



WISLLAYNE IVELLYZE DE OLIVEIRA DRI

**A AÇÃO PÚBLICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES: UM ESTUDO DE CASO NO BRASIL E
NA ARGENTINA**

**CAMPINAS
2013**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação**

**WISLLAYNE IVELLYZE DE
OLIVEIRA DRI**

**A AÇÃO PÚBLICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES: UM ESTUDO DE CASO NO BRASIL E NA
ARGENTINA**

Orientador(a): Prof. Dr. Vicente Rodriguez

Trabalho apresentado por **Wisllayne Ivellyze de Oliveira Dri**, à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas/SP-Brasil, como parte integrante dos requisitos para obtenção do título de **Mestra em Educação**, na área de concentração **Ciências Sociais na Educação**.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA WISLLAYNE IVELLYZE DE OLIVEIRA DRI, ORIENTADA PELA PROF. DR. VICENTE RODRIGUEZ.

Assinatura do Orientador

**CAMPINAS
2013**

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

D83a Dri, Wisllayne Ivellyze Oliveira, 1984-
A ação pública e a formação continuada de professores: um estudo de caso no Brasil e na Argentina / Wisllayne Ivellyze de Oliveira Dri. – Campinas, SP : [s.n.], 2013.

Orientador: Vicente Rodriguez.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Políticas públicas. 2. Formação continuada do professor. 3. Estado. 4. Setor Público. 5. Políticas públicas em educação - Brasil. 6. Políticas públicas em educação - Argentina. I. Rodriguez, Vicente, 1951-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Action public and the continuing education of teachers: a case study in Brazil and Argentina

Palavras-chave em inglês:

Public politics

Continued formation teacher's

State

Public sector

Public policies in education - Brazil

Public policies in education - Argentina

Área de concentração: Ciências Sociais na Educação

Titulação: Mestra em Educação

Banca examinadora:

Vicente Rodriguez [Orientador]

Débora Cristina Jeffrey

Sandra Liliana Ziegler

Data de defesa: 16-08-2013

Programa de Pós-Graduação: Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

A AÇÃO PÚBLICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM
ESTUDO DE CASO NO BRASIL E NA ARGENTINA

Autor: Wisllayne Ivellyze de Oliveira Dri

Orientador: Prof. Dr. Vicente Rodriguez

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação
de Mestrado, defendida **por Wisllayne Ivellyze de Oliveira
Dri** e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data:

16/08/2013

ORIENTADOR

COMISSÃO JULGADORA:

2013

À todos os professores e professoras Latino Americanos que lutam todos os dias por uma educação melhor, mesmo diante de tantas desigualdades.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Dr. Vicente Rodriguez que ao longo desses anos me orientou e apoiou com muita dedicação, paciência e competência, por quem tenho uma grande estima e que, certamente, deixou marcas importantes e inesquecíveis na minha trajetória acadêmica. Muito obrigada!

Aos amigos do GPPE, pela cooperação, ajuda mútua e amizade. Indubitavelmente, essa caminhada foi mais fácil com a presença alegre, companheira, sábia e comprometida de vocês, em especial agradeço às amigas Marilú, Raquel, Nélia e Lorraine.

Aos professores, alunos e funcionários da FLACSO-Argentina que me receberam de modo acolhedor, conferindo-me todo o apoio necessário para a realização do estágio de pesquisa e tornando possível este trabalho.

Às professoras Dr^a. Débora C. Jeffrey, Dr^a. Sandra L. Ziegler, Dr^a. Débora Mazza e ao professor Dr. Júlio A. Moreto pela importante contribuição para esta pesquisa.

Aos meus pais, Ilda e Moisés, sem os quais eu nunca teria iniciado nesta caminhada, parte essencial da minha vida, meu porto seguro.

Ao meu marido, Pablo, pela paciência e compreensão demonstrada, mesmo diante de tantas ausências.

A todos os amigos e amigas, companheiros e companheiras da faculdade, educadores e educadoras que estiveram comigo nesta jornada.

A Deus.

“A teoria materialista de que os homens são produtos das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produtos de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado.

Leva, pois, forçosamente, à divisão da sociedade em duas partes, uma das quais se sobrepõe à sociedade (como, por exemplo, em

Robert Owen).

A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora”.

Karl Marx,
Teses sobre Feuerbach, 1845.

RESUMO

A partir da década de 1990 muitas pesquisas no Brasil e na Argentina, assim como em outros países da América Latina, têm concentrado seus estudos na busca de compreender como as reformas do Estado impactaram nas políticas públicas educacionais. Diante desse contexto, o objetivo desta pesquisa é investigar como o setor público tem atuado nas políticas de formação continuada de professores da Educação Básica, no contexto das reformas neoliberais e dos avanços da ideologia do setor privado no campo da educação, na busca de compreender como foram elaboradas e aplicadas nos países investigados. Para tanto, analisou-se dois centros de formação continuada de professores no período de 2000 a 2011.

A pesquisa é qualitativa e foi realizado um estudo de caso comparativo, utilizando a metodologia do estudo comparado. Tendo como objetos os centros de formação continuada de professores de Campinas-SP e Cidade Autônoma de Buenos Aires, sendo eles, respectivamente, o Cefortepe - Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional Prof. Milton de Almeida Santos e o CePA - Escola de Capacitação Docente - Centro de Pedagogias de Antecipação. Tal escolha se deu em função das duas cidades possuírem um longo histórico em formação continuada de professores, oferecidas em centros de formação, além de apresentarem importantes fatores econômicos, políticos e sociais. Neste contexto, vale destacar que com as reformas estatais percebem-se alterações na relação entre o Estado e a sociedade, nesse sentido, a educação tem passado por várias mudanças e a formação de professores mostra-se como fundamental na preparação dos docentes para atender às novas demandas sociais e as exigências internacionais do mundo globalizado.

O referencial teórico pautou-se em autores como Franco (2000), Ball (2004, 2011) e Nóvoa (1997). A pesquisa assume uma perspectiva histórica, na qual reflete um panorama sobre a evolução e as transformações na última década, refletindo os impactos dos anos 1990 nas políticas de Formação Continuada de Professores nos dois países. A partir de uma síntese histórica das principais reformas educacionais, dos sistemas nacionais de educação e da legislação educacional. Permitindo identificar as diferenças e similitudes entre ambos os países considerando processos históricos mais amplos, compreendendo a história como processo.

Palavras-chave: Políticas Públicas de Formação Continuada. Estado. Setor público. Formação Continuada de Professores. Brasil e Argentina.

ABSTRACT

From the 1990's on a lot of researches in Brazil and in Argentina as well as in other Latin America countries have concentrated their studies in understanding how the State reforms impacted in the educational public policies. In this context, the aim of this research is to investigate how the public sector has been acting in the public policies of the continuing education from Basic Education teachers, in the context of neoliberal reforms and of the private sector ideology advances in the education field, in search for comprehending how they were elaborated and applied in the investigated countries. For doing so, two centers of continuing education for teachers were analyzed from 2.000 to 2011.

The research is qualitative and a comparative case study was done, using the comparative study methodology. Having as objects the continuing education centers for teachers from Campinas-SP (Brazil) and Cidade Autônoma in Buenos Aires (Argentina), called respectively, Cefortepe – Educational research, technology and training center Professor Milton de Almeida Santos and CePA – Teachers Training Center – Anticipation Center of Pedagogies. Such choice was made due to the fact that both cities have a long history in continuing teachers training, offered in training centers, and also for having important economical, political and social factors. In this context, it is worth saying that with the State reforms, alterations are seen in the State and society relation, in this sense, education has been through many changes and teachers' training is fundamental in the preparation of instructors to meet the new social demands and the international requirements of a globalized world.

The theoretical framework was based in authors such as Franco (2000), Ball (2004, 2011) and Nóvoa (1997). The research takes on a historical perspective, in which reflects a panorama about the evolution and the last decade's transformations, reflecting the impacts of the 1990s in the policies of teachers' continuing education in both countries. From a historical overview of the main educational reforms, from the national educational systems and educational legislation. Enabling the identification of differences and similarities between both countries considering broader historical processes, understanding history as a process.

Key words: Public Policies of Continuing Education. State. Public Sector. Teachers' Continuing Education . Brazil and Argentina.

RESUMEN

A partir de la década de 1990, muchas investigaciones en Brasil y Argentina y en otros países de América Latina, tuvieron foco en la búsqueda de comprender cómo las reformas de Estados impactaron en las políticas públicas de educación. En este contexto, el objetivo de esta investigación refiere a cómo el sector público ha actuado en las políticas públicas de formación continua de docentes de educación básica, considerando las reformas neoliberales y avances ideológicos del sector privado en el campo educativo, visando comprender como fueron elaboradas y aplicadas en los países estudiados. Para ello, fueron analizados dos centros de formación continua de docentes entre los años 2000 y 2011.

La investigación es cualitativa siendo realizado un estudio de caso comparativo, utilizando la metodología de estudio comparado. Teniendo como objeto de estudio los centros de formación continua de docentes de Campinas, SP y la ciudad autónoma de Buenos Aires, siendo estos, Cefortepe – Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional Prof. Milton de Almeida Santos e CePA – Escuela de Capacitación Docente – Centro de Pedagogías de Anticipación. La elección fue dada por el hecho de que ambas ciudades poseen una vasta experiencia en formación continua de docentes, ofrecidas en centros de formación, mas allá de presentar factores económicos, políticos y sociales de gran importancia. En este contexto cabe destacar que con las reformas estatales vemos alteraciones entre el Estado y la sociedad, en este sentido la educación ha pasado por diversas mudanzas que le dan a la formación de docentes un papel fundamental en la preparación de los mismos para atender las nuevas demandas sociales y las exigencias internacionales del mundo globalizado.

La referencia teórica se basa en autores como Franco (2000), Ball (2004, 2011) e Nóvoa (1997). El estudio asume una perspectiva histórica, donde vemos reflejada la evolución y las transformaciones de la última década, trayendo los impactos de la década de 1990 en las políticas de formación continua de docentes en ambos países. A partir de una síntesis histórica de las principales reformas educacionales, de los sistemas nacionales de educación y de la legislación educacional. Permitiendo identificar las diferencias y semejanzas entre ambos países, considerando procesos históricos amplios, abarcando la historia como proceso.

Palabras clave: Políticas Públicas de Formación Continua. Estado. Sector público. Formación Continua de Docentes. Brasil y Argentina.

LISTA DE TABELAS, MAPAS, FIGURAS E QUADROS

TABELA	DESCRIÇÃO
Tabela nº 1	Políticas de Formação Continuada de Professores (1993 - 2012)
Tabela nº 2	Modalidade de cursos oferecidos pela UAB para formação continuada de professores (2012)
Tabela nº 3	Investimentos realizados pela SEB no país, por programas, em 2011.
Tabela nº 4	Políticas de Formação Continuada de Professores na Argentina (1987 - 2012)
Tabela nº 5	Programas Nacionais de organização da RFFDC por objetivos e funções.
Tabela nº 6	Linhas de Ação da Direção Nacional de Formação e Investigação - INFD – 2011
Tabela nº 7	Eixos da Linha de Trabalho “Desenvolvimento profissional” da Direção Nacional de Formação e Investigação - INFD - 2011.
Tabela nº 8	Investimento Realizado em todo o país, por linha de ação do INFD 2007 a 2011.
Tabela nº 9	Investimento Realizado em cada província, INFD 2007 a 2011.
Tabela nº 10	População Total e Variação absoluta - Campinas-SP. Anos 2000 - 2010.
Tabela nº 11	Indicadores gerais de Campinas-SP.
Tabela nº 12	Prefeitos de Campinas, 1977-2013.
Tabela nº 13	Escolas e matrícula, por esfera administrativa, segundo nível de ensino em Campinas - Ano 2009.
Tabela nº 14	Matrículas por nível de Ensino - SME Campinas – 2011.
Tabela nº 15	Escolas por nível de ensino - SME Campinas - 2012.
Tabela nº 16	Série Histórica por nível de ensino e esfera administrativa - Campinas.
Tabela nº 17	Organização da oferta de Educação infantil na SME-Campinas.
Tabela nº 18	Organização da oferta Do Ensino Fundamental na SME- Campinas.
Tabela nº 19	IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica por esfera administrativa - Campinas.
Tabela nº 20	Resumo das Jornadas de Trabalho Docente - SME Campinas.
Tabela nº 21	Pontuação de Cursos - SME Campinas.
Tabela nº 22	População Total e Variação absoluta e relativa da CABA. Anos 2001-2010.
Tabela nº 23	Indicadores gerais da CABA.

Tabela nº 24	Chefes de governo da CABA, 1996-2012.
Tabela nº 25	Unidades Educativas, matrícula e salas de aulas total e por setor de gestão, segundo modalidade educativa e nível de ensino. CABA - Ano 2010.
Tabela nº 26	Opção de estrutura acadêmica de estudo da CABA, níveis de ensino e anos de estudo (baseada na LEN).
Tabela nº 27	Matrículas por nível de Ensino - Gestão Estatal- CABA - 2010.
Tabela nº 28	Unidades Educativas por nível de ensino, modalidade e total - Gestão Estatal- CABA - 2010.
Tabela nº 29	Oferta do nível Inicial na CABA.
Tabela nº 30	Oferta do nível Primário na CABA.
Tabela nº 31	Alunos por Rendimento: repetência, evasão e aprovação - Gestão Estatal - CABA.
Tabela nº 32	Oferta do nível Médio na CABA.
Tabela nº 33	ONE - Operativo Nacional de Avaliação (nível nacional).
Tabela nº 34	Estrutura Física do Cefortepe SME - Campinas.
Tabela nº 35	Gastos com Formação Continuada de Professores, nos anos de 2010, 2011 e 2012, SME – Campinas
Tabela nº 36	Programas e Projetos de Formação Continuada do Cefortepe SME - Campinas.
Tabela nº 37	Dados Quantitativos dos cursos realizados no Cefortepe, ano 2011, SME - Campinas.
Tabela nº 38	Quantitativo dos Cursos realizado no CePA - ano 2011.
Tabela nº 39	Parcerias realizadas pelo CePA - 2009- 2012.

MAPA	DESCRICAÇÃO
Mapa nº 1	Divisão Regional Administrativa e por NAED de Campinas.
Mapa nº 2	Mapa da CABA com as divisões regionais das sedes e centro de docentes do CePA.

FIGURA	DESCRICAÇÃO
Figura nº 1	Modelo da Cartilha do CePA – 1º semestre de 2012

QUADRO	DESCRICAÇÃO
Quadro nº 1	Levantamento bibliográfica no Brasil e na Argentina.
Quadro nº 2	Lista de Documentos analisados no Brasil e na Argentina.
Quadro nº 3	Entrevistados no Brasil e na Argentina por cargo/função.
Quadro nº 4	Quadro comparativo dos Sistemas Nacionais de Educação – Brasil e Argentina.
Quadro nº 5	Opções de estruturas acadêmicas da LEN.

Quadro nº 6 Programas/Cursos da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores.

Quadro nº 7 Resultados Gerais

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AID - Associação Internacional de Desenvolvimento.
AMAPAGE - Academia Municipal de Aperfeiçoamento Pedagógico e Administrativo.
ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisas em Educação.
AP - Assistente Pedagógico.
APEOESP - Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo.
AUH – Asignación Universal por hijo.
BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento.
CABA – Cidade Autônoma de Buenos Aires
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
ATP - Assistente Técnico-Pedagógico.
CBC - Contenidos Básicos Comunes.
CEB – Coordenadoria de Educação Básica.
CEFORMA - Centro de Formação Continuada da Educação Municipal.
CEFORTEPE - Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional “Prof. Dr. Milton Santos”.
CEI - Centro de Educação Infantil.
CEFET - Centros Federais de Educação Tecnológica.
CEMEFEJA - Centro Municipal de Ensino Fundamental de Educação de Jovens e Adultos.
CEMEI - Centro Municipal de Educação Infantil.
CeNIDE – Centro Nacional de Información y Documentación Educativa.
CPA – Comissão própria de Avaliação
CePA – Escola de Capacitação Docente – Centro de Pedagogias de Antecipação.
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe.
CEPROCAMP - Centro de Educação Profissional de Campinas “Prefeito Antonio da Costa Santos”.
CHP – Carga Horária Pedagógica.
CIADI - Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos.
CME - Conselho Municipal de Educação de Campinas.
CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.
CONAE - Conferencia Nacional de Educação.
CP - Coordenador Pedagógico.
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais.
DEPE - Departamento Pedagógico.
DINIECE - Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa.
DITEPE - Departamento Técnico-Pedagógico.
DNFDC - Direção Nacional de Formação Docente Contínua.
DOM - Diário Oficial do Município.
EAD – Educação a Distância.

ECA – Estatuto da Criança e do adolescente
 EAP - Estrategia de Alianza con el País.
 EJA - Educação de Jovens e Adultos.
 EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental.
 EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil.
 ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio.
 FCC - Fundação Carlos Chagas.
 FCP - Formação Continuada de Professores.
 FE/UNICAMP - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.
 FEAC – Federação das Entidades Assistenciais de Campinas.
 FHC - Fernando Henrique Cardoso.
 FLACSO –Faculdade Latino Americana de Ciências Sociais
 FMI – Fundo Monetário Internacional.
 FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.
 FPE – Fundo de Participação dos Estados.
 FPM – Fundo de Participação dos Municípios.
 FSE – Fundo Social de Emergência.
 FUMEC – Fundação Municipal para a Educação Comunitária.
 FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.
 FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.
 GATT - Acordo Geral de Tarifas e Comércio.
 GEM – Grupo de Estudos de Monitores.
 GF – Grupo de Formação.
 GPPE – Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Educação.
 GREPPE – Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional.
 GT – Grupo de Trabalho.
 HP – Hora – Projeto.
 HTPC - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo.
 IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
 IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
 IDH – Índice de Desenvolvimento Humano.
 IEDI - Instituto de Estudo para o Desenvolvimento Industrial.
 IES - Institutos de Ensino Superior
 INDEC - Instituto Nacional de Estadísticas y Censos
 INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
 INFD – Instituto Nacional de Formação Docente.
 INPAD - Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización Docente.

IPES - Institutos de Pesquisa e Estudos Sociais.
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ISFD - Institutos Superiores de Formação Docente.
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
LEN – Lei de Educação Nacional .
LFE – Lei Federal de Educação.
MARE - Ministério da Administração e Reforma do Estado do Brasil.
MEC – Ministério da Educação e Cultura.
MERCOSUL – Mercado Comum do Sul
MIGA - Multilateral de Garantia de Investimentos.
NAED – Núcleo de Ação Educativa Descentralizada.
NTE – Núcleo de Tecnologia Educacional.
OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.
OIT – Organização Internacional do Trabalho.
ONE – Operativos Nacionales de Evaluación.
ONG – Organização Não Governamental.
ONU – Organização das Nações Unidas.
OP – Orientador Pedagógico.
PAC - Programa de Aceleração do Crescimento
PAEEI – Programa de Atendimento Especial à Educação Infantil.
PASEM – Programa de Apoio do SEM
PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.
PCCV - Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação.
PDRAE – Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PDT – Partido Democrático Trabalhista.
PEB – Professor de Educação Básica.
PEC – Programa de Educação Continuada.
PIB – Produto Interno Bruto.
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro.
PNBE - Pensamento Nacional das Bases Empresariais.
PNE – Plano Nacional de Educação
PPB – Partido Progressista Brasileiro.
PREAL – Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe.
PRÓ-CONSELHO – Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais.
PRPG - Pró-Reitoria de Pós-Graduação
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira.
PSE - Plano Social Educativo.
PSPN - Piso Salarial Profissional Nacional.

PT – Partido dos Trabalhadores.
RFFDC - Rede Federal de Formação Docente Contínua.
RMC – Região Metropolitana de Campinas.
RME – Rede Municipal de Ensino de Campinas.
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica.
SASE – Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino.
SEADE – Sistema Estadual de Análise de Dados.
SEB – Secretaria de Educação Básica.
SEED – Secretaria de Educação à Distância.
SEM – Setor Educacional do MERCOSUL.
SFI - Sociedade Financeira Internacional.
SINPRO – Sindicato dos Professores de Escolas Particulares de Campinas e Região.
SME – Secretaria Municipal de Educação.
STMC – Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas.
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso.
TDC – Trabalho Docente Coletivo.
TDI – Trabalho Docente Individual.
TDPR – Trabalho Docente em Projetos.
TEC – Tarifa Externa Comum.
TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação.
UAB – Universidade Aberta do Brasil.
UE – Unidade Educacional.
EU – União Européia.
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNIVESP – Universidade Virtual do Estado de São Paulo.
UNLP - Universidade Nacional de La Plata

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
Procedimentos metodológicos.....	12
Organização do texto.....	24
 CAPÍTULO 1 – A REFORMA DOS ESTADOS NACIONAIS E DOS SISTEMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E NA ARGENTINA	 26
1.1 - O Cenário das Reformas de Estado.....	26
1.2 - O Banco Mundial e suas influências nas Reformas Educacionais.....	34
1.3 - A Reforma do Estado e a Educação: As Reformas Educativas no Brasil e a Formação Continuada de Professores	43
1.4 - A Reforma do Estado e a Educação: As Reformas Educativas na Argentina e a Formação Continuada de Professores	58
1.5 – O Sistema Educacional Brasileiro e Argentino: Similaridades e Diferenças	69
1.5.1 – A Organização da Educação no Brasil	70
1.5.2 – A Organização da Educação na Argentina	74
Considerações.....	77
 CAPÍTULO 2 - A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL E NA ARGENTINA.....	 80
2.1 – Modelos e Concepções de Formação Continuada de Professores	80
2.2 - As políticas de Formação Continuada de Professores no Brasil.....	92
2.2.1 - A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores	101
2.2.2 - A Universidade Aberta do Brasil (UAB)	110
2.2.3 - Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica	114
2.3 - As Políticas de Formação Continuada de Professores na Argentina	118
2.3.1 – A Rede Federal de Formação Docente Contínua (RFFDC) – 1993	122
2.3.2 – O Instituto Nacional de Formação Docente (INFD) – 2007	131
Considerações.....	141
 CAPÍTULO 3 - A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA CIDADE DE CAMPINAS-SP/BRASIL E NA CIDADE AUTÔNOMA DE BUENOS AIRES/ARGENTINA	 145
3.1 – O Município de Campinas – SP.....	145
3.1.1 - Caracterização do Município de Campinas.....	145
3.1.2 - A Organização da Educação em Campinas.....	152
3.1.3 – A Rede Municipal de Ensino de Campinas	157
3.1.4 – O Sistema de Avaliação.....	166
3.1.5 - O Plano de Carreira do Magistério em Campinas.....	167
3.1.6 – A Formação Continuada de Professores em Campinas.....	174
3.2 – A Cidade Autônoma de Buenos Aires – CABA	182
3.2.1 - Caracterização da Cidade Autônoma de Buenos Aires.....	182
3.2.2 - A Organização da Educação na CABA.....	188
3.2.3 – A Rede Estatal de Ensino da CABA	192
3.2.4 – O Sistema de Avaliação.....	201

3.2.5 - O Plano de Carreira do Magistério na CABA.....	203
3.2.6 - Formação Continuada de Docentes na CABA.....	208
Considerações.....	211
CAPÍTULO 4 – OS CENTROS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES... 212	
4.1 - CEFORTEPE	212
4.1.1 – Histórico do Cefortepe	212
4.1.2 – Estrutura e Organização Centro.....	215
4.1.2.1 – Comunicação com a rede de professores.....	220
4.1.2.2 – Recursos Humanos	221
4.1.2.3 – TICs	223
4.1.3 – A Oferta da Formação Continuada no Centro	225
4.1.4 – Programas e Projetos	230
4.1.5 – Os Cursos.....	233
4.1.6 - Parcerias para Oferta da Formação	236
4.2 - CePA	237
4.2.1 – Histórico do CePA.....	237
4.2.2 – Estrutura e Organização do Centro.....	242
4.2.2.1 – Comunicação com a rede de docentes.....	245
4.2.2.2 – Recursos Humanos	247
4.2.2.3 – TICs	250
4.2.3 – A Oferta da Formação Continuada no Centro	251
4.2.3.1 – Modalidades	251
4.2.3.2 – Núcleos.....	253
4.2.3.3 – Áreas de Educação /Níveis de Ensino.....	255
4.2.4 – Programas e Projetos	256
4.2.5 – Os Cursos.....	256
4.2.6 - Parcerias para Oferta da Formação	258
4.2.7 - Avaliação.....	260
Considerações.....	261
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	262
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	274
ANEXOS	287
Anexo 1 - Formulário Eletrônico (GPPE, 2012)	287
Anexo 2 – Roteiro Matriz de Coleta de Dados	289
Anexo 3 - Magistério - Lei 12.987 De 28/06/2007 - Tabela de Vencimento do Quadro de Cargos do Magistério de Campinas (Anexo III).....	293
Anexo 4 - Organograma SME – Campinas.....	294
Anexo 5 - Organograma da Cidade Autônoma de Buenos Aires.....	295
Anexo 6 - Organograma do Ministério de Educação da Cidade Autônoma de Buenos Aires.....	296
Anexo 8 - Organograma CePA.....	297
Anexo 9 - Enquete de Avaliação sobre os cursos do CePA.....	298
Anexo 10 - Carta enviada ao Cefortepe – Campinas	299

Anexo 11 – Carta enviada ao CePA – Cidade Autônoma de Buenos Aires	300
Anexo 12 - Relatório de Estágio de Pesquisa em Buenos Aires – Argentina	301
Anexo 13 - Quadro/resumo – Concepções e Modelos de Formação de Continuada de Professores.....	306
Anexo 14 - Carta enviada ao Cefortepe e Núcleo de Memória e Pesquisa em Educação - Campinas.....	310
Anexo 15 - Cursos ofertados pelo Centro de Formação de Campinas (Cefortepe) - anos de 2007, 2009/ 2010 e 2011	311
Anexo 7 – Localização das Sedes do CePA.....	319

INTRODUÇÃO

A década de 1990 foi marcada pelas reformas de Estado de diversas ordens, muitas vezes associadas a uma percepção de crise política-institucional, interna ou externa aos países. Na qual se viu o fim do Estado interventor com o esgotamento do Estado de Bem-Estar Social e a crise do modelo burocrático de gestão pública, acusado de ineficiente pelos altos custos e baixa qualidade dos serviços oferecidos, apontados como obstáculos para o crescimento econômico e social, demandando alterações no modelo até então posto.

A mudança central a tudo isso está relacionada às ações do setor público que passa de Estado provedor para Estado regulador, nesse contexto Ball (2004, 2011) destaca essa nova “performatividade” do Estado que, além de inserir novos métodos de controle, também observa-se uma mudança de valores, na qual o público passe a ser visto de forma diferente, isto é, com novas atribuições perante a sociedade. Os principais pontos de transformação relacionados a esse “novo” Estado são as crescentes privatizações, descentralização e mercantilização do setor público em concordância com um novo acordo político global, no qual a educação torna-se um importante instrumento para a efetivação e a permanência de tais reformas, culminando em um “novo Estado e um novo sujeito (cidadão)” (BALL, 2004, 2011; KRAWCZYK; VIEIRA, 2008).

Tal crise, de proporções mundiais, exigiu que o papel do Estado fosse repensado, dessa forma, constitui-se um consenso internacional que indicou que a crise era culpa da má *performance* do Estado” e de seu caráter centralizador. Assim, o Estado, assume um papel que diminui a ação de executor ou prestador direto de serviços para assumir o caráter de regulador, indutor, avaliador e mobilizador dos agentes econômicos e sociais. Nesse sentido, uma das primeiras alternativas para superação da tal crise foi o processo de descentralização do Estado, em oposição ao Estado centralizador do período de Bem-Estar Social. Entretanto, esclarece Martins (2001) que o conceito de descentralização, muitas vezes é usado como sinônimo de desconcentração e esclarece que descentralizar, no caso do Estado, é transferir a ação administrativa, política e financeira para as instâncias locais e/ou regionais e organizações privadas. A descentralização federativa transfere uma parcela importante das decisões para os entes federados, o que certamente abalará as estruturas centrais do Estado. Enquanto, desconcentrar não ameaça as estruturas do Estado, tão pouco a atuação deste, pois são apenas mudanças de espaço físico-territorial.

Nesse sentido, o Brasil e a Argentina viveram importantes transformações no contexto social, político e econômico. No Brasil, identificam-se dois tipos de descentralização: 1) quando a união transfere suas responsabilidades para os estados e, sobretudo para os municípios, considerando o princípio federativo da constituição brasileira (1988) e o regime de colaboração que a partir de tal constituição ampliou o conceito, estendendo-o também aos municípios que antes não eram considerados entes federativos. O regime de colaboração está calcado na ideia da relação entre iguais, dessa forma, não devem existir entre união, estados e municípios, relações de subordinação, por serem entes federados e espera-se a colaboração, posto que a subordinação seja característica entre desiguais, enquanto colaboração é feita entre iguais; 2) o outro tipo possível é quando a descentralização ocorre em direção ao privado (privatização da educação) e a sociedade civil, que são convidados a assumir responsabilidades que sempre foram do Estado, entre elas a educação, essas ações ficaram conhecidas como parcerias público-privado. No caso da privatização, as empresas vêem a educação como um novo “nicho” de mercado para a produção e o aumento do lucro.

Estas reformas políticas culminaram no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado¹ (PDRAE) (BRASIL, 1995), que foi um importante documento que marcou esse período brasileiro. No qual se observou uma maior abertura política, ações de minimização do papel do Estado, especialmente na criação de uma nova categoria que foi a esfera “pública não-estatal”, essa modalidade gerou muitas dúvidas, demonstrando uma grande fragilidade conceitual e complexa de ser analisada, mas que permitiu uma multiplicidade de ações sob esse conceito². Sendo assim, as reformas brasileiras foram marcadas pelas ações de caráter gerenciais e pela descentralização/municipalização, com isso as alternativas buscadas para as reformas educativas foram as parcerias entre o setor público e o privado e políticas como o antigo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério (Fundef) que foi substituído em 2007 pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) que intensificaram o processo de municipalização brasileiro.

¹ O *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE)* do Ministério da Administração e Reforma do Estado do Brasil (MARE) faz parte do Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso – Ministro Bresser Pereira.

² Ver Rodriguez (2012).

Na Argentina, que sempre carregou em sua história educativa marcas expressivas de uma educação pública, gratuita, fortemente estatal e centralizadora a nível nacional, com as reformas dos anos 1990, percebe-se uma diminuição do espaço público e o aumento do espaço privado, este último avaliado como melhor, mais eficiente, eficaz e competitivo em relação ao setor público. Na educação percebe-se esse fenômeno quando a Lei Federal de Educação (LFE), de 1993, incorpora a educação privada, que nesse contexto ganha um caráter de educação pública de “gestão privada”, muitas vezes subsidiada pelo governo nacional. Além disso, ocorreu um processo de descentralização dos serviços sociais do governo nacional para os governos provinciais, no qual se transferiu a educação básica e as escolas de formação de professores. Nesse sentido, segundo Birgin (2000) um dos traços centrais da modernidade proposta na década de 1990 foi a construção das novas relações entre o novo Estado e as pautas de comportamento dos indivíduos, isto é, novos sistemas sociais e culturais de regulação. Entre essas novas relações pode-se indicar a inserção das ideias globalizantes, das inovações tecnológicas, das estratégias de descentralização entre outros. Para Birgin (2000),

(...) a regulação social e as estratégias tomam corpo em instituições, sujeitos e histórias concretas. É com base nisso que se constroem as dinâmicas sociais que são as formas de organização social, as estruturas particulares de processos mais gerais. Assim, a sociedade está perpassada por múltiplas dinâmicas específicas: do conhecimento, do sistema político, de gênero, da organização produtiva, da tecnologia e etc. Muitas delas se entrecruzam no espaço escolar (BIRGIN, 2000, p. 99).

Assim, as mudanças sociais do final do século ocorreram com base nos novos contextos e regulações sociais de forma a legitimarem diferentes tipos de reformas que ocorreram ancoradas nessas novas bases, de acordo com as mudanças estruturais ocorridas na sociedade no âmbito da organização produtiva, tecnológica, sistema político, gênero e outros apontados pela autora citada anteriormente. Dessa forma, os sistemas educativos não são alheios a esses câmbios, logo a escola pode legitimar e gerar regulações específicas para esses feitos. Vale lembrar, para efeito de entendimento, que regulação, conforme discorrido previamente difere de regulamentação. Para Barroso (2005) é importante destacar que:

(...) a diferença entre regulação e regulamentação não tem que ver com a sua finalidade (uma e outra visam à definição e cumprimento das regras que operacionalizam objetivos), mas com o fato de a regulamentação ser um caso particular de regulação, uma vez que as regras estão, neste caso, codificadas (fixadas) sob a forma de regulamentos, acabando, muitas vezes, por terem um valor em si mesmas, independente do seu uso (BARROSO, 2005, p. 727 e 728).

Portanto, nos dois países as políticas públicas educacionais, durante a década de 1990, percorreram caminhos nos quais as tendências educativas se firmaram na descentralização da educação entre os entes federados e no surgimento, em diferentes níveis, de parcerias do governo com a sociedade civil para execução dos serviços educativos. Soma-se a isso a questão da Formação de Professores que nessa década é induzida, principalmente, pelos organismos internacionais e agências multilaterais de financiamento. Sendo esta uma das marcas do neoliberalismo que se manifesta em relação às políticas sociais e, sobretudo, à educação, facilmente encontradas na Conferência Mundial sobre Educação para Todos³ (1990) e em documentos como: “Declaração Mundial sobre Educação Para Todos” (UNICEF, 1990), “Prioridades y estrategias para la educación” (BANCO MUNDIAL, 1995), *“Invertir mejor para invertir más. Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe”* (CEPAL; UNESCO, 2005), com a justificativa de que o investimento na educação diminui os índices de pobreza, gerando maior produtividade e a formação de professores aparece como um dos eixos para melhoria da educação básica nos países em desenvolvimento.

Dessa forma, no Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), lei nº 9.394 de 1996, regulamenta que a formação inicial do professor ocorra obrigatoriamente em nível superior, também regulamenta a formação inicial e continuada como direito dos profissionais da educação básica e, ao mesmo tempo, responsabilidade do Estado. Na Argentina a formação continuada aparece como direito na Lei Federal de Educação (LFE), lei nº 24.195 de 1993, portanto, para atender a essa demanda cria-se, em nível do governo nacional, uma rede de formação continuada de docentes. No Brasil observam-se políticas mais organizadas e estruturadas a nível nacional e com formas institucionais, aproximando ao modelo da rede argentina a partir de 2000.

A partir da década de 2000, frente aos conflitos gerados pelas reformas da década anterior, como o crescimento das desigualdades educativas ocasionadas pela repentina descentralização dos serviços educativos e somado a isso a presença de novas gestões governamentais nos dois países, como foi o caso das gestões dos presidentes Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) no Brasil e de Nestor Kirchner (2003-2007) na Argentina. Gestões estas que

³ Conferência Mundial de Educação para Todos, na qual 155 governos assumiram o compromisso de assegurar educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial.

assumiram os governos com um discurso de crítica ao anterior período de políticas com tendências neoliberais, mas que tiveram que ceder e, em muitos casos, ajustarem suas agendas políticas às demandas do contexto neoliberal, principalmente às orientações dos organismos internacionais.

Nesse contexto, percebe-se um movimento de recuperação do Estado frente às políticas de descentralização e privatização das reformas dos anos 1990. Essas reformas trouxeram disparidades financeiras entre os entes federados, pois mesmo com a criação do Fundef e depois do Fundeb, a arrecadação dos municípios e estados não são iguais gerando diferenças estruturais e salariais nas redes educativas municipais e estaduais e a fragmentação destas redes aumentou a desigualdade educativa no país. Em contrapartida a década anterior de intensa descentralização/desconcentração, nota-se no Brasil, desde meados dos anos 2000, ações que retomam uma visão mais sistêmica das políticas educacionais, principalmente, sob a criação de um sistema nacional de educação.

Essas ações são impressas, sobretudo, no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 2007, apresentado à sociedade como a expressão de uma mudança essencial no papel do Estado (KRAWCZYK, 2008), e na criação da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), pelo decreto nº. 7.480, de 16 de maio de 2011, com objetivo de apoiar o desenvolvimento de ações para a criação de um sistema nacional de educação e atualmente a preparação da Conferência Nacional de Educação (Conae) 2014 que tem como tema “O PNE⁴ na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração”.

Na Argentina, esse movimento se dá em várias medidas que culminaram na promulgação de uma nova lei nacional de educação, a Lei de Educação Nacional (LEN), lei nº 26. 206 de 2006. Essa lei, contou com um processo de participação, via consulta, e estabeleceu diálogos com os diferentes setores sociais entre eles os sindicatos, gerando maior legitimidade para as ações do governo. Ademais, diversas outras leis foram promulgadas para amenizar os problemas gerados pela LFE dos anos 1990, entre elas, a “*Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente*” em 2004 e a “*Ley de Financiamiento Educativo*” em 2005 que estabeleceram um incremento na inversão em educação, progressivamente, com objetivo de alcançar até 2010 uma participação de 6% no Produto interno Bruto (PIB) (FELDEBER; GLUZ, 2011).

⁴ PNE – Plano Nacional de Educação.

Frente à necessidade dos Estados de ofertar Formação Continuada de Professores (FCP), em nível público, regulamentadas pelas respectivas leis nacionais de educação dos dois países, observam-se políticas mais direcionadas e organizadas, principalmente sob o formato institucionalizado das redes de formação. Nesse sentido, no Brasil, em 2004 foi criada pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) a Rede Nacional de Formação Continuada da Educação Básica e na Argentina ocorreu uma substituição da antiga rede de formação pelo Instituto Nacional de Formação Docente (INFD) que foi instituído em 2006 pela LEN. Entretanto, com a pesquisa de campo percebeu-se que a agenda política e os modelos construídos para os programas de formação continuada de professores surgem, em grande parte, induzidos e orientados pelos organismos internacionais. Primeiramente, para suprir uma ideia de déficit na formação inicial do professor e posteriormente essas orientações passam a ser no sentido de que a FCP deva impactar na qualidade da educação, logo essa qualidade é medida pelas avaliações internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), e nacionais como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e a Prova Brasil e os “*Operativos Nacionales de Evaluación*” (ONE) na Argentina. Na maioria das vezes estas são implementadas sem considerar contextos e conjunturas sociais e locais.

Portanto, o que se observou nesses programas, cursos e centros estudados foi uma oferta formativa de caráter prioritariamente técnico, com ações pontuais, atividades descontínuas, fragmentadas, separadas da formação inicial, expressivamente na modalidade Educação a Distância (EAD), conseqüentemente sujeitas às vicissitudes dos governos e em alguns casos em parceria com o setor privado. Em conformidade com uma agenda internacional que não está preocupada efetivamente com a valorização dos profissionais da educação, porém considera este um instrumento importante para a implementação e manutenção de uma nova agenda global.

Neste contexto, a pesquisa apresentada insere-se em uma pesquisa maior que é o “PROJETO BANCO DE DADOS - Descentralização e formação continuada de professores: novas articulações institucionais na RMC⁵” realizada pelo Grupo de Políticas Públicas em Educação (GPPE) e coordenada pelo Professor Dr. Vicente Rodriguez. Nesse sentido, a pesquisa do GPPE relaciona-se com esta, pois tem como objetivo geral analisar as propostas de formação continuada de professores nos sistemas municipalizados dos 19 municípios da Região

⁵ A RMC – Região Metropolitana de Campinas é composta pelos seguintes municípios: Americana, Artur Nogueira, Campinas, Cosmópolis, Engenheiro Coelho, Holambra, Hortolândia, Indaiatuba, Itatiba, Jaguariúna, Monte Mor, Nova Odessa, Paulínia, Pedreira, Santa Bárbara, Santo Antonio de Posse, Sumaré, Valinhos e Vinhedo.

Metropolitana de Campinas (RMC), dentre os quais está inserido o município de Campinas que será estudado com maior profundidade juntamente com outra cidade da Argentina nesta investigação. Sendo assim, os estudos apresentam em comum o objetivo de analisar as políticas de Formação continuada de professores e por isso utilizar-se-á alguns instrumentos de coleta de dados em comum que serão apresentados a seguir na seção procedimentos metodológicos.

Tais questões relatadas anteriormente são identificadas nas cidades de Campinas-SP/Brasil e Cidade Autônoma de Buenos Aires/Argentina. A escolha destas duas cidades como campo de pesquisa justifica-se principalmente pelo fato de ambas possuírem um histórico de políticas de formação continuada de professores desenvolvidos em Centros de Formação. Como veremos adiante, tanto Campinas como Buenos Aires possuem características relevantes em seus países: são sedes de importantes regiões metropolitanas, apresentam elevados índices econômicos com um PIB relevante e um setor de serviço importante para seus países, são pólos tecnológicos e de pesquisa com renomadas universidades. Além da proximidade territorial entre Brasil e Argentina, estes são os maiores países da América do Sul em extensão territorial e número de habitantes, ambos destacam-se na América do Sul por seu potencial econômico com os maiores PIBs do Mercosul (Mercado Comum do Sul)⁶, Brasil US\$1.109.202.1 e a Argentina US\$276 252.1 (2011⁷).

O Mercosul é um bloco de integração regional que busca a livre circulação de bens, serviços e fatores produtivos, uma Tarifa Externa Comum (TEC), uma política comercial comum, políticas macroeconômicas e setoriais e a harmonização de legislações. Criado em 1991 é composto por cinco países: Brasil, Argentina, Uruguai, Paraguai e Venezuela⁸. No âmbito educacional, ainda no mesmo ano de criação do bloco, foi instituído, em uma Reunião de Ministros da Educação, realizada em 07/12/1991, o Setor Educacional do MERCOSUL (SEM) que tem por função propor ao Conselho do Mercado Comum (CME) medidas visando coordenar políticas educacionais nos Estados integrantes (MERCOSUL/CMC/DEC N° 7/91, artigo 1°). Em 1992 foi lançado o primeiro plano trienal de educação do Mercosul, no qual continham 3 principais eixos: 1) Formação da consciência cidadã favorável ao processo de integração; 2)

⁶ Disponível em: http://www.seplan.go.gov.br/sepin/pub/pib/mundo_mercosul.htm . Acesso em: 12 de fevereiro de 2012.

⁷ Disponível em: http://estadisticas.cepal.org/cepalstat/WEB_CEPALSTAT/Portada.asp . Acesso em: 19 de julho de 2013.

⁸ O Paraguai está suspenso temporariamente do Mercosul desde que foi removido o, na época, presidente Fernando Lugo. Esse fato permitiu a adesão da Venezuela no grupo em 31 de julho de 2012.

Capacitação de recursos humanos para contribuir ao desenvolvimento; e 3) Compatibilização e harmonização dos sistemas educativos.

Em 2011 o SEM lança o “Plano de ação do Setor Educacional do Mercosul 2011-2015”, este plano tem como missão:

(...) Formar um espaço educacional comum, por meio da coordenação de políticas que articulem a educação com o processo de integração do MERCOSUL, estimulando a mobilidade, o intercâmbio e a formação de uma identidade e cidadania regional, com o objetivo de alcançar uma educação de qualidade para todos, com atenção especial aos setores mais vulneráveis, em um processo de desenvolvimento com justiça social e respeito à diversidade cultural dos povos da região (ANEXO, p. 291).

Nesse sentido, pode-se destacar que ocorreram mudanças desde o primeiro plano trienal até o atual plano de ação, em relação ao SEM com outros blocos regionais e organismos internacionais, principalmente, com a União Européia (UE), sob os acordos para a criação de programas de mobilidade e que se está promovendo um programa específico para a área de formação docente, como um Programa de Apoio do SEM (PASEM)⁹. O atual plano também reforça que a relação entre o SEM e outras instâncias internacionais e regionais são cada vez mais recorrentes, como exemplo a participação conjunta do SEM na Conferência Mundial de Educação Superior da Unesco realizada em 2009 (SILVA, 2012).

Em relação à FCP no plano vigente, vale destacar o eixo “2) Promover a educação de qualidade para todos como fator de inclusão social, de desenvolvimento humano e produtivo”, que, entre outras, ações propõe a “2.3- Promoção de programas de valorização e formação de professores, tanto inicial quanto contínua” (ANEXO, p. 294). Nesse sentido, percebe-se que a FCP está sendo colocada como fator de melhoria tanto para a qualidade da educação quanto para o aumento da produtividade, reforçando muitas das diretrizes dos organismos internacionais. Tendo em vista as motivações apresentadas anteriormente, a pesquisa observou como cada país adotou as recomendações internacionais e, a partir destas recomendações como foram direcionadas as políticas de formação continuada de professores.

Não é mais possível ver as políticas educacionais apenas do ponto de vista do Estado-Nação: a educação é um assunto de políticas regional e global e cada vez mais um assunto de comércio internacional. A educação é, em vários sentidos, uma oportunidade de negócios (BALL, 2004, p. 1108).

⁹ Para maiores informações sobre este Programa, disponível em: <http://www.sic.inep.gov.br/pt-BR/mercosul-educacional/instancias/62-comissao-ad-hoc-do-programa-de-apoio-ao-setor-educacional-do-mercosul/38-programa-de-apoio-ao-setor-educacional-do-mercosul.html> . Acesso: maio de 2012.

As cidades de Campinas e Buenos Aires possuem um histórico de formação continuada de professores da educação básica ofertada em centros de formação há quase três décadas. Entretanto, tais centros passaram por importantes mudanças na década de 2000, das quais se podem destacar, a entrada das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), as inovações institucionais, as expressivas alterações políticas, principalmente com a institucionalização da formação continuada de professores através de leis e redes nacionais de formação. Nesse contexto, a pesquisa trata de um estudo comparativo que abordará as estratégias e as ações públicas desenvolvidas nos centros de formação continuada de professores de Campinas, o Cefortepe - Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional Prof. Milton de Almeida Santos, e da Cidade Autônoma de Buenos Aires (CABA)¹⁰, o CePA - Escola de Capacitação Docente - Centro de Pedagogias de Antecipação.

É importante relatar que antes da realização do trabalho de campo uma das principais hipóteses desta investigação era identificar, nos centros de formação, a atuação do setor privado, principalmente na forma das parcerias público-privado para a oferta de cursos. Entretanto, ao retornar do trabalho de campo e analisar os dados coletados, percebeu-se que nos dois centros encontraram-se poucas parcerias, sejam com empresas ou com organizações sociais para a oferta da FCP. Esse fato se constituiu em um dado revelador e que alterou e reformulou a hipótese inicial da pesquisa, uma vez que, com o processo de descentralização aumentou-se o número de municípios que aderiram às parcerias público-privadas, conforme se verifica em pesquisas coordenadas pela professora Teresa Adrião (2007-2009)¹¹.

Entretanto, neste estudo nota-se que nos municípios pesquisados o privado não avançou como se esperava em termos da formação continuada de professores, assim como ocorreu em outros municípios, principalmente nos pequenos e mais pobres (GREPPE)¹². Uma justificativa encontrada para essa situação é o processo histórico das duas cidades que desde o final da década de 1980 destacam-se com iniciativas e ações voltadas à FCP. Também, por serem municípios de

¹⁰ Se faz importante esclarecer que na Argentina os municípios não são considerados entes federados, isso será bem esclarecido ao longo na dissertação. Por isso, usaremos a nomenclatura município para Campinas e Cidade para Buenos Aires.

¹¹ Pesquisa: Estratégias Municipais para a Oferta da Educação Básica: Uma Análise de Parcerias Público - Privado no Estado De São Paulo. Financiamento: Fapesp. Período: 2007-2009.

Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/educacao/greppe/pesquisasConcluidas.php> . Acesso em: abril de 2012.

¹² Consultou-se o Banco de dados do GREPPE. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/educacao/greppe/>. Acesso em: abril de 2012.

grande porte e com uma arrecadação que permite maior mobilidade financeira e pode-se dizer que a experiência adquirida institucionalmente culminou em uma oferta de FCP pública valorizada e reconhecida, em sua grande maioria, pelos docentes, gestores e funcionários da Secretaria Municipal de Educação (SME), podendo ser considerada como um possível fator de inibição da ação do privado, mostrando que a ação pública tem um papel importante nas políticas de formação continuada de professores.

Para esta pesquisa é importante apresentar o que se tem chamado de público, visto que ao longo da história esse termo ganhou significados diferentes. Para Lombardi (2005), é importante fazer uma análise etimológica das palavras público e privado, na qual o autor encontra, para público, o seguinte significado: um substantivo, conjunto de homens com objetivos comuns, e como adjetivo, o que é de todos, o que é de uso comum, o que diz respeito ao governo ou ao próprio do Estado. Para privado ele relata que encontra outra dimensão de vida social: originalmente o verbo designa a ação de ser despojado de alguma coisa ou despojar-se dela e só depois ganha o significado de particular. Portanto, nessa investigação chama-se de público ou de ação pública os serviços sociais ofertado pelo Estado de forma gratuita, nos quais está a educação (OLIVEIRA; SILVA; ANGELUCCI, 2011).

Diante desse contexto, o **objetivo geral** da pesquisa é investigar as propostas políticas e a atuação do setor público nas diferentes esferas administrativas de cada país para a oferta de formação continuada de professores da educação básica no período de 2000 a 2011. Para isso, analisa-se qual o lugar do Cefortepe e do CePA no recebimento, implementação e execução das políticas públicas educacionais internacionais, nacionais e locais na formação continuada de professores. Portanto, para alcançar o objetivo central da pesquisa buscou-se aprofundar nos seguintes **objetivos específicos**:

- Identificar os impactos da regulamentação nacional, estadual/provincial e municipal na formação continuada de professores;
- Identificar quais os modelos priorizados de FCP no Brasil e na Argentina;
- Conhecer e descrever os programas oferecidos pelos governos nacionais e locais a partir do contexto dos anos 2000;
- Analisar as políticas, diretrizes e organização do CePA e do Cefortepe;

- Compreender quais as diferenças, similitudes, retrocessos, avanços, limitações, experiências, concepções, modelos, diretrizes e ideologias na implementação da oferta de FCP no Brasil e na Argentina.

Procedimentos metodológicos

Para esta pesquisa optou-se pela metodologia qualitativa, pois segundo Menga (1986) e Michel (2009) a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o objeto a ser investigado, isto é um intenso trabalho de campo, no qual os problemas são estudados no ambiente natural em que eles ocorrem, com fontes diretas de obtenção de dados. Esta pesquisa tem por objetivo realizar um estudo comparativo das políticas de FCP da Educação Básica no Brasil e na Argentina, no período de 2000 a 2011, com o intuito de analisar como o setor público tem atuado nestas políticas. Para tanto, analisou-se dois centros de formação continuada de professores, um no Brasil e outro na Argentina, a fim de descrevê-los e confrontá-los entre si, para, posteriormente, assinalar semelhanças e diferenças encontradas (LOURENÇO FILHO, 2004). Acrescenta-se ainda que optou-se pela apresentação separada dos dados relativos aos dois países estudados devido ao grande volume de informações referente a cada um dos objetos, sendo que a apresentação separada permitirá ao leitor a observação e análise individualizada de cada uma das realidades em estudo.

A pesquisa assume uma perspectiva histórica, na qual busca refletir um panorama sobre a evolução e as transformações das políticas de FCP nos dois países estudados durante a última década, tendo como ponto de partida os anos de 1990. A partir de uma síntese histórica das principais reformas educacionais, dos sistemas nacionais de educação e da legislação educacional. Permitindo identificar as diferenças e similitudes entre ambos os países, considerando processos históricos mais amplos, compreendendo a história como processo (FRANCO, 2000). Nesta direção, vale destacar que na comparação de políticas existem quatro pontos importantes: 1) O contexto – a importância de sinalizar os contextos históricos, sociais e culturais, no qual o dado ou fenômeno está inserido e que será determinante no desenvolvimento das políticas; 2) A dominação do conhecimento angloamericano – é o uso predominantemente das teorias angloamericanas que podem gerar análises unilaterais; 3) O uso limitado de métodos estatísticos – o dado estatístico deve se relacionar com um contexto social e político, os números sozinhos não são suficientes quando se analisar de forma comparada uma política; e 4) Tendências persistentes - são as tendências em políticas (RUI, 2010).

É importante, no âmbito desta pesquisa, destacar alguns dos pontos citados pelo autor acima, iniciando pelo *contexto* que apresenta grande importância nos estudos comparados de

políticas, visto que, a análise destas visa primeiramente compreendê-las em si mesmas e em seus processos, levando em consideração contextos culturais, condições da vida social, fatores materiais e simbólicos, salientando uma revisão constante do legado das políticas anteriores, a fim de entender o processo e seus efeitos nas políticas atuais. Dessa forma, uma transferência simplista das políticas e práticas educativas de um contexto para o outro, não garante sua efetiva implementação, ao contrário, há muito tempo tem sido um problema nas pesquisas educativas. Para tanto, utilizou-se documentos dos ministérios nacionais e secretarias provinciais/municipais, como leis, diretrizes e planos de educação, buscando entender a configuração das políticas na FCP no Brasil e na Argentina.

Para atender a esse critério, a pesquisa buscou traçar e analisar uma perspectiva histórica das políticas educativas na FCP nos dois países, sobretudo os impactos das reformas dos anos 1990 e como estes impactos afetaram e/ou alteraram as políticas nos anos 2000, bem como a agenda desses países. Considerando os fatores que reforçam a importância do contexto na análise das políticas, outro ponto importante a destacar é o *uso limitado de métodos estatísticos*, que servem para uma possível leitura da realidade, porém, são limitados, pois não levam em consideração os diferentes contextos culturais e processos históricos. Para tanto, utilizou-se na pesquisa dados quantitativos que serão demonstrados mais adiante, como fonte para uma possível e inicial leitura das políticas de FCP, entretanto, prevalece e considera-se mais adequadas as aproximações qualitativas para as pesquisas e análises das políticas (RUI, 2010).

Também existem níveis de comparação nos estudos educativos, chamados de análises multiníveis que buscam alcançar estudos mais integrados dos fenômenos educativos. Nessa pesquisa identificamos o primeiro nível que seria **geográfico**: 1) os organismos supranacionais, como o Banco Mundial e o Mercosul; 2) os organismos nacionais, como o governo federal do Brasil e da Argentina; 3) os governos locais, como os municípios e/ou províncias de Campinas e Cidade Autônoma de Buenos Aires; 4) os centros de formação continuada de professores, Cefortepe e CEPA. A segunda dimensão inclui os **grupos demográficos** que nesta pesquisa são os professores. E a terceira dimensão abarca os **aspectos da educação** que nesse caso é a FCP. Nesse sentido, tem-se um estudo comparado de políticas de formação continuada para os professores da educação básica municipal/provincial em dois centros de formação de dois municípios de diferentes países (BRAY; ADAMSON; MASON, 2010).

Assim, os estudos comparados oferecem elementos válidos para a análise de cada um dos casos estudados nesta pesquisa, visto que, “(...) Comparar é um dos [recursos] fundamentais nas atividades de conhecer. Para bem comparar, torna-se necessário analisar o que se pretende conhecer, pois pela análise se multiplicam os aspectos dos confrontos possíveis” (LOURENÇO FILHO, 2004, p.48). Com o objetivo de conhecer e entender como vem ocorrendo a formulação das políticas de FCP nos dois centros, procurou-se presenciar o maior número de situações para estabelecer um contato direto com o objeto e assim analisar as dimensões e as contradições dos sistemas educacionais Brasileiro e Argentino.

Os instrumentos utilizados na pesquisa foram:

- Revisão bibliográfica para identificar as investigações já desenvolvidas com essa temática. São leituras iniciais que buscam aglutinar informações sobre o tema permitindo entender com mais detalhes o assunto, auxiliando na definição do problema e no objetivo da pesquisa (MICHEL, 2009).

- Análise de documentos referentes à legislação educacional e relatórios dos dois países – fontes primárias e secundárias. A escolha dos documentos analisados teve como propósito ampliar as informações sobre as políticas de FCP em função da sua relevância para a análise e interpretação dos dados da pesquisa (MICHEL, 2009).

- Coleta de dados quantitativos nos sítios oficiais de estatísticas dos governos nacionais, nos bancos de dados dos ministérios nacionais de educação e na pesquisas realizadas pelo Projeto Banco de Dados do GPPE, já apresentado. Com a finalidade de construir alguns dados e evidenciar algumas possíveis leituras da realidade;

- Entrevistas buscando explorar amplamente os objetivos específicos, de forma semiestruturada, em alguns casos entrevistas focalizadas com o roteiro definido e em outros momentos entrevistas não dirigidas com maior abertura para as respostas;

- Observações de forma direta, através de visitas periódicas aos centros e participação em reuniões, buscando verificar com os modelos conceituais de FCP e as políticas internacionais e nacionais se dão onde os fatos ocorrem;

Além disso, foi realizado um estágio de pesquisa durante dois meses, de 24 de abril de 2012 a 17 de junho de 2012 na Cidade Autônoma de Buenos Aires, em parceria com a *Facultad Latino Americana de Ciencias Sociales - FLACSO/Argentina*, através de financiamento da Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PRPG) da UNICAMP. Em princípio a pesquisa foi contemplada com

o financiamento do programa da *Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM)*, *Programa de Movilidad de Estudiantes de Posgrado*, para um estágio de pesquisa na cidade de La Plata - Argentina em parceria com a Universidade Nacional de La Plata (UNLP). Lamentavelmente, tal financiamento não ocorreu e diante do inconveniente e compartilhando a responsabilidade de garantir a continuidade de uma pesquisa que, além de ser um mestrado acadêmico financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), está inserida em um grupo de pesquisa maior, a PRPG assumiu o financiamento. Para tanto, foi muito importante a parceria e colaboração da FLACSO, principalmente da Professora Dra. Guillermina Tiramonti que prontamente viabilizou os trâmites burocráticos para a realização do estágio e da Professora Dra. Sandra Ziegler que recebeu a pesquisadora na faculdade dando todo o apoio acadêmico necessário para o desenvolvimento do estágio, segue anexado o relatório de atividades enviado à PRPG (ver anexo 12).

O estágio foi determinante para o desenvolvimento da pesquisa, pois sem ele tornava-se impossível avançar na investigação sobre as políticas de formação de professores na Argentina e Cidade autônoma de Buenos Aires, local no qual se realizaram 10 entrevistas, revisão bibliográfica sobre a temática, análise documental e observação durante visitas às escolas, universidades e seminário, possibilitando uma análise mais aprofundada das políticas públicas de formação continuada de professores na Argentina e no CePA.

Como esta pesquisa está inserida em uma pesquisa maior, conforme relatado anteriormente, são utilizados dados e informações resultantes do trabalho de campo realizados pela equipe de trabalho¹³ do GPPE, através de dois instrumentos de coleta formulados pelo grupo: o primeiro foi um formulário eletrônico (anexo 1) enviado em maio de 2012 para todas as Secretarias Municipais de Educação da RMC e inclusive coletaram-se dados relevantes sobre a educação em Campinas¹⁴. Posteriormente, para efeito de aprofundamento nos dados referentes à FCP e a estrutura e organização dos Centros de formação fez-se uso de um roteiro “matriz” de coleta de dados (anexo 2). Nesse roteiro coletaram-se informações qualitativas e quantitativa do

¹³ A equipe de trabalho da pesquisa “PROJETO BANCO DE DADOS - Descentralização e formação continuada de professores: novas articulações institucionais na RMC” do GPPE é composta por 1 aluna de iniciação científica e 3 alunas de mestrado, coordenada pelo Prof. Dr. Vicente Rodriguez e a autora desta pesquisa integra este grupo de trabalho.

¹⁴ Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Educação (GPPE). Projeto – Descentralização e formação continuada de professores: novas articulações institucionais na RMC. Coordenador Prof. Dr. Vicente Rodriguez. FE/Unicamp. 2012, mimeo.

CePA e do Cefortepe que possibilitou responder à questões como: número de professores da rede, estrutura de recursos humanos do centro, estrutura física do centro, número de cursos oferecidos em 2011, quantos cursos foram oferecidos na modalidade EAD entre outros. Culminando na elaboração de matrizes comparativas, submetendo os dados coletados “(...) a critérios uniformes de definição e classificação, para que possam ser devidamente confrontados” (LOURENÇO FILHO, 2004, p. 59).

Antes de iniciar o trabalho de campo as coordenações dos dois centros foram consultadas/convidadas a participar da pesquisa, por meio de uma carta (anexos 10 e 11), esclarecendo os objetivos e solicitando a permissão para realizar entrevistas e coletar dados, prontamente os centros responderam aceitando participar da pesquisa.

Sendo assim, a **revisão bibliográfica** permitiu ampliar o desenvolvimento de conceitos como os de Estado, Reforma do Estado e Formação Continuada de Professores. Para tanto, realizou-se uma busca na base de dados eletrônicos (Dissertações e Teses) da Biblioteca da Faculdade de Educação da Unicamp com as seguintes palavras-chaves: reforma do Estado, reformas educativas, formação continuada de professores, políticas públicas de formação de professores, Brasil e Argentina, SME - Campinas e Cefortepe. Encontraram-se muitas pesquisas, com a análise dos títulos e dos resumos foi se realizando a seleção dos materiais que poderiam colaborar com a pesquisa.

Também, realizou-se um levantamento bibliográfico na Biblioteca Nacional do Maestro¹⁵, pertencente ao Ministério Nacional de Educação da Argentina na Cidade de Buenos Aires e na Biblioteca do Docente, pertencente ao Governo da Cidade de Buenos Aires, durante o estágio de pesquisa, neste levantamento realizou-se a busca com as mesmas palavras chaves acima e os resultados encontrados nas duas pesquisas seguem abaixo:

¹⁵

Disponível em: <http://www.bnm.me.gov.ar/> . Acesso em: abril 2012.

Quadro nº 1: Levantamento bibliográfico no Brasil e na Argentina

Biblioteca Digital (Dissertações e Teses) da Faculdade de Educação da Unicamp		Biblioteca Nacional do Maestro e Biblioteca do Docente (Documentos e Artigos de publicações periódicas)	
Palavras – chave	Total de Publicações	Palavras - chave	Documentos e Artigos de publicações periódicas
Reforma do Estado	113	Reforma do Estado	63
Reformas Educativas	2	Reformas Educativas	43
Formação continuada de professores	92	Formação continuada de professores	99
Políticas públicas de formação de professores	35	Políticas públicas de formação de professores	5
Brasil e Argentina	9	Brasil e Argentina	80
SME – Campinas	2	Ministério de Educação da Cidade de Buenos Aires	105
CEFORTEPE	0	CePA	13
Total	253	Total	408

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro mostra que na biblioteca argentina encontrou-se um número maior de publicações referentes ao tema de forma geral, mostrando também que a rede educativa da Cidade de Buenos Aires é alvo de varias pesquisas, pois foi encontrado 105 publicações e apenas 2 sobre a SME – Campinas. Entretanto, quando se buscou publicações sobre os dois centros pesquisados, pouco foi descoberto o que reforçou a necessidade de estudá-los.

Também se pesquisou nas bases apresentadas anteriormente outras publicações (livros, relatórios, documentos e revistas) que auxiliaram nesse procedimento. Além disso, pode-se considerar que as disciplinas cursadas na Unicamp e na FLACSO - Argentina foram importantes para a revisão bibliográfica, já que durante as aulas teve-se acesso à várias leituras e autores que complementaram esse processo. Dessa forma, tal procedimento permitiu uma compreensão histórica das políticas de Formação Continuada de Professores e a análise de como os autores, ao longo do tempo, compreenderam os impactos das reformas nesse campo da educação.

A **análise documental** constitui-se em uma técnica valiosa na abordagem qualitativa em fontes primárias ou secundárias, conforme Menga (1986), são considerados documentos qualquer material escrito que possa ser usado como fonte de informação, desde leis e regulamentos, normas, pareceres cartas, revistas, jornais, discurso, entre outros. Sendo assim, foram analisados documentos escritos dos governos nacionais dos dois países: leis, relatórios, decretos, planos,

programas e sítios eletrônicos oficiais destes organismos governamentais. Ademais, realizou-se durante o estágio de pesquisa na Argentina buscas no CeNIDE – “*Centro Nacional de Información y Documentación Educativa*”¹⁶ pertencente ao ministério nacional de educação da Argentina e no “*Centro de Información y Documentación Educativa*” pertencentes ao governo da Cidade de Buenos Aires. A visita a estes centros permitiu a ampliação e o acesso a documentos que não estavam disponíveis nos sítios eletrônicos, possibilitando responder questões da pesquisa no âmbito da regulamentação nacional, estadual/provincial e municipal sobre a formação continuada de professores.

Também, iniciou-se um contato com o Núcleo de Memória e Pesquisa da SME - Campinas, entretanto (ver anexo 14), nenhuma busca foi realizada nesse espaço, pois apesar de existir fisicamente este, ainda não foi oficializado e não se encontra em condições adequadas de uso. Dentre os documentos analisados nos dois países destacam-se no quadro a seguir aqueles que foram considerados os mais relevantes para a pesquisa, mas na referência bibliográfica estão apresentados outros documentos que também foram consultados. No quadro a seguir os documentos estão organizados cronologicamente por nível nacional e local:

¹⁶ Disponível em: http://www.bnm.me.gov.ar/la_biblioteca/centro_documentacion/index.php . Acesso em: abril 2012.

Quadro nº 2: Lista de Documentos analisados no Brasil e na Argentina

	Brasil		Argentina
	Documentos		Documentos
1	BRASIL. Presidência da República. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado . Brasília, 1995.	1	ARGENTINA. Lei nº. 23.696 de 1989. Lei de Emergência Administrativa e Reestruturação do Estado . Buenos Aires.
2	BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional . Diário Oficial da União. Brasília, 23 de dezembro de 1996, p. 27.894.	2	ARGENTINA. Lei. nº. 24.195, aprovada em 29 de abril de 1993. Ley Federal de Educación . Buenos Aires.
3	BRASIL, MEC. Orientações Gerais. Rede Nacional de Formação de Professores de Educação Básica . Brasília, DF, 2005.	3	ARGENTINA. <i>Ministerio de Educación. Informe de Investigación. La política de capacitación docente en la Argentina La Red Federal de Formación Docente Continua (1994-1999)</i> . Argentina, 2001.
4	BRASIL. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES .	4	ARGENTINA. <i>Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua. Informe Final</i> . Argentina, dezembro de 2005.
5	BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas . Brasília: MEC, 2007.	5	ARGENTINA. Lei. nº. 26.206, de 2006. Ley de Educación Nacional . Ciudad de Buenos Aires.
6	BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica , Brasília, DF, 2009.	6	ARGENTINA. <i>Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente. Relato de una Construcción Política Federal 2007-2011</i> . Argentina, 2011.
7	BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.129, de 27 de novembro de 2009. Constitui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica .	7	
	Campinas		Cidade Autônoma de Buenos Aires
8	CAMPINAS, SME. lei nº 6.894, de 24 de dezembro de 1991, Dispõe Sobre O Estatuto Do Magistério Público e Dá Providências Correlatas .	8	CIUDAD DE BUENOS AIRES. <i>Ministerio de Educación Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Estatuto Del Docente de la Ciudad Autonoma de Buenos Aires</i> . Buenos Aires, 1986.
8	CAMPINAS, SME. lei nº 12.987 de 28 de junho de 2007. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Magistério Público Municipal de Campinas e dá outras Providências .	8	CIUDAD DE BUENOS AIRES. <i>Dirección Operativa de Investigación y Estadística - Ministerio de Educación Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Panorama Educativo 2009-2010</i> . Buenos Aires, maio de 2011.
9	CAMPINAS, SME. Política de Formação Continuada da rede Municipal de Educação . Campinas, 18/04/2011, (ainda não divulgado em Diário Oficial).	9	CIUDAD DE BUENOS AIRES. <i>Dirección Operativa de Investigación y Estadística - Ministerio de Educación Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Informe de Investigación POSTÍTULOS DOCENTES: Origen y desarrollo en la Ciudad de Buenos Aires</i> . Buenos Aires, novembro de 2011.

Fonte: Elaborada pela autora.

