúdos diversos. Os demais municípios não praticam esse tipo de atividade. Embora pequeno, esse número de municípios que editam e distribuem algum material impresso a seus professores, pode indicar que eles estariam demonstrando uma tendência a desenvolver seu próprio sistema de formação produzindo material gráfico duradouro e personalizado, com seus próprios recursos financeiros, acadêmicos e artísticos. Por enquanto, estão privilegiando os documentos de caráter pedagógico mais amplo, como a Proposta Pedagógica, ou, de memorialística.

Em relação ao tempo reservado para formação em serviço do professor, somente Artur Nogueira e Pedreira declaram não ter horário específico previsto, durante o período de trabalho do professor na escola, para as atividades de formação continuada. Os outros nove municípios, garantem horas de trabalho pedagógico coletivo durante a jornada de trabalho do professor. Em Engenheiro Coelho, Holambra, Indaiatuba, Itatiba, Jaguariúna, Hortolândia, Nova Odessa e Valinhos as horas de trabalho pedagógico são duas semanais, em média, para todos os professores e, em Americana, há uma diferenciação entre os professores da Educação Infantil, que se reúnem por três horas durante dois dias no mês e os de Ensino Fundamental que se reúnem semanalmente, durante quatro horas.

Jaguariúna e Hortolândia, embora exercitem o horário de trabalho pedagógico semanalmente, não têm esse tempo regulamentado por ato formal.

Artur Nogueira e Pedreira, que não praticam esses estudos semanais, também não os têm regulamentados. Os demais, que os praticam, os têm regulamentados no Estatuto do Magistério e ou no Plano de Carreira. Parece haver uma preocupação grande dos municípios em regulamentar seus atos, criando legislações e normas para regular suas funções.

Da totalidade dos municípios, os quais desenvolvem programas de formação em serviço, dez o fazem com algum tipo de auxílio financeiro para que os professores deles participem (os programas são desenvolvidos dentro da jornada, recebem como serviço extraordinário ou têm o transporte gratuito), sendo que Engenheiro Coelho e Valinhos, além de executar as atividades no horário de trabalho e fornecer transporte, ainda realizam trocas das horas de formação, pelas horas de atividade pedagógica coletiva.

Todos emitem certificados de conclusão dos cursos ou das palestras e quatro, (Artur Nogueira, Engenheiro Coelho, Nova Odessa e Indaiatuba), oferecem algum benefício salarial. Outros nove computam as atividades de formação como algum tipo de benefício na carreira docente.

Apenas um deles, Artur Nogueira, declara não oferecer nenhum tipo de auxílio financeiro para a participação do professor nas atividades de formação, embora declare que eles são beneficiados salarialmente, que emite certificados e que eles têm ganhos na carreira, quando participam dos cursos.

Para desenvolver suas atividades de formação seis municípios (Artur Nogueira, Engenheiro Coelho, Holambra, Jaguariúna, Nova Odessa e Pedreira) declaram não ter lugar específico para desenvolvê-las, utilizando para isso as próprias escolas ou alugando e emprestando outros espaços. Cinco deles (Americana, Indaiatuba, Itatiba, Hortolândia e Valinhos) declaram ter lugares especialmente destinados para as ações de formação, sendo que, Indaiatuba, além desses lugares especialmente destinados, ainda usa as próprias escolas, ou empresta/aluga outros locais.

Além dos espaços adequados e, ou, próprios, questionou-se a existência e uso de ambientes específicos para propiciar a formação dos professores. Seis

municípios declararam ter bibliotecas próprias para o uso dos professores (Americana, Engenheiro Coelho, Indaiatuba, Jaguariúna, Hortolândia e Pedreira), cinco deles (Americana, Jaguariúna, Hortolândia, Indaiatuba e Pedreira) declararam ter laboratório de informática, com conexão com a internet para uso dos professores e Engenheiro Coelho mantém laboratório de informática sem conexão com a internet. Holambra, Itatiba, Hortolândia, Pedreira e Valinhos declararam manter oficinas pedagógicas em funcionamento. Americana, Indaiatuba e Jaguariúna usam, também, o recurso de salas de videoconferência para a formação de seus professores. Engenheiro Coelho declarou utilizar também os ambientes específicos das escolas para a formação de seus professores. O único município que declarou não dispor de nenhum ambiente específico de formação para o uso de seus professores foi Artur Nogueira.

Todos os municípios contam com os recursos dos seguintes equipamentos para auxílio nas ações desenvolvidas para formação de professores: retro projetor, televisor e videocassetes. Nove dos onze municípios que responderam ao questionário declararam ter antena parabólica como recurso para o uso nos programas de formação de professores, as exceções são Artur Nogueira e Holambra. Oito municípios fazem uso de data show (Americana, Itatiba, Indaiatuba, Hortolândia, Jaguariúna, Nova Odessa, Pedreira e Valinhos) e três, ainda, têm o recurso de DVD (Indaiatuba, Jaguariúna e Pedreira). Itatiba e Indaiatuba utilizam ainda filmadora e Engenheiro Coelho utiliza CD *player* como recurso de formação.

Quando questionados a respeito de qual proporção do Orçamento da Educação é utilizada para a formação dos professores, três dos municípios não responderam: Artur Nogueira, Engenheiro Coelho e Itatiba. Dos que responderam ao quesito sobre os recursos financeiros aplicados à formação dos docentes, Jaguariúna, Nova Odessa e Valinhos gastam menos que um por cento do Orçamento anual com a formação; Americana e Hortolândia declaram gastar entre 2,1% a 5%; Indaiatuba declara gastar entre 1,1% e 2%; Pedreira gasta entre 5,1% e 10% e Holambra declara gastar mais que 10% do Orçamento em formação dos docentes.

Nove dos municípios que responderam ao questionário (Americana, Artur Nogueira, Holambra Indaiatuba, Itatiba, Jaguariúna, Hortolândia, Nova Odessa, e Valinhos), avaliam as atividades e cursos oferecidos como ação de formação de seus professores através de questionário de opinião aplicados ao final das atividades. Americana, Artur Nogueira, Hortolândia, Pedreira e Valinhos solicitam, também, um texto opinativo sobre a ação desenvolvida. Nova Odessa e Valinhos aplicam uma prova objetiva no final do curso oferecido, como forma de avaliar as ações desenvolvidas. Somente Engenheiro Coelho não faz nenhum tipo de avaliação das ações executadas.

A avaliação global-anual das ações de formação, oferecidas durante o exercício, é feita através de questionário aplicado a todos os participantes por cinco dos municípios (Holambra, Hortolândia, Itatiba, Jaguariúna e Valinhos), Americana, Itatiba, Jaguariúna e Valinhos aplicam, também, questionários aos Coordenadores e Diretores, a respeito do desempenho dos professores na sala de aula. Hortolândia e Nova Odessa fazem uma avaliação anual final, em reunião com os Coordenadores: Pedreira participa do SARESP e usa os seus resultados como forma de avaliar o desempenho de seus professores e das ações de formação desenvolvidas. Indaiatuba realiza a avaliação global através da observação do trabalho realizado, em correspondência com os índices de aprendizagem demonstrados pelos alunos e aferidos pelas próprias escolas e Americana, além do questionário aos Coordenadores, mantém um sistema próprio de avaliação, que inclui a avaliação da escola, do professor e do desempenho do aluno. Artur Nogueira e Engenheiro Coelho não fazem avaliação global anual.

No que diz respeito à modalidade de ação de formação escolhida pelos municípios, nove oferecem cursos de pequena duração presenciais (Americana, Artur Nogueira, Engenheiro Coelho, Indaiatuba, Itatiba, Jaguariúna, Hortolândia, Nova Odessa e Valinhos). Hortolândia, Indaiatuba e Valinhos oferecem, também, curso à distância. Valinhos oferece, além desses, cursos mistos, presenciais e à distancia.

Sete municípios disponibilizam a modalidade oficina de trabalho (Americana, Itatiba, Indaiatuba, Jaguariúna, Hortolândia, Pedreira e Valinhos). Sete deles atuam junto a seus professores através de grupos de estudos (Americana, Artur Nogueira, Engenheiro Coelho, Indaiatuba, Itatiba, Pedreira e Valinhos), bem como, quatro, desenvolvem projetos multidisciplinares como formação aos docentes: Americana, Itatiba, Hortolândia e Valinhos. Três dos municípios utilizam o recurso de Seminários (Engenheiro Coelho, Holambra e Indaiatuba). Dez deles oportunizam a seus professores a participação em palestras ou fóruns com especialistas, somente um não o faz: Artur Nogueira. Sete municípios (Americana, Engenheiro Coelho, Holambra, Itatiba, Nova Odessa, Pedreira e Valinhos) dão a oportunidade a seus docentes de participar em cursos ou palestras oferecidos por outras entidades. Oito municípios (Americana, Holambra, Hortolândia, Indaiatuba, Itatiba, Nova Odessa, Pedreira e Valinhos) oferecem a seus docentes a oportunidade de fazerem cursos superiores de formação inicial, em convênio com Universidades. Somente Nova Odessa oferece cursos de pós-graduação a seus docentes.

3- Modalidades de ações de formação oferecidas pelos municípios:

As questões referentes aos Blocos de 1 a 5, que tratam das questões específicas de cada modalidade de ação de formação oferecida pelos municípios, esclarecendo o número de professores atendidos, a frequência deles em cada atividade, etc., serão analisadas município a município:

I – Americana

Bloco 1 – Cursos presenciais semi-presenciais e à distância promovidos pela SME:

A - Educação Infantil contava em 2002 com 230 professores e o mesmo número em 2003, indicando uma rede estável nessa modalidade. Desses professores, todos participaram dos cursos presenciais atingindo, portanto, 100%

de frequência, quando eles foram ministrados dentro do horário de trabalho, nos dois anos investigados. Já quando os cursos foram ministrados fora do horário de trabalho, a porcentagem de professores que os frequentaram foi de 30% em 2002, e 20% em 2003. Em 2003 foram ministrados três cursos de duração inferior a 20 horas e oito cursos com duração entre 21 e 40 horas. Em 2003 foram ministrados quatro cursos com duração de até 20 horas, três cursos com duração de 21 a 40 horas e um curso com duração de mais de 80 horas. Para todos os cursos foram oferecidos certificados. Nos dois exercícios, 2002 e 2003, houve parceria para ministrar os cursos, mas ela não se constituiu nem em Universidade Pública, ou Privada, nem foi com empresas. Não foi relatado qual tipo de parceria. As áreas beneficiadas com os cursos foram: Alfabetização, Educação Física, Meio Ambiente, Ética e Moralidade, nos dois anos pesquisados.

B - Ensino Fundamental de 1ª à 4ª séries, contava com 230 professores em 2002 e 262 em 2003, indicando um crescimento da rede de 11%. Como na Educação Infantil, quando os cursos são ministrados dentro do horário de trabalho eles obtêm uma frequência de 100%, nos dois exercícios investigados. Quando são ministrados fora do horário de trabalho obtiveram a frequência de 41% e 34%, respectivamente, em 2002 e 2003. Foi oferecido, nos dois anos pesquisados, um único curso com mais de oitenta horas. Os dois cursos ofereceram certificados aos seus participantes. Houve parceria com o Ministério de Educação-MEC para que esse curso fosse ministrado e ele tratou de Alfabetização (PROFA) nos dois exercícios. Em 2003 foi acrescentado o conteúdo de Filosofia.

C - Ensino Fundamental de 5ª à 8ª séries contava, em 2002, com 88 professores e em 2003, com 95, indicando um ligeiro aumento da rede de cerca de 8%. Repete-se o mesmo resultado de frequência: 100% quando o curso é ministrado dentro do horário de trabalho, nos dois exercícios e 34% em 2002 e 8% em 2003, quando o curso é ministrado fora do horário de trabalho. Em 2002 foram ministrados dois cursos de 21 a 40 horas e em 2003, um curso de menos de vinte horas e um de mais de 80 horas. Todos os cursos ministrados foram objeto de certificados. Houve parceria com o Ministério de Educação-MEC em 2002, mas não há declaração de parceria em 2003. Em 2002, foram ministrados cursos de

Ciências e de Interdisciplinaridade. Em 2003, foi ministrado curso de Alfabetização (PROFA) e Filosofia.

D - Educação de Jovens e Adultos-EJA contava em 2002 com 19 professores e em 2003, com 21, o que indica um crescimento da rede de 10%. O mesmo fenômeno se repete, desta vez mais acentuadamente: quando o curso é oferecido dentro do horário de trabalho a frequência dos professores é de 100% e de 9% em 2002, e 7% em 2003, quando os cursos são ministrados fora do horário de trabalho. Em 2002, foram ministrados um curso com duração de menos de vinte horas e cinco com duração de mais de 80 horas. Em 2003 foram ministrados quatro cursos de 21 a 40 horas e quatro com mais de 80 horas. Todos ofereceram certificados. Não houve parceria para que esses cursos fossem ministrados. Em 2002 e 2003, eles trataram das seguintes áreas: Alfabetização, Ciências, Geografia, Meio Ambiente, Ética, Matemática e Legislação.

Bloco 2 – Oficinas de trabalho, grupos de estudo e projeto interdisciplinar promovidos pela SME:

A – Educação Infantil: Não foram desenvolvidas essas modalidades de formação em 2002. Em 2003 foram oferecidas 08 oficinas de trabalho que, quando desenvolvidas dentro do horário de trabalho obtiveram uma frequência de 100% e quando fora do horário de trabalho a frequência foi de 15%. Também essa modalidade foi contemplada com certificados. Foram oferecidas através de parceria não declarada e beneficiaram as áreas de: Alfabetização, Educação Artística, Meio Ambiente, Ética, Moralidade e Auto Estima e Motivação.

B – Ensino Fundamental de 1ª à 4ª séries: Repete-se o mesmo resultado de frequência: 100% quando o curso é ministrado dentro do horário de trabalho, nos dois exercícios e 8% em 2002, e 11% em 2003, quando o curso é ministrado fora do horário de trabalho. Foram desenvolvidas 5 oficinas de trabalho em 2002, e 8 em 2003. Todas geraram certificados e em 2002 foram oferecidas através de parceria não declarada e em 2003, sem parceria. Em 2002, os temas foram: Matemática, Material Cusinaire, Geoplano, Material Dourado, Geometria e

Medidas. Em 2003, foram: Ciências, Ed. Artística, Geografia, História, Português, Ed. Física, Matemática e Lazer.

C - Ensino Fundamental de 5ª à 8ª séries: Repete-se o mesmo resultado de freqüência: 100% quando o curso é ministrado dentro do horário de trabalho, nos dois exercícios e 17% em 2002, e 21% em 2003, quando o curso é ministrado fora do horário de trabalho. Em 2002, foram desenvolvidas oito oficinas de trabalho e um grupo de estudos, que beneficiaram as seguintes áreas: Alfabetização, Ciências, Português, Meio Ambiente, Língua estrangeira, Psicomotricidade e eventos do Ensino Fundamental denominado “Em busca de novas perspectivas” Em 2003, foram desenvolvidas duas oficinas e um grupo de estudos, beneficiando as seguintes áreas: Ciências, Educação Artística, Geografia, História, Português, Educação Física, Matemática, Moralidade, Língua estrangeira e eventos do Ensino Fundamental denominado “Em busca de novas perspectivas”.

D - Educação de Jovens e Adultos-EJA: Em 2002, as oficinas desenvolvidas no horário de trabalho contaram com uma freqüência de 99% dos professores e as desenvolvidas fora do horário de trabalho com 5% de freqüência. Em 2003, as oficinas desenvolvidas no horário de trabalho contaram com uma freqüência de 98% dos professores e as desenvolvidas fora do horário de trabalho com 7% de freqüência. Em 2002, foram desenvolvidas cinco oficinas e em 2003 19 grupos de estudo. Todos ofereceram certificados e foram desenvolvidas através de parceria com Universidade Pública. As áreas beneficiadas, em ambos os anos, foram: Alfabetização, Português e Meio Ambiente.

Bloco 3 – Seminários ou palestras

A - Educação Infantil: Em 2002, todos os seminários ou palestras oferecidos, oito, foram dentro do horário de trabalho e tiveram uma freqüência de 100%. Foram oferecidos pelo próprio sistema, sem parceria. Todos ofereceram certificados. As áreas beneficiadas foram: Alfabetização, Ética, Moralidade, Desenvolvimento infantil, Criatividade, Crianças com necessidades especiais, Gestão, Avaliação, Filosofia da Educação, Currículo e Formação do Professor. Em

2003, foram oferecidas cinco palestras, dentro do horário de trabalho e a frequência foi de 100%. Os temas abordados foram: Ética, Moralidade, Criatividade, Currículo e Formação do Professor.

B – Ensino Fundamental de 1ª à 4ª séries: Em 2002, foram oferecidas dez palestras, dentro do horário de trabalho, com uma frequência de 100% dos professores. Todas foram certificadas. Foram ministradas sem parceria alguma. Os temas beneficiados foram: Alfabetização, Português, Ética, Moralidade, Relações inter e intrapessoais, Projetos educacionais e culturais, Um olhar sobre as relações humanas no ambiente de trabalho e Disciplina e competências na organização do trabalho pedagógico. Em 2003, foram oferecidas doze palestras, no horário de trabalho, com frequência de 100%. Não houve parceria e os temas foram: Alfabetização, Educação sexual, Ética, Moralidade, Gestão pessoal, O Professor do Futuro, Uma Visão Interdisciplinar dos Distúrbios de Aprendizagem, Relações Humanas e Avaliação.

C - Ensino Fundamental de 5ª à 8ª séries: Em 2002, foram oferecidas dez palestras. As oferecidas dentro do horário de trabalho, tiveram uma frequência de 100% dos professores, as oferecidas fora do horário de trabalho tiveram uma frequência de 11%. Todas foram certificadas. Foram ministradas sem parceria alguma. Os temas beneficiados foram: Português, Ética, Moralidade, Matemática, Relações Inter e Intrapessoais, Projetos Educacionais e Culturais, Um olhar Sobre as Relações Humanas no Ambiente de Trabalho e Disciplina e Competências na Organização do Trabalho Pedagógico. Em 2003, foram oferecidas doze palestras. As oferecidas dentro do horário de trabalho, tiveram uma frequência de 100% dos professores e as oferecidas fora do horário de trabalho tiveram uma frequência de 15%. Não houve parceria e os temas foram: Português, Ética, Moralidade, Matemática, Gestão pessoal, O Professor do futuro, Uma Visão Interdisciplinar dos Distúrbios de Aprendizagem, Relações Humanas, Avaliação e Interdisciplinaridade na Sala de Aula.

D - Educação de Jovens e Adultos-EJA: Em 2002, foram oferecidas cinco palestras. As oferecidas dentro do horário de trabalho tiveram uma frequência de

99% dos professores e as oferecidas fora do horário de trabalho tiveram uma frequência de 1%. Todas foram certificadas. Foram ministradas através de parcerias com Universidade Pública e o Ministério da Educação-MEC. Os temas beneficiados foram: Alfabetização, Ciências, História, Meio ambiente e Ética. Em 2003 foram ministradas cinco palestras. As oferecidas dentro do horário de trabalho tiveram uma frequência de 99% dos professores e as oferecidas fora do horário de trabalho tiveram uma frequência de 2%. Foram executadas através de parcerias com Universidade Pública e o Ministério da Educação-MEC. Os temas beneficiados foram: Alfabetização, Ciências, História, Meio ambiente e Ética.

Bloco 4 – Cursos de Graduação e Pós Graduação:

A - Educação Infantil: Em 2002 e 2003 foram oferecidos dois cursos de graduação, um deles em parceria com Universidade Pública (Unicamp) e o outro com Universidade Privada. Em 2002 eram atendidos 9% dos professores da rede de Educação Infantil e em 2003 eram atendidos 7% deles.

B – Ensino Fundamental de 1ª à 4ª séries: Em 2002 e 2003, foi oferecido um curso de graduação, em parceria com Universidade Pública (Unicamp) e um curso de especialização também em Universidade Pública (Unicamp). Em 2002, eram atendidos 4% dos professores da rede de Ensino Fundamental de 1ª à 4ª séries em cursos de graduação e 1% em cursos de especialização. Em 2003 eram atendidos 6% deles em cursos de graduação e 1% em cursos de especialização, ambos em parceria com a Universidade Pública.

C - Ensino Fundamental de 5ª à 8ª séries: Em 2002, não foram oferecidos cursos de graduação aos professores dessa modalidade de ensino. Em 2003 foram oferecidos um curso de graduação e um de pós graduação, ambos em parceria com Universidade Pública (Unicamp). Foram atendidos 3% dos professores dessa modalidade em cursos de graduação e 4% em cursos de pós graduação.

D - Educação de Jovens e Adultos-EJA: Não foram oferecidos cursos de graduação ou pós graduação para os professores dessa modalidade de ensino.

Bloco 5 – Outras ações de formação:

A - Educação Infantil: Não foram oferecidas outras formas de atividades de formação para professores dessa modalidade em 2002, nem em 2003.

B – Ensino Fundamental de 1ª à 4ª séries: Tanto em 2002 quanto em 2003, foi desenvolvido, em parceria com o Ministério da Educação, o projeto “PCN em ação” que contou com a participação de 100% dos professores. Não foram distribuídos certificados. Também foi desenvolvido projeto de Trabalho Coletivo (com as necessidades específicas das unidades) em 2002, sem parceria. Avaliação, Ciclos de Formação e Progressão Continuada (desenvolvido com as necessidades específicas das unidades) em 2003, também sem parceria.

C - Ensino Fundamental de 5ª à 8ª séries: Tanto em 2002 quanto em 2003, foi desenvolvido, em parceria com o Ministério da Educação, o projeto “PCN em ação” que contou com a participação de 100% dos professores. Não foram distribuídos certificados. Também foi desenvolvido projeto de Trabalho Coletivo (com as necessidades específicas das unidades) em 2002, sem parceria. Avaliação, Ciclos de Formação e Progressão Continuada (desenvolvido com as necessidades específicas das unidades) em 2003, também sem parceria.

D - Educação de Jovens e Adultos-EJA: Não foram oferecidas outras formas de atividades de formação para professores dessa modalidade em 2002, nem em 2003.

II – Artur Nogueira:

Bloco 1 – Cursos presenciais semi-presenciais e à distância promovidos pela SME:

A - Educação Infantil: Em 2002, não foram oferecidos cursos de formação aos professores dessa modalidade. Em 2003, foi oferecido um curso de 21 a 40 horas, fora da jornada de trabalho, o qual atingiu 82% dos 79 professores. Foi oferecido certificado e contou com parceria não declarada. As seguintes áreas foram beneficiadas: Alfabetização, Ciências, Educação Artística, Geografia, História, Português, Educação Física, Matemática e Avaliação.

B – Ensino Fundamental de 1ª à 4ª séries: Em 2002, o município contava com 118 professores na modalidade, aos quais foi oferecido um curso fora do horário de trabalho, que contou com a participação de 78% dos professores. Foram oferecidos certificados e o curso foi desenvolvido sem parceria e beneficiou as seguintes áreas: Alfabetização, Educação Artística, Português, Matemática e Avaliação. Em 2003, havia no município 132 professores, o que demonstra um crescimento da rede de 11%. Foi oferecido um curso com mais de 80 horas com parceria não declarada. As áreas beneficiadas foram: Alfabetização, Ciências, Educação Artística, Geografia, História, Português, Meio Ambiente, Matemática e Avaliação.

C - Ensino Fundamental de 5ª à 8ª séries: O município não conta com essa modalidade de ensino.

D - Educação de Jovens e Adultos-EJA: Em 2002, não foram oferecidos cursos aos professores dessa modalidade de ensino. Em 2003 havia na rede 14 professores dessa modalidade, dos quais 93% participaram do curso de mais de 80 horas oferecido em parceria não declarada. Foram beneficiadas as seguintes áreas: Alfabetização, Ciências, Geografia, História, Português, Meio Ambiente, Matemática e Avaliação.

Bloco 2 – Oficinas de trabalho, grupos de estudo e projeto interdisciplinar promovidos pela SME:

A – Educação Infantil: Em 2002, foram desenvolvidos três grupos de estudos que tiveram uma frequência de 82% dos professores da rede. Todos foram certificados e foram desenvolvidos sem parceria. As áreas beneficiadas foram: Alfabetização, Ciências, Educação Artística, Geografia, História, Português, Educação Física e Meio Ambiente. Em 2003, não foi desenvolvida essa modalidade de ação de formação.

B – Ensino Fundamental de 1ª à 4ª séries: Em 2002, foi desenvolvido um grupo de estudo nessa modalidade, o qual teve a frequência de 35% dos professores e foi desenvolvido fora da jornada de trabalho. Foram oferecidos certificados aos participantes e não houve parceria. Os temas trabalhados foram:

Alfabetização, Português e Avaliação. Em 2003, foi desenvolvido um grupo de estudo nessa modalidade, o qual teve a frequência de 39% dos professores e foi desenvolvido fora da jornada de trabalho. Foram oferecidos certificados aos participantes e não houve parceria. Os temas trabalhados foram: Alfabetização, Português e Avaliação.

C - Ensino Fundamental de 5ª à 8ª séries: O município não conta com essa modalidade de ensino.

D - Educação de Jovens e Adultos-EJA: Não foi desenvolvida essa modalidade de formação para os professores desse nível de ensino.

Bloco 3 – Seminários ou palestras:

Não foram realizadas essas modalidades de ação de formação em nenhum nível nos anos pesquisados.

Bloco 4 – Cursos de Graduação e Pós Graduação:

Não foram realizadas essas modalidades de ação de formação em nenhum nível nos anos pesquisados.

Bloco 5 – Outras atividades de Formação:

Não foram realizadas essas modalidades de ação de formação em nenhum nível nos anos pesquisados.

III – Engenheiro Coelho

Não foram preenchidos os Blocos 1, 2, 3, 4, e 5. O Diretor do Departamento de Educação declara que: “Em 2002 e 2003 era outro responsável pelo Departamento”.

IV – Holambra:

Bloco 1 – Cursos presenciais, semi-presenciais e à distância promovidos pela SME:

A - Educação Infantil: Não houve esse tipo de atividade no período pesquisado.

B – Ensino Fundamental de 1ª à 4ª séries: Não houve esse tipo de atividade no período pesquisado.

C - Ensino Fundamental de 5ª à 8ª séries: Não houve esse tipo de atividade no período pesquisado.

D - Educação de Jovens e Adultos-EJA: Não houve esse tipo de atividade no período pesquisado.

Bloco 2 – Oficinas de trabalho, grupos de estudo e projeto interdisciplinar promovidos pela SME:

A - Educação Infantil: Não foram desenvolvidas essas atividades no período pesquisado.

B – Ensino Fundamental de 1ª à 4ª séries: Não foram desenvolvidas essas atividades no período pesquisado.

C - Ensino Fundamental de 5ª à 8ª séries: Não foram desenvolvidas essas atividades no período pesquisado.

D - Educação de Jovens e Adultos-EJA: Não foram desenvolvidas essas atividades no período pesquisado.

Bloco 3 – Seminários ou palestras:

A - Educação Infantil: Em 2002, havia 12 professores na modalidade e em 2003, eles eram 31, o que indica um crescimento muito significativo de 158% da rede. Foram oferecidos dois seminários e ou palestras em cada um dos anos pesquisados, no entanto não foi informada a porcentagem de Professores que participaram deles, tampouco se foram oferecidos dentro ou fora do horário de trabalho. Foram emitidos certificados e as palestras ou seminários foram ministrados por empresas. As áreas beneficiadas nos dois períodos pesquisados foram: Alfabetização, Ciências, Meio Ambiente, Educação Sexual, Ética e Moralidade.

B – Ensino Fundamental de 1ª à 4ª séries: Em 2002, havia 18 professores na modalidade e em 2003, eles eram 23, o que indica um crescimento de 28% da rede. Foram oferecidos dois seminários e ou palestras em cada um dos anos pesquisados, no entanto, não foi informada a porcentagem de Professores que participaram deles, nem se foram oferecidos dentro ou fora do horário de trabalho. Foram emitidos certificados e as palestras ou seminários foram ministrados por empresas. As áreas beneficiadas nos dois períodos pesquisados foram: Alfabetização, Ciências, Meio Ambiente, Ética e Moralidade.

C - Ensino Fundamental de 5ª à 8ª séries: Em 2002, havia 8 professores na modalidade e em 2003 eles eram 18, o que indica um crescimento muito significativo de 125% da rede. Foram oferecidos dois seminários e ou palestras em cada um dos anos pesquisados, no entanto, não foi informada a porcentagem de Professores que participaram deles, nem se foram oferecidos dentro ou fora do horário de trabalho. Foram emitidos certificados e as palestras ou seminários foram ministrados por empresas. As áreas beneficiadas nos dois períodos pesquisados foram: Alfabetização, Ciências, Meio Ambiente, Educação Sexual, Ética e Moralidade.

D - Educação de Jovens e Adultos-EJA: Em 2002, havia 4 professores na modalidade e em 2003, eles permaneceram 4, o que indica uma estabilidade da rede. Foram oferecidos dois seminários e, ou, palestras em cada um dos anos pesquisados, no entanto, não foi informada a porcentagem de Professores que participaram deles, nem se foram oferecidos dentro ou fora do horário de trabalho. Foram emitidos certificados e as palestras ou seminários foram ministrados por empresas ou outro tipo de parceria. As áreas beneficiadas nos dois períodos pesquisados foram: Alfabetização, Ciências, Meio Ambiente, Educação Sexual, Ética e Moralidade.

Bloco 4 – Cursos de Graduação e Pós Graduação:

Não foram realizadas essas modalidades de ação de formação em nenhum nível nos anos pesquisados.

Bloco 5 – Outras atividades de Formação:

Não foram realizadas essas modalidades de ação de formação em nenhum nível nos anos pesquisados.

V – Hortolândia:

Bloco 1 – Cursos presenciais, semi-presenciais e à distância promovidos pela SME:

A - Educação Infantil: Em 2002, havia no município 208 professores de Educação Infantil, que, em 2003, eram 235, o que indica um crescimento da rede de 13%. Foram ministrados dois cursos de até 20 horas, dez cursos de 41 a 80 horas e um com mais de 80 horas. Em 2003, foram ministrados dois cursos com até 20 horas, sete de 21 a 40 horas e um com mais de 80 horas. Nos dois exercícios pesquisados, os cursos foram ministrados fora da jornada de trabalho, com certificação. Em 2002 e 2003 a frequência dos professores foi de 100%. Os cursos foram objeto de parceria com Universidade Pública, Privada e outro tipo (MEC). As áreas beneficiadas em 2002 foram: Alfabetização, Ciências, Educação Artística, Português, Meio Ambiente, Matemática, Educadores de Creche e Xadrez. Em 2003 as áreas beneficiadas foram: Alfabetização, Educação Artística, Português, Matemática, Educadores de Creche e Xadrez.

B – Ensino Fundamental de 1ª à 4ª séries: Em 2002, havia no município 302 professores de Ensino Fundamental (séries iniciais), que, em 2003, eram 322, o que indica um crescimento da rede de 6,5%. Em 2002, foram ministrados dois cursos de vinte horas ou menos, onze cursos de 21 a 40 horas e um curso de mais de 80 horas nos dois exercícios pesquisados, dentro da jornada de trabalho, com certificação. Em 2003, foram ministrados dois cursos de menos de vinte horas, oito cursos de 21 a 40 horas e três cursos de mais de 80 horas, dentro da jornada de trabalho, com certificação. Em 2002 e 2003, a frequência dos professores foi de 100%. Em 2002, o curso foi objeto de parceria com Universidade Pública e outras não declaradas. Em 2003, com Universidade Pública, Privada e outras parcerias. As áreas beneficiadas, em ambos os exercícios pesquisados,

foram: Alfabetização, Ciências, Educação Artística, Português, Meio Ambiente, Educação Sexual, Matemática, Trânsito e Xadrez.

C - Ensino Fundamental de 5ª à 8ª séries: Este nível não é atendido pela rede municipal

D - Educação de Jovens e Adultos-EJA: Em 2002, havia no município 46 professores de Ensino Fundamental EJA que, em 2003, eram 52, o que indica um crescimento da rede de 13%. Foram ministrados dois cursos de vinte horas, um de 21 a 40 horas e um de mais de 80 horas, nos dois exercícios pesquisados, dentro da jornada de trabalho, com certificação. Em 2002 e 2003, a frequência dos professores foi de 100%, o que é surpreendente nessa modalidade de ensino, cujas aulas costumam ocorrer à noite. Os cursos foram objeto de parceria não declaradas. As áreas beneficiadas, em ambos os exercícios pesquisados, foram: Alfabetização, Português e Matemática.

Bloco 2 – Oficinas de trabalho, grupos de estudo e projeto interdisciplinar promovidos pela SME:

A - Educação Infantil: Foram formados dez grupos de estudo em 2002 e treze em 2003, que se reuniram durante as HTPC (horas de trabalho pedagógico coletivo). A frequência dos professores não foi apontada e não foram atribuídos certificados. Não houve parceria para o desenvolvimento desses grupos. As áreas beneficiadas por esses estudos, em ambos os anos pesquisados, foram: Alfabetização, Ciências, Educação Artística, Geografia, História, Português, Educação Física, Meio Ambiente, Educação Sexual, Ética, Moralidade e Avaliação.

B – Ensino Fundamental de 1ª à 4ª séries: Em 2002, foram formados 13 grupos de estudos, dentro da jornada de trabalho (em horários de HTPC). A frequência dos professores nos grupos formados dentro da jornada de trabalho não foi mensurada. Em 2003, foram formados 15 grupos de estudo, dentro da jornada de trabalho (em horários de HTPC). A frequência dos professores nos grupos formados dentro da jornada de trabalho não foi mensurada. Não foram oferecidos certificados e não houve parceria para a sua realização. As áreas beneficiadas, em ambos os exercícios pesquisados, foram: Alfabetização,

Ciências, Educação Artística, Geografia, História, Português, Educação Física, Meio Ambiente, Educação Sexual, Ética, Moralidade, Matemática, Legislação e Avaliação.

C - Ensino Fundamental de 5ª à 8ª séries: Este nível não é atendido pela rede municipal

D - Educação de Jovens e Adultos-EJA: Em 2002 e 2003, foi montado 1 grupo de estudos, dentro da jornada de trabalho (HTPC), cuja presença não foi declarada. Não foram oferecidos certificados nem parcerias. As áreas beneficiadas foram: Alfabetização, Ciências, Educação Artística, Geografia, História, Português, Educação Física, Meio Ambiente, Educação Sexual, Ética, Moralidade, Matemática, Legislação, Biologia, Física, Química e Língua estrangeira.

Bloco 3 – Seminários ou palestras:

A - Educação Infantil: Foram oferecidos cinco seminários e ou palestras em 2002 e três em 2003, no entanto, não foi informada a porcentagem de Professores que participaram deles, nem se foram oferecidos dentro ou fora do horário de trabalho. Não foram emitidos certificados e as palestras ou seminários foram ministrados através de parcerias não declaradas. As áreas beneficiadas em 2002: Alfabetização, Português e Meio Ambiente. Em 2003 foram: Ciências, História e Educação Física.

B – Ensino Fundamental de 1ª à 4ª séries:. Foram oferecidos seis seminários e ou palestras em 2002 e três em 2003, no entanto, não foi informada a porcentagem de Professores que participaram deles, nem se foram oferecidos dentro ou fora do horário de trabalho. Foram emitidos certificados e as palestras ou seminários foram ministrados por empresas com a ajuda de parcerias não declaradas. As áreas beneficiadas em 2002, foram: Alfabetização, Ciências, Português, Meio Ambiente, e Matemática. Em 2003 foram: Alfabetização, Ciências e Meio Ambiente.

C - Ensino Fundamental de 5ª à 8ª séries: Este nível não é atendido pela rede municipal

D - Educação de Jovens e Adultos-EJA: Foram oferecidos dois seminários e, ou, palestras em 2002 e um em 2003, no entanto, não foi informada a porcentagem de Professores que participaram deles, nem se foram oferecidos dentro ou fora do horário de trabalho. Foram emitidos certificados e as palestras ou seminários foram ministrados por empresas e outro tipo de parceria. As áreas beneficiadas em 2002 foram: Alfabetização e Matemática. Em 2003, foi Alfabetização.

VI – Indaiatuba:

Bloco 1 – Cursos presenciais, semi-presenciais e à distância promovidos pela SME:

A - Educação Infantil: Em 2002, havia no município 154 professores de Educação Infantil, que, em 2003 eram 172, o que indica um crescimento da modalidade de 12%. Em 2002, foram ministrados: dois cursos de 21 a 40 horas e um de mais de 80 horas, dentro e fora da jornada de trabalho, com certificação, com frequência dos professores de 100% quando os cursos foram dentro do horário de trabalho e 60% quando fora dele. Em 2003, foram ministrados: um curso de menos de 20 horas, um de 21 a 40 horas e dois de mais de 80 horas, dentro do horário de trabalho, com frequência de 100%, e fora do horário de trabalho, com frequência de 60%. Todos tiveram certificação e foram ministrados em parceria entre a SME e o MEC. As áreas beneficiadas, em 2002, foram: Alfabetização e Moralidade. Em 2003, foram: Alfabetização, Ciências, Geografia, História, Português, Ética, Moralidade, Matemática e Relações Interpessoais.

B – Ensino Fundamental de 1ª à 4ª séries: Em 2002, havia no município 275 professores de Ensino Fundamental (séries iniciais), que, em 2003 eram 387, o que indica um crescimento da modalidade de 40%. Em 2002, foram ministrados: um curso de 21 a 40 horas e um de mais de 80 horas dentro e fora da jornada de trabalho, com certificação, com frequência dos professores de 100%, quando os cursos foram dentro do horário de trabalho, e 60%, quando fora dele. Em 2003,

foram ministrados quatro cursos de 21 a 40 horas, um de 40 a 80 horas e dois de mais de 80 horas, dentro do horário de trabalho, com frequência de 100% e fora do horário de trabalho, com frequência de 60%. Todos tiveram certificação e foram ministrados em parceria entre a SME e o MEC em 2002 e entre a SME, o MEC e Empresas em 2003. As áreas beneficiadas, em 2002, foram: Alfabetização e Moralidade. Em 2003 foram: Alfabetização, Ciências, Geografia, História, Português, Ética, Moralidade, Matemática e Relações Interpessoais.

C - Ensino Fundamental de 5ª à 8ª séries: Esta modalidade de ensino não é atendida pela rede municipal.

D - Educação de Jovens e Adultos-EJA: Em 2002, havia no município 24 professores de Ensino Fundamental EJA que, em 2003, eram 26, o que indica um discreto crescimento da modalidade de 8%. Em 2002, foram ministrados: dois cursos de 21 a 40 horas e um de mais de 80 horas dentro e fora da jornada de trabalho, com certificação, com frequência dos professores de 100%, quando os cursos foram dentro do horário de trabalho, e 10%, quando fora dele. Em 2003, foram ministrados: quatro cursos de 21 a 40 horas, um de 40 a 80 horas e dois de mais de 80 horas, dentro do horário de trabalho, com frequência de 100%, e fora do horário de trabalho, com frequência de 10%. Todos tiveram certificação e foram ministrados em parceria entre a SME, Universidade Pública e o MEC. As áreas beneficiadas, em 2002 foram: Alfabetização e Moralidade. Em 2003 foram: Alfabetização, Ciências, Geografia, História, Português, Ética, Moralidade, Matemática e Relações interpessoais.

Bloco 2 – Oficinas de trabalho, grupos de estudo e projeto interdisciplinar promovidos pela SME:

A - Educação Infantil: Em 2002, foram formadas oito oficinas para os monitores das creches da Educação Infantil, dentro do horário de trabalho, com a frequência de 100% deles. Em 2003 foram nove oficinas, dentro e fora do horário de trabalho, com a frequência de 100%, quando realizada dentro do horário de trabalho e de 10% quando realizada fora do horário de trabalho. Todas foram certificadas e desenvolvidas pela SME em parceria com a Secretaria de Saúde do Município. A área beneficiada, em ambos os exercícios, de 2002 e 2003, foi a

rotina dos cuidados na creche (incluindo cuidados físicos e psicológicos, saúde, carteira de vacinações, etc) e desenvolvimento da criança de três meses a três anos de idade.