Foram **coletados dados quantitativos** de fontes primárias nos sítios oficiais de estatísticas dos governos nacionais, nos bancos de dados dos ministérios nacionais de educação e no trabalho realizado pela equipe de pesquisa citada do GPPE. Dessa forma, coletaram-se informações sobre professores, matrículas, escolas, rendimento dos alunos, formação acadêmica dos professores, avaliações e outros. Esses dados permitiram a realização de um diagnóstico sobre as duas cidades investigadas possibilitando conhecer e analisar as diferenças e semelhanças existentes entre elas e assim compreender as realidades, estratégias e limitações das políticas implementadas para a formação continuada de professores. As principais bases de dados consultadas no Brasil foram o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira (Inep), o Sistema Estadual de Análise de Dados Estatísticos (Seade) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); e na Argentina foi o *Instituto Nacional de Estadísticas y Censos* (INDEC), a *Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa* (DINIECE), o Censo Docente e o Anuário da Cidade de Buenos Aires. Entretanto, vale destacar a desconfiança existente na Argentina em relação aos dados apresentados pelo governo nacional, visto que, em 2007, em função dos altos índices inflacionários, o governo interveio no INDEC e alterou as medidas do índice de preços ao consumidor, estratégia que não controlou a inflação, mas gerou muita desconfiança dos institutos oficiais de estatística. Assim mesmo, existe credibilidade nos dados de pobreza, condições de vida da população e educação (FELDFEBER; GLUZ, 2011).

Além disso, a pesquisa utilizou, como indispensável fonte de informações, entrevistas, pois a **entrevista** é uma das principais técnicas utilizadas nas pesquisas em Ciências Sociais (MENGA, 1986; MICHEL, 2009). Neste estudo as entrevistas tiveram um papel importante, visto que, elas permitiram ampliar e entender várias questões postas nos objetivos específicos como: organização dos centros, estrutura física, número de funcionários, equipamentos tecnológicos, justificativas das gestões em relação às políticas implementadas, diretrizes priorizadas, entre muitas outras questões que foram esclarecidas e confrontadas nas entrevistas com os diferentes sujeitos que compõem o quadro do objeto desta pesquisa.

Realizaram-se entrevistas semiestruturadas, com respostas abertas, registradas em áudio. Conforme, Menga (1986) a entrevista semiestruturada “(...) se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações (p. 34).” Nesse sentido, o roteiro matriz utilizado nas entrevistas (ver anexo 2), já

citado anteriormente, elaborado em conjunto com a equipe do GPPE, que se constitui como um roteiro extenso e completo para as pesquisas no campo da formação continuada de professores que inclui coleta de dados quantitativos e qualitativos, por isso foi um instrumento importante para o desenvolvimento deste estudo comparado. A partir desse roteiro matriz foram elaborados roteiros específicos que eram preparados de forma personalizada conforme o entrevistado, tal instrumento foi aplicado nos dois centros de formação garantindo a uniformidade na coleta dos dados. Esse procedimento permitiu flexibilidade durante as entrevistas que possibilitou aprofundar e ampliar a análise, destacando em cada caso suas particularidades, diferenças e possíveis semelhanças.

Participaram das entrevistas para a pesquisa: gestores ou representantes dos centros de formação – considerado um grupo estratégico e importante, uma vez que implementam e executam as políticas de FCP -; formadores dos centros e funcionários de alguns setores das SMEs que pudessem fornecer dados relevantes para a pesquisa; e alguns professores – principais beneficiados dos programas educacionais. As entrevistas com os professores foram feitas sem muito rigor no roteiro (entrevistas não dirigidas) (MICHEL, 2009), objetivando entender o nível de satisfação em relação aos cursos oferecidos pelos centros. Acredita-se que essa seleção de participantes permitiu responder ao objetivo geral da pesquisa que é analisar as propostas políticas e a ação do público na FCP.

As principais dificuldades encontradas na realização das entrevistas se concentraram, principalmente, no CePA, onde foi muito difícil estabelecer uma aproximação, mesmo com o prévio aceite do centro em participar da pesquisa. Desde os primeiros contatos, a coordenação deste se mostrou extremamente resistente ao trabalho da pesquisa, foi necessário insistir muito para conseguir uma entrevista e os poucos dados informados. Entretanto, através de outros contatos externos foi possível realizar duas entrevistas anônimas com atuais formadores do centro, culminando em dados importantes que revelaram os expressivos conflitos existentes nesse espaço, principalmente com a atual gestão de governo da Cidade de Buenos Aires.

Ademais, no âmbito da Argentina realizou-se uma importante entrevista com Graciela Lombardi que ajudou a fundar o CePA na década de 1980 e permaneceu por muitos anos no centro e depois foi diretora executiva do Instituto Nacional de Formação Docente (INFD). No Cefortepe, com a exigência por parte do Centro para que fosse protocolado na prefeitura municipal um pedido de participação do centro na pesquisa depois do aceite oficial todas as

entrevistas solicitadas foram atendidas. Portanto, até o final da pesquisa foi possível realizar 7 entrevistas em Campinas e 10 entrevistas na Cidade de Buenos Aires.

No quadro a seguir se apresentam as principais entrevistas realizadas em cada um dos casos estudados, organizadas por país, nome do entrevistado, cargo / função. Foram realizadas entrevistas anônimas que para esse quadro serão nomeadas por números sequenciais, todas as outras entrevistas foram realizadas com o preenchimento do termo de consentimento autorizando que a identidade do entrevistado fosse publicizada.

Quadro nº 3: Entrevistados no Brasil e na Argentina por cargo/função

Brasil			Argentina		
	Nome	Cargo/Função		Nome	Cargo/Função
1	Simone Theizen Novaes	Assistente de Planejamento de Educação Infantil da Coordenadoria de Educação Básica SME - Campinas.	1	Sofia Thisted	Professora titular Universidade Nacional de La Plata, professora titular da Universidade de Buenos Aires. Trabalhou durante 8 anos no CePA de 2000 a 2008.
2	Flavia de Barros Ferreira Leão	Assistente de Planejamento de Educação Infantil da Coordenadoria de Educação Básica SME - Campinas.	2	Anônimo 1	Funcionária do INFD – Área de Desenvolvimento Profissional, Ministério Nacional de Educação e professora da Universidade de Buenos Aires
3	Marcio Rogério Silveira de Andrade	Esteve na Coordenação do Departamento Pedagógico da SME - Campinas em 2011.	3	Graciela Lombardi	Esteve no CePA ocupando cargos de coordenação de 1984 a 2007. Depois foi coordenadora executiva do INFD - Ministério Nacional de Educação de 2007 a 2011 e atualmente está aposentada.
4	Anônimo – 1	Coordenadora da Coordenadoria Setorial de Formação - Cefortepe/ SME - Campinas até novembro de 2012.	4	Anônimo 2	Formador e Coordenador de Área Mesa de entrada e administração legal do CePA. Respondeu as questões da entrevista direcionada a um gestor do CePA.
5	Anônimo – 2	Funcionária do Cefortepe / SME - Campinas, responsáveis pelo espaço físico e administração de recursos/eventos.	5	Anônimo – 3	O entrevistado é ex-formador do CePA e atualmente é professor ENS Nº 05 D.E. 05 "Escola Normal Superior Gral. Martín Miguel de Güemes" na Cidade de Buenos Aires.
6	Luiz Carlos Capellano	Professor formador do Cefortepe e coordenador do Programa Federal Mais Educação na SME - Campinas.	6	Anônimo – 4	O entrevistado é ex-formador do CePA e atualmente é funcionário do Ministério Nacional de Educação.
7	Anônimo - 3	Orientadora Pedagógica de Escola Municipal de Ensino Fundamental de Campinas.	7	Anônimo – 5	O entrevistado é ex-formador do CePA e atualmente professor Universitário.
			8	Anônimo – 6	Diretora da Escola de Jornada Completa Nº 11 D.E. 09 "Manuela Pedraza" de ensino primário.
			9	Anônimo – 7	Formadora do CePA desde 1988, coordenadora do Centro de Docentes da Sede Central e professora de Ensino superior.
			10	Anônimo – 8	Formadora do CePA e professora da Universidade de Buenos Aires.

Fonte: Elaborada pela autora.

Concomitante, realizou-se a **observação** dos objetos com visitas aos centros, às escolas das duas redes educativas estudadas e participação no evento “*VIII Foro Latinoamericano de Educación - Qué debe saber un docente y por qué*” organizado pela Fundação Santillana no dias 28, 29 e 30 de Maio de 2012 em Buenos Aires¹⁷. Ademais, a autora desde fevereiro de 2012, através de eleição, foi eleita representante dos Monitores/oficineiros no Comitê Municipal do Programa Mais Educação (Resolução SME 18/2010) que ocorre mensalmente no Cefortepe o que possibilita uma aproximação com os profissionais da rede e com o centro.

Após a realização das entrevistas descritas, organização dos dados coletados nos momentos de observação e trabalho de campo, somadas a análise documental iniciou-se a sistematização de todos os materiais coletados através dos procedimentos apresentados. A análise está presente em vários estágios da pesquisa, entretanto, torna-se mais sistemática após a coleta de dados (MENGA, 1986) e com essa sistematização foi possível identificar informações que permitiram compreender quais as principais políticas de formação continuada de professores implementadas pelos países estudados e como essas política estão interferindo no Cefortepe e CePA.

Organização do texto

O **capítulo 1** faz uma retomada histórica das principais reformas do Estado no Brasil e na Argentina, enfatizando as importantes mudanças da década de 1990 durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (1994-2001) no Brasil e Carlos Saul Menem (1989-1999) na Argentina. Destacando as importantes interferências internacionais de organismos como Banco Mundial, com enfoque na área da educação. Chegando até as reformas mais importantes do novo período político, liderado pela era Kirchner e Lula e os impactos nas reformas educativas, identificando a abertura para as relações entre o setor público e o privado e destacando as políticas de formação continuada de professores. Encerra-se o capítulo com uma sucinta caracterização do sistema educativo do Brasil e da Argentina.

No **capítulo 2** serão apresentados alguns modelos e concepções sobre a formação continuada de professores, buscando identificar algumas estratégias de sucesso e avanços nesse

¹⁷

Disponível em: <http://www.fundacionsantillana.com/etiqueta/foro-latinoamericano-de-educacion/>.

setor e quais os conceitos aceitos nos termos desta pesquisa para a formação continuada de professores fazendo uso das leituras de NÓVOA (1999), FREITAS (2007), GATTI (2008), IMBERNÓN (2009), MORETO (2009), SERRA (2004) entre outros. Ademais, utilizaram-se dados estatísticos disponibilizados pelos dois países pesquisados nos órgãos de pesquisas e estatísticas nacionais, destacando as principais políticas nacionais de formação continuada de professores em cada país.

No **capítulo 3** apresentar-se-á o breve histórico do Município de Campinas e cidade Autônoma de Buenos Aires e as principais características populacionais, sociais, econômicas com destaque para a organização da educação nas duas cidades, ressaltando dados de matrículas, professores e escolas, além do plano de carreira e da forma como está estruturada a formação continuada de professores.

O **capítulo 4** mostra os dados coletados no trabalho de campo, com o qual será apresentado o Cefortepe e o CePA. Para tanto, destacam-se o histórico, a estrutura dos centros, a oferta da formação continuada de professores, os programas e projetos e as parcerias na oferta da formação

Na última parte, intitulada **Considerações Finais**, faz-se uma análise final das políticas públicas estudadas, aprofundando nas análises crítico - teóricas.

CAPÍTULO 1 – A REFORMA DOS ESTADOS NACIONAIS E DOS SISTEMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E NA ARGENTINA

Este capítulo situa o contexto mundial e faz uma retomada histórica das principais reformas do Estado no Brasil e na Argentina, enfatizando as importantes mudanças da década de 1990. Na sequência, destaca-se a interferência dos organismos internacionais, como o Banco Mundial, na área da educação. Chegando às reformas mais recentes, identificando as transformações nas políticas educativas e nas ações de formação continuada de professores. Ressalta-se ainda, as novas relações entre o Estado e a sociedade e encerra-se o capítulo com uma sucinta caracterização do sistema nacional de educação do Brasil¹⁸ e da Argentina.

1.1 - O Cenário das Reformas de Estado

Antes de iniciar a discussão mais detalhada sobre as reformas do Estado, faz-se necessário retomar as principais concepções de Estado que, em muitos casos, serviram de base para novos modelos e compreensões mais modernas. Entre elas podem-se citar três importantes transformações referentes à concepção de Estado: a primeira referente ao Estado Feudal, predominante nos séculos XV e XVI; depois as transformações marcadas pelo Estado Absolutista, na qual a concentração de poder estava em torno de um monarca, predominando durante os séculos XVII e XVIII, cujo principal precursor foi Maquiavel (1469-1527) (GRUPPI, 2001).

De acordo com os escritos de Gruppi (2001), para Maquiavel o Estado não tem a função de assegurar a felicidade e a virtude, como afirmava Aristóteles. Também, não era mais a preparação para a salvação e a herança da vida eterna, como imaginavam os pensadores da Idade Média. Para o pensador o Estado tem suas próprias características, suas políticas e segue suas próprias leis. Defendia um Estado unitário, um Estado absoluto, fundado no poder centralizado e no terror, pois "os homens têm menos escrúpulos de ofender quem se faz amar do que quem se faz temer" (GRUPPI, 2001, p. 12).

¹⁸ Na parte final desse capítulo será desenvolvida a discussão sobre o Brasil ter ou não ter um sistema único de educação.

A terceira concepção de Estado é a Contratualista, defendida pelo pensador Thomas Hobbes (1588-1679), na qual é necessário um “contrato” para constituir um Estado, este defendia a ideia de um “pacto social” buscando facilitar a vida no coletivo, mas este pacto devia se impor pela força possibilitando a criação de um Estado, também absoluto e concentrador de poder, de natureza mercantil, destinado a manter as relações sociais burguesas. Portanto, lança as bases da teoria moderna do Estado, descrevendo o surgimento do Estado liberal, a formação do mercado e as desigualdades sociais produzidas. O pensador John Locke (1632-1704) reforça a ideia do contrato de Hobbes e complementa estabelecendo uma relação muito próxima entre "propriedade" e "liberdade" que, por sua vez, devem ser garantidas pelo Estado, principalmente a liberdade de iniciativa econômica. Dessa forma, estabelece uma distinção entre sociedade política (o Estado) e a sociedade civil, ou seja, entre o público e o privado, na qual defende que o poder político não se transmite pela herança (GRUPPI, 2001).

Na concepção de Emmanuel Kant (1724-1804) é clara a ideia de formação do Estado Liberal (Liberalismo econômico). O cerne do Liberalismo está na relação indissociável entre propriedade e liberdade. Nesse contexto, o autor define que os direitos políticos são dados somente aos proprietários, aqueles chamados de cidadãos independentes, negando esses direitos aos não-proprietários (GRUPPI, 2001).

Para o pensador Karl Marx (1818-1883), ao contrário do pensamento liberal, a concepção de Estado surge a partir da divisão do trabalho e da propriedade privada. Para o marxismo, o Estado cria as condições necessárias para o desenvolvimento das relações capitalistas, sendo essencial para a estrutura econômica e sua garantia. Ao discutir a concepção marxista, Gruppi (2001) faz uma importante análise das relações do Estado com seu tempo:

"(...) o Estado escravista garante a dominação sobre os escravos, o Estado feudal garante as corporações e o Estado capitalista garante o predomínio das relações de produção capitalistas, protege-as, (...) garante a reprodução ampliada do capital, a acumulação capitalista (...)" (p.32).

É importante destacar a contribuição teórica de Karl Marx, ao denunciar este novo modelo político que emergia como um sistema político que privilegiaria os interesses da burguesia em detrimento da classe trabalhadora, contribuindo assim, para a construção teórica de Estados Comunistas, em oposição ao modelo teórico liberal de John Locke e Adam Smith (1723-1790), dentre outros, que defenderam valores liberais que estruturariam a nova ordem política e econômica mundial, como o individualismo, a família, a propriedade privada e o mercado.

Nesse contexto, o século XX chegou sob a base dos Estados Modernos, predominantemente capitalistas, mas com diferentes modelos e trajetórias que, apesar de uma proposta de globalização que visa à hegemonia, se deu de diferentes formas, considerando o contexto social, político e cultural no qual estava inserido. Dessa forma, o Brasil e a Argentina tiveram movimentos diversos ao longo de suas histórias que permitiram a constituição de Estados diferentes em alguns aspectos e semelhantes em outros. Essa breve introdução sobre as principais concepções de Estado contribui para entender e analisar como as reformas, tão recorrentes no final dos anos 1990, alteraram o contexto político desses países, principalmente no que tange às políticas públicas educacionais.

Com as grandes mudanças sociais, políticas e econômicas ocorridas no final do século XX, os anos de 1990 transcorreram, na maioria dos países latino-americanos, sob a égide das reformas e da inovação. Sendo assim, a reforma do Estado tornou-se um tema central na agenda política mundial, decorrente da existência de uma crise do Estado de Bem-Estar Social no final da década de 1970, período posterior a era de prosperidade do capitalismo no pós-guerra. Pode-se dizer que esse foi um dos principais argumentos para as reformas, o outro seria que para superar a tal crise era necessário um novo modelo de Estado com instrumentos e ferramentas de gestão mais eficazes, a exemplo de países como Estados Unidos, Grã-Bretanha, Austrália e Nova Zelândia. Países estes que apresentavam políticas com o foco na atuação gerencialista do governo na sociedade, pautados no envolvimento de outros sujeitos sociais e não apenas governamental, estimulando a participação de setores subnacionais, do setor privado (lucrativo ou não) e da sociedade civil na execução das políticas públicas (SOUZA; CARVALHO, 1999).

Nesse contexto, ocorreram novos arranjos, priorizando sempre os valores liberais, dentre os quais, observa-se um alargamento dos direitos sociais, o estabelecimento do terceiro setor¹⁹ e as parcerias público-privadas, legitimando as políticas públicas que transferem do Estado para o setor privado a oferta de serviços e bens sociais. Assim, quase todos os países da América Latina

¹⁹ Segundo Franco (1999) o Terceiro Setor é: em princípio abrange todas as organizações que não pertencem ao primeiro e ao segundo setor, isto é ao Estado e ao Mercado. Dizer isso soa uma obviedade, mas qualquer outra classificação será incompatível com a denominação “Terceiro Setor” (...). (...) Outra coisa é reconhecer que as fronteiras entre os três setores não são rígidas e existem intercessões – zonas comuns – entre essas “esferas”, que não podem sempre ser univocamente definidas ou divisadas com muita precisão (p.283). Toda essa variedade de organizações tem em comum algumas características: (1) estão fora da estrutura formal do Estado (o que não impede que o Estado, em alguns casos, regule o seu funcionamento, como ocorre em relação aos partidos políticos); (2) não tem fins lucrativos (quer dizer, não distribuem eventuais lucros auferidos com suas atividades entre os seus diretores ou associados); (3) são constituídas por grupos de cidadãos na Sociedade Civil como pessoas de direito privado. (4) são de adesão não-compulsória; e, (5) produzem bens/ou serviços de uso (ou interesse) coletivo (p. 284).

sofreram reformas, em grande medida, derivadas do modelo neoliberal e induzidas pelos organismos internacionais, os quais realizaram orientações e propostas sob o signo de uma forte crítica às funções dos Estados nacionais e à lógica da gestão pública do Estado de Bem-Estar Social (KRAWCZYK; VIERA, 2008).

O Estado de Bem- Estar Social surge no período posterior a segunda guerra mundial, com uma variedade de trajetórias nos diferentes países em que foi implementado, mas que trazia na base de sua organização político-social a preocupação com a promoção social, o reconhecimento dos direitos do cidadão, uma economia mista e o pleno emprego, período este que Hobsbawn (1995) chamou em seu livro de a “Era do Ouro” do capitalismo. Além do Estado de Bem-Estar Social, que foi bem desenvolvido nos países de “primeiro mundo”, vale lembrar, que nesse mesmo período, em proporção menor, ocorreram outros modelos de Estado, como o estatismo nos países comunistas e as estratégias de substituição de importações no terceiro mundo. No entanto, o Estado de Bem-Estar Social visava, dentro de seus objetivos e entre diferentes modelos, garantir à população educação em todos os níveis (FIORI, 1998).

E ainda, segundo este autor,

(...) os projetos neoliberais de reforma dos Estados que acabam atingindo em cheio os Estados de Bem-Estar Social, desacelerando sua expansão ou desativando muitos de seus programas. Depois de uma década e meia de hegemonia liberal-conservadora, entretanto, são muitos os autores que consideram que a destruição foi menos do que vem sendo apregoado. Mas a verdade é que se a desmontagem dos *welfare states* não ocorreu de forma abrupta e estrondosa, são inúmeros os sinais que indicam uma lenta transformação ou transição de quase todos os casos ou tipo em direção às formas mais atenuadas ou menos inclusivas de cobertura dos vários sistemas que compuseram o welfare em seu período áureo. Lenta desativação que acompanhou os processos de ajuste macroeconômico e reestruturação industrial dos países centrais, e os processos de estabilização e desindustrialização dos países periféricos (FIORI, 1998, p. 13).

No Brasil, por mais que o Estado de Bem-Estar Social não tenha se consolidado, é possível notar alguns aspectos de efetividade dos direitos sociais, de forma crescente, desde a década de 1930. Nesse sentido, foram criados sistemas mais abrangentes, com tendência à universalização da educação no ensino básico, na área da saúde e na previdência social. Culminando nas aspirações democráticas da Assembléia Constituinte de 1987-1988 e na construção da Nova Constituição Federal de 1988 (OLIVEIRA; SILVA; ANGELUCCI, 2011).

Na Argentina o Estado de Bem-Estar Social iniciou-se no final dos anos 1940 com a inserção de fortes políticas públicas sociais no país, principalmente com a gestão de governo de Perón (1946-1955 e 1973-1974), dentre as quais destaca-se a cobertura legal do sistema

previdenciário. A partir da década de 1990, a política social do modelo de Estado de Bem-Estar Social de aspiração universalista passa a experimentar novas orientações de caráter mais neoliberal (STAHL, 1994 apud FELDFEBER; GLUZ, 2011, p. 342).

Entretanto, o Estado de Bem-Estar Social, com todas as suas características de Estado provedor, já não mais contemplava as novas conjunturas da década de 1990, passando por crises marcadas pelos altos custos estatais e pela baixa qualidade dos serviços públicos. Sendo assim, o Estado inicia uma fase de intensas transformações, das quais se podem destacar a revolução tecnológica, a globalização e o desemprego. Com isso, o surgimento de um Estado Mínimo em contrapartida ao Estado de Bem-Estar Social, influenciado pelas ideias da teoria neoliberal, as quais entraram com força nos países da América Latina. Essas transformações se deram, principalmente, nos discursos da eficiência e eficácia, políticas de focalização, diminuição do gasto público, flexibilização e diminuição dos direitos sociais dos trabalhadores, livre comércio, entre outros, com o objetivo de alcançar um Estado mais ágil, menor e mais barato.

As reformas neoliberais adquiriram várias formas e matizes, mas alguns elementos estiveram presentes em todas elas: assim com a “remercantilização” da força de trabalho, a contenção ou desmontagem dos sindicatos, a desregulação dos mercados de trabalho e a privatização de muitos dos serviços sociais que estiveram previamente em mãos dos Estados. Reformas que se sucederam em tempos de enorme fragilização das forças políticas de esquerda e que acabaram promovendo cortes substantivos nos programas de integração de rendas, com redução simultânea dos demais programas de proteção social a níveis mínimos e preferentemente direcionados a públicos segmentados e específicos das populações mais pobres (FIORI, 1998, p. 13).

A partir desse contexto, o neoliberalismo foi apresentado como o único e viável para superar os fracassos do capitalismo dos períodos anteriores. Nesse sentido, não era o capitalismo que estava em crise, mas o Estado e assim “o neoliberalismo se tornou hegemônico como modalidade de discurso e passou a afetar tão amplamente os modos de pensamentos que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretarem, viverem e compreenderem o mundo” (HARVEY, 2005, p. 13). Para consolidar tal hegemonia, os defensores do neoliberalismo utilizaram-se de conceitos importantes, como a liberdade individual e a dignidade humana, afinal, muitos países, principalmente na América Latina, recentemente haviam passado por períodos difíceis de ditaduras militares, como é o caso do Brasil (1964-1985) e da Argentina (1976-1983), portanto, a questão da liberdade era um fator que certamente convenceria muitas pessoas.

Conforme Harvey (2005), o neoliberalismo é uma teoria voltada para as práticas político-econômicas que prioriza os direitos de propriedade privada, de livre comércio e de livre mercado, na qual o Estado deve interferir de forma mínima.

Em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado deve garantir, por exemplo, a qualidade e integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais para garantir direitos de propriedades individuais e assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados [...]. As intervenções do Estado nos mercados (uma vez criados) devem ser mantidas num nível mínimo (HARVEY, 2005, p. 12).

Nesse ínterim, destaca-se que a doutrina neoliberal assumiu diferentes nuances e estágios nas regiões ou países em que foi implementada, considerando os diferentes contexto sociais, políticos e econômicos. Além disso, se constituiu em um modo de oposição a regulação econômica do Estado de Bem- Estar Social, instituindo um capitalismo avançado de máxima financeirização da riqueza. Além disso, alterou-se as relações dos sujeitos entre si e com o Estado, uma vez que, com a diminuição deste, viu-se uma menor promoção e garantia dos serviços sociais e os trabalhadores ficaram desprotegidos e a mercê dos mandos e desmandos dos empregadores.

Ball (2004) faz um interessante diagnóstico sobre o pós-Estado de Bem-Estar Social, no qual ele destaca as mudanças no papel do Estado em relação ao capital, às instituições do setor público e dos cidadãos e nas suas relações entre si, sendo que uma das principais alterações é a de que o Estado passa a ter um papel avaliador, isto é, ele descentraliza suas funções e dirige como um avalista e não, necessariamente como provedor, com mecanismos de avaliação que lhe permitem controlar as atividades do setor público à distância. Ademais, o autor, também destaca que, no pacote das transformações, os serviços sociais passaram a ser considerados uma área em expansão, com grandes possibilidades de lucro, ou melhor, ocorreu uma mudança de orientação do Estado que passa da oferta (prover) de serviços para a demanda do mercado. Portanto, se organizando pelo mercado e não pelo provimento.

(...) Na busca pela sobrevivência, as empresas não param de buscar maneiras de romper os limites estabelecidos pelas regulações do Estado, incluindo os limites que circunscrevem as esferas do não-mercado no sentido de levá-las à mercantilização e à produção de lucros (BALL, 2004, p. 1107).

Historicamente, a maioria dos países da América Latina, apresentam em comum o fato de terem passado por ditaduras ao longo do século XX ou governos autoritários que acentuaram as

desigualdades e a exclusão social e, ainda, provocaram rupturas nas organizações sociais e políticas, com objetivo de anular as dinâmicas de participação construídas ao longo do tempo. Com o fim dos governos ditatoriais, o processo de redemocratização foi realizado seguindo uma posição política e econômica que intensificou as relações de dependência com os centros hegemônicos (KRAWCZYK; VIERA, 2008).

Ainda, segundo Krawczyk (2010),

(...) A reforma do Estado – vetor das transformações educacionais – foi apresentada à sociedade como uma estratégia necessária para racionalizar os investimentos e a gestão pública e não como a finalidade última do projeto de desenvolvimento neoliberal. Assim, a Reforma educacional da década de 1990 ocorreu concomitantemente às mudanças no âmbito econômico e político que radicalizaram a implantação de medidas neoliberais iniciada na ditadura militar dos anos de 1970 que institucionalizaram o Estado mínimo. Entretanto, ao se refletir sobre aspectos das condições de desenvolvimento particulares dos países, objeto que deu origem a esta pesquisa, observa-se que, apesar da base comum que funda os Estados nacionais latino-americanos, esses países foram construindo, ao longo dos últimos dois séculos, tradições políticas e associativas diferentes que impactaram de formas distintas a implantação da Reforma Educacional. Assim, tais políticas comumente definidas a partir de diretrizes de âmbito internacional e implementadas pelos governos locais pressupõe uma unicidade que não corresponde à concretude social que caracteriza cada um dos países que compõe a realidade latino-americana. (p. 10)

Nogueira (2011) destaca que durante as reformas ocorridas no final do século XX na América Latina, teve-se pouco entendimento substantivo sobre a ideia de reforma e reforça que a prova cabal desse fato foi o pequeno espaço que existiu para uma reforma autônoma em relação aos condicionantes da atual fase da acumulação do capital e, dessa forma, atravessou-se a década sem que fossem resolvidos os velhos problemas sociais latino-americanos. No Brasil e na Argentina a maior expressão dessas reformas ocorreram na década de 1990, nos dois períodos presidenciais de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e de Carlos Menem, respectivamente.

No Brasil, a reforma do Estado se deu, principalmente, no governo de FHC (1995-2002) com o então Ministro Bresser Pereira e o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE)²⁰ de 1995, que propôs ações que se configuram a favor da minimização do papel do Estado, permitindo as parcerias entre o público e o privado na educação, especialmente no que diz respeito à criação de uma nova categoria: a esfera “pública não-estatal” co-responsável pela oferta e financiamento da educação (ADRIÃO; PERONI, 2005).

²⁰ O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) do Ministério da Administração e Reforma do Estado do Brasil (MARE) fez parte do Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso - Ministro Bresser Pereira

Impulsionados pelo contexto mundial, que orientou a construção do PDRAE no Brasil e de forma geral as reformas do Estado em diferentes países e na América Latina, além dos pressupostos neoliberais, encontram-se os pressupostos da *Terceira Via*²¹ ou ainda chamada de *Social-Democracia Modernizadora*. Consistindo-se em uma orientação política por parte dos teóricos reformistas, essas discussões foram inseridas no Brasil, principalmente, pelo ex-ministro Bresser Pereira, no período do Ministério da Administração e Reforma do Estado do Brasil (MARE)²² e tem como principal precursor Anthony Giddens. Visto que, dada a proposta de Estado mínimo neoliberal, a Terceira Via busca uma política que exerça um papel complementar ao mercado e que também busque a redução das desigualdades sociais, isto é, uma atuação forte no setor social (GIDDENS, 2001).

Na Argentina a influência das ideias neoliberais nas reformas estatais se deu inicialmente com o presidente Alfonsín (1983-1989) e se acentuou na gestão do presidente Menem (1989-1999). Essas reformas estruturais ficaram conhecidas na Argentina como *"Modernización del Estado"* e consolidou-se nos processos de descentralização, privatização e desregulação dos serviços sociais. Durante o governo Menem buscou-se a redução de pessoal através do Programa de Reforma Administrativa e em 1996 é promulgada a segunda lei de Reforma do Estado que buscou centralizar e suprimir os organismos do Estado, período em que se cria a Unidade de Reforma e Modernização do Estado. Cabe destacar que a reforma buscava maior eficiência e redução do gasto público.

El neoliberalismo argentino se caracterizó más que por la construcción de un Estado mínimo, por un proceso de reingeniería estatal bajo la retórica de lograr un Estado eficiente – que no interfiera en la eficiencia del mercado –; “más que un vaciamiento o achicamiento del Estado”, se trató de su reorientación e institucionalización en un sentido específico: el de la limitación administrativa del poder del demos en el proceso de configuración de la política pública (Morresi, 2007). La recentralización en términos de regulación política fue una

²¹ A expressão Terceira Via não é algo novo na história das políticas de Estado, segundo Chauí (1999), foi empregada a primeira vez pelo fascismo, que buscava empreender um projeto que não fosse nem liberal e nem comunista, isto é, colocar-se além da direita liberal e da esquerda socialista-comunista. Por isso, cria-se um terceiro projeto, que seria um caminho entre esses dois, culminando na Terceira Via, que reaparece mais tarde durante os anos 40 com o peronismo argentino nos discursos do ex-presidente da Argentina Juan Perón. Os fascistas alcançaram muitos objetivos dentro da Terceira Via, com um Estado policial-militar de relações bem definidas por este, já o peronismo não avançou muito no caminho da Terceira Via. Apesar da história apresentar uma origem pouco confiável, a nova Terceira via de Giddens, Blair e Clinton, objetiva uma economia de mercado e não os valores da sociedade de mercado. Resumindo seria uma economia de centro e uma política de esquerda, "(...) ou seja, manter o núcleo duro da materialidade capitalista, acrescido dos valores socialistas (...), (...)Entre o capitalismo e a revolução intercala-se um terceiro caminho, o da reforma, que humaniza o capitalismo e acumula forças para passar pacificamente ao socialismo(...)" (CHAUI, 1999).

²² Na gestão do presidente FHC – 1995-2002.

característica distintiva del accionar estatal en los 90, limitando la soberanía de las jurisdicciones en la definición de políticas (FELDFEBER; GLUZ, p. 341, 2011).

Indubitavelmente, a América Latina viveu processos intensos de reformas estatais, no entanto, tais reformas tiveram particularidades dependendo do país em que ocorreram, por isso, para esta pesquisa serão destacados os principais pontos dessas reformas no Brasil e na Argentina, com objetivo de recuperar, analisar e comparar os processos que interferiram nas políticas públicas educacionais de formação continuada de professores. Neste sentido, vale lembrar que o Banco Mundial foi fundamental na orientação destas, daí a importância de destacar sua atuação antes de aprofundar na discussão das reformas educacionais.

1.2 - O Banco Mundial e suas influências nas Reformas Educacionais

Antes de adentrar na discussão das reformas em cada um dos países aqui estudados, é relevante tecer algumas considerações sobre o Banco Mundial, visto que ele foi e ainda é, em diferentes medidas, um importante organismo internacional indutor e orientador das reformas educacionais aqui estudadas no Brasil e na Argentina. No decorrer deste estudo pode-se notar como este orientou as políticas educacionais da década dos 1990 e até hoje vem direcionando e induzindo a agenda educacional.

No final da Segunda Guerra Mundial viu-se surgir no mundo o fenômeno dos organismos supranacionais, com o objetivo de financiar a reconstrução dos países devastados no pós-guerra. Porém, com o tempo a missão “evoluiu” para a de financiamento do desenvolvimento dos países mais pobres e de auxílio financeiro. Nesse contexto, tais organismos passam a influenciar fortemente as políticas nacionais de vários países, principalmente, os considerados “em desenvolvimento”, através dos programas de ajustes estruturais e, mais recentemente, os programas de enfoque setorial. Sendo assim, o Banco Mundial é criado em 1944 na Conferência de Bretton Woods, a qual teve como principal objetivo estabelecer regras para as relações comerciais e financeiras entre os países mais industrializados do mundo, tendo como objetivo de governar as relações monetárias entre Nações-Estado independentes. Nesta mesma conferência, também foram criados o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Acordo Geral de Tarifas e Comércio (GATT).

O Banco Mundial é uma instituição financeira do tipo organização internacional, composto pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird) e pela a Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), ambos com o objetivo de reduzir a pobreza nos países de renda média e nos países pobres com capacidade creditícia, focado nos mais pobres do mundo. Ademais, o Banco Mundial é complementado com mais três instituições: Sociedade Financeira Internacional (SFI), Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (Miga) e Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos (Ciadi). Juntas, as organizações oferecem empréstimos aos países em desenvolvimento nas áreas de educação, saúde, administração pública, infraestrutura financeira e desenvolvimento do setor privado, da agricultura, do gerenciamento de recursos naturais e do meio ambiente. A sede do Banco Mundial está localizada em Washington²³.

Na evolução das políticas do Banco Mundial podem se caracterizar períodos de diferentes atuações no cenário mundial, sendo que as primeiras ações voltaram-se para a reconstrução das economias destruídas pela guerra e pela concessão de empréstimos de longo prazo para setores privados. Durante a Guerra Fria, o Banco Mundial envolveu-se progressivamente na estabilização e expansão do sistema capitalista, este investimento foi intenso nos países do hemisfério Sul, pois se buscava fortalecer alianças não-comunistas. Sendo assim, pode-se dizer que foi a partir dos anos de 1950 que o Banco adquiriu o perfil mais parecido com o qual se apresenta hoje, isto é, voltado ao financiamento dos países em desenvolvimento (SOARES, 2003).

Até 1956, 65% das operações do Banco Mundial concentraram-se nos países europeus. A partir de então a participação dos países em desenvolvimento se elevou progressivamente. De 1956 a 1968, os recursos do Banco voltaram-se principalmente para o financiamento da infra-estrutura necessária para alavancar o processo de industrialização a que se lançavam diversos países do Sul. Nesse período, cerca de 70% dos empréstimos destinaram-se aos setores de energia, telecomunicações e transporte (SOARES, 2003, p. 18).

A partir de 1968, durante a Gestão de McNamara (1968 -1980), o Banco assume políticas voltadas à erradicação da pobreza no mundo e às necessidades básicas das populações dos países em desenvolvimento, aumentando os empréstimos para os setores sociais. Entretanto, o esgotamento nos anos 1970, do longo ciclo de acumulação iniciado no pós-guerra, levou o capital a atingir uma escala global no processo de circulação que gerou uma deterioração do controle dos Estados nacionais e instituições multilaterais, tais mudanças no sistema capitalista foram

²³ Disponível em: www.bancomundial.org.br . Acesso em: 26 de fevereiro de 2012.

acompanhadas pelo progressivo declínio das políticas de Bem-Estar Social. Sendo assim, já nos anos 70 era marcante a crescente influência das teorias neoliberais e estas ganharam hegemonia nas próximas décadas e constituíram-se em alicerce ideológico para o Banco Mundial e o FMI. (SOARES, 2003).

Nos anos de 1980, com a eclosão da crise do endividamento dos países em desenvolvimento, o Banco Mundial mudou seu papel juntamente com os organismos multilaterais de financiamento. Assim, o Banco passa a ter importância estratégica na reestruturação econômica desses países, por meio, dos programas de ajustes estruturais (SOARES, 2003). Os programas de ajustes estruturais referem-se a um conjunto de reformas políticas de promoção do crescimento econômico, recomendadas pelo Banco Mundial e pelo FMI como condição para a concessão de empréstimos e destinado a incentivar mudanças estruturais significativas nos países em desenvolvimento. Os programas, também impõem um conjunto de condições para assistência técnica e aconselhamento sobre políticas para tais países, sendo este parte do programa de empréstimos. De forma geral, essas orientações encorajam para uma maior orientação às exportações e uma mais eficiente substituição de importações; uma redução da intervenção do setor público na economia; e recomenda-se uma redução das despesas públicas.

De um Banco de desenvolvimento, indutor de investimentos, o Banco Mundial tornou-se guardião dos interesses dos grandes credores internacionais, responsável por assegurar o pagamento da dívida externa e por compreender a reestruturação e abertura dessas economias, adequando as aos novos requisitos do capital globalizado (SOARES, 2003, p. 21).

Sendo assim, o Banco Mundial, através das tais condicionalidades dos programas de ajustes estruturais, iniciou no mundo e, principalmente, na América Latina, que esteve no centro das crises de endividamento na década de 80, reformas pautadas na concepção neoliberal e privatista das políticas públicas. Essas orientações, de forma geral, atendem as necessidades do capital internacional e da globalização e foram chamadas de medidas do “Consenso de Washington”. Tais medidas foram formuladas em 1989 na conferência do *Institute for International Economics*, por instituições financeiras situadas em Washington D.C., dentre elas o Banco Mundial, o FMI e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos. Portanto, as medidas do Consenso de Washington foram adotadas como imposições na negociação das dívidas externas dos países latino-americanos e acabaram tornando-se um modelo para o FMI e o Banco Mundial, com características evidentemente neoliberais como a abertura da economia aos investimentos estrangeiros, liberalização financeira, privatizações de empresas e serviços

públicos, redução dos gastos sociais por parte dos governos e flexibilização das leis de trabalho, para permitir a redução de custos das empresas.

Nesse contexto, percebe-se que na década de 1990, não apenas no Brasil e na Argentina, mas em diversos países do mundo, ocorriam reformas estatais, cada qual em seu contexto histórico, mas com traços em comum, isto é, recebendo novas orientações para o desenvolvimento e manutenção do capitalismo. Vale destacar que na América Latina essas reformas foram intensas e ocorreram sob a égide dos organismos internacionais que consequentemente incidiram nas reformas educativas, participando diretamente da definição de muitos planos de educação que, tradicionalmente, eram elaborados pelos órgãos governamentais nacionais. As orientações dadas foram, em grande parte dos países, adotadas de forma integral pelos Ministérios de Educação. Com isso, o Banco Mundial passa a realizar empréstimos para programas sociais focalizados na população mais pobre e neste pacote as reformas educativas ganham destaque no discurso, pois a educação torna-se uma importante “ferramenta para a redução da pobreza”, principalmente a educação básica.

Então, segundo Krawczyk (2010),

(...) as recomendações internacionais orientavam a reconfiguração da relação entre o Estado e a sociedade por meio da implementação de políticas de descentralização na gestão da educação e de incorporação da lógica da gestão privada na gestão pública. Tais recomendações pretendiam tornar a política educacional compatível com as medidas de minimização das responsabilidades dos Estados nacionais e dos recursos públicos aplicados nas áreas sociais. Nesta perspectiva, a organização e gestão do sistema educacional e da escola foram dimensões privilegiadas nas reformas do setor na América Latina durante na década de 1990 (p.10).

Por orientação dos organismos financeiros internacionais as reformas deveriam seguir o seguinte receituário: primeiro ajustar as economias para uma integração, depois, realizar reformas de Estado para que a integração fosse de longo prazo e por último os direitos sociais, que nesse contexto, são substituídos por políticas assistenciais e compensatórias. Neste panorama inscrevem-se as reformas educativas, de modo a organizar os sistemas educativos para adequar a educação aos novos movimentos mundiais e injetar a lógica econômica no campo educacional. Assim, as reformas educacionais ocorreram sob a égide da descentralização, capacitação dos professores em serviço, livros didáticos, guias curriculares, educação à distância, prioridade ao ensino primário e assistencialismo ou privatização para os demais níveis de ensino (WARDE; HADADD, 2003).

Todas essas prioridades estabelecidas pelo Banco são reforçadas em virtude da Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien – Tailândia – em março de 1990, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e o Banco Mundial. Na qual, 155 governos assumiram o compromisso de assegurar educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos. Ademais, observa-se que essas orientações incentivaram um processo de mercantilização da educação, no qual se tem ideias e orientações que legitimam a criação das parcerias público-privadas, percebidas na Conferência Mundial sobre Educação para Todos e em documentos como: *Declaração Mundial sobre Educação para todos (1990*²⁴*)*, *Prioridades y estrategias para la educación* (BANCO MUNDIAL, 1995), *Invertir mejor para invertir más. Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe* (CEPAL; UNESCO, 2005). Sempre com o argumento de que o investimento em educação ajuda a diminuir os índices de pobreza gerando maior produtividade e melhorando o desenvolvimento dos países.

Es un compromiso político basado en el consenso sobre la importancia y la urgencia que tiene la educación para el futuro individual y colectivo de nuestras naciones; en el consenso que la calidad de vida de los sujetos y los procesos de desarrollo económico, político, social y cultural dependen, en gran medida, de los protagonismos que ellos puedan desempeñar en la construcción de sus destinos; en la voluntad política de enfrentar las circunstancias adversas concertando acciones a nivel nacional e internacional (UNESCO, p.7, 1990).

Para Kruppa (2001), as medidas na área de educação poderiam ser resumidas, segundo os níveis educacionais, da seguinte forma:

- Quanto à educação infantil, o Banco, progressivamente, incorpora em sua visão inicial, de cuidado e saúde da criança pequena, uma visão educacional, ainda que com predomínio daqueles itens, defendendo a importância desse atendimento, independentemente da cultura ou da classe social. O Banco ainda propõe, no que diz respeito à população de baixa renda, que os custos de sua oferta sejam assumidos, em parceria, com as ONGs, em especial, em relação ao pagamento de pessoal, e que o gerenciamento dessa oferta fique, também, à cargo dessas entidades.
- Quanto à Educação Básica, o Banco faz uma progressiva redefinição, transformando o mínimo de reposição educacional destinado a pessoas de baixa escolaridade (o "minimum learning basic", dos anos 70) no conteúdo principal a ser transmitido na escola regular para a população em idade certa. Segundo o BM, esta é a escola que deve assumir o quesito de obrigatoriedade, sendo estendida ao conjunto da população. O Banco entende que ela deva se compor pelo primário e pelo primeiro ciclo do secundário. Ainda que sejam dados exemplos de escolas básicas, onde grande parte do custeio é feito através de contribuições da comunidade, o Banco admite que a sua oferta principal seja de responsabilidade do setor público.
- Quanto ao Ensino Médio, entendido pelo Banco como sendo o segundo ciclo do secundário, ele deve ser aberto àqueles que demonstrem capacidade para seguí-lo,

sendo assegurado, então, a todos esses julgados capazes, mediante a garantia de bolsas de estudo, uma vez que a sua oferta deva ser feita, prioritariamente, pelo setor privado.

- Quanto ao ensino superior, o Banco é renitente ao afirmá-lo como devendo ser espaço de atuação, exclusiva, do setor privado, propondo um sistema de fundos para bolsas de estudo, destinadas aos capazes, mas com renda insuficiente.

- A Educação de Adultos, ainda que sejam elogiados certos programas de educação à distância (como os da Fundação Roberto Marinho), e que o Banco se diga compromissado com os termos acordados na "Conferência Mundial de Educação para Todos", não há, nos documentos estudados, qualquer ênfase para essa questão, principalmente em termos de América Latina. Propostas da educação informal não constam nos documentos dos anos 90 (KRUPPA, 2001, p. 2 e 3, grifos nossos).

No que concerne ao tema formação continuada de professores, o Banco Mundial estabeleceu novas exigências para a profissão docente, impactando de forma incisiva na formação de professores, conforme esclarece Freitas:

(...) a implementação dessas concepções via políticas de formação vem se dando desde o final dos anos 80 e se consolida na década de 1990, em decorrência dos acordos firmados na histórica Conferência de Ministros da Educação e de Planejamento Econômico, realizada no México, em 1979, e na Conferência de Jomtien, em 1990, na Tailândia. Várias iniciativas foram tomadas, em especial na América Latina e no Caribe, como tentativa de responder à crise de acumulação do capitalismo, no sentido de “elevar o nível de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, pilar do plano de ação Educação Para Todos (...) (Freitas, 1994 apud Freitas, 1999, p. 18).

Dessa forma, a formação inicial e continuada começa a aparecer nas agendas políticas dos países em desenvolvimento, dentre os fatores determinados pelo Banco estava a melhoria do conhecimento dos professores, destacando a capacitação em serviço, pois a formação inicial seria mais curta e centrada nos aspectos pedagógicos e assim a capacitação em serviço seria mais efetiva em termos de custo, principalmente com o advento da educação à distância que se torna uma modalidade estimulada pelo Banco Mundial.

Las autoridades educacionales – nacionales, regionales y locales– tienen la obligación preponderante de proporcionar educación básica para todos, pero no puede esperarse que suministren la totalidad de los requerimientos humanos, financieros y organizativos para esta tarea. Será necesaria la concertación de acciones nuevas y revitalizadoras a todos los niveles: acordar convenios entre todos los subsectores y todas las formas de educación, reconociendo el especial rol profesional de los docentes y el de los administradores y demás personal educacional; convenios entre el departamento de educación y otras dependencias gubernamentales, incluidas las de planificación, finanzas, salud, trabajo, comunicaciones y otras esferas sociales; concertar acciones entre organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, el sector privado, las comunidades locales, los grupos religiosos y las familias. En este contexto, tanto las condiciones de servicio como la situación del personal docente, que constituye un elemento decisivo para la realización de la educación para todos, deben mejorarse urgentemente en todos los países, en consonancia con la Recomendación OIT-UNESCO relativa a la situación del personal docente (1966). El reconocimiento del rol vital de los maestros y de las familias es particularmente importante. La concertación genuina de acciones contribuye a la planificación, realización,

administración y evaluación de los programas de educación básica. Las acciones concertadas están en el corazón de lo que llamamos “una visión ampliada y un compromiso renovado” (UNESCO, 1990, p. 13, grifos nossos).

Não obstante, ainda encontra-se, de forma enfática nas orientações do Banco, um direcionamento para com as políticas de parcerias público-privadas, assim como na citação acima, na qual fica claro o foco nas parcerias para atender direitos sociais, principalmente na área educacional, que tradicionalmente estava a cargo do Estado, utilizando para tais orientações a mesma metodologia que tenta dar conta da economia de mercado, isto é, um modelo empresarial e, assim, o Banco adquire um papel significativo na privatização de políticas sociais e dos espaços públicos. Ademais, esse conceito insere-se em uma proposta de diversificar a oferta da educação para estimular a concorrência com objetivo de que tal concorrência produzisse uma melhoria na qualidade (TORRES, 2003), estimulando não apenas a economia, mas também a cultura do privado, principalmente, quando essa lógica é levada para dentro das escolas, alterando não só os valores do Estado, mas também dos sujeitos.

No Brasil, a cooperação do Banco no setor educacional não é nova e data desde muito antes dos anos 1970, porém, torna-se mais recorrente, principalmente durante o regime militar. Desde esse período o Brasil vem adotando uma série de reformas fomentadas por todas essas orientações e medidas, especialmente sob os programas de ajustes estruturais. No Governo FHC, foi nítida a confluência entre as orientações do Banco e as reformas realizadas, intensificando o processo de privatizações e concentrando os recursos da educação no ensino básico, conforme Machado (2005), o maior número de empréstimos aprovados concentrou-se nas gestões FHC, com destaque para o ano de 1997.

O governo Lula deu continuidade às políticas do Banco Mundial, ainda que, quando comparado com o governo de FHC, em relação ao número de projetos aprovados, principalmente no primeiro ano do mandato do governo Lula, a impressão é a de que houve uma diminuição de projetos financiados pelo Banco na nova gestão (MACHADO, 2005). Entretanto, é em projetos como Programa Bolsa Família, que o Banco teve um papel fundamental para a sua estruturação técnica e no Programa de Aceleração do Crescimento (PAC)²⁵. Portanto, são nestes programas que se notam as atuais influências do Banco nas políticas governamentais brasileiras²⁶.

²⁵ O PAC tem como objetivo acelerar o crescimento econômico do Brasil priorizando ações de infraestrutura, em áreas como saneamento, habitação, transporte, energia e recursos hídricos, entre outros.

²⁶ Disponível em: <http://go.worldbank.org/> Acesso em: 29 de fevereiro de 2012.

Na Argentina, o Banco Mundial teve um papel diferenciado quando comparado ao Brasil, nesse último os empréstimos tinham um caráter, primeiramente, avaliativo das graves situações de pobreza e abandono escolar e, em um segundo momento orientar as reformas educativas. Entretanto, na Argentina o Banco atuou de forma mais organizativa, contribuindo para transformações de caráter mais global, principalmente enquanto definição de políticas públicas. Essas mudanças se deram em um contexto de reformas estatais e educacionais, dessa forma o Banco teve um lugar relevante na implementação das reformas educativas.

No governo de Carlos Menem, na Argentina, difundiu-se a ideia de um “Pacto Federal” que deveria garantir a federalização da educação, mediante a ação do Conselho Federal de Cultura e Educação e a transferência dos serviços educativos nacionais de educação média e superior não universitária²⁷ do governo nacional para as províncias. Respondendo a isso, em 1993, foi sancionada a “*Ley Federal de Educación*”, pois dentre os setores que apresentavam crises na gestão, a educação era um deles, e recebeu as principais orientações do Banco como a descentralização, a preparação para o trabalho e a colaboração entre os governos subnacionais, no caso, as províncias, e a ampliação da educação básica com a participação da comunidade educativa e da sociedade civil (ASCOLANI, 2008).

En el caso argentino los préstamos del Banco Mundial ocuparon un lugar relevante en la puesta en marcha de la reforma educativa, principalmente en el nivel de las innovaciones pedagógicas difundidas por el Ministerio de Cultura y Educación y en el de la ampliación y modernización de la infraestructura escolar. Ambas entidades fueron artífices entonces de una reforma que, aunque moderna en los aspectos técnicos, no había logrado todos los consensos necesarios para ser eficaz (ASCOLANI, 2008, p.153).

Para tanto, o Banco concedeu em abril de 1995 um empréstimo destinado ao “*Programa de reformas e inversiones en el sector de educación*”, cujo objetivo era a ampliação e aumento da qualidade educativa em seis províncias e também ao “*Proyecto de descentralización y mejoramiento de la educación secundaria*”, facilitando a aplicação das reformas educativas em algumas províncias. Outro investimento foi para o “*Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria*”, em 1995, com objetivo de melhorar os equipamentos e acervo bibliográfico, além de consolidar os programas de pós-graduação nas universidades públicas (ASCOLANI, 2008).

²⁷ Na Argentina a Educação Superior é composta por duas modalidades: 1) Universitário e 2) Superior Não Universitário. A maioria dos professores argentinos são formados na modalidade superior não universitário, mais adiante, nesse mesmo capítulo e nos que seguem, esse assunto será retomado.

O apoio do Banco se manteve vigente até a crise de 2001, na qual foi declarada a moratória em 24 de dezembro de 2001 pelo presidente na época Adolfo Rodríguez Saá (23 dez. 2001 a 02 jan. 2002²⁸), que suspendeu o pagamento da dívida externa. Entretanto, em março de 2003, depois das eleições presidenciais, assume o presidente Néstor Kirchner que inicia uma série de negociações com os organismos internacionais e, em março de 2005, coloca-se fim a moratória Argentina. Nesse cenário, tem-se o retorno de investimentos estrangeiros e, segundo documentos do Banco Mundial, a partir de 2004 tem-se a aprovação da “*Estrategia de Alianza con el País*” (EAP) conhecida pela sigla EAP que consiste em um apoio estratégico do Banco Mundial à Argentina com três eixos principais: crescimento sustentável e equidade, inclusão social e melhoria da gestão do governo.

La alianza de inversiones entre Argentina y el Banco ha sido estable y coherente desde su aprobación en 2004, y se ha centrado en objetivos a largo plazo tales como la mejora de la infraestructura, la consolidación de los avances sociales y la reducción de la pobreza, y el mejoramiento de la capacidad del sector público. La crisis económica internacional, que fue el principal factor de incertidumbre al inicio del período de la EAP, no afectó al país con la intensidad prevista (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 1).

Nesse ínterim, a educação brinda novos apoios, já na era Kirchner, na qual podemos destacar a *Asignación Universal por Hijo* (AUH) (decreto nº 1602/09) que é um programa de transferência de renda do governo nacional argentino, no qual o beneficiado recebe \$270,00 pesos mensais por cada filho que tenha atualizada a “*Libreta Nacional de Seguridad Social, Salud y Educación*“, o que aumentou o número de alunos matriculados até o final do nível médio. Segundo o documento “*Informe de Situación Sobre la Estrategia de Alianza Con la República Argentina para el Período 2010-2012*” do Banco Mundial (2011) a AUH contempla o eixo da Inclusão Social do EAP e foi uma grande transformação no sistema de proteção social. Ademais, o mesmo documento revela, dentro do eixo de inclusão social, que se deve priorizar no setor educacional um maior acesso a educação e melhor qualidade da educação no setor rural.

Portanto, o que se vê atualmente nos dois países são políticas e programas de enfoque setorial que buscam estabelecer mecanismos que apóiam programas de reformas setoriais baseados em objetivos de desenvolvimento de longo prazo. Segundo o Banco esses apoios são mais eficazes ao dar escala a programas existentes, focalizar em resultados ao invés do controle das transações, fortalecer parcerias e melhorar o desempenho das instituições envolvidas, assim

²⁸ Fernando de la Rúa foi eleito presidente em 24 de outubro de 2000 e renunciou em 20 de dezembro de 2001.

como se visualizam no Brasil com os Programas Bolsa Família e PAC, bem como na Argentina com o EAP e a AUH.

Diante deste panorama questionam-se como as reformas estatais, indubitavelmente influenciadas pelos organismos internacionais, principalmente sob as orientações do Banco Mundial, que por sua vez influenciaram nas reformas educativas, impactaram nas políticas de formação continuada de professores no Brasil e na Argentina e como essas políticas chegaram até os centros de formação continuada de professores das cidades de Campinas e Buenos Aires.

1.3 - A Reforma do Estado e a Educação: As Reformas Educativas no Brasil e a Formação Continuada de Professores

A partir do contexto já citado, o Brasil passa por importantes reformas, influenciadas por mudanças mundiais e, principalmente, pelas orientações dos organismos internacionais. No caso da educação, o Banco Mundial foi o principal precursor, realizando fortes pressões sob a agenda das reformas no Brasil, sempre com ênfase em projetos financeiros. Dessa forma, pode-se constatar que as reformas implementadas no Brasil foram iniciadas no governo da Nova República do presidente Sarney, aprofundadas nos governos de Collor e Itamar, sendo concretizadas no governo FHC.

Um processo que se iniciou com o Governo Collor de Mello, teve uma transição no Governo de Itamar Franco, mas consolidou-se com Fernando Henrique Cardoso. Este anunciou, em discurso de despedida do Senado, em novembro de 1994, que as eleições daquele ano colocariam “um ponto final na transição”; que “depois de dezesseis anos de marchas e contramarchas, [o regime político brasileiro] [...] [parecia] finalmente chegar ao porto seguro de uma democracia consolidada [...]”. Mas, para além da transição de um regime militar autoritário para um regime democrático, aquele momento histórico, para Fernando Henrique Cardoso, representava a mudança paradigmática de ciclos de desenvolvimento, estabelecendo uma ruptura com o que chamou de “Era Vargas” (REIS, 2003, p.78).

Tais reformas foram apregoadas sob as ideias de modernização, eficiência e eficácia do Estado e assumiu um caráter “participativo”, melhor dizendo, de parcerias entre o Estado e a sociedade civil, onde o Estado controla, coordena, regula e avalia e a sociedade “participa” (COUTINHO, 2005). Dessa forma, inseriram-se no Brasil fortes políticas de descentralização, ou seja, a transferência da responsabilidade do governo nacional para os governos estaduais e municipais.

A formação do Estado moderno adquiriu um caráter centralizador a partir do qual se estruturaram as formas de planejamento e gestão de suas políticas públicas. Esgotado esse modelo de intervenção estatal, as críticas à sua eficiência e eficácia mesclaram-se à defesa de sua (re) organização, colocando, no centro do debate, a necessidade de descentralização administrativa, política e financeira. Em última instância, trata-se da defesa de redirecionamento das políticas sociais diante da incapacidade do Estado em sustentar o ritmo de expansão de seus serviços, sem a perda da qualidade (MARTINS, 2001, p. 28)

Essas mudanças culminaram no PDRAE de 1995, esse importante plano marcou tal período brasileiro, durante a primeira gestão do governo de FHC²⁹, sob a coordenação do, na época, ministro Luiz Carlos Bresser Pereira. Entretanto, vale destacar que, segundo Souza e Carvalho (1999), a reforma brasileira do Estado se deu em dois estágios, o primeiro caracterizado por uma maior abertura dos mercados, pelo controle da inflação e pelas privatizações. O Segundo pelas propostas do MARE, pois o primeiro estágio das reformas não teve grande influência no pensamento deste, já que o MARE é caracterizado por propostas politicamente mais complexas do que as da primeira geração, pois envolvem inúmeros interesses que se multiplicam em cada situação específica, ao contrário dos conflitos decorrentes da primeira geração, que foram mais polarizados (SOUZA; CARVALHO, 1999).

Para Reis (2003) as reformas dos anos 1990, sobretudo no Brasil, tiveram os seguintes aspectos:

1) a universalização do capitalismo, particularmente por meio do capital produtivo macrogerido pelo financeiro, impôs profundas mudanças no metabolismo social do mundo todo (Mézáros, 2002, p. 133-1740); 2) a profunda mudança no metabolismo social impôs um novo processo de reprodução social, que, por sua vez, implicou alterações nas estruturas sociais; e 3) isso pôs em movimento reformas institucionais em várias áreas da atividade humana nesse modo de produção, mas principalmente na esfera educacional (REIS, 2003, p.87).

As proposta de reformas do ex-ministro Bresser Pereira seguiram a inserção de uma racionalidade empresarial/mercantil para esfera pública sob os objetivos de garantir a eficiência e eficácia do Estado.

É preciso, agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de “gerencial”, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna “cliente privilegiado” dos serviços prestados pelo Estado (PDRAE, 1995, p. 7).

²⁹ Períodos de gestão FHC como presidente do Brasil: 1995–1998 — Primeiro mandato; 1999–2002 — Segundo mandato.

Nesse contexto, Ball (2011) avança conceitualmente discutindo um “novo gerencialismo” que resulta em mudanças no valor do público, o qual ganha novos sentidos de caráter mais empresarial, isto é, muda-se a relação do sujeito com o Estado e entre outros sujeitos. Sendo assim, os principais impactos para a sociedade perpassam a necessidade de refletir questões relacionadas a regulação e a subjetividade dos sujeitos. Ou seja, observa-se uma transformação nos valores, pois não tem-se apenas um novo Estado, mas também um novo sujeito e consequentemente uma transformação do que considera-se público.

Dessa forma, o documento PDRAE discorre sobre três modelos de administração pública: 1) Patrimonialista, 2) Burocrática e 3) Gerencial. Dos quais, a administração pública gerencial é destacada como a principal forma de administração contida na reforma, que prioriza em seu conceito os resultados em detrimento dos processos e foi inspirada na administração de empresas privadas.

A administração pública gerencial vê o cidadão como contribuinte de impostos e como cliente dos seus serviços. Os resultados da ação do Estado são considerados bons não porque os processos administrativos estão sob controle e são seguros, como quer a administração pública burocrática, mas porque as necessidades do cidadão cliente estão sendo atendidas (PDRAE, 1995, p. 17).

Dentro dessa nova configuração destacam-se importantes mudanças nas políticas públicas educacionais, entre elas a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que promulga importantes reformulações na educação brasileira. Principalmente, no que diz respeito ao processo de descentralização, na qual é regulamentada que a organização da educação nacional se dará sob a responsabilidade da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em regime de colaboração. Nesse contexto, os municípios ficam incumbidos de organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados e responsáveis por oferecer o atendimento às escolas de educação infantil, além de priorizar a educação fundamental.

Ademais, promulga importantes reformulações na formação do professor que irão alterar o quadro das formações oferecidas pelo governo e a situação do docente no Brasil. A formação inicial para o professor da educação básica passa a ser obrigatoriamente em nível superior (art. 62); A formação inicial e continuada passa a ser direito dos profissionais do ensino da educação básica e de responsabilidade dos governos nacionais, estaduais e municipais (art. 62, § 1º);

Torna-se obrigatória a inclusão da formação continuada dos professores na carga horária de trabalho (art. 67).

No pacote das reformas, a descentralização foi marcante, inicialmente entendida como um fator de participação que levaria as decisões políticas para as esferas locais, uma demanda construída nos anos de luta contra o autoritarismo militar e que ganhou enorme relevância na Constituição de 1988, pois após 20 anos de centralismo político, financeiro e administrativo, o processo descentralizador abriria oportunidades para maior participação cidadã, autonomia e para inovações no campo da gestão pública, levando em conta a realidade e as potencialidades locais (ABRUCIO, 2007). No entanto, a ação de separar as atividades de regulação das atividades de execução ocorreu, em primeiro lugar, sob uma forte pressão nacional e com pouca infraestrutura. Em segundo lugar, desconsideraram-se totalmente as desigualdades sociais existentes entre os estados e os municípios, pois mesmo com os Fundos de Participação Municipal e Estadual, a descentralização gerou efeitos extremamente heterogêneos e descontínuos. "Como a descentralização em um país tão desigual como o Brasil depende da articulação entre os entes federativos, a compartimentalização afeta diretamente (e de forma negativa) os resultados das políticas públicas" (ABRUCIO, 2007, p.70).

O Estado brasileiro, desde a proclamação da república, em 1889, é um república federativa. Pode-se dizer que o federalismo é uma forma de organização territorial do Estado que gera impactos organizacionais no poder de decisão e na relação dos governos com o povo. Pois, em um Estado federativo as decisões devem ser legitimadas pelos entes federados que podem ser estados/províncias ou, ainda, no caso do Brasil municípios³⁰, este tipo de Estado é muito distinto do modelo clássico de Estado unitário. Para ser um Estado federal é importante considerar duas importantes características: "*1) Ter algo que marque a heterogeneidade (territorial, lingüística, cultural, étnica...); e 2) Construir uma ideologia nacional na prática da unidade na diversidade*" (ABRUCIO, 2010, p. 41). Nesse sentido, identificamos nessa pesquisa dois Estados federativos, Brasil e Argentina, com histórias e trajetórias diferentes, apesar da semelhança na forma do Estado.

³⁰ O principal mote do novo federalismo inaugurado pela Constituição de 1988 foi a descentralização. Nessa linha, o Brasil se tornou uma das pouquíssimas federações do mundo a dar *status* de ente federativo aos municípios (ABRUCIO, 2010, p. 46).

O federalismo no Brasil em suas origens foi bastante centrífugo, sem que os governos estabelecessem uma proposta de Estado organizada, cooperativa e interdependente entre os entes federados. Porém, o golpe militar de 1964 interrompe esse processo e impõem um Estado centralizador e tecnocrático. Com o processo de redemocratização do país e a partir da constituição de 1988, implementaram-se políticas descentralizadas e/ou desconcentradas em um contexto nacional heterogêneo, desigual e marcado por tensões governamentais entre os entes federativos. Buscou-se combinar descentralização, na forma da municipalização, com objetivos de melhorar a gestão dos sistemas de ensino, com políticas nacionais orientadoras, como a LDB e o Plano Nacional de Educação (PNE) e a proposta de um regime de colaboração intergovernamental. Entretanto, os resultados dessa municipalização foram bastante desiguais,

(...) resultados negativos também foram produzidos. Entre estes, destacam-se a dependência financeira ou a escassez de recursos para dar conta das demandas dos cidadãos; baixa capacidade administrativa, o que implica dificuldade para formular e implementar os programas governamentais, mesmo quando há dinheiro federal ou estadual envolvido; e os males que atrapalham a democratização dos municípios, como o clientelismo, a “prefeiturização” (isto é, o excesso de poder nas mãos do prefeito), o pouco interesse em participar politicamente e/ou de controlar os governantes (ABRUCIO, 2010, p. 46).

Nesse sentido, a LDB ao propor o regime de colaboração entre os entes busca atribuir a estes importantes políticas públicas na área da educação. Porém, sem uma proposta articulada e organizada, “*sem um regime fiscal e financeiro que atenda de fato ao pacto federativo, o alcance das políticas torna-se minimizado*” (CURY, 2010, p. 160). Portanto, é nesse ínterim, que se retoma a discussão do conceito de sistema nacional de educação no Brasil, com objetivo de melhorar a articulação federativa nacional, essa discussão será melhor analisada no final desse capítulo.

Também se destacam as alternativas buscadas nas reformas educativas em consonância com a reforma do Estado, nas quais se encontram as parcerias entre o setor público e o privado. Tendo em vista a legislação brasileira, Oliveira (2005) aponta que até a Constituição de 1988, os referidos termos possuíam uma definição “clássica” na qual público associava-se a estatal e privado a não-estatal. Após essa Constituição os conflitos entre público e privado desencadearam alterações na significação dos termos. Conforme esclarece Arelaro (2007) na Emenda Constitucional nº. 19, de 4 de junho de 1998 que:

(...) modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública (...), reformando o Estado brasileiro e introduzindo dois novos princípios – o de que o ‘interesse público’ não necessariamente é estatal, com a conseqüente inclusão do conceito de ‘público não-estatal’, pela primeira vez na Constituição Federal; e o segundo princípio, o de que os serviços até então considerados privativos do Estado poderão ser, mediante contratos, transferidos ou ‘gerenciados’ pela iniciativa privada. (p. 15).

Essa situação, também foi propícia para dar condições a uma maior abertura da educação ao mercado, pois com a intensa municipalização do ensino infantil e fundamental, os municípios passaram a atender as demandas educativas e, em muitos casos, tiveram que criar uma rede de ensino que não existia até o momento. Nesse sentido, nota-se uma indução do governo nacional, fazendo com que muitos municípios, principalmente os menores, aderissem à parceria público-privada, que muitas vezes é precipitada e gerada pela pressão dos governos superiores. Portanto, para atender a essa rede educativa em todos os seus aspectos: matrículas, material didático, contratação de professores e formação continuada; as parcerias foram a grande alternativa possibilitando que a educação se tornasse um mercado em grande expansão e com grandes possibilidades de lucro (OLIVEIRA; DASCANIO-RAMOS, 2012).

Além disso, no que tange à descentralização, a grande marca nas políticas educacionais deste período foi a criação do Fundef, regulamentado pela lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que consistiu na transferência de recursos para estados e municípios na proporção de suas matrículas, isto é, criou-se um valor mínimo nacional de repasse por aluno definido através de decreto promulgado pelo Presidente da República. Além disso, o fundo recebe uma complementação da União nos estados onde a receita originalmente gerada não atinge o valor mínimo por aluno/ano fixado nacionalmente. Estratégia esta que tenta, razoavelmente, diminuir as desigualdades apresentadas nos diferentes estados brasileiros.

Segundo Rodriguez (2001), desde o período da implementação do Fundef, as matrículas nas redes municipais aumentaram, principalmente nos municípios de pequeno porte, os quais, na maioria das vezes, são frágeis do ponto de vista financeiro e administrativo, o que os tornam mais vulneráveis diante da pressão política do governo nacional, gerando uma situação propícia às parcerias público-privadas e culminam na multiplicação de sistemas educativos nos diferentes municípios. Entretanto, vale ressaltar que este fundo garantiu o financiamento, pela primeira vez, da formação continuada de professores, estabelecendo que 60% dos recursos fossem subvinculados ao ensino fundamental e que até 40% deveriam ser aplicados na remuneração e capacitação de professores.

Em 2007 o Fundef, que abarcava apenas o ensino fundamental, foi substituído pelo Fundeb que entrou em vigor em janeiro de 2007, por Medida Provisória, e foi regulamentado em junho do mesmo ano pela lei nº 11.494/2007. Com a implantação do Fundeb, as creches, educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação especial e educação de jovens e adultos passaram a receber o recurso, que deve vigorar até 2020.

Ainda no bojo das reformas educativas, em 1998 aprova-se a construção do PNE, aprovado pela lei 10.172, de 9 de Janeiro de 2001. Ademais, vale ressaltar que antes do PNE – 2001, teve-se o Plano Decenal de Educação para Todos, 1993, que foi um dos eixos norteadores do PNE-2001. O Plano Decenal de Educação para Todos tem origem em função da participação do Brasil na Conferência de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, em 1990, visto que, o Brasil estava entre os nove³¹ países que apresentavam baixa produtividade no sistema educacional. Neste plano fica evidente um ponto importante para esta pesquisa, a reelaboração do papel do professor e como a figura deste é colocada como eixo central na melhoria da educação nacional, prova da influência dos organismos internacionais nas políticas nacionais.

O Plano Decenal considera que o principal agente de uma política de qualidade da educação é o professor, devendo a função do magistério ser publicamente reconhecida em sua relevância social. O Plano Decenal concebe a valorização do professor pela conjugação simultânea de três vertentes: **Carreira, condições de Trabalho e Qualificação(...)** é preciso rever a formação, tanto das Escolas Normais quanto das Licenciaturas, de forma a compatibilizá-la com as necessidades da escola, e a criar mecanismos de educação continuada de professores (BRASIL 1993, p. 5, grifos do autor).

Segundo Saviani (2007), o Plano Decenal de Educação para Todos é considerado pela proposta do PNE como o “primeiro e mais importante” subsídio para o PNE (lei nº 10.172/2001), devendo mesmo, constituir o cerne do novo documento. Ademais, no PNE (2001) destaca-se o ponto 5- *Magistério da Educação Básica*, o qual reforça a valorização do profissional da educação e também a importância da formação continuada de professores.

A formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Este Plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação (PNE – 2001, p. 62).

³¹ Países que apresentavam baixa produtividade no sistema educacional em 1990: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão.

Durante a Conferência Nacional de Educação (Conae) em abril/2010, construiu-se o documento final do novo PNE- 2011-2020, PL 8.035/2010 –, que ainda está tramitando no Congresso³². Nesse documento, é retomada, entre as prioridades, a valorização dos (as) profissionais da educação no eixo IV, no qual podemos destacar,

(...) essa política deve articular, de forma orgânica, as ações das instituições formadoras, dos sistemas de ensino e do MEC, com estratégias que garantam políticas específicas consistentes, coerentes e contínuas de formação inicial e continuada, conjugadas à valorização profissional efetiva de todos/as os/as que atuam na educação, por meio de salários dignos, condições de trabalho e carreira. (MEC – Documento Base, p. 79, 2010)

Além disso, em termos desta pesquisa, também é válido destacar o seguinte trecho,

(...) e extinguir, ainda, todas as políticas aligeiradas de formação por parte de “empresas”, por apresentarem conteúdos desvinculados dos interesses da educação pública, bem como superar políticas de formação que têm como diretriz o parâmetro operacional do mercado e visam a um novo tecnicismo, separando concepção e execução na prática educacional. (MEC – Documento Base, p. 81, 2010)

Destacando esses dois trechos pode-se dizer que o novo PNE tem grandes objetivos alguns deles preservam características do antigo PNE e outros propõem algumas mudanças nas atuais políticas educacionais, segundo Scheibe (2010), no que se refere às políticas de formação de professores o PNE tem como uma das suas tarefas primordiais aprofundar a articulação entre a formação inicial e a formação continuada, o que envolve destacar a busca constante da relação entre os locais de formação, sistemas de ensino e escolas básicas. Destaca-se nesta articulação o papel dos centros, institutos e faculdades de Educação.

O documento referência da Conae 2014 “O PNE NA ARTICULAÇÃO DO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração”, também retoma e reforça alguns pontos importantes no EIXO: Valorização dos Profissionais da Educação: Formação, Remuneração, Carreira e Condições de Trabalho. Entre eles destaca-se o trecho a seguir:

³² Apesar do plano traçar as principais metas para a Educação no Brasil entre 2011 e 2020, o PNE 2011-2020 ainda não foi aprovado e está em tramitação no Congresso Nacional há mais de dois anos (junho de 2013).

(...) a formação inicial e continuada, entendida como processo permanente, que articule as instituições de educação básica e superior, requer um debate mais aprofundado, no âmbito do planejamento e da Política de Formação de Profissionais da Educação Básica. Esta política, delineada no Decreto no 6.755/2009, cujos princípios evidenciam uma concepção de formação que considera os profissionais da educação básica como portadores de conhecimentos, experiências, habilidades e possibilidades os credencia a integrar os programas das universidades e demais instituições formadoras, exercendo um papel fundamental nos processos formativos (Documento-Referência, CONAE, 2014, p.81 e 82)

Esse documento levanta questões que afirmam a importância de políticas mais integrais em relação aos profissionais da educação, na qual propõe políticas que associem formação, salários condizentes à realidade social, carreira e desenvolvimento profissional. Nesse sentido, retoma a importância de políticas como o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), lei nº 11.738/2008, na implementação de planos de carreira, cargo e remuneração do professores brasileiros, visto que, apesar da legitimidade adquirida pelo piso, ainda não foram estabelecidas formas de controle para garantir o que foi instituído na lei (JEFFREY, 2012).

Nesse contexto, percebe-se que a partir dos anos 2000, em função dos diversos conflitos apresentados pelas reformas dos anos 1990, há um movimento de retomada do Estado frente aos movimentos de descentralização, desregulamentação e privatização do período anterior de fortes tendências neoliberais. No caso brasileiro, essas mudanças são impressas na gestão do governo Lula (2003-2010)³³, que segundo Dantas e Sousa (2009) o novo período partiria da ideia de regulação com concertação social, isto é, “construir uma nova agenda para o país, resgatando o papel do Estado como articulador e condutor de políticas” (p.5). Para tanto, a grande inovação institucional é a criação de estratégias de participação dos diferentes grupos organizados na elaboração das políticas de desenvolvimento postas em prática pelo Estado Nacional. Como consequência desse processo cria-se, em 2003, o Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social a partir de demandas das entidades representativas de parte do empresariado, como o Pensamento Nacional das Bases Empresariais (PNBE), Instituto de Estudo para o Desenvolvimento Industrial (IEDI), e de parte dos trabalhadores, como as centrais sindicais.

Se por um lado observar-se na gestão Lula, de forma geral, algumas mudanças visando uma abertura maior para a participação de organizações da sociedade civil. Por outro lado, na área educacional, percebe-se a manutenção e continuidade das políticas de descentralização e desconcentração, de avaliação, de financiamento por meio de fundos e o estabelecimento de

³³ Governo Lula: 1º mandato – 2003-2006; 2º mandato – 2007-2010.

metas educacionais, principalmente com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) (JEFFREY, 2012), isto é, apesar de uma maior participação da sociedade, as políticas educacionais mantiveram as diretrizes internacionais e as orientações neoliberais.

De forma geral, no que tange as reformas do Estado, esse novo período apresenta importantes mudanças e também importantes continuidades. Apesar de o governo Lula ter sido eleito por um discurso marcado por uma proposta de ampla mudança na sociedade brasileira, gerando uma expectativa de efetividade nas políticas sociais, condizentes com as demandas populares, que haviam se perdido nas reformas anteriores, em sua agenda política faltou um projeto claro de reforma do Estado. Ao contrário do esperado, o que se viu foi a continuação de muitas reformas iniciadas na gestão FHC. Sendo assim, muitas das promessas eleitorais não puderam ser cumpridas porque a gestão pública não estava preparada, ou não podia alcançar os objetivos propostos (ABRUCIO, 2007).

Dentre as ações de continuidade das políticas neoliberais, durante a gestão Lula, vale destacar, a regulamentação das parcerias público-privadas através da lei 11.079 de dezembro de 2004. Esta lei institui as normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública, facilitando a contratação para investimentos de grande montante e estabeleceu as normas gerais referentes à licitação e à contratação de setores privados para a União, estados e municípios. Continuando as políticas de caráter neoliberal e de diminuição do Estado Social, na qual este deixa de ser o executor e passa somente a fiscalizar a administração privada, a lei 11.079 é, portanto, mais uma ação em prol da desestatização de atividades que tradicionalmente eram prestadas pelo Estado. Apesar do país já ter orientações e algumas leis estaduais e municipais, a lei 11.079 vem para regulamentar e complementar as ações, já previstas no PDRAE, sob a égide do público não-estatal.

Sem embargo, a gestão de Lula também apresenta uma melhoria na desigualdade social, visto que o aumento dos gastos sociais, entre os anos de 2003 e 2009, contribuíram para a redução da desigualdade de renda no Brasil. Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)³⁴ o índice de Gini³⁵ em 2003 era de 0,548 e, com o aumento no investimento em

³⁴ IPEA nº 92 Equidade Fiscal no Brasil: impactos distributivos da tributação e do gasto social, 19 de maio de 2011.

³⁵ O coeficiente de Gini mede o grau de desigualdade na distribuição da renda domiciliar per capita entre os indivíduos. O valor pode variar de zero, quando não há desigualdade (as rendas de todos os indivíduos têm o mesmo valor), até 1, quando a desigualdade é máxima (apenas um indivíduo detém toda a renda da sociedade e a renda de todos os outros indivíduos é nula). A divulgação é feita a partir do momento em que o IBGE publica os microdados

saúde e educação, o índice em 2009 foi de 0,496. Para tanto, programas de transferência de renda, como o Bolsa Família, ajudaram na melhoria do índice, que é medido de 1 a 0, sendo que quanto mais próximo do 1 maiores as desigualdades e quanto mais próximo do 0 menores as desigualdades. Nesse ínterim, não se pode considerar o governo Lula dentro de um padrão típico neoliberal de políticas públicas, porém, este, se enquadra mais próximo a um modelo de governo da terceira via, na qual segundo Berchanky (2008),

(...) a tensão entre a agenda social, a reativação do desenvolvimento e o enfoque ortodoxo sobre a inflação, que destina os superávits fiscais e comerciais para financiar os juros e serviços do endividamento, constitui uma importante dimensão do governo Lula (p.93).

A Terceira Via se diz diferente do neoliberalismo e sua principal bandeira é constituída por uma política de centro, isto é, nem esquerda nem direita, nem socialismo nem neoliberalismo. Nesse contexto, essa política propõe que o Estado deve reagir às mudanças, isto é, aos “novos tempos”. Para isso, propõe dois pontos importantes: 1) Não desprezar a esfera pública, mas reconstituir e renovar as instituições públicas; 2) Responder à globalização de forma sofisticada. Nesse sentido, o ex-ministro Bresser Pereira usufruiu de tal teoria para o desenvolvimento das políticas de reforma do Estado no período FHC, por isso, não é difícil encontrar no PDRAE estratégias que correspondem a esses dois pontos.

Algumas diferenças que se podem ressaltar entre esses dois projetos políticos, Terceira Via e neoliberalismo, seria, primeiramente, a questão da transferência dos serviços públicos; enquanto o neoliberalismo propõe privatizar tais serviços para o mercado, a terceira via propõe transferi-los para a sociedade civil ou para o chamado terceiro setor. Segundo Chauí (1999), esse princípio é um tanto curioso, desenvolvido no livro de Giddens (1999, 2001), no qual o Estado faz parcerias com empresas, sobretudo as do terceiro setor (ou serviços), com objetivo de criar mais empregos, entretanto, flexibiliza as leis trabalhistas e conseqüentemente retira direitos dos trabalhadores. Ao fazer parcerias com empresas para a prestação de serviços sociais, como saúde e educação, o Estado se desobriga da responsabilidade dos serviços sociais públicos, gratuitos e de direito universal.

Outra diferença significativa está em relação à democracia: para o neoliberalismo a democracia atrapalha o mercado, já para a Terceira Via a democracia é algo importante e se dá

principalmente na atuação da sociedade na execução de algumas tarefas. Nesse último caso, sabe-se que o conceito de democracia está um tanto esvaziado, pois propõe apenas uma “participação” da sociedade no viés da execução dos serviços. Na prática brasileira, percebe-se que não há grandes mudanças entre os dois projetos, visto que, nas reformas, as soluções apontadas pelo PDRAE seguem, muito mais, as vertentes neoliberais do que as orientações da Terceira Via.

A reforma gerou a diminuição da atuação do Estado com centralidade nas avaliações, privatização, terceirização e financeirização³⁶. Realmente, foram realizadas algumas mudanças tal como propõe a teoria, mas essas não alteraram as desigualdades sociais e muito menos priorizaram os direitos sociais enquanto eixo político. Portanto, conservam-se os principais valores do neoliberalismo acerca da atuação do Estado em relação aos direitos sociais. Com isso, ao invés de criar políticas universais que priorizassem os direitos sociais criaram-se programas, isto é, políticas focalizadas.

A gestão Lula, inicialmente, gerou expectativas positivas em parte da esquerda brasileira e internacional, mas o que se viu foi a continuidade das políticas do governo FHC, em especial a política econômico-financeira (ABRUCIO, 2007). Porém, em contrapartida desenhou-se políticas sociais mais organizadas e centralizadas, apesar de manterem a lógica neoliberal, isto é, políticas compensatórias e focalizadas seguindo as orientações do Banco Mundial, como, por exemplo, o programa “Fome Zero”, focado na extrema pobreza. Ainda, dessa forma, combinavam-se dois pontos importantes da Terceira Via: a manutenção da prioridade de políticas financeiras como objetivo central e o desenvolvimento de políticas sociais compensatórias. Ademais, segundo Boito (2003) no período da gestão Lula *“revelou-se uma espécie de “terceira via” da periferia”*

³⁶ (...) destaca-se como importante para nossa investigação refletir sobre os seguintes fenômenos: ‘mercantilização’, ‘privatização’ e ‘financeirização da educação. (...) *mercantilização* da educação, definida por Bottomore (1998, apud OLIVEIRA, 2009, p.753) como toda forma de relação comercial em que algo é comprado ou vendido com objetivo de lucro. (...)no entanto o segundo ponto que se aproxima desse conceito e pode muitas vezes ser confundido seria a ‘financeirização’, fenômeno este que ganha muita força em tempos de globalização. (...) Sendo assim, pode-se dizer que a financeirização seria um tipo de relação comercial do capitalismo mais avançado, que extrapola as fronteiras nacionais, aumentando a liberalização dos mercados cambiais e a desregulamentação dos controles sobre os fluxos de capitais, o que fez que estes se expandissem em ritmo muito mais acelerado do que o crescimento do produto e do comércio mundiais (COUTINHO; BELLUZZO, 1998). (...) A privatização, de forma geral, pode ser considerada a venda de empresas públicas ou a transferência de serviços essenciais e de direito, até então exclusivas do setor público estatal, para o setor privado. Nesse cenário, visualiza-se na educação um processo privatizante, que vai desde as parcerias entre o setor público com creches do setor privado, por meio de subvenções, conhecidas como creches conveniadas, até a compra de vagas no ensino superior, como mostrado acima (o maior número de matrícula está no setor privado) (OLIVEIRA; DASCANIO-RAMOS, 2012, P. 74-75).

(p.1). Portanto, Lula acaba realizando, de forma mais coerente, as políticas da Terceira Via apregoadas por Bresser na gestão FHC.

A partir da década de 2000, percebe-se no Brasil, que a educação passar por mudanças, principalmente frente às reformas dos anos 1990, que trouxeram disparidades entre os entes federados, fragmentação do sistema educativo e o aumento da desigualdade educativa. Nesse sentido, as mudanças que se destacam nesse novo período podem ser caracterizadas por políticas mais estruturadas em nível nacional, a criação de um sistema amplo e censitário de avaliação educacional, Prova Brasil (2005), e a formulação de políticas e redes nacionais de formação inicial e continuada de professores.

Nesse ínterim, em 2004 cria-se pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) e Secretaria de Educação Básica (SEB) a Rede Nacional de Formação Continuada da Educação Básica, em regime de colaboração com as secretarias dos estados e dos municípios, com a finalidade de:

(...) contribuir com a qualidade do ensino e com a melhoria do aprendizado dos estudantes por meio de um amplo processo de articulação dos órgãos gestores, dos sistemas de ensino e das instituições de formação, sobretudo, as universidades públicas e comunitárias (BRASIL, p. 9, 2005).

Dessa forma, a Rede Nacional de Formação é institucionalizada com o objetivo de oferecer formação continuada para os professores da educação básica de todo o Brasil, realizando para isso parcerias com os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, com os sistemas de ensino público e os Institutos de Ensino Superior (IES).

Em 2007 é lançado pelo MEC o Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE) que apresenta em uma de suas metas – a meta “2.1.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PISO SALARIAL NACIONAL” - uma proposta de formação de professores através das instituições federais de ensino e coloca na formação de professores a responsabilidade da melhoria da qualidade da educação básica, mas ressalta que tal melhoria depende das oportunidades ofertadas aos docentes. Entretanto, sobre o PDE, Saviani (2007) esclarece que:

(...) contudo, para ter êxito, o PDE não depende apenas da base infra-estrutural. Para ser posto em operação ele vai depender, fundamentalmente, dos recursos humanos, entre os quais avulta a questão dos professores. Pode-se, pois, considerar que o terceiro pilar de sustentação do PDE é o magistério. Quanto a esse aspecto, é consenso o reconhecimento de que há dois requisitos fundamentais que devem ser preenchidos: as condições de trabalho e de salário e a formação (SAVIANI, 2007, p. 1249).

Ao mesmo tempo em que o PDE foi promulgado, o governo federal também lançou o decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que se constituiu em um programa estratégico do PDE, com 28 diretrizes que servem de orientação às ações do plano e busca estabelecer um regime de colaboração com os estados, os municípios e a sociedade civil em um plano de compromissos para a manutenção e desenvolvimento da educação básica.

O Capítulo I do Decreto trata do “Plano de metas Compromisso Todos pela Educação”, definindo a participação da “União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica” e estabelecendo 28 diretrizes a serem seguidas pelos participantes do plano. O Capítulo II dispõe sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica; o Capítulo III define os termos da adesão voluntária dos municípios, estados e Distrito Federal ao Compromisso; e o Capítulo IV estabelece as disposições gerais (Seção I) e o Plano de Ações Articuladas (Seção II) como requisitos para que se dê a assistência técnica e financeira da União aos entes federativos participantes do Compromisso (SAVIANI, 2007, p. 1244 e 1245).

No ano de 2009 foi instituído, pelo decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica que disciplina a atuação da CAPES no fomento à programas de formação inicial e continuada. Que tem como finalidade organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a FCP e torna-se um dos principais eixos da CAPES disciplinando sua atuação no que tange a formação de professores. Nesse contexto, percebe-se, a partir da CAPES, propostas de formação de professores como oferta de cursos e atividades formativas pelos IPES em concordância com as redes escolares e os mestrados profissionais. Tais ações passam a determinar e orientar as políticas de FCP no país, no Capítulo 2 serão analisados os impactos dessa política.

Sendo assim, percebe-se no Brasil a retomada da discussão de uma visão mais sistêmica das políticas educacionais, marcadas principalmente pelo PDE, que foi apresentado à sociedade como a expressão de uma mudança essencial no papel do Estado (KRAWCZYK, 2008). No caso da formação continuada de professores, objeto de estudo desta pesquisa, e diante dos dados coletados no trabalho de campo, fica evidente que essa presença do setor público mais institucionalizado pode gerar uma inibição do setor privado, ou no mínimo um questionamento sobre a qualidade de suas ofertas. Dessa forma, os dados coletados no Cefortepe (Campinas/Brasil) e no CePA (Cidade de Buenos Aires/Argentina) são reveladores, visto que, no

primeiro encontrou-se poucas parcerias com organizações privadas de qualquer caráter em detrimento de um número elevado de parcerias com o setor público, principalmente com os programas de FCP do governo nacional.

Na Argentina, da mesma forma, encontrou-se no CePA poucas parcerias com o setor privado. Além disso, destacam-se movimentos organizados e realizados pelos professores contra as parcerias com o setor privado apresentadas pelo centro. Esses movimentos se deram em mobilizações pelas ruas da Cidade de Buenos Aires no final de 2009 e no começo de 2010, que se colocaram contra as parcerias com organizações privadas para a oferta de FCP no CePA, entre outros questionamentos, nesse sentido, percebeu-se que de 2009 até 2012 houve uma diminuição no índice de parcerias com o setor privado do CePA (ver tabela 38). Essas manifestações podem ser consideradas como um fator de resistência, às intensas pressões das políticas de privatização e mercantilização da educação, ademais, a FCP organizada de forma centralizada pode ter facilitado essa mobilização por parte dos professores. Sendo assim, a centralização e organização da FCP, além de estruturar as políticas, ter maior visibilidade, proporcionar experiências direcionadas e menos fragmentadas, também oportuna um espaço de encontro dos docentes, não só de formação, mas de críticas e possíveis questionamento ao que lhes é proposto, como formação, sem consultá-los.

Apesar de no Brasil observar-se continuidades e rupturas nas formas de governos da gestão Lula em relação às políticas de FHC, não se pode afirmar que os dois governos seguiram o mesmo modelo de reforma e desenvolvimento do Estado. Sendo assim, percebe-se que a reforma do Estado foi e continua sendo um projeto amplo que não atinge apenas o Estado e o mercado, mas a sociedade em geral. E continuamente vem redefinindo o papel do Estado frente à sociedade, sendo este um regulador e promotor das políticas públicas sociais, nas quais a educação e, por conseguinte, a FCP são vistas como vetores importantes para as propostas de transformação do Estado. Tanto é que inicialmente o foco central da pesquisa estava voltado para a relação entre o setores público e privado no âmbito da FCP, mas constatou-se a necessidade de refazer a hipótese para entender porque o Estado tem atuado de forma permanente na formação de professores. Visto que, é um eixo da Educação complexo no sentido de medir e avaliar os impactos dos investimentos na qualidade da educação, esta tão desejada e proclamada nos programas e projetos educacionais das atuais gestões de governo.

1.4 - A Reforma do Estado e a Educação: As Reformas Educativas na Argentina e a Formação Continuada de Professores

A Argentina, tal qual o Brasil e muitos outros países da América Latina, passou por significativas reformas na década de 1990, sendo estas parte de um processo global, conforme já explicitado anteriormente. Embora, em cada país, as reformas tenham adotado conotações particulares, respeitando a cultura e as diferenças específicas, não é errado afirmar que todas receberam orientações dos grandes organismos internacionais e que, sem dúvida, essas reformas estavam carregadas de pressupostos neoliberais. Anterior a esse período, bem como no Brasil, a Argentina passa por um momento histórico muito violento conduzido pelos militares que percorre os anos de 1976-1983.

Conforme Cruz (2007), na Argentina, as reformas estatais ocorreram, principalmente, em dois momentos: o primeiro de 1976 a 1982 quando as mudanças econômicas iniciam-se com o objetivo de colocar fim ao modelo estadista, característica do Estado de Bem-Estar Social e desenvolvimentista, visto como responsável pela crise econômica que tomava conta do país. Sendo assim, iniciaram-se inovações no setor financeiro que culminaram na liberação das taxas de juros bancárias e desnacionalização dos depósitos, no entanto, os militares mantiveram um papel importante para as empresas públicas. Porém, essas medidas não contiveram a crise que seguiu se agravando.

A segunda reforma importante na Argentina e de mais relevância para este trabalho ocorreu no final da década de 1980 e se ampliou nos anos 1990, principalmente com a ascensão à presidência, em julho de 1989, de Menem, pertencente ao partido justicialista³⁷, de corrente Peronista, através de eleições democráticas. Menem assumiu a presidência da Argentina em meio a uma grande crise desencadeada na gestão anterior do presidente Raul Afonsín (1983-1989), na qual o país apresentava altos índices inflacionários.

³⁷ Em 17 de outubro de 1945 nasceu o movimento peronista, que apoiava Juan Domingos Perón. O primeiro nome do movimento foi “Partido Laborista”, com essa denominação Perón ganha as eleições presidenciais de 1946. Em 1947 com Perón no governo o partido passou a se chamar “Partido Peronista”, mas em 1971, com a lei 19.102 que proibiu que os partidos políticos na Argentina tivessem designações pessoais, o partido passou a se chamar “Partido Justicialista” (PJ). O PJ é um dos maiores partidos políticos da Argentina e desde 1989 vem elegendo os presidentes argentinos (Carlos Menem, Néstor Kirchner e Cristina Fernández de Kirchner).

Nesse cenário, Menem, tomado pelos mesmos pensamentos de Bresser no Brasil, inicia uma fase de grandes reformas na política Argentina, primeiramente com um discurso de estabilidade econômica, na qual inseriu severos ajustes econômicos de pressupostos neoliberais, com alinhamento total às medidas do Consenso de Washington, cujo resultado foi a dolarização³⁸ da economia e um Estado-Mínimo (KRAWCZYK;VIERA, 2008). Aproveitando essa conjuntura, inicia-se uma série de reformas estatais que tem como objetivo reduzir o déficit fiscal e conter a inflação. Sendo assim, em agosto de 1989, foram sancionadas a lei nº. 23.696/89 de Emergência Administrativa e Reestruturação do Estado, conhecida como “*Ley de Reforma del Estado*” e a lei nº 23.697/89 de Emergência Econômica.

A lei de reforma do Estado tinha em seu bojo a ideia de “Transformação Nacional”. Para Menem, a reforma do Estado era um projeto de nação, assim como foi no Brasil o PDRAE, essas mudanças alteram a relação entre o Estado, o setor privado e a sociedade. A reforma do setor público foi o eixo principal, centrado nas políticas de privatização, sendo o principal foco na reforma do Estado argentino, seguido das medidas de equilíbrio fiscal na redefinição das relações entre administração nacional e provincial, isto é, a descentralização da atuação e mudanças na estrutura do financiamento do setor público.

Artículo 1º.- DECLARACION. Declárase en estado de emergencia la prestación de los servicios públicos, la ejecución de los contratos a cargo del sector público y la situación económica financiera de la Administración Pública Nacional centralizada y descentralizada, entidades autárquicas, empresas del Estado, Sociedades del Estado, Sociedades anónimas con participación Estatal Mayoritaria, Sociedades de Economía Mixta, Servicios de Cuentas Especiales, Obras Sociales del Sector Público bancos y entidades financieras oficiales, nacionales y/o municipales y todo otro ente en que el Estado Nacional o sus entes descentralizados tengan participación total o mayoritaria de capital o en la formación de las decisiones societarias. Esta ley es aplicable a todos los organismos mencionados en este artículo, aún cuando sus estatutos o cartas orgánicas o leyes especiales requieran una inclusión expresa para su aplicación. El régimen de la presente ley será aplicable a aquellos entes en los que el Estado Nacional se encuentre asociado a una o varias provincias y/o municipalidades, siempre que los respectivos gobiernos provinciales y/o municipales presten su acuerdo. Este estado de emergencia no podrá exceder de un (1) año a partir de la entrada en vigencia de la presente ley. El Poder Ejecutivo Nacional podrá prorrogarlo por una sola vez y por igual término (ARGENTINA, 1989).

Ademais, outro destaque importante na conjuntura da lei de reforma do Estado foi a privatização de um elevado número de empresas argentinas. Dessa forma, o processo de privatizações foi amplo e profundo, privatizando-se importantes empresas estatais como o

³⁸ A dolarização foi a transformação do dólar em moeda oficial na Argentina, pelo Plano Cavallo em 1991, na gestão do então presidente Carlos Menem.

Correio, a petrolífera YPF, Aerolíneas Argentinas³⁹, as empresas de produção e distribuição de eletricidade, telefonia, companhias ferroviárias, siderúrgicas, rodovias, portos e empresas petroquímicas. Nesse contexto, as reformas dos anos 1990 na Argentina geraram um momento de grande incentivo à abertura econômica. Mesmo que isso já viesse ocorrendo, nesse período, essa abertura passa a estar de forma mais visível na agenda política, principalmente em tempos de globalização quando ocorre a chamada liberalização comercial, na qual as importações são incentivadas a fim de estimular o consumo interno e o ingresso do capital estrangeiro, principalmente com a chegada das multinacionais em consonância com as privatizações.

Nesse sentido, definiram-se como princípios da reforma do Estado argentino a unidade nacional; o realismo; o planejamento; a participação; a economia popular de mercado; a iniciativa privada; o empresariado estatal conjuntural; as prestações públicas justas e eficientes; a descentralização e a integridade. Por sua parte, os objetivos ideológicos da reforma eram: re-alocar o Estado; re-distribuir a economia; re-organizar o governo; re-converter a descentralização; re-criar o controle; reinstalar o legislativo; re-definir o federal; redimensionar o municipal; re-formular o direito e renovar o Estado (MENEM; DROMI, 1997 apud GARCÍA, 2007, p. 56).

Concomitantemente a lei de reforma do Estado, na gestão Menem, sancionou-se outra importante lei, a de Emergência Econômica, em setembro de 1989, que na verdade complementou a primeira lei. Neste sentido, esta respaldou e garantiu as ações do governo para a Economia e produziu o primeiro grande corte no setor estatal, na qual se destaca o fim das aposentadorias na administração pública e transfere a administração para o sistema privado de aposentadorias⁴⁰. Dessa forma, a próxima ação foi a reforma tributária que concentrou a arrecadação em poucos impostos, justificada pela busca de uma suposta “equidade” na arrecadação tributária (BARREYRO, 2003).

Ainda, no contexto das reformas, vale destacar a lei de conversibilidade de 1991, isto é a eliminação de restrições à transformação de moeda nacional em moeda estrangeira e vice-versa, na qual a moeda argentina permaneceria, por mais de 10 anos, atrelada ao dólar dos EUA na paridade de um para um, o que gerou o aumento da dívida externa. Nesse ínterim, o contexto das urgências econômicas e políticas determinaram o caminho das reformas e já que os problemas argentinos eram econômicos as soluções também deveriam ser econômicas e, assim, as demais

³⁹ Vale destacar que em 2005 os Correios, em julho de 2008 as Aerolíneas Argentinas e em abril de 2012 a YPF foram estatizados novamente pelo Governo Nacional.

⁴⁰ O sistema privado de aposentadorias foi criado em 1994, pelo governo do então presidente Carlos Menem, gerido pelas Administradoras de Fundos de Aposentadorias e Pensão (AFJP). Em 2008 foi aprovada a lei que de lei que estatiza o sistema de aposentadorias e fundos de pensão do país.

políticas sociais e, principalmente, as educativas ficaram a mercê desses critérios, sem que se levassem em consideração suas especificidades e função social (BARREYRO, 2003).

Entretanto, apesar do forte centralismo, em 1978, em plena ditadura militar, tem-se a primeira onda da descentralização, com a transferência definitiva das escolas de nível primário que estavam submetidas ao Estado Nacional, para as províncias. Dessa forma, aproveitou-se o contexto do aumento dos recursos fiscais provinciais para realizar a transferências das escolas primárias para as províncias que tiveram que se responsabilizar pelas novas escolas transferidas (MORDUCHOWICZ, 2008). Em 1992 ocorre a segunda etapa da descentralização educacional na Argentina, na qual se transfere para as províncias e para a Cidade Autônoma de Buenos Aires (CABA) as escolas secundárias e os institutos de formação docente não universitário. Nesse momento percebe-se um maior impacto nas políticas intergovernamentais que a partir de agora, juntamente com a LFE, 1993, passam a sofrer vários impactos pedagógicos e estruturais que, sem condições financeiras necessárias para seu efetivo cumprimento, torna-se uma situação extremamente conflituosa e desigual (BERCHANSKY, 2005).

Na Argentina, assim como no Brasil, tem-se um Estado federalista, cujo início se deu na Constituição de 1853. Entretanto, a Argentina é marcada por políticas centralizadoras e por intensas disputas políticas entre federalistas e centralizadores. Mesmo sendo um país federal e as províncias possuírem algum tipo de autonomia, por muito tempo a educação permaneceu sob o controle do governo nacional, com este sendo responsável por diversas escolas nacionais, muitas criadas no contexto da lei Lainez, lei 4.874 de 1905, que colocava uma forte influência do Estado nacional nos sistemas educativos provinciais e assim:

(...) en la formación del sistema educativo argentino pueden advertirse dos etapas: la primera, que va de 1884 a 1916, se caracteriza por la casi exclusiva gestión provincial en la educación primaria. A partir de 1916, y luego del dictado de la ley 4874, en 1905, conocida como Ley Láinez, el gobierno federal comienza a fundar escuelas en todas las provincias, con lo que se inicia un fuerte proceso de centralización. Este proceso fue simplemente una secuela más del deterioro general del federalismo y de la correlativa concentración del poder político y económico en el gobierno federal y en la Capital Federal de la Nación (ALMANDOZ, 2000, p.64, 84-85 apud em BERCHANSKY, 2005, p. 9).

Assim, o federalismo argentino se assemelha ao brasileiro no que concerne a capacidade dos governos subnacionais em planejar e implementar políticas em suas respectivas províncias (RUBIATTI, 2012). Entretanto, no caso da educação, em ambos os países a descentralização ocorreu concomitantemente à criação de novas modalidades de controle centralizado da

educação, por meio dos currículos e dos processos de avaliação. No Brasil destacam-se os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), a Prova Brasil e o Ideb (Índice de desenvolvimento da Educação). Na Argentina destacam-se o “*Contenidos Básicos Comunes* (CBC) argentinos e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)” desde a LFE, 1993, cria o Sistema Nacional de *Evaluación de la Calidad de la Educación* que coloca em prática em todos o país os “*Operativos Nacionales de Evaluación*” (ONE) (BERCHANSKY, 2005).

Seguindo as medidas de ajuste fiscal, na Argentina foi colocado em prática um esquema de desmantelamento do setor público e de descentralização da infraestrutura do Estado. Essa descentralização administrativa, na área educacional, caracterizou-se pela redistribuição das responsabilidades entre o Estado nacional e as províncias, as quais passaram a gerir, administrar e financiar as escolas primárias, secundárias e as instituições de ensino superior não universitário, através da lei nº 24.049 de Transferências de Serviços Educativos, sancionada em 1991 e promulgada em 1992, que transferiu esses serviços entre outros para as províncias, completando um processo que tinha começado na ditadura militar (1976-1982).

(...) O primeiro deles foi a descentralização administrativa que constituiu “um meio para obrigar às províncias a se enquadrar no ajuste fiscal (...) sob o pretexto de que o Estado, sustentando as escolas, favorece o ‘esbanjamento’ provincial” (GRASSI et al., 1992, p. 4) e, entre outros efeitos, o processo de descentralização trouxe a diluição do conflito sindical, diversificando as negociações salariais em 24 províncias, tentando neutralizar assim a Confederação de Trabalhadores da Educação – CTERA (BARREYRO, 2003, p. 102).

Dessa forma, o Ministério da Educação deixou de realizar a gestão direta das escolas, permanecendo apenas as Universidades sob sua administração, porém manteve o controle através de uma forte política de centralização do Sistema Educacional. No entanto, esse ministério recebeu muitas críticas e transformou-se em um “ministério sem escolas” modificando o papel do Estado na educação. Ademais, a transferência provocou em várias províncias dificuldades na manutenção das escolas transferidas e contribuiu para aumentar as desigualdades em relação à prestação do serviço educacional e das condições do trabalho docente (KRAWCZYK, 2008). Nesse sentido, destacam-se as principais reformas educativas desse período: a Lei de Transferência de serviços educativos de nível médio e superior não-universitário (descentralização) (1992), que transferiu a dependência desses institutos que era nacional para as

províncias; a Lei Federal da Educação (1993); o Pacto Federal educativo (1997) e a Lei da Educação Superior (1995).

Indubitavelmente, as medidas de maior impacto na educação foram a LFE de 1993, sendo esta a primeira lei nacional que abarcou todo o sistema educativo e o Pacto Federal Educativo (convertido em lei nº 24.856 de 1997) que foi uma ferramenta importante para ajustar as ações e os recursos na implementação da LFE. Ademais, a lei fez parte de um pacote de mudanças implementadas na busca de tornar o Estado mais eficiente e menos oneroso, gerando discussões importantes tanto na organização dos currículos escolares quanto na forma de estruturar os níveis de ensino na Argentina, visto que, estabeleceu uma nova estrutura acadêmica e aumentou para 10 anos a obrigatoriedade escolar. Por isso, a lei definiu os conteúdos básicos comuns e o sistema nacional de avaliação da qualidade para todo o país. Além disso, vale destacar que a LFE modificou o conceito de público, pois incluiu a educação privada dentro do conceito da educação pública, diferenciando esta apenas pelo tipo de gestão: educação pública de gestão estatal ou educação pública de gestão privada, outorgando papéis importantes para a família, a igreja e o setor privado (FELDFEBER; GLUZ, 2011).

Em termos da formação docente a lei não é tão clara, mas repassa a responsabilidade da formação docente para os Institutos de Formação Docente, que antes estavam sob a dependência nacional e com a lei de transferência e a LFE, passam a estar sob a responsabilidade das províncias.

***Artículo 19°-** Los objetivos de la formación docente son:*

- a) Preparar y capacitar para un eficaz desempeño en cada uno de los niveles del sistema educacional y en las modalidades mencionadas posteriormente en esta ley*
- b) Perfeccionar con criterio permanente a graduados y docentes en actividad en los aspectos científico, metodológico, artístico y cultural. Formar investigadores y administradores educativos.*
- c) Formar al docente como elemento activo de participación en el sistema democrático.*
- d) Fomentar el sentido responsable de ejercicio de la docencia y el respeto por la tarea educadora (LFE, 1993, p. 3).*

Ademais, é na LFE que aparece pela primeira vez a questão da formação continuada do docente como direito do professor, e dever do Estado promover e organizar uma rede de formação, aperfeiçoamento e atualização do docente, garantido no artigo 53. Dessa forma, a lei cria a necessidade de estruturar uma rede nacional de formação continuada de professores, sendo assim, cria-se a Rede Federal de Formação Docente Continua (RFFDC) que tinha como objetivo regular, organizar e financiar a maior parte das ações de capacitação no país (SERRA, 2004). A

rede assumiu um caráter universal, pois atingiu todas as províncias, através das cabeceiras províncias e dos circuitos de formação. Entretanto, foi organizada a partir de um heterogêneo panorama nacional e sua organização foi o resultado de um complexo processo de contínuos ajustes e reajustes, liderados pelo Ministério de Cultura e Educação da Nação (ARGENTINA, 2001).

Para resolver a questão das desigualdades que se manifestaram com a transferência das escolas para as províncias foram desenvolvidas políticas assistenciais e compensatórias, das quais a principal foi o Plano Social Educativo (PSE). O PSE se converteu em uma estratégia de combate à pobreza que por meio das diferentes ações desenvolvidas no âmbito do PSE, que funcionou desde 1993 a 1999, e incluiu em suas iniciativas as seguintes ações: infraestrutura escolar, material didático, estímulos para as iniciativas escolares e bolsas para estudantes cujas condições econômicas colocavam em risco a continuação dos estudos. Dessa forma, tal política se caracterizou por medidas focalizadas e compensatórias, fundamentadas no princípio de "equidade" de dar ou não dar o mesmo a quem não é igual (FELDFEBER; GLUZ, 2011).

Nesse ínterim, a reforma do Estado argentino seguiu as prescrições internacionais, entretanto, não alcançou resolver os problemas que se havia proposto como baixar os altos índices inflacionários e garantir o desenvolvimento da Argentina. A maioria dessas reformas são implementadas pela gestão do governo menemista, fundamentadas nos principais pilares em que se baseia a reforma estrutural, desde as privatizações, descentralizações até a liberalização do comércio exterior. Portanto, Menem termina o segundo mandato em meio a uma crise econômica, quando o país entra em recessão em 1999, com uma baixa de 3,5% no PIB, com um altíssimo nível de desemprego, endividamento externo da ordem dos 150 bilhões de dólares, um déficit fiscal de 10 bilhões de Pesos e também um forte repúdio público à corrupção em sua gestão (BERCHANKY, 2008).

Nesse cenário, a Argentina vive momentos turbulentos na política nacional. Nas eleições presidenciais de 1999, vence Fernando de La Rúa, pertencente ao partido da União Cívica Radical⁴¹, no entanto, este segue com as políticas do ex-presidente Menem, satisfazendo as orientações dos organismos internacionais. Porém, após apenas dois anos de gestão, renunciou a presidência, em dezembro de 2001, em meio a uma profunda crise social, política e econômica.

⁴¹ O Partido União Cívica Radical (UCV), na época era o principal opositor ao Partido Justicialista (PJ) de Menem de orientação Peronista.

Com a renúncia de Fernando de La Rúa, a Argentina, irá suceder uma série de presidentes interinos: Ramón Puerta (2001 – 2 dias); Adolfo Rodríguez Saá (2001 – 7 dias); Eduardo Camaño (2001-2002 – 2 dias – entre dezembro de 2001 e janeiro de 2002) todos designados pelo Poder Legislativo. Destaca-se ainda que, dentre estes, Adolfo Rodríguez Saá foi quem declarou a moratória da dívida externa, que se constitui na maior suspensão de pagamentos de um Estado na história. Finalmente em janeiro de 2002, o Congresso designa como presidente Eduardo Duhalde que decreta o fim da conversibilidade do Peso com o Dólar e produz-se a maior recessão da história Argentina, com uma queda de mais ou menos 10% do PIB nesse ano, com o desemprego crescendo acima de 20%, alcançando os piores indicadores sociais. Tal situação social impõe a Duhalde a antecipação das eleições para abril de 2003 (BERCHANKY, 2008).

Os anos 2000 iniciaram com uma forte crise financeira e institucional. Posteriormente, teve-se a ascensão de um novo governo com propostas de mudanças e transformações do Estado para acabar com a crise gerada pelas políticas neoliberais dos anos 1990. Nesse ínterim, em 25 de março de 2003 assumiu a presidência da Argentina Néstor Kirchner (2003-2007) também pertencente ao partido Justicialista de corrente Peronista, quando se inicia o que se pôde chamar de a “Era Kirchner” na política Nacional da Argentina. Em 2007 assumiu a presidência Cristina Fernandez de Kirchner (2007 – atual), esposa de Néstor Kirchner⁴², também integrante do partido Justicialista. Nesse contexto, o governo de Kirchner é considerado um marco contraditório entre as orientações socioeconômicas e a coexistências de tendências, tanto de continuidade como de mudanças em relação às políticas da década de 1990 de cunho mais neoliberal e vinculada ao modelo do Consenso de Washington. Sendo assim, iniciou-se uma política mais centrada no mercado interno, mantendo um câmbio real alto que serviu para proteger a indústria nacional da concorrência externa e impulsionar as exportações (FELDFEBER; GLUZ, 2011).

⁴² Néstor Kirchner faleceu em 27 de outubro de 2010, com 60 anos, na cidade de El Calafate na província de Santa Cruz, Argentina.

El período de recuperación que se inicia luego de las elecciones presidenciales del 2003 ha sido objeto de análisis e interpretaciones encontradas entre aquellos que plantean que no hay cambios sustantivos en la matriz de redistribución social a pesar de las mejoras en el nivel de ocupación y en los salarios (Basualdo, 2008; Bonnet, 2008), y los que sostienen que se está en condiciones de transitar hacia un nuevo “patrón de acumulación” (Tenewicki, 2007). Entre unos y otros, los análisis que consideran que no hay ni continuidad lineal ni ruptura radical (Svampa, 2007). Algunos estudios destacan la recuperación del poder político frente a la lógica economicista de los '90 pero se observa una escasa eficiencia administrativa para fortalecer la política pública a largo plazo (Aronskind, en prensa); otros la recuperación del papel del Estado en la implementación de políticas sociales hacia la ciudadanía aunque sin superar los mecanismos de control propios de los modelos asistencialistas (HINTZE; COSTA, 2010 apud FELDFEBER; GLUZ, 2011, p. 340).

Entretanto, depois de declarada a moratória, a dívida pública reduziu significativamente, essa redução também se deu pelas negociações do governo Kirchner em 2005, quando os credores da Argentina tiveram a opção de aderir ao processo de troca dos títulos em moratória, por novos títulos e, em março desse mesmo ano, o Congresso argentino declara o fim da moratória. Segundo, Feldfeber e Gluz (2011), além das negociações ocorridas em 2005, outro motivo que possibilitou o pagamento da dívida foi o crescimento da economia e o aumento das reservas, gerando uma margem de autonomia na determinação das políticas internas.

Nesse contexto, a gestão de Néstor Kirchner alcança bons resultados no cenário geral nacional e internacional e, que apesar de críticas, segundo García (2007), ressurge a discussão sobre os limites do Estado em relação ao setor privado, caracterizada por uma ideologia mais nacionalista e pelo retorno de um Estado mais ativo na tentativa de recuperar as ideologias da corrente peronista que com Menem haviam sido abandonadas. Mesmo com toda a contradição da era Kirchner, entre medidas de continuidade e ruptura das reformas da década de 1990, do pagamento da dívida externa e de políticas sociais focalizadas, vale destacar, que o índice de Gini apontou melhoras na distribuição de renda, segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial⁴³, sendo que em 2001, a Argentina apresentava um índice de 0,50, enquanto em 2011, o índice caiu para 0,37, podendo ser considerado, segundo esse índice, um dos países mais “igualitários” da América Latina.

Ademais, no setor educacional ocorreram muitas reformas, em um primeiro momento, através de leis que buscavam resolver algumas das principais consequências das medidas

⁴³

Disponível em:
http://gestar.org.ar/argentina2020/index.php?option=com_content&view=article&id=139:el-coeficiente-de-gini-un-indice-de-justicia-social&catid=37:desarrollo-humano&Itemid=75. Acesso em: 29 de março de 2012.

implementadas nas reformas dos anos de 1990. Como a lei de garantia do salário docente e 180 dias de aula, lei nº 25.864, 2003; lei do Fundo Nacional de Incentivo Docente, lei nº 25.919, 2004; lei de Educação Técnica Profissional, lei nº 26.058, 2005; lei de Financiamento Educativo, lei nº 26.075, 2005; lei Nacional de Educação Sexual Integral, lei nº 26.150, 2006; lei de Educação Nacional (LEN), lei nº 26.206, 2006, que criou o Instituto Nacional de Formação Docente (LNE, art. 76) e o Plano Nacional de Formação Docente (2007). Em um segundo momento, com a LEN de 2006 que revogou a antiga lei nacional de educação, a LFE de 1993 e, assim, obteve-se um momento relevante e de mudanças mais efetivas. No entanto, essa lei teve importantes rupturas com relação à antiga, mas mantiveram, também, pontos polêmicos, como a escola de gestão privada e as relações com a igreja e setor privado. Entretanto, segundo Feldfeber (2011) “*la sanción de una nueva Ley Nacional de Educación constituyó un punto de quiebre relevante respecto de lo que fue la ley emblemática de los '90*” (p. 345).

No que diz respeito à formação de professores, percebe-se avanços consideráveis na LEN,

ARTÍCULO 67.-

(...) Derechos:

b) A la capacitación y actualización integral, gratuita y en servicio, a lo largo de toda su carrera (grifos nossos).

CAPÍTULO II

LA FORMACIÓN DOCENTE

(...)

ARTÍCULO 72.- La formación docente es parte constitutiva del nivel de Educación Superior y tiene como funciones, entre otras, la formación docente inicial, la formación docente continua, el apoyo pedagógico a las escuelas y la investigación educativa.

ARTÍCULO 73.- La política nacional de formación docente tiene los siguientes objetivos:

a) Jerarquizar y revalorizar la formación docente, como factor clave del mejoramiento de la calidad de la educación.

d) Ofrecer diversidad de propuestas y dispositivos de formación posterior a la formación inicial que fortalezcan el desarrollo profesional de los/as docentes en todos los niveles y modalidades de enseñanza.

e) Articular la continuidad de estudios en las instituciones universitarias.

f) Planificar y desarrollar el sistema de formación docente inicial y continua.

ARTÍCULO 74.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y el Consejo Federal de Educación acordarán:

c) Las acciones que garanticen el derecho a la formación continua a todos/as los/as docentes del país, en todos los niveles y modalidades, así como la gratuidad de la oferta estatal de capacitación.

Um dos avanços que se percebe nos artigos da LEN citados acima é a presença de um título que discorrerá somente sobre a formação inicial e continuada do professor, além de garantir

a nível nacional a formação continuada, estatal e gratuita. Nos artigos citados, também se destaca a importância da formação tornar-se um direito do professor, em todos os níveis e modalidades, assim como a LDB regulamentou no Brasil. Ademais a lei argentina de educação inseriu a formação inicial e continuada como parte da educação superior e destaca que a formação docente é um fator chave para a melhoria da qualidade educativa. Além disso, a lei cria o INFD (art. 76), que tem o objetivo de regular e impulsionar nacionalmente as políticas de formação, articulando os níveis nacionais e provinciais e garantindo a gratuidade da lei, sendo que o instituto foi inaugurado em 2007. Entretanto, no que diz respeito à polêmica⁴⁴ que “todas as escolas são públicas” centralizando as diferenças na gestão (estatal ou privada), mantendo os subsídios para as escolas de gestão privada, percebe-se um retrocesso, pois, além da gestão privada, a LEN incorpora a gestão cooperativa e a gestão social ao conceito de educação pública.

ARTÍCULO 14.- El Sistema Educativo Nacional es el conjunto organizado de servicios y acciones educativas reguladas por el Estado que posibilitan el ejercicio del derecho a la educación. Lo integran los servicios educativos de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y gestión social, de todas las jurisdicciones del país, que abarcan los distintos niveles, ciclos y modalidades de la educación.

No entanto, mesmo diante de tantas políticas preocupadas com a formação docente, sendo ela inicial ou continuada é sabido que na prática muitas dessas não ocorrem ou quando acontecem não seguem os objetivos dos planos e decretos, por isso, essa pesquisa buscou, através das entrevistas nos centros de formação, identificar como tais políticas chegam às esferas locais. Portanto, caracterizando, se os programas nacionais induzem as políticas locais ou se o que existe é uma subordinação a estes, além disso, identificou-se qual é o aproveitamento, na prática, dessas ofertas.

⁴⁴ O Sistema Educativo Nacional argentino, regulamentado pelo artigo 14 da LEN, integra aos serviços educativos públicos a gestão estatal, gestão privada, gestão cooperativa e gestão social, de todas as províncias do país e a Cidade Autônoma de Buenos Aires. Esse contexto gera muita polêmica, pois coloca todas as matrículas educacionais como educação pública.

1.5 – O Sistema Educacional Brasileiro e Argentino: Similaridades e Diferenças

Neste subcapítulo será apresentado como está organizada a educação no Brasil e na Argentina no âmbito das etapas e modalidades de ensino; anos de estudo, obrigatoriedades em cada etapa, tipos de gestão e esferas administrativas responsáveis, conforme as leis nacionais de educação de cada país. O objetivo dessa apresentação é que com a compreensão da forma como se organizam os sistemas escolares dos casos estudados facilite-se a discussão e análise das políticas de formação continuada de professores.

Quadro nº 4 – Quadro comparativo dos Sistemas Nacionais de Educação – Brasil e Argentina.

Brasil		Argentina			
		Opção 1		Opção 2	
Níveis	Anos de Estudo	Níveis	Anos de Estudo	Níveis	Anos de Estudo
Ensino Fundamental I	1º ano	Primário – 7 anos	1º grau	Primário – 6 anos	1º grau
	2º ano		2º grau		2º grau
	3º ano		3º grau		3º grau
	4º ano		4º grau		4º grau
	5º ano		5º grau		5º grau
	6º ano		6º grau		6º grau
Ensino Fundamental II	7º ano	Secundário – 5 anos	7º grau	Secundário – 6 anos	1º ano
	8º ano		1º ano		2º ano
	9º ano		2º ano		3º ano
			3º ano		4º ano
Ensino Médio	1º ano		4º ano		5º ano
	2º ano		5º ano		6º ano
	3º ano				
Educação Superior	Graduação	Educação Superior	Universidades ou Institutos Universitários		
Pós- graduação	Mestrado, Doutorado, Cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros.		Institutos de Educação Superior (Não Universitária)		
		Pós-graduação	Mestrados, Doutorados e Pós-títulos		

Fonte: Elaborada pela autora.

1.5.1 – A Organização da Educação no Brasil

A Educação brasileira até os dias de hoje não conseguiu instituir um sistema nacional de educação assim como outros países o fizeram (CURY, 2008), entre eles a Argentina. Entretanto, desde 2007, com o PDE, essa discussão vem sendo retomada, porém sabe-se das dificuldades do Brasil em constituir um sistema nacional de educação, dificuldades estas consideradas históricas que para o mesmo autor podem ser destacadas em três principais eixos: 1) A grande desigualdade social instalada no país, típico das sociedades capitalistas; 2) A questão federativa, na qual um sistema nacional de educação poderia ofender a autonomia dos entes federativos estaduais e municipais; 3) E o regime de colaboração recíproca que torna o caráter de administração complexa em razão do número de espaços e poderes implicados em um regime federativo. Apesar de toda essa discussão estar ocorrendo, principalmente com a tramitação do novo PNE (2011-2020), essa é uma questão que revela muitos pontos complexos na forma como o país vem sendo administrado.

Abrucio (2010) discute que o paradigma predominante é o conceito de sistema que supõe uma articulação federativa nacional, na qual a União tem o papel de coordenador, indutor e financiador da educação. Sendo assim, existe o medo de uma perda de autonomia dos entes federativos, pois após um contexto histórico de descentralização, encontra-se muita resistência (CURY, 2010).

Em poucas palavras, o arranjo intergovernamental do Império produziu um modelo favorecedor da elite social, dada a primazia do ensino superior, visão bastante diferente, por exemplo, daquela propugnada no século XIX pela Argentina do presidente Sarmiento, que preferiu antes disseminar a instrução a todos para fortalecer a cidadania. Daí nasceu uma situação bastante *sui generis* no Brasil: no campo educacional foi constituída, desde as origens do país, uma coalizão mais forte em prol das universidades do que aquela vinculada à expansão da educação básica (ABRUCIO, 2010, p. 53)

Outra questão importante, além do federalismo particular do Brasil, é o regime de colaboração, que exigiria espaços de discussões horizontais para todos os níveis da federação, possibilitando melhores definições, fortalecendo a cooperação e o associativismo entre os estados e, principalmente, os municípios:

(...) na educação básica exigiria fundamentalmente três coisas: a institucionalização de fóruns de negociação federativa, a melhor definição e/ou medidas para induzir o papel coordenador do nível estadual e o fortalecimento da cooperação e associativismo entre os municípios. Também seria importante repensar a miríade crescente de ações do governo federal de alcance nacional, que envolvem todos os níveis de ensino (como o Enem, o Programa Nacional de Formação de Professores etc), na sua articulação com os governos subnacionais. Nesse caso, a construção de um efetivo sistema nacional de educação seria a resposta, algo que já foi sinalizado pela Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009, reformulação do artigo 214), aprovada no final de 2009. Pela primeira vez na política educacional, procura-se articular regime de colaboração e sistema nacional. Eis o maior desafio dessa área para os próximos anos (ABRUCIO, 2010, p. 65)

Parte desse contexto “as dificuldades para a implantação de um Sistema Nacional de Educação, articulado em bases cooperativas e federativas” (CURY, 2010, p.164), pois estabelece tanto uma organização pedagógica quanto uma movimentação em relação ao poder já estabelecido entre os entes federativos. Portanto, a história do federalismo e a constituição de um sistema nacional de educação brasileiro são marcadas pelas desigualdades intergovernamentais, financeiras, administrativas e questões relativas à autonomia.

Atualmente vive-se um momento de propícias e intensas discussões sobre essas temáticas, principalmente com a Conae - 2014 que tem como tema “O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração”. Segundo Abrucio (2010) é preciso que o Brasil construa um federalismo educacional mais equilibrado, descentralizado efetivamente - não apenas desconcentrado - e que estabeleça padrões nacionais de qualidade que levem em consideração os contextos sociais e culturais, que combata as desigualdades regionais e entre os municípios “e cujo mote principal seja a busca de um regime efetivo de colaboração” (p. 66). Portanto, para termos desta pesquisa e deste subcapítulo discorrer-se-á sobre como o Brasil vem organizando sua estrutura educacional.

A educação brasileira desde 1996 é regulamentada pela LDB conjuntamente com outras leis, a educação escolar compõe-se da Educação Básica e da Educação Superior (art. 21). Dessa forma, a Educação Básica é composta pelas seguintes etapas de ensino:

- Educação Infantil:

- Ensino Fundamental: obrigatória, com duração de 9 anos e inicia-se aos 6 anos.

1º - 5º ano - Anos Iniciais

6º - 9º ano – Anos Finais

- Ensino Médio: com duração de 3 anos.

Educação Profissional Técnica de Nível Médio: Esse nível de preparação geral para o trabalho é facultativo. O Curso técnico poderá ser desenvolvido nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. Ademais, a LDB prevê a Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial em todas as etapas de ensino da educação básica.

A **Educação Superior** também é regulamentada pela LDB e está ofertada da seguinte forma:

- **Graduação:** cursos abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo (Vestibular);

- **Pós-graduação:** mestrado, doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino.

Ademais, a LDB, lei nº 9.394/1996, regulamenta que a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, as IES, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização. De acordo com a organização acadêmica, as IES são credenciadas pelo MEC como: **faculdades, centros universitários e universidades**.

Conforme o artigo 8 da LDB, lei nº 9.394/1996, a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino. Sendo assim, a União está incumbida, entre outros, de elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, isto é, organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos territórios; prestar assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva.

Os estados deverão, entre outros, organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino; definir, com os municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do poder público; elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus municípios; autorizar, reconhecer, credenciar,

supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

Os municípios devem organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos estados; exercer ação redistributiva em relação às suas escolas; baixar normas complementares para o seu sistema de ensino; autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino; oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino; entre outros.

As esferas administrativas, segundo o artigo 69 da LDB, deverão aplicar em educação anualmente nunca menos que:

18% União

25% Estado e Distrito Federal

25% Municípios

Em relação à esfera privada, a citada lei regulamenta no artigo 7º que o ensino é livre à iniciativa privada, desde que esta atenda as normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino, deve ser autorizado e avaliado pelo poder público e apresentar capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal.

1.5.2 – A Organização da Educação na Argentina

O Sistema Nacional de Educação argentino é regulamentado pela LEN, lei 26.206/2006, na qual a educação está dividida em Educação formal e não formal. Na educação formal encontra-se a Educação comum ou Modalidades (Educação Especial) e a Educação Superior.

A **Educação Comum** é a Educação básica composta pelas seguintes etapas Ensino:

- **Educação Inicial/Infantil:** obrigatória no último ano (5 anos de idade.)
- **Educação primária/Ensino Fundamental:** 6 anos de idade. Obrigatória. Jornada estendida ou completa.
- **Educação secundária/Ensino Médio:** obrigatória. Podendo realizar, acima dos 16 anos, durante 6 meses, estágios de trabalho.

As modalidades (ou Educação Especial) conforme a LEN nomeia as opções de organização e/ou currículo da Educação Comum e são divididas em oito modalidades/opções, podendo as províncias, em caráter excepcional, criar outras: Educação Técnico-profissional, Educação Artística⁴⁵, Educação Especial, Educação Permanente de Jovens e Adultos, Educação Rural, Educação Intercultural Bilíngue, Educação em Contextos de Privação de Liberdade e Educação Domiciliar e Hospitalar. A estrutura acadêmica da educação básica na Argentina até o atual momento permite dois modelos, na qual cada província opta por um, porém existem discussões para manter apenas um modelo.

⁴⁵

A Educação Técnico Profissional e a Educação Artística também estão no nível Educação Superior.

Quadro nº 5 - Opções de estruturas acadêmicas da LEN

Opção 1		Opção 2	
7 anos - 5 anos de duração.		6 anos - 6 anos de duração.	
Níveis	Anos de Estudo	Níveis	Anos de Estudo
Primário – 7 anos	1º grau	Primário – 6 anos	1º grau
	2º grau		2º grau
	3º grau		3º grau
	4º grau		4º grau
	5º grau		5º grau
	6º grau		6º grau
	7º grau	Secundário – 6 anos	1º ano
Secundário – 5 anos	1º ano		2º ano
	2º ano		3º ano
	3º ano		4º ano
	4º ano		5º ano
	5º ano		6º ano

Fonte: Elaborada pela autora com base no Conselho Federal de Educação (CFE).

A **Educação Superior** é regulamentada pela lei de Educação Superior nº 24.521/1995 e está dividida nas seguintes etapas:

- **Universidades ou Institutos Universitários:** podem ser estatais ou privados.
- **Institutos de Educação Superior (Não-Universitária):** Os Institutos de Educação Superior ou Superior Não-Universitário também são conhecidos como terciários e inclui as Escolas Normais, os Institutos de Formação Docente, os Institutos Superiores de Professorados, Técnicos Médios e Técnicos Superiores em áreas específicas. E não habilitam para realização de mestrados ou doutorados, salvo em alguns casos em que os cursos sejam de quatro anos (artigo 39, lei nº 24.521/alterado em 2003). A maioria dos docentes argentinos é formada nessa categoria.
- **Pós-graduação:**
 - Os Mestrados e Doutorados ocorrem somente em Universidades ou Institutos Universitários.
 - Os Pós-títulos ocorrem nos formatos de Atualização Acadêmica, Especialização Superior ou Diplomatura que correspondem a uma carga horária total específica de 200, 400 ou 600 horas relógio respectivamente.

Segundo a LEN os **Governos Provinciais**, isto é, as 23 provinciais e a Cidade Autônoma de Buenos Aires, são responsáveis pela provisão dos seguintes serviços educativos: inicial, primária, média e superior não-universitário. Enquanto o **Governo Nacional** é responsável pelas Universidades Nacionais, portanto o Estado Nacional fixa e controla o cumprimento das políticas, garante o direito à educação, o financiamento educativo, cria e financia as Universidades.

O Sistema Educativo Nacional argentino, regulamentado pelo artigo 14 da LEN, integra aos serviços educativos públicos a **gestão estatal, gestão privada, gestão cooperativa e gestão social**, de todas as províncias do país e a Cidade Autônoma de Buenos Aires, abarcando os diferentes níveis, ciclos e modalidades da educação. Ademais, no artigo 62 da referente lei, as escolas de gestão privada são autorizadas, reconhecidas e supervisionadas pelas autoridades educativas de cada província. O financiamento, isto é o subsídio público, será variado conforme os critérios estabelecidos pelo artigo 65 da LEN.

Considerações

Indubitavelmente, a década de 1990 foi um período importante nos países aqui estudados, marcada pelo final dos governos ditatoriais, seguidos de um processo de redemocratização com aspirações de um novo Estado, o qual já vinha recebendo expressivas críticas por conta do seu caráter provedor. Nesse sentido, ocorreram importantes Reformas Estatais na busca por um Estado mais globalizado e moderno, com o desenvolvimento de políticas públicas nacionais de viés descentralizado/desconcentrado, centralizando apenas seus resultados, por meio de ações de regulamentação (leis e decretos) e avaliações, o que vem a caracterizar um Estado mínimo com predominância das ideias neoliberais.

Entre as similitudes e as diferenças dos dois casos estudados percebe-se que no Brasil o que caracterizou as reformas do Estado foram os fortes processos de descentralização/desconcentração, no formato da municipalização, e o estabelecimento de novas relações entre o Estado e a sociedade, principalmente com o PDRAE e o surgimento da esfera público não-estatal.

Na Argentina, as principais mudanças também se deram no eixo da descentralização, porém neste caso, levando em consideração que a Argentina sempre foi um país de políticas mais centralizadas que o Brasil, a descentralização não se deu para os municípios, mas sim para as províncias, caso mais comum nos países de modelo federativo. Apesar de tal processo ter ocorrido de formas diferentes nos dois países, em ambos os casos, esse processo se deu de forma abrupta, com forte pressão dos governos nacionais e desconsiderando as fragilidades administrativas e financeiras dos entes federados. Portanto, pode-se dizer que o Brasil e Argentina são Repúblicas Federativas, Estados fortes de políticas centralizadoras e controladores. Entretanto o Estado argentino tem uma concepção mais centralizadora a nível do governo nacional e apresentou dificuldades e muitas diferenças, quando comparado ao Brasil, na forma como descentralizou suas políticas, constituindo-se em um federalismo centralizador.

Nesse contexto, a educação passou por um intenso processo de fragmentação que facilitou a entrada do privado no campo da educação. Na Argentina aumentam-se os subsídios do governo para as instituições privadas, legitimada pela LFE, definindo que a educação pública pode ser de “gestão estatal” ou de “gestão privada”. Essa ação regulamentou os subsídios que já ocorriam

desde muito tempo e em algumas províncias observou-se um aumento expressivo das matrículas nas instituições de gestão privada. Um exemplo dessa situação é a Cidade Autônoma de Buenos Aires, onde atualmente quase 50% das matrículas da educação básica estão nas escolas de gestões privadas, subsidiadas pelo governo da cidade

No Brasil, percebe-se o impacto da abertura ao setor privado, principalmente depois da municipalização do ensino fundamental. Dessa forma, os municípios diante de tal responsabilidade aderiram à parceria público-privada no sentido de atender a demanda gerada pela municipalização que vai desde a compra de vagas, material didático, contratação de professores, assessoria para gestão e formação continuada. Portanto, percebe-se que tanto no Brasil como na Argentina, mesmo que em formatos diferentes, a educação passa por um importante processo de mercantilização “possibilitando que a educação se tornasse um mercado em grande expansão e com grandes possibilidades de lucro” (OLIVEIRA; DASCANIO, 2012, p. 73).

Além disso, o processo de mercantilização da educação, tanto no Brasil quanto na Argentina, ainda que sob as categorias do “público não- estatal” e da “escola de gestão privada”, receberam fortes influências dos organismos internacionais, principalmente, do Banco Mundial, que através dos programas de ajustes estruturais passou a orientar e aconselhar politicamente os países em desenvolvimento manifestando-se expressivamente nas políticas educacionais, facilmente percebidas em vários documentos e nas conferências organizadas por essas agências. A educação ganha as agendas políticas, pois se argumentava que o investimento nesta ajudaria na redução da pobreza.

Portanto, apesar das diferenças e semelhanças identificadas nos dois casos, é importante destacar que o processo de indução dos organismos internacionais e as reformas educativas realizadas nos dois países geraram mudanças na formação continuada de professores, principalmente, com a LFE e a LDB que alteraram tanto a formação inicial, que passou a ser de nível superior, quanto à formação continuada que se constituiu em direito do professor e dever do Estado. Nesse ínterim, somado ao fenômeno da relação público-privado, encontra-se o professor que sofre em sala de aula frente aos alunos estas mudanças nas políticas educacionais, sendo, na maioria das vezes, muito mais um “coadjuvante” no processo decisório, excluído da tomada de decisão.