B – Ensino Fundamental de 1ª à 4ª séries: Em 2002 e 2003, foi formado 01 grupo de estudos, que atuou dentro e fora da jornada de trabalho. A frequência dos professores nos grupos formados dentro e fora da jornada de trabalho foi a mesma, 100%. Foram oferecidos certificados e houve parceria com o MEC para a sua realização. A área beneficiada, nesse grupo, foi Matemática em todos os seus aprofundamentos.

C - Ensino Fundamental de 5ª à 8ª séries: Esta modalidade de ensino não é atendida pela rede municipal.

D - Educação de Jovens e Adultos-EJA: Em 2002 e 2003 não foram formados grupos de estudo ou oficinas para esses professores.

Bloco 3 – Seminários ou palestras:

A - Educação Infantil: Em 2002 e 2003, foram ministrados 02 seminários ou palestras, dentro da jornada de trabalho, que contaram com a frequência de 100% dos professores. Houve parceria com empresa e certificação. As áreas beneficiadas foram: As fases do Desenvolvimento Infantil e Moralidade.

B – Ensino Fundamental de 1ª à 4ª séries: Em 2002, foram ministrados 02 seminários ou palestras, dentro da jornada de trabalho, que contaram com a frequência de 100% dos professores. Houve parceria com empresa e certificação. Em 2003, houve uma palestra, ministrada dentro da jornada de trabalho, contou com a frequência de 100% dos professores, foi realizada em parceria com empresa e teve certificação. A área beneficiada, em 2002, foi a Inclusão e, em 2003, Moralidade.

C - Ensino Fundamental de 5ª à 8ª séries: Esta modalidade de ensino não é atendida pela rede municipal.

D - Educação de Jovens e Adultos-EJA: Em 2003, não foram desenvolvidas essas atividades. Em 2002, foi oferecida 1 palestra, dentro do horário de trabalho, atingindo a frequência de 100% dos professores. O tema desenvolvido foi Inclusão.

Bloco 4 – Cursos de Graduação e Pós Graduação:

A - Educação Infantil: Em 2002 e 2003, foram oferecidos aos professores de Educação Infantil que não tinham graduação em nível superior, o curso de Graduação em Pedagogia. Foram oferecidos dois cursos, ambos em parceria com Universidades Públicas, Unicamp (cujas aulas eram ministradas em Vinhedo em 2002 e Campinas em 2003) e Unesp (cujas aulas eram ministradas na própria cidade, através de ensino à distância, com tutoria presente). Em 2002, eram beneficiados por esse programa, 13% dos professores dessa modalidade e em 2003, 17% deles.

B – Ensino Fundamental de 1ª à 4ª séries: Em 2002 e 2003, foram oferecidos aos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, que não tinham graduação em nível superior, o curso de Graduação em Pedagogia. Foram oferecidos dois cursos, ambos em parceria com Universidades Públicas, Unicamp (cujas aulas eram ministradas em Vinhedo em 2002 e Campinas em 2003) e Unesp (cujas aulas eram ministradas na própria cidade, através de ensino à distância, com tutoria presente). Em 2002, eram beneficiados por esse programa, 15% dos professores dessa modalidade e em 2003, a 13% deles.

C - Ensino Fundamental de 5ª à 8ª séries: Esta modalidade de ensino não é atendida pela rede municipal.

D - Educação de Jovens e Adultos-EJA: Em 2002 e 2003 os professores da Educação de Jovens e Adultos não puderam se beneficiar dos convênios com as Universidades públicas para fazer o curso de Graduação em Pedagogia, pelo fato de as aulas serem à noite, mesmo horário de sua jornada de trabalho. Nos anos subseqüentes, eles foram alterando sua jornada para usufruir desse benefício.

Bloco 5 – Outras atividades de Formação:

A - Educação Infantil: Em 2002 e 2003, foi oferecido aos monitores de creche um curso de formação de Magistério em nível médio, em parceria com

entidade privada, que beneficiou cerca de 12% da categoria. O curso era ministrado através de recursos de ensino à distância, com tutoria presente.

B – Ensino Fundamental de 1ª à 4ª séries: Não foram realizadas essas modalidades de ação de formação nesse nível nos anos pesquisados.

C - Ensino Fundamental de 5ª à 8ª séries: Esta modalidade de ensino não é atendida pela rede municipal.

D - Educação de Jovens e Adultos-EJA: Não foram realizadas essas modalidades de ação de formação nesse nível nos anos pesquisados.

VII – Itatiba:

Bloco 1 – Cursos presenciais, semi-presenciais e à distância promovidos pela SME:

A - Educação Infantil: Em 2002, havia no município 151 professores de Educação Infantil, que, em 2003, eram 157, o que indica um discreto crescimento da rede de 4%. Foi ministrado um curso de 41 a 80 horas nos dois exercícios pesquisados, dentro da jornada de trabalho, com certificação. Em 2002 a frequência dos professores foi de 79,47% e em 2003 foi de 76,43%. O curso foi objeto de parceria com Universidade Pública e outras não declaradas. As áreas beneficiadas, em ambos os exercícios pesquisados, foram: Alfabetização, Ciências, Educação Artística, Geografia, História, Português, Educação Física, Meio Ambiente, Moralidade, Matemática, Motivação, Comunidade e Projetos.

B – Ensino Fundamental de 1ª à 4ª séries: Em 2002, havia no município 334 professores de Ensino Fundamental (séries iniciais), que, em 2003 eram 338, o que indica um discreto crescimento da rede de 1,1%. Foi ministrado um curso de mais de 80 horas nos dois exercícios pesquisados, dentro da jornada de trabalho, com certificação. Em 2002, a frequência dos professores foi de 90,39% e em 2003, foi de 93,6%. O curso foi objeto de parceria com Universidade Pública e outras não declaradas. As áreas beneficiadas, em ambos os exercícios pesquisados, foram: Alfabetização, Ciências, Educação Artística, Geografia,

História, Português, Educação Física, Meio Ambiente, Moralidade, Matemática, Avaliação, Motivação, Comunidade e Projetos.

C - Ensino Fundamental de 5ª à 8ª séries: Em 2002, havia no município 379 professores de Ensino Fundamental (séries finais) que, em 2003, eram 365 o que indica uma discreta diminuição de 3,8%. Foi ministrado um curso de mais de 80 horas nos dois exercícios pesquisados, dentro da jornada de trabalho, com certificação. Em 2002, a frequência dos professores foi de 90,39% e em 2003 foi de 93,6%. O curso foi objeto de parceria com Universidade Pública e outras não declaradas. As áreas beneficiadas, em ambos os exercícios pesquisados, foram: Ciências, Educação Artística, Geografia, História, Português, Educação Física, Meio Ambiente, Educação Sexual, Ética, Moralidade, Matemática, Língua estrangeira, Avaliação, Avaliação, Valores e Projetos.

D - Educação de Jovens e Adultos-EJA: Em 2002, havia no município 26 professores de Ensino Fundamental EJA que, em 2003, eram 47, o que indica um significativo crescimento da rede de 80%. Foi ministrado um curso de mais de 80 horas nos dois exercícios pesquisados, dentro da jornada de trabalho, com certificação. Em 2002, a frequência dos professores foi de 90,39% e em 2003, foi de 93,6%, o que é surpreendente nessa modalidade de ensino, cujas aulas costumam ocorrer à noite. O curso foi objeto de parceria com Universidade Pública e outras não declaradas. As áreas beneficiadas, em ambos os exercícios pesquisados, foram: Educação Artística, Português, Matemática, e Projetos Culturais.

Bloco 2 – Oficinas de trabalho, grupos de estudo e projeto interdisciplinar promovidos pela SME:

A - Educação Infantil: Não foram desenvolvidas essas ações com o grupo de professores dessa modalidade de ensino nos períodos pesquisados.

B – Ensino Fundamental de 1ª à 4ª séries: Em 2002, foram formados 50 grupos de estudos, dentro e fora da jornada de trabalho. A frequência dos professores nos grupos formados dentro e fora da jornada de trabalho foi a mesma, 70%. Em 2003 foram formados 58 grupos de estudo, dentro e fora da jornada de trabalho. A frequência dos professores nos grupos formados dentro da

jornada de trabalho foi de 90% e fora da jornada de trabalho de 25%. Foram oferecidos certificados e não foi declarada parceria para a sua realização. As áreas beneficiadas, nos exercícios pesquisados, foram: em 2002: Alfabetização, Ciências, Educação Artística, Geografia, História, Português, Educação Física, Ética, Matemática e Avaliação. Em 2003 foram: Alfabetização, Ciências, Educação Artística, Geografia, História, Português, Educação Física, Meio Ambiente, Educação Sexual, Ética, Matemática e Avaliação.

C - Ensino Fundamental de 5ª à 8ª séries: Em 2002, foram formados 50 grupos de estudos, dentro da jornada de trabalho. A frequência dos professores nos grupos formados foi de 40%. Em 2003 foram formados 58 grupos de estudo, dentro e fora da jornada de trabalho. A frequência dos professores nos grupos formados dentro da jornada de trabalho foi de 47%. Foram oferecidos certificados e não foi declarada parceria para a sua realização. As áreas beneficiadas, nos exercícios pesquisados, foram: Ciências, Educação Artística, Geografia, História, Português, Educação Física, Meio Ambiente, Educação Sexual, Ética, Moralidade, Matemática e Língua estrangeira.

D - Educação de Jovens e Adultos-EJA: Em 2002, não foram formados grupos de estudo ou oficinas para esses professores. Em 2003, foram montadas 11 oficinas, dentro da jornada de trabalho que contaram com a presença de 98% dos professores. Não foram oferecidos certificados nem feitas parcerias. As áreas beneficiadas foram: Alfabetização, Ciências, Educação Artística, Geografia, História, Português, Matemática e Língua estrangeira.

Bloco 3 – Seminários ou palestras:

A - Educação Infantil: Em 2002, foram ministrados 03 seminários ou palestras, dentro da jornada de trabalho, que contaram com a frequência de 97% dos professores. Não houve parceria nem certificação. As áreas beneficiadas foram: Alfabetização, Ciências e Ética. Em 2003, foram ministrados 18 seminários

ou palestras, dentro da jornada de trabalho, que contaram com a frequência de 97% dos professores. Não houve parceria, nem certificação. As áreas beneficiadas foram: Alfabetização, Ciências, Educação Artística, Geografia, História, Português, Educação Física, Meio Ambiente, Ética e Moralidade.

B – Ensino Fundamental de 1ª à 4ª séries: Não foram desenvolvidas essas atividades no período pesquisado.

C - Ensino Fundamental de 5ª à 8ª séries: Não foram desenvolvidas essas atividades no período pesquisado.

D - Educação de Jovens e Adultos-EJA: Em 2002, não foram desenvolvidas essas atividades no período pesquisado. Em 2003, foram efetuadas 3 palestras, atingindo a frequência de 98% dos professores, dentro da jornada de trabalho. Os temas desenvolvidos foram: Alfabetização, Ciências, Educação Artística, Geografia, História, Português, Matemática e Língua Estrangeira.

Bloco 4 – Cursos de Graduação e Pós Graduação:

Não foram declaradas as ações dessas modalidades de formação em nenhum nível nos anos pesquisados.

Bloco 5 – Outras atividades de Formação:

Não foram realizadas essas modalidades de ação de formação em nenhum nível nos anos pesquisados.

VIII – Jaguariúna:

Bloco 1 – Cursos presenciais, semi-presenciais e à distância promovidos pela SME:

A - Educação Infantil: Em 2002, havia no município 54 professores de Educação Infantil, que, em 2003 eram 61, o que indica um crescimento da rede de 13%. Em 2002, foram ministrados seis cursos de menos de 20 horas e um com mais de 80 horas, fora da jornada de trabalho, com certificação. Em 2003, foram ministrados oito cursos de menos de 20 horas e um de mais de 80 horas, fora da

jornada de trabalho, com certificação. Em 2002 a freqüência dos professores foi de 59% e em 2003 foi de 66%. O curso foi objeto de parceria com Universidade Pública. As áreas beneficiadas, em ambos os exercícios pesquisados, foram: Alfabetização, Meio Ambiente, Educação Sexual, Ética, Moralidade, Matemática e Avaliação.

B – Ensino Fundamental de 1ª à 4ª séries: Em 2002, havia no município 100 professores de Ensino Fundamental (séries iniciais), que, em 2003 eram 110, o que indica um crescimento da rede de 10%. Em 2002, foram ministrados dois cursos de até 20 horas e um de mais de 80 horas. Em 2003, foram seis cursos de até 20 horas e um de mais de 80 horas, fora da jornada de trabalho, com certificação. Em 2002, a freqüência dos professores foi de 58% e em 2003, foi de 64%. O curso foi objeto de parceria com Universidade Pública e empresas. As áreas beneficiadas, em ambos os exercícios pesquisados, foram: Alfabetização, Ciências, Educação Artística, Geografia, História, Português, Educação Física, Meio Ambiente, Educação Sexual, Ética, Moralidade, Matemática, Legislação e Avaliação.

C - Ensino Fundamental de 5ª à 8ª séries: Este nível não é atendido pela rede municipal

D - Educação de Jovens e Adultos-EJA: Em 2002, havia no município 6 professores de Ensino Fundamental EJA que, em 2003 eram 8, o que indica um significativo crescimento da rede de 33%. Não foram ministrados cursos pela impossibilidade de os professores freqüentarem-nos porque “dobram” o período.

Bloco 2 – Oficinas de trabalho, grupos de estudo e projeto interdisciplinar promovidos pela SME:

A - Educação Infantil: Em 2002, foram formados oito grupos de trabalho, dois grupos de estudos e foi desenvolvido um projeto interdisciplinar, todos atuando fora da jornada de trabalho. Em 2003, foram formados dez grupos de trabalho, três grupos de estudos e foi desenvolvido um projeto interdisciplinar, todos atuando fora da jornada de trabalho. A freqüência dos professores nessas atividades foi de 79% em 2002 e 90% em 2003. Houve parceria com empresas para o desenvolvimento desses grupos. As áreas beneficiadas por esses estudos,

em ambos os anos pesquisados, foram: Alfabetização, Meio Ambiente, Educação Sexual, Ética, Moralidade e Avaliação.

B – Ensino Fundamental de 1ª à 4ª séries: Em 2002, foram formadas 3 oficinas de trabalho, 4 grupos de estudo e um projeto interdisciplinar, todos fora da jornada de trabalho. A frequência dos professores nos grupos formados foi de 92%. Em 2003, foram formados 3 oficinas de trabalho, 5 grupos de estudo e um projeto interdisciplinar, todos fora da jornada de trabalho. A frequência dos professores nos grupos formados fora da jornada de trabalho foi de 88%. Foram oferecidos certificados e houve parceria com empresas para a sua realização. As áreas beneficiadas, nos exercícios pesquisados, foram em 2002 e 2003: Alfabetização, Ciências, Educação Artística, Geografia, História, Português, Educação Física, Meio Ambiente, Educação Sexual, Ética, Moralidade, Matemática, Legislação e Avaliação.

C - Ensino Fundamental de 5ª à 8ª séries: Este nível não é atendido pela rede municipal

D - Educação de Jovens e Adultos-EJA: Não foram realizadas essas modalidades de ação de formação para os professores desse nível de ensino.

Bloco 3 – Seminários ou palestras:

A - Educação Infantil: Em 2002, foram ministrados 06 seminários ou palestras, fora da jornada de trabalho, que contaram com a frequência de 92% dos professores. Houve parceria com Universidade Privada e empresas e certificação. As áreas beneficiadas foram: Alfabetização, Meio Ambiente, Educação Sexual, Ética e Moralidade. Em 2003, foram ministrados 9 seminários ou palestras, fora da jornada de trabalho, que contaram com a frequência de 95% dos professores. Houve parceria com Universidade Privada e empresas e certificação. As áreas beneficiadas foram: Alfabetização, Meio Ambiente, Educação Sexual, Ética e Moralidade.

B – Ensino Fundamental de 1ª à 4ª séries: Em 2002, foram ministrados 02 seminários ou palestras, fora da jornada de trabalho, que contaram com a frequência de 100% dos professores. Houve parceria com Universidade Privada e empresas e certificação. As áreas beneficiadas foram: Alfabetização e Meio

Ambiente. Em 2003, foram ministrados 5 seminários ou palestras, fora da jornada de trabalho, que contaram com a frequência de 100% dos professores. Houve parceria com Universidade Privada e empresas e certificação. As áreas beneficiadas foram: Alfabetização e Meio Ambiente.

C - Ensino Fundamental de 5ª à 8ª séries: Este nível não é atendido pela rede municipal

D - Educação de Jovens e Adultos-EJA: Não foram ministradas palestras específicas para esse grupo, pela impossibilidade de os professores freqüentarem-nas porque “dobram” o período. São os mesmos professores do Ensino Fundamental de 1ª à 4ª séries.

Bloco 4 – Cursos de Graduação e Pós Graduação:

A - Educação Infantil: Foi oferecido curso superior de graduação a 15% da rede de Educação Infantil em 2002 e 6% em 2003, em parceria com Universidade Pública (Unicamp).

B – Ensino Fundamental de 1ª à 4ª séries: Foi oferecido curso superior de graduação a 12% da rede de Ensino Fundamental em 2002 e 11% em 2003, em parceria com Universidade Pública (Unicamp).

C - Ensino Fundamental de 5ª à 8ª séries: Este nível não é atendido pela rede municipal

D - Educação de Jovens e Adultos-EJA: Não foram contemplados com essa modalidade de formação porque “dobram” o período. São os mesmos professores do Ensino Fundamental de 1ª à 4ª séries.

Bloco 5 – Outras atividades de Formação:

Não foram realizadas essas modalidades de ação de formação em nenhum nível nos anos pesquisados.

IX – Nova Odessa:

Bloco 1 – Cursos presenciais, semi-presenciais e à distância promovidos pela SME:

A - Educação Infantil: Em 2002, havia no município 61 professores de Educação Infantil, que, em 2003 eram 64, o que indica um crescimento da rede de 3%. Em 2002 foi ministrado um curso de 41 a 80 horas e um com mais de 80 horas, um dentro e outro fora da jornada de trabalho, com certificação. Em 2003, foi ministrado um curso de menos de 20 horas, um de 41 a 80 horas e um com mais de 80 horas, dois dentro e outro fora da jornada de trabalho, além de curso de pós-graduação (especialização) com certificação. Em 2002 e 2003, a frequência dos professores foi de 100%, nos cursos oferecidos dentro da jornada de trabalho, e de 12%, quando oferecidos fora da jornada. Em 2002, os cursos foram objeto de parceria com o MEC e em 2003, com Universidade Privada e com o MEC. As áreas beneficiadas em 2002, foram: Alfabetização e Língua Portuguesa. Em 2003, foram: Alfabetização, Ciências, Educação Artística, Geografia, História, Português, Educação Física, Meio Ambiente, Educação Sexual, Ética, Moralidade, Matemática e Avaliação.

B – Ensino Fundamental de 1ª à 4ª séries: Em 2002, havia no município 112 professores de Ensino Fundamental (séries iniciais), que, em 2003, continuavam 110, o que indica uma estabilidade da rede. Em 2002, foram ministrados dois cursos de até 20 horas e um de mais de 80 horas. Em 2003, foram dois cursos de até 20 horas, um de 21 a 40 horas e um de mais de 80 horas, fora e dentro da jornada de trabalho, com certificação. Em 2002 e 2003, a frequência dos professores foi de 100% para os que faziam o curso dentro da jornada de trabalho e de 20% fora da jornada. Os cursos foram objeto de parceria com o MEC. As áreas beneficiadas, em 2002, foram: Alfabetização, Português e Matemática. Em 2003, foram: Alfabetização, Ciências, Português e Ética. Foi realizado o PCN “Para que serve a escola”

C - Ensino Fundamental de 5ª à 8ª séries: Este nível não é atendido pela rede municipal

D - Educação de Jovens e Adultos-EJA: Não foram oferecidos cursos para os professores dessa modalidade.

Bloco 2 – Oficinas de trabalho, grupos de estudo e projeto interdisciplinar promovidos pela SME:

A - Educação Infantil: Não foram realizadas essas ações no período investigado.

B – Ensino Fundamental de 1ª à 4ª séries: Não foram realizadas essas ações no período investigado.

C - Ensino Fundamental de 5ª à 8ª séries: Este nível não é atendido pela rede municipal

D - Educação de Jovens e Adultos-EJA: Não foram realizadas essas ações no período investigado.