A formação continuada de professores está intrinsecamente envolvida nesse contexto, seja através dos cursos de formação oferecidos pelos governos municipais muitas vezes via consultorias, assessoramento das empresas, parcerias com ONGs ou ainda as pós-graduações, em sua maioria, lato sensu, oferecidas em parcerias com faculdades privadas, na modalidade EAD, que geram grandes dúvidas sobre sua qualidade. Concomitantemente a essa situação, o professor é inserido em um contexto ideológico neoliberal de competitividade, presentes nos currículos e na lógica dessa formação (OLIVEIRA; DASCANIO-RAMOS, 2012, p. 76).

Para tanto, é importante destacar que a formação continuada de professores, oferecida nos centros das duas cidades estudadas, apresenta um longo histórico e ações realizadas de forma mais institucionalizada o que permitiu a esses centros, apesar de todas as reformas e orientações, selecionar, filtrar e analisar com mais critérios tais orientações e assim as orientações advindas das reformas não foram recebidas e assimiladas em sua totalidade. Visto que, com a experiência dos centros de FCP e com as políticas de formação mais centralizadas e ofertadas pelo setor público, percebeu-se que nos casos estudados essas ações inibiram a presença do privado, contrariando o que aconteceu em outros municípios e províncias.

CAPÍTULO 2 - A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL E NA ARGENTINA

Neste capítulo serão apresentados os principais modelos e concepções sobre a formação continuada de professores e quais os impactos destes modelos nas políticas nacionais de formação continuada de professores no Brasil e na Argentina.

2.1 – Modelos e Concepções de Formação Continuada de Professores

Para iniciar serão retomados alguns aspectos da formação de um profissional e sua relação com o mundo do trabalho e consequentemente com o emprego, na busca de compreender em que momento da história a formação profissional passou a ser considerada importante para a conquista e manutenção do trabalho. A autora Lucie Tanguy no artigo “Do sistema educativo ao emprego. Formação: Um bem universal?” (1999) destaca o surgimento da relação entre a necessidade de formação e o emprego,

(...) a instauração de uma relação necessária entre formação e emprego veio acontecendo num período relativamente longo. Seria preciso remontar ao pós-guerra para mostrar como, nos anos 50, a formação surgiu como um instrumento passível de favorecer a mudança que se procurava então: mudança nas instituições produtivas em termos de organização do trabalho bem como de relações de autoridade nas empresas, em razão da introdução do TWI (*Training Within Industry*) no âmbito do plano Marshall. No início dos anos 60 também foram definidas políticas de emprego que se traduziram pela criação de dispositivos e de instituições em cujo âmago estava inscrita a formação. As grandes reconversões industriais (como as que acompanharam o fechamento das minas e da siderurgia lorrena) são outros exemplos particularmente ilustrativos para observar como certas categorias de atores lograram traduzir os problemas de emprego em termos de formação e, nesse processo, fizeram ver a formação como uma resposta às necessidades, à demanda, apesar da tendência original dos principais protagonistas à hostilidade (mineiros) ou a indiferença (dirigentes de minas) (TANGUY, 1999, p.50).

Sendo assim, torna-se importante entender as origens das concepções, modelos, formas e políticas que atualmente afetam a Formação Continuada de Professores. Para isso, serão apresentadas tais questões, de forma sucinta, com objetivo de delinear e analisar os impactos destas nas políticas públicas educacionais e nos centros de formação continuada de professores que são os objetos desta pesquisa. Para tanto, Tanguy (1999) destaca que desde os anos 1960

busca-se na formação respostas para a necessidade de atender as demandas do capital, logo a formação profissional inicial e continuada vai ganhando novos contornos, diante de críticas e embates, porém, vale destacar que o capital usufrui de maneira perversa desses conceitos, isto é, com objetivos próprios, pois melhorando a qualidade da mão de obra aumentam-se os lucros, por isso, conforme descrito pela autora citada, as formações nesse contexto apresentam um caráter tecnicista, manipulador e de garantia de implementação das mudanças necessárias a manutenção do sistema capitalista.

Sob a égide da formação encontra-se a concepção de **Educação Continuada** que como o próprio nome sugere é a continuação de um processo educativo, no qual se aprende sempre, independente da idade e local, pois a educação continuada é um processo *continuum*, propondo que as pessoas devem estar receptivas às novas ideias e conhecimentos, podendo passar por espaços formais como o da escola e o da universidade ou menos formais como o do trabalho, o da casa, o do lazer e o da cultura, melhor dizendo, um processo que não se encontra estagnado. Segundo Marin (1995), a concepção de educação continuada acrescenta modos de socialização que vão além dos institucionais ou profissionais, compõem uma visão mais completa, que pode ser realizado no *locus* do próprio trabalho cotidiano, de maneira continua, sem lapsos, sem interrupções, uma prática social de educação motivadora de possibilidades e saberes profissionais e ainda complementa,

O uso do termo educação continuada tem a significação fundamental do conceito de que a educação consiste em auxiliar profissionais a participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão (MARIN, 1995, p. 19).

Em 1996, a UNESCO apresenta o relatório “Educação: um tesouro a descobrir; relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”, organizado por Jacques Delors (UNESCO, 1998), o relatório reforça a ideia de que a educação deve acompanhar os indivíduos por toda a vida, principalmente, ao destinar um capítulo do relatório a essa temática, com o título de “Educação ao longo de toda a vida”, afirma-se que a educação de todos deve ser realizada durante toda a vida, além de ressaltar a importância da educação como processo permanente, associa-se a essa argumentação a importância desse processo se eternizar, uma vez que reconhece sua função como linha de força e como garantia da “democracia viva”.

Às vésperas do século XXI, as missões que cabem à educação e as múltiplas formas que pode revestir fazem com que englobe todos os processos que levem as pessoas, desde a infância até ao fim da vida, a um conhecimento dinâmico do mundo, dos outros e de si mesmas, combinando de maneira flexível as quatro aprendizagens fundamentais descritas no capítulo anterior. É este *continuum* educativo, coextensivo à vida e ampliado às dimensões da sociedade, que a Comissão entendeu designar, no presente relatório, pela expressão “educação ao longo de toda a vida”. Em seu entender, é a chave que abre as portas do século XXI e, bem além de uma adaptação necessária às exigências do mundo do trabalho, é a condição para um domínio mais perfeito dos ritmos e dos tempos da pessoa humana. (UNESCO, 1998, p. 104).

Nesse contexto, percebe-se que o tema formação pode ganhar sentidos diferentes conforme sua apropriação e contexto. Dessa forma, pode-se atender tanto as demandas do capital, conforme discussão destacada pela autora Tanguy (1999), como no caso de Marin (1995) que propõe um contexto de melhoria na condição dos profissionais da educação, valorizando um processo de formação contínuo e que pode ser socializado de diferentes modos. Entretanto, em 1998 a UNESCO faz uma apropriação do conceito com a expressão “Educação ao longo de toda vida” relacionando esse processo com fatores democráticos, de direitos, com conhecimentos mais globais e ainda colocando na educação a grande missão de melhorar o mundo, porém com foco nas adaptações necessárias às novas exigências do mercado de trabalho.

É nesse ínterim, que será tratada a Formação Continuada de Professores buscando destacar seus principais modelos e concepções. Entretanto, para analisar a formação continuada de professores e seus impactos na educação é importante conceituar o papel do professor neste contexto social e o defendido nessa dissertação. Pois, sabe-se que existem muitos conceitos e ideais sobre o papel do professor, por isso, não se pretende esgotar aqui essa discussão, mas sim colocar alguns aspectos relevantes do papel desse profissional na sociedade. Primeiramente, pode-se dizer que o professor é um profissional da educação que atua no *lôcus* da escola com a responsabilidade de estabelecer relações de ensino e aprendizagem com os alunos. Concomitantemente, o professor deve promover a educação através de um papel intelectual, apoiado na cultura cívica e na ética de contribuir para o avanço da ciência e de poder discernir o que convém e o que não convém na utilização real das ciências e da tecnologia (MATUI, 2001).

Ao analisar o professor é importante destacar qual é o contexto em que ele está inserido e a partir disso investigar qual é a concepção e o modelo de formação continuada presente nesta realidade. Ademais, ideologicamente analisando o papel do professor e lembrando que este é parte importante do objeto dessa pesquisa, vale situar, que este professor também deve ser um

cidadão livre, inserido em um Estado democrático, este que, atualmente, vive intensas mudanças político-administrativas pertencentes a um sistema de produção capitalista.

O papel do professor não se limita à escola, muito menos à sala de aula, é preciso que este esteja envolvido nos processos de mudanças sociocultural, nas inovações institucionais e na construção das políticas públicas educacionais. Nesse sentido, recusa-se a avaliar como satisfatória e coerente, nessa pesquisa, programas de formação, assim como cursos, oficinas, palestras e outros que tenham como foco somente treinar e instrumentalizar esse professor, como mero mediador entre o conteúdo determinado nos currículos nacionais e os alunos. Esse tecnicismo é caracterizado pela dominação e exploração da natureza e dos seres humanos, eliminando possibilidades para que o professor execute, de fato, seu papel na sociedade. O professor não deve ser um instrumento de dominação, como muito se fez e ainda tem-se feito, mas sim a educação deve emancipar e o professor não pode estar alheio a dimensão do cidadão (MATUI, 2001).

O cidadão está num lado, o educador está em outro. Entretanto, o principal elemento na condição humana do professor é o cidadão. Se o professor não tiver em si a figura forte do cidadão, acaba se tornando instrumental para qualquer manipulação, seja ela democrática ou totalitária (FERNANDES, 1986, p. 21-2 apud em MATUI, 2001, p. 97).

Também, não se pretende nessa pesquisa determinar um conceito de Formação Continuada de Professores, pois como pode ser visto, (NÓVOA, 1997; SERRA, 2004; FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2011; MORETO, 2008; IMBERNÓN, 2009) existe uma pluralidade de propostas, frente a distintas ideologias, defendendo modelos que privilegiam aspectos muito diversos da profissão e que seguramente está longe de ser um campo bem definido. Retomando Marin (1995), ao longo do tempo, mais precisamente no final do século XX, inicia-se um movimento de preocupação com uma formação que aconteceria após a inicial, que poderia ser a escolar ou a graduação universitária, e muitos nomes foram dados a esse processo de educação continuada dos professores, assim como foram usados nas demais profissões: treinamento, reciclagem, capacitação e aperfeiçoamento. Muitos modelos foram construídos baseados em pressuposto teóricos com diferentes cargas ideológicas e obviamente sob essa vastidão, também há várias abordagens, compreensões e enfoques. Tais modelos foram assumidos por governos em políticas públicas educacionais das mais diferentes formas e nos mais diferentes contextos.

Segundo Imbernón (2009), houveram muitos avanços na formação permanente de professores, mas faz poucos anos que se estuda essa área da educação, principalmente, quando comparado com outras disciplinas ou temáticas educativas (ex: avaliação, currículo, ensino e aprendizagem), tanto nas análises teóricas como nas práticas, sendo a formação inicial uma temática muito mais antiga. Com relação à formação de professores, inicialmente esta preparação esteve fortemente ligada à formação inicial, isto é, antes do professor ingressar na carreira. A separação entre formação inicial e continuada é uma marca da formação de professores da década de 1990 e um dos eixos em que as políticas atuaram fortemente neste período (SERRA, 2004).

Considera-se relevante esclarecer o que se denominará nesta pesquisa como Formação Continuada de Professores, logo, tal processo não terá o nome de reciclagem, pois não se tratam de profissionais que são manipuláveis, que não trazem conhecimentos consigo e/ou que serão transformados, portanto não sendo aplicável tal termo a este processo. Tão pouco, busca-se treinar os professores, visto que, não é desejável que estes saibam apenas repetir e reproduzir uma ação de forma modelada, visto que, o professor deve ser um indivíduo autônomo e emancipado.

Menos ainda, será denominado aperfeiçoamento, que significa deixar perfeito, seria uma contradição ao termo continuado, que propõe uma educação ao longo da vida e acabaria com a ideia de educabilidade do ser humano. Enquanto a capacitação acredita-se que os professores são capazes de muitas coisas, e vale lembrar que um dos conjuntos simbólicos da palavra capacitação é persuadir, convencer, portanto em um processo de formação não se deve buscar persuadir os professores que possuem capacidades e habilidades que serão desenvolvidas ao longo do processo educativo (MARIN, 1995). Nesse sentido, espera-se que esses conceitos já tenham sido superados quando se pensa a formação continuada de professores.

A Formação Continuada de Professores, segundo Moreto (2008), não deve ser analisada apenas como continuação da formação inicial ou distinguida desta. O autor revela que não há como dicotomizar as duas, pois são formas complementares de entender a educação. A formação inicial seria a primeira graduação, necessária para habilitar o professor ao exercício da profissão, dicotomizando esta relação descaracteriza-se a continuidade que dá sustentação ao processo de educação continuada,

(...) que se inicia lá com a formação inicial, ampliando o repertório do profissional que procura por uma qualificação do seu fazer, significando-o para si e para os que com ele convivem. Não será então, a questão de dicotomizar uma formação com a outra, o choque dessas formações, para ver qual sairá vencedora nessa luta de braço, mas achar caminhos para integrá-las, num *continuum* de ações. Em assim sendo, a formação inicial faz parte da educação continuada. Ela se constitui como um momento desse profissional da educação que se inscreve numa continuidade de momentos (MORETO, 2002, p. 25).

Portanto, para a formação inicial será considerada a primeira graduação realizada pelo professor e a formação continuada como as diversas atividades que podem ocorrer para complementar e continuar esse processo. Para fins didáticos e de esclarecimentos consideraremos dois tipos de Formação Continuada:

- 1) **Formação Continuada:** Uma formação mais ampla, permanente, realizada ao longo da vida, independente do vínculo com uma rede de ensino (pública ou privada), que busca emancipar o sujeito, pode ser individual ou coletiva, de forma voluntária, uma formação que estaria imersa no conceito de Educação Continuada esclarecido acima.
- 2) **Formação Continuada em Serviço:** A formação oferecida aos profissionais da educação com vínculo empregatício, garantida por lei, na maioria dos casos, que impactam no emprego, na carreira do professor, na inovação e estão impressas nas políticas públicas educacionais.

Quando se analisa as políticas públicas de formação de professores, podem ser encontrados esses dois tipos de formação continuada, no entanto, seguramente a formação continuada em serviço é a privilegiada nesse contexto, ganhando contornos diferentes, em função de suas especificidades, sendo assim,

(...) Há autores que discutem a necessidade de a formação em serviço estar atrelada à melhoria da qualidade de vida dos profissionais da educação, o que faz com que ao se pensar em políticas para a área, não se esqueçam as questões salariais, de infraestrutura, da carreira (...) Isto faz com que não se veja a educação continuada como a redentora dos problemas da educação, contudo outros fatores se associam a ela na busca de resultados para os problemas enfrentados pelos educadores nas escolas (MORETO, 2002, p.27).

Os anos de 1990 foi palco de diversas reformas educativas, como visto no Capítulo 1. Nesse sentido, uma das mudanças que se pode destacar, no âmbito da formação de professores, foi a transferência da formação inicial de professores de nível médio, escolas normais ou magistérios para o nível superior, seja universitário ou não, essa mudança foi induzida pelas

orientações do Banco Mundial, principalmente nos países da América Latina, como pode ser visto nos casos do Brasil e da Argentina. Apesar da mudança não ter significado, de forma geral a transformação nos princípios da formação, em todo o mundo desenvolveram-se políticas, nas quais os cursos iniciais eram de curto prazo, ensinando aos futuros docentes transmitir conhecimentos, conforme as orientações internacionais (BRASLAVSKY, 2004).

O modelo de aperfeiçoamento foi adotado, principalmente, nas políticas influenciadas pelos organismos internacionais, sobretudo o Banco Mundial. Muitas reformas da década de 1990 na América Latina propunham a profissionalização do professor como meta para melhorar a qualidade, equidade e eficiência nos sistemas educativos (SERRA, 2004). Nesse sentido, o Relatório de Delors afirma que “as políticas educativas devem ser políticas a longo prazo, o que supõe que fica assegurada a continuidade das opções e a concretização das reformas” (UNESCO, 1998, p. 175).

Sendo assim, é reconhecido pelas legislações, pelos estudos acadêmicos e pela percepção do senso comum que a formação de professores é um dos fatores preponderantes na construção de uma educação de qualidade. Entretanto, conforme esclarece Moreto (2008), essa distinção entre formação inicial e continuada, nas políticas dos anos 1990, apontam para o desenvolvimento da docência como semiprofissão, ou seja, uma profissão de aspectos e funções mais generalista, com uma formação inicial básica, com baixos salários, desvalorização profissional e predominantemente feminina. Embora essa situação não seja explícita e verbalizada nas políticas públicas, é fácil observar como estas tratam os professores com descaso, tirando destes a autonomia em relação ao trabalho docente, sem possibilitar condições de um fazer crítico desses profissionais.

Nesse sentido, é na formação continuada que o Banco Mundial aponta a maior necessidade de políticas governamentais (MORETO, 2008 apud TORRES, 2000), em detrimento da formação inicial, a qual não recebe orientações explícitas, a não ser que pode ser realizada na modalidade EAD para o exercício da profissão, mas imposta pelo Estado, no sentido da certificação. Sem dúvida que as agências internacionais influenciaram nas políticas de formação continuada de professores, como já esclarecido no Capítulo 1, e os principais argumentos passam pela complexidade da tarefa docente em função das mudanças sociais, o desenvolvimento dos conhecimentos e a importância do professor no fazer educativo (SERRA, 2004).

Afirma Freitas (1999) que os organismos internacionais influenciaram nas reformas educativas e na formação do professor, seja ela inicial ou continuada, principalmente, o professor do ensino fundamental, de forma que essa começasse a aparecer como um ponto importante na agenda das políticas públicas. Nesse contexto, os fatores determinados pelo Banco era a melhoria dos conhecimentos dos professores, destacando a capacitação em serviço, pois a formação inicial seria mais curta e centrada nos aspectos pedagógicos e assim a capacitação em serviço seria mais efetiva em termos de custo, principalmente com o advento da educação a distância, que se torna uma modalidade estimulada pelo Banco Mundial. Portanto, a formação continuada de professores torna-se uma tendência e passa a ser assumida como fundamental para alcançar o sucesso nas reformas educativas, além disso, conforme destaca Imbernón (2009) há muita formação e pouca mudança, pois muitas vezes o pouco dinheiro destinado a formação é gasto de forma inútil.

Indubitavelmente, é importante para o professor realizar formação continuada de qualidade. No entanto, com essa asserção muitas perguntas surgem: Como esta deve ser realizada? De forma voluntária? Em horário de trabalho? Deve impactar na carreira docente? Deve ser titulada? Deve ser feita em forma de cursos, seminários ou palestras? Deve ser realizada na escola, no centro de formação ou na universidade? Qual seria o impacto de cada um desses modelos? Qual seria o formato mais eficaz? Qual impactaria na tão desejada e tão esperada qualidade educativa? Será que deve ser objetivo da formação continuada de professores impactar na qualidade educativa?

A formação continuada de professores é um tema muito amplo, não se pretende esgotar a discussão acerca deste conceito, tão pouco aprofundar todas as questões que permeiam o debate atual, logo, a proposta é delinear as principais concepções neste campo, permitindo uma análise mais precisa das atuais políticas públicas de formação continuada de professores, tanto em contextos nacionais como em contextos locais, tendo neste último caso como objetos da pesquisa os centros de formação CePA e Cefortepe. Sendo assim, é sabido que não serão respondidas todas as perguntas apresentadas anteriormente, mas sim buscar-se-á entender como as políticas tem atuado para resolver ou amenizar tais questões.

Para tanto, este capítulo embasar-se-á nos principais autores que discutem o conceito de formação continuada de professores, dispostos no **“quadro/resumo - Concepções e Modelos de Formação de Continuada de Professores”** (ver anexo 13). São muitas as concepções e discussões, no entanto buscou-se resumir e condensar as principais e mais recorrentes a fim de

organizar um cenário mais geral, porém sabe-se que existem outras propostas. O objetivo principal é refletir acerca da formulação e implementação das políticas públicas de formação continuada no Brasil e na Argentina. Dessa forma, a opção escolhida foi fazer um recorte temático dos principais eixos e questões abordados e destacar as teorias e autores, conforme poderá ser visto ao longo do capítulo.

Ao iniciar a análise dessas concepções dispostas no quadro do anexo 13, vale destacar uma ideia muito conhecida sobre a Formação Continuada que é a de suprir “problemas” deixados na primeira formação, que seria a graduação. Nesse sentido, a formação continuada assume a função de resolver as limitações não contempladas na primeira formação. Uma concepção baseada no déficit, que foi expressiva na década de 1990, principalmente com as reformas que permitiram o aligeiramento dos cursos de graduação, assentando maior ênfase na formação continuada. Entretanto, acredita-se que tal concepção já foi superada e atualmente pressupõe-se que tanto a formação inicial como a continuada são importantes e devem ser de qualidade, visto que, são complementares e por isso não podem ser dicotomizadas, sendo assim, busca-se uma formação inicial e continuada que atenda as reais necessidades dos professores (FCC, 2011).

Ainda com base no quadro pode-se elaborar e organizar os pontos basilares, nos quais, estão sustentadas as principais concepções das políticas de Formação Continuada de Professores. Primeiro pode-se destacar o **local** da formação, considerado importante para os autores e com grande carga ideológica, divididos essencialmente em três locais: 1) A *universidade*, considerada por Candau (1996) como um modelo clássico; 2) A *escola*, espaço defendido por grande parte dos autores, pois é visto como um local democrático, que permite a participação da comunidade e o principal *lócus* dos problemas educativos (ensino-aprendizagem, indisciplina...) a serem resolvidos, os autores que sustentam esses pressupostos são Nóvoa (2007) e Imbernón (2009) quando defendem, por exemplo, as comunidades formativas; 3) Os *centros de formação*, pouco citados pelos autores, mas muito comuns tanto na América latina, nos dois casos estudados nesta pesquisa, como na Europa⁴⁶, muitas vezes assumidos pelos governos nacionais, estaduais e/ou municipais e, ainda, podem ser organizados de forma totalmente centralizada, parcialmente descentralizado ou apenas desconcentrado.

⁴⁶ *La formación del profesorado: proyectos de formación en centros educativos. Edición 1ª ed. Publicación Caracas: Laboratorio Educativo, [2001].*

Outro ponto importante é quem forma o professor, ou seja, o **formador**. Nesse contexto, encontram-se orientações que sustentam a ideia do *especialista* ou do *expert* em determinada área do conhecimento educativo que geralmente é um acadêmico. Esse tipo de formação recebe muitas críticas, é chamado de formação universitária pelo autor Chantraine Demailly (1992) e de Clássica ou tradicional por Candau (1996). Essas formações recebem várias críticas, pois argumenta-se que essas podem oferecer grandes riscos de permanecer demasiadamente no campo teórico e não relacionar a teoria com a prática e aos problemas reais dos professores. Também, encontram-se os *orientadores pedagógicos* que no espaço escolar, podem aparecer como principal organizador e formador. Este fenômeno foi destacado em pesquisas da FCC (2011), principalmente quando se discute o momento do trabalho coletivo na escola, como o HTPC e o TDC⁴⁷, ser usado para a formação continuada de professores.

O **Conteúdo** irá determinar em grande parte a formação. Para Serra (2004) um dos modelos importantes existentes de formação é o *desenvolvimento curricular e organizativo* que privilegia a formação baseada nos conteúdos de currículo, no desenho de programas ou de melhoras da instituição escolar mediante projetos didáticos ou organizativos para resolução de problemas específicos. O conteúdo pode privilegiar determinados conhecimentos em detrimento de outros, pode atender à demandas normativas, principalmente em contexto de reformas e ainda conceder uma formação fragmentada determinada por conteúdos específicos e por níveis de ensino. Esse modelo de formação recebe críticas, pois muitas vezes são pontuais e não estabelecem relação com contextos maiores da escola, do bairro e do mundo, importantes para que o professor reflita sobre a função social da escola e sobre sua própria formação de maneira emancipatória e autônoma.

Como será feita a formação? Essa questão revela o **método** a ser utilizado. Segundo Imbernón (2009) o método e o conteúdo devem estar juntos, é tão importante o que se pretende ensinar quanto a forma de ensinar. Sendo assim, pode-se dizer que a concepção de formação vai ser composta pela forma, o modelo de formação, e pelo que se pretende ensinar, o conteúdo. Além disso, Moreto (2008) destaca alguns métodos de formação, dentre os quais tem-se o *professor-pesquisador-reflexivo*,

⁴⁷

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo e o TDC - Trabalho Docente coletivo.

(...) o professor enquanto agente da sua prática, sujeito presente na profissionalização, a pesquisa daquilo que faz o professor um profissional, que é a sua prática, o constitui enquanto intelectual do seu ofício. Esse intelectual reflete sobre e no seu cotidiano fazendo emergir situações de convívio com os alunos, com o coletivo dos professores, enquanto momentos de relações sociais. Nesta reflexão que tem por objetivo retornar ao ofício, constitui os momentos profissionais do professor (MORETO, 2008, p. 97).

O método *crítico-dialético* estaria para além da prática reflexiva, busca na crítica ativa, construir o conhecimento, a partir das relações humanas, no sentido de que esta crítica não está dada, mas necessita ser construída pelos homens nas suas relações sociais.

No cultivo da sensibilização, da leitura, do diálogo, da escuta da infância e da adolescência, no sentido de “acompanhar” a formação desses tempos da vida que é humana, é possível conceber uma formação continuada “*para além da prática reflexiva*”, numa perspectiva crítico-dialética (MORETO, 2008, p. 98).

Nóvoa (2009) dá ênfase no *professor reflexivo*, Serra (2004) traz a *investigação* que remete a uma formação baseada na pesquisa-ação e Imbernón (2009) destaca a *formação coletiva*, que coloca foco na formação baseada nas tarefas colaborativas, pois para este autor o contexto social é elemento imprescindível e a forma mais apropriada, deixando clara a necessidade de abandonar a formação individualista. No mesmo contexto, ainda, pode-se destacar as **modalidades** de ensino que, atualmente, são *presenciais, semipresenciais e a distância*, pois com o advento dos meios de comunicação, da tecnologia e a legitimação, por lei dos cursos EaD, as formações oferecidas nessa modalidade cresceram de forma exponencial, gerando mudanças no formato dos programas de formação continuada de professores.

Partindo das concepções e conceitos encontrados nos referenciais teóricos citados e indo ao encontro das políticas públicas de formação continuada de professores, no Brasil e na Argentina é possível adiantar que as atuais políticas assumem diversos posicionamentos e geralmente fazem uma junção desses conceitos e modelos. A exemplo dessa situação observou-se que em uma mesma rede de formação ou uma rede de ensino (municipal, provincial ou estadual) pode-se encontrar: cursos de longa duração e de curta duração; EAD, semipresencial e presencial; políticas voltadas para a formação no *lócus* da escola, em centro de formação, em parcerias com Universidade e também com empresas educacionais; cursos livres nos quais claramente se visualiza um espaço de reflexão sobre a prática e também cursos técnicos voltados apenas à instrumentalização do professor, principalmente, no que tange ao ensino das novas tecnologias

com foco na sala de aula. Essa multiplicidade de modelos e concepções, em alguns casos, podem se completar e em outros podem ser contraditórios.

É necessário um discernimento dos gestores quando realizam as propostas formativas e criticidade dos professores ao receber as propostas de formação com objetivo de não aceitar qualquer coisa que lhe é oferecido sob o título de FCP, fazendo com que as políticas de formação sejam mais efetivas. Historicamente, a formação continuada de professores tem assumido concepções conforme o momento político da época em que está inserida, como por exemplo, o contexto das reformas, as mudanças de currículos e diretrizes, as orientações de organismos internacionais, as gestões de governo, entre outros.

Daí a necessidade de não se contentar com um desenvolvimento profissional de caráter meramente técnico ou instrumental. É preciso promover também a sensibilidade política e ética, condição para que se perceba que o mundo docente ultrapassa, em muito, as paredes da escola. Conhecer de perto o macrocontexto em que se atua significa perceber que as iniquidades e as disfunções presentes na escola fazem parte da sociedade mais ampla e são dela apenas manifestações. Conhecer as vicissitudes da escola – e empreender nela as mudanças necessárias – pode levar os professores a combater também os problemas da sociedade, sua injusta distribuição de riquezas e de poder (FCC, 2011 p. 27).

Nesse sentido, é preciso reconhecer que as práticas e as políticas de formação continuada de professores estão em movimento, o que impossibilita criar rótulos e conceitos fechados, por isso, a importância de conhecê-las e analisar quais são suas origens e influências. Com isso, realizar apreciações coerentes que permitam delinear os alcances, impactos e avanços das atuais políticas em andamento, principalmente, aquelas colocadas em marcha nos centros de formação aqui estudados.

A análise detalhada das concepções e modelos de FCP ganha importância nessa pesquisa, pois permitiu investigar os modelos implementados nos programas nacionais de formação e nos centros de formação estudados. Além disso, possibilitou identificar e entender quais impactam de forma mais incisiva e porque alguns programas e modelos são mais aceitos que outros. Essa análise responde a um dos objetivos específicos da pesquisa que busca identificar quais os modelos de FCP que são priorizados pelas políticas públicas no Brasil e na Argentina, com isso permitindo uma apreciação crítica e coesa de tais políticas implementadas na última década.

2.2 - As políticas de Formação Continuada de Professores no Brasil

A formação de professores da educação básica no Brasil é parte integrante na necessidade do país em desenvolver um sistema de educação consistente, juntamente com outros pontos importantes desse processo, como a carreira, as condições de trabalho e a valorização profissional. Dessa forma, atendendo as diferentes demandas educacionais, reduzindo as desigualdades educativas marcadas por uma sociedade com imensas mazelas sociais, próprias do sistema capitalista e que foram intensificadas pelas políticas neoliberais que penetraram nas últimas décadas.

Dito de outro modo, os professores estão no centro das preocupações e das políticas educacionais, que conferem um papel central aos processos de educação e formação, bem como uma responsabilidade acrescida a professores e formadores. Associados a qualidade educativa. No entanto, é preciso reconhecer que as práticas e políticas de formação têm mudado, e conhecê-las implica um exercício de análise que permita considerar tanto restrições, limitações e equívocos quanto suas possibilidades de ação e avanço (FCC, 2011 p. 9).

Durante a década de 1990 foi posto em marcha diversas reformas educativas que impactaram na atuação e desenvolvimento dos professores brasileiros, além de terem um papel importante na efetivação das reformas. Sendo assim, em 1993 aprova-se o **Plano Decenal de Educação para Todos**, inspirado na participação do Brasil durante a Conferência de Educação para Todos, em 1990, na qual fica evidente as mudanças no papel do professor que é colocado como um dos eixos centrais na melhoria da educação nacional.

Nesse contexto, propostas do Plano Decenal de Educação para Todos foram incorporadas na LDB e também serviu como principal subsídio para a aprovação da construção do PNE em 1998 que somente será regulamentando pela lei 10.172 em janeiro de 2001 (SAVIANI, 2007). No que tange a formação continuada de professores, o plano reforça a ideia das reformas serem necessárias para garantir e melhorar a qualidade da educação e nesse conjunto o papel do professor precisa ser revisto, em uma concepção de formação continuada voltada para garantia e durabilidade das reformas que estavam acontecendo, principalmente a reforma do Estado, e voltadas para atender a uma nova sociedade, sob a perspectiva do mercado, de caráter individualista e imediatista, baseada em uma pedagogia pragmática e técnica orientada para o emprego.

Nesse ínterim, a LDB, lei nº 9.394/96, sinaliza um novo período para a formação de professores no Brasil, regulamentando, adequando e estruturando a formação de professores inicial e continuada. Com isso, cresce o número de professores que buscam cursos superiores de pedagogia e licenciatura o que culminou no aumento de cursos de baixa qualidade e no uso intensivo das novas tecnologias, efetivadas na modalidade de educação a distância. Além disso, desenvolveram-se políticas, nas quais os cursos iniciais de formação tornaram-se, prioritariamente de curto prazo em detrimento da formação em serviço, conforme as orientações de agências internacionais de financiamento, principalmente do Banco Mundial.

Uma das mudanças que se pode destacar foi a transferência da formação inicial de professor da Educação Básica do nível médio, Magistério, para o nível superior (art. 62), marcada pela promulgação da LDB, na qual também ficou estabelecido no artigo 87, parágrafo IV, um prazo de dez anos (1997 – 2007) para o cumprimento da referida lei. Nesse contexto, percebe-se que outra marca dos anos 1990 é a separação entre formação inicial e continuada, tornando-se um dos eixos centrais das políticas pública de formação de professores, também efetivada pela LDB, na qual a formação continuada passa a ser direito dos profissionais do ensino da educação básica, e, de responsabilidade da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (art. 62, § 1º), também, em conformidade com a Constituição Federal de 1988 que apresenta tal organização político-administrativa da República Federativa do Brasil. O artigo 67 da LDB destaca a formação continuada de professores da seguinte forma:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos e estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI – condições adequadas de trabalho (Brasil, 1996).

Conforme constata GATTI (2008, p. 7) “a partir de meados das últimas décadas do século passado é que a expansão de programas ou cursos de educação continuada se deu exponencialmente”. Ainda, segundo a autora, a LDB despertou nos poderes públicos nacionais e subnacionais a necessidade de se colocar na agenda política a questão da formação de professores. Sendo assim, o objetivo deste subcapítulo é apresentar um panorama geral das políticas educacionais que incidiram sob a Formação Continuada de Professores, com destaque às

políticas do período de 2000 até 2011. A fim de esclarecer qual a relação das políticas federais com as políticas municipais de formação continuada de professores e as concepções e modelos encontrados em tais programas, para tanto, fazendo uso do estudo de caso no município de Campinas-SP.

Portanto, as reformas educativas, induzidas pelos organismos internacionais e pelos ideais neoliberais, impactaram nas políticas de formação continuada de professores que culminaram na criação de programas e projetos de formação, dos quais as principais políticas nacionais estão relacionadas na tabela a seguir:

Tabela nº 1 - Políticas de Formação Continuada de Professores no Brasil (1993 – 2012)

Principais Políticas que incidiram na Formação Continuada de Professores	
1993	Plano Decenal de Educação para Todos
1996	LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
1996/2007	FUNDEF / FUNDEB - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
2001	PNE - Plano Nacional de Educação 2001-2011
2004	Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica
2006	UAB – Universidade Aberta do Brasil
2007	PDE – Programa de Desenvolvimento da Educação
2007	PAR - Plano de Ações Articuladas
2009	Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica
2012	PNE - Plano Nacional de Educação 2012-2022

Fonte: Elaboração da autora.

Conforme já mencionado poder-se-á visualizar com maiores detalhes que políticas como o Plano Decenal, a LDB e o PNE (2001-2011) incorporaram as demandas e orientações dos organismos internacionais, sobretudo as diretrizes da conhecida “Conferência Mundial de Educação para Todos”, realizada em Jomtien, Tailândia (1990). Que propunham, uma maior preocupação com a educação fundamental, uma formação de professores inicial a curto prazo, que depois foi garantida como direito na LDB, além de passar a formação inicial do professor de nível médio para nível superior. Dessa forma, depositou-se no professor a responsabilidade pela melhoria nos índices educacionais e todas essas ações se constituíram em importantes políticas de Estados, presentes nessa discussão até os dias de hoje. Porém, essas mudanças foram iniciadas sem levar em conta as condições de trabalho dos professores, a escola, a estrutura, o salário do docente, o plano de carreira e a imensa desigualdade social e a pobreza que afetava o Brasil na década de 1990.

Com base nos dados da tabela 1, vale ressaltar, que o antigo **Fundef** (1996), atual **Fundeb** (2007), além de fomentar o aumento das matrículas nas redes municipais (RODRIGUEZ, 2001) garantiu o financiamento, pela primeira vez, da formação continuada professores, estabelecendo que 60% dos recursos do fundo fossem destinados à remuneração do magistério e o restante, isto é, 40% devem ser aplicados em ações variadas, de manutenção e desenvolvimento da Educação Básica pública, dentre as quais está a formação (inicial e continuada) dos professores e a capacitação de pessoal técnico-administrativo.

Em 2007 o Fundef, que abrangia apenas o Ensino Fundamental, foi substituído pelo Fundeb e com a implantação deste as creches, a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio, a educação especial e a educação de jovens e adultos passaram a receber o recurso. Se por um lado o fundo ajudou os pequenos municípios a assumirem suas demandas por educação, por outro lado, em grande parte destes municípios, esse fenômeno ocorreu de forma não planejada e sem infraestrutura, culminando, no caso da formação continuada de professores, em muitas parcerias entre as secretarias municipais de educação e o setor privado. Nesse leque, as parcerias vão desde fundações, ONGs, faculdades privadas até consultorias de empresas educacionais.

Gatti reconhece o ingresso de mais alunos no sistema educativo como um dos motivos que elevam a necessidade e a efetivação de diversas propostas de formação continuada de professores nos sistemas de ensino. O surgimento de tantos tipos de formação não é gratuito. Tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, (...) Criaram-se o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação (FROLHICH, 2010 apud GATTI, 2008, p. 3).

Ademais, no **Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2011**, aprovado após doze anos da promulgação da lei maior, a LDB, lei nº 9.394/96, destaca-se a formação continuada de professores como um grande desafio da educação pública brasileira, na intenção de garantir uma educação de qualidade. O plano apresenta no capítulo IV uma reflexão acerca do *Magistério da Educação Básica*, dedicando atenção especial à formação dos professores e valorização do magistério, um capítulo específico do plano se detém sobre a formação de professores, o que evidencia a importância reservada a essa dimensão, reforçando a formação continuada de professores:

(...) A formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Este Plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação (PNE – 2001, p. 62).

Nesse contexto, o século XXI inicia-se com várias políticas de governo, implementadas durante a gestão Lula. Políticas estas que foram criadas com claros objetivos de atender de forma direta a formação continuada de professores, como a **Rede Nacional de Formação Continuada da Educação Básica**, criada em 2004 pelo MEC/SEB em regime de colaboração com as secretarias de estados e municípios, com a finalidade de

(...) contribuir com a qualidade do ensino e com a melhoria do aprendizado dos estudantes por meio de um amplo processo de articulação dos órgãos gestores, dos sistemas de ensino e das instituições de formação, sobretudo, as universidades públicas e comunitárias (Brasília, 2005, p. 9).

Dessa forma, a Rede Nacional de Formação é institucionalizada com o objetivo de oferecer formação continuada para os professores da educação básica de todo o Brasil, realizando para isso parcerias com Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, com os sistemas de ensino público e os IES.

Em 2006 foi criada a **Universidade Aberta do Brasil (UAB)**, decreto nº 5.800/2006, a cargo da Diretoria de Educação a Distância, ligada à CAPES, com o principal objetivo de promover a formação inicial e continuada de professores, utilizando metodologias EAD. O decreto recomenda que a formação inicial seja feita preferencialmente em cursos presenciais, conjugados com tecnologias a distância, e a formação continuada pela EAD.

Em 2007 foi lançado o **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**, de autoria do Ministério da Educação, que apresenta razões, princípios e programas, dentre eles uma proposta de formação de professores através das instituições federais de ensino e reconhece na formação de professores um de seus principais pontos, destacando que “a melhoria da qualidade da educação básica depende da formação de seus professores, o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas aos docentes” (Brasil, 2007, p.10).

Um dos desdobramentos do PDE foi a proposta de formação de professores ser assumida pela CAPES, que se torna a agência oficial e reguladora da formação dos professores, com o intuito de implantar uma proposta nacional, regulamentada pela lei 11.502, de 11 de julho de 2007, lei que modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação, autorizando inclusive a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

Em termos de formação continuada para os professores da Educação Básica a CAPES colocou em andamento no país o desenvolvimento de Mestrados Profissionais, modalidade esta que já vem sendo cogitada faz algum tempo, mas que ganhou força nos últimos anos. Essa é uma proposta alternativa para a qualificação rápida dos professores, com o auxílio das tecnologias, com parte do seu programa realizado a distância, podendo ser financiada por bancos e empresas. Dessa forma, ocasionando uma diferença entre o profissional para a pesquisa, que se formará, ainda, pelo Mestrado Acadêmico, do professor que se formará pelo Mestrado Profissional, determinando a separação entre teoria e prática na formação continuada de professores que conceitualmente é indissociável para a formação plena dos profissionais da educação.

Assim, reforçando um caráter instrumental e técnico da formação, abandonando pressupostos considerados importantes para a FCP, como: um espaço para reflexão mais apurada e crítica, juntamente com a pesquisa sobre o trabalho prático do professor. E ainda, retoma modelos de formação que já deveriam ter sido superados como o de treinamento, no qual uma pessoa pensa (mestrado acadêmico) e o outro executa. Para isso, será treinado (o mestrado profissional), de forma mais curta e mais rápida, apenas focado nos instrumentais que esse professor deverá saber e, dessa forma, sendo bem treinado para executar uma “boa” aula e garantir bons índices nas avaliações.

Cabe à “nova” Capes, em regime de colaboração com os entes federados e mediante termos de adesão firmados com IESs, induzir e fomentar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica nos diferentes níveis de governo; planejar ações de longo prazo para a sua formação em serviço; elaborar programas de atuação setorial ou regional para atender à demanda social por esses profissionais (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 51).

Concomitantemente ao PDE foi promulgado o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação que consiste em um programa estratégico do PDE que busca estabelecer um regime de colaboração que acorde os entes federados sem ferir-lhes a autonomia, ademais fortalece as parcerias com a sociedade civil. Esse plano trata de um compromisso baseado em metas concretas, efetivas, que compartilha competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica. Entretanto, a partir da adesão ao Plano, os entes federados elaboram seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR), que permite ao MEC oferecer apoio técnico e financeiro aos municípios.

O PAR está estruturado em quatro dimensões: 1)gestão educacional; 2)formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar; 3)práticas pedagógicas e avaliação; e

4) infraestrutura física e recursos pedagógicos. Apesar de o PAR ter sido apresentado como um plano opcional para os municípios e estados, sabe-se que hoje todos os municípios já aderiram, principalmente, por uma questão financeira, o que mostra características de um Estado mais centralizado que gerencia e avalia as políticas do ponto de vista da elaboração, do financiamento e da avaliação dos resultados educacionais, principalmente no que tange à educação básica.

Considerado fundamental pelo MEC para a melhoria da educação básica, o PAR acentua o caráter centralizador das políticas educativas na esfera federal. Uma vez que todas as transferências voluntárias e a assistência técnica do governo federal passam a ser vinculadas à adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e à elaboração do PAR, este constitui um instrumento adicional de regulação financeira das políticas docentes (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 35).

Mais recentemente, foi instituído, pelo decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, a **Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica** que disciplina a atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, dá outras providências e decreta:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica (Brasil, 2009).

Por último, porém não menos importante, tem-se o **PNE 2012-2022**, ainda em tramitação no congresso, que teve como documento base a CONAE realizada em abril/2010, esse documento também retoma, entre as prioridades, a valorização dos/das profissionais da educação no EIXO IV, no qual destaca-se,

Essa política deve articular, de forma orgânica, as ações das instituições formadoras, dos sistemas de ensino e do MEC, com estratégias que garantam políticas específicas consistentes, coerentes e contínuas de formação inicial e continuada, conjugadas à valorização profissional efetiva de todos/as os/as que atuam na educação, por meio de salários dignos, condições de trabalho e carreira (CONAE, 2010, p. 79).

Além disso, em termos dessa pesquisa, também é válido destacar o seguinte trecho,

E extinguir, ainda, todas as políticas aligeiradas de formação por parte de “empresas”, por apresentarem conteúdos desvinculados dos interesses da educação pública, bem como superar políticas de formação que têm como diretriz o parâmetro operacional do mercado e visam a um novo tecnicismo, separando concepção e execução na prática educacional (CONAE, 2010, p. 81).

Deste modo, pode-se dizer que as propostas do novo PNE têm grandes objetivos, alguns deles preservam características do antigo PNE e outros propõem algumas mudanças nas atuais políticas educacionais. Segundo Scheibe (2010), no que se refere às políticas de formação de professores o PNE tem como uma das suas tarefas primordiais aprofundar a articulação da formação inicial com a formação continuada, o que envolve destacar a busca constante da relação entre os locais de formação, sistemas de ensino e escolas básicas. Destaca-se nesta articulação o papel dos centros, institutos e faculdades de educação.

Ainda, nesse contexto, tem-se a instituição de avaliações externas, em grande parte, influenciadas pelos organismos internacionais, pois com o desenvolvimento dos sistemas de avaliações consegue-se “medir” a qualidade educativa e com isso o “desenvolvimento econômico” do país, conforme as orientações do Banco Mundial. Com isso, em nível federal foi criado o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que desde 1995 aplica a prova a cada dois anos para alunos concluintes do 1º e 2º ciclo, ou seja, da 4ª série/5º ano e da 8ª série/9º ano, do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, tanto da rede pública, quanto particular, urbana ou rural e de caráter amostral.

Em 2005 criou-se a Prova Brasil de caráter censitário para alunos das 4ª e 8ª séries/ 5º e 9º anos do Ensino Fundamental nas escolas públicas municipais e estaduais, sendo aplicada a prova a cada 2 anos, as duas provas avaliam língua portuguesa e matemática. São esses tipos de ações que mostram o caráter gerencial e avalista do Estado, em concordância com a nova ordem mundial que estabeleceu uma marcada alteração com o tradicional Estado mais provedor e central do ponto de vista das ações para transformar-se em um Estado avalista e “não necessariamente provedor” nem financiador, de “bens de oportunidade”, e como usuário de mecanismos de avaliação e definição de alvos que lhe permitem dirigir as atividades do setor público “a distância” (BALL, 2004, p.1106 e 1107).

Em continuidade às políticas de avaliação do governo nacional, cria-se em 2007 o Ideb, que apresenta um índice da qualidade da educação em cada escola do Brasil permitindo o ranqueamento entre elas e a comparação entre as diferentes redes existentes no país, sem considerar as enormes desigualdades educativas e sociais. Além de analisar o ensino nos municípios e estados, também direcionam as políticas de formação de professores, visto que, cria-se uma ligação direta e/ou indireta da qualidade educativa com a formação de professores,

gerando um fenômeno de responsabilização do docente que para piorar o quadro se complementa com as políticas de pagamentos por resultados, conhecida, também, como “política de bônus”, na qual as “boas *práxis*” e “bons resultados nas avaliações” geram retribuição financeira diferenciada do salário base para os docentes que alcançarem tais resultados. Excluindo, mais uma vez, o direito à educação de qualidade para todos, de boas condições de aprendizagem de forma universal, em contrapartida os alunos ficam a sorte de encontrarem professores com “boas” ou “más” práticas de ensino.

Além disso, tais políticas reforçam a ideologia do individualismo e da competição na educação, concomitantemente reduzem as responsabilidades do Estado perante as políticas de formação de professores, responsabilizando estes pela qualidade do ensino nacional e esquecendo que antes de premiar o bom professor é obrigação do Estado oferecer boas condições de trabalho e salários condizentes com a realidade social. Sendo assim, questiona-se a validade da criação de avaliações docentes e premiação aos melhores professores, pois, se não houver, ao mesmo tempo, investimento nas políticas de formação inicial e continuada com cursos de qualidade confiável e políticas que gerem melhores condições de trabalho, salários e plano de carreira, não é possível identificar nenhuma efetividade em tais políticas. Visto que, sobrecarregar o professor de responsabilidades não melhora a qualidade de ensino, ao contrário, essas soluções são demasiadamente simples para resolver problemas que vêm sendo discutidos há muito tempo e que apresentam questões muito mais amplas e complexas, para tanto, tais soluções que têm sido apresentadas, seguramente, não são exequíveis.

A melhoria da formação continuada é um fator importante no desenvolvimento profissional docente, mas não é o único. Fatores como salário, carreira, estruturas de poder e de decisão, assim como clima de trabalho na escola são igualmente importantes. Não se pode aceitar a explicação simplista de que basta melhorar a formação docente para que se consiga melhorar a qualidade da educação (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 196).

Dentre as políticas citadas acima que incidiram e incidem na Formação Continuada de Professores na última década e para fins deste trabalho dar-se-á destaque à **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, a UAB e a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Nesse sentido, as políticas no campo da formação continuada de professores são caracterizadas por instituições, como é o caso da Rede Nacional, da UAB e da CAPES que são organizadas em programas/eixos dos quais surgem os

curiosos e as atividades ofertadas aos professores marcadas por uma hierarquização das ações formativas.

Para tanto, tais políticas foram destacadas nesta pesquisa por terem um impacto maior e direto na formação continuada de professores e também por serem citadas como políticas federais que balizam a formação de professores em âmbitos municipais, além de oferecerem programas formativos que estão entre os mais adotados pelos municípios brasileiros (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011), logo tais programas também foram encontrados no Cefortepe em Campinas-SP. Portanto, busca-se compreender e analisar como as políticas nacionais têm induzido as políticas municipais de formação continuada de professores.

2.2.1 - A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores

A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores foi constituída em 2004, sob a responsabilidade das Secretarias de Educação Básica e de Educação a Distância do MEC, com o objetivo de oferecer e institucionalizar o atendimento à formação continuada dos professores da educação básica de todo o Brasil. Para tanto, realizou parcerias com Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, com os Sistemas de Ensino Público e os IES, comunitários e sem fins lucrativos e com adesão de estados e municípios, visando fomentar “uma dinâmica de interação entre os saberes pedagógicos produzidos pelos centros, no desenvolvimento da formação docente, e pelos professores dos sistemas de ensino, em sua prática docente” (Brasília, 2005, p. 23). Em 2005 o governo apresenta as “Orientações Gerais” da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, que tem a

(...) finalidade precípua de contribuir com a qualidade do ensino e com a melhoria do aprendizado dos estudantes por meio de um amplo processo de articulação dos órgãos gestores, dos sistemas de ensino e das instituições de formação, sobretudo, as universidades públicas e comunitárias (Brasília, 2005, p. 6).

Nesse sentido, a rede foi criada no primeiro ano de gestão do ex-presidente Lula com o desafio de institucionalizar e organizar o atendimento à demanda de formação continuada no país, superando uma formação fragmentada e desarticulada, principalmente depois dos intensos processos de municipalização do final da década de 1990. Em uma conjuntura que, conforme já relatado no capítulo anterior, traz características que retomam uma ideia mais unificada e de

sistema de educação, no que tange a busca pela qualidade educativa. Ao analisar documentos como “Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: orientações gerais” nas edições de 2005 e 2006 e informações veiculadas no sítio do MEC, faz-se relevante destacar alguns aspectos importantes da rede:

Princípios e Diretrizes:

- a) A formação continuada é exigência da atividade profissional no mundo atual;
- b) A formação continuada deve ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico;
- c) A formação continuada vai além da oferta de cursos de atualização ou treinamento;
- d) A formação para ser continuada deve integrar-se no dia-a-dia da escola;
- e) A formação continuada é componente essencial da profissionalização docente; (Brasília, 2005, p. 23-27).

Modalidades: Tais formações são oferecidas nas modalidades educação a distância e semipresenciais.

Áreas/Eixos de formação: Alfabetização e Linguagem; Educação Matemática e Científica; Ensino de Ciências Humanas e Sociais; Artes e Educação Física; e Gestão e Avaliação da Educação.

Carga horária: Nos documentos consultados e programas aqui citados a carga horária vai de 120 a 420 horas, dependendo da especificidade do programa ou curso.

Materiais: As instituições de ensino superior públicas, federais e estaduais que integram a Rede, produzem os materiais didático-pedagógicos impressos e multimídia, bem como *softwares* para a gestão de escolas e sistemas de orientação para cursos a distância e semipresenciais.

Financiamento: O MEC oferece o suporte técnico e financeiro, tem o papel de coordenador do desenvolvimento desses programas, implementados por adesão, em regime de colaboração, pelos entes federados. A gratuidade dos cursos de formação continuada deve ser assegurada a professores, diretores e equipe gestora.

Estrutura: É constituída por Universidades que tenham Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, em cada um desses Centros deverá existir uma equipe que coordene a elaboração de programas voltados para a formação continuada dos professores de Educação Básica (Brasília, 2005).

Público Alvo: Os professores de educação básica em exercício, diretores de escola, equipe gestora e dirigentes dos sistemas públicos de educação constituem o público-alvo prioritário das ações da Rede.

Sistema de Ensino: Conforme regime de colaboração, a realização do programa depende da adesão do sistema de ensino com a decisão de garantir entre seu pessoal um “Articulador Institucional e um Coordenador De Atividades”, denominado tutor, no edital (Brasília, 2005, p. 32).

Acompanhamento: O acompanhamento tem o objetivo de examinar os avanços e não avanços na implementação da política. Sendo assim a rede baseia-se em um sistema de acompanhamento em três dimensões interligadas:

- Acompanhamento físico-financeiro que consiste no monitoramento clássico de produtos e recursos (**eficiência**). Os Comitês gestores previstos no convênio atendem a tal especificação.
- Acompanhamento pedagógico que visa assegurar qualidade e fidelidade dos materiais aos objetivos a que se propõem (**eficácia**). Especialistas da área e de Educação a distância estarão analisando os produtos entregues e realizando seminários por área de formação.
- Acompanhamento do processo que consiste no monitoramento do efetivo cumprimento dos objetivos (**efetividade**) por meio de instrumentos encaminhados aos atores envolvidos (Universidades, sistemas de ensino, escolas) e visitas, por amostragem, analisando o impacto na ação pedagógica e conseqüentemente na qualidade de ensino (Brasília, 2005, p. 34).

No quadro a seguir estão listados os programas oferecidos pela rede:

Quadro nº 6 – Programas/Cursos da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores.

	Programas/Cursos	Objetivos	Modalidade	Carga Horária	Certificação	Público-alvo	Nível de ensino
1	Programa Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação (2005)	Melhorar a qualidade da aprendizagem da leitura/escrita e da matemática.	semipresencial	120 horas	--	Professores em exercício do fundamental - anos iniciais de escolas públicas.	Fundamental/Anos Iniciais
2	Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - Gestar II (2004)	Melhoria no processo ensino-aprendizagem dos alunos nas áreas temáticas de Língua Portuguesa e Matemática.	semipresencial	300 horas	--	Professores do Fundamental - anos finais, em Língua Portuguesa e Matemática.	Fundamental/Anos Finais
3	Curso de Especialização em Educação Infantil (2010)	Ampliar o conhecimento sobre as crianças de 0 a 3 e de 4 a 5 anos de idade e de relacioná-lo às práticas pedagógicas e a identidade desses profissionais	presencial	420 horas	pós-graduação <i>lato sensu</i>	Professores de creches e pré-escolas.	Infantil
4	Programa Proinfantil (2005)	Contemplar as demandas específicas de formação do magistério da educação infantil.	semipresencial	--	Nível Médio	Professores do Infantil e leigos da rede pública ou de instituições filantrópicas, comunitárias, confessionais, conveniadas ou não (sem fins lucrativos)	Infantil
5	Profucionário (2008)	Atender as demandas administrativas da Educação Básica.	distância	--	Nível Médio	Trabalhadores que exercem funções administrativas.	Educação Básica
6	Pró-Conselho - Programa de Capacitação de Conselheiros Municipais da Educação	Participação popular na gestão e controle social das políticas educacionais.	distância	--	--	participação popular	Educação Básica
7	Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares	Participação popular na gestão e controle social das políticas educacionais.	distância	--	--	participação popular	Educação Básica

Fonte: Elaboração da autora.

Esse quadro mostra o alcance e as principais ofertas da rede, sabe-se que o Programa Pró-Letramento, Gestar II e Especialização em Educação Infantil são programas em vigência e com expressiva aderência pelos municípios. Já os Programa Proinfantil, Profuncionário e Pró-Conselho sabe-se que estiveram em vigência até o final de 2011 e não foi possível saber se ainda estão, sobre o Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares não foram encontradas informações relacionadas ao seu tempo de vigência. No quadro percebe-se um direcionamento ao ensino infantil e fundamental, também nota-se o uso intensivo de ferramentas EaD, com exceção do curso de Especialização (*lato sensu*) em Educação Infantil que é integralmente presencial.

Os dois cursos ofertados para os professores do ensino fundamental, 1) Programa Pró-Letramento e 2) Programa Gestão da Aprendizagem Escolar, apresentam como objetivo melhorar a qualidade do ensino de língua portuguesa e matemática, deixando claro que as formações têm o foco nas disciplinas curriculares de Português e Matemática, apresentando uma preocupação de caráter técnico e utilitarista do conhecimento em consonância com os conteúdos aplicados nas provas do Saeb, Prova Brasil e Pisa⁴⁸.

Ademais, esse modelo, prioritariamente no formato EAD, pode dificultar a continuidade das propostas, pois por serem a maioria EAD ou semipresencial, depois da realização do curso os professores não terão mais contato com o formador o que pode, muitas vezes, ser um fator de descontinuidade das propostas, gerando ineficiências, tanto do ponto de vista financeiro, quanto pedagógico. Considerando o quadro das concepções e modelos de FCP (ver anexo 13) percebe-se que na Rede Nacional de Formação existe uma apropriação da concepção, chamada por Candau (1996), de clássica ou tradicional, uma vez que, o *locus* de execução das ações formativas são as faculdades e centros de pesquisa, ou seja, os especialistas. Entretanto, abusa das novas ferramentas de tecnologia tanto que essa situação pode ser outro fator para a descontinuidade das propostas formativas, pois acaba culminado em ações pontuais. Além disso, nesse contexto pergunta-se quem irá avaliar o impacto desses programas federais nas redes municipais e estaduais de ensino? A resposta seria o Ideb, mostrando através das notas dos alunos se houveram avanços ou não?

⁴⁸ O Pisa é o Programa Internacional de Avaliação de Aprendizagem, organizado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e aplicada a cada 3 anos com foco nas áreas de Leitura, Matemática e Ciências.

Apesar dos programas da rede ofertarem formações mais longas, que permitem uma reflexão maior, a maioria dos cursos são voltados para a educação fundamental e educação infantil. Logo, percebe-se que ainda existe o foco na alfabetização, visto que esse é um dos maiores problemas educacionais brasileiros, principalmente quando esse dado é usado em índices sociais como o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), sendo determinante nessa classificação.

Em 2009 o PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica redimensiona as funções da rede, ganhando maior abrangência e ela passou a ser denominada **Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica** e a acolher maior número de projetos de formação das IESs. Passando a definir e coordenar a atuação das diferentes secretarias do MEC, da CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) com as IESs e os sistemas de ensino. Com essas mudanças a Rede pretende proporcionar a “interação entre a pesquisa e a produção acadêmica das instituições formadoras e os saberes produzidos pelos professores da educação básica, e assegurar a participação dos envolvidos no planejamento, na gestão e na avaliação do projeto de formação” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 56). Entretanto, sabe-se que muitas IES não possuem pesquisa, é caso de faculdades que não estão vinculadas à universidades, nesses casos a proposta da rede não é exequível.

Propostas dos programas e cursos:

Programa Pró-Letramento

O Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação – segundo o MEC é um programa de formação continuada de professores da 1ª à 4ª série (do 1º ao 5º ano), para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e Matemática nas séries iniciais do ensino fundamental. Todos os professores que estão em exercício, nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas podem participar. O curso é semipresencial de 120 horas, divididas em 84 horas presenciais e 36 a distância, com duração de oito meses em cada uma das etapas: aprendizagem da leitura/escrita e aprendizagem da Matemática. Ademais, utiliza material impresso e vídeos, “é de autoria coletiva de dez universidades e composto por oito fascículos de alfabetização e linguagem e oito de matemática” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 57),

conta com as atividades presenciais, que são acompanhadas por professores orientadores, também chamados de tutores. Os principais objetivos são:

- oferecer suporte à ação pedagógica dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática;
- propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente;
- desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e seus processos de ensino e aprendizagem;
- contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada;
- desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino (Brasília, 2008, p. 20-21).

Conforme Gatti, Barreto e André (2011) o programa faz parte também do movimento de revisão dos currículos, dos materiais de apoio ao trabalho dos professores e das próprias metodologias de ensino, em função do baixo rendimento dos alunos do ensino fundamental nos anos iniciais, tendo como pressuposto as avaliações nacionais de larga escala. Em 2008, passa a ser articulado à Provinha Brasil – Avaliação da Alfabetização Infantil –, essa prova é um instrumento diagnóstico cujos resultados não são incorporados ao Ideb e tem o objetivo de “atender às demandas de informação sobre o nível de alfabetização dos alunos, de modo a subsidiar as intervenções pedagógicas e administrativas que balizem o redirecionamento das práticas alfabetizadoras com base na análise das respostas dos alunos” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 58).

É um curso de caráter instrumental, que busca melhorar o conhecimento do professor visando elevar os índices educacionais brasileiros, pois esse curso, quando criado em 2006, foi baseado nos dados do Saeb da época. Nesse sentido, avalia-se que o Pró-letramento pode ser um curso bom do ponto de vista do conteúdo, pois atende a uma concepção de que o professor deve ser apoiado por diversas atividades práticas, conforme cada conteúdo ofertado nos módulos do programa. Entretanto, torna-se superficial no sentido teórico, pois o foco está no saber fazer e não no impacto dessa atividade em sala de aula. Serra (2004) chama essa formação de caráter curricular, pois é amparada no desenvolvimento curricular, no desenho de programas de melhorias da instituição escolar mediante projetos didáticos ou organizativos para resolução de problemas específicos. Além desses aspectos, vale ressaltar, que se o objetivo do programa é a “qualidade da educação”, além dos cursos não se devem esquecer as condições necessárias para o desenvolvimento dessa educação (estrutura, escola, salário dos profissionais, plano de carreira...).

Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar II)

O Gestar II – Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – segundo o MEC, oferece formação continuada, destinada aos professores da 5ª à 8ª série (do 6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa e Matemática, os objetivos específicos são:

- Colaborar para a melhoria do processo ensino-aprendizagem dos alunos nas áreas temáticas de Língua Portuguesa e Matemática.
- Contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor na sua prática pedagógica.
- Permitir ao professor o desenvolvimento de um trabalho com base em habilidades e competências (Brasília, 2008, p. 21-22).

Os professores que realizam o curso cumprem 300 horas de formação, das quais 120 horas são presenciais, sob coordenação dos tutores, divididas em 80 horas para estudos coletivos e oficinas e 40 horas para a elaboração de projeto, plantão e acompanhamento pedagógico. Entre as 180 horas não presenciais são divididas em 120 horas para estudos individuais e 60 horas destinadas à realização de atividades propostas pelo curso ou à socialização dos conhecimentos adquiridos.

Os cursos de formação em língua portuguesa e matemática compreendem atividades presenciais e a distância, envolvem a utilização de materiais autoinstrucionais impressos e possuem serviço de apoio aos participantes, sob responsabilidade da IES (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 60).

Assim como o Pró-letramento o Gestar II mantém o foco no conteúdo, técnicas e atividades de suporte para o professor. Em detrimento de uma formação mais reflexiva que relacione teoria e prática. A única mudança é o nível escolar, que nesse caso visa atender aos professores do ensino fundamental II.

Curso de Especialização em Educação Infantil

Com base nos estudos de Gatti, Barreto e André (2011), uma vez constatado que a educação infantil é pouco aprofundada nos cursos de pedagogia, assim como a educação nos anos iniciais do ensino fundamental, o curso de Especialização em Educação Infantil visa ao atendimento direto dos professores das redes públicas que atuam em creches e pré-escolas, com objetivo de oferecer a estes oportunidades de ampliar o conhecimento sobre as crianças de 0 a 3 e de 4 a 5 anos de idade e de relacioná-lo às práticas pedagógicas e a identidade desses profissionais.

A primeira versão da especialização foi oferecida em 16 estados e no Distrito Federal por 18 instituições federais de ensino superior, a especialização é *lato sensu*, totalmente presencial, tem duração de um ano e meio com carga horária de 420 horas. O curso teve início em novembro de 2010, com conclusão prevista para 2012 e a maioria deles aconteceram aos sábados, das 8h às 12h e das 14h às 18h. Juntas, as 18 universidades, em 2010, abriram 3.925 vagas para professores da educação infantil das redes públicas de cerca de 70 municípios. Atualmente, deve estar em andamento a segunda versão do curso. Este curso se destaca por ser o único totalmente presencial, mas também está voltado para os anos iniciais e o *locus* é a universidade.

Programa Proinfantil

O programa Proinfantil tem como objetivo contemplar as demandas específicas de formação do magistério da educação infantil. Foi implementado em 2005, é desenvolvido por meio de curso semipresencial com objetivo de atender aos professores de educação infantil em nível médio, na modalidade normal, com base no Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação). Neste curso podem participar professores leigos, que não possuem habilitação mínima legal para o exercício do magistério e estejam atuando nas unidades de educação infantil da rede pública ou em instituições filantrópicas, comunitárias ou confessionais, conveniadas ou não (instituições privadas sem fins lucrativos).

O curso tem sido ofertado pela Rede Nacional até os dias atuais. Como, em 2009, a Sinopse do Professor da Educação Básica do Inep registrava apenas 1,3% de professores leigos nessa etapa da educação no país, indaga-se se a oferta regular do Programa não serviria de incentivo às redes para continuarem contratando professores sem a habilitação devida (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 62).

Esse curso vem no sentido suprir necessidades formativas que não foram contempladas na primeira formação, ou ainda, atender aqueles professores que não se adequaram às exigências legais da formação de professores.

Além desses programas citados, outros cursos e programas são encontrados nos documentos da rede:

- **O Profuncionário** é um curso de educação a distância, em nível médio, voltado para os trabalhadores que exercem funções administrativas nas escolas das redes públicas estaduais e

municipais de Educação Básica. A partir de 2008 o Profuncionário passou a contar com a participação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) (Brasília, 2008, p. 22).

- Entende-se que há uma vinculação orgânica entre a gestão e a melhoria da qualidade da educação. Nesse processo, a SEB/MEC vem desenvolvendo dois programas voltados para a participação popular na gestão e controle social das políticas educacionais desenvolvidas no âmbito dos municípios e das escolas:

- **O Programa de Capacitação de Conselheiros Municipais da Educação – Pró-Conselho,**
- **O Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares.** Nessa ótica, o MEC vem, por meio da Secretaria de Educação Básica, elaborando planos e projetos para a implementação da política de qualificação não só dos professores como também dos demais trabalhadores em educação (Brasília, 2008, p. 19-20).

2.2.2 - A Universidade Aberta do Brasil (UAB)

A UAB foi criada em 2005 pelo MEC, é um sistema integrado aos Institutos de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES) que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldades de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal.

Instituída pelo decreto nº 5.800/2006, foi criada sob a responsabilidade da Diretoria de Educação a Distância, ligada à CAPES com o objetivo de promover a formação inicial e continuada de professores. A UAB ocorreu logo após a promulgação do decreto nº 5.622/2005, que conferiu novo ordenamento legal à EAD, equiparando os cursos nessa modalidade aos cursos presenciais e estabelecendo a equivalência de diplomas e certificados na educação superior. A medida legal assenta-se no pressuposto de que a EAD constitui a iniciativa de maior alcance para enfrentar as novas demandas do número de egressos do ensino médio e de formação docente, estimada, em 2002, em 875 mil vagas no ensino superior (GATTI; BARRETTO, 2009).

Para oferecer os cursos a distância, a UAB estabelece parceria com os três níveis governamentais (federal, estadual e municipal) com as universidades públicas e demais organizações interessadas. Nos municípios, são criados pólos de apoio ao desenvolvimento de atividades pedagógicas presenciais em que os alunos entram em contato com os orientadores de estudo/tutores e com os professores formadores vinculados às IESs. O Sistema UAB funciona como articulador entre as instituições de ensino superior e os governos estaduais e municipais, com vistas a atender às demandas locais por educação superior. Essa articulação estabelece qual instituição de ensino deve ser responsável por ministrar determinado curso no município ou na microrregião por meio dos pólos de apoio presencial.