Bloco 3 – Seminários ou palestras:

A - Educação Infantil: Em 2002, foram ministrados 04 seminários ou palestras, dentro da jornada de trabalho, que contaram com a freqüência de 100% dos professores. Houve parceria de tipo não identificado e certificação. As áreas beneficiadas foram: Alfabetização, Educação Física, Ética, Matemática e Moralidade. Em 2003, foram ministrados 10 seminários ou palestras, dentro da jornada de trabalho, que contaram com a freqüência de 100% dos professores. Houve parceria de tipo não declarado e certificação. As áreas beneficiadas foram: Alfabetização, Ciências, Educação Artística, Matemática, Legislação e Disciplina.

B – Ensino Fundamental de 1ª à 4ª séries: Em 2002, foram ministrados 04 seminários ou palestras, dentro da jornada de trabalho, que contaram com a freqüência de 100% dos professores. Houve parceria de tipo não identificado e certificação. As áreas beneficiadas foram: Alfabetização, Ética, Moralidade e Matemática. Em 2003, foram ministrados 10 seminários ou palestras, dentro da jornada de trabalho, que contaram com a freqüência de 100% dos professores. Houve parceria de tipo não identificado e certificação. As áreas beneficiadas

foram: Alfabetização, Ciências, Educação Artística, Ética, Matemática, Legislação e disciplina.

C - Ensino Fundamental de 5ª à 8ª séries: Este nível não é atendido pela rede municipal

D - Educação de Jovens e Adultos-EJA: Em 2002, foram ministrados 04 seminários ou palestras, dentro da jornada de trabalho, que contaram com a frequência de 100% dos professores. Houve parceria de tipo não identificado e certificação. As áreas beneficiadas foram: Alfabetização, Ética, Moralidade e Matemática. Em 2003 foram ministrados 10 seminários ou palestras, dentro da jornada de trabalho, que contaram com a frequência de 100% dos professores. Houve parceria de tipo não identificado e certificação. As áreas beneficiadas foram: Alfabetização, Ciências, Educação Artística, Ética, Matemática, Legislação e Disciplina.

Bloco 4 – Cursos de Graduação e Pós Graduação:

A - Educação Infantil: Foi oferecido curso de pós-graduação no nível de especialização, mas não foi declarada a porcentagem de professores que foram beneficiados. O item apareceu como resposta no Bloco 1.

B – Ensino Fundamental de 1ª à 4ª séries: Não foi oferecido esse curso aos professores dessa modalidade.

C - Ensino Fundamental de 5ª à 8ª séries: Este nível não é atendido pela rede municipal

D - Educação de Jovens e Adultos-EJA: Não foram contemplados com essa modalidade de formação.

Bloco 5 – Outras atividades de Formação:

Não foram realizadas outras modalidades de ação de formação em nenhum nível nos anos pesquisados.

X – Pedreira:

Bloco 1 – Cursos presenciais, semi-presenciais e à distância promovidos pela SME:

A - Educação Infantil: Em 2002, havia no município 42 professores de Educação Infantil, que, em 2003 continuavam 42, o que indica uma estabilidade da rede. Em 2002, foi um curso com mais de 80 horas, dentro da jornada de trabalho, com certificação. Em 2003, foi ministrado um curso de 21 a 40 horas, com certificação. Em 2002 e 2003, a frequência dos professores foi de 100% nos cursos oferecidos dentro da jornada de trabalho. Em 2002, os cursos foram objeto de parceria com Universidade Pública. As áreas beneficiadas em 2002, foram: Alfabetização, Língua Portuguesa e Matemática. Em 2003, foram: Alfabetização, Português e Matemática.

B – Ensino Fundamental de 1ª à 4ª séries: Em 2002, havia no município 97 professores de Ensino Fundamental (séries iniciais), que, em 2003 eram 110, o que indica um crescimento da rede de 13%. Em 2002 foi ministrado um curso de até 20 horas dentro e fora da jornada de trabalho. Em 2003, foram três cursos: um de 21 a 40 horas, um de 41 a 80 horas e um de mais de 80 horas, fora e dentro da jornada de trabalho, com certificação. Em 2002 e 2003, a frequência dos professores foi de 100% para os que faziam o curso dentro e fora da jornada de trabalho. Os cursos foram objeto de parceria de tipo não especificado. As áreas beneficiadas, em 2002, foram: Alfabetização, Português e Matemática. Em 2003 foram: Alfabetização, Português e Matemática.

C - Ensino Fundamental de 5ª à 8ª séries: Este nível não é atendido pela rede municipal

D - Educação de Jovens e Adultos-EJA: Em 2002, havia no município 2 professores de Educação de Jovens e Adultos-EJA que, em 2003, eram 3, o que indica um crescimento da rede de 50%. Em 2002, foi ministrado um curso de 21 a 40 horas dentro e fora da jornada de trabalho. Em 2003, foram dois cursos: um de 21 a 40 horas, outro de mais de 80 horas, dentro da jornada de trabalho, com certificação. Em 2002 e 2003, a frequência dos professores foi de 100%. Os cursos foram objeto de parceria com empresas. As áreas beneficiadas, em 2002,

foram: Alfabetização, Português e Matemática. Em 2003 foram: Alfabetização, Português e Matemática.

Bloco 2 – Oficinas de trabalho, grupos de estudo e projeto interdisciplinar promovidos pela SME:

A - Educação Infantil: Não foram realizadas essas ações no período investigado.

B – Ensino Fundamental de 1ª à 4ª séries: Não foram realizadas essas ações no ano de 2002. Em 2003, foi realizada uma oficina de trabalho, sem certificação, fora do horário de trabalho e contou com a participação de 50% dos professores. Foi desenvolvida em parceria de tipo não identificado. As áreas tratadas foram; Alfabetização, Português e Matemática.

C - Ensino Fundamental de 5ª à 8ª séries: Este nível não é atendido pela rede municipal

D - Educação de Jovens e Adultos-EJA: Não foram realizadas essas ações no período investigado.

Bloco 3 – Seminários ou palestras:

A - Educação Infantil: Em 2002, foram ministrados 02 seminários ou palestras, dentro da jornada de trabalho, que contaram com a frequência de 100% dos professores. Houve parceria de tipo não identificado e certificação. As áreas beneficiadas foram: Alfabetização, Educação Artística e Educação Física. Em 2003, foi ministrado 1 seminário ou palestra, dentro da jornada de trabalho, que contou com a frequência de 100% dos professores. Houve parceria de tipo não declarado e não houve certificação. As áreas beneficiadas não foram declaradas.

B – Ensino Fundamental de 1ª à 4ª séries: Em 2002, foram ministrados 02 seminários ou palestras, dentro da jornada de trabalho, que contaram com a frequência de 100% dos professores. Houve parceria de tipo não identificado e certificação. As áreas beneficiadas foram: Alfabetização, Educação Artística e Educação Física. Em 2003, foi ministrado 1 seminário ou palestra, dentro da jornada de trabalho, que contou com a frequência de 100% dos professores.

Houve parceria de tipo não declarado e não houve certificação. As áreas beneficiadas não foram declaradas.

C - Ensino Fundamental de 5ª à 8ª séries: Este nível não é atendido pela rede municipal

D - Educação de Jovens e Adultos-EJA: Em 2002, foram ministrados 02 seminários ou palestras, dentro da jornada de trabalho, que contaram com a frequência de 100% dos professores. Houve parceria de tipo não identificado e certificação. As áreas beneficiadas foram: Alfabetização, Educação Artística e Educação Física. Em 2003, foi ministrado 1 seminário ou palestra, dentro da jornada de trabalho, que contou com a frequência de 100% dos professores. Houve parceria de tipo não declarado e não houve certificação. As áreas beneficiadas não foram declaradas.

Bloco 4 – Cursos de Graduação e Pós Graduação:

A - Educação Infantil: Foi oferecido curso de graduação e foram beneficiados 5% dos professores em 2002 e 15% em 2003. Foi oferecido em parceria com Universidade pública (Unicamp)

B – Ensino Fundamental de 1ª à 4ª séries: Foi oferecido curso de graduação e foram beneficiados 10% dos professores em 2002 e 7% em 2003. Foi oferecido em parceria com Universidade pública (Unicamp)

C - Ensino Fundamental de 5ª à 8ª séries: Este nível não é atendido pela rede municipal

D - Educação de Jovens e Adultos-EJA: Não foram contemplados com essa modalidade de formação.

Bloco 5 – Outras atividades de Formação:

A - Educação Infantil: Em 2002, foram ministrados 02 seminários ou palestras, dentro da jornada de trabalho, que contaram com a frequência de 100% dos professores. Houve parceria de tipo não identificado e não houve certificação. As áreas beneficiadas foram: Alfabetização, Ciências, Educação Artística. Geografia, História, Português, Educação Física, Meio Ambiente e Matemática. Em 2003, foram ministrados 3 seminários ou palestras, dentro da jornada de trabalho, que contou com a frequência de 100% dos professores. Houve parceria

de tipo não declarado e não houve certificação. As áreas beneficiadas foram: Alfabetização, Ciências, Educação Artística. Geografia, História, Português, Educação Física, Meio Ambiente e Matemática.

B – Ensino Fundamental de 1ª à 4ª séries: Em 2002, foram ministrados 02 seminários ou palestras, dentro da jornada de trabalho, que contaram com a frequência de 100% dos professores. Houve parceria de tipo não identificado e não houve certificação. As áreas beneficiadas foram: Alfabetização, Ciências, Educação Artística. Geografia, História, Português, Educação Física, Meio Ambiente e Matemática. Em 2003, foram ministrados 3 seminários ou palestras, dentro da jornada de trabalho, que contou com a frequência de 100% dos professores. Houve parceria de tipo não declarado e não houve certificação. As áreas beneficiadas foram: Alfabetização, Ciências, Educação Artística. Geografia, História, Português, Educação Física, Meio Ambiente e Matemática.

C - Ensino Fundamental de 5ª à 8ª séries: Este nível não é atendido pela rede municipal

D - Educação de Jovens e Adultos-EJA: Em 2002, foram ministrados 02 seminários ou palestras, dentro da jornada de trabalho, que contaram com a frequência de 100% dos professores. Houve parceria de tipo não identificado e não houve certificação. As áreas beneficiadas foram: Alfabetização, Ciências, Educação Artística. Geografia, História, Português, Educação Física, Meio Ambiente e Matemática. Em 2003, foram ministrados 3 seminários ou palestras, dentro da jornada de trabalho, que contou com a frequência de 100% dos professores. Houve parceria de tipo não declarado e não houve certificação. As áreas beneficiadas foram: Alfabetização, Ciências, Educação Artística. Geografia, História, Português, Educação Física, Meio Ambiente e Matemática.

XI – Valinhos:

Bloco 1 – Cursos presenciais, semi-presenciais e à distância promovidos pela SME:

A - Educação Infantil: Em 2002, havia no município 131 professores de Educação Infantil, que, em 2003, eram 134, o que indica um crescimento da rede de 2%. Em 2002, foram oferecidos cinco cursos de até 20 horas, três de 21 a 40 horas e um de 41 a 80 horas, dentro e fora da jornada de trabalho, com certificação. Em 2003, foram oferecidos cinco cursos de até 20 horas, três de 21 a 40 horas e um de 41 a 80 horas, dentro e fora da jornada de trabalho, com certificação. Em 2002 e 2003, a frequência dos professores foi de 100%, nos cursos oferecidos dentro da jornada de trabalho, e 30% nos cursos oferecidos fora da jornada de trabalho. Em 2002 e 2003, os cursos foram objeto de parceria com Universidade Pública, Universidade Privada e Empresas. As áreas beneficiadas em 2002 e 2003, foram: Alfabetização, Ciências, Educação Artística, Geografia, História, Língua Portuguesa, Educação Física, Meio Ambiente, Educação Sexual, Ética, Moralidade, Matemática e Avaliação.

B – Ensino Fundamental de 1ª à 4ª séries: Em 2002, havia no município 134 professores de Ensino Fundamental (séries iniciais), que, em 2003, eram 136, o que indica um crescimento da rede de 1,5%. Em 2002 e 2003, foram ministrados três cursos de até 20 horas dentro e fora da jornada de trabalho, cinco cursos de 21 a 40 horas, fora e dentro da jornada de trabalho, dois cursos entre 41 e 80 horas, dentro e fora da jornada de trabalho e um curso com mais de 80 horas, dentro e fora da jornada de trabalho, com certificação. Em 2002 e 2003, a frequência dos professores foi de 100% para os que faziam o curso dentro da jornada de trabalho e de 30% para os que faziam o curso fora da jornada de trabalho. Em 2002 e 2003, os cursos foram objeto de parceria com Universidade Pública, Universidade Privada e Empresas. As áreas beneficiadas, em 2002 e 2003, foram: Alfabetização, Ciências, Educação Artística, Geografia, História, Língua Portuguesa, Educação Física, Meio Ambiente, Educação Sexual, Ética, Moralidade, Matemática e Avaliação.

C - Ensino Fundamental de 5ª à 8ª séries: Em 2002, havia no município 20 professores de Ensino Fundamental (séries finais), que, em 2003, eram 84, o que indica um enorme crescimento da rede de 320%. Em 2002, foram oferecidos seis cursos de até 20 horas, oito de 21 a 40 horas, dois de 41 a 80 horas e um de

mais de 80 horas, dentro e fora da jornada de trabalho, com certificação. Em 2003, foram oferecidos seis cursos de até 20 horas, nove de 21 a 40 horas, três de 41 a 80 horas, e um de mais de 80 horas dentro e fora da jornada de trabalho, com certificação. Em 2002 e 2003, a frequência dos professores foi de 100% para os que faziam o curso dentro da jornada de trabalho e de 10% e 20% para os que faziam o curso fora da jornada de trabalho. Em 2002 e 2003, os cursos foram objeto de parceria com Universidade Pública, Universidade Privada e Empresas. As áreas beneficiadas, em 2002 e 2003, foram: Alfabetização, Ciências, Educação Artística, Geografia, História, Língua Portuguesa, Educação Física, Meio Ambiente, Educação Sexual, Ética, Moralidade, Matemática e Avaliação.

D - Educação de Jovens e Adultos-EJA: Em 2002, havia no município 6 professores de Educação de Jovens e Adultos-EJA que, em 2003, eram 10, o que indica um crescimento da rede de 66,6%. Em 2002 e 2003, foi ministrado um curso de até 20 horas, um de 21 a 40 horas e um de 41 a 80 horas, dentro e fora da jornada de trabalho, com certificação. Em 2002 e 2003, a frequência dos professores foi de 100% nos cursos ministrados dentro do horário de trabalho e 1% e 2% quando o curso foi ministrado fora do horário de trabalho. Os cursos foram objeto de parceria com Universidade Pública, Universidade Privada e Empresas. As áreas beneficiadas, em 2002, foram: Alfabetização, Ciências, Geografia, História, Português, Meio Ambiente, Educação Sexual, Ética, Matemática e Avaliação. Em 2003 foram: Alfabetização, Ciências, Geografia, História, Português, Meio Ambiente, Matemática e Avaliação.

Bloco 2 – Oficinas de trabalho, grupos de estudo e projeto interdisciplinar promovidos pela SME:

A - Educação Infantil: Em 2002, foram formadas 12 oficinas, 26 grupos de estudos e 26 projetos interdisciplinares dentro e fora da jornada de trabalho. Em 2003, foram formados 12 oficinas, 26 grupos de estudos e 27 projetos interdisciplinares, dentro e fora da jornada de trabalho. A frequência dos professores nos grupos formados dentro da jornada de trabalho foi de 100% e fora da jornada de trabalho foi de 30%. Foram oferecidos certificados. Os cursos foram objeto de parceria com Universidade Pública, Universidade Privada e Empresas.

As áreas beneficiadas, nos exercícios pesquisados, foram: Alfabetização, Educação Artística, Meio Ambiente, Ética, Moralidade e Avaliação.

B – Ensino Fundamental de 1ª à 4ª séries: Em 2002 e 2003, foram formadas 30 oficinas, 20 grupos de estudos e 20 projetos interdisciplinares dentro e fora da jornada de trabalho. A frequência dos professores nos grupos formados dentro da jornada de trabalho foi de 100% e fora da jornada de trabalho foi de 30%. Foram oferecidos certificados. Os cursos foram objeto de parceria com Universidade Pública, Universidade Privada e Empresas. As áreas beneficiadas, nos exercícios pesquisados, foram: Alfabetização, Ciências, Educação Artística, Geografia, História, Língua Portuguesa, Meio Ambiente, Educação Sexual, Ética, Moralidade, Matemática e Avaliação.

C - Ensino Fundamental de 5ª à 8ª séries: Em 2002, foram formadas 20 oficinas, 19 grupos de estudos e 15 projetos interdisciplinares dentro e fora da jornada de trabalho. Em 2003, foram formadas 20 oficinas, 18 grupos de estudos e 15 projetos interdisciplinares, dentro e fora da jornada de trabalho. A frequência dos professores nos grupos formados dentro da jornada de trabalho foi de 100% e fora da jornada de trabalho foi de 30%. Foram oferecidos certificados. Os cursos foram objeto de parceria com Universidade Pública, Universidade Privada e Empresas. As áreas beneficiadas, nos exercícios pesquisados, foram: Alfabetização, Ciências, Educação Artística, Geografia, História, Língua Portuguesa, Educação Física, Meio Ambiente, Educação Sexual, Ética, Moralidade, Matemática, Legislação, Biologia, Física, Química e Língua Estrangeira.

D - Educação de Jovens e Adultos-EJA: Em 2002 e 2003, foram formadas 4 oficinas, 6 grupos de estudos e 10 projetos interdisciplinares dentro e fora da jornada de trabalho. A frequência dos professores nos grupos formados dentro da jornada de trabalho foi de 100% e fora da jornada de trabalho foi de 30%. Foram oferecidos certificados. Os cursos foram objeto de parceria com Universidade Pública, Universidade Privada e Empresas. As áreas beneficiadas, nos exercícios pesquisados, foram: Alfabetização, Ciências, Geografia, História,

Português, Meio Ambiente, Educação Sexual, Ética, Moralidade, Matemática e Língua Estrangeira.

Bloco 3 – Seminários ou palestras:

A - Educação Infantil: Em 2002, foram ministrados 05 seminários ou palestras, dentro e fora da jornada de trabalho, que contaram com a frequência de 100%, quando ministrados dentro da jornada e 20% quando ministrados fora da jornada de trabalho dos professores. Houve parceria com Universidade Pública, Privada, MEC e Empresas e houve certificação. As áreas beneficiadas foram: Alfabetização, Educação Artística, Meio Ambiente, Ética e Moralidade. Em 2003, foram ministrados 09 seminários ou palestras, dentro e fora da jornada de trabalho, que contou com a frequência de 100% e 20% dos professores. Houve parceria com Universidade Pública, Privada, MEC e Empresas e houve certificação. As áreas beneficiadas foram: Alfabetização, Educação Artística, Meio Ambiente, Ética e Moralidade.

B – Ensino Fundamental de 1ª à 4ª séries: Em 2002, foram ministrados 05 seminários ou palestras, dentro e fora da jornada de trabalho, que contaram com a frequência de 100% e 30% dos professores. Houve parceria com Universidade Pública, Privada, MEC e Empresas e houve certificação. Em 2003, foram ministrados 4 seminários ou palestras, dentro e fora da jornada de trabalho, que contou com a frequência de 100% e 30% dos professores. Houve parceria com Universidade Pública, Privada, MEC e Empresas e houve certificação. As áreas beneficiadas foram: Alfabetização, Ciências, Educação Artística, Geografia, História, Língua Portuguesa, Meio Ambiente, Educação Sexual, Ética, Moralidade, Matemática e Legislação.

C - Ensino Fundamental de 5ª à 8ª séries: Em 2002, foram ministrados 07 seminários ou palestras, dentro e fora da jornada de trabalho, que contaram com a frequência de 100% e 30% dos professores. Houve parceria com Universidade Pública, Privada, MEC e Empresas e houve certificação. Em 2003, foram ministrados 05 seminários ou palestras, dentro e fora da jornada de trabalho, que contou com a frequência de 100% e 30% dos professores. Houve parceria com Universidade Pública, Privada, MEC e Empresas e houve certificação. As áreas

beneficiadas foram: Alfabetização, Ciências, Educação Artística, Geografia, História, Língua Portuguesa, Educação Física, Meio Ambiente, Educação Sexual, Ética, Moralidade, Matemática e Língua Estrangeira.

D - Educação de Jovens e Adultos-EJA: Em 2002, foram ministrados 03 seminários ou palestras, dentro da jornada de trabalho, que contaram com a frequência de 100% e 30% dos professores. Houve parceria de tipo não identificado e certificação. Em 2003, foram ministrados 4 seminários ou palestras, dentro da jornada de trabalho, que contou com a frequência de 100% e 30% dos professores. Houve parceria com Universidade Pública, Privada, MEC e Empresas e houve certificação. As áreas beneficiadas foram: Alfabetização, Ciências, Educação Artística, Geografia, História, Língua Portuguesa, Meio Ambiente, Educação Sexual, Ética, Moralidade, Matemática.

Bloco 4 – Cursos de Graduação e Pós Graduação:

A - Educação Infantil: Foi oferecido curso de graduação e foram beneficiados 15% dos professores em 2002, e 15%, em 2003. Foi oferecido em parceria com Universidade pública (Unicamp).

B – Ensino Fundamental de 1ª à 4ª séries: Foi oferecido curso de graduação e foram beneficiados 10% dos professores em 2002, e 9%, em 2003. Foi oferecido em parceria com Universidade pública (Unicamp).

C - Ensino Fundamental de 5ª à 8ª séries: Este nível não foi contemplado por essa modalidade de formação.

D - Educação de Jovens e Adultos-EJA: Não foram contemplados com essa modalidade de formação.

Bloco 5 – Outras atividades de Formação:

A - Educação Infantil: Em 2002, foram ministrados 05 seminários ou palestras, que contaram com a frequência de 100% dos professores. Houve parceria com Universidade Pública, Privada, MEC e Empresas e houve certificação. Em 2003, foram ministrados 6 seminários ou palestras, que contou com a frequência de 100% dos professores. As áreas beneficiadas foram: Alfabetização, Meio Ambiente, Educação Sexual, Ética e Moralidade.

B – Ensino Fundamental de 1ª à 4ª séries: Em 2002, foram ministrados 05 seminários ou palestras, que contaram com a freqüência de 100% dos professores. Houve parceria com Universidade Pública, Privada, MEC e Empresas e houve certificação. Em 2003, foram ministrados 6 seminários ou palestras, que contou com a freqüência de 100% dos professores. As áreas beneficiadas foram: Alfabetização, Meio Ambiente, Educação Sexual, Ética e Moralidade.

C - Ensino Fundamental de 5ª à 8ª séries: Em 2002, foram ministrados 05 seminários ou palestras, que contaram com a freqüência de 100% dos professores. Houve parceria com Universidade Pública, Privada, MEC e Empresas e houve certificação. Em 2003 foram ministrados 6 seminários ou palestras, que contou com a freqüência de 100% dos professores. As áreas beneficiadas foram: Alfabetização, Meio Ambiente, Educação Sexual, Ética e Moralidade.

D - Educação de Jovens e Adultos-EJA: Em 2002 e 2003, foi ministrado 01 seminário ou palestra, que contou com a freqüência de 100% dos professores. Houve parceria de tipo não declarado e houve certificação. Em 2003, foram ministrados 6 seminários ou palestras, que contou com a freqüência de 100% dos professores. As áreas beneficiadas foram: Alfabetização e Matemática.

Muito embora nem todos os municípios tenham respondido ao questionário, o número deles que o respondeu não deixa de ser significativo. É mais que a metade dos componentes da Região Metropolitana de Campinas, é composto por municípios bastante representativos da Região: há municípios pequenos (Holambra, Artur Nogueira e Engenheiro Coelho), médios (Itatiba e Jaguariúna) e grandes (Americana, Hortolândia e Indaiatuba), embora nenhum deles se aproxime à população de Campinas, sede da RMC, cuja Secretaria de Educação não respondeu ao questionário. Em termos de situação sócio-geográfica esses municípios são bem representativos da região: há municípios com grande área territorial, há municípios conurbados e há municípios com características rurais e outros com características industriais, de serviços e outros ainda com características de “cidades dormitório”. Analisando-se todas essas características percebe-se que os onze municípios que responderam ao questionário representam muito bem as características da própria Região que eles compõem.

4- Conclusões

Analisando-se todas as respostas ao questionário pode-se concluir que os municípios da Região Metropolitana de Campinas têm desenvolvido intensamente políticas de formação de professores as mais variadas. A maioria deles privilegia cursos de pequena duração como recurso de formação de seus professores. No entanto, foi muito significativa a presença de cursos com mais de oitenta horas desenvolvidos em parceria com o Ministério de Educação, tendo como fulcro Alfabetização e os conteúdos dos PCNs. O curso de mais de oitenta horas (na realidade 180 horas), desenvolvido em parceria com o MEC, com foco na Alfabetização foi o chamado PROFA (Professores Formadores). Este Programa, compõe-se de um curso de “aprofundamento de conteúdos e procedimentos didáticos que tem como objetivo orientar e propiciar ao professor o desenvolvimento qualificado de suas competências profissionais na alfabetização de crianças, jovens e adultos” (MEC). Ele foi desenvolvido em pólos regionais e a grande maioria dos municípios, (72%), estabeleceu a parceria para que seus professores tivessem a oportunidade de participar do Programa. Outro projeto em parceria com o MEC que também teve a adesão dos mesmos municípios foi o denominado “Parâmetros em ação” que “propõe atividades a serem realizadas em um contexto de formação continuada de profissionais de educação, vindo contribuir para o debate e para a reflexão sobre o papel da escola e do professor, criar espaços de aprendizagem coletiva, identificar as idéias nucleares presentes nos Parâmetros, Proposta e Referenciais Curriculares Nacionais, potencializar o uso de materiais produzidos pelo Ministério da Educação e incentivar o uso da TV Escola como suporte para ações de formação de professores” (MEC). Ele foi desenvolvido em módulos com carga horária diversificada, por níveis e modalidade. Os municípios desenvolviam os módulos que achassem necessários e possíveis. Foram organizados em seis conjuntos de módulos, abrangendo os seguintes níveis e modalidades: Educação Infantil (11 módulos, 172 horas), Alfabetização (1 módulo, 32 horas), Primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental — de 1ª a 4ª série (12 módulos, 156 horas), Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental — de 5ª a 8ª série (10

módulos, 160 horas), Educação de Jovens e Adultos — 1º segmento (8 módulos, 104 horas) e Educação Indígena (que não tem aplicabilidade na Região).

A modalidade presencial ainda representa a grande maioria dos cursos oferecidos, juntamente com palestras e fóruns, embora alguns (27%) já se utilizem dos recursos do Ensino à Distância. Outra modalidade preferencial é representada por Grupos de Estudo e a participação em cursos oferecidos em outras instituições

A modalidade de cursos presenciais é também a que mais atrai a participação do professor, mesmo quando ele é convidado a participar fora de seu horário de trabalho.

Quanto à participação dos professores, é nítida a grande frequência deles quando as atividades de formação são oferecidas dentro de sua jornada de trabalho, beirando a 100% em todos os municípios. Quando as atividades são oferecidas fora da jornada de trabalho, a frequência diminui muito, ficando em torno de 20%. Nos municípios que remuneram indiretamente a frequência às atividades de formação, dando certificados e “pontos” para a classificação de atribuição de aulas, a frequência não é significativamente maior. Já naqueles que remuneram diretamente a frequência, pagando-as como serviço extraordinário, ela gira em torno de 90% em média. As exceções são, Hortolândia que consegue uma frequência de 100%, e Nova Odessa de, em média, 16%, embora, ambas remunerem diretamente a frequência às atividades de formação. Um fato que poderia explicar essa baixa frequência aos cursos fora das jornadas de trabalho, além do possível desinteresse ocasionado pela falta de remuneração é o fato, relatado por alguns municípios, de seus professores “dobrarem” sua jornada de trabalho, ministrando aulas em mais de um período. Quando a “dobra” ocorre dentro do mesmo sistema ainda é possível que o professor frequente cursos em outro horário, mas quando ela se dá com outro sistema, isso se torna praticamente impossível. Muito frequente, nos municípios conurbados como Hortolândia e Nova Odessa, que as dobras se dêem entre municípios diferentes, o que inviabiliza, mais ainda, a participação do professor em cursos fora de sua jornada, sejam eles

remunerados ou não. Alguns sistemas propiciam a dispensa das aulas para que o professor possa frequentar cursos fora de sua jornada, mas isso não é freqüente, nem foi questionado.

Os locais, ambientes e equipamentos específicos oferecidos para o desenvolvimento de ações de formação foram itens com grande variedade de respostas. De modo geral, os municípios utilizam os espaços das próprias escolas para desenvolverem essas atividades, alguns emprestam ou alugam outros espaços e, alguns ainda, como Americana, Indaiatuba, Itatiba, Hortolândia e Valinhos, já contam com espaços especialmente criados para essas ações, com equipamentos (alguns bastante avançados, como sala de videoconferência) e recursos específicos para que essa formação se realize.

Percebe-se, analisando os dados, o grande empenho que os municípios têm empregado, inclusive com gratificações financeiras aos professores, para desenvolver seus programas de formação continuada.

Bastante perceptível, também, é a gama de parcerias estabelecidas entre os municípios e principalmente os órgãos públicos: Ministério da Educação e Universidades Públicas, a Universidade de Campinas (UNICAMP) mais intensamente, Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Universidade de S. Paulo (USP), não só para cursos de pequena duração, mas principalmente no caso da Unicamp, para cursos de Graduação em Pedagogia que formarão, em nível superior,,o docente que já é professor atuante.

Através da análise de todos os dados, os colhidos através do questionário e os pesquisados sobre a Região Metropolitana de Campinas, percebe-se que há um vínculo muito estreito, principalmente no que se refere à formação de professores, entre os municípios e a Universidade de Campinas. Esse vínculo, uma via de duas mãos, tem possibilitado que a Universidade possa “ler” as condições da prática da educação na Região e, ao mesmo tempo, possa influenciar diretamente essa mesma prática, através de seus encontros diuturnos, com grande contingente de professores que, na manhã seguinte, lá estarão em suas salas, experimentando diretamente, os conhecimentos e reflexões

apreendidos e produzidos na Universidade. Os professores e os sistemas municipais, em contrapartida, estão também diuturnamente tendo a oportunidade de refletir e iluminar teoricamente sua prática cotidiana para mantê-la, enriquecê-la ou mudá-la.

Parece que se rompeu uma barreira histórica relatada em conversas com Secretários entre o saber acadêmico produzido na Universidade e a prática diária de políticas traçadas pelos executores públicos. A "torre de marfim", como muitas vezes foi denominada a Universidade, por ter uma estatura teórica que lhe permite iluminar a prática cotidiana mas que, ao mesmo tempo, a afasta dela, produzindo trabalhos elaborados com material precioso (o marfim), difícil de encontrar (mas, não esqueçamos, que geralmente ocasiona a morte do elefante que o gera!), no final das contas, pode ser uma "torre de cerâmica" que, sem deixar de possibilitar a visão à distância, iluminada e igualmente preciosa, seja composta do mesmo "barro" que as demais criaturas, mais elaborado, trabalhado, cozido a altas temperaturas, mas... barro. Afinal, como o marfim, cacos de cerâmica traçam a história da humanidade.

No princípio era o verbo, mas também, era o barro!

CONCLUSÃO GERAL

No desenvolvimento dos quatro capítulos que compõem esta dissertação, principalmente naquele que diz respeito ao diagnóstico da política de formação de professores na Região Metropolitana de Campinas, penso ter ficado claro que os municípios da região têm desenvolvido uma política de formação de professores bastante diversificada e abrangente, aplicando nela recursos orçamentários significativos. Todos eles, de uma forma, ou de outra, desenvolvem ações de formação para seus professores. Essas ações não se limitam a cursos esporádicos, mas, a uma gama de procedimentos que varia de reuniões e grupos de estudos, seminários, oficinas de trabalho a cursos de graduação para ampliar a formação inicial de seus professores.

Percebe-se que, mesmo nos menores municípios, o esforço para se oferecer alguma ação de formação aos professores vai além da simples oferta, passa pela remuneração do professor que dela participa, às vezes direta, às vezes indiretamente. Essa remuneração parece atrair o professor, o que fica

demonstrado pela maior freqüência deles nas atividades remuneradas. Quando a remuneração é direta, sob a forma de pagamento por horas extraordinárias, a freqüência é mais significativa do que quando o pagamento é efetuado sob a forma indireta, como ganhos na carreira ou pontos para atribuição de aulas.

Além da remuneração, os municípios têm promovido atividades de formação a seus professores, dentro da sua própria jornada de trabalho, o que mostra uma grande preocupação com a presença do professor nas atividades de formação oferecidas.

Fica patente também que os municípios aplicam grandes esforços para oferecer a seus professores uma formação inicial de nível superior, estabelecendo convênios com Universidades, principalmente com a Universidade de Campinas, para que sejam oferecidos cursos especiais de formação em nível de graduação superior. Há casos de municípios que oferecem até dois cursos de graduação, numa tentativa de atingir um maior número de professores num menor tempo. Há também, municípios preocupados com a formação geral em todos os níveis de sua atuação na educação, desenvolvendo ações de formação em magistério de nível médio aos servidores que trabalham em creches, a quem, até 1997, não se exigia nenhuma formação inicial, aliás, não era uma atividade pedagógica, nem afeta à Educação, mas ao Serviço Social.

O relacionamento dos municípios da Região Metropolitana de Campinas, se mostra bastante estreito entre si e entre eles e a Universidade. Esse é um dado que chama a atenção. Mesmo os municípios que não mantêm convênio de formação em nível de graduação de seus professores com a Universidade, declaram manter parcerias com ela.

Outro dado que se mostrou significativo para demonstrar o interesse que esses municípios têm em relação à formação de seus professores, é o número significativo deles, que construíram ou adaptaram locais especificamente destinados à formação de seus professores, equipando-os com uma variada série de equipamentos, na média, bastante avançados.

Fica para uma outra pesquisa a investigação se todo esse esforço em desenvolver políticas de formação dos professores, de alguma maneira, eleva o

nível do ensino e do aprendizado dos alunos da região a níveis significativos. Esse não era o escopo desta pesquisa, mas, é uma indagação que espicaça a mente.

BIBLIOGRAFIA

A ERA DAS CALAMIDADES - *A Guerra dos Cem anos*, História em Revista, vários autores- Ed. Abril Livros Time Life.

ADORNO, Theodor e HOKHEIMER, Max (org) *Temas básicos da sociologia*. São Paulo: Cultrix, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1973.

ALVES, Silvane L. *O grupo escolar de Indaiatuba: entre a união e o desmembramento*. In Um olhar sobre Indaiatuba. Fundação Pró-Memória.de Indaiatuba, 2006.

ARRETCHE, Marta T. S. *Emergência e desenvolvimento do Welfare State: teorias explicativas*. BIB, Rio de Janeiro, nº. 39. 1º semestre 1995, pp. 3-40.

BOTO, Carlota. *A escola primária como tema do debate político às vésperas da República*. **Rev. bras. Hist.**, São Paulo, v. 19, n. 38, 1999.
Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01020188199900020001

1&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 Out 2006. Pré-publicação. doi: 10.1590/S0102-01881999000200011.

BRAULT, Michel. *A formação do professor para a educação básica: perspectivas*. Tradução Joaquim Osório Pires da Silva – Brasília: MEC/Unesco: 1994

CABRERA, Blas. JAEN, Marta J. *Quem são e o que fazem os docentes? Sobre o “conhecimento” sociológico do professorado*. Teoria & Educação, 4, 1991

CACCIARI, M. “Metropolis”. In: *De la vanguardia a la metropoli*. Barcelona, Gustavo Gilli, 1972.

CAMPANHAS SAGRADAS – *A ordem feudal na Europa*, História em Revista, vários autores- Ed. Abril Livros Time Life.

CARVALHO, Laerte Ramos de. *As reformas pombalinas da instrução pública*. São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo. Edição Saraiva. 1978.

COMENIUS, Iohannis Amos. *Didactica magna, universale omnes ominia docendi artificium exhibens*, versão para eBook. eBooks Brasil.org, Introdução, tradução e notas de Joaquim Ferreira Gomes. 2001

CUNHA, Luiz Antonio. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. 4ª ed. – São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 2001.

CURY, Carlos R. Jamil. *Gestão democrática da educação: exigências e desafios* - Revista Brasileira de Administração da Educação – RBPAE - São Bernardo do Campo. V. 18. N.2 – jul./dez 2002

DESAULNIERS, Julieta Beatriz Ramos (org.). *Formação & Trabalho & Competência: questões atuais*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.

DRAIBE, Sônia. *As políticas sociais e o neoliberalismo; reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas*. In “Liberalismo/neoliberalismo”- Revista USP

DUBAR, Claude. *Formação, trabalho e identidades profissionais*. In CANÁRIO, Rui (org.). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.

DUSSEL, Inês. *Jacotot o el desafio de uma escuela de iguales*. . Ed. Soc. Campinas, vol. 24, p. 213-219, abril 2003.

ELIAS, Norbert. *Introdução à sociologia*. São Paulo: Martins Fontes 1980.

EMERGÊNCIA DA EUROPA – *A conquista do novo mundo*, História em Revista, vários autores- Ed. Abril Livros Time Life.

FARIA Fº, Luciano Mendes; ROSA, Walquiria Miranda; INACIO, Marcilaine Soares. *O método mútuo e a formação docente no Brasil no século XIX: a qualificação da escola e a desqualificação do trabalho docente*. Ed. Em Foco – Revista da Faculdade de Educação da UFJF. Vol. VII. 2002/2003. www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/det.asp?cod=57433&type=P

FARIA, Nedison. *Teorias educacionais (a escolástica, o capital humano, a reprodução e a desescolarização)*. Apost. Un. Santa Maria – RGS -1998. <http://vitoria.upf.tche.br/~nedison/prod/TEORIAS.doc>

FAVARO, Osmar (org.) *A Educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. – 2.ed. ver. ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2001.- (Coleção Memória da Educação).

FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 8ª ed. –São Paulo: Cortez, 2002.

FEINSTEIN, Benjamin. *Pedagogía – tecnologías – informática*. Anais do II Congreso Centroamericano de Educación y Tecnología – El Salvador- 2003 . www.fepade.org.sv/cra/html/propuestas-acercacongreso.htm

_____. *Notas pessoais de Seminário sobre sistemas nacionais de educação*. Kibbutz Shefaim. Tel Aviv, Israel. 1996.

FIGUEIREDO, Argelina Cheibub. *Princípios de justiça e avaliação de políticas*. Lua Nova- Revista de Cultura e Política, nº. 39 p. 73103.- 1997

FRANCO JR, Hilário – *O feudalismo*, Ed. Brasiliense, col. Tudo é História

GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*.
Novo Hamburgo: Feevale, 2003.
http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Livros/gadotti_livros_boniteza.htm

_____. *O que é Pedagogia*. 6ª ed. – São Paulo: Brasiliense, p. 19, 1991 (Col. Primeiros Passos)

GHIRARDELLI JR, Paulo. *A teoria educacional no Ocidente: entre a modernidade e a pós-modernidade*. São Paulo Perspec. São Paulo, v. 14 nº 2, 2000.

GIDDENS, Anthony. *Capitalismo e moderna teoria social*. 2ª ed. Editorial Presença.

GOMEZ, A. P. *O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo*. In.: NÓVOA, A. (coord.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 93-114.

GONZÁLEZ-QUEVEDO, Luis, "*Inácio nosso contemporâneo*", Itaici. Cadernos de espiritualidade inaciana, n. 3 (julho 1990).

HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

HOFLING, Eloísa de Mattos. *Estado e políticas (públicas) sociais*. Cad. CEDES., Campinas, v. 21, n. 55, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01016220010003000003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26. jun 2003. Pré-publicação. doi: 10.1590/S0101-32622001000300003

HOTZ, Eduardo Fontes. *A organização metropolitana pós-constituição de 1988*. São Paulo Perspec. São Paulo, v. 14, n. 4, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010288392000000400010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 set 2005. Pré-publicação. doi: 10.1590/S0102-88392000000400010

KERGOAT, Daniele. *Em defesa de uma sociologia das relações sociais: da análise crítica das categorias dominantes à elaboração de uma nova*

conceituação. In KARTCHEVSKY, Andrée [et. Al.] *O sexo no trabalho*. Rio de Janeiro: Paz e terra. 1986.