Os cursos de formação continuada oferecidos pela UAB correspondem à metade do total de cursos oferecidos pela UAB (51,5%) e estão distribuídos entre 3 modalidade de formação continuada: Especialização (20,0%), Aperfeiçoamento (25,9%) e Extensão (9,6%). Os cursos de **especialização**, com um mínimo de 360 horas, são destinados a profissionais interessados em aprofundar conhecimentos e aumentar sua qualificação profissional; os cursos de **aperfeiçoamento**, com o mínimo de 180 horas, tem como objetivo oferecer oportunidades de aprimoramento da formação profissional, ambas as modalidades são oferecidas a portadores de diplomas de nível superior. A outra modalidade de formação continuada são os cursos de **extensão**, com duração variável de no mínimo 30 horas, voltados à ampliação de conhecimentos em determinada área e dirigidos aos profissionais da educação com formação de nível médio.

Nas três modalidades de formação continuada, a grande maioria deles é dirigida a temas ligados à **diversidade cultural**: 91,1% dos cursos de aperfeiçoamento; 80,3% dos de extensão; e 42,8% dos de especialização. A seguir, vem a oferta de **cursos de tecnologia da informação e comunicação**: 30,4% dos cursos de especialização; 3,4% dos de aperfeiçoamento; e 18,2% dos de extensão (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 71).

A tabela a seguir apresenta a atual situação de cursos oferecidos pela UAB.

Tabela nº 2 – Modalidade de cursos oferecidos pela UAB para formação continuada de professores (2012).

Modalidades	Cursos	Objetivos	Carga Horária	Certificação	Público-alvo
Especialização	139 cursos	Qualificação profissional	360 horas	pós-graduação <i>lato sensu</i>	Professores com nível superior
Aperfeiçoamento	180 cursos	Qualificação profissional	180 horas	--	professores com nível superior
Extensão	69 cursos	Ampliação de conhecimentos em determinada área	30 horas	--	professores com nível médio

Fonte: Elaborado pela autora com base em GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011 e dados disponíveis em: http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=1 . Acesso em: 10 de outubro de 2012.

Para participar dos cursos a UAB oferece duas modalidades aos estudantes:

1) Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica: O candidato deve ser, necessariamente, professor da educação básica das redes públicas estadual ou municipal, deve preencher os dados da Plataforma Freire, candidatar-se a um curso determinado e ser aprovado em processo seletivo específico. Apenas os cursos de licenciatura e de especialização para professores são ofertados nessa modalidade de ingresso.

2) Demanda social: O acesso a esses cursos é aberto a qualquer candidato que atenda aos pré-requisitos do curso e tenha sido aprovado em processo seletivo organizado pela instituição de ensino ofertante. Todos os cursos do sistema UAB podem ter vagas ofertadas nessa modalidade de ingresso.

Ainda, segundo a pesquisa de Gatti, Barreto e André (2011) uma observação importante é a de que,

(...) embora sejam direcionados especificamente aos profissionais das redes oficiais de ensino, os cursos da Rede de Educação para a Diversidade abrem a oferta a outros públicos participantes. Os cursos de formação em educação no campo, educação ambiental, gênero e diversidade na escola, Estatuto da Criança e do Adolescente, entre outros, são oferecidos a educadores, lideranças de movimentos sociais, agentes comunitários, integrantes de organizações da sociedade civil que realizam ações ligadas aos temas (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 69).

Como os cursos oferecidos pela UAB são EAD faz-se importante destacar a **Plataforma Freire** que é um sistema eletrônico, criado em 2009 pelo Ministério da Educação com a

finalidade de realizar a gestão e acompanhamento do PARFOR- **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**, pelo qual os professores das redes públicas se candidatam aos cursos de formação inicial e continuada, mediante pré-inscrição. Em maio de 2012, o sistema passou a ser gerido pela CAPES e está sendo reestruturado para incluir um conjunto de funcionalidades que permitirão informatizar todo o processo de gestão, acompanhamento e revisão do planejamento da formação inicial dos professores da educação básica. As secretarias de Educação a que pertencem os docentes validam as inscrições que correspondem às necessidades da rede, conforme o planejamento estratégico elaborado, as inscrições validadas são submetidas às IESs, para fins de seleção e matrícula. As vagas oferecidas pela UAB atendem à demanda diagnosticada pela análise das pré-inscrições (Portaria nº 9/2009) (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Como já sinalizado, as novas ferramentas de tecnologia têm gerado preocupações nos pesquisadores da educação, principalmente da forma como vem sendo inseridas no Brasil. Nesse sentido, observa-se que a curto prazo e em alguns casos o uso das tecnologias pode ser interessante para atender a algumas demandas urgentes de formação. Pois, esse método é mais barato e amplia a oferta de forma rápida, visto que, desde a LDB de 1996, exige-se a formação superior para os professores da educação básica. Outro fator que gerou essa demanda existente para a FCP é que as redes de ensino consideram os cursos para o crescimento na carreira, dessa forma, gerando uma demanda cada vez maior, o que justifica, de alguma forma, a utilização das ferramentas EAD. Entretanto, a ferramenta EAD não é adequada para todas as formações e o tempo todo, pois além da importância das condições físicas para o desenvolvimento dessa ferramenta, também é importante proporcionar condições intelectuais, de modo coerente e consciente para que aja um processo real de aprendizagem.

Além disso, tem a questão dos formadores que na EAD são chamados de tutores e assumem o lugar dos professores formadores. Os tutores atuam como mediadores entre os alunos e a ferramenta, entretanto, esse tutor não precisa ter a mesma formação que um professor, recebem salários mais baixos e, ainda não tem vínculo empregatício gerando problemas sérios como: precariedade na condição de trabalho do professor, criação de uma subcategoria de professor-formador, o tutor (DASCANIO-RAMOS, 2013).

Essa situação, também gera dúvidas em relação a qualidade da formação ofertada, visto que esse tutor não precisa ter uma formação adequada ao componente curricular que lhe

corresponderá no curso, muitas vezes lhes é cobrado apenas saber usar a ferramenta, ou seja, a técnica, minimizando o conhecimento em relação a tecnologia. Sendo assim, a ferramenta EAD como modelo de formação no Brasil, ainda precisa melhorar para ser considerada uma possibilidade formativa de qualidade e efetiva, além disso, a ferramenta não substitui o contato pessoal e a troca de experiência e saberes construídos na relação educativa de sala de aula que são inerentes à formação cidadã, humana e plena de qualquer educador.

2.2.3 - Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica

Em janeiro de 2009 institui-se a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, pelo decreto nº 6.755, que disciplina a atuação da CAPES no fomento à programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.

Entre os objetivos gerais, foi decretado que a CAPES deve “organizar e fomentar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério das redes públicas da educação básica”, com isso, a Política Nacional visa concretizar esses objetivos em cada estado, por meio de planos estratégicos e com ajuda dos Fóruns Permanentes. Além disso, destaca-se como princípio dessa regulamentação “A indissociabilidade entre valorização, formação e outras condições para o desenvolvimento do trabalho docente”.

Art. 2º São princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

(...) III - a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação, as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino;

IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e a distância; (...)

(...) VIII - a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;

IX - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais;

X - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino;

XI - a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente (Brasília, 2009).

No artigo VIII fica esclarecido que as necessidades de formação continuada ocorrerão pela oferta de cursos e atividades formativas pelos IPES em concordância com as redes escolares. Além disso, em seus incisos destaca que essa oferta se dará por meio de cursos presenciais e a distância, tais necessidades poderão ser atendidas pelas seguintes modalidades formativas: cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado, entretanto, até a atual data não se encontrou ofertados nas páginas da UAB e da Plataforma Freire cursos nas duas últimas modalidades. Também, reforça-se o papel da CAPES no desenvolvimento dessas políticas, conforme inciso 4, 5 e 6 do artigo VIII,

§ 4º Os cursos de formação continuada homologados pelo Conselho Técnico-Científico da Educação Básica da CAPES integrarão o acervo de cursos e tecnologias educacionais do Ministério da Educação.

§ 5º Caso a necessidade por formação continuada não possa ser atendida por cursos já homologados na forma do § 4º, a CAPES deverá promover o desenvolvimento de projetos político-pedagógicos específicos, em articulação com as instituições públicas de educação superior.

§ 6º A CAPES disporá sobre requisitos, condições de participação e critérios de seleção de instituições e de projetos pedagógicos específicos a serem apoiados (Brasília, 2009).

A discussão sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica em conformidade com o projeto de criação de um sistema nacional de educação torna-se elemento importante no contexto das políticas nacionais que impactam diretamente sobre as políticas de formação e profissionalização dos professores no Brasil, gerando subsídios para um debate sobre a formação inicial e continuada desses profissionais e sobre o trabalho que vem sendo realizado em parceria com as instituições formadoras, sejam elas públicas e/ou privadas (confessionais e comunitário sem fins lucrativos), juntamente com seus currículos e cursos ofertados (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Ainda na mesma pesquisa citada acima, foram encontrados outros programas do governo federal que auxiliariam ou ofereceriam formação continuada de professores, mas que não apresentam como objetivo primeiro a formação continuada de professores, seriam os seguintes programas: ProJovem, ProJovem Campo, Escola Ativa, PDE-Escola, Mais Educação e o Proinfo. No caso do município estudado nesta pesquisa, Campinas- SP, juntamente com seu

centro de formação continuada, o Cefortepe, destaca-se, além dos outros programas já percorridos ao longo desse capítulo, os programas **Mais Educação e o Proinfo**.

Nesse contexto, avalia-se como perigosa e duvidosa a entrada da CAPES na formação dos professores da educação básica. Pois, esta apresenta experiência apenas na formação de profissionais do ensino superior e nos últimos anos suas atuações tem sido questionada (SIQUEIRA, 2006), pois fomentou no meio acadêmico, através das pontuações, uma concorrência e uma corrida em busca da produtividade acadêmica, em detrimento da qualidade e da função social das pesquisas no Brasil. Além de ser um movimento descolado, na maioria das vezes, da qualidade dessas produções, resumindo-se em uma desenfreada busca por títulos, número de artigos e publicações, fazendo com que muitos pesquisadores esqueçam a verdadeira essência da pesquisa e foquem apenas nas publicações que somam pontos na avaliação da CAPES. Uma das ações da CAPES na formação do professores da educação básica foi o mestrado profissional, já mencionado anteriormente, que claramente oferece uma proposta de separa a teoria da prática, com enfoque na formação, mais uma vez, técnica do professor brasileiro.

Gastos

Será apresentada a seguir uma tabela referente aos gastos da Secretaria de Educação Básica (SEB), na qual poderá visualizar-se quanto a secretaria tem gastado nos programas previamente discutidos acima.

Tabela nº 3 –Investimentos realizados pela SEB no país, por programas, em 2011.

	Título	Gastos	Obs.
1	Materiais e formação	R\$ 181.010,36	
2	ProFuncionário	R\$ 3.804,59	
3	GESTAR	R\$ 60.698,49	
4	Formação Continuada EI	R\$ 49.853,05	
5	Pró-Letramento	R\$ 33.291,98	
6	Rede Nacional de Formação	R\$ 6.254,37	
7	ProConselho	R\$ 81.126,38	
8	ProInfo Integrado	R\$ 28.445,18	
9	ProInfantil	-	
10	ProInfo Integrado	R\$ 1.476.431,10	Des.
11	ProInfantil	R\$ 328.541,80	Des.
12	GESTAR	R\$ 88.752,46	Des.
13	Formação Continuada EI	R\$ 816.871,02	Des.
14	Pró-Letramento	R\$ 65.786,25	Des.
15	Rede Nacional de Formação	R\$ 65.799,56	Des.
16	ProConselho	R\$ 18.534,00	Des.
	TOTAL	R\$ 3.305.200,59	
	TOTAL GERAL de GASTOS DA SEB	R\$ 73.511.805,85	

Fonte: Elaborada pela autora. Dados retirados da Tabela V- Síntese da execução orçamentária por e subação, fonte: Siafi Gerencial. Relatório de Gestão do Exercício de 2011 da SEB/MEC.

A tabela mostra os gastos da SEB, na qual se pode visualizar quanto se gastou em 2011 nos principais programas analisados nesta pesquisa. Do gasto total da secretaria apenas 4% é investido diretamente em FCP, um percentual baixo se analisar-se a ênfase que é dada ao papel do professor e a valorização desse profissional no discurso político e nos principais documentos nacionais de educação. Esse investimento torna-se mais baixo quando comparado ao gasto nacional em Educação, que em 2011 foi de R\$ 74,4 bilhões, o que significa que no ano citado gastou-se em FCP apenas 0,004% do gasto nacional em educação.

2.3 - As Políticas de Formação Continuada de Professores na Argentina

O desenvolvimento histórico, tanto da sociedade como da educação, provocou a incorporação de outras instituições e tradições para o exercício da docência. As escolas normais, em sua maioria fundada no final do século XIX e no começo do século XX, foram criadas, especificamente, para a formação de maestros e maestras⁴⁹ de ensino primário e eram de nível médio, por isso, não eram habilitados para a continuação dos estudos como especializações, mestrados e doutorados. Dessa forma, na Argentina criou-se em 1904 os Institutos Superiores para formar professores de ensino médio, quando se cria o seminário pedagógico que seria a base do Instituto Superior, e o modelo a partir do qual desde o Estado Nacional se fundariam institutos similares. Em princípio somente ingressavam aos professorados os professores universitários que queriam obter o título de professor, poucos anos mais tarde permitiu-se o ingresso dos alunos que haviam completado apenas o nível médio (ARGENTINA, 2005).

O desenvolvimento de ações de formação continuada de docentes comporta um desafio para os Institutos Superiores de Formação, pois, durante a maior parte de sua história institucional se dedicaram apenas a formação inicial dos futuros docentes⁵⁰. Desde muitos anos foi incorporada esta tarefa, em alguns casos com uma força renovadora, em outros como uma atividade eventual e, na maioria dos casos, como uma tarefa descontínua e sujeita às políticas educativas das diversas gestões de governo que decidem seu maior ou menor financiamento. Os vaivéns institucionais que tiveram as práticas de formação na Argentina deixaram diferentes marcas de diferentes estilos nos formadores e nos docentes, por isso, impulsionar hoje ações de formação requer um olhar a esses registros acerca do que tem significado a formação para os distintos sujeitos do sistema educativo.

O primeiro desafio que se enfrenta é identificar e aceitar que a história das políticas voltadas para a formação continuada de docente é efetivamente uma história curta se relacionada com a experiência de se formar os futuros docentes, isto é a formação inicial. Para a autora Lombardi (2004) a formação continuada de docentes é uma história comovente do *status quo*,

⁴⁹ Culturalmente na Argentina chama-se maestra e maestro os professores que atuam na etapa da educação inicial e primária, equivalente a educação infantil e fundamental no Brasil. Na LNE (2006) não existe o termo maestra, mas a população sempre usa esse vocabulário para nomear esses docentes.

⁵⁰ Na Argentina se usa muito a expressão Docente ao invés de professor.

rica, polêmica e enriquecedora para alguns, mas não para todos, desejada e sustentada por alguns, porém, por todos sistematizada, valorizada de modos díspares, enfim, a formação continuada tem uma breve história que se encontra em processo de ser compreendida.

As políticas de Formação Continuada de Professores na Argentina, também são chamadas de “Capacitação Docente e Aperfeiçoamento Docente” entre outras nomenclaturas encontradas durante o trabalho de campo. Entretanto, para esta pesquisa e conforme discutido na primeira seção deste capítulo, considerar-se-á o conceito apresentado de Formação Continuada de Professores, ademais, vale esclarecer que na Argentina é mais comum encontrar a expressão docente do que professor, constatado na maioria dos documentos analisados, por isso, muitas vezes, ao longo do texto será usado o termo docente. Para a autora Braslavsky (2004) essas políticas, no caso argentino, mostram, ao mesmo tempo, políticas e práticas normais e excepcionais, nesse contexto serão analisadas as principais políticas no campo da formação continuada de professores de 2000 a 2011.

No entanto, segundo Braslavsky (2004) o século XX, desde o início da primeira guerra mundial até a queda do muro de Berlim, foi um século pobre do ponto de vista da universalização das propostas criativas de formação docente. Conforme descrito no Capítulo 1 as políticas mundiais alteraram e geraram demandas para os diferentes países. Para tanto, no caso da Argentina destacam-se as reformas estatais da década de 1990, seguidas de diversas reformas educativas que ocorrem até os dias de hoje. Sendo assim, serão destacados alguns pontos das reformas educativas que tiveram impacto nas políticas de formação continuada de professores na Argentina.

A abertura democrática em 1984 na Argentina gerou expectativas de que a formação de professores emergisse como um tema prioritário nas políticas oficiais (BRASLAVSKY, 2004). Nesse contexto, vale ressaltar que foi na década de 1980 que se viu surgir às primeiras discussões mais focadas na formação continuada de professores. Em 1987, foi criado pelo governo federal o “*Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización Docente*” (INPAD), com subsedes em todo o país e oferecia cursos a distância e presenciais, funcionou até 1992 quando se deu a transferência dos serviços educativos que estavam a cargo do ministério nacional de educação para as províncias, que foi a 2ª etapa da descentralização, conforme já esclarecido, também ocorreu o processo de aprovação da LFE e consequentemente a organização da Rede Federal de Formação Docente Contínua (RFFDC).

Durante os anos 1990 a primeira mudança de destaque é a LFE, já discutida no Capítulo 1, que em seu bojo estabeleceu a necessidade de criar uma estrutura de formação permanente para todos os docentes do país. Dessa forma, cria-se a RFFDC com as bases normativas fixadas no documento *“Alternativas para la Formación, el perfeccionamiento y la capacitación docente”* (Documento Série A nº 3 - resolução 32 de 1993 apud SERRA, 2004, p. 87). Porém, essas estratégias de formação docente, de caráter universal, foram colocadas sobre o cenário que vinha sendo construído ao longo das décadas anteriores, constituído por províncias marcadas pelas desigualdades sociais e educativas, principalmente depois do processo de descentralização dos serviços educativos (SERRA, 2004). Sendo assim, a rede foi estruturada a partir de um heterogêneo panorama nacional e sua organização foi o resultado de um complexo processo de contínuos ajustes e reajustes, liderados pelo Ministério de Cultura e Educação da Nação (ARGENTINA, 2001).

Nesse contexto, inicia-se um processo de políticas de institucionalização da formação continuada de professores, já iniciada no INPAD, depois com a RFFDC e atualmente com INFD, marcadas por vários fatores históricos. Na Argentina o ingresso na carreira docente é realizado por concurso público de antecedentes, no qual se pondera basicamente a formação inicial, tempo de docência (antiguidade) e os cursos de formação continuada. Os cursos de formação continuada que somam pontos permitem a ascensão por mérito na carreira docente, nesse contexto, observou-se que tais pontos não promovem uma tendência a formação docente mais profunda e de longa reflexão, porém geram uma tendência a cursos variados, de todos os tipos e, muitas vezes, distantes da prática laboral dos docentes, mas que outorgam pontos para a carreira.

No entanto, se os professores não quiserem progredir na carreira, poderão permanecer anos ou décadas sem realizar nenhum curso de formação até a aposentadoria, produzindo um traço importante na formação docente argentina, o individualismo, uma vez que a formação docente é voluntária, salvo algumas províncias que oferecem formações no horário de aula do docente (chamada de “capacitação em serviço”). Para Serra (2004) esse tipo de formação se encaixa no modelo chamado por ele de “orientado individualmente”, ou seja, é um processo de aprendizagem individual e personalizado, no qual cada professor organiza e planeja separadamente suas atividades de formativas. Culminando, no caso argentino, em uma situação conflituosa e perversa para a escolha dos cursos de formação, pois o professor se encontra no impasse de escolher entre os “cursos que consideram bons ou os cursos que outorgam pontos”.

Além disso, a política de pontuação é uma das maiores “motivações” por parte do Estado para a realização da formação continuada de professores. O tema da pontuação, tão recorrente nas políticas Argentinas desperta para a discussão entre certificação (creditação, certificado por alguma instituição superior, rede de ensino, organizações, centros educativos, congressos, palestras e etc) e titularização (o diploma de grau – graduação e pós-graduação – *lato e stricto sensu*). E qual o impacto desses pontos da carreira docente.

Os estatutos docentes de cada província regulam as relações de trabalho destes e influenciam na configuração da formação de professores. Para que um curso outorgue pontos, deve ser aprovado antes pela província na qual o curso acontecerá, a duração do curso é o principal elemento contemplado nos estatutos para determinação da pontuação, geralmente os critérios para outorgarem ou não pontos, também podem depender do tipo de instituição que está oferecendo o curso (SERRA, 2004).

Nesse contexto, será discorrido sobre a constituição das duas principais instituições nacionais de formação continuada de docentes. A **RFFDC** inserida nas políticas educativas da década de 90, sobretudo na LFE e sob as gestões, do na época presidente Menem. E o **INFD** inserido nas políticas dos anos 2000, sob orientações da nova lei educacional, a LNE, durante as gestões Kirchner e que permanece até os dias atuais. Antes de iniciar os detalhamentos e as análises dessas duas políticas no contexto da formação continuada de professores, será apresentada uma tabela a partir das principais reformas educativas na Argentina que impactaram nas políticas de formação continuada de professores e em programas e projetos de formação, conforme veremos nos próximos subcapítulos.

Tabela nº 4 - Políticas de Formação Continuada de Professores na Argentina (1987 – 2012)

Principais Políticas que incidiram na Formação Continuada de Professores	
1987 – 1992	INPAD – Instituto Nacional de Aperfeiçoamento e Atualização Docente
1993 - 2006	LFE - Lei Federal de Educação
1994 - 1999	RFFDC- Rede Federal de Formação Docente Contínua
2006	LEN – Lei Nacional de Educação
2007	INFD - Instituto Nacional de Formação Docente

Fonte: Elaborada pela autora.

Nesse sentido, as políticas educativas no campo da FCP são caracterizadas entre instituições, programas e ações. No caso argentino foram organizadas por programas e a partir destes são desenvolvidos os cursos e atividades ofertadas aos docentes, marcadas por uma

hierarquização das ações de formação. Na Argentina percebe-se uma institucionalização muito maior que no Brasil e o surgimento de políticas públicas voltadas para a FCP mais institucionalizadas e organizadas desde a década de 1990 ocorrendo muito antes que no Brasil, onde se percebem essas políticas mais efetivamente a partir da década de 2000.

Na Argentina essas políticas apresentam um caráter centralizador, apesar de ser desconcentrada, característico de um Estado mais centrípeto. Apesar de ser um Estado federativo, como no Brasil, suas províncias não possuem a mesma autonomia política e financeira que no caso brasileiro. Ademais, um fato curioso é que apesar da década de 1990 ter sido marcada por fortes influências neoliberais, caracterizadas pelas privatizações, terceirizações e, na educação, a entrada marcante do privado, ainda assim nesse período a RFFDC recebe vários investimentos, contrariando os movimentos da época, no sentido financeiro, porém indo ao encontro das orientações do Banco Mundial, com ações de redução do tempo na formação inicial e foco maior na formação continuada, na qual no caso da rede argentina foi bem direcionada por níveis de ensino e hierarquizada como veremos a seguir.

2.3.1 – A Rede Federal de Formação Docente Contínua (RFFDC) – 1993

A Lei Federal de Educação nº 24.195, sancionada em abril de 1993, estabeleceu a necessidade de criar uma estrutura de capacitação permanente para todos os docentes do país que eram mais de 600.000 na época, segundo o Censo Nacional Docente de 1994. Neste cenário, a RFFDC foi desenvolvida ao longo da década de 1990 (1994-1999). Em setembro de 1994, Menem, então presidente da Argentina, e os governadores das províncias, para garantir o financiamento da LFE, assinaram “*El Pacto Federal Educativo*”, este acordo foi um marco institucional para orientar o investimento público em educação entre os anos 1995 e 1999, nas áreas de capacitação docente, infraestrutura e equipamentos. Entre outros dispositivos, a RFFDC teve como objetivo regular, organizar e financiar a maior parte das ações de formação continuada no país (SERRA, 2004).

A LFE definiu **três aspectos fundamentais** para a formação de professores, vale destacar, que entre eles está a garantia do direito do professor à formação continuada, conforme artigo 53:

- a) establece como objetivo de la formación docente el de *"Perfeccionar con criterio permanente a graduados y docentes en actividad en los aspectos científico, metodológico, artístico y cultural."* (Art. Nº 19, b);
- b) consagra el derecho a *"la capacitación, actualización y nueva formación en servicio, para adaptarse a los cambios curriculares requeridos."* (Art. Nº 46.i) y el deber de *"su formación y actualización permanente"* (Art. Nº 47. d).
- c) establece entre las funciones del Ministerio de Educación *"Promover y organizar concertadamente en el ámbito del Consejo Federal de Cultura y Educación, una red de formación, perfeccionamiento y actualización del personal docente y no docente del sistema educativo nacional"* (ARGENTINA, 1993).

Os objetivos para a organização foram definidos no documento série A Nº 9 *"Red Federal de Formación Docente Continua"* de junho de 1994: *"un sistema articulado de instituciones que asegure la circulación de la información para concretar las políticas nacionales de formación docente continua, acordadas en el ámbito del Consejo Federal de Cultura y Educación"* (ARGENTINA, 2001, p.20). Sendo assim, a principal finalidade foi oferecer um marco organizativo com objetivo de facilitar as articulações intra e interprovinciais para o desenvolvimento de um Plano Federal de Formação Continuada de Professores, o que gerou uma heterogeneidade de ações como ver-se-á adiante.

Estrutura organizacional:

- **As cabeceiras:** A RFFDC foi conformada por cabeceiras provinciais, que seriam uma espécie de “subsedes”, designadas pelo governo de cada província, e uma cabeceira nacional, com sede no Ministério de Cultura e Educação com a função de coordenadoria geral, assistência técnica, avaliação e financiamento das ações da rede (SERRA, 2004). As funções que o documento direcionava para as cabeceiras provinciais são as seguintes:

- (...) *"1. Formular los criterios y orientaciones para la elaboración de diseños curriculares jurisdiccionales de formación docente.*
- 2. Fijar las prioridades de perfeccionamiento, capacitación e investigación sobre la base de los Acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación.*
- 3. Ofrecer asistencia técnica a las instituciones y desarrollos curriculares.*
- 4. Acreditar y registrar las instituciones provinciales que se incorporen a la Red.*
- 5. Brindar información sobre las instituciones acreditadas y registradas en la Red.*
- 6. Evaluar las instituciones de las respectivas provincias"* (ARGENTINA, 2001, p. 21).

Sendo assim, os dois principais agentes da capacitação docente foram os Ministérios de Educação Nacional e Provinciais, lembrando que as reformas dos anos 1990 são marcadas pela descentralização do ensino secundário e dos Institutos Superiores de Formação (ISF), nos quais são formados a maioria dos docentes argentinos. Nesse contexto, encontram-se as parcerias com os diferentes tipos de ISF nas diferentes províncias, o que permitiu a entrada do privado e gerou

uma corrida entre essas organizações para serem aprovadas e poderem oferecer cursos no âmbito da rede, caracterizando uma forma de FCP de formato contratual, no qual existe uma negociação entre diferentes parceiros para o desenvolvimento de um determinado programa. É a forma mais comum de oferta de curso de formação continuada, sendo que a proposta pode partir de ambas as partes. Além disso, as ações formativas também apresentavam um foco no desenvolvimento curricular, principalmente porque, nesse período, na Argentina ocorreu a alteração do desenho estrutural escolar, impactando no currículo, produzindo a necessidade de ofertas de formação direcionadas o eixo curricular, chamada por Serra (2004) de formação voltada para o “Desenvolvimento curricular e organizativo”.

- **Os níveis de ensino:** Além da divisão de responsabilidade entre os entes federados, a rede se dividia em circuitos de capacitação, cada um direcionado a um nível de ensino: circuitos A, B, C, D, E, F e G. Os circuitos de capacitação foram organizados da seguinte forma:

- Circuito A: Educação Inicial (Infantil);
- Circuito B: Primeiro e Segundo ciclo da EGB (Fundamental);
- Circuito C: Terceiro ciclo da EGB (Fundamental);
- Circuito D: Educação Polimodal (Médio);
- Circuito E: Professores dos Institutos de Formação Docente (Ensino Superior);
- Circuito F: Para diretores;
- Circuito G: Para supervisores.

- **Os locais de ensino:** Nas diferentes províncias as formações da rede foram assumidas por diferentes tipos de instituições, que podiam ser: órgãos estatais das próprias províncias, universidades, institutos de formação docente, organizações privadas, ONGs, editoriais e sindicatos docentes. Sendo assim, segundo SERRA (2004), a RFFDC apresentava uma forma de regular as práticas docentes que seguem as políticas internacionais e recupera basicamente dois pontos importantes:

- 1) o conceito de formação continuada;
- 2) a conformação de um sistema institucional organizado sob a forma das diferentes parcerias.

- **A oferta dos cursos:** Para essa estrutura de capacitação docente as ofertas dos cursos se organizavam da seguinte forma:

- a) Uma convocatória pública aberta, na qual a cabeceira provincial convoca a todas as instituições inscritas na Rede;
- b) Uma convocatória pública fechada, na qual a cabeceira provincial realizava uma seleção e convocava as instituições que oferecem cursos com capacidade demonstrada por meio de apresentação de projetos;
- c) Uma atribuição direta, nos casos em que se realizam réplicas de cursos;
- d) Ações centralizadas, realizadas pelas equipes próprias das cabeceiras nacional e provinciais, privilegiando os circuitos F de diretores e G de supervisores.

Modalidades: As modalidades dos cursos podiam ser presencial, semipresencial ou a distância. Apesar de que a EAD ainda não tinha a força que tem hoje nos programas de FCP.

Tipos de formação: Cursos, seminários, oficinas ou conferências, definidos pela província.

Programas oferecidos pela rede: A partir de 1997, a Direção Nacional de Formação Docente Contínua (DNFDC), vinculada a uma Subsecretaria de Programação e Avaliação Educativa, assumiu a função e o conjunto de programas integrantes desta direção e se responsabilizou por diferentes aspectos da implementação da Rede. A DNFDC já havia criado em 1995 o **Programa Nacional de Gestão de Capacitação Docente**, que foi responsável pela maior parte da gestão da rede, assumindo, principalmente a organização dos circuitos de capacitação "A", "B", "C" e "D", isto é a formação dos professores frente a alunos. Ademais, este programa também se ocupou da constituição do Registro Federal de Avaliação, Projetos e Certificação Docente. Durante o período de implementação e desenvolvimento da RFFDC foram criados outros programas, entre 1995 e 1997, com a função de tratar de aspectos mais específicos, vinculados com a formação, seguem os principais programas da rede na tabela a seguir:

Tabela nº 5 – Programas Nacionais de organização da RFFDC por objetivos e funções.

	Programas	Objetivos/Funções
1	<i>Programa de Perfeccionamiento Docente a Distancia</i>	Responsável por convocar propostas de formação a distância e coordenou atividades com o "Programa Pró-Ciência".
2	<i>Programa Nacional de Transformación de la Formación Docente y Actualización del Profesorado</i>	Responsável pelo processo de reforma e creditação dos Institutos de formação docente.
3	<i>Programa de Actualización Disciplinar para Profesores de Profesorado</i>	Responsável por conduzir o chamado circuito E da Rede, com convocatória pública e execução de projetos de capacitação para os professores dos Institutos de Formação Docente.
4	<i>Programa de Capacitación en Organización y Gestión</i>	Responsável pela formação das Equipes de Coordenação das escolas, isto é, diretores e supervisores dos circuitos F e G.
5	<i>Programa Nacional de Apoyo a la Capacitación Docente</i>	Responsável pela dotação de livros para as instituições escolares, para as " <i>bibliotecas profesional docente</i> ".

Fonte: Elaborada pela autora.

Percebe-se, pela Tabela 5, a extensão da RFFDC, de forma que eram necessários programas com objetivo de garantir a organização da rede em detrimento de conteúdos, metodologias e propostas curriculares, diferente do que ocorre na rede de formação brasileira já apresentada. A rede argentina desde 1990 apresenta uma estrutura de formação de envolveu diversos atores e modelos de formação desde o uso das ferramentas EAD até a formação orientada por funções escolares como visto na tabela 5 que mostra os programas divididos por ocupação do professor, ou seja, gestão escolar ou sala de aula, ainda buscando concentrar as formações conforme a área disciplinar.

Além disso, provoca nas províncias autonomia para que essas possam escolher suas prioridades e locais de formação, entretanto, percebeu-se que essa forma de organização, apesar de institucionalizar a formação continuada de docentes pela primeira vez na Argentina, gerou uma variedade de “tipos e formatos” de formação culminando em uma heterogeneidade de programas provinciais, principalmente, quando considerada a grande desigualdade educativa existente no país. Para tanto, e com objetivo de diminuir e compartilhar as diferentes práticas, criou-se a “*Unidad Técnica de la Red Electrónica Federal de Formación Docente Continua*” com a finalidade de interconectar a Cabeceira Nacional com as Provinciais e os Institutos de Formação Docente através da internet.

Planejamento, acompanhamento e avaliação: O planejamento e desenvolvimento da rede materializaram-se nos planos globais de capacitação provincial. Para tanto, a cada ano as províncias deveriam apresentar para a Cabeceira Nacional o Plano Anual de Capacitação Docente, tal plano deveria ter informações sobre o total de cursos previstos e identificados por:

circuito, área ou disciplina, número de escolas, docentes incluídos, distribuição geográfica (regiões, partidos ou departamentos) e o cronograma (Resolução nº 111/96, *Secretaría de Programación y Evaluación Educativa* (SPEE)).

A Cabeceira Nacional avaliava a consistência interna, viabilidade e adequação à prioridades acordadas internamente nas províncias (Resolução nº 126/95 de SPEE) no plano anual apresentado. Quando a Cabeceira Nacional encontrava algum desajuste ou pontos inconsistentes as províncias recebiam um informe de adequação para o planejamento com objetivo de ajustar o projeto para sua devida aprovação. Isto dava lugar a um convênio em comum acordo com o Plano Anual e sua divisão trimestral, distribuição geográfica, a inversão total e os orçamentos base para cada curso, as normas de aplicação e os organismos de controle. Este convênio era assinado pelo Secretário de “*Programación y Evaluación Educativa del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación*” e o responsável máximo educativo das províncias, em geral o Ministro da Educação (ARGENTINA, 2001, p. 21).

Portanto, a formação era avaliada pelo tipo de capacitação, isto é, cursos, seminários, oficinas ou conferências; pelos temas priorizados; pelas modalidades; pela carga horária; pelas formas de avaliação; se outorgam pontos e quantos e qual o caráter da instituição que está ofertando os cursos. Vale destacar, que no país existia uma multiplicidade de instituições que ofereciam os cursos da rede, era muito frequente esses ocorrerem em Universidades, ONGs e Grêmios de docentes. Porém, a maioria era ofertado nos Institutos de Formação Docente que deveriam ser registrados para poder receber o financiamento e desenvolver os cursos.

Ainda no que tange à avaliação, destaca-se que o procedimento de avaliação dos projetos era considerado como uma das formas de garantir a qualidade dos cursos, apesar dos Institutos de Formação Docente ser a maioria, isto é, 53% em nível nacional e se constituíram nas instituições de maior importância, com diferente peso relativo em cada uma das províncias. Todavia, vale destacar que no caso da Cidade de Buenos Aires o número de ONGs participantes da rede ultrapassava ao dos Institutos, o que mostra uma maior abertura e “participação” da sociedade civil na execução de serviços e direitos sociais. Entretanto, também nota-se uma participação expressiva das Universidades da cidade, pela importância da Cidade de Buenos Aires para a Argentina, em muitos aspectos, que serão mais detalhados no Capítulo 3, e pela sua situação financeira positiva esta se mostra, muitas vezes, independente e também com dados e resultados que se diferenciam do restante do país.

Creditação de pontos e carreira docente: Uma discussão que permeava o entorno da RFFDC, que já era anterior a rede e não foi esgotada até os dias de hoje é a certificação e os pontos que as formações outorgam na carreira docente. No contexto da rede a certificação e o credenciamento dos cursos, foi uma questão importante, visto que, um pressuposto básico na conformação da rede estava associada a validade nacional dos cursos. No entanto, a certificação e o credenciamento dos cursos geraram importantes controvérsias, resultado de indefinições que se resolveram somente em partes. Entre 1994 e 1997, discutiu-se a possibilidade de associar o credenciamento do curso à estabilidade dos docentes com data para a partir do ano 2000, data em que segundo o Pacto Federal Educativo deveriam estar cumpridas as principais metas de transformação do sistema de formação.

Nesse contexto, o tema dos pontos cria vários conflitos na rede, pois cada província, até hoje, tem seu próprio estatuto docente e cada uma vai somar os créditos dos cursos da rede conforme tal estatuto e ainda, existem províncias que não contavam os pontos para os cursos ofertados pela rede culminando em uma situação conflituosa. Dentro das várias tensões geradas pela rede, em decorrência da heterogeneidade e da desigualdade educativa das províncias, pode-se destacar dois casos: o primeiro na Cidade de Buenos Aires que, entre os meandros da rede, criou um órgão que seria uma subcabeceira para as instituições de gestão privada, pois essas instituições, no decorrer do desenvolvimento da rede, justificaram suas particularidades em detrimento das instituições de gestão pública e assim legitimando critérios diferentes de avaliação para a análise dos cursos apresentados pelas organizações públicas e privadas.

Essa resistência e a criação da subcabeceira das instituições de gestão privada, alcança uma situação, na qual, era impossível monitorar os cursos da rede e podia-se dizer que a CABA tinha “4 sistemas de formação continuada de professores”: 1) o do CePA, 2) o da cabeceira provincial, 3) o da subcabeceira de gestão privada e 4) o dos grêmios e outros. Esses sistemas de formação diferenciados culminaram em uma situação de diversas reclamações por parte de vários atores do sistema educativo da cidade, entre eles os grêmios, buscando, principalmente, que as cabeceiras provincial e de gestão privada fossem unificadas. Então, desde fevereiro de 2001 a rede passou a depender do CePA em convergência com uma nova política do Ministério Nacional de Educação, situando os eixos de financiamento nos projetos centrados na escola, que coincide com o surgimento do projeto CePA na Escola que foi uma modalidade de formação centrada na

escola⁵¹. Dessa forma, os projetos de outras instituições financiados com fundos da rede passam a ser mais pontuais (SERRA, 2004).

O segundo caso de tensão a ser destacado está no campo da relação entre o público e o privado, visto que, apresentavam-se os cursos da RFFDC que eram gratuitos e garantidos pelo Ministério Nacional. No entanto, muitas instituições privadas na Argentina são subsidiadas pelo Estado, o que não significa a gratuidade dos serviços ofertados, conforme esclarecido no Capítulo 1 sobre a organização dos sistemas nacionais de educação. Tal situação torna-se propícia para que os institutos de gestão privada aproveitem o espaço da rede para vender outros cursos, que nada tem haver com a rede, culminando em um mercado de cursos. Nesse contexto, outro ponto importante que se pode inferir com o autor (SERRA, 2004) é que ao apresentar os projetos nas províncias, ocorre uma disputa entre instituições e grupos pela apropriação dos recursos materiais e simbólicos dentro da formação docente. Como é o caso das instituições privadas que se apropriam desse espaço para vender seus cursos.

Apesar dos senões, a cobertura da RFFDC foi grande e uma das primeiras políticas de formação continuada de docentes com tal estrutura e institucionalizada de alcance nacional e de caráter federal. Também gerou e efetivou o processo de implementação da nova estrutura educacional, que começou pelo nível inicial e os primeiros ciclos da Educação Geral Básica (EGB) (atual primária). Paradoxalmente, no terceiro ciclo e polimodal (atual secundária), onde ocorreram as maiores mudanças, que foi a atualização curricular outorgada pela LFE, encontrou-se um menor alcance da oferta de formação continuada de professores (SERRA, 2004).

Ademais, podemos concluir com Serra (2004) que a formação ofertada pela rede responde a um movimento internacional e nacional de formação docente, principalmente influenciada pelos escritos de Imbernón (1999) sobre formação permanente, institucionalização e estímulo. Em dezembro de 1999, ocorre a mudança de governo, na qual deixa o poder o presidente Menem e assume Fernando De La Rúa, somado a esse fato ocorre a finalização do prazo previsto pelo Pacto Federal para aplicação da LFE, marcando o fim de um período. Entre 1994 e 1999 o Estado nacional e os Estados provinciais implementaram uma estrutura organizativa que ofereceu capacitação a uma parte importante dos docentes de Nível Inicial e os dos primeiros ciclos da Educação Geral Básica, e em menor medida, ao resto do sistema. Ao todo foram aprovados

⁵¹ Documento: “*CePA en La Escuela. Capacitación em Instituciones*”.

748.644 docentes em todo o país, sem contabilizar a província de Buenos Aires, este indicador mostra o alcance desta política.

Entre 2000 e 2003 a Argentina passa por uma profunda crise administrativa e financeira, com a qual as políticas de formação continuada de professores permaneceram estagnadas. Com a entrada da gestão de governo de Néstor Kichner e a promulgação da LEN, a RFFDC vai diminuindo suas atividades e cria-se então o INFD. Apesar da amplitude da RFFDC e sua importância no contexto nacional argentino de FCP, essa se constitui em uma política de governo, visto que, com a entrada da nova gestão no país essa política é alterada e também isso reforça o que a autora Lombardi (2012) levanta desde o princípio da discussão, na qual a FCP está sempre a deriva dos vaivéns das gestões presidenciais, mesmo que a FCP esteja presente nas leis educacionais como um direito do professor.

2.3.2 – O Instituto Nacional de Formação Docente (INFD) – 2007

A LEN- Lei de Educação Nacional nº 26.206 de 2006, já destacada no Capítulo 1, cria o “*Instituto Nacional de Formación Docente – INFD*”, inaugurado em abril de 2007. Vale ressaltar que durante a gestão do presidente Kirchner e do Ministro da Educação Daniel Filmus, foi sancionada a lei de financiamento educativo que inclui, entre os objetivos prioritários, o incremento financeiro dedicado à educação, isto é: “*Mejorar las condiciones laborales y salariales de los docentes, la jerarquización de la carrera docente y el mejoramiento de la calidad en la formación docente*” (ARGENTINA, 2011, p. 7). Ademais, incorporou-se nos objetivos as definições de formação continuada apresentadas na LEN que estão no Título IV. “*Los/as docentes y su formación*”, composto por dois capítulos, o primeiro referente a “*Derechos y obligaciones*” e o segundo referente a “*Formación Docente*”. O artigo 67 do primeiro capítulo, estabelece o direito dos docentes “*A la capacitación y actualización integral, gratuita y en servicio, a lo largo de toda su carrera*” (inciso b); e a obrigação “*a capacitarse y actualizarse en forma permanente*” (inciso c) (DIKKER e SERRA, 2008, p.61).

No entanto, tal ação se dá sobre aquela heterogeneidade organizacional e formativa já mencionada no subcapítulo anterior sobre a RFFDC, unida a uma debilidade política no campo do *sistema formador* com o encerramento da gestão anterior, que como já mencionado foi tumultuada com a entrada e saída de vários presidentes, sendo assim, pode-se dizer que esta etapa foi finalizada com um conglomerado de instituições, planos de estudos e propostas de capacitação coexistentes e desintegradas (ARGENTINA, 2011). Nesse contexto, a nova política de formação implicou na omissão da RFFDC por parte da lei nova, a LEN, e a substituição da Rede pelo INFD, que assume algumas das funções da Rede e articula outras. No entanto, o instituto mantém a forma institucionalizada desta e a modalidade de cursos.

Ao contrário do que se esperava a criação do INFD não representa uma mera alteração de nome, mas implica na tentativa de hierarquizar a política de formação docente com a criação de um organismo de maior visibilidade e maior autonomia e, para tanto, maiores possibilidades de elaborar políticas de Estado. A criação do INFD pode por em questão a tentativa, nos últimos anos, de elaborar políticas mais integradas, articuladas com o conjunto de políticas que o Ministério da Educação conformou com as províncias. Sendo assim, em setembro de 2007, a

RFFDC se mantém em funcionamento com a responsabilidade das ações de capacitação acordadas entre o ministério nacional e as províncias, enquanto que o INFD se encontrava em processo de constituição e organização de suas distintas funções.

Sancionada a LEN, se avanza en concretar sus mandatos, creando el Instituto Nacional de Formación Docente, INFD, como organismo nacional desconcentrado, con la función primaria de planificar, desarrollar e impulsar las políticas para el Sistema Superior de Formación Docente Inicial y Continua... ¿Qué significa esta decisión?... En principio, la Nación y las jurisdicciones; a través del Ministerio de Educación y el Consejo Federal de Educación, por un lado; y el INFD y los Directores responsables de la Educación Superior de cada jurisdicción, por el otro. Se procura de esta manera promover procesos de construcción política que consoliden el federalismo de nuestra organización política, sin debilitar la unidad y cohesión de la Nación (DIKKER; SERRA, 2008, p. 08.).

Assim se organizam equipes político técnicas próprias do INFD e das Direções de Nível Superior das províncias, a revisão dos processos transitados, com foco na sua sistematização e os materiais aportados podem constituir em insumos para o desenvolvimento de um sistema de avaliação e seguimento da formação docente que permita as autoridades educativas nacionais e provinciais, a identificação de objetivos e temas pendentes, em função de planificar o próximo período de gestão, 2012-2015, (ARGENTINA, 2011, p.4). Dessa forma, percebe-se um esforço em consolidar um *sistema formador* que abarque tanto os níveis nacionais, como os níveis provinciais, tanto nos Institutos Superiores de Formação Docente como nas Universidades, de gestão estatal e de gestão privada (ARGENTINA, 2011, p. 5).

O Critério para construir políticas de alcance nacional significa renunciar à ideia de elaborar desde o INFD, uma proposta fechada a ser implementada em cada província. Ao contrário, deve-se buscar promover a formulação de políticas que surjam do intercâmbio e do trabalho compartilhado entre governo nacional e as províncias. Por último, menciona-se o critério de organizar as ações do INFD através de um “*planeamiento integral y estratégico*”, traduzido na elaboração de um plano nacional para médio prazo (2007 a 2010), reconhecer não significa que se alcancem todos os objetivos plenamente, que apesar de bem desenhados, correm o risco de serem fragmentados, pois são respostas parciais a problemas específicos, em resumo é uma tentativa de pensar dimensões organizacionais e formativas, em nível nacional e provincial, que transcenda as ações anuais atadas a um orçamento e de curto alcance. Nesse sentido, é criado um coletivo com objetivo de trabalhar e tomar decisões, no qual os principais atores são: “*a Mesa*

Federal de Directores de Nivel Superior, el Consejo Consultivo, los ISFD, sus directivos y docentes y los estudiantes de los profesorados” (ARGENTINA, 2011, p.11).

Em relação à dimensão formativa, o INFD priorizou a consolidação e articulação das funções do sistema formador: 1) formação inicial, 2) formação continuada, 3) apoio pedagógico à escolas e 4) investigação pedagógica, sabendo que a formação inicial é a que tem maior história e cobertura, mas que fica diminuída se não houver uma preocupação com o desenvolvimento profissional de forma ampla e integral, por isso, acredita-se que a articulação entre as quatro funções enriquece o conjunto de cada uma das funções. Além disso, o INFD priorizou uma forte inclusão das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nas práticas formativas o que gerou a “*Red Nacional Virtual de Formación Docente*”, este ponto merece ser destacado porque aporta tanto a dimensão formativa como para a organizacional, com uma clara orientação das políticas para a questão da Inovação Tecnológica. Ademais, também se logrou a “*Red Social de los Docentes Argentinos Akana* (“*Estamos aquí*”, *en lengua aymara*)”, essa tem a pretensão de unir toda a comunidade docente do país, possibilitando aos que possuem acesso a internet conectar-se com outros docentes, debater, trocar material de estudo e etc. Incluindo os docentes de todos os níveis e modalidade, de todas as províncias do país, na busca de ampliar as ações do INFD entre os diferentes sujeitos do sistema educativo.

Dessa forma, promovem-se mudanças operacionais nas ações do INFD buscando alcançar maiores níveis de articulação com as províncias, vinculando as ações com as políticas locais, na busca de acordos federais tentando respeitar a contextualização organizativa, histórica e cultural da região.

Estrutura Organizacional: O INFD está organizado sob duas Direções Nacionais: 1) *Dirección Nacional de Desarrollo Institucional*; 2) *Dirección Nacional de Formación e Investigación*.

1) *Dirección Nacional de Desarrollo Institucional:*

Está focada no fortalecimento e integração progressiva do sistema formador, no planejamento da oferta de formação inicial e continuada, a gestão do sistema, o melhoramento da organização dos Institutos Superiores de Formação Docente e o apoio aos estudantes dos cursos de formação de professores (ARGENTINA, 2011, p. 26).

Linhas de ação:

- Fortalecimento Provincial;
- Fortalecimento do nível institucional;
- Políticas Estudantis;
- Registro e Validade dos Títulos;
- Desenvolvimento Normativo.

2) *Dirección Nacional de Formación e Investigación:*

Esta Direção está responsável pela atualização e melhora da formação inicial e da garantia de sua articulação e equivalência entre os cursos e entre as províncias. Também, deve consolidar a formação continuada dos docentes em exercício, em função de atender os requerimentos do sistema formador no seu conjunto, isto é, dos Institutos Superiores de Formação Docente (ISFD) e dos próprios docentes. Promover o desenvolvimento da produção de conhecimento sobre o ensino, a formação e o trabalho docente no sistema formador e instalar a cultura das TICs na formação inicial e continuada. A seguir tem-se a tabela com as principais linhas de ação e dispositivos dessa direção.

Tabela nº 6 – Linhas de Ação da Direção Nacional de Formação e Investigação – INFD – 2011.

LÍNEAS DE ACCIÓN	DISPOSITIVOS
1. Desarrollo curricular	a. Apoyo a las jurisdicciones para la elaboración de nuevos diseños curriculares. b. Apoyo a las jurisdicciones para la implementación y el desarrollo curricular. c. Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores del nivel secundario. d. Seguimiento y evaluación curricular
2. Desarrollo profesional docente	a. Proyecto jurisdiccional de desarrollo profesional centrado en la escuela. b. Ciclo de desarrollo profesional para directivos de ISFD. c. Ciclo de desarrollo profesional docente en Alfabetización inicial. d. Acompañamiento a docentes noveles. e. Acompañamiento pedagógico virtual. f. Visitas de estudio al exterior para formación de formadores. g. Postgrado y stages. h. Postítulos. i. Ciclo de desarrollo profesional: Análisis de las Prácticas de Enseñanza de Matemática en la Escuela Primaria.
3. Investigación	a. Proyectos concursables de investigación pedagógica. b. Estudios nacionales. c. Estudios internacionales comparados. d. Apoyo a la investigación. e. Investigación evaluativa f. Centro de documentación (CEDOC).
4. Tecnologías de la información y la comunicación	a. Red Nacional Virtual de Formación Docente. b. Programa Conectar Igualdad en la Educación Superior

Fonte: ARGENTINA, 2011, p.34.

A tabela anterior mostra os principais eixos de atuação dessa direção que abarca pontos importantes para as políticas de formação de professores: o desenvolvimento curricular nos programas de formação inicial e continuada das diferentes províncias do país, o apoio à pesquisa nessa área que permite analisar e avançar nessa temática, a preocupação com a inovação tecnológica que na Argentina recebeu políticas universais de inserção de tecnologias em sala de aula (Programa Conectar Igualdade) e o desenvolvimento profissional docente que abarca todos os pontos anteriores somados a outros aspectos importantes da prática profissional do docente.

Para efeitos dessa pesquisa dar-se-á destaque a linha “*Desarrollo profesional*”, ou seja, **Desenvolvimento profissional**, pois esta tem como eixo importante para algumas questões específicas dessa investigação.

A linha de trabalho “**Desenvolvimento Profissional**” se propõe a aportar formação continuada dos docentes em exercício, porque considera que as trajetórias profissionais dos docentes são prolongadas e por isso requerem a adaptação em contextos sociais diferentes e às transformações do mundo e da cultura contemporânea. Para tanto, essa linha tem como objetivo procurar acompanhar os professores dos diferentes níveis de ensino ao longo de seu desempenho profissional, assegurando condições de desenvolvimento e aprendizagem em contextos institucionais compartilhados com os demais profissionais do nível superior e dos outros níveis e modalidades do sistema educativo argentino (ARGENTINA, 2011).

Segue a tabela com os eixos da linha de trabalho de Desenvolvimento profissional:

Tabela nº 7 – Eixos da Linha de Trabalho “Desenvolvimento profissional” da Direção Nacional de Formação e Investigação – INFD – 2011.

Eixos da Linha de Trabalho “Desenvolvimento profissional”	
a) Proyecto jurisdiccional de Desarrollo Profesional Centrado en la Escuela	Desarrollo profesional docente centrado en la escuela.
	Orientaciones para el diseño e implementación de Proyectos Jurisdiccionales de Desarrollo Profesional.
b) Ciclo de Desarrollo Profesional para Directivos de ISFD	Análisis de prácticas.
	Seguimiento de experiencias.
	El gobierno institucional de la formación docente en sus diferentes ámbitos.
	La formación docente inicial como trayectoria.
c) Ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Alfabetización Inicial:	Conferencias sobre Alfabetización inicial y Literatura Infantil.
	Produção de materiais: Livros
	La formación docente en alfabetización inicial.
	La formación docente en alfabetización inicial como objeto de investigación
	Cuaderno de sugerencias didácticas para la enseñanza de la alfabetización inicial en los IFD.
	Literatura infantil y Didáctica.
d) Acompañamiento a docentes noveles	Produção de Materiais: Livros "Acompañar los primeros pasos en la docencia"
	Explorar una nueva práctica de formación.
	Los procesos de gestión en el acompañamiento a los docentes noveles.
	Iniciarse como docentes en las escuelas rurales.
	Un caso de la práctica: Somos todos nuevos.
	Una experiencia horizontal en la formación de formadores.
e) Acompañamiento Pedagógico Virtual	Primeros pasos en escuelas urbanas.
	Un espacio virtual destinado a que docentes de diversas disciplinas del nivel secundario, analicen sus prácticas de enseñanza, de modo colectivo y con el apoyo de la coordinación.
f) Visitas de Estudio al Exterior para Formadores de Formadores.	Consiste en la organización de viajes de aprendizaje, de una o dos semanas de duración, para conocer in situ experiencias pedagógicas, impartidas por instituciones académicas de prestigio en el extranjero. Las visitas están destinadas a profesores, coordinadores y rectores de los ISFD de gestión estatal y a integrantes de los equipos político-técnicos de las jurisdicciones, que se manifiestan interesados en realizarlas y son becados por el INFD
g) Postgrado y Stages:	Es un dispositivo centralizado e implementa dos tipos de acciones:
	1- Carreras de postgrado: consiste en la asignación de becas a profesores y directivos de los ISFD de gestión estatal para que realicen carreras de postgrado (especializaciones y maestrías) en universidades argentinas, nacionales y provinciales. Se implementa en el contexto del Programa de Formación y Capacitación para el Sector Educación (ProFor) del Ministerio de Educación.
	2- Stages y otros eventos: son ofertas de actualización académica de menor alcance y duración, destinadas a profesores de los ISFD y en algunos casos, a los estudiantes del último año de las carreras. Consisten en la asignación de becas para participar de dichas ofertas.
h) Postítulos:	Son ofertas de formación post inicial destinadas a mejorar el desempeño docente en algunas modalidades del sistema educativo y el ejercicio de nuevos roles y funciones, definidos por la Ley de Educación Nacional. Se trata de ofertas a término a cargo de ISFD; su implementación corresponde a las jurisdicciones. Se agrupan en tres categorías: Actualización Académica, Especialización Docente de Nivel Superior y Diplomatura Superior.

	• Postítulo <i>Especialización Superior en Educación Rural para el Nivel Primario</i>. • Postítulo <i>Especialización Superior en Educación en Contextos de Encierro</i>
i) Ciclo de Desarrollo Profesional: Análisis de las Prácticas de Enseñanza de Matemática en la Escuela Primaria	Su tarea central es realizar un trabajo de campo sobre la escuela primaria a cargo de equipos integrados por profesores de Matemática del campo de la Formación Específica y profesores del Campo de la Formación de las Prácticas Docentes, que se desempeñan en el mismo ISFD, con la condición de que el mismo cuente con una escuela primaria asociada.

Fonte: Elaborada pela autora com base no documento ARGENTINA, 2011.

Esta tabela mostra as linhas de trabalho da direção de desenvolvimento profissional, das quais alguns aspectos chamam atenção para efeitos desta pesquisa. Primeiramente destaca-se a linha “a) *Proyecto jurisdiccional de Desarrollo Profesional Centrado en la Escuela*” que busca através de orientações e implementação de projetos provinciais, fomentar o desenvolvimento profissional do professor centrado na escola, isto tendo o espaço escolar como *locus* de formação. Esse tipo de formação é reforçada pelos autores Imbernón e Nóvoa, conforme apresentado no quadro dos modelos e concepções de formação continuada de professores (anexo 13) e também o autor Moreto (2008) destaca esse conceito que tem sido usado no Brasil sob as relações da “Escola, Coletivo e Relações Sociais”, na qual a escola torna-se um local privilegiado, mas não o único, para que ocorra a formação dos professores. Nesse sentido, as ações coletivas ganham visibilidade e se apresentam como possibilidades de confirmação de uma concepção de formação continuada que, juntamente com a perspectiva “crítica”, configura um modelo de profissionalização do professor.

Outra linha a ser destacada é a “d) *Acompañamiento a docentes noveles*”, na qual o INFD da ênfase na preocupação com o docente novo, aquele que acabou de se formar e ainda não tem experiência frente aos alunos, ressaltando a importância de pensar-se em políticas e ações de formação continuada de professores que leva em consideração a experiência dos professores, pois não há dúvidas que devem existir diferenças na formação ofertada para um docente com anos de profissão e um docente recém formado. Na pesquisa da FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS (2011) coordenada pela professora Gatti, observou-se que um modelo de FCP é aquele que volta a atenção no sujeito, que apesar de citada na pesquisa brasileira, ainda é pouco encontrada nas políticas públicas nacionais. Nesse ponto a autora destaca que “os ciclos de vida profissional precisam ser considerados em uma visão ampla, holística, de formação continuada, na qual se consideram a experiência no magistério, as perspectivas que marcam as várias faixas etárias, seus interesses e suas necessidades” (FCC, 2011, p. 15)

De forma geral, o quadro também mostra similitudes com as políticas colocadas em prática no Brasil, principalmente no que tange às temáticas curriculares, que nos dois casos percebe-se um reforço nas temáticas de alfabetização e matemática, principalmente no nível de ensino primário. Essa característica corrobora, mais uma vez, com a orientação dos organismos internacionais que buscam garantir no mundo inteiro que as crianças sejam alfabetizadas no tempo certo, pois no atual mundo globalizado o mercado precisa de mão-de-obra que saiba ler e escrever possibilitando que o capitalismo possa se desenvolver. Seguindo assim o receituário internacional, no qual se deve ensinar técnicas e instrumentalizar sem gerar grandes reflexões nesses alunos que depois de passar por essa etapa estão prontos para seguir sua formação e atender a lógica laboral do mercado. Ademais, esse foco na qualidade do professor em saber ensinar Português e Matemática, também, garante melhorias nos rankings internacionais, como o Pisa, no qual Brasil e Argentina sempre estão muito abaixo.

Gastos: Seguem abaixo duas tabelas referentes aos gastos do INFED.

Tabela nº 8 – Investimento Realizado em todo o país, por linha de ação do INFED 2007 a 2011

ACCIONES	2007	2008	2009	2010	2011*	Total
Formación e Investigación	\$ 13.672.744,00	\$ 18.312.113,00	\$ 8.229.792,00	\$ 11.671.639,00	\$ 12.477.100,00	\$ 64.363.388,00
Desarrollo profesional	\$ 9.618.043,00	\$ 8.967.913,00	\$ 7.648.692,00	\$ 9.728.057,00	\$ 9.565.000,00	\$ 45.527.705,00
Desarrollo curricular	\$ 0,00	\$ 3.361.000,00	\$ 0,00	\$ 0,00	\$ 0,00	\$ 3.361.000,00
Investigación	\$ 4.054.701,00	\$ 3.909.200,00	\$ 563.100,00	\$ 1.943.582,00	\$ 1.926.100,00	\$ 12.396.683,00
Fortalecimiento de la Red Nacional Virtual (TIC)	\$ 0,00	\$ 2.074.000,00	\$ 18.000,00	\$ 0,00	\$ 986.000,00	\$ 3.078.000,00
Desarrollo Institucional	\$ 23.990.637,00	\$ 45.483.172,48	\$ 37.242.653,00	\$ 37.523.065,81	\$ 42.289.563,00	\$ 186.529.091,29
Fortalecimiento de las Direcciones de Educación Superior	\$ 1.945.137,00	\$ 6.922.000,00	\$ 4.007.490,00	\$ 5.839.000,00	\$ 5.500.114,00	\$ 24.213.741,00
Proyectos de Mejora Institucional	\$ 12.570.000,00	\$ 19.352.302,48	\$ 9.881.040,00	\$ 5.455.000,00	\$ 4.095.600,00	\$ 51.353.942,48
Planes de Fortalecimiento Jurisdiccional	\$ 0,00	\$ 0,00	\$ 4.291.643,00	\$ 4.052.850,81	\$ 4.916.849,00	\$ 13.261.342,81
Becas para Estudiantes de Formación Docente	\$ 8.172.000,00	\$ 9.853.500,00	\$ 10.159.500,00	\$ 13.282.500,00	\$ 17.073.000,00	\$ 58.540.500,00
Becas para estudiantes de Pueblos Originarios	\$ 1.303.500,00	\$ 2.721.000,00	\$ 4.000.500,00	\$ 5.806.500,00	\$ 7.464.000,00	\$ 21.295.500,00
Promoción del protagonismo de los estudiantes	\$ 0,00	\$ 6.634.370,00	\$ 4.902.480,00	\$ 3.087.215,00	\$ 3.240.000,00	\$ 17.864.065,00
Total de inversión realizada	\$ 37.663.381,00	\$ 63.795.285,48	\$ 45.472.445,00	\$ 49.194.704,81	\$ 54.766.663,00	\$ 250.892.479,29

* En 2008 se realizó una inversión específica para la elaboración de los diseños curriculares jurisdiccionales. Luego, su implementación se financia desde las acciones de Desarrollo Profesional Docente.

Fonte: ARGENTINA, 2011, p.64.

Tabela nº 9 – Investimento Realizado em cada província, INFD 2007 a 2011.

JURISDICCIONES	2007	2008	2009	2010	2011	TOTAL
TOTAL PAÍS	37.663.381,00	63.795.285,48	45.472.445,00	49.194.704,81	54.766.663,00	250.892.479,29
<u>Buenos Aires</u>	9.461.843,00	14.772.269,00	8.632.809,00	9.244.761,00	10.141.714,00	52.253.396,00
<u>C.A.B.A.</u>	1.128.175,00	1.478.292,00	1.009.900,00	928.410,00	789.400,00	5.334.177,00
<u>Catamarca</u>	774.995,00	1.768.442,00	1.240.784,00	1.141.095,00	1.797.000,00	6.722.316,00
<u>Chaco</u>	1.584.835,00	3.405.782,00	2.760.803,00	2.976.251,00	3.698.456,00	14.426.127,00
<u>Chubut</u>	549.726,00	1.328.372,00	922.209,00	873.640,00	948.524,00	4.622.471,00
<u>Córdoba</u>	2.777.456,00	4.607.941,88	3.227.131,00	2.989.502,50	3.341.433,00	16.943.464,38
<u>Corrientes</u>	1.732.280,00	2.320.284,00	1.931.150,00	1.764.695,00	2.073.244,00	9.821.653,00
<u>Entre Ríos</u>	1.855.131,00	3.247.217,00	1.858.064,00	2.242.695,00	2.237.900,00	11.441.007,00
<u>Formosa</u>	941.048,00	1.946.275,00	1.824.630,00	1.811.403,00	2.111.446,00	8.634.802,00
<u>Jujuy</u>	2.025.911,00	2.490.853,00	2.868.634,00	3.681.855,00	3.935.210,00	15.002.463,00
<u>La Pampa</u>	496.580,00	935.904,00	914.655,00	1.147.285,88	1.285.800,00	4.780.224,88
<u>La Rioja</u>	1.056.097,00	1.636.428,00	1.100.157,00	1.146.380,50	1.387.340,00	6.326.402,50
<u>Mendoza</u>	1.886.678,00	3.032.696,00	2.525.821,00	2.680.771,93	2.843.000,00	12.968.966,93
<u>Misiones</u>	949.675,00	1.346.176,00	986.138,00	1.432.237,00	1.442.900,00	6.157.126,00
<u>Neuquén</u>	694.377,00	1.473.670,00	1.021.499,00	1.147.549,00	1.443.320,00	5.780.415,00
<u>Rio Negro</u>	987.273,00	1.416.975,00	881.085,00	1.203.775,00	1.035.033,00	5.524.141,00
<u>Salta</u>	1.461.534,00	2.382.433,00	1.766.397,00	1.884.309,00	2.562.000,00	10.056.673,00
<u>San Juan</u>	885.791,00	1.420.251,00	1.483.073,00	2.046.193,00	2.205.964,00	8.041.272,00
<u>San Luis</u>	448.229,00	632.349,00	299.350,00	481.450,00	448.500,00	2.309.878,00
<u>Santa Cruz</u>	260.060,00	625.545,00	578.419,00	707.718,50	669.346,00	2.841.088,50
<u>Santa Fe</u>	2.274.436,00	5.202.726,00	3.239.834,00	2.970.999,50	3.082.900,00	16.770.895,50
<u>Santiago del Estero</u>	1.604.040,00	2.925.791,60	2.042.471,00	2.150.992,50	2.335.052,00	11.058.347,10
<u>Tierra del Fuego</u>	225.544,00	659.265,00	414.554,00	503.030,00	566.168,00	2.368.561,00
<u>Tucumán</u>	1.601.667,00	2.739.348,00	1.942.878,00	2.037.705,50	2.385.013,00	10.706.611,50

Fonte: ARGENTINA, 2011, p.65 e 66.

As tabelas mostram o que se gastou nos últimos anos, em pesos argentinos, do Estado Nacional da Argentina com o INFD. Primeiramente por área do instituto, na qual, em 2011, como mostra a tabela, gastou-se mais em programas de desenvolvimento institucional, principalmente, no que tange às bolsas para estudantes de formação docente, caracterizando em um forte incentivo à formação inicial, visto que, que na Argentina, assim como no Brasil, cada vez menos têm jovens interessados em seguir carreiras relativas a docência. A tabela 9 mostra o investimento realizado por província, na qual vê-se que a província de Buenos Aires foi a que mais recebeu investimento em 2011, lembrando que muitos financiamentos são concedidos através dos planejamentos estratégicos anuais encaminhado ao INFD.

Essa forma de financiamento, por um lado permite às províncias se organizarem de forma mais autônoma e priorizarem suas reais necessidades. Entretanto, por outro lado, os critérios para a aprovação dos projetos são um tanto confusos e demasiado subjetivos para uma política nacional de FCP, o que pode gerar margem para fenômenos como a corrupção, o

preferencialismo e o corporativismo partidário, ou seja, recebe mais investimentos a província que estiver de acordo com o governo nacional.

Considerações

Tanto no Brasil quanto na Argentina percebe-se, a partir da década de 1990, uma evolução na discussão teórica sobre FCP, facilmente percebida no aumento do número de publicações sobre essa temática. Também, observa-se que desde esse período cresceu as políticas públicas relacionadas à formação continuada de professores. Nesse sentido, no campo acadêmico surgem diferentes modelos e concepções para as propostas de FCP, conforme destacado neste capítulo, das quais se pode ressaltar a retomada do conceito de educação continuada, como uma formação que deve acontecer ao longo da vida. Esse conceito é retomado, principalmente, pelas orientações dos organismos internacionais aos países subdesenvolvidos, visto que, a FCP constitui-se como uma forma de diminuir os gastos na formação inicial, pois se podem ofertar cursos mais focalizados, de caráter técnico e organizados conforme a demanda. Além disso, a FCP também é vista como uma forma de garantir a implementação das reformas educativas durante os anos 1990.