KING, Desmond. *O estado e as estruturas sociais de bem-estar em democracias industriais avançadas*. Novos Estudos nº 22 – outubro 1988.

KOHAN, Walter Omar. *Infância e educação em Platão*. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 29, n. 1, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 Nov 2006. Pré-publicação. doi: 10.1590/S1517-97022003000100002

INBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2005.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. *A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

LEITE, A. S. da Silva. *Desenvolvimento Profissional do Professor: Desafios Institucionais*. FE-UNICAMP - Apostilado- 2005.

LINHART, Danièle. *L'individu au coeur de la modernisation des entreprises: une reconnaissance attendue mais périlleuse*. In POUCHET, Amélie (coord.). *Sociologies du travail: quarante ans après*. Paris, FR: Elsevier – 2001.

LÜDKE, Menga (coord.) *O professor e a pesquisa*. Campinas: Papyrus, 2001.

LUNA, Sérgio Vasconcelos. *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. São Paulo: EDUC. 2002.

MEYER, Regina Maria Prosperi. *Atributos da metrópole moderna*. São Paulo Perspec., São Paulo, v. 14, n. 4, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010288392000000400002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 Nov 2006. Pré-publicação. doi: 10.1590/S0102-88392000000400002

MOURA, Denise A Soares de. *O poder local e o funcionamento do comércio vicinal na cidade de São Paulo (1765-1822)*. História. Franca, v. 24, n. 2, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-90742005000200011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 Jan 2007. Pré-publicação. doi: 10.1590/S0101-90742005000200011.

MUNFORD, L. *A cidade na história*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MUSGRAVE, P. W. Sociologia da educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2ª edição.

NUNES, Antonietta d'Aguiar. *A educação na Bahia durante os governos de D. Maria I e de D. João, seu filho (1777-1821)*. Revista do Mestrado em Educação, UFS, v.7, p.37-50, jul./dez. 2003. www.posgrap.ufs.br/periodicos/pdf/art_educ_7_4.pdf consultado em 21.01.2007, 07: 14

OFFE, Claus. *Sistema educacional, sistema ocupacional e política da educação – Contribuição à determinação das funções sociais do sistema educacional*. Educação e sociedade, nº 35, pág. 9-59. abril/90

OLIVEIRA, Marcos Marques de. *As origens da educação no Brasil da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino*. Ensaio: aval.pol.públ.Educ., Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440362004000400003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11.01.2007. Pré-publicação. doi: 10.1590/S0104-40362004000400003

PEREZ, José Roberto Rus. *Avaliação da educação básica: impasses e desafios*. Campinas: Editora da Unicamp e Editora Anna Blume. 2001.

PESSOA, Valda Inês Fontenele. *As vozes das professoras sobre suas formações: estudo realizado com professoras do Ensino Fundamental de uma escola pública de periferia na cidade de Rio Branco (Acre)*. Dissertação de mestrado. FE Unicamp. 1999.

PILETTI, Nelson. *História da educação no Brasil*, São Paulo: Ática, 1996.

PLATÃO, *Diálogos: A república*, Rio de Janeiro, São Paulo: Editora Nova Cultural - 2000.

PLATÃO. *Diálogos: Mênon-Banquete-Fedro*, Rio de Janeiro: Ediouro (Tecnoprint), s/d.

POPKEWITZ, Thomas S. *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber em la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.

PORTUGAL – *Dicionário histórico, corográfico, heráldico, bibliográfico, numismático e artístico*. Vol. VI, págs. 108 -111. Edição em papel de 1904-1915- João Romano Torres- Editor. (artigo digital transcrito por Manoel Amaral)

RIBEIRO, José Guilherme. *A comercialização da carne verde em Mariana: 1774-1806*. Anais do XI Seminário sobre a Economia Mineira -2004 Cedeplar, Universidade Federal de Minas Gerais. <http://www.cedeplar.ufmg.br/diamantina2004/textos/D04A043.PDF> consultado em 21.01.2007, 07:19.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*, Petrópolis: Vozes, 1978.

ROSITO, Margarete May Berkenbrock. *Aulas régias: currículo, carisma e poder – um teatro clássico?* Campinas, SP: s.n.2002, 228p. <http://www.rau-tu.unicamp.br/nou-rausbu/document/?code=vtls000253740> consultado em 11.01.2007

ROUSSEAU, J. J. *Emílio ou da Educação*, São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SANFELICE, José Luís. *A problemática do público e do privado na História da Educação no Brasil*. Apostila de texto apresentado na III Jornada do HISTEDBR – História, Sociedade e Educação no Brasil. Unisal, Americana, SP, 22 a 25 de abril de 2003.

_____ *Estado e política educacional*. Texto apresentado originalmente, na situação de debatedor, em mesa-redonda com o título “Estado e Política Educacional no Brasil”, no Seminário “Brasil, educação 500 anos: inquirir o

passado para indagar o futuro”. IV Feira Pan Amazônica do Livro – Belém – PA, 18 de novembro 2000.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Sílvia Sanchez (org.). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. 5ª ed. São Paulo, Cortez, 2002.

SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane; SOUZA, Rosa; VALDEMARIN, Vera. *O legado educacional do século XIX*. Campinas: Editores Associados. 2ª ed.

SCLIAR, Carlos. *Jacotot-Rancière ou a dissonância inaudita de uma pedagogia (felizmente) pessimista*. Ed. Soc. Campinas: vol. 24, p. 229-240, abril 2003

SÈRON, Antonio Guerreiro. *Sociologia del professorado*. In LÈON, Maria Antonia García de; FUENTE, Gloria de la; ORTEGA, Félix (eds.) *Sociologia de la educación*. Baranova Temas Universitários.

UNESCO. *Informe Mundial sobre a Educação: os docentes e o ensino em um mundo em mutação* - 1988

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Reescrevendo a história do ensino primário: o centenário da lei de 1827 e as reformas Francisco Campos e Fernando de Azevedo*. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 28, n. 1, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022002000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 Jan 2007. Pré-publicação. doi: 10.1590/S1517-97022002000100003

WOJCIECH, Andrzej Kulesza. *Genealogia da escola nova no Brasil*. FAGED Revista Educação em foco. Vol. 7 nº. 02 set/fev. 2002/2003. <http://www.faced.ufjf.br/educacaoemfoco/integraartigo.asp?p=13,6> Consultado em 20 Out 2006.

DOCUMENTOS OFICIAIS

Atas e Relatórios da Câmara Temática de Educação da Região Metropolitana de Campinas.

BRASIL. *Constituição Política do Imperio do Brazil (De 25 de Março de 1824)*. Registrada na Secretaria de Estado dos Negocios do Imperio do Brazil a fls. 17 do Liv. 4º de Leis, Alvarás e Cartas Imperiaes. Rio de Janeiro em 22 de Abril de 1824.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm.

BRASIL. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (De 24 de Fevereiro de 1891)*_ Sala das Sessões do Congresso Nacional Constituinte, na Cidade do Rio de Janeiro, em 24 de fevereiro de 1891, 3º da República. Publicado no DOU. 24.2.1891.http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm

BRASIL. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (De 16 de Julho de 1934)*. Sala das Sessões da Assembléia Nacional Constituinte, na cidade do Rio de Janeiro, em dezesseis de julho de mil novecentos e trinta e quatro.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm

BRASIL. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil (De 10 de Novembro de 1937)* Rio de Janeiro, 10 de novembro de 1937. publicado no D.O.U. 10.11.1937.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm

BRASIL. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil (De 18 de Setembro de 1946)*. Rio de Janeiro, 18 de setembro de 1946.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1967*. Brasília, 24 de janeiro de 1967; 146º da Independência e 79º da República. Publicada no DOU. 20.10.1967.http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, 5 de outubro de 1988.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm

BRASIL. *Lei N. 16 - de 12 de Outubro de 1834 - Faz algumas alterações e addições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832*. Registrada na Secretaria de Estado dos Negócios do Império no Livro 6º do Registro de Leis, Alvarás e Cartas a fl. 75 v. Rio de Janeiro em 21 de agosto de 1834. <http://www.brasilimperial.org.br/c24a9.htm>.

BRASIL. *Decreto-Lei N. 8.530 – De 2 de Janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal*. Rio de Janeiro, 2 de janeiro de 1946, 125 de Independência e 58º da República. <http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinonormal.htm>.

BRASIL. *Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 20 de dezembro de 1961; 140º da Independência e 73º da República. Publicada no D.O.U. de 27.12.1961 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm.

BRASIL. *Lei Nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*. Publicada no D.O.U. de 12.8.1971 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm.

BRASIL. *Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, 20 de dezembro de 1996; 175º da Independência e 108º da República. Publicada no D.O.U. de 23.12.1996 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm.

BRASIL. *Lei Nº 10.709, de 31 de Julho de 2003. Acrescenta incisos aos arts. 10 e 11 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências*. Brasília, 31 de julho de 2003; 182º da Independência e 115º da República. Publicada no D.O.U. de 1º.8.2003. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.709.htm#art1art10vii.

SÃO PAULO. *Constituição Estadual*. Sala das Sessões, Em 5 de Outubro de 1989. <http://www.legislacao.sp.gov.br/legislacao/index.htm>.

SÃO PAULO. *Regimento Interno das Escolas Públicas do Estado de S.Paulo* - aprovado pelo Decreto nº 248 de 26 de julho de 1894. Arquivo Público da Fundação Pró-Memória de Indaiatuba.

SÃO PAULO. *Regulamento para Instrução Pública em execução da Lei nº 320 de 26 de agosto de 1897*. Regulamenta competências desde a do Secretário de Estado, até a do Servente da escola, provimentos, exames escolares, etc. Arquivo Público da Fundação Pró-Memória de Indaiatuba

SÃO PAULO. *Código de Educação do Estado de São Paulo – instituído pelo Decreto nº 5.884 de 21 de abril de 1933. Consolida a legislação esparsa sobre educação*. Arquivo Público da Fundação Pró-Memória de Indaiatuba.

SÃO PAULO. *Lei Complementar nº 870. Cria a Região Metropolitana de Campinas, o Conselho de Desenvolvimento da Região Metropolitana de Campinas e autoriza o Poder Executivo a instituir entidade autárquica, a constituir o Fundo de Desenvolvimento Metropolitano da Região de Campinas, e dá providências correlatas*. Palácio dos Bandeirantes, 19 de junho de 2000. http://www.imesp.com.br/PortallO/Home_1_0.aspx.

ANEXO I - QUESTIONÁRIO

Nome do informante:
Telefone para contato:
Cargo ocupado
Cidade da RMC:
Nome do órgão responsável pela educação no município:
Data da informação:

Atenção: Ao preencher este questionário, você encontrará referências relativas à Secretaria Municipal de Educação (SME). Considere que esta denominação está sendo usada de forma genérica para designar o órgão responsável pela educação no município.
As informações referem-se aos anos de 2002 e 2003.

1)	Em seu município há um Plano Municipal de Educação?
	Assinale com X uma única opção
	1- Sim
	2- Não
2)	A formação de professores está prevista no Plano Municipal de Educação?
	Assinale com X uma única opção
	1- Sim
	2- Não
3)	Quem são os responsáveis pelo planejamento das ações de formação para os professores desenvolvidas pela SME?
	Assinale com X quantas opções forem necessárias
	1- O Secretário/Diretor de Educação
	2- Os Diretores das unidades escolares
	3- Os professores
	4- O grupo de apoio pedagógico (especialistas)
	5- A supervisão escolar
	6- Outros (_____)
4)	Ao planejar as ações de formação a SME considera:
	Assinale com X quantas opções forem necessárias
	1- A proposta pedagógica da SME
	2- Diagnósticos de desempenho dos alunos
	3- Diagnóstico das necessidades dos professores
	4- Propostas do Mec ou da Secretaria de Estado da Educação

- ☐ 5- Projetos oferecidos por outras instituições (Universidades, empresas de consultoria, ONGs, etc.)
- ☐ 6- Outros (_____)
- ☐ 7- Nenhuma das anteriores

- 5) A SME desenvolve programas próprios de publicações destinados ao apoio pedagógico aos professores?

Entende-se por programa de publicações aqueles com periodicidade determinada, tiragem definida e sistema de distribuição próprios, de publicações de apoio pedagógico aos professores, oferecido pela Secretaria.

Assinale com X uma única opção

Em 2002

Em 2003

☐ 1- Sim

1- Sim

☐ 2- Não

2- Não

- 6) Quais tipos de publicações foram distribuídas aos professores por meio deste programa?

Assinale com X quantas opções forem necessárias

☐ 1- Livros sobre educação

☐ 2- Jornais ou revistas de informação geral

☐ 3- Revistas especializadas na área educacional

☐ 4- Periódicos especializados na área educacional

☐ 5- Outro tipo. Especifique qual _____

☐ 6- Não foram distribuídos

- 7) A SME recebe publicações de apoio pedagógico para professores para distribuição nas escolas de sua rede de ensino?

Assinale com X quantas opções forem necessárias

☐ 1- Não

☐ 2- Sim, de órgãos governamentais

☐ 3- Sim de órgãos não governamentais

- 8) Que tipo de publicações foram recebidas pela SME?

Assinale com X quantas opções forem necessárias

☐ 1- Livros sobre educação

☐ 2- Jornais ou revistas de informação geral

☐ 3- Revistas especializadas na área educacional

☐ 4- Periódicos especializados na área educacional

☐ 5- Outro tipo. Especifique qual _____

☐ 6- Não foram recebidas

- 09) A SME edita outros tipos de publicações?

Assinale com X quantas opções forem necessárias

☐ 1- Livro de literatura

☐ 2- Apostilas com conteúdos diversos

☐ 3- Livro de história do município

☐ 4- Proposta pedagógica

☐ 5- Outros. Quais _____

☐ 6- Nenhum

- 10) Existe horário específico previsto durante o período de trabalho do professor na escola para atividades de formação continuada (trabalho pedagógico coletivo, etc.)?

Assinale com X uma única opção

☐ 1- Não

☐ 2- Sim. Especifique quando ocorre: _____

- 11) Existe regulamentação formal (lei, decreto, resolução, etc.) para a participação do professor nestas atividades?
Assinale com X uma única opção
- ☐ 1- Não
- ☐ 2- Sim. Especifique (___ semanalmente, nos HTPC, bimestralmente nas RP e semestralmente nos períodos de capacitação, conforme o calendário)
- 12) A SME promoveu atividades de formação continuada (atualização, treinamentos, capacitações, cursos, etc.) nos últimos dois anos ?
Assinale com X uma única opção
- | | |
|---------------------------------|---------------------------------|
| ☐ 2002 | ☐ 2003 |
| ☐ 1- sim | ☐ 1- sim |
| ☐ 2- não | ☐ 2- não |
- 13) O professor recebe algum tipo de auxílio financeiro para participar das atividades de formação continuada?
Assinale com X quantas opções forem necessárias
- ☐ 1- Sim. Pagamento de serviço extraordinário
- ☐ 2- Sim. As atividades são realizadas dentro da jornada de trabalho
- ☐ 3- Sim. Transporte gratuito até o local onde se realizam as atividades
- ☐ 4- Sim. Troca por horas de trabalho pedagógico
- ☐ 5- Não recebe auxílio algum
- 14) Existe algum benefício adicional para os professores que participam das atividades de formação continuada?
Assinale com X quantas opções forem necessárias
- ☐ 1- Sim, há um benefício salarial adicional
- ☐ 2- Sim, há entrega de certificados de participação
- ☐ 3- Sim, há ganhos para a progressão na carreira
- ☐ 4- Sim, outros. Especifique: _____
- ☐ 5- Não há benefício adicional algum
- 15) A SME dispõe de lugares especificamente equipados para desenvolver as atividades de formação para os professores?
Assinale com X quantas opções forem necessárias
- ☐ 1- Não, utiliza as próprias escolas para isso.
- ☐ 2- Não, aluga ou empresta locais no município.
- ☐ 3- Não, utiliza outros espaços públicos.
- ☐ 4- Outras possibilidades. Quais: _____
- ☐ 5- Sim, possui lugares específicos para isso.
- 16) A SME dispõe de ambientes específicos para apoiar o desenvolvimento das ações de formação dos professores?
Assinale com X quantas opções forem necessárias
- ☐ 1- Biblioteca própria.

- ☐ 2- Oficina pedagógica.
- ☐ 3- Sala de videoconferência.
- ☐ 4- Laboratório de informática com conexão com a internet.
- ☐ 5- Laboratório de informática sem conexão com a internet.
- ☐ 6- Outros. Quais _____
- ☐ 7- Não possui.

17) Quais equipamentos a SME dispõe para as ações a serem desenvolvidas:
Assinale com X quantas opções forem necessárias

- ☐ 1- Data show
- ☐ 2- Retroprojektor
- ☐ 3- Televisor
- ☐ 4- Videocassete
- ☐ 5- DVD
- ☐ 6- Antena parabólica
- ☐ 7- Outros. Quais:
- ☐ 8- Nenhum

18) *Os recursos financeiros despendidos com a formação continuada dos professores correspondem a qual percentual dos gastos da SME:*

Assinale com X uma única opção

Em 2002

- ☐ 1- menos de 1%
- ☐ 2- de 1 a 2%
- ☐ 3- de 2,1 a 5%
- ☐ 4- de 5,1% a 10%
- ☐ 5- Mais que 10%

Em 2003

- ☐ 1- menos de 1%
- ☐ 2- de 1 a 2%
- ☐ 3- de 2,1 a 5%
- ☐ 4- de 5,1% a 10%
- ☐ 5- Mais que 10%

19) Como são avaliadas, individualmente, cada uma das ações desenvolvidas pela SME:
Assinale com X quantas opções forem necessárias

- ☐ 1- Aplicando-se questionário de opinião ao final de cada ação
- ☐ 2- Aplicando-se uma prova objetiva aos participantes
- ☐ 3- solicitando-se um texto opinativo sobre a ação desenvolvida
- ☐ 4- não é feita nenhuma avaliação
- ☐ 5- Outra modalidade. Qual? _____

20) Como é feita a avaliação global anual das ações de formação desenvolvidas?

Assinale com X quantas opções forem necessárias

- ☐ 1- Através de questionário aplicado a todos os participantes
- ☐ 2- Através de questionários aplicados aos Coordenadores e Diretores a respeito do desempenho dos professores
- ☐ 3- A SME desenvolveu um sistema próprio de avaliação que inclui a avaliação da escola, do professor e do desempenho dos alunos
- ☐ 4- É utilizada a avaliação externa pelo sistema oficial (SAEB)
- ☐ 5- Não há avaliação
- ☐ 6 Outra formas. Quais?

21) Que tipo de atividades foram oferecidas pela SME na formação continuada dos professores? (Considere indiscriminadamente 2002 e 2003).

Assinale com X quantas opções forem necessárias

- ☐ 1- Cursos presenciais → Responda também ao Bloco 1

☐	2- Cursos à distância	→Responda também ao <u>Bloco 1</u>
☐	3- Cursos mistos (presencial e a distância)	→Responda também ao <u>Bloco 1</u>
☐	4- Oficinas de trabalho	→Responda também ao <u>Bloco 2</u>
☐	5- Grupos de estudo	→Responda também ao <u>Bloco 2</u>
☐	6- Projetos interdisciplinares	→Responda também ao <u>Bloco 2</u>
☐	7- Seminários	→Responda ao Bloco 3
☐	8- Palestras ou Fóruns com especialistas	→Responda também ao <u>Bloco 3</u>
☐	9- Participação em cursos, palestras etc oferecidos por outras entidades	→Responda também ao <u>Bloco 3</u>
☐	10- Curso Superior de Formação (Pedagogia ou Normal Superior)	→Responda também ao <u>Bloco 4</u>
☐		
☐	12- Outra. Especifique: (_____) →Responda ao <u>Bloco 5</u>	
☐	13- Nenhuma atividade foi desenvolvida	

Atenção: Caso tenha assinalado alternativas de blocos diferentes, preencha por favor, os blocos correspondentes para cada nível e modalidade de ensino.