Concomitantemente, percebe-se a preocupação de vários teóricos com a temática a fim de melhorar a qualidade destas formações e subsidiar o desenvolvimento de políticas públicas de formação continuada de professores. Dessa forma, motivados por esse contexto autores como Imbernón (1994), Candau (1996) e Nóvoa (1997) lançam propostas ideológicas a respeito da formação continuada de professores, em sua maioria com um expressivo destaque para as formações realizadas no espaço da escola, buscando aproximar a teoria da prática. Pois, anteriormente a esse período as universidades receberam muitas críticas por oferecerem formações descoladas da realidade dos professores, essas chamadas por Candau (1996) de modelo clássico ou tradicional.

Nesse sentido, identifica-se na Argentina propostas como o "CePA na Escola" (2000), projeto este que propunha a realização de atividades no espaço da escola, dessa forma os formadores do centro iam até os professores nas escolas. No Brasil identificam-se esses tipos de ações nos HTPCs, momento no qual os professores, no espaço da escola, podem se encontrar,

discutir problemas escolares e realizar ações formativas. Ademais, em Campinas teve-se o projeto "Escola Viva", em 2001, o qual valorizava as experiências de educação e socialização no espaço da escola e que fundamentou as ações da SME, nesse período, inclusive a FCP.

Outra proposta recorrente desse período são as parcerias com outros setores da sociedade como: comunidade, empresas, ONGs, movimentos políticos, sindicais, postos de saúde, serviço social e até secretarias de seguranças, entre outros órgãos privados e públicos, a exemplo disso, pode-se destacar o projeto "Amigos da Escola", fundado pela Rede Globo em 1999, com objetivo de melhorar a educação pública brasileira. Essas ações eram justificadas a partir da ideia de valorização do "trabalho coletivo" em conjunto com a sociedade no sentido de trazer a realidade para dentro da escola, mostrando uma clara alteração na função social da escola, na qual o professor tem um papel fundamental para efetivação dessa mudança.

Entretanto, apesar das reformas educativas trazerem no discurso e na agenda a ênfase na importância da FCP, principalmente, com a promulgação de leis e decretos a fim de regulamentar essas ações. No Brasil não se encontraram políticas com ações diretamente voltadas para a FCP, tão pouco, o Fundef apresentava qualquer projeto ou ação que visasse melhorar, de forma efetiva, a FCP (JEFFREY, 2012).

Na Argentina cria-se a polêmica RFFDC, uma política que desenvolve uma instituição em nível nacional para planejar, organizar e manter as propostas de FCP em todo o país. Apesar de ter sido desenvolvida no auge do processo de descentralização das escolas de nível primário, médio e dos institutos de ensino superior, sem considerar as gigantescas desigualdades sociais e educativas do país, também na busca de acalmar problemas gerados pela descentralização, a rede possibilitou, pela primeira vez, a institucionalização de uma política de FCP em nível nacional e de forma universal.

A partir dos anos 2000 percebe-se um movimento de retomada por parte dos governos nacionais do Brasil e da Argentina no sentido da criação, a nível dos governos nacionais, de algumas políticas que haviam sido descentralizadas/desconcentradas durante a década anterior. Nesse contexto as políticas de formação continuada de professores assumem um caráter mais universal com fortes influências das TICs e o surgimento expressivo da modalidade de formação EaD, ampliando as possibilidades dos programas de formação de professores. Dessa forma, no Brasil, conforme se destacou nesse capítulo, observam-se políticas mais organizadas e de forma

institucionalizada, como a Rede Nacional e a UAB que foram criadas especialmente para atender a demanda da formação continuada de professores da educação básica.

Tais políticas de FCP se apresentam como ações que podem facilitar o acesso do professor à formação, apesar do forte caráter utilitário e conteudista com a oferta de cursos voltados, predominantemente, para Alfabetização, Língua (Português no Brasil e Espanhol na Argentina) e Matemática, ainda sim, se caracterizam como políticas importantes no âmbito da formação continuada de professores. Pois, são apresentadas de forma mais elaboradas, hierarquizadas e institucionalizadas o que pode gerar inibição nas propostas de formação da iniciativa privada, muitas vezes de qualidade duvidosa, e ainda, devido à gratuidade dos cursos ofertados pela ação pública garante-se um maior acesso dos professores das escolas das redes públicas do país quando comparado a outros períodos históricos. Observou-se essa situação no centro de Campinas, durante uma entrevista, quando a coordenadora relatou que muitas propostas do setor privado que chegavam ao centro não eram interessantes, pois muitas atividades ou cursos apresentados o centro já vinha desenvolvendo. Entretanto, a divisão do recurso para a FCP ainda é algo pouco claro e diferente quando se analisa as diferentes regiões e localidades de cada país estudado nesta pesquisa. Ademais, encontra-se no cerne das ofertas de formação uma preocupação com a qualidade educativa, ou seja, com os resultados das avaliações e não com o profissional da educação de forma integral que nesse contexto vê sua autonomia diminuída em detrimento dos sistemas de avaliação que vem orientando os currículos, os salários, o plano de carreira e outros.

Na Argentina a RFFDC é substituída pelo INFD em 2007 com propostas que buscam atender de forma menos desigual às províncias, permitindo maior autonomia desses entes federados. Entretanto, no caso argentino o maior problema está em como a FCP foi constituindo-se e relacionando-se com a progressão na carreira docente, pois para o docente argentino a FCP funciona como um mecanismo de estabilidade laboral, promoção e ascensão na carreira docente. Serra (2004) faz uma discussão interessante sobre o *status* laboral que a FCP permite, pois ela mistura o econômico e o cultural, visto que, a realização de cursos de formação continuada pelos docentes agrega pontuações que significam créditos para evoluir na carreira. Ademais, esse sistema de pontuação gerou uma corrida aos cursos oferecidos, sejam eles públicos ou privados, e essa demanda permitiu o crescimento de um mercado lucrativo no campo da FCP, tanto para os

institutos privados (sem subsídios do governo), quanto para os institutos de gestão privada, isto é, que recebem subsídios do governo.

Nesse contexto, também se pode identificar outro problema que é a escolha do curso por parte do docente argentino que, nesse sentido, não usará o critério do melhor curso ou mais apropriado a sua prática escolar, mas sim o critério daquele curso que outorga mais pontuação para no futuro poder ser promovido. Para tanto, os cursos de maior durabilidade com reflexões mais longas e profundas, como os mestrados e os doutorados, muitas vezes, não são escolhidos pelos docentes por serem mais trabalhosos, durarem muito tempo e não outorgarem a quantidade de pontos referente ao trabalho demandado ao curso.

Portanto, apesar deste capítulo apresentar as principais políticas no campo da FCP com visíveis avanços na área, ainda falta muito para alcançar políticas de formação continuada de professores que atendam aos critérios da formação desejada, isto é, de caráter amplo, menos técnica, menos pragmática, que possibilite ao docente pensar de forma emancipatória, sem que esse se prenda a notas de avaliações, pontuações ou aumentos de salários. Ou seja, uma formação que se preocupe com a *práxis* do docente, sem separar a teoria da prática e que seja uma formação ao longo da vida, retomando a essência do conceito de Educação Continuada. Ao mesmo tempo, que se devem criar políticas que, além de garantir a formação e a profissionalização do professor, garanta também salários condizentes com a realidade social, estabilidade laboral e condições de trabalho adequadas para o desenvolvimento da ação educativa.

CAPÍTULO 3 - A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA CIDADE DE CAMPINAS- SP/BRASIL E NA CIDADE AUTÔNOMA DE BUENOS AIRES/ARGENTINA

Este capítulo tem por objetivo caracterizar e apresentar as redes educativas de Campinas e Cidade Autônoma de Buenos Aires. Para tanto, inicialmente, apresentar-se-á o perfil histórico, geográfico, social, econômico e político de cada município, iniciando por Campinas e depois Cidade de Buenos Aires, com ênfase nas principais informações sobre a organização da educação nestes municípios. Assim como citado na metodologia, este capítulo apresentará os dados e discussões dos municípios separadamente, visto que foram coletados muitos dados e informações de cada um deles o que inviabilizou a apresentação dos mesmos de forma conjunta, além disso, facilitando a observação do leitor para no final serem feitas algumas retomadas dos principais destaques para a pesquisa.

3.1 – O Município de Campinas – SP

Este subcapítulo irá apresentar a Rede Municipal de Educação do município de Campinas – SP, finalizando com o destaque para a oferta de formação continuada de professores.

3.1.1 - Caracterização do Município de Campinas

Campinas foi fundada em 1774, entre o final do século XVIII e o começo do século XIX, sendo elevada à categoria de cidade no ano de 1842, tendo como marcas expressivas o cultivo do café e da cana-de-açúcar em suas atividades econômicas e a construção de importantes ferrovias, como a Cia. Mogiana e a Cia. Paulista, fatores relevantes para a compreensão do desenvolvimento antecipado da região (MARTINS, 2010) que desde a década de 1930 apresenta um grande avanço na indústria e no comércio.

Atualmente, Campinas é uma unidade da República Federativa do Brasil, na qual a administração municipal se dá pelo poder executivo e pelo poder legislativo⁵², conforme a Constituição Nacional Brasileira de 1988. Vale lembrar, que até 1930 os municípios eram dirigidos pelos presidentes das câmaras municipais, também chamados de agentes executivos ou intendentes, desde esse período Campinas teve 58 mandatos. O poder legislativo é constituído pela câmara municipal, composta por 33 vereadores eleitos para mandatos de quatro anos, conforme disposto no artigo 29 da Constituição. Em 1990 a cidade de Campinas promulga sua Lei Orgânica que regulamenta tais questões político-administrativas da cidade entre outros.

Campinas está situada no estado de São Paulo, localizada ao noroeste da capital do estado, distante cerca de 96 km da capital do estado, São Paulo, e distante 921 km de Brasília, a capital federal. A cidade conta com uma população de 1.088.611⁵³ habitantes, em uma área de 795,697 km², sendo que 238,323 km² estão em perímetro urbano e os 557,334 km² restantes constituem a zona rural. É formada por quatro distritos: Barão Geraldo, Sousas, Joaquim Egídio e Nova Aparecida, cada um com uma subprefeitura, e pela sede governamental (prefeitura central). A cidade está subdividida em 14 administrações regionais e seis regiões: Central, Norte, Leste, Sul, Noroeste, Sudoeste, todas com vários bairros. O município, ainda, faz parte de uma grande área metropolitana, a Região Metropolitana de Campinas (RMC) que foi institucionalizada em 2000, compreendendo 19 municípios⁵⁴, caracterizada pela conurbação entre os municípios e intensificada pelo acelerado ritmo de crescimento populacional. Somado a este processo, tem-se a expansão urbana horizontal com um viés especulativo em relação à ocupação de terras e uma vertente histórica de industrialização precoce e desordenada (MARTINS, 2010).

⁵² Flávio Henrique M. Lima (8 de fevereiro de 2006). *O Poder Público Municipal à frente da obrigação constitucional de criação do sistema de controle interno*. JusVi. Página visitada em 16 de maio de 2011.

⁵³ Conforme o censo do IBGE, 2010.

⁵⁴ 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 (MORAIS, 2007, p. 58 e 59).

Tabela nº 10 - População Total e Variação Absoluta – Campinas-SP. Anos 2000 - 2010

População	Total		Variação absoluta
	2000	2010	
Total do país	169.799.170	190.732.694	20.933.524
Campinas	968.160	1.079.140	110.980
Estado de São Paulo	37.032.403	41.262.199	4.229.796
RMC - Região Metropolitana de Campinas*	2.332.988	2.792.855	459.867

Fonte: SEADE e Censo IBGE -2000 e 2010.

Conforme a Tabela 10 percebe-se a importância da região para o estado de São Paulo, visto que o município concentra 2,61% da população e somada a RMC tem-se uma concentração de 6,76% da população de São Paulo, sendo Campinas o terceiro município mais populoso do estado, perdendo somente para Guarulhos e para capital, também é o 14º mais populoso⁵⁵ de todo o país. Além dos indicadores populacionais, o município é importante para a área de ciência e tecnologia, sendo considerado um pólo industrial regional e o terceiro maior pólo de pesquisa e desenvolvimento do Brasil, responsável por, pelo menos, 15% da produção científica nacional (segundo dados de 2010)⁵⁶, sediando importantes institutos de pesquisas, como o Centro de Tecnologia da Informação Renato Ascher (CTI), Centro de Pesquisa e Desenvolvimento em Telecomunicações (CPqD), Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa), Instituto Agrônomo de Campinas (IAC), Laboratório Nacional de Luz Síncrotron (LNLS), entre outros.

Conforme a tabela a seguir, em termos econômicos, Campinas concentrava em 2009 quase 3% de todo o PIB do estado de São Paulo, desse total 72% está no setor de serviços e 27% na indústria (SEADE, 2009). O valor expressivo no setor de serviços se dá pelo grande número de pessoas que chegam à cidade diariamente, seja a negócios ou a estudos, visto que a cidade tem diversas universidades e faculdades que recebem estudantes da RMC, do estado de São Paulo e do Brasil, destacando entre elas a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Fundação Getúlio Vargas (FGV), Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC), Faculdades de Campinas (Facamp), Escola Superior de Administração, Marketing e Comunicação (Esamc), entre outras.

⁵⁵ IBGE, 2010.

⁵⁶ Disponível em:

<http://www.webcitation.org/query?url=http%3A%2F%2Fwww.inovacaotecnologica.com.br%2Fnoticias%2Fnoticia.php%3Fartigo%3Dparque-tecnologico-campinas%26id%3D020175110321&date=2011-06-19>. Acesso em: janeiro 2013.

Campinas conta com um aeroporto internacional que é o segundo maior terminal aéreo de cargas do país e se constitui em uma alternativa aeroviária para a região da Grande São Paulo e também com um terminal rodoviário, “Multimodal Ramos de Azevedo”, que é a principal estação de transporte intermunicipal e interestadual do município, bem como para muitos municípios da RMC, inaugurado em 2008 para substituir o antigo terminal que não atendia mais a demanda e apresentava difíceis condições estruturais para circulação dos ônibus.

Tabela nº 11 - Indicadores Gerais de Campinas-SP

Indicadores	Campinas
População total (2010)	1.079.140
Densidade demográfica - Habitantes / Km ² (2010)	1.368,12 hab./km ²
Área territorial (2010)	795,004 km ²
PIB (2008)	R\$ 31.654.719,00
PIB <i>per capita</i> (2009 - Em reais correntes)	R\$ 29.731,98
Taxa de Natalidade (Por mil habitantes) (2010)	13,89
Taxa de Mortalidade Infantil (Por mil nascidos vivos) (2011)	9,17
Índice de Desenvolvimento Humano - IDH (2000)	0,852
Taxa de Analfabetismo - População de 15 anos e mais (2000)	4,99

Fonte: Elaborada pela autora com base no SEADE.

Em relação ao PIB *per capita*, Campinas apresenta um índice maior, quando comparado ao valor do estado de São Paulo, que é de R\$26.202,22 (SEADE, 2009), e também maior que o do Brasil que é de R\$ 21.252,00 (IBGE, 2011). O IDH também é maior quando comparado ao do estado que é de 0,814 (SEADE, 2000) e muito acima da média nacional que é de 0,718. Possui índices de natalidade e mortalidade menores que a taxa média estadual, e em relação ao índice de analfabetismo da população maior de 15 anos, em 2000 encontrava-se quase 5% de analfabetos, enquanto no estado chegava a quase 7% e no Brasil a 9,6 %. Apesar de Campinas ter um número menor de analfabetos que o estado e o país, ainda assim, essa porcentagem representa 53.849 mil analfabetos, o que representa muitas pessoas, principalmente para uma cidade desenvolvida, urbana e com uma rede estadual de muitas escolas e uma rede municipal atuante com uma longa história como veremos mais adiante. Como já destacado, Campinas também apresenta um número alto de instituições de nível superior, entre públicas e privadas, sendo a maioria privadas. Em 2007 o município apresentava 67.196 matrículas em cursos superiores de graduação

presencial, o que equivale a quase 70% das matrículas da RMC e 5 % das matrículas do estado de São Paulo (SEADE).

Em nível de organização administrativa, recentemente⁵⁷, Campinas passou por sérios problemas de corrupção que culminaram no *impeachment* e cassação, do então na época prefeito, Hélio de Oliveira Santos (PDT) e de seu vice-prefeito Demétrio Vilagra (PT), sendo assim, em abril de 2012 assumiu o cargo de prefeito de Campinas Pedro Serafim Júnior (PDT). Entretanto, nas eleições de outubro de 2012 foi eleito para prefeito do próximo período (2013-2016) o radialista Jonas Donizette do PSB.

⁵⁷ Eleição indireta de Serafim Júnior que tomou posse no dia 12/04/12. Ex-presidente da Câmara, o pedetista já ocupava o cargo no Palácio dos jequitibás e foi eleito de forma indireta na terça-feira (10/04/2012) com 22 votos na Câmara Municipal. A eleição no Legislativo ocorreu depois da cassação dos mandatos do prefeito Hélio de Oliveira Santos (PDT) e do vice, Demétrio Vilagra (PT) em 2011. Disponível em: http://portal.rac.com.br/noticias/index_teste.php?tp=nacional&id=/125281&ano=/2012&mes=/04&dia=/16&titulo=/cecilio-novo-secretario-de-educacao-toma-posse-hoje-16. Acesso em: janeiro de 2013.

Tabela nº 12 - Prefeitos de Campinas, 1977-2013.

	Prefeitos	Início	Término	Observações
46	Francisco Amaral (PMDB)	1977	1982	
47	José Nassif Mokarzel	maio de 1982	dezembro de 1982	
48	José Roberto Magalhães Teixeira (PSDB)	1983	1988	
49	Jacó Bittar (PT)	1989	1993	
50	José Roberto Magalhães Teixeira (PSDB)	1993	29 de fevereiro de 1996	Faleceu durante o mandato
51	Edivaldo Orsi (PSDB)	1º de março de 1996	31 de dezembro de 1996	Assumiu o cargo na qualidade de vice-prefeito
52	Francisco Amaral (PMDB)	1º de janeiro de 1997	31 de dezembro de 2000	
53	Antônio da Costa Santos (Toninho do PT)	2º de janeiro de 2001	11 de setembro de 2001	Assassinado durante o mandato
54	Izalene Tiene (PT)	11 de setembro de 2001	31 de dezembro de 2004	assumiu o cargo na qualidade de vice-prefeita
55	Hélio de Oliveira Santos (PDT)	1º de janeiro de 2005	22 de agosto de 2011	Teve o mandato cassado
56	Demétrio Vilagra (PT)	23 de agosto de 2011	20 de outubro de 2011	Assumiu o cargo na qualidade de vice-prefeito e foi afastado pela Câmara
57	Pedro Serafim Júnior (PDT)	21 de outubro de 2011	3 de novembro de 2011	Assumiu o cargo de prefeito interino na qualidade de presidente da Câmara e foi afastado por liminar do Tribunal de Justiça
-	Demétrio Vilagra (PT)	3 de novembro de 2011	26 de dezembro de 2011	Reconduzido ao cargo por liminar do Tribunal de Justiça e posteriormente cassado pela Câmara dos Vereadores
-	Pedro Serafim Júnior (PDT)	26 de dezembro de 2011	dezembro de 2012	Reassumiu o cargo de prefeito interino na qualidade de presidente da Câmara. Ratificou-se no cargo de mandato tampão em 10 de abril de 2012, após eleições indiretas realizadas pela Câmara dos Vereadores
58	Jonas Donizette (PSB)	Janeiro de 2013	Dezembro de 2016 ¹	

Fonte: Elaborado pela autora.

Nota: ¹Essa data é uma previsão de término, conforme o período que foi eleito.

A tabela mostra a sazonalidade de mandatos de prefeitos em Campinas, dos prefeitos apresentados, apenas quatro cumpriram o mandato integralmente, sem contar a gestão do atual prefeito. O que mostra algumas questões partidárias importantes, principalmente a corrupção, essas mudanças impactam diretamente na administração do município que, nesse contexto, sofreu

seguidos processos de descontinuidades políticas prejudicando o desenvolvimento dos serviços sociais e o atendimento ao cidadão Campineiro. Essas descontinuidades também são identificadas na área da educação, primeiramente com as constantes mudanças de secretários de educação, pois quando troca-se de prefeito os secretários também são mudados. Dos mandatos apresentados na tabela, apenas a última gestão do Partido dos Trabalhadores (PT) (2001 -2004) manteve durante todo o mandato a mesma secretária de educação, a Profa. Dra. Corinta Maria Grisolia Geraldi, professora aposentada da Faculdade de Educação - UNICAMP.

Nesse contexto, é notável a descontinuidade e a fragmentação das políticas públicas de educação municipal, identificadas nas mudanças de leis, nos planos de carreira dos professores, nos movimentos de alteração de profissionais que estavam à frente das políticas, do departamento pedagógico e do centro de formação. Esses fatos serão facilmente visualizados nas próximas seções deste estudo que mostram os avanços, retrocessos e rupturas nas políticas de formação continuada de professores no município, mostrando como cada gestor, juntamente com seu partido político, impõe marcas específicas, alterando pressupostos ideológicos, modelos e concepções de formação continuada de professores. Portanto, será apresentada a organização da educação na cidade de Campinas, priorizando o período de 2000 a 2011, no qual se poderão observar os vaivéns das políticas educacionais no município.

3.1.2 - A Organização da Educação em Campinas

Na lei Orgânica de Campinas, publicada em 30 de março de 1990, capítulo II - Da Educação, da Cultura, dos Esportes, Lazer e Turismo na SEÇÃO I Da Educação, regulamenta-se que:

Artigo 222 - A educação, enquanto direito de todos, é dever do Poder Público e da sociedade que deve ser baseado nos princípios da democracia, da liberdade de expressão, da solidariedade e do respeito aos direitos humanos, visando a constituir-se em instrumento de desenvolvimento da capacidade de elaboração e de reflexão crítica da realidade.

Artigo 223 - O Poder Público Municipal assegurará, na promoção da educação em creche, pré-escolar e ensino fundamental, a observância dos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, com especial atenção para as escolas agrupadas e emergenciais;

II - garantia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito, na rede municipal, inclusive para os que a ela não tiverem acesso na idade própria;

III - garantia de padrão de qualidade material, físico e profissional;

IV - gestão democrática do ensino, garantida a participação de representantes da comunidade;

V - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

VI - garantia de prioridade de aplicação, no ensino público municipal, dos recursos orçamentários do Município, na forma estabelecida pelas Constituições Federal e Estadual;

VII - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, na rede escolar municipal, assegurando-se obrigatoriamente matrícula em estabelecimentos próximos à sua residência;

VIII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

IX - unificação por série dos livros didáticos, permitindo assim, que os mesmos possam ser reutilizados por vários anos consecutivos, principalmente pelos alunos carentes;

X - participação ampla de entidades que congreguem pais de alunos, alunos, professores e outros funcionários com o objetivo de colaborar para o funcionamento eficiente de cada estabelecimento de ensino;

XI - implantação gradativa, de acordo com a demanda, em toda rede municipal de ensino, do período noturno;

XII - valorização dos profissionais de ensino mediante a fixação de planos de carreira para o Magistério Público Municipal, piso salarial profissional nunca inferior ao mínimo estabelecido em nível nacional, carga horária compatível com o exercício das funções, ingresso na carreira exclusivamente por concurso público de provas e títulos e formação e aperfeiçoamento permanentes (grifos nossos).

Nesse contexto, conforme a constituição brasileira de 1988, em que a responsabilidade da educação passa a ser, em regime de colaboração, entre governo nacional, estadual e federal e, também, em conformidade a LDB que reforça o respectivo regime e regulamenta no artigo 11º, inciso V, no qual os municípios estão incumbidos de oferecer, prioritariamente, a educação

infantil em creches e pré-escolas e o ensino fundamental. Entretanto, é possível a atuação do município em outros níveis de ensino, quando este já tenha atendido a demanda da educação infantil e fundamental. Ao estado cabe atuar na colaboração da oferta do ensino fundamental, oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandem e autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino. A união cabe a assistência técnica, o financiamento e estabelecimento de diretrizes em regime de colaboração com estados e municípios para a educação em todos os níveis, bem como organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino. A promulgação de uma lei orgânica no município demonstra e marca esse novo período político no Brasil, no qual os municípios ganham mais autonomia e se inicia um forte processo de descentralização dos serviços sociais tanto para os entes federados (estado e principalmente municípios) quanto para o privado.

O município de Campinas assume todas as matrículas públicas da educação infantil e parcialmente as matrículas do ensino fundamental, em colaboração com a rede estadual, com duração de 9 anos e ingresso aos 6 anos (ou no mínimo 5 anos e 9 meses). Ainda, está a cargo do município a Educação de Jovens e Adultos (EJA) do ensino fundamental, anos iniciais e finais. No caso da oferta de EJA I, para os anos iniciais, a prefeitura conta com a Fundação Municipal para Educação Comunitária (Fumec) que também atende parte da educação especial. Ademais, o governo estadual assume uma porcentagem grande das matrículas do ensino fundamental, conforme tabela a seguir, algumas matrículas de EJA II, anos finais, e as matrículas do ensino médio, do ensino técnico profissional em nível médio e da educação superior juntamente com o governo federal.

Tabela nº 13 – Escolas e matrículas, por esfera administrativa, segundo nível de ensino em Campinas - Ano 2009.

Nível de Ensino	Escolas	Matrículas	Esfera Administrativa							
			Municipal		Estadual		Federal		Privado	
			Escolas	Matrículas	Escolas	Matrículas	Escolas	Matrículas	Escolas	Matrículas
Total	702	206.325	164	42.338	245	119.113	1	500	292	44.374
Pré-escola)	281	27.038	124	17.537	0	0	0	0	157	9.501
Fundamental	279	137.406	40	24.801	154	85.493	0	0	85	27.112
Médio	142	41.881	0	0	91	33.620	1	500	50	7.761

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do INEP, 2009.

Com base na Tabela 13, percebe-se que o número total de matrículas é de 206.325, das quais, quase 67% estão concentradas no ensino fundamental, sendo a maioria na rede estadual, seguido do privado e depois da rede municipal, que mesmo diante dos processos de descentralização não assumiu a maioria das matrículas nessa etapa da educação. Nesse sentido, vale lembrar que Campinas não aderiu à municipalização repentina do seu sistema de ensino, visto que a relação do município com o antigo Fundef sempre foi desvantajosa, em função da dedução dos impostos para o Fundo ser maior que o valor recebido pelo município, contrariando um movimento nacional de municipalização do ensino fundamental. No caso da educação infantil a tabela mostra que o município tem a seu cargo todas as matrículas públicas da educação infantil, entretanto, sabe-se que ao longo da história, Campinas sempre apresentou problemas na oferta de vagas para esse nível de ensino, pois a oferta sempre foi insuficiente diante da demanda apresentada pela cidade e ao longo da sua história criou estratégias, na forma de parcerias e convênios com o setor privado, para tentar atender a essa demanda, conforme será melhor esclarecido mais adiante.

A SME está organizada, desde o início dos anos 2000, em três principais departamentos: 1) Pedagógico; 2) Apoio à Escola; e 3) Financeiro. O Departamento Pedagógico (DEPE), criado desde 2003, pelo decreto nº 14460, de 30 de setembro de 2003, atualmente é responsável pelas áreas de Educação Básica, Educação Especial, Educação e Cidadania, Setorial de Formação, Cefortepe, Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), Projetos e uma Assessoria de Cidadania (OLIVEIRA; SILVA; ANGELUCCI, 2011). Com a nova gestão do prefeito Jonas Donizette (2013 - 2016) assumiu a pasta da Secretaria Municipal de Educação a pedagoga Solange Villon Kohn Pelicer que trabalhou na rede de 1976 a 2001 e já esteve nesse cargo no período de 1991 a 1992.

Além dos departamentos citados com destaque para o DEPE, a rede, também, está dividida em cinco Núcleos de Ação Educativa Descentralizados (Naeds), desde 2001, conforme a divisão geográfica da cidade: Naed norte, Naed sul, Naed leste, Naed noroeste, Naed sudoeste e, ainda, conta com a Fumec e o Centro de Educação Profissional de Campinas “Prefeito Antonio da Costa Santos” (Ceprocamp).

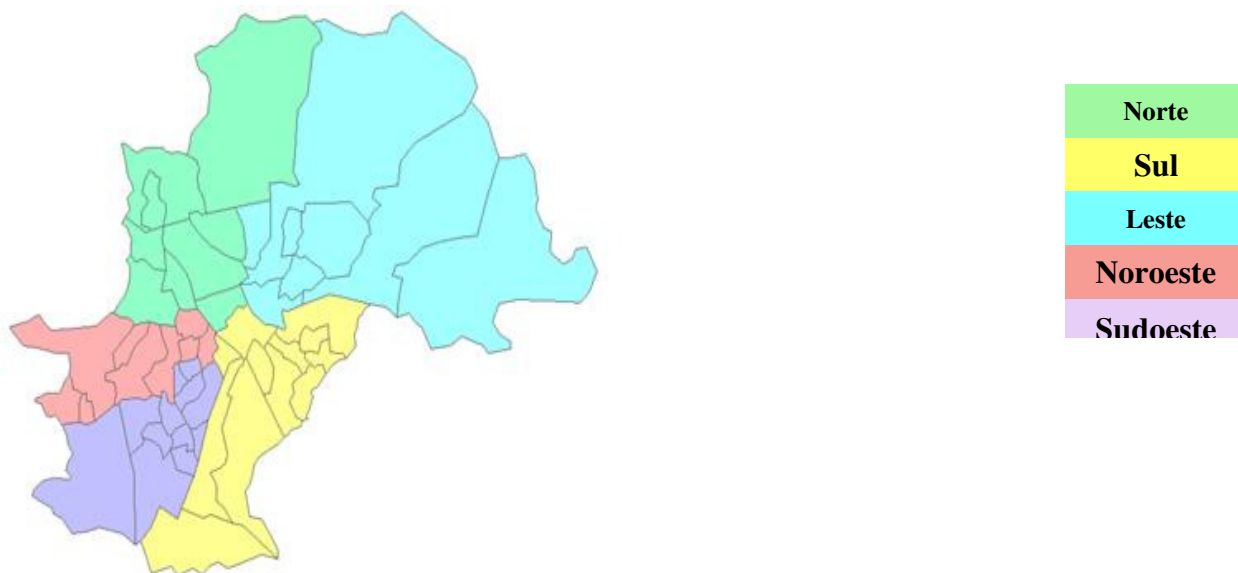
Os Naeds têm várias atribuições no sentido da descentralização das ações administrativas da SME, entretanto, conforme esclarece Moreto (2009),

Apesar das vinte e uma atribuições e competências expressas no texto legal, este órgão da SME possui autonomia restrita, pois necessita reportar-se aos órgãos centrais; ou seja, existe a descentralização das ações, porém as decisões estão centralizadas – no caso as questões financeiras, pedagógicas e administrativas – uma vez que depende dos órgãos centrais a atuação das equipes de profissionais (denominada de equipe educativa) que constituem os NAEDs: Representante Regional, Supervisores Educacionais e Coordenadores Pedagógicos (MORETO, 2009, p. 103)

Nesse aspecto, vale retomar o conceito de descentralização (MARTINS, 2001), esclarecido no início desta dissertação, no qual se conceituou que descentralizar é transferir parcelas expressivas de decisões para as subestruturas, movimento este que altera o poder central. Entretanto, o que se observou no caso das Naeds foi uma desconcentração das ações, nas quais as mudanças estão no nível físico-territorial, isto é, com um município tão grande como Campinas, desconcentrou-se a execução para facilitar a ação em núcleos divididos territorialmente conforme a divisão das regiões geográficas do município. Mas, as decisões estão centralizadas, principalmente no que tange às questões financeiras, pedagógicas e administrativas. Essa descentralização posta em marcha tem base no conceito de grandes corporações, como: 1) Autonomia relativa e outorgada (permitida e consentida); e 2) Flexibilidade (para que a produção se ajuste ao mercado) (MARTINS, 2001).

Além disso, os Naeds assumem algumas funções de formação continuada de professores conforme veremos mais adiante.

Mapa nº 1 – Divisão Regional Administrativa e por Naed de Campinas



Fonte: PENNA, 2010, p.51.

A educação em Campinas, também conta com o Conselho Municipal de Educação que foi implantado pela lei nº 8.869 de 24 de Junho de 1996 que “Dispõe Sobre a Criação, a Composição, as Atribuições e o Funcionamento do Conselho Municipal de Educação nos Termos do Artigo da Lei Orgânica do Município de Campinas” em conformidade com a Lei Estadual nº 9.143, de 09 de março de 1995 (art. 1), respeitando as diretrizes básicas da educação nacional, é um órgão colegiado, com regimento interno próprio e atua em funções normativas, deliberativas e no assessoramento ao Sistema Municipal de Ensino. O conselho tem a seguinte composição conforme o artigo 6º,

- (...) **I** - o Secretário Municipal de Educação;
- II** - 1 (um) representante das Coordenadorias Setoriais da Secretaria Municipal de Educação;
- III** - 1 (um) representante da Fundação Municipal para Educação Comunitária - FUMEC;
- IV** - 1 (um) representante do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Campinas;
- V** - 1 (um) representante da Faculdade de Educação da UNICAMP;
- VI** - 1 (um) representante da Faculdade de Educação da PUCCAMP;
- VII** - 1 (um) representante das Diretorias de Ensino de Campinas;
- VIII** - 1 (um) representante do Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio;
- IX** - 1 (um) representante da Câmara Municipal de Campinas;
- X** - 1 (um) representante do Sindicato dos Professores - SINPRO;
- XI** - 1 (um) representante das escolas oficiais de ensino técnico;
- XII** - 1 (um) representante do Conselho de Direções das Escolas Municipais;
- XIII** - 1 (um) representante da União Campineira dos Estudantes Secundaristas;
- XIV** - 1 (um) representante do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal;
- XV** - 1 (um) representante dos Conselhos de Escola;
- XVI** - 1 (um) representante da APEOESP;
- XVII** - 1 (um) representante da UDEMO.

Nesse sentido, percebe-se uma formação que tenta abarcar as diferentes representações sociais com intuito de ter-se um conselho que atenda aos diferentes grupos da sociedade civil, entretanto, vale salientar a importância desse conselho no sentido de decidir e interferir na elaboração das políticas públicas do município, bem como, em processos e normas pedagógicas, neste caso, torna-se importante ter conselheiros com conhecimentos na área educacional para interferir de forma coerente nas questões educacionais do município, visto a complexidade que atinge as escolas. Entretanto, no texto integral da lei que regulamenta a implementação do Conselho Municipal de Educação, assim como em outras leituras e bibliografias (MORETO, 2009) que discorrem sobre isso, não foi encontrado nenhuma ação ou preocupação mais efetiva do conselho em relação à formação continuada de professores.

Conforme o artigo 6º do Regimento Escolar (CAMPINAS, 2010), além do Conselho Municipal de Educação, a SME “fundada no princípio de gestão democrática”, apresenta outros órgãos colegiados:

- Conselho das Escolas Municipais, lei 7.145/1992 e apresenta funções consultivas, deliberativas e normativas;
- Conselho de Acompanhamento do Fundef e do Fundeb, lei 13.101/2007, com função de acompanhar e controlar a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos do fundo;
- Conselho de Alimentação; lei 10.596/2000, com funções deliberativas, fiscalizadoras e de assessoramento para execução do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE);
- Conselhos Consultivos, resolução SME nº 04/2010, com objetivo de institucionalizar a participação dos gestores na elaboração, implementação e avaliação das políticas educacionais da SME.
- Comitê de gestão da SME, colegiado deliberativo.

No que tange à formação continuada de professores esses conselhos impactam pouco em seu desenvolvimento, mesmo o Conselho Municipal tem discutido pouco sobre a formação continuada do professores de Campinas.

3.1.3 – A Rede Municipal de Ensino de Campinas

Nesta seção apresentar-se-á os dados coletados no trabalho de campo referentes à rede municipal de educação de Campinas que está sob a responsabilidade da SME, ou seja, tratar-se-á dos dados de educação infantil e fundamental e a respectiva formação continuada de seus profissionais. Conforme já apresentado e regulamentado pela LDB, a educação infantil abrange a faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses, a educação fundamental a faixa etária de 6 a 15 anos que está dividida em duas parte: **1ª) anos iniciais:** 1º ano ao 5º ano e **2ª) anos finais:** 6º ano ao 9º ano. O ensino fundamental, obrigatório por lei, tem por objetivo a formação básica do cidadão, com duração de 9 anos, conforme legislação promulgada em 2006 que estabelecia o prazo de até 2010 para a realização das devidas adequações para o cumprimento da obrigatoriedade.

Tabela nº 14 – Matrículas por nível de Ensino – SME Campinas – 2012

Matrículas por nível de Ensino SME - Campinas 2011	
	Municipal
Infantil	32.206
Fundamental	20.430
EJA I - 1º ao 5º ano	2.396
EJA II - 6º ao 9º ano	4.867
Total	59.899

Fonte: Elaborado pela autora, dados coletados no trabalho de campo.

A rede compreende um total de 59.899 alunos matriculados em 2012 e para atender a demanda campineira a SME conta com 40 escolas de ensino fundamental; quatro escolas exclusivas de EJA II- Educação de Jovens e Adultos; 209 salas⁵⁸ de EJA I (coordenada e ofertada pela FUMEC); 15 Centros de Educação Infantil – Nave-Mãe; 68 Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs), 73 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e 44 entidades conveniadas (parceria público-privada), conforme tabela abaixo:

Tabela nº 15 – Escolas por nível de ensino – SME Campinas – 2012

Níveis	Escolas
TOTAL DE ESCOLAS*	244
INFANTIL	200
EMEIS	73
CEMEIS	68
Naves-mães	15
Instituições Conveniadas	44
ENSINO FUNDAMENTAL/EJA II	40
EJA II (exclusivo – CEMEFEJA)	4
EJA I (salas)	209

Fonte: Elaboração da autora, (Silva, 2012 – mimeo) e coletados no trabalho de campo.

Nota: * Todos os níveis, incluindo as instituições conveniadas.

Analisando a série histórica de matrículas de Campinas no ensino fundamental e infantil, conforme a Tabela 16, percebe-se que de 1980 até os dias de hoje o município vem assumindo boa parte da demanda do ensino fundamental e todas as matrículas no infantil, para tanto, dos anos 1990 até 2000 ocorreu um grande aumento nas matrículas do ensino fundamental, dados

⁵⁸ No caso do EJA I a contagem é realizada por salas e não por escolas, pois não ocorre somente em escolas, mas sim em diversos tipos de espaços.

característicos desse período em função da forte pressão para o processo de municipalização. Entretanto, de 2005 em diante, essas matrículas passam a diminuir, ao mesmo tempo em que as matrículas do setor privado passam a aumentar, mostrando que o privado vem assumindo de forma expressiva a educação em Campinas.

Tabela nº 16 – Série Histórica por nível de ensino e esfera administrativa - Campinas

Série Histórica por Nível de Ensino e esfera administrativa Campinas	1980	1990	2000	2005	2010	2011
Municipal						
Matrícula Inicial no Ensino Fundamental	10.497	20.722	29.764	27.095	23.885	22.470
Matrícula Inicial na Educação Infantil	--	--	24.988	27.787	29.972	30.836
Estadual						
Matrícula Inicial no Ensino Fundamental	85.071	102.482	91.962	84.801	84.076	83.394
Matrícula Inicial na Educação Infantil	--	--	0	0	2	0
Privado						
Matrícula Inicial no Ensino Fundamental	15.078	29.657	22.977	23.222	28.014	28.979
Matrícula Inicial na Educação Infantil	--	--	7.218	12.833	12.691	13.702

Fonte: SEADE

Nota: -- Dado não encontrado

A diminuição nas matrículas do ensino fundamental, também vai contra o movimento da maioria dos municípios do estado de São Paulo, aonde as matrículas do ensino fundamental municipal vem aumentando desde a década de 1990. Além dos motivos apresentados outro fator que justifica a diminuição nas matrículas em Campinas é uma queda populacional no município. Já a educação infantil aumentou muito de 2000 até 2011 tanto na esfera municipal quanto na esfera privada. No caso da oferta municipal percebem-se políticas públicas em prol da abertura de vagas na educação infantil, principalmente com a criação das naves-mães e, também o que justifica essa abertura foi a entrada do Fundeb que encorpou as matrículas da educação infantil desde 2007 e a implementação da emenda constitucional nº 59, novembro de 2009, que visa universalizar a educação de crianças de 5 anos até 2016.

Somado a esse contexto, pode-se dizer também que a educação infantil vem passando por um importante processo de valorização por parte da sociedade, o que justifica o aumento da educação infantil, tanto na rede municipal quanto na privada, destacando que, no caso da rede privada, muitas famílias de classe média optam por essas escolas devido à facilidade da

matrícula, entre outras facilidades e produtos ofertados nas redes privadas, enquanto na rede pública é comum a existência de lista de espera para a inserção da criança na unidade de educação.

A oferta da **Educação Infantil** nos municípios começa a ser pensada a partir da constituição de 1988 que aponta pela primeira vez a existência de creches e pré-escolas para o atendimento às crianças de 0 a 6 anos, ademais, estabelece que os municípios atuem, prioritariamente, no ensino fundamental e pré-escolas. Em 1990, a garantia dessa etapa da educação é reforçada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e depois pela LDB que vem para consagrar essa necessidade: “toda criança de 0 a 6 anos deve ter acesso garantido em unidades de educação infantil”, justificando a necessidade de ações políticas no sentido de atender a educação infantil em âmbito municipal. Entretanto, em Campinas, a oferta no atendimento às crianças data desde 1940, com o primeiro Parque Infantil da cidade, coordenado pelo departamento de educação física. Desde esse período surgiram muitas iniciativas a fim de atender às crianças, principalmente, com a expansão do município e juntamente ao aumento da criminalidade e a necessidade de se ter um local para acolher as crianças, na tentativa de diminuir o contato destas com a violência, mas até esse momento tais iniciativas não estavam vinculadas à SME.

Nesse contexto, a constituição de 1988, também promove em Campinas a elaboração de sua Lei Orgânica (1990) e com isso insere-se a educação infantil como responsabilidade da SME, configurando-se na passagem da responsabilidade do atendimento à criança da Secretaria de Promoção Social para a Secretaria de Educação, nesse sentido, passa-se a ter profissionais mais especializados, como pedagogos e professores. Dessa forma, Campinas torna-se pioneira na promoção de creches e pré-escolas no âmbito da educação, assegurada pela lei, dada as condições básicas para o desenvolvimento da tarefa educativa nessa etapa da educação básica.

Conforme o Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais (CAMPINAS, 2010), a educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social complementando a ação da família e da comunidade (art. 74), oferecidas nos Centros de Educação Infantil (CEI) para crianças de 0 a 5 anos de idade, sendo obrigatória a partir dos 4 anos de idade (art. 76), e está dividida em modalidades de unidades educacionais, organizada em agrupamentos multietários em tempo integral ou parcial.

Em relação aos dados atuais e conforme a Tabela 16, as matrículas públicas da educação infantil estão concentradas em sua totalidade na esfera municipal, sendo esta, responsável por 70% das matrículas gerais e, na esfera privada, os 30% restantes. Além disso, percebe-se um crescente aumento nas matrículas da educação infantil tanto na esfera municipal como na esfera privada. Contudo, mesmo diante deste aumento, o atendimento às crianças de 0 a 6 anos continua sendo um grande desafio para o município de Campinas, por isso, muitas ações foram realizadas e continuam sendo a fim de tentar resolver essa questão.

Tabela nº 17 – Organização da oferta de Educação infantil na SME- Campinas.

Modalidades de Unidades Educacionais	Idades de Atendimento	Estrutura de Atendimento
CEMEI – Centro Municipal de Educação Infantil	3 meses a 5 anos e 11 meses	Agrupamento I, II e III
EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil	3 anos a 5 anos e 11 meses	Agrupamento III

Agrupamento Multietário	Idade	Tempo de Atendimento
Agrupamento I	crianças de 3 meses a 1 anos e 11 meses	Integral*
Agrupamento II	crianças de 2 e 3 anos	Integral*
Agrupamento III	crianças de 3 a 5 anos e 11 meses	Parcial

Fonte: Elaborado pela autora

Nota: * No caso da oferta da educação em tempo integral, a família pode optar pela permanência da criança, na unidade educacional, em tempo parcial (CAMPINAS, 2012, Regimento, art. 79, § 2)

Todavia, esses espaços de educação infantil não são suficientes para a demanda existente no município, por um lado, as listas de espera são grandes e existe uma crescente demanda da população por educação infantil, que representava até setembro de 2012 um déficit de 7.910⁵⁹. Por outro lado existe a lei de Responsabilidade Fiscal, que delimita o uso dos recursos do orçamento municipal. Por isso, a Prefeitura de Campinas buscou algumas medidas para solucionar tal questão e encontrou nas parcerias público-privadas uma alternativa, primeiramente em 2001, quando ocorreram as parcerias com as Entidades Assistenciais, intituladas como Entidades Conveniadas. Nestas parcerias, a SME realiza um repasse mensal *per capita* para as despesas de manutenção das atividades pedagógicas da instituição (condições físicas e humanas), tal convênio ainda é existente e, atualmente, são 44 entidades espalhadas pelo município e orientadas pelos Naeds da região a qual pertencem (OLIVEIRA; SILVA; ANGELUCCI, 2011).

⁵⁹ Conforme divulgado no site da prefeitura de Campinas, no dia 03/09/2012. Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/noticias-integra.php?id=835>. Acesso em: janeiro de 2013.

Em 2005, devido à ação movida pela Vara da Infância e da Juventude de Campinas, obrigando a SME a zerar o déficit da educação infantil até o final de 2009, surge o Pró-Criança – Programa Especial de Ampliação da Oferta na Educação Infantil, que durante os anos de 2005 a 2009, criou 7.500 vagas com a construção de oito CEMEIs, uma EMEI e o Programa Nave-Mãe, tendo treze naves inauguradas nestes seis anos de projeto (OLIVEIRA; SILVA; ANGELUCCI, 2011) e que, atualmente, conta com 15 naves-mães. As naves-mães são Instituições de Educação Infantil que atendem entre 300 a 500 crianças, construídas pela prefeitura e geridas por entidades sem fins lucrativos, através de um processo seletivo, no qual é firmado um convênio em que a prefeitura realiza um repasse *per capita* e mensal para que essas instituições possam comprar materiais pedagógicos e, principalmente, realizar o pagamento dos profissionais contratados.

Nesse sentido a SME – Campinas apresenta uma contradição no que condiz à educação pública e privada, visto que no caso da educação infantil das 32.206 matrículas uma parte foi “terceirizada” para as entidades conveniadas e para as naves-mães, isto é, organizações privadas com fim público. Apesar dos números apresentarem todas as matrículas de forma uniforme sabe-se que existem diferenças entre a educação oferecida em uma escola pública, com professores concursados, com salários e planos de carreira regulamentados e que seguem as diretrizes pedagógicas da SME e a educação ofertada por estas instituições privadas. Enquanto, na educação oferecida pelas entidades e naves-mães, primeiramente existe uma orientação educacional que advém da história e cultura dessa organização social, que pode ou não ser convergente com as diretrizes da SME. Além disso, nessas organizações não existe muito controle em relação às condições de trabalho do professores, dando abertura para todos os tipos de contratações, variadas faixas salariais, muitas vezes o plano de carreira é inexistente e professores com diferentes tipos de formação. Essa situação produz uma oferta educacional diferenciada do ponto de vista do direito e não universal para as crianças de Campinas.

No que tange à FCP essa “rede paralela” de educação infantil gerada pelas políticas das parcerias e convênios no município culmina em uma situação novamente desigual, na qual o docente dessa rede não acompanha as formações oferecidas pelos programas coordenados pela rede municipal, sabe-se que existem ofertas para esses docentes, mas sabe-se, também que essa rede de organizações tem uma vida própria e esse docente está vinculado a esse contexto e não ao da SME. Essa situação cria um entrave: será que a parceria público-privada nesse caso é a melhor solução? Como aproximar a situação formativa dos docentes dessas diferentes redes? Como

garantir o direito do professor à formação continuada, uma vez que ele não tem vínculo empregatício com a prefeitura municipal, mas atende a demanda pública de educação infantil do município?

Analisando o atual contexto das parcerias público-privadas não existem respostas para as perguntas acima, apesar das parcerias serem vistas como eficientes e eficazes, sabe-se que existe outro lado não bem esclarecido pelos defensores dessas políticas. Existe uma perversidade oculta nessa relação que insere valores éticos e morais, que molda professores e gestores cooptando-os a uma lógica excludente e desigual como no caso da educação infantil em Campinas e em muitos outros exemplos na educação e em outras áreas sociais.

Parafraseando Ball (2004), a relação entre Estado e Instituições privadas promove a dissolução das fronteiras entre os campos sociais e econômicos, convertendo a educação em mercadoria, fato que desaloja a luta por valores, que é condição fundamental para a consolidação da democracia. Além disso, a atuação do setor privado altera a relação dos indivíduos com a educação: aquilo que era um direito passa a ser um serviço, e aqueles (pais, professores, gestores e alunos) que eram cidadãos passam a ser consumidores (DASCANIO-RAMOS; OLIVEIRA, 2012, p.79).

O Ensino Fundamental é ofertado no município de Campinas pela esfera privada, estadual e municipal. Nesse contexto a rede estadual atende o maior número de matrículas, correspondendo a 70% em relação ao município que atende 19% e a rede privada fica com 11% das matrículas. Entretanto, é importante destacar que Campinas apresenta uma cobertura de 100% da população em idade escolar para essa etapa de ensino da educação básica, isto é, todas as crianças entre 6 e 14 anos, idade que corresponde ao ensino fundamental, têm vaga garantida na escola. Porém, considerou-se as matrículas iniciais, o que significa que ao longo do ano letivo pode ocorrer evasão escolar.

Essa etapa da educação básica obrigatória de duração de 9 anos, se estrutura em 5 anos iniciais e 4 anos finais, inicia-se aos 6 anos (ou no mínimo 5 anos e 10 meses), é presencial, com carga horária mínima de 800 horas e no caso de Campinas é organizada em 4 ciclos:

- Ciclo 1 com duração de 3 anos (alfabetização).
- Ciclos 2, 3 e 4 com duração de 2 anos cada um.

A educação municipal de Campinas vem sendo organizada por ciclos desde a implantação da escola de 9 anos a partir de 2007. A SME se antecipou à lei nº 11.274 de 2006, que estabelece a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade e com o prazo de até 2010 para os municípios, os estados e o distrito federal

cumprirem a lei. Nesse contexto, a partir de 2007 as escolas municipais começam a inserir os alunos de 5 anos e 11 meses no ensino fundamental, já mudando a nomenclatura de série para ano e também foram criados Grupos de Formação para melhorar e qualificar a mudança na estrutura de ensino com objetivo de discutir e implementar a educação de ciclos na rede.

A educação em ciclos visa uma formação mais integral da criança, buscando equalizar os processos e desenvolvimentos cognitivos dos alunos, permitindo que estes tenham acesso a um período maior para serem avaliados e assim concluírem o ciclo. Os ciclos diminuem as reprovações ao longo da trajetória escolar, pode ser mais inclusivo, democrático e estabelecer uma relação menos linear com o conhecimento, mas sabe-se que em muitos municípios e estados o que ocorreu foi apenas uma reorganização de série sem alterar verdadeiramente a concepção da escola seriada, tão inserida na cultura escolar brasileira (FREITAS, 2003). Em Campinas, alguns professores relatam que a lógica foi a mesma, isto é, mudou-se a nomenclatura, mas a cultura ainda é a das séries.

Em relação ao currículo, o Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais (CAMPINAS, 2010), regulamenta que os três primeiros anos devem ser voltados à alfabetização e letramento (art. 114). O currículo dos anos finais tem a base nacional comum que abrange as disciplinas de: Arte, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Matemática, Língua Portuguesa, Ensino Religioso e Língua Estrangeira Moderna – Espanhol ou Inglês, (art. 115) que somados aos temas transversais inserem-se em diversas temáticas, entre elas: estudo da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena; prevenção ao uso de drogas; gênero; sexualidade; educação ambiental, entre outros (art. 116). A organização anual é em trimestres letivos.

Tabela nº 18 – Organização da oferta do Ensino Fundamental na SME- Campinas.

	Ciclos	Anos	Atendimento
Anos Iniciais	Ciclo 1	1º ano, 2º ano e 3º ano	4 horas de aula
	Ciclo 2	4º ano e 5º ano	4 horas de aula
Anos Finais	Ciclo 3	6º ano e 7º ano	4 horas de aula
	Ciclo 4	8º ano e 9º ano	4 horas de aula

Fonte: elaborada pela autora com base no Regimento Escolar (Campinas, 2010).

No que concerne à discussão sobre a educação de tempo integral no Brasil, as escolas passaram a receber, desde 2007, um recurso do governo Federal através do Programa Federal Mais Educação, que foi criado em 2007 pela portaria interministerial (nº 17/2007) e

regulamentado pelo decreto 7.083/10, constitui-se como um programa estratégico do governo nacional, pelo MEC, para indução da construção de uma agenda de educação em tempo integral nas redes estaduais e municipais de ensino, isto é, a ampliação da jornada escolar nas escolas públicas brasileiras, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas, no contraturno das aulas, dentro dos macrocampos de: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica (site do MEC).

Desde 2011, todas as escolas municipais de Campinas mantêm esse convênio, que consiste, basicamente, em a escola receber recursos financeiros direto do governo federal para a “contratação” deicineiros, sob termos de voluntariado, para atuar nos macrocampos acima citados, com os alunos no horário contrário ao de aula. No que tange à formação continuada, encontra-se nesse programa alguns impasses preocupantes, primeiramente a forma como se “contrata” esse icineiro, com ajuda de custo, isto é, em uma situação de total precarização do trabalho educacional, depois se pergunta quem fará a formação continuada desse educador/icineiro? Visto que ele atende a uma demanda pública, mas não tem vínculo com a SME e tão pouco com o governo federal.

No caso de Campinas o programa é organizado por um comitê que a princípio era municipal e depois agregou outros municípios da RMC, tornando-se um comitê metropolitano. Esse comitê se reúne mensalmente em reuniões ordinárias para discutir o andamento do programa, em 2012 as 40 escolas da rede municipal receberam o recurso do governo federal e atenderam 5.277 alunos dos 20.430 matriculados no ensino fundamental.

Campinas vem fazendo um esforço para construir uma política de educação em tempo integral, além do Programa Mais Educação, vem discutindo e estudando a possibilidade de algumas escolas pilotos serem de tempo integral com um currículo estruturado e assim o contraturno não é apenas optativo como ocorre no Programa Mais Educação. Ver-se-á que no caso da Cidade de Buenos Aires existem, concomitantemente, escolas de tempo integral e parcial para atender as diferentes demandas da cidade. Entende-se que a escola de tempo integral pode ser uma possibilidade de reduzir as desigualdades sociais, aumentando a oportunidade de acesso e a permanência das crianças e adolescentes no espaço escolar, podendo ampliar o capital cultural

desses alunos, oferecendo uma atenção integral, reduzindo as possibilidades e o contato com espaços de violência e marginalização, principalmente dos alunos das classes mais baixas.

Além da educação infantil e fundamental, o município também tem a seu encargo o atendimento às demandas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial. O EJA destina-se ao cidadão que se situa na faixa etária superior à considerada própria à conclusão do ensino fundamental, segundo o Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais (art. 96). Já a modalidade de Educação Especial, considerada transversal na educação básica, é oferecida aos alunos com deficiências físicas e intelectuais da educação infantil, fundamental e EJA, como parte integrante da educação regular, sendo atendidos no mesmo período em que estudam ou em salas de recursos. Como visto inicialmente neste capítulo, Campinas apresenta um índice grande de analfabetos, o que indica aos gestores públicos a construção de políticas educacionais mais efetivas e voltadas para essa etapa da educação.

3.1.4 – O Sistema de Avaliação

A SME possui uma Assessoria de Avaliação que responde pela aplicação da Provinha Brasil, avaliação do município (Prova Campinas) e avaliação institucional e está vinculada ao departamento pedagógico, depois as escolas através da assessoria fazem um estudo dos dados coletados nas avaliações. Segundo a SME os objetivos dessa assessoria são os de instituir uma política pública de avaliação da educação básica municipal. A Avaliação Institucional busca a valorização da qualidade a partir da comunidade escolar, que conhece a escola e se compromete com o projeto de qualidade. Iniciou-se em 2002, porém teve uma interrupção e foi retomada em 2005, aprovado desde 2008 (RESOLUÇÃO SME Nº 05/2008), mas que ainda não foi implementada em todas as escolas de forma consistente, conforme o Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais.

Art. 177. A Avaliação institucional é o instrumento de planejamento que visa, de forma legítima e democrática, ao aperfeiçoamento da qualidade da educação ofertada em cada unidade educacional da Rede Municipal de Ensino de Campinas mediante a elaboração de um Plano de Trabalho (CAMPINAS, 2010).

Para tanto, com o objetivo de promover a qualidade das escolas da rede municipal, criou-se a Comissão Própria de Avaliação (CPA) (RESOLUÇÃO SME Nº 05/2008) que busca, por meio de um colegiado, avaliar as unidades educativas nas diferentes etapas da educação ofertada pela rede de Campinas. Além disso, com a assessoria de avaliação, a SME vem tentando aplicar a Prova Campinas, que teve apenas uma edição em 2008, quando foi aplicada em todas as 118 turmas das 4ª séries (atual 5º ano) do ensino fundamental da Rede Municipal de Campinas, por professores e/ou equipes das escolas. As provas foram de Língua Portuguesa e Matemática, cujos resultados ainda não foram apropriados pelas escolas.

Em relação à Avaliação Nacional, o Ideb, a rede municipal sempre esteve abaixo da rede estadual, entretanto, em 2011 essas duas redes se aproximaram muito, conforme demonstra a Tabela 19. Em relação aos valores nacionais, que são de 5.0 para os anos iniciais e 4.1 para os anos finais, Campinas se coloca acima da média nacional.

Tabela nº 19 – IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica por esfera administrativa - Campinas.

IDEB Campinas por ano, série/ano e rede							
		Municipal			Estadual		
	Série/Ano	2007	2009	2011	2007	2009	2011
CAMPINAS	4ª série / 5º ano	4.7	4.7	5.2	4.8	5.4	5.3
	8ª série / 9º ano	4.1	4.5	4.2	4.1	4.3	4.3

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=870721>

3.1.5 - O Plano de Carreira do Magistério em Campinas

No Brasil a LDB, assim como em leis mais recentes, como é o caso da lei do piso salarial nacional do professor de 2008, que tenta regulamentar uma situação mínima de salário ao docente, busca regulamentar a condição de trabalho do professor. Entretanto, em função do processo de descentralização ocorrido na década de 1990 e já discutido no Capítulo 1, percebe-se que no Brasil isso ocorre de forma muito variada, encontrando diferentes planos de carreira em cada estado e município, o que permite uma multiplicidade de planos em um só estado. Nesse

sentido, Campinas não é diferente, quando comparada aos demais municípios integrantes da RMC encontra-se essa diversidade impressa nas condições de trabalho dos professores, principalmente, sob as discrepâncias dos valores salariais e dos modelos de planos de carreira.

Para tanto, em Campinas existem duas leis que fazem a regulamentação sobre a situação de trabalho dos profissionais da educação:

1- Lei Municipal nº 6.894 de 24/12/1991, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal e suas alterações;

2- Lei Municipal nº 12.987 de 28/06/2007, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Magistério Público Municipal de Campinas.

Todavia, tais legislações são muito discutidas e desde as suas implementações já sofreram várias alterações. Vale destacar, que a lei de Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos (PCCV) produziu muitas discussões e, desde 2000, teve duas regulamentações diferentes, sendo uma delas a atual, sancionada em 2007, durante a gestão do prefeito Hélio de Oliveira Santos, e uma anterior, sancionada na gestão do PT com a prefeita Izalene Tiene (2001-2004), na qual a pasta da Secretaria de Educação esteve sob a responsabilidade da Profa. Dra. Corinta Maria Grisolia Geraldi (2001-2004) ⁶⁰. Em 2004, durante a gestão do PT, institui-se a Lei 12.012/04 que dava nova regulamentação ao PCCV. Esta lei esteve, principalmente, aportada em pressupostos coletivos, pois, sua construção foi compartilhada com os profissionais da rede e baseada no Projeto “Escola Viva”⁶¹ (2001) que se fundou na ideia de que somente os laços de coletividade eram capazes de gerar sentido de pertencimento aos espaços escolares (CUNHA, 2008).

Os quatro anos da secretária municipal de educação Corinta Geraldi e da pedagogia da “Escola Viva” teve marcas importantes com um trabalho efetivo e diferente daquilo que vinha sendo realizado na SME. Com destaque para a formação continuada do professor e a construção

⁶⁰ Foi a única gestão do governo municipal de Campinas que teve apenas um secretário de educação. A Profa. Dra. Corinta Maria Grisolia Geraldi é professora da Unicamp na Faculdade de educação.

⁶¹ O projeto Escola Viva, produzido no final de 2001, foi um dos principais fundamentos de orientação das políticas da SME, na gestão PT, sob a coordenação da Secretária Municipal de Educação Profa. Dra. Corinta Geraldi. Este projeto baseou-se que somente na presença de laços coletivos e elos que seriam capazes de gerar sentido de pertencimento com reconhecimento das diferenças que a VIDA é possível, sendo assim, o projeto “Escola Viva” era compreendido como uma escola na qual existiam experiências de educação e socialização, na qual se pratique solidariedade entre jovens, adultos e crianças com espaço para o novo na escola com interlocução na comunidade (CUNHA, 2008).

de duas versões de um seminário internacional que envolveu pesquisadores nacionais, internacionais e os professores da rede. Dessa forma, a “Escola Viva” tinha como princípio estar constantemente em gestação, incluindo pluralidades, tempos, espaços e pessoas e não construída a partir de uma proposta pronta e acabada. Buscou-se incluir nessa concepção expressões artísticas, diferentes culturas e linguagens e os saberes produzidos de forma individual e coletiva. Portanto, foi um período singular na história educativa de Campinas (GERALDI; RIOLFI; GARCIA, 2004).

Sendo assim, a lei 12.012/04 de PCCV tinha como principais objetivos, conforme o plano de carreira dos profissionais da educação:

- Permitir o acesso ao cargo de especialista (coordenador pedagógico, orientador pedagógico, diretor educacional e vice-diretor educacional) através de concurso público, pois até então era feito via resolução da SME de substituição, na qual um professor titular assumia o cargo de especialista.

- Romper com a antiga organização de hierarquia baseada no *status* social do cargo, isto é, os especialistas, necessariamente, ganhavam mais do que os professores, já o PCCV da gestão PT colocava como critérios de agrupamento e vencimento a formação, a titulação e o tempo de trabalho, baseada na ideia de que a teoria e a prática não se separam, e assim não atribuindo ao especialista um papel de superioridade por ter funções de planejamento e não atribuía um papel de inferioridade ao professor, considerando este como mero executor. Dessa forma, buscou-se uma relação mais democrática no plano de carreira dos professores da SME (CUNHA, 2008).

Entretanto, em 2007, depois de muitos conflitos e tensões em relação a esta lei (12.012/04), promulga-se uma nova regulamentação de PCCV, a lei 12.987 de 28/06/2007, esta modifica, principalmente, a relação da progressão funcional entre outros pontos que serão esclarecidos posteriormente.

Em relação ao ingresso do profissional da educação aos cargos do Quadro do Magistério da SME serão providos exclusivamente por concurso público de provas e títulos, conforme lei municipal nº 6.894 de 24/12/1991 e a nova lei de PCCV que propõe a seguinte **composição e formação para o ingresso** no quadro do magistério,

I - para o Professor de Educação Básica I e II e para o Professor Adjunto I: Curso de Graduação Superior, de licenciatura plena em Pedagogia ou Normal Superior, admitida, como formação mínima a oferecida em nível médio, na modalidade normal;

II - para o **Professor de Educação Básica III** e para o **Professor Adjunto II**: Curso de Graduação Superior, de licenciatura plena, com habilitação específica em disciplina ou área de conhecimento do currículo da Educação Básica;

III - para o **Professor de Educação Básica IV**: Curso de Graduação Superior, de licenciatura plena em Pedagogia com habilitação em Educação Especial;

IV - para os cargos do Grupo de Especialista de Educação (**Coordenador Pedagógico; Orientador Pedagógico; Supervisor Educacional; Vice-Diretor; Diretor Educacional**): Curso de Graduação Superior, de licenciatura plena em Pedagogia, Mestrado ou Doutorado em Educação e o tempo de exercício do magistério.

Art. 5º O ingresso no Quadro do Magistério dar-se-á da seguinte forma:

I – Nível I, Grau A, para os docentes do subgrupo D-A, conforme anexo I, com nível médio, na modalidade normal;

II – Nível III, Grau A, para os docentes do subgrupo D-A, conforme anexo I, com licenciatura plena;

III – Nível I, Grau A, para os docentes do subgrupo D-B e para os especialistas dos subgrupos E-C, E-D, E-E.

A jornada de trabalho do professor, de acordo com a referida lei, conforme art. 12, é composta da seguinte forma:

I - Trabalho Docente com Aluno (TDA): compreende o exercício da docência em cumprimento ao currículo, em atividade direta com a coletividade de crianças, adolescentes, jovens e adultos;

II - Horas-atividade: de cumprimento obrigatório para todos os docentes, inclusive aos que se encontrem em regime de acumulação de cargos, formada por:

a) Trabalho Docente Coletivo (TDC): espaço formativo que compreende reuniões pedagógicas da equipe escolar para a construção, o acompanhamento e a avaliação do projeto político-pedagógico da Unidade Educacional e para as atividades de interesse da Secretaria Municipal de Educação;

b) Trabalho Docente Individual (TDI): compreende o atendimento e a recuperação dos alunos, reuniões com pais, atividades educacionais e culturais com alunos;

c) Trabalho Docente de Preparação de Aulas (TDPA): compreende o trabalho desempenhado em hora e local de livre escolha do docente, destinado à preparação das atividades pedagógicas.

Tabela nº 20 – Resumo das Jornadas de Trabalho Docente – SME Campinas

TIPO DE JORNADAS	DISTRIBUIÇÃO DAS HORAS - AULA / HORAS-ATIVIDADE					
	TDA	TDI	TDC	TDPA	TOTAL SEMANAL	TOTAL MENSAL
MÍNIMA	15	-	2	3	20	120
PARCIAL	20	1	2	4	27	162
COMPLETA	24	1	2	5	32	192
INTEGRAL	30	2	2	6	40	240

O Capítulo VI, intitulado “**EVOLUÇÃO FUNCIONAL**”, organiza as formas dessa progressão, que conforme o art. 1, poderá ser de forma vertical e horizontal.

Art. 31. Os processos de Evolução Funcional ocorrerão em intervalos regulares de 12 (doze) meses, tendo seus efeitos financeiros em 1º de março de cada exercício, beneficiando os servidores habilitados.

§1º - Os servidores habilitados à Progressão Horizontal serão classificados em lista para a seleção daqueles que vão progredir, considerando as notas obtidas na Avaliação de Desempenho.

A Progressão Vertical é a passagem de **um nível para o outro**, na qual se mantém o grau, mediante apresentação de títulos, diplomas ou certificados com relação à área de atuação ou ao cargo ocupado. Sendo vetada a utilização de mesmos títulos nas diferentes progressões ou que já foram usados para o ingresso ao cargo.

Art. 34. São exigências para a Progressão Vertical dos servidores do Magistério:

I - para o Nível 2 do Grupo D-A: licenciatura curta;

II - para o Nível 3 do Grupo D-A: licenciatura plena;

III - para o Nível 4 do Grupo D-A e Nível 2 dos demais grupos: curso de especialização devidamente reconhecido pelo Ministério da Educação, com aprovação de monografia;

IV - para o Nível 5 do Grupo D-A e Nível 3 dos demais grupos: mestrado em educação ou área de conhecimento correlata ao desempenho de suas atribuições, com defesa e aprovação de dissertação.

V - para o nível 6 do Grupo D-A e Nível 4 dos demais grupos: doutorado em educação ou área de conhecimento correlata ao desempenho de suas atribuições, com defesa e aprovação de tese.

A Progressão Horizontal é a passagem de **um grau para o outro**, imediatamente superior dentro do mesmo nível, conforme a classificação do professor no processo de avaliação de desempenho. Poderão participar os profissionais que não tiverem sido beneficiados pela Progressão Vertical no exercício e que tiverem obtido desempenho superior à média do grupo, considerando para esta as 03 últimas Avaliações de Desempenho. O Sistema de Avaliação de Desempenho (art. 38) tem a finalidade de “aprimoramento dos métodos de gestão, valorização do servidor, melhoria da qualidade e eficiência do serviço público”, para tanto, o sistema é composto,

I - Avaliação Especial de Desempenho, utilizada para fins de aquisição da estabilidade no serviço público, conforme dispõe o art. 41, § 4º da Constituição Federal.

II - Avaliação Periódica de Desempenho, utilizada anualmente para fins de Evolução Funcional.

A avaliação periódica de desempenho, conforme art. 40 é um processo anual para avaliar o desempenho do servidor com finalidade de orientar ações de formação e compreende três

critérios de avaliação: **1) Evolução da Qualificação:** é medida pelos cursos de formação continuada na área de atuação do servidor, conforme Tabela 21; **2) Avaliação Funcional:** ocorrerá anualmente, a partir da identificação e mensuração de conhecimentos, habilidades e atitudes; e **3) Assiduidade:** Será mensurada anualmente, conforme a escala seguir:

- nenhuma falta: 10 pontos;
- até 2 faltas: 5 pontos;
- de 3 a 4 faltas: 3 pontos;
- igual ou superior a 5 faltas: 0 pontos.

Tabela nº 21 – Pontuação de Cursos – SME Campinas

CURSOS DE QUALIFICAÇÃO	PONTUAÇÃO
Curso de 64 horas a 72 horas	40
Curso de 56 horas a 63 horas	35
Curso de 48 horas a 55 horas	30
Curso de 40 horas a 47 horas	25
Curso de 32 horas a 39 horas	20
Curso de 20 horas a 31 horas	15
Cursos de informática básicos	5
Cursos de Informática avançados	10
Congresso internacional	5
Congresso nacional	3

Fonte: Anexo V - Magistério - Lei 12.987 de 28/06/2007

Em relação ao grau o art. 43 esclarece:

III - no Grau:

- a) A:** os servidores que tiverem até 05 (cinco) anos de efetivo exercício no Município;
- b) B:** os servidores que tiverem mais de 05 (cinco) anos até 10 (dez) anos de efetivo exercício no Município;
- c) C:** os servidores que tiverem mais de 10 (dez) anos até 15 (quinze) anos de efetivo exercício no Município;
- d) D:** os servidores que tiverem mais de 15 (quinze) anos até 20 (vinte) anos de efetivo exercício no Município;
- e) E:** os servidores que tiverem mais de 20 (vinte) anos até 25 (vinte e cinco) anos de efetivo exercício no Município;
- f) F:** os servidores que tiverem mais de 25 (vinte e cinco) anos até 30 (trinta) anos de efetivo exercício no Município;
- g) G:** os servidores que tiverem mais de 30 (trinta) anos de efetivo exercício no Município.

Parágrafo único. Na aplicação do inciso III deste artigo, será considerado o tempo de efetivo serviço completado no último dia do mês da publicação desta Lei.

Em relação à remuneração, o salário irá aumentar conforme o grau e o nível, segundo a tabela de vencimentos demonstrados no Anexo 3, isto é, conforme a evolução funcional, seja progressão vertical e/ou horizontal como já foi explicado, mas, vale citar que os profissionais também recebem no mês de maio o dissídio anual. Nesse contexto, o atual plano de carreira não apresenta grande impacto na formação continuada no município de Campinas, conforme Moreto (2009):

(...) o Plano de Cargos e Salários vigente na PMC prevê o pagamento de horas para a realização da formação continuada, contudo fora da jornada de trabalho dos professores, o que se constitui enquanto uma perda para a categoria profissional, porque na lei que vigorou a partir da administração do PT, era garantido aos professores um tempo remunerado constante da sua jornada de trabalho para a formação continuada (MORETO, 2009, p. 248).

Entretanto, a formação influencia na progressão horizontal, conforme já mostrado na tabela, além disso, os pontos também permitem ao professor, através da sua classificação, escolher a escola que irá dar aula (por exemplo, escolher a mais próxima de sua casa), mas tais pontos não servem para a progressão de cargo como ocorre na Cidade de Buenos Aires, pois todos os cargos são ocupados por concurso público de provas e títulos.

O plano de carreira impacta diretamente no desenvolvimento profissional do professor na rede em que está inserido. Os dados mostraram que não é algo singular construir um plano de carreira justo, democrático e que atenda aos professores em seus diferentes momentos e categorias. Entretanto, percebe-se o quanto a FCP pode ser importante na construção do plano de carreira de forma que a formação e a experiência possam ser valorizadas e caminhar juntas completando-se, teoria e práxis, com a qual os processos de ensino e aprendizagem dos alunos possam ser melhores a fim de buscar uma educação que atinja a todos.

Outro ponto importante de ser destacado são os tempos pedagógicos que, no caso de Campinas, destacar-se-á o Trabalho Docente Coletivo (TDC), entre outros. Esse momento no espaço da escola deve buscar aperfeiçoar o processo formativo, pois ele pode ser um importante espaço para a formação do professor, principalmente no que diz respeito aos problemas pedagógicos do dia a dia. Infelizmente em muitas redes escolares esse espaço não é aproveitado como uma opção formativa, mas sim tornou-se um momento de recados e trâmites burocráticos. Os TDCs e o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) - nome dado a esse momento na rede estadual de educação de São Paulo - são resultados de muitas lutas dos professores e não

deve ser desperdiçado. Na Cidade de Buenos Aires e na Argentina, de forma geral, esse momento não existe regulamentado, é uma das lutas e reivindicações dos docentes argentinos. Dessa forma, o plano de carreira está intrinsecamente ligado às propostas de FCP e faz parte das opções ideológicas tomadas a cada gestão e partido quando assume a gestão das políticas públicas educacionais de um município, estado/província e país.

3.1.6 – A Formação Continuada de Professores em Campinas

Para esta parte da pesquisa utilizaremos os referencias de Ferraz (2001) e Moreto (2009) que fazem um trabalho importante de reconstituição da história da SME e da formação continuada de professores em Campinas.

A formação continuada de professores em Campinas, segundo Ferraz (2001), ocorre desde a década de 1980. Entretanto, vale destacar que durante a gestão do Prefeito José Roberto Magalhães Teixeira (PMDB) (1983 – 1988), o Secretário da Educação da época tinha em sua proposta de trabalho a formação dos “agentes”, isto é, dos profissionais do quadro central da SME. A formação continuada, a princípio, estava a cargo da “Assessoria Técnico-Pedagógica”, que compunha o Departamento Municipal de Educação da SME, mas no ano de 1988, com a alteração da estrutura administrativa, pelo decreto nº 9.761, de 30 de dezembro de 1988, o Departamento Pedagógico passa a compor a SME e os trabalhos realizados na Assessoria Técnico-Pedagógica passaram a ser desenvolvidos pela Divisão de Planejamento de Ensino. Com isso, cria-se a Academia Municipal de Aperfeiçoamento Pedagógico e Administrativo Geral (AMAPAGE), com o objetivo de discutir a nova política educacional, iniciando um processo de formação desses profissionais (MORETO, 2009).

Do período citado acima até 1991 a SME passa por algumas mudanças estruturais em sua organização, entretanto, é neste ano que é criado o Estatuto do Magistério Público da SME de Campinas que busca tornar a formação continuada de professores um ponto importante na construção de um sistema educacional de qualidade,

(...) DOS DIREITOS

Artigo 62 - Além dos direitos previstos em outras normas legais, são direitos dos integrantes do Magistério:

II - Ter assegurada a oportunidade de frequentar cursos de formação, pós-graduação, atualização, especialização profissional, aperfeiçoamento e extensão universitária, seminário, encontro, congresso sem prejuízo de seus vencimentos, desde que devidamente autorizado sendo obrigatória a divulgação nas Unidades Educacionais de todos os eventos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas;

CAPÍTULO IX

DOS AFASTAMENTOS

Artigo 66 - O docente e o especialista de educação poderão ser afastados do exercício de seu cargo respeitando o interesse do Administrativo Municipal, para os seguintes fins:

V - Frequentar cursos de pós-graduação, de aperfeiçoamento, ou de especialização relativos as suas funções, no país ou no exterior com ou sem prejuízo de seus vencimentos, mas sem prejuízo das demais vantagens do cargo;

Artigo 80.- O docente poderá participar de aperfeiçoamento profissional através de grupos de estudos, cursos sobre temas da educação e/ou área de conhecimento ou pesquisas compatíveis com seu campo de atuação na Secretaria Municipal de Educação ou outros órgãos públicos, recebendo até 04 aulas semanais, pagas pelo valor hora-aula, conforme a necessidade específica, e critérios estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação.

Parágrafo único - O aperfeiçoamento profissional de que trata o caput deste artigo, deverá ser precedido de projeto individual ou coletivo, por Unidade Educacional ou grupo de docentes, que inclua a aplicação em sala de aula dos estudos a serem realizados e ser aprovado pela Secretaria Municipal de Educação (CAMPINAS, 1991).

Em 1996 a SME passou por uma nova reestruturação em termos da formação continuada de professores, pois é criado o Centro de Formação Continuada da Educação Municipal (Ceforma), através do decreto nº 12.204, em 14 de maio de 1996, em substituição à AMAPAGE.

O CEFORMA trazia como objetivo principal criar condições adequadas no âmbito da educação municipal para a institucionalização e o gerenciamento das práticas de capacitação e formação continuada dos profissionais da área; o desenvolvimento das ações dirigidas à pesquisa educacional e à formação do professor para o desempenho das mesmas; a recuperação dos principais aspectos da história da educação em Campinas; o registro sistemático das propostas e dos projetos educacionais desenvolvidos no âmbito da educação municipal; a elaboração de material pedagógico relacionado aos projetos em desenvolvimento, com ênfase naqueles que se referiam ao patrimônio histórico, artístico e cultural de Campinas e a implementação de propostas de interação com a sociedade civil organizada, particularmente com as universidades (FERRAZ, 2001, 62-3, apud MORETO, 2009, p. 95).

Então, em 2003, através do decreto nº 14460, de 30 de setembro de 2003, a SME passa por nova reorganização que alterou a estrutura administrativa, as atribuições dos Departamentos, coordenadorias e setores da SME, conforme o art. 2 desse mesmo decreto, no qual se cria o atual Departamento Pedagógico (DEPE), alterando a antiga denominação que era de Departamento Técnico Pedagógico. Para tanto, no art. 5 organiza-se a estrutura deste Departamento da seguinte forma:

(...) Art. 5º - O “Departamento Pedagógico”, passa a ter a seguinte estrutura organizacional:

I - Coordenadoria Setorial de Educação Básica;

II - Coordenadoria Setorial de Formação;

III - Assessoria de Currículo, Programa e Pesquisa Educacional;

IV - Setor NTE -- Núcleo de Tecnologia Educacional;

V - Setor Museu Dinâmico de Ciências de Campinas;

VI - CEFORMA - Centro de Formação.

§ 3º O CEFORMA é um equipamento público destinado à formação dos profissionais da educação, vinculado à Coordenadoria Setorial de Formação (grifos nossos).

E no art. 20, do mesmo decreto, ficam estabelecidas à coordenadoria setorial de formação as seguintes atribuições,

(...) **Art. 20** - São atribuições da Coordenadoria Setorial de Formação:

I - realizar as ações de formação em serviço de todos os profissionais da SME, no que se refere às atividades específicas de sua função e àquelas que os constituem como educadores;

II - organizar as ações para suprir as necessidades básicas de formação dos profissionais, exigidas para o exercício da função;

III - viabilizar as diversas possibilidades formativas, tais como grupos de estudos/pesquisa, palestras, oficinas, dentre outros;

IV - viabilizar e organizar o material que subsidie a reflexão curricular de modo mais amplo que as especificidades das áreas de conhecimento;

V - articular a integração da formação entre a SME e a FUMEC;

VI - sistematizar o processo de vivência curricular, de forma a construir o currículo em movimento constante de pesquisa-ação, fundado na promoção constante da investigação e da produção acerca do trabalho pedagógico desenvolvido com a Rede e pela Rede.

Conforme, as análises de Moreto (2009) é possível afirmar que sempre foi dada pela SME grande importância à formação de professores, visto que, permanentemente, buscou-se organizar espaços formativos, “mesmo que sob concepções variadas de acordo com a ideologia partidária que estava à frente da administração municipal” (p.96). Entretanto, o mesmo autor ressalta que a administração do PT melhora a questão da Formação Continuada de Professores quando cria a Coordenadoria Setorial de Formação, com uma posição de destaque dentro do DEPE e consequentemente outorga mais autonomia.

Contudo, o Ceforma vinha sofrendo muitas críticas, pois apresentava condições precárias de uso desde equipamentos, materiais, até mesmo o próprio prédio, o que dificultava os processos formativos. Para tanto, em 18 de dezembro de 2008, é inaugurado o Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional “Prof. Dr. Milton Santos” (Cefortepe) que incorpora à formação continuada, a questão da tecnologia e da pesquisa educacional. Sendo assim, o Ceforma passa para o Cefortepe que, além de receber uma nova estrutura física, tem como proposta aliar à formação, a pesquisa e a tecnologia para a qualidade do ensino (MORETO, 2009).

Portanto, atualmente a formação continuada de professores em Campinas conta com a Coordenadoria Setorial de Formação, pela qual passam todas as ações de formação. Esta coordenadoria está vinculada ao departamento pedagógico conforme organograma⁶² (ver Anexo 4) e, conseqüentemente, o Cefortepe também está vinculado a esta coordenadoria. Todavia, em 2010 a Formação Continuada de professores passa por uma importante reformulação, culminando na construção de um novo documento “Política de formação continuada da rede municipal de educação de Campinas”, através de uma comissão de profissionais, composta pelos coordenadores pedagógicos dos cinco Naeds, pela coordenadora setorial de formação, com participação das equipes das unidades escolares. A versão final do documento foi apresentada à comunidade escolar no dia 18 de abril de 2011, mas ainda não foi publicada em Diário Oficial. Contudo, não se sabe o quanto esse documento está sendo usado nas escolas e quanto ele serve de guia para as ações da coordenadoria setorial de formação.

O documento foi estruturado em 5 pontos:

- 1- Objetivos da Formação Continuada;
- 2- Princípios da Política de Formação;
- 3- Diretrizes do Plano de Formação Continuada;
- 4- Organização da Formação Continuada: Ações, Áreas, Modalidades e Espaços;
- 5- Responsabilidades sobre a Formação Continuada.

Em relação ao ponto 1 vale destacar que um dos objetivos é o incentivo à autoformação, à prática da investigação e inovação educacional, deixando clara uma proposta de individualização da formação sob a ideia da autoformação. No ponto 2 do documento existe uma contradição clara, pois destaca-se a LDB que regulamenta a formação do profissional remunerada, entretanto, desde o novo PCCV (2007) a formação continuada de professores não está na jornada de trabalho, pois foi direcionada para as horas projeto (HPs) (Resolução, SME 09/2009), que não é universal e tão pouco para todos os professores.

As “Diretrizes do Plano de Formação Continuada”, referente ao ponto 3, são as seguintes:

- a) Referenciais teóricos e práticos, construídos e reconstruídos no campo da organização curricular, da questão democrática e da institucionalização de processos

⁶² Conforme visita realizada 05 de julho de 2012- entrevistado anônimo 2, quadro nº 3 - (responsáveis pelo espaço físico e administração de recursos/eventos) explicou que não existe um organograma oficial, assim como já havia sido informado em outras entrevistas, pois tanto o organograma da Secretaria Municipal de Educação como o da Coordenadoria Setorial de Formação, ainda não foram aprovados na câmara, mas estão em processo.

coletivos de avaliação do trabalho educativo e da qualidade da Unidade Educacional, ou seja, a Avaliação Institucional e as relações com as famílias e comunidades;

b) Inovações sustentadas conceitualmente que apontam para concepções no trabalho de ciclos de formação humana como parâmetro para organização dos tempos pedagógicos e a ampliação dos espaços do ensinar e do aprender para o âmbito da realização da vida das Crianças, Jovens e Adultos;

c) Pesquisas sobre novos conhecimentos, novas metodologias e novos processos educativos; sempre partindo dos saberes que os profissionais produzem no seu trabalho cotidiano, ampliando horizontes para uma fecunda crítica que saiba preservar os acertos e renovar as práticas;

d) Estudos das ciências das diversas áreas do conhecimento e especialmente das ciências da educação;

e) Análise crítica sobre a educação brasileira, em particular, sobre o papel que a instituição educacional exerce na sociedade e nas comunidades, vinculado ao trabalho educativo à vida social e cultural;

f) Estudos sobre a infância, adolescência, juventude e velhice contribuindo para a compreensão das mudanças sociais e culturais que as populações vivem e os impactos destas transformações em seu modo de aprender e estar na instituição educacional;

g) Ações de formação dos gestores que têm como preocupação a dimensão pedagógica do trabalho dos diretores e vices diretores educacionais, orientadores pedagógicos, supervisores educacionais, coordenadores pedagógicos – bem como as responsabilidades inerentes às suas funções – envolvendo-os no planejamento, desenvolvimento e avaliação do projeto pedagógico e nas políticas de profissionalização do magistério;

h) Ações de formação dos monitores e dos agentes de educação infantil, consideradas as competências e as habilidades específicas da profissão, numa dimensão pedagógica e de envolvimento com o planejamento, desenvolvimento e avaliação do Projeto Pedagógico da Unidade Educacional;

i) Ações de formação dos demais funcionários da UE, independentes do vínculo empregatício, acolhidos no âmbito educativo, refletindo sobre seu papel profissional e sua inserção no trabalho educativo ao encontro do projeto pedagógico para potencializar habilidades no contexto educacional;

j) Ações específicas para que os Profissionais da Educação compreendam toda a potencialidade de seu trabalho para o desenvolvimento e inclusão de Crianças, jovens e Adultos com deficiências;

k) Estudos das várias linguagens inerentes à formação humana, em especial aqueles relacionados a Artes, Comunicação e Tecnologias, tendo em vista o letramento;

l) Incentivos à produção de material pedagógico inovadores com foco na transformação permanente do trabalho educativo, conduzindo a uma aproximação cada vez mais concreta entre o conhecimento teórico e as práticas cotidianas na Unidade Educacional;

m) Consolidação de práticas educativas para o enfrentamento dos desafios do cotidiano o desenvolvimento de temas transversais, com relação à Cultura Afro-brasileira e indígena, à Sexualidade Humana e às relações com o corpo, à Educação Alimentar e Ambiental;

n) Qualificação para a participação social na Política da educação do Município.

O ponto 3 organiza as diretrizes da FCP, conforme citado integralmente acima. No começo destaca a importância das avaliações, principalmente, a chamada avaliação institucional, na qual a escola e a comunidade devem participar juntas, mas primeiramente deveria avaliar-se como esse espaço ocorre nas escolas e qual a importância dada a FCP por esse espaço para

averiguar a efetividade e impacto. Essa diretriz também retoma os tempos pedagógicos, TDC, TDA, TDI e TDPA, como espaço de formação para os professores. Entretanto, retoma-se a discussão de como esses tempos são efetivamente usados, principalmente o TDC e questiona-se o que tem sido pauta para esses encontros? Burocracia? Recados da SME? Um espaço de “lamentações”? Ou estudo de teorias, estudo de casos, projetos e planejamentos coletivos? O que se faz para qualificar esse momento? Existe recurso destinado para que possam contratar palestras, compras de livros entre outros recursos? Percebe-se que essa valorização do espaço escolar como *lócus* formativo, conforme o estudo teórico (MORETO, 2009; NÓVOA, 1997; IMBERNÓN, 2009) é considerado um local privilegiado para a formação do professor, assim como se pressupõem que o trabalho coletivo desenvolve habilidades e conhecimentos mais amplos e não somente relacionados com a teoria, mas com a prática e o contexto cultural. Nesse sentido, cada vez mais observa-se, através de pesquisas (FCC, 2011), um direcionamento da FCP não apenas para o espaço escolar, mas também para o Coordenador Pedagógico que nesse espaço torna-se o principal responsável pela formação.

Todavia, percebe-se que na SME de Campinas, ao mesmo tempo em que as diretrizes destacam a importância dos tempos pedagógicos e de uma participação mais coletiva das pessoas que integram o espaço escolar, mas também se destacam ações voltadas para formação, onde se tem cursos para os profissionais que atuam na escola. Indubitavelmente, o espaço escolar é um importante local para a formação continuada do professor, mas seguramente não deve ser o único, porém uma preocupação é que esses cursos oferecidos pelas redes não ocorram em conformidade com a realidade das escolas e, muitas vezes, pontuais e fragmentados, modelo este de formação que, em muitos casos, não são exequíveis, conforme já apontado por diversas pesquisas.

Além disso, o último item da diretriz chama atenção, pois coloca uma importância na “qualificação dos profissionais para a participação social e política na educação do município”, destaca-se esse item, pois na pesquisa percebeu-se que não existem muito espaços de participação do professor, principalmente no que tange à FCP, não existe nenhuma ferramenta estruturada e oficial de captação da demanda e necessidades de formação do professor, não existem avaliações oficiais ao final de cada curso oferecido pelo centro de formação, mostrando que no caso da FCP é bem limitada a participação dos professores que estão em sala de aula. Portanto, questiona-se

qual o interesse de “qualificar” os professores para uma participação política se não existem espaços de participação efetivos?

No ponto 4 “Organização da Formação Continuada: Ações, Áreas, Modalidades e Espaços”, destacar-se-á as áreas e espaços da formação continuada de professores:

As Áreas de Formação Continuada são organizadas da seguinte forma:

- A) Ciências da Educação e áreas correlatas que constituam objeto do trabalho educativo junto aos vários níveis e modalidades da educação de Crianças, jovens e Adultos;
- B) Linguagens e Tecnologias;
- C) Prática de Investigação pedagógica;
- D) Metodologia e inovações, produção de material didático;
- E) Avaliação da aprendizagem e avaliação institucional;
- F) Manifestações sociais, culturais e artísticas.

Os considerados espaços formativos são os seguintes:

- a) Unidade Educacional: considera-se que todos os espaços coletivos na UE são formativos, fecundos de debates, estudos e desenvolvimento de projetos de trabalhos, porém, quando planejados em ações formativas vinculadas ao projeto pedagógico;
- b) NAEDs/UEs: Grupos – os de Formação, Estudo, Trabalho e Pesquisa – entre as UEs ou NAEDs, com possibilidade de solicitar apoio financeiro do Departamento Pedagógico/SME para contratação de profissionais / formadores, palestrantes, consultores, entre outros;
- c) **CEFORTEPE – Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa, centralizados no espaço formativo denominado CEFORTEPE, em consonância com os Planos Individuais de Formação, os Projetos Pedagógicos das unidades e as Políticas da SME;**
- d) Instituições de Ensino Superior e similares: Cursos, frequência em disciplinas de graduação e pós e ou participação em Grupos de Pesquisa de Universidades públicas, comunitárias ou particulares, e/ou em outras instituições de cunho formativo de pesquisa técnico-científica, conveniadas ou não com a SME e reconhecidas pelas agências de fomento ao ensino, à pesquisa e à extensão;
- e) Instituições Internas e Externas à SME: Estágios de profissionais junto aos Profissionais da RMEC mais experientes, conforme Plano Individual de Formação do profissional que solicita a participação e a autorização daquele que o recebe em sua unidade Educacional ou em outra instituição educacional. O referido Plano deverá explicitar tempo de duração e detalhar objetivos, justificativas para solicitação do intercâmbio entre os profissionais;
- f) Eventos técnico-científicos como Seminários, Congressos, Conferências, fóruns, Painéis, oficinas, entre outros (grifos nossos).

Nesse contexto, vale ressaltar, que a coordenadoria setorial de formação fica situada dentro do Cefortepe, isto é, não apenas estão vinculados, como ocupam o mesmo espaço físico, facilmente identificado no organograma apresentado no anexo 4. Ademais, todas as certificações passam pela Coordenadoria Setorial de Formação, mesmo as realizadas em outros espaços. Sobre as formações realizadas nos Naeds, essa proposta foi aberta e motivada pela coordenadoria de formação e agora os Naeds estão se organizando para realizar tais formações que, apesar de

descentralizadas, também passam pela coordenadoria. Todavia, sabe-se que a possibilidade de formação descentralizada, vem desde a gestão do PT (2001-2004). Ainda no bojo da formação, o município de Campinas oferece uma variedade de ofertas privadas com diversas universidades, faculdades, institutos e organizações sociais (Fundações, ONGs, OSCIPs), sendo que, em sua grande maioria, os cursos são na modalidade à distância e também somam pontos na carreira do docente.

Ao analisar esse documento sobre a FCP na SME Campinas, identifica-se uma proposta ampla de formação que sugere uma valorização do espaço escolar como *locus* formativo, da formação organizada por regiões tendo como *locus* os Naeds, ao mesmo tempo que propõe a estruturação de um espaço formativo centralizado, o Cefortepe que apresenta uma missão mais aglutinadora das proposições feitas pela SME. Concomitantemente, ao apoio a formação de cunho mais teórico e acadêmico, visto que, Campinas possui várias e importantes universidades, e uma formação também individual, com os planos individuais, que tem um caráter mais individualista e atenção voltada ao sujeito professor. Esse leque de possibilidades pode ampliar a formação ao mesmo tempo que dificulta uma análise precisa, pois engloba diferentes referenciais teóricos que em alguns momentos se completam, mas que em outros podem se contradizer e gerar conflitos preocupantes no âmbito da FCP.

Nesse sentido, Campinas é referência para a maioria dos municípios da RMC e quando comparada com estes apresenta avanços importantes em relação a FCP. O primeiro avanço que se destaca é a história e a constituição de um centro de formação estruturado e com diretrizes mais organizadas. Esse contexto e a experiência adquirida, culminou em uma oferta pública valorizada podendo ser identificada como um possível fator de inibição da ação do privado, esse aspecto se constituiu em um dado revelador, uma vez que, com o processo de descentralização aumentou o número de municípios que aderiram às parcerias público-privadas. Nota-se, que nos municípios maiores e com programas estruturados o privado não avançou em termos da FCP, como ocorreu com os municípios pequenos e mais pobres (GREPPE)⁶³.

⁶³ Disponível em: Banco de dados do GREPPE. <http://www.fae.unicamp.br/greppe/bd/pesqdados.phd>. Acesso em: março de 2013.

3.2 – A Cidade Autônoma de Buenos Aires – CABA

Este subcapítulo irá apresentar a Rede Estatal de Educação da Cidade Autônoma de Buenos Aires, finalizando com o destaque para a oferta de formação continuada de professores.

3.2.1 - Caracterização da Cidade Autônoma de Buenos Aires

A cidade foi fundada pela primeira vez em três de fevereiro de 1536 por Pedro de Mendoza, com o nome de “*Nuestra Señora del Buen Ayre*”. A cidade foi abandonada, arrasada pelos índios e refundada em onze de junho de 1580 por Juan de Garay com o nome de *Ciudad de la Santísima Trinidad y Puerto de Nuestra Señora del Buen Ayre*. Em 1776 foi nomeada capital do vice-reino do Rio da *Plata* e a partir desse período começou a crescer economicamente e culturalmente. A chegada das ideias liberais gerou movimentos emancipatórios que desencadearam, em 1810, na Revolução de Maio. Depois das guerras civis, a cidade foi eleita como lugar de residência do Governo Nacional, nesse contexto, em 1880 foram realizados vários confrontos com a província de Buenos Aires que culminou na união da cidade ao sistema federal.

Contudo, em 1882, o Congresso Nacional criou a figura dos intendentes e o Conselho Deliberante da cidade, este intendente não era eleito por voto popular e sim designado pelo Presidente da Nação em conformidade com o Senado. Com a reforma da Constituição Argentina de 1994 a cidade pôde contar com sua própria Constituição e com um governo autônomo com eleição direta. Em 30 de junho de 1996 celebraram-se as eleições que designariam o Chefe de Governo da Cidade, assim como os legisladores que sancionariam a Constituição da Cidade. Nas eleições venceu Fernando de La Rúa, que se tornou o primeiro Chefe de Governo da cidade de Buenos Aires. Com dois meses de deliberações, a Convenção Constituinte sancionou, finalmente, em 1º de outubro de 1996 a Constituição da Cidade de Buenos Aires que intitulou oficialmente o nome de Cidade Autônoma de Buenos Aires (CABA).

CAPITULO PRIMERO
PRINCIPIOS

ARTICULO 1º.- *La Ciudad de Buenos Aires, conforme al principio federal establecido en la Constitución Nacional, organiza sus instituciones autónomas como democracia participativa y adopta para su gobierno la forma republicana y representativa. Todos los actos de gobierno son públicos. Se suprimen en los actos y documentos oficiales los títulos honoríficos de los funcionarios y cuerpos colegiados. La Ciudad ejerce todo el poder no conferido por la Constitución Nacional al Gobierno Federal.*

ARTICULO 2º.- *La Ciudad de Buenos Aires se denomina de este modo o como "Ciudad Autónoma de Buenos Aires".*

ARTICULO 3º.- *Mientras la Ciudad de Buenos Aires sea Capital de la República, su Gobierno coopera con las autoridades federales que residen en su territorio para el pleno ejercicio de sus poderes y funciones.*

Los legisladores y funcionarios de las Provincias argentinas gozan en el territorio de la Ciudad de las mismas inmunidades e indemnidades que la presente Constitución otorga a los de su Gobierno (Constitución de la Ciudad de Buenos Aires, 1996).

Nesse contexto histórico, a CABA, administrativamente, tem um papel semelhante ao de Brasília, pois é a capital federal da Argentina, logo não faz parte da Província de Buenos Aires e tão pouco é sua capital. A Argentina está organizada em 23 províncias mais a CABA, a capital federal é a maior e uma das mais importantes cidades e, ainda, comporta uma grande região metropolitana, considerada a segunda maior da América Latina, depois da grande São Paulo, conhecida como “Gran Buenos Aires”. A cidade está localizada na costa oriental do Rio da Plata, na costa sudeste do continente sul-americano e de acordo com a tabela seguinte, a cidade conta com 2.890.151 habitantes, numa área total de 202 km², dividido em 48 bairros⁶⁴, segundo o último censo produzido pelo INDEC⁶⁵. Apesar do grande número de habitantes, a cidade possui uma extensão territorial pequena, visto que é uma cidade com muitos prédios e edifícios, além de apresentar problemas com um intenso tráfego de veículos e o transporte coletivo urbano.

⁶⁴

Disponível em: Site da CABA <http://www.buenosaires.gov.ar/areas/barrios/buscador/>.

⁶⁵

INDEC- Instituto Nacional de Estatística e Censos. Disponível em: <http://www.indec.gov.ar/>.

Tabela nº 22- População Total e Variação absoluta e relativa da CABA. Anos 2001 - 2010

Província	População		Variação absoluta	Variação relativa (%)
	2001	2010		
Total do país	36.260.130	40.117.096	3.856.966	10,6
CABA	2.776.138	2.890.151	114.013	4,1
Província de Buenos Aires	13.827.203	15.625.084	1.797.881	13,0
Região Metropolitana - "Gran Buenos Aires"*	8.684.437	9.916.715	1.232.278	14,2
Interior da Província de Buenos Aires	5.142.766	5.708.369	565.603	11,0

*Composta por 24 partidos

Fonte: INDEC. *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas* 2001 y 2010.

Segundo a tabela percebe-se a grande importância da região para a Argentina, na qual 0,7% da população estão concentradas na CABA e 2,4% na “Gran Buenos Aires” e quando somadas a cidade à província de Buenos Aires tem-se quase metade da população total do país. Além dos indicadores populacionais outros fatores mostram a importância desta cidade, conforme a Tabela 23, na economia, a cidade concentra 43% do PIB argentino (2008) com um importante setor de serviços que é responsável por 78%⁶⁶ do PIB da cidade, além disso, concentra um movimentado setor financeiro e empresarial, principalmente na área da informática. Anualmente a cidade recebe todo tipo de turismo, desde pessoas que chegam a negócios, estudantes de todo o mundo e turistas que desembarcam todos os dias para conhecer as diversas belezas da capital Argentina, principalmente com a desvalorização do peso argentino a partir de 2002. Para isso, a cidade conta com dois aeroportos e com o terminal rodoviário de Retiro, de onde partem e chegam linhas de ônibus para todas as regiões do país e para as cidades do Chile, Peru, Bolívia, Paraguai, Uruguai e Brasil. E ainda com “*ferry-boats*” que a conectam com as cidades de Colônia do Sacramento e Montevidéu, no Uruguai.

⁶⁶

Anuário Estadístico da Cidade de Buenos Aires 2006 - Seção Economia.

Tabela nº 23 - Indicadores gerais da CABA.

Indicadores	CABA
População total (2010)	2.890.151
Densidade demográfica - Habitantes / Km ² (2010)	13.679,6/km ²
Área territorial (2010)	202 km ²
PIB (2008)	US\$90 bilhões (quase 350 bilhões de pesos argentinos)
PIB per capita (2009)	40,4 mil pesos argentinos
Taxa de Natalidade (2009)	44.615
Taxa de Mortalidade Infantil (Por mil nascidos vivos) (2009)	8,5
Índice de Desenvolvimento Humano - IDH (2009)	0,876
Taxa de Analfabetismo (2001)	0,5

Fonte: INDEC, DINIECE, Anuário da CABA 2006, 2007, 2008, 2009 e 2010 – Elaborada pela autora.

Com base na Tabela 23, o PIB per capita, quando comparado ao índice nacional de 18,8 mil pesos argentinos, é bem maior e ainda, essa se apresenta como a terceira maior cidade da América Latina em renda per capita. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da cidade é 0,876 e está acima da média nacional que é de 0,797, já considerado um índice elevado, principalmente quando comparado ao Brasil, que é de 0,718, e de outros países da América Latina⁶⁷. Em relação à taxa de natalidade e a de mortalidade infantil, em 2009, são de 44.615 e 8,5 por mil nascidos vivos, respectivamente, enquanto o índice de mortalidade é de 13,4 no país.

No que se refere aos dados educacionais, apresenta o melhor índice nacional de 0,5% no que diz respeito à taxa de analfabetismo da população de 10 anos e mais, enquanto o índice nacional é de 2,6%. Contudo, vale destacar que a cidade apresenta as melhores universidades do país, públicas e privadas, e também conta com 59 unidades educativas públicas de ensino superior não universitário⁶⁸. Em relação ao analfabetismo, a Argentina, desde os tempos do governo de Sarmiento (1868 – 1874), sempre foi o país da América latina com os melhores índices de alfabetização, que pode ser justificada por sua trajetória histórica por várias revoltas, mas que a partir do governo de Sarmiento, a educação foi colocada como fator de coesão social e fundamental para o progresso econômico e político. Nesse sentido, já no século XIX foram construídas na Argentina várias escolas e bibliotecas e o número de alunos matriculados dobrou no final da gestão do presidente Sarmiento. Além da criação da Escola Normal de Paraná, 1871,

⁶⁷ Disponível em: <http://hdrstats.undp.org/en/indicators/103106.html> (em inglês). PNUD. Acesso em: novembro de 2011.

⁶⁸ Anuário CABA 2010.

que foi modelo para os institutos de formação de maestros, sendo considerada uma escola de excelência.

Diante dos dados apresentados, mesmo que de forma sucinta, é fácil perceber a importância da CABA para a Argentina e o quanto tem se desenvolvido de forma positiva perante os índices nacionais e internacionais, apesar de todas as crises que o país vem passando. Dessa forma, a cidade torna-se referencial para a região metropolitana e para o resto do país, principalmente no que tange à formação continuada de professores com a presença do CePA, um centro de formação renomado que, apesar de estar voltado para a formação dos professores da cidade, em alguns momentos, abre as suas portas para docentes de outras províncias, ampliando o alcance de sua oferta de formação.

A organização administrativa da CABA passou por grandes mudanças em 1996, quando essa se tornou cidade autônoma, desde então possui um Chefe de Governo que é eleito mediante o voto dos cidadãos com um mandato de quatro anos, seu substituto natural é o Vice-chefe de Governo, que é também o presidente da Legislatura da Cidade de Buenos Aires. Até 1996 a figura do chefe de governo era indicada pelo presidente da nação, conforme esclarecido. Atualmente o Chefe de governo é Mauricio Macri pertencente ao partido do Compromisso pela Mudança (CpC). Porém, em 2003, cria seu partido, que desde 2005, integra a coalizão Proposta Republicana (PRO). Em 2007 disputou as eleições em um confronto contra o candidato do governo Kirchner, Daniel Filmus, no qual venceu o pleito com 61% dos votos no segundo turno e em julho de 2011 foi reeleito em nova disputa com Filmus. Vale citar que Mauricio Macri é um importante empresário no país.

Tabela nº 24 - Chefes de governo da CABA, 1996-2012.

	Chefes de Governo	Período	Observações
1º	Fernando de La Rúa (UCR)	7 de agosto de 1996 - 10 de dezembro de 1999	Renunciou para assumir a presidência da Nação
2º	Enrique Olivera (UCR)	10 de dezembro de 1999- 7 de agosto de 2000	Vice- chefe de Governo de Fernando De La Rúa e assumiu em seu lugar.
3º	Aníbal Ibarra (FREPASO)	7 de agosto de 2000 - 10 de dezembro de 2003	Primeiro mandato
		10 de dezembro de 2003- 13 de março de 2006	Segundo mandato, destituído pela " <i>Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires</i> "
4º	Jorge Telerman (PJ)	13 de março de 2006 - 10 de dezembro de 2007	Vice- chefe de Governo de Aníbal Ibarra, assumiu em função da destituição.
5º	Mauricio Macri (PRO)	10 de dezembro de 2007 10 de dezembro de 2011	Primeiro mandato
		10 de dezembro de 2011 10 de dezembro de 2015	Segundo mandato.

Fonte: Elaborado pela autora.

No organograma da CABA (anexo 5) a cidade está organizada administrativamente da seguinte forma: em primeiro lugar está a autoridade máxima, o chefe de governo Mauricio Macri, posteriormente, tem-se o vice-chefe de governo e depois a chefia dos ministros que é responsável por 11 ministérios, entre eles, o ministério da educação que está a cargo de Esteban José Bullrich⁶⁹, formado em sistemas e mestre em administração de empresas na Escolla Kellogg (Estados Unidos). Além dos ministérios, esta chefia também fica a cargo de cinco secretarias.

⁶⁹ Vale destacar que antes de assumir a pasta do Ministério da Educação da CABA, o Ministro Esteban José Bullrich esteve desde dezembro de 2007 no Ministério do Desenvolvimento Social da cidade.

3.2.2 - A Organização da Educação na CABA

Na constituição da CABA, aprovada no dia 01 de outubro de 1996, o Livro I, Título II – Políticas Especiais, capítulo III, versa, especificamente, sobre a educação municipal da CABA:

ARTICULO 23.- *La Ciudad reconoce y garantiza un sistema educativo inspirado en los principios de la libertad, la ética y la solidaridad, tendiente a un desarrollo integral de la persona en una sociedad justa y democrática.*

Asegura la igualdad de oportunidades y posibilidades para el acceso, permanencia, reinserción y egreso del sistema educativo. Respeta el derecho individual de los educandos, de los padres o tutores, a la elección de la orientación educativa según sus convicciones y preferencias.

Promueve el más alto nivel de calidad de la enseñanza y asegura políticas sociales complementarias que posibiliten el efectivo ejercicio de aquellos derechos.

Establece los lineamientos curriculares para cada uno de los niveles educativos.

La educación tiene un carácter esencialmente nacional con especial referencia a la Ciudad, favoreciendo la integración con otras culturas.

ARTICULO 24.- *La Ciudad asume la responsabilidad indelegable de asegurar y financiar la educación pública, estatal laica y gratuita en todos los niveles y modalidades, a partir de los cuarenta y cinco días de vida hasta el nivel superior, con carácter obligatorio desde el preescolar hasta completar diez años de escolaridad, o el período mayor que la legislación determine.*

Organiza un sistema de educación administrado y fiscalizado por el Poder Ejecutivo que, conforme lo determine la ley de educación de la Ciudad, asegure la participación de la comunidad y la democratización en la toma de decisiones.

Crea y reconoce, bajo su dependencia, institutos educativos con capacidad de otorgar títulos académicos y habilitantes en todos los niveles.

Se responsabiliza por la formación y perfeccionamiento de los docentes para asegurar su idoneidad y garantizar su jerarquización profesional y una retribución acorde con su función social.

Garantiza el derecho de las personas con necesidades especiales a educarse y ejercer tareas docentes, promoviendo su integración en todos los niveles y modalidades del sistema. Fomenta la vinculación de la educación con el sistema productivo, capacitando para la inserción y reinserción laboral. Tiende a formar personas con conciencia crítica y capacidad de respuesta ante los cambios científicos, tecnológicos y productivos. Contempla la perspectiva de género. Incorpora programas en materia de derechos humanos y educación sexual (grifos nossos).

Portanto, em cumprimento à Constituição Nacional da Argentina (1998), com a Constituição da CABA (1996) e com a LEN (2006) fica estabelecido ao governo provincial a responsabilidade pela provisão dos serviços educativos, cabendo a este as seguintes ações: planejamento, organização, supervisão e financiamento do sistema educativo. Garantindo o acesso à educação em todos os níveis e modalidades, mediante a criação e administração de estabelecimentos educativos de gestão estatal. Sendo assim, é dever das províncias assumirem a educação inicial, primária, média e superior não universitária.

A Educação está dividida em educação formal e não formal, esta última concentra atividades extras, em horário contrário ao de aula como, por exemplo, atividades de inserção de jovens no mercado de trabalho. No Brasil, no âmbito federal, identifica-se o programa Mais Educação, conforme já relatado, entretanto, não é uma política universal e não está presente em todos os municípios brasileiros. No caso argentino a educação não formal, também ocorre de forma diferente em cada província, veremos a seguir como ela ocorre no caso da CABA. Mas, é importante reforçar que a educação em tempo integral é uma discussão cara tanto para o Brasil como para a Argentina, pois seguramente tem uma importância para as crianças das camadas mais pobres.

A Educação Formal está dividida em educação inicial, primária, média e superior não universitária. A educação comum agrupa os níveis inicial, primário e médio, que seria equivalente à educação básica e as **Modalidades (ou Educação Especial)** que são opções de organização e/ou curriculares da Educação Comum e são divididas em 8, podendo as províncias, em caráter excepcional, criar outras, além das dispostas na LEN, que são: **Educação Técnico Profissional, Educação Artística**⁷⁰, Educação Especial, Educação Permanente de Jovens e Adultos, Educação Rural, Educação Intercultural Bilíngue, Educação em Contextos de Privação de Liberdade e Educação Domiciliar e Hospitalar.

Na educação superior a CABA tem a seu cargo os Institutos de Educação Superior ou Superior não Universitária. Os Institutos de Educação Superior ou Superior Não Universitário também são conhecidos como terciários e inclui as Escolas Normais, os Institutos de Formação Docente, os Institutos Superiores de Professorados, Técnicos Médios e Técnicos Superiores em áreas específicas. Ademais, não habilitam para realização de mestrados ou doutorados, salvo em alguns casos, em que os cursos sejam de quatro anos (artigo 39, lei 24.521/alterado em 2003), nos quais, a maioria dos docentes argentinos são formados.

Em nível de pós-graduação a cidade tem sob sua responsabilidade os Pos-títulos que são divididos nas seguintes categorias: Atualização Acadêmica, Especialização Superior ou Diplomatura Superior e correspondem a uma carga horária total específica de 200, 400 ou 600 horas/relógio respectivamente. As Universidades ou Institutos Universitários (estatais ou privados) da CABA estão sob responsabilidade do Estado Nacional que fixa e controla o

⁷⁰

Também são contempladas na Educação Superior.

cumprimento das políticas, garante o direito à educação e promove o financiamento educativo, regulamentado pela lei de Educação Superior nº 24.521 de 1995.

Tabela nº 25 - Unidades Educativas, matrículas e salas de aulas total e por setor de gestão, segundo modalidade educativa e nível de ensino. CABA - Ano 2010.

Nível de Ensino	Unidades educativas	Matrículas	Salas de aula	Setor de Gestão					
				Estatal			Privado		
				Unidades educativas	Matrículas	Salas de aula	Unidades educativas	Matrículas	Salas de aula
Total	2.713	745.956	26.270	1.173	386.361	14.526	1.540	359.595	11.744
Comum	2.301	672.868	24.800	881	327.902	13.313	1.420	344.966	11.487
Inicial	688	112.628	5.334	217	47.555	2.244	471	65.073	3.090
Primário	880	270.479	11.736	455	143.792	6.801	425	126.687	4.935
Médio	486	187.851	7.730	150	97.977	4.268	336	89.874	3.462
Superior não univers.	247	101.910	.	59	38.578	.	188	63.332	.
Especial	128	7.029	.	71	5.034	.	57	1.995	.
Inicial	45	1.404	.	26	1.116	.	19	288	.
Primário	79	5.394	.	44	3.894	.	35	1.500	.
Médio	4	231	.	1	24	.	3	207	.
Adultos	250	52.384	1.184	205	45.981	930	45	6.403	254
Primário	91	5.836	484	84	5.527	461	7	309	23
Médio	159	46.548	700	121	40.454	469	38	6.094	231
Artística	34	13.675	286	16	7.444	283	18	6.231	3
Médio	12	4.180	286	11	4.136	283	1	44	3
Superior não univers.	22	9.495	.	5	3.308	.	17	6.187	.

Fonte: Ministério de Educação (GCBA). Direção Geral de Planejamento Educativo. Direção de Investigação e Estatística sobre a base de Levantamento Anual 2010 – Anuário 2010.

Nota: Incluem dados correspondentes às unidades educativas dos Ministérios de Cultura e de Saúde. Inclui informação correspondente a unidades educativas que dependem do governo Nacional localizadas na CABA.

Com base na Tabela 25 percebe-se o quanto a educação na CABA é ampla e complexa, como esta assumiu um perfil de província, isto é, de capital federal, passou a atender todas as demandas e obrigações educativas direcionadas às províncias. No entanto, para esta pesquisa iremos recortar a educação comum e os níveis iniciais, primário e médio, que seriam covalentes à educação básica no Brasil e, respectivamente, aos níveis infantil, fundamental e médio. Entretanto, vale destacar que o número total de matrículas na CABA é de 745.956, das quais 90%

estão concentradas na educação comum, com maior número de matriculados no nível primário. Sendo assim, o maior número de salas de aulas e unidades educativas, também estão concentradas no ensino primário da educação comum.

Além dos níveis de ensino e modalidades, a educação pública da CABA, assim como em toda Argentina, divide-se em gestão estatal e privada. Segundo a LEN, art. 14, o Sistema Educativo Nacional é um conjunto organizado de serviços e ações educativas reguladas pelo Estado que possibilitam o exercício do direito à Educação. E assim, fazem parte dos serviços educativos de todas as províncias do país as escolas de gestão estatal, privada, cooperativa e a gestão social, que abarcam os distintos níveis, ciclos e modalidades da educação. Além disso, no art. 65, da mesma lei, está previsto que o financiamento das escolas de gestão privada, isto é, o subsídio público, pode ser feito de forma variada e financiado entre 0% à 100%, conforme critérios de financiamento, descritos na lei. Alguns autores, Feldefeber e Gluz (2011), criticam tais aberturas na LEN, visto que, segundo as autoras é uma forma de privatização e retirada de dinheiro público para o privado. No caso da CABA a situação é mais crítica, pois a cidade apresenta, quando comparada com as demais províncias argentinas, o maior índice de instituições educativas de gestão privadas, que representam quase 50% das matrículas totais.

Quando se compara Campinas e CABA percebe-se que esta última possui um número muito maior de matrículas nas chamadas escolas de gestão privada e que esse índice aumentou na gestão do governo Macri, conforme o relato dos entrevistados, e, no caso da educação infantil, a situação é ainda mais crítica com quase 60% das matrículas na gestão privada.

Uma proposta de formação continuada de professores encontrada na cidade são os pós - títulos, oferecidos nos Institutos de educação superior e majoritariamente no CePA. Em 2011 o total das matrículas em pós-títulos na CABA foi de 1.415, destas 76 % foram realizadas entre os 9 cursos oferecidos pelo CePA (CIUDAD DE BUENOS AIRES, 2011).

O Ministério de Educação da CABA foi criado a partir da promulgação da constituição da cidade e, ao longo dos anos, passou por diversas mudanças. Atualmente, o Ministério tem a seu cargo as responsabilidades de gestão, de supervisão e do financiamento dos serviços educativos. O sistema educativo está dividido nos distritos portenhos, sendo que poucos estabelecimentos educativos dependem de outros ministérios ou do Ministério de Educação Nacional. Desde 23 de dezembro de 2009 o Ministério de Educação é conduzido por Esteban José Bullrich.

O objetivo do ministério é atender as demandas educativas, garantindo o direito à educação a todos os estudantes portenhos. Para que o governo da cidade alcance tais objetivos, o ministério foi organizado em quatro secretarias, as quais se dividem em 16 direções e um organismo fora de nível, regulamentado pelo decreto nº 1.846/2005 - "*Crea el Organismo Fuera de Nivel Escuela de Capacitación Docente "Centro de Pedagogías de Anticipación", en el ámbito de la Secretaría de Educación*", o CePA tem uma organização mais independente, vinculado apenas à Secretaria de Gestão Educativa e Coordenação Pedagógica, como mostra o organograma do Ministério da Educação da CABA (anexo 6).

3.2.3 – A Rede Estatal de Ensino da CABA

Nesta seção serão recortados os dados referentes à rede estatal de educação a cargo da CABA. Como a pesquisa analisa apenas a Educação Básica, neste capítulo dar-se-á destaque a este nível, em detrimento do nível superior, isto é, aos Institutos de Educação Superior que, também estão a cargo da CABA. Para isso, trabalhar-se-á com dados da Educação Comum, ensino inicial, primário e secundário que no Brasil seria a Educação Básica e, respectivamente, educação infantil, fundamental e ensino médio.

Conforme apresentado no capítulo sobre os sistemas nacionais de ensino, sabe-se que a Argentina apresenta, desde a LEN de 2006, duas opções de estrutura acadêmicas de ensino para as províncias e a CABA. Como a educação inicial é obrigatória apenas a partir dos 5 anos de idade, último ano antes da educação primária, que é obrigatória a partir dos 6 anos, o aluno ingressa no 1º grau/ano do ensino primário com 6 anos, no qual irá permanecer 7 anos e depois passará mais 5 anos no ensino secundário, conforme tabela a seguir. O ensino secundário é obrigatório por lei nacional e permite a realização, acima dos 16 anos, de estágios de trabalho durante seis meses.

Tabela nº 26 – Opção de estrutura acadêmica de estudo da CABA, níveis de ensino e anos de estudo (baseada na LEN).

Opção 1	
7 anos - 5 anos	
Níveis	Anos de Estudo
Primário – 7 anos	1º grau
	2º grau
	3º grau
	4º grau
	5º grau
	6º grau
	7º grau
Secundário – 5 anos	1º ano
	2º ano
	3º ano
	4º ano
	5º ano

Fonte: Elaboração da autora, com base na LEN, CFE e entrevistas nas escolas da CABA.

A rede estatal da cidade de Buenos Aires compreende um total de 327.902 alunos, somando todos os níveis de ensino atendidos, dos quais 43% estão no ensino primário, seguido de 29% no ensino secundário, está organizada em 21 distritos espalhados pela cidade. Mostrando que grande parte da educação, ainda está concentrado na educação básica com enfoque nos ciclos de alfabetização.

Tabela nº 27 – Matrículas por nível de Ensino – Gestão Estatal- CABA – 2010.

Nível de Ensino	Matrículas
Alunos inicial/infantil	47.555
Alunos primaria/ensino fundamental	143.792
Alunos secundaria / médio	97.977
Alunos superior não universitário	38.578
Total	327.902

Fonte: Anuário da Cidade de Buenos Aires, 2010.

Para atender a demanda portenha, o Ministério de Educação da CABA conta com 704 edifícios próprios, 139 de terceiros, 36 de outros ministérios da CABA e 31 do governo nacional⁷¹. Todos divididos em 1.173 unidades educativas, que seriam as unidades organizativas

⁷¹ CIUDAD DE BUENOS AIRES, 2011, Panorama Educativo, 2009-2010.

conformadas dentro de um *estabelecimento educativo*, cuja finalidade é garantir uma oferta educativa articulada ao redor de um determinado *nível de ensino* (inicial, primário, médio ou superior) e de uma determinada *modalidade educativa* (comum, de adultos, especial ou artística – conforme a LEN). Este conceito deve ser distinguido do conceito de *estabelecimento educativo*, já que um estabelecimento pode ter diversas unidades educativas com articulações específicas entre níveis e modalidades oferecidas.

Dessa forma, se um estabelecimento oferece nível inicial comum e nível primário comum, tem duas unidades educativas; por outro lado, os estabelecimentos de educação artística que oferecem também educação comum de nível médio contam com duas unidades educativas: uma de nível médio comum e outra de nível médio artístico (CIUDAD DE BUENOS AIRES, 2011). Novamente a tabela a seguir apresenta a maior concentração de unidades na educação comum de nível primário. Nesse sentido, vale ressaltar que, apesar dos números altos de matrículas e unidades educativas, a CABA não consegue atender toda a demanda, principalmente no que tange à Educação Infantil.

Tabela nº 28 – Unidades Educativas por níveis e modalidade de ensino – Gestão Estatal - CABA – 2010.

Níveis e Modalidades	Unidades Educativas
Número total de escolas*	1.173
Educação Comum/Básica	881
Número de escolas inicial/infantil	217
Número de escolas primária/ensino fundamental	455
Número de escolas secundária / médio	150
Número de escolas superior não universitário	59
Educação de Adultos	205
Educação Especial	71
Educação Artística	16

*Inclui todos os Níveis de Ensino e Modalidades
Fonte: Anuário da Cidade de Buenos Aires, 2010.

O **Nível Inicial ou Educação Infantil** na CABA começou a ser ofertado em 1978, quando a Argentina passa pelo primeiro processo de descentralização, no qual as províncias assumem as escolas iniciais e primárias, conforme já esclarecido.

Nesse contexto, o atual Ministério da Educação da CABA assumiu o nível inicial como parte do sistema educativo com a responsabilidade de assegurar as condições básicas para o

desenvolvimento da tarefa educativa. No entanto, conforme as Tabelas 27 e 28, a educação infantil é o nível de ensino da educação básica que concentra o menor número de matrículas e os menores números de unidades educativas. Assim como em outros países da América Latina, a educação infantil representa um desafio para os governos. Nesse contexto, a cidade atende apenas 30% da população de 3 a 4 anos, em contrapartida aos 97% de atendimento à população de 5 a 17 anos (CIUDAD DE BUENOS AIRES, 2011). Ademais, das 112.128 matrículas de nível inicial, quase 60% são oferecidas pela gestão privada, isto significa que o governo da CABA financia essas matrículas no setor privado, através dos subsídios que podem variar, conforme a LEN, ainda vale lembrar que a CABA é uma das províncias com maior número de matrículas na gestão privada.

Assim como no Brasil, na Argentina a privatização entrou na educação de forma determinante, apesar das diferentes trajetórias e contextos desse processo foi por meio das várias reformas que ocorrem a partir da década de 1990 que permitiram a incorporação em leis e diretrizes que regulamentava e dava abertura para o mercado entrar na educação. Na Argentina a inclusão nas leis educacionais das escolas de gestão privada como educação pública foi determinante para legitimar o que já ocorria há muito tempo no país e solidificar a entrada da ideologia privada e neoliberal na educação pública, sendo a CABA um expressivo exemplo dessa situação. Vale lembrar que as reformas ocorridas na educação, se deram sob as orientações e financiamentos dos organismos internacionais que, nesse contexto, fomentaram ajustes políticos que diminuíram a ação e execução do Estado e mercantilizaram-se as políticas sociais, entre elas a educação.

A CABA apresenta a seguinte estrutura de oferta para o nível inicial:

Tabela nº 29 – Oferta do nível Inicial na CABA

Escolas	Idades de atendimento	Estrutura de atendimento
Jardins Maternais (J.M.)	dos 45 dias aos 2 ou 3 anos	Jornada Completa ou Jornada Estendida.
Escolas Infantis (E.I.)	dos 45 dias aos 5 anos.	Jornada Completa, Jornada Estendida e/ou Vespertina em algumas Instituições
Jardins de Infantes Comuns (J.I.C.)	5 anos	Jornada Simples:
		Turno Manhã das 8h45 às 12h00
		Turno Tarde das 13h00 às 16h15min
Jardins de Infantes Integrais (J.I.I.)	5 anos	Jornada Completa: das 8h45 às 16h15min
Jardins de Infantes Nucleados (J.I.N.)	5 anos	Jornada Simples:
		Turno Manhã das 8h45 às 12h00
		Turno Tarde das 13h00 às 16h15min
		Jornada Completa: das 8h45 às 16h15min

Fonte: Elaborada pela autora, com base no http://www.buenosaires.edu.ar/areas/educacion/niveles/inicial/?menu_id=9759.

O **Nível Primário ou Educação Fundamental**, nesse caso consideram-se os *anos iniciais* e os dois primeiros anos dos *anos finais* do modelo brasileiro, para melhor entendimento e comparação. Assim como no nível inicial, essa etapa da educação começa a ser ofertada pela cidade em 1978. Esse nível da educação sofreu várias alterações com as reformas educativas da década de 1990, pois nele estão concentradas as etapas de alfabetização e concretização desse período. Dessa forma, como já observado nas tabelas 27 e 28, o nível primário apresenta o maior número de matrículas e unidades educativas da CABA. Ao todo são 455 unidades educativas e 143.792 matrículas, que representam 53% do total de matrículas, que neste nível de ensino é maior na gestão estatal que na gestão privada.

O currículo portenho, além das práticas obrigatórias de Língua Espanhola, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Sociais, também, oferecem Plástica, Tecnologia, Música, Educação Física e, a partir do 4º grau é incorporado um idioma estrangeiro, bem como a participação dos alunos no Plano de Natação. Lembrando que o nível primário é composto por sete anos de ensino.

Segundo as entrevistas realizadas existem bibliotecas com professores bibliotecários em todas as escolas que estão sob responsabilidade do Ministério de Educação da CABA. Para tanto, no Cap. IV, art. 8, inciso II, p. 5 do Estatuto Docente de Buenos Aires a planta base de funcionário de uma escola de ensino primário deve ter a seguinte estrutura profissional:

- Maestros de Grado: professores com formação adequada frente aos alunos;
- Maestros de Apoio: professores de apoio;

- Maestros Bibliotecários: professores com formação específica para serem bibliotecários escolares;
- Maestros de Matérias Especiais: professores de disciplinas especiais;
- Maestro Secretário: professor que, conforme seus pontos e tempo de serviço, é promovido a secretário da escola;
- Vice- Diretor;
- Diretor.

A CABA também oferece, desde 2011, através do “Plano Sarmiento”, netbooks e notebooks a todos os alunos e docentes das escolas primárias de gestão estatal. O Acesso à internet é realizado através da rede “Conectividad”, que é um modelo tecnológico baseado em uma rede escolar, que abarca a totalidade das salas de aula de cada escola, sala de docentes e outros espaços. O tipo de rede consiste em uma LAN (*Local Area Net* ou Rede de Área local) com conectividade sem fio em todos os âmbitos do projeto. A rede *WiFi* possui uma única chave e senha por estabelecimento, permite que todos possam ver as conexões entre si utilizando programas colaborativos entre os computadores. O projeto, ainda, conta com uma conexão de internet via 3G⁷² para que os alunos e docentes possam continuar utilizando a ferramenta em suas casas.

Dessa forma, as escolas da cidade atendem aos alunos a partir do 6 anos de idade e apresentam a seguinte estrutura de oferta educativa:

⁷² A tecnología 3G é a terceira geração de tecnologias para telefonia móvel.

Tabela nº 30 – Oferta do nível Primário na CABA

Estrutura de atendimento	Horários
Jornada Simples	Turno Manhã das 8h15min às 12h15min
	Turno Tarde das 13h00 às 17h15min
Jornada Completa:	8h15 às 12h20 e das 13h45min às 16h20min
	Ao meio dia os alunos podem ir almoçar em suas casas ou comer no refeitório da escola.
Jornada Completa com programa de intensificação em uma área do conhecimento. Artes, Educação Física e Atividades Científicas.	8h15min às 12h15min e das 13h15min às 16h20min
Jornada Completa plurilíngue - com idioma estrangeiro desde 1º grau.	8h15min às 12h15min e das 13h00 às 16h20min
Jornada Simples com oficinas no contra turno	Turno Manhã das 8h15min às 12h15min
	Turno Tarde das 13h30min às 15h45min – se implementam oficinas optativas
Jornada Simples com refeitório	Turno Manhã das 8h15min às 12h15min
	Turno Tarde das 13h00 às 17h15min

Fonte: Elaborado pela autora, com base no http://www.buenosaires.edu.ar/areas/educacion/niveles/inicial/?menu_id=9759.

Esse quadro mostra as diferenças em relação à oferta de Campinas, onde a organização das jornadas escolares é mais uniformizada e recentemente iniciaram-se ações efetivas voltadas para a construção de escolas de tempo integral. Em Buenos Aires a educação primária é ampla e variada e atende as diferentes demandas da população portenha. A educação integral, chamada de “jornada completa” recebe muita demanda, e possui 256 estabelecimentos com oferta para esse modelo de jornada escolar⁷³.

O **Nível secundário ou Ensino Médio**, acrescido dos 3 últimos anos do Ensino fundamental - anos finais, conforme já esclarecido nas tabelas iniciais. Essa etapa da educação passa a ser ofertada pelas províncias a partir da segunda descentralização vivida pela Argentina em 1992, conforme, a então na outorgada LFE, também já esclarecida em capítulos anteriores e, juntamente com as escolas médias, as províncias e a CABA assumem, no mesmo período, também a educação superior não universitária. Atualmente o nível secundário conta com 150 unidades educativas estatais em contrapartida as 336 do setor privado, entretanto, o maior número de matrículas está concentrado no setor estatal, isto é, 52% do total de matriculados. Vale destacar, que este é o nível que enfrenta maiores dificuldades em relação à formação inicial e

⁷³

Disponível em:

http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/establecimientos/index.php?menu_id=10194&redir=1&idoferta=21&idjornada=2&idgestion=10&pag=1&orden=2 . Acesso em: junho de 2013.

continuada de professores, diante de fatores como a indisciplina dos alunos na escola, o abandono escolar e a repetência.

Tabela nº 31– Alunos por Rendimento: repetência, evasão e aprovação – Gestão Estatal – CABA

Número de repetência (alunos)	%
% de alunos primária/ensino fundamental	2,90%
%de alunos secundária/médio	15,70%
Número de evasão (alunos)	
% de alunos primária/ensino fundamental	0,30%
%de alunos secundária/médio	7,30%
Número de aprovação (alunos)	
% de alunos primária/ensino fundamental	91,10%
%de alunos secundária/médio	34,30%

Fonte: Panorama Educativo, Cidade de Buenos Aires, 2009-2010, p. 20

A Tabela 31 compara os índices de repetência, evasão e aprovação nos níveis primário e médio, na qual, percebe-se as grandes dificuldades enfrentadas pelo ensino médio, onde apenas 34% do alunos foram aprovados entre os anos de 2009 e 2010, sendo este, um índice muito baixo. Para tentar resolver esses conflitos, que não ocorrem apenas na CABA, o governo federal criou dois projetos: o “*Plan Mejora*” e o “*Conectar Igualdad*”, ambos visando melhorar os índices dos alunos das escolas médias. A oferta de escolas médias na CABA é bem ampla e variada, existem várias tipos de escolas e são agrupadas nas modalidades: Comercial, Técnicas, Bacharelados e Artísticas. Apresentando as seguintes orientações e especializações:

Tabela nº 32 – Oferta do nível Médio na CABA

Comercial	Técnicas	Bacharelado	Artísticas
	-		
Administrativo	Administração de Empresas	Comum	Dança Clássica
Contábil	Artes Gráficas	Jurídico-contábil	Expressão Corporal
Impositivo	Artesanais Aplicadas	Docente	Danças Folclóricas
	Automotores	Turismo	Belas Artes
	Computação	Pedagógico	Cerâmica
	Construção "Raggio"	Maternal-infantil	Música
	Construção	Letras	Teatro
	Desenho de Interiores	Físico-matemático	
	Desenho e Produção Publicitária	Informática	
	Desenho e Tecnologia em Indumentária	Ciências biológicas	
	Eletricidade com orientação Eletrônica Industrial	Comunicação social	
	Eletricidade com orientação Eletrônica	Estatística sanitária	
	Eletromecânica		
	Eletrônica com Orientação em Telecomunicação		
	Eletrônica		
	Eletrotécnica com Orientação em Eletrônica		
	Eletrotécnica com Orientação em Instalações Elétricas		
	Geografia Matemática		
	Jardinagem		
	Mecânica "Raggio"		
	Mecânica		
	Metalurgia		
	Óptica		
	Publicidade		
	Química		
	Refrigeração e A. condicionado com Inst. Industrial		
	Técnicas em Comunicação Publicitária		
	Técnicas em Ind. Têxtil "Raggio" (atual Téc. em Desenho e Produção de Indumentária)		
	Técnicas na Indústria de Alimentação		
	Técnicas na indústria de “Orfebrería”		
	Técnicas na Indústria Gráfica		
	Técnicas na Indústria e desenho de móveis		

Fonte: Elaborado pela autora, com base no
http://www.buenosaires.edu.ar/areas/educacion/niveles/media/ins_secundario/index.php?menu_id=19893

Ainda, em nível de educação média encontram-se os “Postprimarios”, que é um **Ciclo Básico de Formação Ocupacional (C.B.O.)**, destinados aos jovens entre 13 e 18 anos, que terminaram o 7º grau e que, por diversos motivos, não conseguiram entrar na escola secundária do sistema formal assim que terminaram a primária.

Como o objeto dessa pesquisa é a formação continuada de professores da Educação Básica, mais precisamente o ensino infantil e fundamental em Campinas e, no caso da CABA, o infantil e o fundamental, mais o médio regular. Então, não se aprofundará nas modalidades de

EJA, Educação Especial e Técnico e Superior não universitário. No entanto, em diversas tabelas deste trabalho os dados são apresentados permitindo ao leitor outras análises que não somente as realizadas nesta investigação.

3.2.4 – O Sistema de Avaliação

Em todas as entrevistas realizadas com diferentes sujeitos da rede educativa do governo da CABA e do governo nacional, existe um consenso de que os sistemas de avaliação internos e externos impactam pouco nas políticas educativas, principalmente, o PISA, pois a argumentação é a de que faz pouco tempo que se realizam avaliações internas e ainda não se tornaram legítimas ferramentas para a orientação e desenvolvimento de políticas públicas educacionais.

No caso da Cidade Autônoma de Buenos Aires o chefe de governo, Maurício Macri, está planejando, desde 2011, implementar algumas avaliações, entre elas uma avaliação docente. No mesmo ano (2011) foi realizada uma prova piloto desta avaliação, na qual os professores aderiram, de forma voluntária, obtendo uma participação de somente 255 docentes dos 23.548⁷⁴. Vale destacar, que a comunidade docente e muitos acadêmicos discordam dessa forma de avaliação, sendo motivo de muita discussão entre os sujeitos do sistema educacional. Além da avaliação nacional, o ONE, já realizado anteriormente em todas as províncias do país, o governo da CABA, também implementou em 2011 quatro outras avaliações, que fazem parte do “*Plano Sistêmico de Avaliação Continua*” sobre os processos de aprendizagem e ensino:

1. *Evaluación Docente para la Mejora de la Enseñanza.*
2. *Evaluación de Finalización de Estudios Secundarios (FESBA).*
3. *Evaluación Jurisdiccional de Nivel Secundario (3er año).*
4. *Evaluación Jurisdiccional de Inglés en Primer Ciclo.*

⁷⁴

Censo Docente 2004.