BLOCO 1 A – CURSOS - EDUCAÇÃO INFANTIL											
22)	Em relação aos cursos presenciais, semi presenciais e à distância promovidos pela SME:										
		Em 2002				Em 2003					
	a)	Número de professores de Educação Infantil na rede:									
	b)	Percentual deles atendidos por cursos oferecidos dentro da jornada de trabalho		%		%					
	c)	Porcentual deles atendidos em cursos oferecidos fora da jornada de trabalho		%		%					
	d)	Quantidade de cursos promovidos/oferecidos									
		Cursos com duração de 20h ou menos									
		Cursos com duração entre 21 e 40h									
		Cursos com duração de 41 a 80 h									
		Cursos com duração de mais de 80 h									
		Curso Superior de licenciatura									
		Cursos de pós-graduação;									
		Especialização									
		Mestrado									
		Doutorado									
	e)	Foram oferecidos certificados		sim		não		sim		não	
	f)	Houve parceria com:		1-Un. Pública		2- Un. Privada		3- Empresa(s)		4- Outro tipo	
				2- Un. Privada		3- Empresa(s)		4- Outro tipo		5- Não houve	
				3- Empresa(s)		4- Outro tipo		5- Não houve			
				4- Outro tipo		5- Não houve					
				5- Não houve							
	g)	Indique as áreas beneficiadas		1-Alfabetização		2- Ciências		3- Ed. Artística		4-Geografia	
				2- Ciências		3- Ed. Artística		4-Geografia		5- História	
				3- Ed. Artística		4-Geografia		5- História		6- Português	
				4-Geografia		5- História		6- Português		7- Ed. Física	
				5- História		6- Português		7- Ed. Física		8-Meio Ambiente	
				6- Português		7- Ed. Física		8-Meio Ambiente		9- Ed. Sexual	
				7- Ed. Física		8-Meio Ambiente		9- Ed. Sexual		10- Ética	
				8-Meio Ambiente		9- Ed. Sexual		10- Ética		11- Moralidade	
				9- Ed. Sexual		10- Ética		11- Moralidade		12- Matemática	
				10- Ética		11- Moralidade		12- Matemática			
				11- Moralidade		12- Matemática					
				12- Matemática							

			13- Avaliação		13- Avaliação	
		Outras áreas ou temas. Especifique				

BLOCO 1B – CURSOS - ENSINO FUNDAMENTAL 1ª/4ª									
23)	Em relação aos cursos presenciais, semi presenciais e à distância promovidos pela SME:								
			Em 2002			Em 2003			
	a)	Número de professores de Ensino Fundamental 1ª/4ª na rede:							
	b)	Percentual deles atendidos por cursos oferecidos dentro da jornada de trabalho	%			%			
	c)	Porcentual deles atendidos em cursos oferecidos fora da jornada de trabalho	%			%			
	d)	Quantidade de cursos promovidos							
		Cursos com duração de 20h ou menos							
		Cursos com duração entre 21 e 40h							
		Cursos com duração de 41 a 80 h							
		Cursos com duração de mais de 80 h							
	e)	Foram oferecidos certificados	sim		não		sim		não
	f)	Houve parceria com:		1-Un. Pública			1-Un. Pública		
				2- Un. Privada			2- Un. Privada		
				3- Empresa(s)			3- Empresa(s)		
				4- Outro tipo			4- Outro tipo		
				5- Não houve			5- Não houve		
	g)	Indique as áreas beneficiadas		1- Alfabetização			1- Alfabetização		
				2- Ciências			2- Ciências		
				3- Ed. Artística			3- Ed. Artística		
				4- Geografia			4- Geografia		
				5- História			5- História		
				6- Português			6- Português		
				7- Ed. Física			7- Ed. Física		
				8- Meio Ambiente			8- Meio Ambiente		
				9- Ed. Sexual			9- Ed. Sexual		
				10- Ética			10- Ética		
				11- Moralidade			11- Moralidade		
				12- Matemática			12- Matemática		
				13-			13- Legislação		

			Legislação	
			14- Avaliação	14- Avaliação
		Outras áreas ou temas. Especifique	_____	_____
			_____	_____
			_____	_____

BLOCO 1C – CURSOS - ENSINO FUNDAMENTAL 5ª/8ª										
24)	Em relação aos cursos presenciais, semi presenciais e à distância promovidos pela SME:									
			Em 2002			Em 2003				
	a)	Número de professores de Ensino Fundamental 5ª/8ª na rede:								
	b)	Percentual deles atendidos por cursos oferecidos dentro da jornada de trabalho	%			%				
	c)	Porcentual deles atendidos em cursos oferecidos fora da jornada de trabalho	%			%				
	d)	Quantidade de cursos promovidos								
		Cursos com duração de 20h ou menos								
		Cursos com duração entre 21 e 40h								
		Cursos com duração de 41 a 80 h								
		Cursos com duração de mais de 80 h								
	e)	Foram oferecidos certificados	sim	☐	não	☐	sim	☐	não	☐
	f)	Houve parceria com:	☐	1-Un. Pública	☐	1-Un. Pública	☐	2- Un. Privada	☐	2- Un. Privada
			☐	2- Un. Privada	☐	3- Empresa(s)	☐	3- Empresa(s)	☐	3- Empresa(s)
			☐	3- Empresa(s)	☐	4- Outro tipo	☐	4- Outro tipo	☐	4- Outro tipo
			☐	4- Outro tipo	☐	5- Não houve	☐	5- Não houve	☐	5- Não houve
			☐	5- Não houve	☐					
	g)	Indique as áreas beneficiadas	☐	1-Alfabetização	☐	1-Alfabetização	☐	2- Ciências	☐	2- Ciências
			☐	2- Ciências	☐	3- Ed. Artística	☐	3- Ed. Artística	☐	3- Ed. Artística
			☐	3- Ed. Artística	☐	4-Geografia	☐	4-Geografia	☐	4-Geografia
			☐	4-Geografia	☐	5- História	☐	5- História	☐	5- História
			☐	5- História	☐	6- Português	☐	6- Português	☐	6- Português
			☐	6- Português	☐	7- Ed. Física	☐	7- Ed. Física	☐	7- Ed. Física
			☐	7- Ed. Física	☐	8-Meio Ambiente	☐	8-Meio Ambiente	☐	8-Meio Ambiente
			☐	8-Meio Ambiente	☐	9- Ed. Sexual	☐	9- Ed. Sexual	☐	9- Ed. Sexual
			☐	9- Ed. Sexual	☐	10- Ética	☐	10- Ética	☐	10- Ética
			☐	10- Ética	☐	11- Moralidade	☐	11- Moralidade	☐	11- Moralidade
			☐	11- Moralidade	☐	12- Matemática	☐	12- Matemática	☐	12- Matemática
			☐	12- Matemática	☐	13- Legislação	☐	13- Legislação	☐	13- Legislação
			☐	13- Legislação	☐	14- Biologia	☐	14- Biologia	☐	14- Biologia
			☐	14- Biologia	☐	15- Física	☐	15- Física	☐	15- Física
			☐	15- Física	☐	16- Química	☐	16- Química	☐	16- Química
			☐	16- Química	☐					

			17- Língua Estrangeira		17- Língua Estrangeira
			18- Avaliação		18- Avaliação
		Outras áreas ou temas. Especifique			

BLOCO 1 D- CURSOS - ENSINO FUNDAMENTAL EJA																																					
25)	Em relação aos cursos presenciais, semi presenciais e à distância promovidos pela SME:																																				
	<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Em 2002</th> <th>Em 2003</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>a) Número de professores de Ensino Fundamental EJA na rede:</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>b) Percentual deles atendidos por cursos oferecidos dentro da jornada de trabalho</td> <td>%</td> <td></td> </tr> <tr> <td>c) Porcentual deles atendidos em cursos oferecidos fora da jornada de trabalho</td> <td>-%</td> <td>-%</td> </tr> <tr> <td>d) Quantidade de cursos promovidos</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Cursos com duração de 20h ou menos</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Cursos com duração entre 21 e 40h</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Cursos com duração de 41 a 80 h</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Cursos com duração de mais de 80 h</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>e) Foram oferecidos certificados</td> <td> sim ☐ não ☐ </td> <td> sim ☐ não ☐ </td> </tr> <tr> <td>f) Houve parceria com:</td> <td> ☐ 1-Un. Pública ☐ 2- Un. Privada ☐ 3- Empresa(s) ☐ 4- Outro tipo ☐ 5- Não houve </td> <td> ☐ 1-Un. Pública ☐ 2- Un. Privada ☐ 3- Empresa(s) ☐ 4- Outro tipo ☐ 5- Não houve </td> </tr> <tr> <td>g) Indique as áreas beneficiadas</td> <td> ☐ 1-Alfabetização ☐ 2- Ciências ☐ 3- Ed. Artística ☐ 4-Geografia ☐ 5- História ☐ 6- Português ☐ 7- Ed. Física ☐ 8-Meio Ambiente ☐ 9- Ed. Sexual ☐ 10- Ética ☐ 11- Moralidade ☐ 12- Matemática </td> <td> ☐ 1-Alfabetização ☐ 2- Ciências ☐ 3- Ed. Artística ☐ 4-Geografia ☐ 5- História ☐ 6- Português ☐ 7- Ed. Física ☐ 8-Meio Ambiente ☐ 9- Ed. Sexual ☐ 10- Ética ☐ 11- Moralidade ☐ 12- Matemática </td> </tr> </tbody> </table>		Em 2002	Em 2003	a) Número de professores de Ensino Fundamental EJA na rede:			b) Percentual deles atendidos por cursos oferecidos dentro da jornada de trabalho	%		c) Porcentual deles atendidos em cursos oferecidos fora da jornada de trabalho	-%	-%	d) Quantidade de cursos promovidos			Cursos com duração de 20h ou menos			Cursos com duração entre 21 e 40h			Cursos com duração de 41 a 80 h			Cursos com duração de mais de 80 h			e) Foram oferecidos certificados	sim ☐ não ☐	sim ☐ não ☐	f) Houve parceria com:	☐ 1-Un. Pública ☐ 2- Un. Privada ☐ 3- Empresa(s) ☐ 4- Outro tipo ☐ 5- Não houve	☐ 1-Un. Pública ☐ 2- Un. Privada ☐ 3- Empresa(s) ☐ 4- Outro tipo ☐ 5- Não houve	g) Indique as áreas beneficiadas	☐ 1-Alfabetização ☐ 2- Ciências ☐ 3- Ed. Artística ☐ 4-Geografia ☐ 5- História ☐ 6- Português ☐ 7- Ed. Física ☐ 8-Meio Ambiente ☐ 9- Ed. Sexual ☐ 10- Ética ☐ 11- Moralidade ☐ 12- Matemática	☐ 1-Alfabetização ☐ 2- Ciências ☐ 3- Ed. Artística ☐ 4-Geografia ☐ 5- História ☐ 6- Português ☐ 7- Ed. Física ☐ 8-Meio Ambiente ☐ 9- Ed. Sexual ☐ 10- Ética ☐ 11- Moralidade ☐ 12- Matemática
	Em 2002	Em 2003																																			
a) Número de professores de Ensino Fundamental EJA na rede:																																					
b) Percentual deles atendidos por cursos oferecidos dentro da jornada de trabalho	%																																				
c) Porcentual deles atendidos em cursos oferecidos fora da jornada de trabalho	-%	-%																																			
d) Quantidade de cursos promovidos																																					
Cursos com duração de 20h ou menos																																					
Cursos com duração entre 21 e 40h																																					
Cursos com duração de 41 a 80 h																																					
Cursos com duração de mais de 80 h																																					
e) Foram oferecidos certificados	sim ☐ não ☐	sim ☐ não ☐																																			
f) Houve parceria com:	☐ 1-Un. Pública ☐ 2- Un. Privada ☐ 3- Empresa(s) ☐ 4- Outro tipo ☐ 5- Não houve	☐ 1-Un. Pública ☐ 2- Un. Privada ☐ 3- Empresa(s) ☐ 4- Outro tipo ☐ 5- Não houve																																			
g) Indique as áreas beneficiadas	☐ 1-Alfabetização ☐ 2- Ciências ☐ 3- Ed. Artística ☐ 4-Geografia ☐ 5- História ☐ 6- Português ☐ 7- Ed. Física ☐ 8-Meio Ambiente ☐ 9- Ed. Sexual ☐ 10- Ética ☐ 11- Moralidade ☐ 12- Matemática	☐ 1-Alfabetização ☐ 2- Ciências ☐ 3- Ed. Artística ☐ 4-Geografia ☐ 5- História ☐ 6- Português ☐ 7- Ed. Física ☐ 8-Meio Ambiente ☐ 9- Ed. Sexual ☐ 10- Ética ☐ 11- Moralidade ☐ 12- Matemática																																			

			13- Legislação		13- Legislação
			14- Biologia		14- Biologia
			15- Física		15- Física
			16- Química		16- Química
			17- Língua Estrangeira		17- Língua Estrangeira
			18- Avaliação		18- Avaliação
		Outras áreas ou temas. Especifique			

BLOCO 2 A- OFICINA DE TRABALHO, GRUPO DE ESTUDO, PROJETO INTERDISCIPLINAR - EDUCAÇÃO INFANTIL									
26)	Em relação à formação continuada desenvolvida através de Oficinas de trabalho, Grupo de Estudo ou Projeto Interdisciplinar promovida pela SME:								
			Em 2002			Em 2003			
	a)	Número de professores de Educação Infantil							
	b)	Percentual deles atendidos por atividades oferecidas dentro da jornada de trabalho	%			%			
	c)	Porcentual deles atendidos em atividades oferecidas fora da jornada de trabalho	%			%			
	d)	Quantidade de grupos formados							
		Oficinas de trabalho							
		Grupos de Estudo							
		Projetos Interdisciplinares							
	e)	Foram oferecidos certificados	sim		não		sim		não
	f)	Houve parceria com:	1-Un. Pública			1-Un. Pública			
			2- Un. Privada			2- Un. Privada			
			3- Empresa(s)			3- Empresa(s)			
			4- Outro tipo			4- Outro tipo			
			5- Não houve			5- Não houve			
	g)	Indique as áreas mais beneficiadas	1-Alfabetização			1-Alfabetização			
			2- Ciências			2- Ciências			
			3- Ed. Artística			3- Ed. Artística			
			4-Geografia			4-Geografia			
			5- História			5- História			
			6- Português			6- Português			
			7- Ed. Física			7- Ed. Física			
			8-Meio Ambiente			8-Meio Ambiente			
			9- Ed. Sexual			9- Ed. Sexual			
			10- Ética			10- Ética			
			11- Moralidade			11- Moralidade			

				12- Avaliação		12- Avaliação
		Outras áreas ou temas. Especifique				

BLOCO 2 B– OFICINA DE TRABALHO, GRUPO DE ESTUDO, PROJETO INTERDISCIPLINAR - ENSINO FUNDAMENTAL 1ª/4ª									
26)	Em relação à formação continuada desenvolvida através de Oficinas de trabalho, Grupo de Estudo ou Projeto Interdisciplinar promovida pela SME:								
			Em 2002				Em 2003		
	a)	Número de professores de Ensino Fundamental							
	b)	Percentual deles atendidos por atividades oferecidas dentro da jornada de trabalho	%				%		
	c)	Porcentual deles atendidos em atividades oferecidas fora da jornada de trabalho	%				%		
	d)	Quantidade de grupos formados							
		Oficinas de trabalho							
		Grupos de Estudo							
		Projetos Interdisciplinares							
	e)	Foram oferecidos certificados	sim		não		sim		não
	f)	Houve parceria com:	1-Un. Pública				1-Un. Pública		
			2- Un. Privada				2- Un. Privada		
			3- Empresa(s)				3- Empresa(s)		
			4- Outro tipo				4- Outro tipo		
			5- Não houve				5- Não houve		
	g)	Indique as áreas mais beneficiadas	1-Alfabetização				1-Alfabetização		
			2- Ciências				2- Ciências		
			3- Ed. Artística				3- Ed. Artística		
			4-Geografia				4-Geografia		
			5- História				5- História		
			6- Português				6- Português		
			7- Ed. Física				7- Ed. Física		
			8-Meio Ambiente				8-Meio Ambiente		
			9- Ed. Sexual				9- Ed. Sexual		
			10- Ética				10- Ética		
			11- Moralidade				11- Moralidade		
			12- Avaliação				12- Avaliação		

		Outras áreas ou temas. Especifique				

BLOCO 2 C– OFICINA DE TRABALHO, GRUPO DE ESTUDO, PROJETO INTERDISCIPLINAR - ENSINO FUNDAMENTAL 5ª/8ª									
26)	Em relação à formação continuada desenvolvida através de Oficinas de trabalho, Grupo de Estudo ou Projeto Interdisciplinar promovida pela SME:								
			Em 2002			Em 2003			
	a)	Número de professores de ensino fundamental							
	b)	Percentual deles atendidos por atividades oferecidas dentro da jornada de trabalho	%			%			
	c)	Porcentual deles atendidos em atividades oferecidas fora da jornada de trabalho	%			%			
	d)	Quantidade de grupos formados							
		Oficinas de trabalho							
		Grupos de Estudo							
		Projetos Interdisciplinares							
	e)	Foram oferecidos certificados	sim		não		sim		não
	f)	Houve parceria com:	1-Un. Pública			1-Un. Pública			
			2- Un. Privada			2- Un. Privada			
			3- Empresa(s)			3- Empresa(s)			
			4- Outro tipo			4- Outro tipo			
			5- Não houve			5- Não houve			
	g)	Indique as áreas mais beneficiadas	1-Alfabetização			1-Alfabetização			
			2- Ciências			2- Ciências			
			3- Ed. Artística			3- Ed. Artística			
			4-Geografia			4-Geografia			
			5- História			5- História			
			6- Português			6- Português			
			7- Ed. Física			7- Ed. Física			
			8-Meio Ambiente			8-Meio Ambiente			
			9- Ed. Sexual			9- Ed. Sexual			
			10- Ética			10- Ética			
			11- Moralidade			11- Moralidade			

				12- Avaliação		12- Avaliação
		Outras áreas ou temas. Especifique				

		BLOCO 2 D– OFICINA DE TRABALHO, GRUPO DE ESTUDO, PROJETO INTERDISCIPLINAR - ENSINO FUNDAMENTAL EJA												
26)		Em relação à formação continuada desenvolvida através de Oficinas de trabalho, Grupo de Estudo ou Projeto Interdisciplinar promovida pela SME:												
		Em 2002					Em 2003							
	a)	Número de professores de Ensino Fundamental EJA												
	b)	Percentual deles atendidos por atividades oferecidas dentro da jornada de trabalho					%							
	c)	Porcentual deles atendidos em atividades oferecidas fora da jornada de trabalho					%							
	d)	Quantidade de grupos formados												
		Oficinas de trabalho												
		Grupos de Estudo												
		Projetos Interdisciplinares												
	e)	Foram oferecidos certificados					sim		não		sim		não	
	f)	Houve parceria com:						1-Un. Pública				1-Un. Pública		
								2- Un. Privada				2- Un. Privada		
								3- Empresa(s)				3- Empresa(s)		
								4- Outro tipo				4- Outro tipo		
								5- Não houve				5- Não houve		
	g)	Indique as áreas mais beneficiadas						1-Alfabetização				1-Alfabetização		
								2- Ciências				2- Ciências		
								3- Ed. Artística				3- Ed. Artística		
								4-Geografia				4-Geografia		
								5- História				5- História		
								6- Português				6- Português		
								7- Ed. Física				7- Ed. Física		
								8-Meio Ambiente				8-Meio Ambiente		
								9- Ed. Sexual				9- Ed. Sexual		
								10- Ética				10- Ética		
								11- Moralidade				11- Moralidade		

				12- Avaliação		12- Avaliação
		Outras áreas ou temas. Especifique				

		BLOCO 3 A– SEMINÁRIOS OU PALESTRAS – EDUCAÇÃO INFANTIL								
30)		Em relação aos Seminários e/ou Palestras promovidos pela SME:								
			Em 2002				Em 2003			
	a)	Número de professores de Educação Infantil								
	b)	Percentual deles atendidos por atividades oferecidas dentro da jornada de trabalho	%				%			
	c)	Porcentual deles atendidos em atividades oferecidas fora da jornada de trabalho	%				%			
	d)	Quantidade de seminários ou palestras oferecidos								
	e)	Foram oferecidos certificados	sim	☐	não	☐	sim	☐	não	☐
	f)	Houve parceria com:	☐	1- Un. Pública			☐	1- Un. Pública		
			☐	2- Un. Privada			☐	2- Un. Privada		
			☐	3- MEC			☐	3- MEC		
			☐	4- SEE			☐	4- SEE		
			☐	5- Empresa(s)			☐	5- Empresa(s)		
			☐	6- Outro tipo			☐	6- Outro tipo		
			☐	7- Não houve			☐	7- Não houve		
	g)	Indique as áreas beneficiadas	☐	1-Alfabetização			☐	1-Alfabetização		
			☐	2- Ciências			☐	2- Ciências		
			☐	3- Ed. Artística			☐	3- Ed. Artística		
			☐	4-Geografia			☐	4-Geografia		
			☐	5- História			☐	5- História		
			☐	6- Português			☐	6- Português		
			☐	7- Ed. Física			☐	7- Ed. Física		
			☐	8-Meio Ambiente			☐	8-Meio Ambiente		
			☐	9- Ed. Sexual			☐	9- Ed. Sexual		
			☐	10- Ética			☐	10- Ética		
			☐	11- Moralidade			☐	11- Moralidade		
		Outras áreas ou temas. Especifique	☐				☐			
			☐				☐			
			☐				☐			
			☐				☐			

BLOCO 3B – SEMINÁRIOS OU PALESTRAS – ENSINO FUNDAMENTAL 1ª/4ª

31) Em relação AOS Seminários e/ou Palestras promovidos pela SME:

	Em 2002	Em 2003
a) Número de professores de Ensino Fundamental 1ª/4ª		
b) Percentual deles atendidos por atividades oferecidas dentro da jornada de trabalho	%	%
c) Percentual deles atendidos em atividades oferecidas fora da jornada de trabalho	%	%
c) Quantidade de seminários ou palestras oferecidos		
d) Foram oferecidos certificados	sim ☐ não ☐	sim ☐ não ☐
e) Houve parceria com:	☐ 1- Un. Pública ☐ 2- Un. Privada ☐ 3- MEC ☐ 4- SEE ☐ 5- Empresa(s) ☐ 6- Outro tipo ☐ 7- Não houve	☐ 1- Un. Pública ☐ 2- Un. Privada ☐ 3- MEC ☐ 4- SEE ☐ 5- Empresa(s) ☐ 6- Outro tipo ☐ 7- Não houve
f) Indique as áreas beneficiadas	☐ 1-Alfabetização ☐ 2- Ciências ☐ 3- Ed. Artística ☐ 4-Geografia ☐ 5- História ☐ 6- Português ☐ 7- Ed. Física ☐ 8-Meio Ambiente ☐ 9- Ed. Sexual ☐ 10- Ética ☐ 11- Moralidade ☐ 12- Matemática ☐ 13- Legislação	☐ 1-Alfabetização ☐ 2- Ciências ☐ 3- Ed. Artística ☐ 4-Geografia ☐ 5- História ☐ 6- Português ☐ 7- Ed. Física ☐ 8-Meio Ambiente ☐ 9- Ed. Sexual ☐ 10- Ética ☐ 11- Moralidade ☐ 12- Matemática ☐ 13- Legislação
Outras áreas ou temas. Especifique	_____	_____
	_____	_____
	_____	_____

BLOCO 3C – SEMINÁRIOS OU PALESTRAS – ENSINO FUNDAMENTAL 5ª/8ª

32) Em relação aos Seminários e/ou Palestras promovidos pela SME::

	Em 2002	Em 2003
--	---------	---------

a)	Número de professores de Ensino Fundamental 5ª/8ª	<table border="1" style="display: inline-table; width: 150px; height: 25px;"></table>	<table border="1" style="display: inline-table; width: 150px; height: 25px;"></table>
b)	Percentual deles atendidos por atividades oferecidas dentro da jornada de trabalho	<table border="1" style="display: inline-table; width: 150px; height: 25px; text-align: center;">%</table>	<table border="1" style="display: inline-table; width: 150px; height: 25px; text-align: center;">%</table>
c)	Porcentual deles atendidos em atividades oferecidas fora da jornada de trabalho	<table border="1" style="display: inline-table; width: 150px; height: 25px; text-align: center;">%</table>	<table border="1" style="display: inline-table; width: 150px; height: 25px; text-align: center;">%</table>
d)	Quantidade de seminários ou palestras oferecidos	<table border="1" style="display: inline-table; width: 150px; height: 25px;"></table>	<table border="1" style="display: inline-table; width: 150px; height: 25px;"></table>
e)	Foram oferecidos certificados	sim ☐ não ☐ sim ☐ não ☐	
f)	Houve parceria com:	☐ 1- Un. Pública ☐ 2- Un. Privada ☐ 3- MEC ☐ 4- SEE ☐ 5- Empresa(s) ☐ 6- Outro tipo ☐ 7- Não houve	☐ 1- Un. Pública ☐ 2- Un. Privada ☐ 3- MEC ☐ 4- SEE ☐ 5- Empresa(s) ☐ 6- Outro tipo ☐ 7- Não houve
g)	Indique as áreas beneficiadas	☐ 1-Alfabetização ☐ 2- Ciências ☐ 3- Ed. Artística ☐ 4-Geografia ☐ 5- História ☐ 6- Português ☐ 7- Ed. Física ☐ 8-Meio Ambiente ☐ 9- Ed. Sexual ☐ 10- Ética ☐ 11- Moralidade ☐ 12- Matemática ☐ 13- Legislação ☐ 14- Biologia ☐ 15- Física ☐ 16- Química ☐ 17- Língua Estrangeira	☐ 1-Alfabetização ☐ 2- Ciências ☐ 3- Ed. Artística ☐ 4-Geografia ☐ 5- História ☐ 6- Português ☐ 7- Ed. Física ☐ 8-Meio Ambiente ☐ 9- Ed. Sexual ☐ 10- Ética ☐ 11- Moralidade ☐ 12- Matemática ☐ 13- Legislação ☐ 14- Biologia ☐ 15- Física ☐ 16- Química ☐ 17- Língua Estrangeira
	Outras áreas ou temas. Especifique	_____	_____
		_____	_____
		_____	_____

BLOCO 3D – SEMINÁRIOS OU PALESTRAS – ENSINO FUNDAMENTAL EJA

32) Em relação aos Seminários e/ou Palestras promovidos pela SME::

	Em 2002	Em 2003
a) Número de professores de Ensino Fundamental EJA		
b) Percentual deles atendidos por atividades oferecidas dentro da jornada de trabalho	%	%
c) Porcentual deles atendidos em atividades oferecidas fora da jornada de trabalho	%	%
d) Quantidade de seminários ou palestras oferecidos		
e) Foram oferecidos certificados	sim ☐ não ☐	sim ☐ não ☐
f) Houve parceria com:	☐ 1- Un. Pública ☐ 2- Un. Privada ☐ 3- MEC ☐ 4- SEE ☐ 5- Empresa(s) ☐ 6- Outro tipo ☐ 7- Não houve	☐ 1- Un. Pública ☐ 2- Un. Privada ☐ 3- MEC ☐ 4- SEE ☐ 5- Empresa(s) ☐ 6- Outro tipo ☐ 7- Não houve
g) Indique as áreas beneficiadas	☐ 1-Alfabetização ☐ 2- Ciências ☐ 3- Ed. Artística ☐ 4-Geografia ☐ 5- História ☐ 6- Português ☐ 7- Ed. Física ☐ 8-Meio Ambiente ☐ 9- Ed. Sexual ☐ 10- Ética ☐ 11- Moralidade ☐ 12- Matemática ☐ 13- Legislação ☐ 14- Biologia ☐ 15- Física ☐ 16- Química ☐ 17- Língua Estrangeira	☐ 1-Alfabetização ☐ 2- Ciências ☐ 3- Ed. Artística ☐ 4-Geografia ☐ 5- História ☐ 6- Português ☐ 7- Ed. Física ☐ 8-Meio Ambiente ☐ 9- Ed. Sexual ☐ 10- Ética ☐ 11- Moralidade ☐ 12- Matemática ☐ 13- Legislação ☐ 14- Biologia ☐ 15- Física ☐ 16- Química ☐ 17- Língua Estrangeira
Outras áreas ou temas. Especifique		

BLOCO 4 A- CURSOS DE GRADUAÇÃO E PÓS GRADUAÇÃO – EDUCAÇÃO INFANTIL				
34)	Em relação os cursos de graduação ou pós graduação oferecidos pela SME:			
			Em 2002	Em 2003
	a)	Número de professores de Educação Infantil		
	b)	Percentual deles atendidos na modalidade		
		Graduação		
		Pós graduação		
	c)	Quantidade de cursos de Graduação oferecidos		
	d)	Quantidade de cursos de Pós Graduação oferecidos		
		Especialização		
		Mestrado		
		Doutorado		
	e)	Houve parceria com:	☐ 1- Un. Pública ☐ 2- Un. Privada ☐ 3- Outro tipo	☐ 1- Un. Pública ☐ 2- Un. Privada ☐ 3- Outro tipo
	f)	Indique as áreas beneficiadas		

		BLOCO 4 B– CURSOS DE GRADUAÇÃO E PÓS GRADUAÇÃO – ENSINO FUNDAMENTAL 1ª/4ª
--	--	--

35)		Em relação os cursos de graduação ou pós graduação oferecidos pela SME:			
			Em 2002	Em 2003	
	a)	Número de professores de ENSINO FUNDAMENTAL 1ª/4ª			
	b)	Percentual deles atendidos na modalidade			
		Graduação			
		Pós graduação			
	c)	Quantidade de CURSOS DE GRADUAÇÃO oferecidos			
	d)	Quantidade de cursos de Pós Graduação oferecidos			
		Especialização			
		Mestrado			
		Doutorado			
	e)	Houve parceria com:	☐ 1- Un. Pública	☐ 1- Un. Pública	
			☐ 2- Un. Privada	☐ 2- Un. Privada	
			☐ 3- Outro tipo	☐ 3- Outro tipo	
	f)	Indique as áreas beneficiadas			

		BLOCO 4 C– CURSOS DE GRADUAÇÃO E PÓS GRADUAÇÃO – ENSINO FUNDAMENTAL 5ª/8ª
--	--	--

36)		Em relação os cursos de graduação ou pós graduação oferecidos pela SME:			
			Em 2002		Em 2003
	a)	Número de professores de ENSINO FUNDAMENTAL 5ª/8ª			
	b)	Percentual deles atendidos na modalidade			
		Graduação			
		Pós graduação			
	c)	Quantidade de CURSOS DE GRADUAÇÃO oferecidos			
	d)	Quantidade de cursos de Pós Graduação oferecidos			
		Especialização			
		Mestrado			
		Doutorado			
	e)	Houve parceria com:		1- Un. Pública 2- Un. Privada 3- Outro tipo	1- Un. Pública 2- Un. Privada 3- Outro tipo
	f)	Indique as áreas beneficiadas			

		BLOCO 4 D– CURSOS DE GRADUAÇÃO E PÓS GRADUAÇÃO – ENSINO FUNDAMENTAL EJA
--	--	--

37)	Em relação os cursos de graduação ou pós graduação oferecidos pela SME:		
		Em 2002	Em 2003
a)	Número de professores de EJA		
b)	Percentual deles atendidos na modalidade		
	Graduação		
	Pós graduação		
c)	Quantidade de CURSOS DE GRADUAÇÃO oferecidos		
d)	Quantidade de cursos de Pós Graduação oferecidos		
	Especialização		
	Mestrado		
	Doutorado		
e)	Houve parceria com:	☐ 1- Un. Pública ☐ 2- Un. Privada ☐ 3- Outro tipo	☐ 1- Un. Pública ☐ 2- Un. Privada ☐ 3- Outro tipo
f)	Indique as áreas beneficiadas		

BLOCO 5 A- OUTROS – EDUCAÇÃO INFANTIL																																		
38)	Em relação às outras ações de formação de professores promovidas pela SME:																																	
	<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Em 2002</th> <th>Em 2003</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>a) Número de professores de Educação Infantil</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>b) Percentual deles atendidos nesta modalidade</td> <td>%</td> <td>%</td> </tr> <tr> <td>c) Quantidade de seminários ou palestras oferecidos</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>d) Foram oferecidos certificados</td> <td> sim ☐ não ☐ </td> <td> sim ☐ não ☐ </td> </tr> <tr> <td>e) Houve parceria com:</td> <td> 1- Un. Pública 2- Un. Privada 3- MEC 4- SEE 5- Empresa(s) 6- Outro tipo 7- Não houve </td> <td> 1- Un. Pública 2- Un. Privada 3- MEC 4- SEE 5- Empresa(s) 6- Outro tipo 7- Não houve </td> </tr> <tr> <td>f) Indique as áreas beneficiadas</td> <td> 1-Alfabetização 2- Ciências 3- Ed. Artística 4-Geografia 5- História 6- Português 7- Ed. Física 8-Meio Ambiente 9- Ed. Sexual 10- Ética 11- Moralidade </td> <td> 1-Alfabetização 2- Ciências 3- Ed. Artística 4-Geografia 5- História 6- Português 7- Ed. Física 8-Meio Ambiente 9- Ed. Sexual 10- Ética 11- Moralidade </td> </tr> <tr> <td></td> <td>Outras áreas ou temas. Especifique</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		Em 2002	Em 2003	a) Número de professores de Educação Infantil			b) Percentual deles atendidos nesta modalidade	%	%	c) Quantidade de seminários ou palestras oferecidos			d) Foram oferecidos certificados	sim ☐ não ☐	sim ☐ não ☐	e) Houve parceria com:	1- Un. Pública 2- Un. Privada 3- MEC 4- SEE 5- Empresa(s) 6- Outro tipo 7- Não houve	1- Un. Pública 2- Un. Privada 3- MEC 4- SEE 5- Empresa(s) 6- Outro tipo 7- Não houve	f) Indique as áreas beneficiadas	1-Alfabetização 2- Ciências 3- Ed. Artística 4-Geografia 5- História 6- Português 7- Ed. Física 8-Meio Ambiente 9- Ed. Sexual 10- Ética 11- Moralidade	1-Alfabetização 2- Ciências 3- Ed. Artística 4-Geografia 5- História 6- Português 7- Ed. Física 8-Meio Ambiente 9- Ed. Sexual 10- Ética 11- Moralidade		Outras áreas ou temas. Especifique										
	Em 2002	Em 2003																																
a) Número de professores de Educação Infantil																																		
b) Percentual deles atendidos nesta modalidade	%	%																																
c) Quantidade de seminários ou palestras oferecidos																																		
d) Foram oferecidos certificados	sim ☐ não ☐	sim ☐ não ☐																																
e) Houve parceria com:	1- Un. Pública 2- Un. Privada 3- MEC 4- SEE 5- Empresa(s) 6- Outro tipo 7- Não houve	1- Un. Pública 2- Un. Privada 3- MEC 4- SEE 5- Empresa(s) 6- Outro tipo 7- Não houve																																
f) Indique as áreas beneficiadas	1-Alfabetização 2- Ciências 3- Ed. Artística 4-Geografia 5- História 6- Português 7- Ed. Física 8-Meio Ambiente 9- Ed. Sexual 10- Ética 11- Moralidade	1-Alfabetização 2- Ciências 3- Ed. Artística 4-Geografia 5- História 6- Português 7- Ed. Física 8-Meio Ambiente 9- Ed. Sexual 10- Ética 11- Moralidade																																
	Outras áreas ou temas. Especifique																																	

BLOCO 5B – OUTROS – ENSINO FUNDAMENTAL 1ª/4ª	
39)	Em relação às outras ações de formação de professores promovidas pela SME:
	Em 2002 Em 2003
a)	Número de professores de Ensino Fundamental 1ª/4ª
b)	Percentual deles atendidos nesta modalidade % %
c)	Quantidade de seminários ou palestras oferecidos
d)	Foram oferecidos certificados sim não sim não
e)	Houve parceria com:
	1- Un. Pública 1- Un. Pública
	2- Un. Privada 2- Un. Privada
	3- MEC 3- MEC
	4- SEE 4- SEE
	5- Empresa(s) 5- Empresa(s)
	6- Outro tipo 6- Outro tipo
	7- Não houve 7- Não houve
f)	Indique as áreas beneficiadas
	1-Alfabetização 1-Alfabetização
	2- Ciências 2- Ciências
	3- Ed. Artística 3- Ed. Artística
	4-Geografia 4-Geografia
	5- História 5- História
	6- Português 6- Português
	7- Ed. Física 7- Ed. Física
	8-Meio Ambiente 8-Meio Ambiente
	9- Ed. Sexual 9- Ed. Sexual
	10- Ética 10- Ética
	11- Moralidade 11- Moralidade
	12- Matemática 12- Matemática
	13- Legislação 13- Legislação
	Outras áreas ou temas. Especifique

BLOCO 5C – OUTROS – ENSINO FUNDAMENTAL 5ª/8ª

40) Em relação às outras ações de formação de professores promovidas pela SME:

	Em 2002	Em 2003
a) Número de professores de Ensino Fundamental 5ª/8ª		
b) Percentual deles atendidos nesta modalidade	%	%
c) Quantidade de outras ações de formação oferecidas		
d) Foram oferecidos certificados	sim ☐ não ☐	sim ☐ não ☐
e) Houve parceria com:	☐ 1- Un. Pública ☐ 2- Un. Privada ☐ 3- MEC ☐ 4- SEE ☐ 5- Empresa(s) ☐ 6- Outro tipo ☐ 7- Não houve	☐ 1- Un. Pública ☐ 2- Un. Privada ☐ 3- MEC ☐ 4- SEE ☐ 5- Empresa(s) ☐ 6- Outro tipo ☐ 7- Não houve
f) Indique as áreas beneficiadas	☐ 1-Alfabetização ☐ 2- Ciências ☐ 3- Ed. Artística ☐ 4-Geografia ☐ 5- História ☐ 6- Português ☐ 7- Ed. Física ☐ 8-Meio Ambiente ☐ 9- Ed. Sexual ☐ 10- Ética ☐ 11- Moralidade ☐ 12- Matemática ☐ 13- Legislação ☐ 14- Biologia ☐ 15- Física ☐ 16- Química ☐ 17- Língua Estrangeira	☐ 1-Alfabetização ☐ 2- Ciências ☐ 3- Ed. Artística ☐ 4-Geografia ☐ 5- História ☐ 6- Português ☐ 7- Ed. Física ☐ 8-Meio Ambiente ☐ 9- Ed. Sexual ☐ 10- Ética ☐ 11- Moralidade ☐ 12- Matemática ☐ 13- Legislação ☐ 14- Biologia ☐ 15- Física ☐ 16- Química ☐ 17- Língua Estrangeira

Outras áreas ou temas. Especifique

		BLOCO 5D – OUTROS – ENSINO FUNDAMENTAL - EJA			
41)	Em relação às outras ações de formação de professores promovidas pela SME:				
		Em 2002		Em 2003	
	a)	Número de professores de Ensino Fundamental EJA			
	b)	Percentual deles atendidos nesta modalidade	%	%	
	c)	Quantidade de ações oferecidas			
	d)	Foram oferecidos certificados	sim ☐ não ☐	sim ☐ não ☐	
	e)	Houve parceria com:	☐ 1- Un. Pública ☐ 2- Un. Privada ☐ 3- MEC ☐ 4- SEE ☐ 5- Empresa(s) ☐ 6- Outro tipo ☐ 7- Não houve	☐ 1- Un. Pública ☐ 2- Un. Privada ☐ 3- MEC ☐ 4- SEE ☐ 5- Empresa(s) ☐ 6- Outro tipo ☐ 7- Não houve	
	f)	Indique as áreas beneficiadas	☐ 1-Alfabetização ☐ 2- Ciências ☐ 3- Ed. Artística ☐ 4-Geografia ☐ 5- História ☐ 6- Português ☐ 7- Ed. Física ☐ 8-Meio Ambiente ☐ 9- Ed. Sexual ☐ 10- Ética ☐ 11- Moralidade ☐ 12- Matemática ☐ 13- Legislação ☐ 14- Biologia ☐ 15- Física ☐ 16- Química ☐ 17- Língua Estrangeira	☐ 1-Alfabetização ☐ 2- Ciências ☐ 3- Ed. Artística ☐ 4-Geografia ☐ 5- História ☐ 6- Português ☐ 7- Ed. Física ☐ 8-Meio Ambiente ☐ 9- Ed. Sexual ☐ 10- Ética ☐ 11- Moralidade ☐ 12- Matemática ☐ 13- Legislação ☐ 14- Biologia ☐ 15- Física ☐ 16- Química ☐ 17- Língua Estrangeira	
		Outras áreas ou temas. Especifique	 	 	