Tabela nº 33 – ONE - Operativo Nacional de Avaliação (nível nacional)

Operativo Nacional de Avaliação – 2010				
Área do conhecimento	Nível de desempenho	Resultados nacionais	Resultados de Centro	Resultados da CABA
Matemática	Alto	14,70%	18,40%	30,70%
	Médio	55,30%	56,60%	56,00%
	Baixo	30,00%	25,00%	13,30%
Língua	Alto	20,40%	24,60%	39,50%
	Médio	53,30%	52,70%	48,50%
	Baixo	26,30%	22,70%	12,00%
Ciências Sociais	Alto	17,20%	20,00%	31,00%
	Médio	52,80%	52,90%	53,10%
	Baixo	30,10%	27,00%	15,90%
Ciências Naturais	Alto	13,40%	15,50%	23,50%
	Médio	52,20%	53,10%	55,70%
	Baixo	34,30%	31,40%	20,80%

Fonte: ONE - Operativo Nacional de Avaliação 2010 - Ministério de Educação.

O ONE - "*Operativos Nacionales de Evaluación*" e o Ministério de Educação Nacional, através do DiNIECE, desde 1993, costumam ser realizados a cada 2 ou 3 anos, ainda com caráter amostral. Apenas em 2010, o ONE realizou uma onda censitária na finalização da educação secundária, com o objetivo de avaliar o desempenho dos alunos nas disciplinas mais importantes, segundo o ministério (Língua, Matemática, Ciências Sociais e Ciências Naturais), nas distintas etapas da trajetória estudantil dos alunos do país. As avaliações são planejadas, coordenadas e implementadas pela área de "*Evaluación de la Calidad Educativa*" da DiNIECE com a colaboração de cada uma das províncias.

Nesse contexto, pode ser dizer que, apesar da Argentina não possuir uma cultura de avaliações educativas incorporadas, como é no caso do Brasil, percebe-se que este é um movimento crescente, sendo possível prever que com mais alguns anos, tanto a CABA como a Argentina, já tenham incorporado esses sistemas de forma que seus resultados possam impactar nas políticas educativas e também na formação continuada de docentes. No entanto, as avaliações, apesar de mostrarem dados interessantes, estes sempre são questionáveis, pois nem sempre são claros os objetivos que se tem com tais avaliações e o que é feito na prática com os resultados destas, gerando uma questão fatídica, "para que avaliar?".

3.2.5 - O Plano de Carreira do Magistério na CABA

Na Argentina sempre existiram leis (LFE e LNE) para regulamentar a condição do trabalho do docente, no entanto, isso ocorre de maneira muito variada em cada província, pois a carreira é baseada nos Estatutos Docentes de cada uma dessas. No caso da CABA o **Estatuto Docente** irá regulamentar todo o percurso do docente desde o ingresso na carreira até a aposentadoria. Conforme capítulo III do Estatuto, regulamenta-se os direitos e deveres dos docentes da CABA e no artigo 7 pode-se destacar algumas condições importantes, como a garantia de estabilidade laboral, a garantia de todos os docentes, conforme hierarquia, concursar outros cargos para subir na carreira e até acumular estes, filiar-se a sindicatos e, por fim, a garantia de todos os direitos previstos na constituição nacional.

O ingresso do docente se dá por meio de concurso de títulos e antecedentes. Segundo o estatuto, o docente pode ingressar em diferentes categorias, conforme o Capítulo XXI de “*Los Interinatos y Suplencias*”, artigo 65:

1 - *titular*: O docente irá desempenhar suas funções de forma definitiva e goza não somente da estabilidade, mas também de todos os direitos inerentes à carreira docente (promoção, permuta, acumulação de cargos, aumento de aulas, transladar-se e readmissão). Além disso, deve ter um título de docente (que soma o maior número de pontos para a classificação no concurso de títulos e antecedentes).

2 - *interino*: O docente irá desempenhar suas funções de forma transitória, que poderá ser um cargo ou aulas, que terminam por supressão do cargo ou aulas, entre outros fatores dispostos no estatuto do docente ou quando a vaga é coberta por um docente titular (artigo 22).

3 - *suplente*: O docente que foi designado para ocupar de forma transitória um cargo ou aula de um docente titular ou interino, até que dure a ausência deste (ex: uma licença maternidade) (CIUDAD DE BUENOS AIRES, 1986).

O concurso de títulos e antecedentes é regulamentado, conforme o estatuto docente, por uma junta classificatória que é responsável por realizar uma classificação conforme as pontuações por títulos e histórico do docente e, posteriormente, publica-se a classificação dos candidatos. Tal concurso é realizado anualmente no mês de abril. As pontuações levam em consideração o título inicial (docente ou não docente) e juntamente somam-se os pontos dos pós-

títulos (especialização superior), da pós-graduação (mestrado ou doutorado) e de cursos (os classificados que outorgam pontos). Formações que creditam diferentes pontos que, juntamente com a antiguidade do docente na rede, geram a pontuação que irá classificar o docente no seu ingresso e ao longo da carreira.

CAPÍTULO VII

DE LA CARRERA DOCENTE - INGRESO

ARTÍCULO 14

(Modificado por art. 12 de la Ley N°4109)

El ingreso en la carrera docente se efectúa en cada área de la Educación por el cargo de menor jerarquía de los escalafones respectivos. En el caso de establecimientos de nivel medio de todas las modalidades se ingresa con las normas establecidas por la ley 2.905. En caso de no poder accederse por cargo se ingresará con no menos de 16 dieciséis horas de clases semanales, salvo tratándose de asignaturas específicas que contaren con un número menor en el respectivo curriculum (CIUDAD DE BUENOS AIRES, 1986).

Ademais, o estatuto também prevê que para ser docente é necessário ser argentino nativo, naturalizado ou estrangeiro, mas, em todos os casos, dominar o idioma espanhol. Possuir o título de docente que corresponda a cada área para o cargo ou disciplina, ou somente em casos que o estatuto permita o título técnico profissional, de nível médio, terciário ou universitário, ou certificado de capacitação com objetivo da especialidade respectiva. A seguir estão alguns trechos do Estatuto do Docente que demonstram como é feita a classificação do ingresso.

ARTÍCULO 15

(Modificado por art. 13 de la Ley N°4109)

2- La valoración de los títulos a los fines de la clasificación será la siguiente:

I. a) Título docente para el cargo o la asignatura, en el nivel de su competencia, nueve (9) puntos.

b) Título habilitante para el cargo o la asignatura, en el nivel de su competencia, seis (6) puntos

c) Título supletorio para el cargo o la asignatura, en el nivel de su competencia, tres (3) puntos.

II. a) En cada Área de la Educación se fijarán según la modalidad y las exigencias, otras valoraciones especiales, así como bonificaciones en materia de títulos acumulados.

III. Las bonificaciones en materia de títulos acumulados en el área de Educación como Maestrías y Doctorados tendrán un reconocimiento de tres (3) y seis (6) puntos sobre el título docente de base. (Cap. 7, Artigo 15, Estatuto docente da CABA, p. 29, Buenos Aires)

(...) B. ANTECEDENTES POR ANTIGÜEDAD EN LA DOCENCIA:

1. En cualquier jurisdicción oficial o de institutos incorporados a la enseñanza oficial, en cualquier nivel o área de la educación, diez centésimos (0,10) de punto por cada año.

2. En jurisdicción del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, inclusive para el personal docente transferido por la Ley N° 24.049, se bonificará:

- Por cada año de desempeño en el Nivel Inicial, tanto de Educación Inicial como de Educación Superior, con cuarenta y cinco (0,45) centésimos de punto.
- Por cada año de desempeño en el Nivel Primario, tanto de Educación Primaria como de Educación Superior, con cuarenta y cinco (0,45) centésimos de punto.
- Por cada año de desempeño en el Nivel Medio, tanto de Educación Media y de Educación Técnica como de Educación Superior, de Educación Artística y de Educación del Adulto y del Adolescente –Centros Educativos de Nivel Secundario-, con cuarenta y cinco (0,45) centésimos de punto
- Por cada año de desempeño en el Nivel Primario de Educación del Adulto y del Adolescente, con cuarenta y cinco (0,45) centésimos de punto.
- Por cada año de desempeño en Educación Especial, con cuarenta y cinco (0,45) centésimos de punto.
- Por cada año de desempeño como Maestro de Materias Especiales, tanto en Educación Curricular de Materias Especiales como en Educación Superior, con cuarenta y cinco (0,45) centésimos de punto....

(...) 5. Sin perjuicio de las prescripciones establecidas en este artículo, se bonificará para el concurso de ingreso a la docencia a aquellos docentes que acrediten desempeño en la asignatura o cargo del escalafón del área para el que concursan en jurisdicción de la Secretaría de Educación del GCBA, siempre que hayan accedido al mismo por listado elaborado por las juntas de clasificación docente.

La bonificación se otorgará según la siguiente escala:

2 años.....dos (2) puntos.

3 años.....tres (3) puntos.

4 años.....cinco (5) puntos.

Estos años se computarán dentro de los últimos 5 años anteriores al 31 de marzo del año del llamado a concurso....

(...) 8. Los títulos de carreras de postítulos y posgrado, especializaciones, maestrías y doctorados, otorgados por instituciones de nivel superior, no universitarias o universitarias, oficiales o privadas reconocidas, serán considerados y valorados, previa intervención de la Comisión Permanente de Anexo de Títulos y Cursos de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, en específicos y no específicos:

8.1. ESPECÍFICOS. Según su afinidad y pertinencia con el cargo de desempeño, serán valorados de la siguiente forma:

-Hasta 359 (trescientas cincuenta y nueve) horas.....sin puntaje.

-De 360 a 539 (quinientas treinta y nueve) horas.....un (1) punto.

-De 540 a 719 (setecientos diecinueve) horas.....un y medio (1,5) punto.

-De 720 (setecientos veinte) horas en adelante.....dos (2) puntos.

8.2. NO ESPECÍFICOS. Serán valorados de la siguiente forma:

-Hasta 359 (trescientas cincuenta y nueve) horas.....sin puntaje.

-De 360 a 539 (quinientas treinta y nueve) horas.....medio (0,5) punto.

-De 540 a 719 (setecientos diecinueve) horas.....tres cuartos (0.75) punto.

-De 720 (setecientos veinte) horas en adelante.....un (1) punto.

(Conforme texto art. 1 del Decreto N.º 307/02).... (CIUDAD DE BUENOS AIRES, 1986).

A pontuação determina a classificação dos docentes e estes pontos permitem a estes primeiro escolher a escola, na qual desejam dar aulas e depois participarem de concursos de progressão na carreira docente (para maestro secretário, vice-diretor e diretor). Nesse ínterim, a formação continuada está vinculada à carreira docente, mas não gera aumento salarial, visto que,

este ocorre quando existe uma progressão na carreira ou por antiguidade, assim a formação continuada realizada fora do horário de trabalho outorga uma certificação que gera pontos que serão, futuramente, usados na progressão funcional.

Conforme o artigo 78 do estatuto docente, o Ministério de Educação da CABA tem a responsabilidade de organizar cursos de ascensão, que são obrigatórios, com enfoque nas funções do cargo almejado, para esses cursos os docentes podem ser liberados de aula ou pode ser feita uma reorganização em seus horários. Os cursos são oferecidos pelo CePA e depois é realizada uma prova, na qual os docentes deverão ser aprovados para assumir o cargo desejado, esta aprovação terá validade de 1 ano (art. 26). Vale ressaltar que em todas as áreas da educação pode-se ascender a cargos de maior hierarquia, desde que o docente seja titular, conforme o art. 25 do Estatuto do Docente (CIUDAD DE BUENOS AIRES, 1986).

Em relação ao aumento salarial na carreira, o estatuto prevê a seguinte condição:

TÍTULO III
CAPÍTULO I
DE LAS REMUNERACIONES
ARTÍCULO 118

La retribución mensual del personal docente en actividades se compone de:

- a) Asignación por el cargo que desempeña.*
- b) Bonificación por antigüedad.*
- c) Las restantes retribuciones que le correspondan en virtud de las disposiciones legales.*

ARTÍCULO 119

El personal docente en actividad, cualquiera sea el grado o categoría en que reviste, percibirá bonificaciones por año de servicio, de acuerdo con los porcentajes que se determinan en la siguiente escala:

- 1 año ... 30 %*
- 4 años ... 40 %*
- 7 años ... 50 %*
- 10 años ... 60 %*
- 12 años ... 70 %*
- 14 años ... 80 %*
- 16 años ... 90 %*
- 18 años ... 100 %*
- 20 años ... 110 %*
- 22 años ... 120 %*

Estas bonificaciones se determinarán teniendo en cuenta la antigüedad total en la docencia. (Conforme texto art. 1 Ley N° 1389). Reglamentación del artículo 119. A los efectos de la bonificación prevista en este artículo, se computarán exclusivamente los servicios que hayan sido rentados. (Conforme texto art. 1 Decreto N° 3052/92) (CIUDAD DE BUENOS AIRES, 1986).

Sendo assim, a formação continuada, realizada fora do horário de serviço, também outorga pontos para a carreira docente. Esta é oferecida em diversas modalidades dentro da

proposta do CePA, concomitantemente às várias propostas privadas da cidade, essas formações são feitas de forma voluntária, isto é, o docente não ganha nada para se capacitar, além dos pontos. Essa situação gera um conflito grande na formação continuada do docente, pois provoca uma conjuntura, na qual o docente, muitas vezes, terá que escolher entre pontos ou bons cursos e/ou cursos de maior interesse. Os pontos são a possibilidade de o docente crescer na carreira, mas nem sempre um bom curso é aquele que mais outorga pontos. No entanto, os cursos do CePA, ao longo de sua história em Buenos Aires, são reconhecidos como bons cursos e gratuitos, mas, na cidade, existem muitas propostas privadas que, de certa forma, concorrem com as propostas do CePA no oferecimento de formação continuada ao docente portenho.

(...) D. CURSOS:

1. Los cursos de actualización podrán ser específicos y no específicos. Se consideran específicos aquellos que tienen contenidos propios de la asignatura o/cargo y/o vinculación directa con la práctica pedagógica para su área y nivel de competencia. En las áreas de cátedra. En el resto de las áreas de la educación otorgarán puntaje los cursos cuya carga Educación Inicial, Primaria, Especial, y del Adulto y del Adolescente (Nivel Primario) otorgarán puntaje para la calificación los cursos con una carga horaria no menor a TREINTA (30) horas horaria no sea menor a VEINTE (20) horas cátedra. (Conforme texto art. 3 acápite D) punto 1, Decreto 371/01, modificado por art. 5 Decreto 1040/01). Los cursos específicos tendrán un puntaje de tres milésimos (0,003) de punto por hora cátedra. Si fueran dictados de manera directa por la Secretaría de Educación del GCBA, el puntaje se elevará a cuatro milésimos (0,004) por hora cátedra. Los cursos no específicos tendrán un puntaje de quince diezmilésimos (0,0015) de punto por hora cátedra. Si fueran dictados de manera directa por la Secretaría de Educación del GCBA, el puntaje se elevará a dos milésimos (0,002) por hora cátedra. (Conforme texto art. 3 Decreto N° 371/01).

2. En todos los casos deben ser cursos reconocidos y supervisados u organizados por la Secretaría de Educación, con la correspondiente evaluación y determinación de su pertenencia (Conforme texto art. 3 Decreto 371/01). Se valorarán asimismo los cursos y seminarios de posgrado universitario, siempre que los mismos no integren el plan de estudios del título de posgrado que se valore. (Conforme texto art. 9 del Decreto N° 1929/04).

3. Por aplicación de este acápite D) se podrán acumular hasta seis (6) puntos, con un tope de sesenta centésimos (0,60) de punto por año. Cuando se supere este tope, no será valorado. El docente podrá acreditar para el concurso del año inmediato posterior al que haya acreditado el tope de sesenta centésimos (0,60) de punto, hasta quince centésimos (0,15) de punto adicionales de cursos realizados en el año inmediato anterior. (Conforme texto art. 3 acápite D) punto 3, Decreto N.° 371/01, modificado por art. 5 Decreto N° 1040/01).

4. Todos los cursos que ya obren en el legajo de los docentes hasta el 31 de marzo del año 2001 inclusive tendrán un puntaje de tres milésimos (0.003) de punto por hora cátedra, sin el tope anual establecido en el punto 3. En cuanto a los cursos que fueron dictados de manera directa por la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, el puntaje asignado será de cuatro milésimos (0.004) de punto por hora cátedra. (Conforme texto art. 1 Decreto N.° 308/02) (CIUDAD DE BUENOS AIRES, 1986).

Além dos cursos, o estatuto regulamenta e outorga pontos na carreira docente ao que se dá o nome de “antecedentes pedagógicos e culturais”, os quais podem ser entendidos como as diversas atividades realizadas pelo docente, com relação direta ou não à disciplina ministrada por esse na escola. O estatuto faz menção às seguintes atividades: publicações, livros, obras, projetos especiais, investigações acadêmicas, participação em congressos, jornadas, conferências, simpósios, feiras, exposições, concursos e olimpíadas científicas, artísticas e esportivas, encontros ou seminários pedagógicos e prêmios.

3.2.6 - Formação Continuada de Docentes na CABA

A formação continuada de professores na CABA tem seu início em 1978, durante o período militar, quando ocorreu a 1ª etapa da descentralização das escolas de nível inicial e primário, pois, até então, a cidade não tinha escolas a seu cargo, isto produziu um movimento grande na estrutura municipal, que nunca havia conduzido um sistema educativo, incluindo a formação de seus docentes. No período de 1979 a 1981, ainda no governo militar, ocorreram alguns avanços no sentido de modernizar a educação. Nesse momento, inicia-se as primeiras aspirações em direção à construção de uma futura política de formação docente. Para tanto, cria-se a Escola Superior de Formação Docente, ainda no período militar, com o objetivo de formar os docentes para implementação dos novos desenhos curriculares e, também, com ideias modernizantes, pois, além de promover a ascensão a vice-diretor e diretor das escolas, através de concurso de antecedentes, propunha a realização deste com formação, consolidando a oferta de uma escola de nível superior de formação docente (LOMBARDI, 2012).

Com o governo democrático em 1983 e a cidade sob um contexto de bastante autonomia em relação aos ministérios nacionais, entretanto, ainda dependente administrativamente do governo nacional, apresentava-se nesse período um cenário político diferente, pois a preocupação voltava-se para o maestro formado, ou seja, o docente em serviço dos níveis inicial e primário. Nesse sentido, com o novo governo, tem-se uma abertura para a formação continuada de docentes, de forma mais autônoma, cheia de ideias renovadoras, a fim de alterar o cenário de autoritarismo vigente nas escolas da época, remanescentes do período militar. Sendo assim,

criou-se a Direção de Capacitação, Aperfeiçoamento e Atualização Docente, responsável pela formação continuada de docentes e pela Escola de Capacitação, antiga Escola Superior.

Concomitantemente a esse período, cria-se o Estatuto Docente de Buenos Aires, regulamentado pelo decreto 611 publicado em 17 de março de 1986, que torna a formação continuada de professores uma política prioritária e conforma os critérios de pontos em cada tipo de formação, impactando na carreira docente.

CAPÍTULO XXIV

DEL PERFECCIONAMIENTO Y DE LA CAPACITACIÓN DOCENTE

ARTÍCULO 77

El perfeccionamiento y la capacitación docente tendrán el carácter de servicio permanente, destinado a los docentes dependientes de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. La planificación, organización, seguimiento y evaluación de todas las acciones de perfeccionamiento y de capacitación docente se cumplirán atendiendo las políticas y prioridades que establezca el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

ARTÍCULO 79

Fuera de los cursos señalados en el artículo anterior, la Secretaría de Educación podrá organizar para docentes titulares, interinos y suplentes cursos obligatorios de perfeccionamiento y de capacitación docente, durante el período escolar –fuera del término lectivo–, que no devengarán puntaje, y optativos durante el ciclo lectivo, sin relevo de funciones, los que tendrán el puntaje que determine la Secretaría de Educación, conforme al contenido y demás características de los mismos. Asimismo la Secretaría de Educación atenderá al perfeccionamiento docente a través de actividades que se desarrollarán fuera o dentro del período lectivo en horario de servicio, las que serán obligatorias para el personal docente de conducción durante el año de la toma de posesión de cada cargo al que accedan como titulares y posteriormente cada tres años, sin excepción, sin perjuicio del acceso voluntario a dichas actividades para todo el personal docente de conducción en forma anual.

Dichas actividades no devengarán puntaje a los participantes. (Cfr. art. 3 de la Ordenanza N° 44.879).

ARTÍCULO 80

El calendario del perfeccionamiento y capacitación docente será establecido por la Secretaría de Educación (CIUDAD DE BUENOS AIRES, 1986).

Em 1992 ocorre a 2ª etapa da descentralização educacional na Argentina, na qual se transfere para as províncias e para a CABA as escolas secundárias e os institutos de formação docente. Com isso a formação continuada da cidade amplia-se. Atualmente a formação continuada da CABA é praticamente oferecida pelo CePA, no entanto, existem Institutos Superiores de Formação que oferecem pós títulos e, ainda, vale ressaltar que a cidade tem uma grande oferta privada que vai desde sindicatos (gratuitas ou não), ONGs até empresas educacionais. A oferta privada é um mercado importante, pois em função da política de

pontuação, os docentes procuram de todas as formas adquirirem os pontos suficientes para a progressão na carreira, porém nas entrevistas os docentes reconheceram o CePA como uma boa instituição de formação continuada, além de ser gratuita.

Portanto, a Formação Continuada de Docentes na CABA está totalmente a cargo do Centro de Formação, o CePA , que é um organismo fora de nível, ou seja, fora do nível hierárquico do ministério de educação, regulamentado pelo Decreto nº 1.846/2005 que cria o CePA no âmbito da Secretaria de Educação como uma organização mais independente, vinculado apenas à Secretaria de Gestão Educativa e Coordenação Pedagógica, como mostra o organograma do Ministério da Educação da Cidade de Buenos Aires (ver Anexo 6).

No CePA a formação continuada pode acontecer basicamente de duas formas *em serviço*, isto é, no horário em que o docente deveria estar com os alunos, é feito um arranjo na própria escola para que os docentes possam se capacitar, essas são as formações chamadas em serviço e não outorgam pontos para a carreira docente. Ou a capacitação *fora de serviço*, que pode ser oferecida em diversas modalidades dentro das propostas do CePA , além da variedade de ofertas privadas. Tais formações somam pontos para o docente, mas não são obrigatórias, sendo realizadas de forma voluntária, isto é, este não recebe provimentos para se capacitar. Essa situação gera um conflito grande no contexto da FCP, visto que o docente se encontra em um cenário, no qual, em alguns casos, terá que optar entre pontos, bons cursos ou cursos desejados. Pois, os pontos são a possibilidade do docente progredir na carreira, mas nem sempre um bom curso é aquele que mais outorga pontos. No entanto, os cursos do CePA, ao longo de sua história na CABA, são reconhecidos como bons cursos e gratuitos.

Considerações

As informações apresentadas neste capítulo indicam que as duas cidades investigadas têm características de cidades de grande porte, todas com mais de 1 milhão de habitantes e são referências econômicas e tecnológicas para os países em que estão localizadas. Além disso, também são cidades importantes para seu entorno concentrando importantes regiões metropolitanas para o país e a região.

Também, concentram importantes universidades, centros de pesquisa e faculdades, tanto privadas como públicas que, sem dúvidas, impactam no tipo de formação de seus professores e na construção da rede educativa de Campinas e Cidade de Buenos Aires, pois essa rede vai receber muitos professores e gestores egressos das importantes Universidades localizadas nas duas cidades.

Nesse contexto, Campinas e Cidade de Buenos Aires têm implementado políticas públicas voltadas para a FCP, estas, por sua vez, são consolidadas mediante uma longa trajetória histórica nas cidades, marcadas pelas ideologias dos diferentes partidos políticos das gestões de governos que assumiram a administração da cidade e dos diferentes secretários de educação. Culminando em políticas marcadas pela fragmentação e rupturas dessas mudanças, mas que apesar de tal situação conseguiram construir experiências pedagógicas na área da FCP que resultaram em uma oferta de formação pública valorizada e reconhecida pelos docentes e que foi identificada nessa pesquisa como um fator relevante para a possível inibição da ação do privado.

Ademais, percebeu-se que os Centros de Formação Continuada, constituídos há quase três décadas, nessas cidades desenvolvem programas legitimados pela comunidade de professores, dificultando o avanço do setor privado na educação pública. Apesar de observar que em outros setores o privado tem se manifestado expressivamente, principalmente na educação infantil, dado identificado nas duas cidades. Portanto, no próximo capítulo será aprofundado nas políticas desenvolvidas nos centros de formação a fim de analisar as diretrizes e a organização do Cefortepe e do CePA em Campinas e na Cidade Autônoma de Buenos Aires.

CAPÍTULO 4 – OS CENTROS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Neste capítulo serão apresentados e analisados os dois objetos desta pesquisa: os centros de formação continuada de professores de Campinas-SP, o Cefortepe - Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional Prof. Milton de Almeida Santos, e o da Cidade Autônoma de Buenos Aires, o CePA - Escola de Capacitação Docente - Centro de Pedagogias de Antecipação. Esses centros de formação apresentam ao longo de sua trajetória educativa um importante histórico em políticas de formação continuada de professores. Da mesma forma como foi esclarecido no capítulo 3 e na metodologia da pesquisa, este capítulo também apresentará os dados e discussões dos centros de formação separadamente, em função da quantidade de dados e assim facilitando as observações do leitor.

4.1 - CEFORTEPE

Apresentar-se-á as principais características do Cefortepe, um centro de formação continuada de professores pertencente à Rede Municipal de Educação de Campinas. Serão destacados os processos históricos, a estrutura, a oferta da formação, as parcerias e os impactos dessas políticas na carreira do professor.

4.1.1 – Histórico do Cefortepe

Para escrever sobre a história e o contexto de criação do Cefortepe utilizar-se-á os referenciais de Ferraz (2001) e Moreto (2009) que realizaram um importante trabalho sobre a reconstituição histórica do centro sob as diferentes fases e momentos políticos do município de Campinas.

Como já relatado no Capítulo 3, a ideia de se ter ações mais centralizadas para a formação continuada de professores na SME de Campinas surgiu durante a década de 1980 com a Amapage, a qual tinha como objetivo discutir e estabelecer uma nova política educacional para o município com destaque para o processo de formação dos professores. Em 1996 a SME passa por

um novo processo de reestruturação e entre as mudanças propostas está a criação do Centro de Formação Continuada da Educação Municipal (Ceforma), através do decreto nº 12204 de 14 de maio de 1996 que substitui a Amapage (MORETO, 2009).

O Ceforma trazia em seu bojo dois grandes eixos da SME daquele período, que era a preocupação com a melhoria do ensino e com a inovação educacional. Nesse sentido, com a criação do centro objetivou-se institucionalizar, na rede municipal de educação: práticas de formação continuada de professores, ações dirigidas à pesquisa educacional, recuperação dos principais aspectos da história educacional de Campinas, o registro sistemático das propostas e dos projetos educacionais, elaboração de materiais pedagógicos e propostas de interação com a sociedade civil, organizadas, sobretudo, em parceria com as universidades.

O Centro estava dividido em oito setores e instalou-se em dois prédios, em regiões centrais de fácil acesso: em um prédio estava a Coordenadoria de Projetos Especiais e os diferentes setores e no outro atendiam-se as ações relacionadas aos cursos e eventos. Além disso, foi a primeira política efetiva que integrou as diferentes modalidades da formação continuada de professores na SME de Campinas (FERRAZ, 2001).

Em dezembro de 2008 o Ceforma deixa de existir e inaugura-se o Cefortepe que incorpora aos seus objetivos a questão da tecnologia e da pesquisa educacional para a qualidade do ensino (MORETO, 2009). Vale lembrar, que entre a década de 1990 e os anos 2000 muitos municípios brasileiros passaram pelo processo de municipalização do ensino, impulsionados, principalmente, pelo Fundef e Fundeb, o que estimulou a criação e/ou aumento de redes municipais de ensino, juntamente com os programas de formação continuada de professores. Entretanto, a educação de Campinas não passou por um processo de descentralização repentino e a questão da formação continuada de professores já vinha sendo desenvolvida desde a década de 1980 com a Amapage. Nesse sentido, tais fatores caracterizam a SME de Campinas como uma rede muito diferente das demais da RMC e, além disso, mostra-se como um município que historicamente manteve uma preocupação com a formação continuada de professores, culminando em uma oferta mais estruturada e localizada em centros de formação.

O Cefortepe é um espaço público destinado à formação dos professores que compõem a Rede Municipal de Ensino de Campinas. O Centro está vinculado à Coordenadoria Setorial de Formação. Conforme o organograma da SME (ver Anexo 4), a secretaria conta com três Departamentos, dentre eles o Departamento Pedagógico (DEPE), ao qual está vinculada a

Coordenadoria Setorial de Formação e logo o Cefortepe. Entretanto, em recente visita ao centro foi esclarecido que a coordenadoria setorial de formação está localizada no Cefortepe, o que, segundo a entrevistada, facilita a comunicação com a SME, pois como o trabalho é feito de forma conjunta, muitas vezes, na prática não se nota tais separações. Porém, cada setor responde e atua conforme essa organização, ainda que localizados no mesmo espaço físico.

O Centro também compartilha o espaço físico com a Assessoria de Avaliação e com o Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) que são áreas vinculadas diretamente ao Departamento Pedagógico. Vale destacar, que essa organização nem sempre foi assim e que pode ser alterada conforme ocorra mudanças na gestão municipal e na administração da SME. O NTE, na prática, trabalha muito próximo ao Cefortepe, visto que, oferece, além da formação nas escolas para os monitores, formação para os profissionais da educação em parceria com o Cefortepe. O Centro de formação possui organização própria mesmo respondendo à Coordenadoria Setorial de Formação.

O Cefortepe foi inaugurado no dia 19 de dezembro de 2008 e desde o início dessa pesquisa passou por três coordenações diferentes, reflexo dos movimentos de sazonalidade de prefeitos na cidade que consequentemente alteram os secretários municipais de educação. A coordenação do centro pode sofrer essas alterações e vem sofrendo, conforme as mudanças no cenário político do município, pois o cargo é indicado pelo secretário municipal de educação.

A sede do Cefortepe está localizada na Rua Dr. João Alves dos Santos, 860 – Jardim das Paineiras/Campinas, no antigo prédio do Colégio Pathernon. O espaço é alugado, existe um contrato de locação firmado entre a Prefeitura Municipal de Campinas e “Os Seareiros”, instituição que pertence a um grupo espírita, que mantém ao lado do centro uma ONG chamada Casa Maria de Jesus.

Durante a pesquisa de campo, em contato com algumas escolas e professores, pode-se identificar no relato destes que a localização do centro é longe, em um bairro de difícil acesso, pois é muito elitizado e possuem poucas linhas de ônibus que o atende. Além disso, os professores também reclamam pela falta de segurança, pois muitos já foram assaltados na região em que o centro fica localizado. Sem dúvida essa situação desestimula os professores a frequentarem o centro, principalmente aqueles que estão nas regiões mais distantes. Entretanto, a OPs entrevistadas identificou que existem professores que não querem fazer formação por não quererem se profissionalizar, estarem cansados e desmotivados com a profissão.

Por outro lado percebeu-se um movimento na rede em busca das formações serem realizadas de forma mais desconcentradas, utilizando para isso os espaços dos Naeds e das próprias escolas. Já existem iniciativas de cursos, que mesmo organizados pelo centro, ocorrem nos Naeds. Apesar de no decreto nº 14.460 de 2003 que regulamenta a criação dos Naeds, deixar esclarecido, no artigo 17 que uma das atribuições do Naed é “VI - desenvolver projetos de formação regionalizados” poucas ações de FCP foram encontradas nesses espaços durante a pesquisa de campo.

4.1.2 – Estrutura e Organização Centro

Desde a Amapage até o Cefortepe tem-se como estrutura uma sede central. A atual sede apresenta um espaço físico amplo, sendo um prédio de dois andares, distribuídos da seguinte forma:

Tabela nº 34 – Estrutura Física do Cefortepe SME- Campinas.

Salas	
10	Salas de aula equipadas com recursos audiovisuais
1	Sala de Artes e Dança com colchonetes e espelhos
1	Sala de Reuniões
1	Sala para as ações administrativas e pedagógicas dos Programas institucionais da SME
1	Sala para a Assessoria de Currículo
1	Sala para Avaliação Institucional
1	Sala para a Coordenação Setorial de Formação – responsável pelo Centro de Formação Continuada
16	TOTAL
Auditório	
1	Auditório em fase de conclusão de reforma com capacidade de 120 pessoas
1	TOTAL
Quadras	
2	Quadras esportivas para a Formação em Educação Física;
2	TOTAL
Laboratório	
1	Laboratório de Ciências com bancadas que são utilizadas para as formações na área de química e física, pois oferece espaço para realização de experimentos.
1	TOTAL
Tecnologia	
	NTE - Núcleo de Tecnologia em Educação com 03 Laboratórios de Informática, 98% estão com Software Livre:
1	Lab 1 – com 15 computadores
1	Lab 2 – com computadores mais novos, fornecidos pelo MEC, mobiliário da prefeitura e com lousa digital e data show - 15 computadores
1	Lab 3 – com computadores para a UAB – (ainda falta o mobiliário)
1	Lan House com 5 computadores, espaço de acesso livre aos professores
4	TOTAL
Biblioteca	
1	Biblioteca
1	TOTAL
Outros espaços	
1	Expediente para entrada e saída de documentos
1	Central de Apoio para suporte no atendimento e eventos
1	Núcleo de Formação e Projetos para acompanhamento dos Cursos
1	Núcleo de Memória, Pesquisa e Publicação em Educação
1	Cozinha
1	Refeitório, no qual são realizadas as confraternizações de final de curso e onde os docentes podem fazer suas refeições equipado com um micro-ondas
1	Jardim para relaxamento
8	Banheiros (18 vasos sanitários)
1	Sala para equipe de limpeza
16	TOTAL
33	TOTAL DE ESPAÇOS UTILIZADOS NO CEFORTEPE

Fonte: GPPE, 2012 e trabalho de campo (Visitas ao centro).

A partir da tabela 34 percebe-se como o centro de formação apresenta uma estrutura física ampla, com diversas salas que permitem diversificados tipos de ações de FCP.

Um espaço importante do Cefortepe é o **Núcleo de Memória e Pesquisa em Educação** que ainda está em fase de organização e oficialização. Neste local estão guardados todos os documentos históricos do Cefortepe e do antigo Ceforma, mas ainda é um espaço em construção. Em visita ao centro observou-se que o Núcleo de Memória e Pesquisa em Educação, criado em 2008, apesar de ser importante para a memória e registro do centro e da rede municipal de educação como um todo, ainda não foi oficializado e não existe nenhuma diretriz ou resolução que o regule. Dessa forma, o que se observou foi um espaço físico sem muita organização, com vários documentos ainda encaixotados e sem viabilidade de acesso e para pesquisa.

Embora o espaço seja reconhecido pela rede, pois conforme esclarecido em visitas recebe documentações de outros setores da SME, não foi possível realizar uma investigação nesse espaço até o momento de finalização deste estudo. Em 06 de junho 2012, o GPPE, grupo no qual essa pesquisa está inserida, representado pelo Prof. Dr. Vicente Rodriguez, Coordenador da pesquisa, e outros pesquisadores estiveram no centro e acordaram possibilidades de parcerias entre o centro e o grupo, entre elas, viabilizar a pesquisa no núcleo de memória. Com os ocorridos no ano de 2012, isto é, troca de prefeitos, de secretários municipais de educação e de coordenadoras da coordenadoria setorial de formação, nenhuma ação ocorreu nesse sentido. Em 2013, com a nova gestão da prefeitura, com um novo secretário municipal de educação e uma nova coordenadora do centro de formação, o contato foi retomado no mês de junho, através de uma nova carta (ver anexo 14) solicitando, mais uma vez, o acesso para a pesquisa no Cefortepe e no Núcleo de Memória, até o final da pesquisa não foi recebido nenhum retorno dessa solicitação. Nesse ínterim, não foi possível coletar todos os dados esperados sobre a oferta de FCP, principalmente, no que tange os programas ofertados pelo centro entre 2000 e 2011.

Essa tensão e relação conflituosa no arquivamento e no acesso aos documentos e memória da rede municipal de educação de Campinas é algo presente na trajetória da rede, pois segundo a pesquisa de doutorado de CASSAN (2013),

Durante a preparação para mudança do espaço físico, presenciei o descarte de muitos documentos, baseado no critério temporal previsto em legislação da Prefeitura Municipal de Campinas, ou seja, cinco anos a contar da data da produção ou publicação. Segundo relato de alguns colegas de trabalho, assim como esses, outros documentos também tiveram este destino. Ao pesquisarem temas relacionados com a educação pública municipal de Campinas ou vivenciarem transições político-partidárias das administrações públicas, os funcionários foram testemunhas oculares da eliminação, muitas vezes sorrateira e noturna, de inúmeros documentos ou daquilo que era *velho, sem utilidade, ou fora do prazo de validade de uma dada gestão* (CASSAN, 2013, p. 39).

Essa situação tem dificultado as pesquisas no âmbito da rede municipal de educação de Campinas, pois estas acabam contando apenas com dados parciais, dificultando uma análise mais profunda e integral do objeto pesquisado. Vale lembrar que, durante o estágio de pesquisa na Argentina, pode-se visitar a biblioteca nacional do maestro que possui um centro de documentação bem organizado e estruturado, com todos os documentos disponíveis em uma base de dados eletrônica⁷⁵ e o centro de documentação do INFD⁷⁶. Também, a nível da CABA, visitou-se a Biblioteca Municipal do Maestro que, também conta com um centro de documentação, facilitando a memória e pesquisa dessa importante rede educativa.

Portanto, destaca-se a dificuldade na coleta de dados devido a não existência de uma política municipal real de memória e arquivamento de dados e das ações realizadas no âmbito da SME - Campinas nas diferentes gestões de administração da cidade. Reforçando a fragmentação das políticas educacionais e a não continuidade dessas, pois a cada gestão muda-se tudo e “joga-se” fora o que foi produzido em gestões anteriores, deixando os funcionários da SME, do Cefortepe e os professores da rede em uma situação conflituosa e de seguidas rupturas no trabalho educativo dificultando avanços e continuidades, visto que, a educação se dá em processos contínuos.

Apesar de o Brasil ter conquistado recentemente uma importante lei de acesso a informações, a lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, que torna obrigatório os entes federados, órgãos públicas, autarquias, as fundações públicas, as empresas públicas, as sociedades de economia mista e demais entidades controladas direta ou indiretamente pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios a fornecerem informações; e torna direito do cidadão o acesso a qualquer informação referente à prestação de contas públicas, ainda assim existe um

⁷⁵ Centro Nacional de Información Documental Educativa (CeNIDE). Acesso: http://www.bnm.me.gov.ar/la_biblioteca/centro_documentacion/

⁷⁶ Disponível em: <http://cedoc.infed.edu.ar/>

processo longo entre o que está no papel e a prática, pois sabe-se da pouca vontade políticas em fornecer dados e informações sobre suas ações e gestões de governo.

Retomando a análise sobre o espaço físico do Cefortepe, pode-se destacar a **Biblioteca**, vinculada ao Núcleo de Memória que não apresenta uma situação de uso, pois não conta com um profissional devidamente habilitado para o trabalho no local – bibliotecária, ademais, os livros não estão catalogados em um sistema de informática. Portanto, a biblioteca é pouco utilizada e os livros disponíveis são variados, muitos foram doações da antiga escola que ocupava o prédio e outros foram materiais que o Cefortepe adquiriu ao longo do tempo, inclusive materiais que estavam no antigo Ceforma.

A SME organiza-se desde 2003, decreto nº 14.460, de modo mais descentralizado, por meio dos Naeds. Estes, além de compreender as escolas municipais da rede, desde 2005, passou a assumir algumas ações de formação. Ainda, que sob a autorização da coordenadoria setorial de formação, as atividades acontecem nos Naeds e esses também podem propor ações formativas para as escolas correspondentes a sua região.

Em relação os gastos da SME - Campinas com formação continuada de professores foram coletados os seguintes dados da tabela a seguir:

Tabela nº 35 – Gastos com Formação Continuada de Professores, nos anos de 2010, 2011 e 2012, SME- Campinas.

	2010	2011	2012
Gastos com Formação Continuada de Professores - Cursos e Palestrantes.	2.078.490,88	2.344.797,34	1.245.320,44
Gasto Total com Educação.	514.667.64,804	593.625.907,37	648.500.690,59
Gasto Fixo do Cefortepe - despesas com tarifas, aluguel, vigilante e serviço de limpeza.	750.000,00		

Fonte: Elaborada com dados fornecidos pelo setor de contabilidade da SME-Campinas.

Esses dados demonstram que se gasta pouco com formação continuada de professores na rede municipal de educação de Campinas, principalmente quando contrastado esses valores com os vários discursos políticos que apontam a importância e a necessidade dessa área da educação, além da relação que se estabelece entre a formação do professor e a “qualidade educativa” medida pelos índices de desempenho da educação. Nesse sentido, existe um contra-senso entre o

que se é dito nos discursos políticos sobre educação e o que se é feito na prática, pois sem investimento real a FCP não pode ocorrer. Essa relação baixa entre o gasto total em educação e o que se gasta com FCP, apenas 0,39% do total, também pode ser percebida a nível nacional, no que tange os gastos da SEB com os programas de formação de professores e o total do gasto nacional brasileiro no ano de 2011.

4.1.2.1 – Comunicação com a rede de professores

Oficialmente o principal meio de comunicação do Cefortepe com os professores da rede acontece por meio do Diário Oficial Municipal (DOM). Em entrevista com a, então na época (abril de 2012), Coordenadora do centro, esta argumenta que todas as informações são publicadas e divulgadas pelo DOM e reforça a importância do professor acompanhar tudo o que acontece na SME por meio deste veículo de comunicação. Entretanto, a comunicação também ocorre via e-mail, apesar de não ser a divulgação oficial, pois o email usado, neste caso, pelos professores é o pessoal. Nesse sentido, a informação pode percorrer diferentes caminhos e muitas vezes, pode ser filtrada no Naed, pela figura do Coordenador Pedagógico (CP), do Orientador Pedagógico (OP), do diretor da escola e, assim pode não chegar ao professor, por isso, a ênfase na leitura do DOM. Nesse sentido, desde 2011 criou-se uma coordenadoria que sistematizou o fluxo de encaminhamentos e a formação passa por ela, não no sentido da decisão, mas para publicação na busca de maior transparência.

As **inscrições e seleções** para a participação nos cursos do Cefortepe ocorrem por meio de um sistema desenvolvido pela IMA⁷⁷, tal sistema não está terminado e nem todas as demandas são realizadas por ele, mas segundo a coordenação do centro existe uma preocupação para o aprimoramento desta ferramenta com objetivo de acompanhar o saber daquele profissional que já

⁷⁷ Fundada em 1976, a Informática de Municípios Associados S/A (IMA) é uma empresa de economia mista que tem como principal acionista a Prefeitura Municipal de Campinas (PMC). A IMA presta serviços nas áreas de tecnologia da informação e Comunicação (TIC) e é responsável pelo desenvolvimento, manutenção e evolução de todos os sistemas que atendem à PMC. Além disso, possui um moderno datacenter e estrutura de telecomunicações que oferecem suporte a todo o ambiente, com altos índices de segurança e disponibilidade. Os principais clientes da IMA são prefeituras, entretanto várias de suas soluções atendem aos demais níveis da administração pública direta e indireta. <http://www.ima.sp.gov.br/institucional/quem-somos>. Acesso em :7 de novembro de 2012.

passou por cursos de formação e, assim, instituir parâmetros, o que já ocorre, mas de forma manual. As seleções ocorrem por conta do número de profissionais da SME, pois como são muitos não é possível atender a todos os professores em um só semestre, por isso, são criadas listas de espera e se o professor não comparecer na primeira semana de aula é chamado o próximo inscrito da lista de espera. Os critérios utilizados para a formação das listas de chamada e espera, estão baseados no projeto pedagógico da escola em que o professor candidato ao curso trabalha e em seu plano de formação individual. Além disso, esse plano faz com que a gestão do centro possa avaliar quais os temas de maior interesse por etapa de ensino e por área disciplinar, assim como, avaliar qual a modalidade que atende de forma mais satisfatória os professores da rede.

Nesse contexto, percebeu-se se que não existe uma ferramenta efetiva e oficial de captação da demanda, principalmente para os professores que participarão das formações. Também, não foi identificado na pesquisa de campo um processo oficial de avaliação dos cursos ofertados aos professores pelo centro, ficando a cargo do professor-formador informar qual a sua avaliação do curso ou através de outras vias informais. Dessa forma, permitindo apenas uma avaliação parcial, unilateral e desorganizada levada, na maioria dos casos, apenas pelo olhar do professor-formador.

4.1.2.2 – Recursos Humanos

Conforme dados da pesquisa “*Descentralização e formação continuada de professores: novas articulações institucionais na RMC*” (GPPE, 2012), o Cefortepe apresenta uma estrutura de recursos humanos pequena em relação à quantidade de professores atendidos: são no total 36 funcionários, dentre os quais, 30 deles são docentes e 6 funcionários não docentes, todos concursados. Os ocupantes para o cargo de Coordenação Setorial de Formação e Coordenação do centro (pois, é a mesma pessoa) são indicados pelo Secretário Municipal de Educação de Campinas.

Entretanto, outros formadores compõem a estrutura do centro, estes podem ser selecionados por indicação, na qual se verifica o currículo e a experiência do profissional. O

pagamento deste profissional é realizado conforme titulação acadêmica⁷⁸ do candidato, de acordo com o valor do mercado, aplicando-se a todos os formadores. Ainda não existe uma condição para que os professores da rede ou outros profissionais possam se candidatar a formadores do centro, pois não existe um edital aberto para todos os interessados, muito menos, uma remuneração extra para os professores da rede que queiram ministrar cursos no Cefortepe. Visto que, a SME conta com 977 professores com título de especialização, 218 professores mestres e 37 professores doutores, estes números apresentam um quadro de profissionais bem qualificados que poderiam colaborar no âmbito das ações formativas da rede.

A proximidade dos professores da rede com as boas universidades da cidade, como a Unicamp e a PUCC, além da proximidade com a Capital do estado, São Paulo, que conta com um número, ainda maior, de opções de formação produziu em Campinas um quadro de professores oriundos dessas universidades renomadas e muitos formados em nível de mestrado e doutorado. Esse contexto pode ser um dos motivos pelos quais a rede municipal de Campinas apresenta tal contexto histórico de formação, já citado, que quando comparado com outras cidades da RMC se mostra mais bem estruturado e com movimentos maiores de resistência a qualquer política de formação e a inserção de privado na FCP, principalmente sob os modelos de consultoria e compra de cursos que são encontrados de forma expressiva em outros municípios da RMC e no estado de São Paulo (GREPPE).

Além da rede contar com profissionais altamente titulados, a SME conta também com uma remuneração atraente aos professores de sua rede, fato que pode ser comprovado quando se constata que muitos professores são oriundos da rede estadual de São Paulo e de outras redes educacionais da RMC, logo, mesmo diante de outros problemas identificados na rede municipal de educação de Campinas, esta ainda é bastante atrativa quando comparada às demais. Quando se analisa o contexto do município de Campinas, no entanto, constata-se que o custo de vida é bastante elevado, deste modo, o salário ainda está aquém do necessário.

Mas, vale lembrar que conforme a Tabela 13 do Capítulo 3 do total de matrículas (em nível municipal, estadual, federal e privado) do ensino fundamental, que concentra 67% de todas as matrículas (infantil, fundamental e médio), apenas 18% está sob a responsabilidade da esfera municipal, enquanto o privado atende 19% e o estado 62%. Nesse contexto, configurando-se em uma rede pequena quando comparada a extensão e necessidades educativas do município. Tal

⁷⁸ Graduação, especialização, mestrado e doutorado e pós doutorado.

situação também abre espaço para o mercado das escolas privadas, pois como a educação da rede estadual de São Paulo está cada vez mais desqualificada, tanto por pesquisadores quanto pela opinião pública, vem aumentando, na última década, na cidade, as matrículas nas escolas privadas na busca do cidadão por uma educação “melhor”.

4.1.2.3 – TICs

Enquanto estrutura tecnológica, principalmente com os avanços das políticas de tecnologias educativas, como o projeto “Um Computador por Aluno” (UCA) do governo federal⁷⁹, também cresce o incentivo aos cursos à distância, principalmente para a formação continuada de professores. Nesse sentido, o Cefortepe ofereceu em 2011 vários cursos na modalidade semipresencial, muitos em parceria com os governos estadual e federal, principalmente via UAB e Plataforma Freire. Entretanto, desde 1998 a SME conta com o **NTE - Núcleo de Tecnologia Educacional**, através de uma parceria entre o Programa de Informática na Educação (Proinfo) do MEC e a Prefeitura de Campinas com apoio da UNICAMP.

O NTE surge sob a filosofia do Programa Proinfo de inclusão da informática nos ambientes escolares e na formação continuada dos professores para utilização das tecnologias na prática pedagógica. De 1998 a 1999, o núcleo esteve voltado, quase que exclusivamente, para a formação dos professores da rede municipal de ensino no uso da informática. Em 2004, houve uma reestruturação dos Laboratórios de Informática Educativa das escolas de Ensino Fundamental e a SME optou pelo Sistema Operacional Linux, momento em que se inicia uma nova fase na formação dos professores da rede com a implementação de vários cursos, tanto para os professores, quanto para os gestores das escolas, intensificando a migração para o sistema Linux.

Estruturalmente o NTE está instalado no Cefortepe e conta com a estrutura física de uma sala de apoio administrativo pedagógico, uma sala de coordenação, 3 laboratórios de informática

⁷⁹ A partir de 2010, Campinas foi escolhida uma das cidades integrantes do projeto piloto do MEC no uso do UCA (Um Computador por Aluno). A coordenação foi realizada pelo NIED/UNICAMP-Núcleo de Informática Aplicada a Educação e a formação dos professores da escola escolhida ficou a cargo do NTE. <http://ntecampinas.wix.com/site#!vstc6=a%C3%A7%C3%B5es>. Acesso em 07 de novembro de 2012.

destinados à formação e uma sala de acesso livre à internet. Trabalham na equipe 4 formadores e 1 apoio administrativo sob a coordenação da professora Ângela Fernandes. Atualmente responde ao departamento pedagógico, mas está bem articulado ao Cefortepe, trabalhando muitas vezes em conjunto.

Nesse contexto, quando o NTE oferece formação nas escolas para os monitores, tal tarefa responde direto ao departamento pedagógico, entretanto, quando o NTE oferece formação aos profissionais esta tarefa é realizada em parceria com o centro. Essa situação é claramente dicotômica, pois divide a atuação do NTE em duas frentes diferentes, podendo fragmentar o desenvolvimento do trabalho. O NTE concentra toda a formação na área de tecnologia, também, está sob sua responsabilidade pesquisa e adequação de softwares educativos. Muitas dessas formações oferecidas pelo NTE aos professores acontecem diretamente na escola possibilitando uma maior aproximação com a realidade escolar.

Ainda tem-se o **Setor de Informática** que está localizado na Secretaria de Educação, responsável pela triagem das necessidades de todas as escolas, do Cefortepe e da própria SME. Para tanto, realiza-se um chamado “*on line*”, para a resolução de problemas e consertos mais básicos pelo próprio setor, caso não possam, então é feito um chamado para a IMA. Mas, o Cefortepe tem sempre algumas máquinas de reserva, caso algum computador pare de funcionar este é trocado na hora, pois os computadores não são novos e sempre apresentam problemas.

4.1.3 – A Oferta da Formação Continuada no Centro

A formação oferecida pelo Cefortepe é parte integrante das políticas da Coordenadoria Setorial de Formação. O centro está organizado em três frentes de trabalho: **1) Formação Continuada – Cursos; 2) Formação Continuada – Programas e Projetos; 3) Núcleo de Memória e Pesquisa em Educação⁸⁰:**

1) Formação Continuada – Cursos

Principais Atribuições:

- Recebe e analisa propostas de Cursos de curta, média e longa duração;
- Planeja, implementa e acompanha as respectivas atividades, emitindo relatórios de avaliação de cada uma delas, bem como, os encaminhamentos para certificação. Supervisiona e acompanha a realização de Palestras e Oficinas, Fóruns e Encontros, Congressos e Seminários.

Cursos de curta e média duração:

- Curso para monitores, especialistas e professores sobre Ensino Fundamental de 09 anos e Ciclos de Alfabetização, Estudo de Currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, Educação Alimentar e Currículo, Sexualidade Humana, Educação Especial, Grupos de Trabalho por Área de Conhecimento com ênfase: Língua Portuguesa e Matemática, Língua Estrangeira, Educação Física, Educação Artística, Geografia, História e Ciências, além daqueles amparados por legislação específica, como a lei 10639/ (MIPID) e os de temas transversais.

Cursos de longa duração:

- Especialização *Lato Sensu*;
- A pesquisa e a tecnologia na formação docente – UNICAMP;
- Gestão Educacional – UNICAMP;
- Educação Infantil – UNICAMP.

⁸⁰ As informações apresentadas neste subcapítulo têm como referência o site da Prefeitura Municipal de Campinas, http://2009.campinas.sp.gov.br/educacao/depto_pedagogico/cefortepe/. Acesso em 25 de novembro de 2012.

Parcerias:

- Educação para a Mobilidade – EMDEC;
- Correio Escola.

Encontros, Seminários e Congressos:

- COLE – Congresso de Leitura do Brasil – UNICAMP;
- Fórum Desafios do Magistério – UNICAMP;
- Seminário Educar para Igualdade – DEPE/SME;
- Seminário Municipal de Educação Infantil – DEPE/SME;
- Simpósio do Laboratório de Gestão Educacional – LAGE/UNICAMP.

Essa frente está apoiada no modelo mais tradicional de formação de professores, isto é, oferta de cursos organizados pela própria SME, oferta de cursos na modalidade pós-graduação, participação dos professores em congressos e a da realização de convênios com as universidades e institutos para atender as demandas de cursos mais específicos. Conforme, a autora Candau (1996), esse modelo tem uma concepção mais clássica, a partir das reflexões e pesquisas sobre educação continuada, pois enfatiza a presença de espaços considerados, tradicionalmente, como locus da produção do conhecimento, como é o caso das universidades, onde percorrem tendências mais recentes e informações baseadas em pesquisas científicas. Ademais, ainda percebeu-se que quando o curso é ofertado pelo centro, muitas vezes, identifica-se a presença de formadores vinculados a grupos de pesquisa das diferentes universidades da região.

Apesar de o modelo ser considerado pela autora como clássico, esse tem sido o modelo mais recorrente nas redes municipais e mesmo nos programas nacionais de FCP apresentados nessa pesquisa. Mesmo quando essas formações incorporam ferramentas mais modernas e tecnológicas, como é o caso da EAD, a concepção não deixa de ser a clássica e suscita questionamentos relevantes sobre a aproximação entre teoria e prática, entre os que produzem conhecimento e os que irão colocar em prática nas escolas, gerando preocupações como a transposição didática em alguns casos, ou em outros casos, cursos que não produzem nenhum impacto na realidade escolar, pois estão distante dos reais problemas e necessidades do professor e da escola.

2) Formação Continuada – Programas e Projetos

Principais Atribuições:

- Recebe e analisa as propostas de projetos com aderência aos programas institucionalizados ou especiais, oriundos de parcerias e convênios;
- Planeja, implementa e acompanha as respectivas atividades elaborando, quando necessário, relatórios de avaliação de cada uma delas. Com aderência aos Programas e Projetos institucionalizados, acompanha a formação específica e necessária por meio de Grupos de Trabalho e de Formação. Segue a tabela com os principais programas:

Tabela nº 36 – Programas e Projetos de Formação Continuada do Cefortepe SME-Campinas.

	Programas/Projetos	Objetivos	Parceria/Convênio
1	Mais Educação	Programa do Governo Federal para atividades com alunos nas escolas, pela Educação Integral. Envolve em determinados momentos, a formação de gestores e professores articuladores para o acompanhamento e a avaliação do programa nas escolas.	Governo Federal
2	Pró-Letramento	Programa de Formação Continuada do Governo Federal para o aprimoramento do ensino em Língua Portuguesa e do ensino de Matemática.	Governo Federal
3	Ler e Escrever	Programa de Formação Continuada do Governo do Estado de São Paulo para o aprimoramento em Língua Portuguesa e em Matemática.	Governo Estadual
4	PROINFO (NTE)	Programa de Formação Continuada do Governo Federal sobre tecnologias e desenvolvimento de atividades pedagógicas em Laboratórios de Informática das escolas.	Governo Federal
5	Arte e Movimento	Programa da Secretaria Municipal de Educação (SME) para o aprimoramento do ensino de Artes, Música, Dança, Teatro e Esportes com Formação Continuada e com atividades de projetos específicos com alunos nas escolas.	SME
6	Educação Ambiental	Programa da SME para o aprimoramento do ensino de Ciências, História e Geografia com Formação Continuada e com atividades de projetos específicos com alunos nas escolas.	SME
7	Linguagens e Educação	Programa da SME para o ensino de Línguas e Culturas Estrangeiras em Francês, Italiano, Espanhol e Inglês; também, sobre Jornal e Rádio na Escola, com atividades de projetos específicos com alunos nas escolas.	SME
8	MIPID	Programa da SME sobre Memória e Identidade na Promoção da Igualdade na Diversidade, com Formação Continuada em etnia, gênero e diversidade e projetos específicos com alunos nas escolas.	SME
9	Grupos de Formação	Modalidade de Formação Continuada da SME para assuntos de interesse por Componente Curricular, Ciclos, Avaliação de Aprendizagem, entre outros.	SME
10	Projetos Especiais	Objetivos conforme o projeto com ações mais pontuais.	Diversas

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa GPPE, 2012 e em entrevistas.

Os programas apresentados na tabela 36 mostram os principais eixos das formações ofertadas pela Coordenadoria Setorial de Formação e o Cefortepe para os professores da rede municipal de educação de Campinas. Nesse sentido, percebem-se três relevantes parcerias com o governo federal para a oferta de cursos e financiamentos, esses programas já foram caracterizados e analisados no Capítulo 2.

O Pró-Letramento é o principal programa da Rede Nacional de Formação e o mais aderido pelos municípios, conforme pesquisa da FCC (2011), lembrando que esses programas têm o foco no ensino em Língua Portuguesa e Matemática. Outro programa nacional importante é o Proinfo, pois com o expressivo número de programas ofertados pelo governo nacional na modalidade EAD e semipresencial, o domínio da tecnologia por parte dos professores passa a ser importante para a efetiva realização dos cursos. Seguindo o eixo dos programas ofertados em parceria com outros governos destaca-se o Ler e Escrever, do governo estadual, que tem os mesmos objetivos do programa do governo nacional Pró-Letramento, ou seja, o ensino de Língua Portuguesa e Matemática.

Esse contexto chama muita atenção, primeiramente porque se percebe uma ênfase muito grande na questão do ensino em Língua Portuguesa e Matemática. Essa ênfase pode ser entendida no viés de que a FCP é ofertada visando a qualidade educativa, isto é, a melhoria nos índices nacionais educativos, tanto o Ideb, quanto em relação ao alto número de analfabetos na cidade. Dessa forma, identifica-se uma concepção importante de FCP, aquela que visa melhorar os índices educativos, em detrimento a outros aspectos como uma formação mais integral e plena, uma formação relacionada com outros aspectos culturais e mundiais que gera maior significado e outras possibilidades de construção do conhecimento. Além disso, esses programas expressam uma visão utilitarista da educação, pois são voltados apenas para o ensino da Língua Portuguesa e Matemática, sem maiores reflexões e com pouca criticidade.

Os demais programas organizados pela própria SME apresentam temas mais amplos e com temáticas que permeiam os temas transversais que devem ser inseridos no currículo das escolas. Observou-se que o movimento realizado entre os programas e as formações e cursos ofertados pela SME, conforme explicados no ponto 1 deste subcapítulo, são oriundos desses programas que planejam e ofertam cursos oferecidos diretamente pela rede.

Também, destaca-se na tabela 36 os Grupos de Formação, recorrentes entre as ações formativas da rede desde 1993, com períodos de maior expressividade e outros com menor, atendendo principalmente temáticas mais específicas, influências teóricas e concepção de formação. Buscou ser um espaço que estimulasse o educador a pensar sua própria prática em interação e troca com o outro. Dessa forma, os grupos eram coordenados por convidados, ou professores da própria rede. A institucionalização dos Grupos de Formação nas políticas de FCP da SME vinculou-se a alguns referenciais teóricos, principalmente, sob a esfera do

construtivismo e na concepção do professor reflexivo (NÓVOA, 1997), que propõe constituir um espaço de reflexão coletiva sobre a atuação dos professores (CASSAN, 2013).

3) Núcleo de Memória e Pesquisa em Educação

Principais Atribuições:

- Planeja, promove, executa e acompanha atividades relacionadas à sistematização de informações, estudo e pesquisa, respeitadas as diferentes abordagens e concepções teóricas e metodológicas, com temas relacionados à Educação e à Formação.
- Planeja, implementa e acompanha atividades relacionadas ao Acervo e à Memória da Formação do Sistema Educacional Municipal de Campinas.
- Promove a divulgação das experiências do cotidiano escolar por meio de publicações e dos acervos de memória e pesquisa para publicações científicas.

Embora os os objetivos apresentados e conforme já relatado o Núcleo de Memória não vem realizando muitas dessas ações, pois ainda que que exista enquanto espaço físico, não está oficializado e acaba sofrendo com os diferentes interesses das diferentes gestões de prefeitos e secretários de educação. A constituição desse espaço, indubitavelmente, é importante para a rede municipal de educação, mas ainda está em fase inicial, sem possibilidades de acesso aos documentos históricos da rede, com dificuldades de apresentação e sem parâmetros e diretrizes que regule esse importante espaço de memória.

4.1.4 – Programas e Projetos

Programa Arte e Movimento

Em 2007, por meio da resolução SME/FUMEC nº 05/2007, o programa reuniu atividades que já aconteciam no campo das artes visuais, da dança, do teatro, do canto, da capoeira, da música, dos jogos e dos esportes. Desde 1991, as escolas públicas municipais vêm desenvolvendo atividades de musicalização, por meio do Projeto Fanfarra na Escola. No processo, diante dos resultados, em 1998 ampliou-se para todas as unidades de ensino fundamental.

Em 2000 foi instituída a Fanfarra Municipal de Campinas, composta por alunos oriundos do projeto Fanfarra na Escola. Destaques para as atividades dos Jogos Estudantis Municipais

(JEM) e Festival Estudantil de Música (FEM), realizados anualmente. Entretanto, vale destacar que foi realizado o fechamento da Escola de Música da prefeitura “Manoel José Gomes”, em maio de 2012, para readequação à legislação, sob manifestações contrárias de professores e pais. Mas, a escola foi reaberta no dia 27 de dezembro de 2012, conforme nota divulgada pela PMC⁸¹. A Escola oferece formação na área de musicalização para vários professores da SME de Campinas.

Programa Memória e Identidade, Promoção da Igualdade na Diversidade

Implantado por meio da resolução SME/FUMEC nº 03/2004, o Programa MIPID tem como um dos eixos norteadores de suas prioridades a política educacional, pautada na melhoria da qualidade de ensino aprendizagem de todos os alunos com ênfase na implementação da LDB 9394/96 acrescida das modificações dadas pela lei 10.639/03, aliada às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, ao qual traz em seu bojo as Determinações, a Consciência Política e Histórica da Diversidade, o Fortalecimento de Identidades e de Direitos e as Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminações, diretrizes cujos princípios e seus desdobramentos encaminham para capacitação dos educadores.

Projeto Línguas

Desde 1993, envolvendo parcerias com o Consulado Geral da França em São Paulo, a Aliança Francesa de Campinas, com o Consulado Geral da Itália e a Casa d'Italia, o projeto promove a formação linguística, cultural e pedagógica de profissionais da educação com atividades desenvolvidas junto aos alunos, em suas escolas, no ensino das estruturas linguísticas primárias das línguas francesa, italiana e espanhola e divulgação das culturas dos países que falam esses idiomas. Atualmente, novas parcerias estão sendo firmadas para a formação nas línguas inglesa/norte americana e espanhola.

Projeto Educação Ambiental

Atualmente, o projeto tem por objetivo a formação de professores de Ciências dos anos finais do Ensino Fundamental, para discussão e reflexão sobre os conteúdos adotados e

⁸¹ Conforme notícia divulgada no site da PMC <http://www.campinas.sp.gov.br/noticias-integra.php?id=17011>

praticados em sala de aula. Os principais temas debatidos são: educação ambiental, doenças, utilização do óleo comestível usado como bio-combustível, urbanização, a mobilidade pelos espaços públicos, a expansão do aeroporto de Viracopos e a implantação do Trem de Alta Velocidade, metodologias em sala de aula – para a construção’ de maquetes/jogos como instrumentos pedagógicos e a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação. O projeto possibilita, também, a exploração dos Parques Públicos para atividades extraclases com alunos: Parque Ecológico, Parque das Águas, Parque Portugal e Estação Ambiental de Joaquim Egídio.

Projetos Especiais

- Concurso de Redação - EPTV na Escola;
- Grande Desafio – Museu Exploratório de Ciências da UNICAMP;
- Grupo Primavera – Oficinas de Teatro de Fantoques;
- FILC – Festival Internacional da Leitura de Campinas PMC/UNICAMP.

Núcleo de Tecnologia Educacional

- Parceria com o Proinfo do Governo Federal.

Programas do Governo Federal

- Programa Pró-letramento
- Programa Mais Educação
- UAB

Programas do Governo Estadual

- Programa Ler e Escrever

Nos programas apresentados percebe-se uma ampla gama de temas ofertados para formação continuada de professores, claramente com maior enfoque em algumas temáticas, como o ensino de Português e o de Matemática.

No entanto, vale destacar que mesmo com a importância cultural do programa Línguas, este é viabilizado por meio de uma parceria com a Aliança Francesa de Campinas e a Casa d` Itália. Nesse sentido, questiona-se qual seria o real interesse da organização privada nessa

parceria; e se essa parceria possibilita uma continuidade ou se quando a parceria terminar o projeto fica a mercê dos interesses da escola; ou se é apenas uma “isca” para atrair os alunos para o estudo de línguas estrangeiras nestas instituições privadas e, conseqüentemente, ampliar seus lucros.

O MIPID é um programa amplo que atende não só a formação dos professores, mas outras demandas. Além disso, atende a uma regulamentação nacional que é a lei do ensino de história e cultura afro-brasileira.

Os programas voltados para conteúdos e diretrizes curriculares acabam sendo ofertados em parcerias, prioritariamente, com o governo federal e depois com o governo estadual o que demonstra que existe uma legitimação e aceitação dos programas propostos pelo governo nacional ou, então, uma incapacidade das políticas municipais de FCP de atenderem a essa demanda de formação, visto que, é sabido que existe uma cobrança para que o município alcance as metas estabelecidas pelo Ideb. Dessa forma, percebe-se a amplitude dos temas que se pretende abarcar no centro e algumas de suas estratégias para tal demanda.

4.1.5 – Os Cursos

Como já citado anteriormente os cursos podem ser de curta, média e longa duração, divididos nos diferentes programas apresentados, estes são divulgados semestralmente por meio do DOM de Campinas. Não existe nenhuma forma de participação oficial ou captação das necessidades dos professores na construção das propostas de formação do Cefortepe. Entretanto, sabe-se que essas informações podem chegar de forma indireta por meio dos Naeds, CPs, OPs, diretores e outros.

Tabela nº 37 – Dados Quantitativos dos cursos realizados no Cefortepe, ano 2011, SME-Campinas.

Dados Gerais dos Cursos Oferecidos pelo Cefortepe – 2011	
Quantos cursos foram realizados no ano de 2011?	113
Em 2011, quantos cursos foram com certificado?	113
Em 2011, quantos cursos foram em parceria com o setor privado?	2
Em 2011, quantos cursos foram em parceria com nível estadual?	8
Em 2011, quantos cursos foram em parceria com o nível federal?	10
Quantos cursistas foram atendidos em 2011?	2.396
Quantos cursos serão oferecidos em 2012? (Previsão)	126
Qual a previsão de cursistas a serem atendidos em 2012?	4.184

Fonte: GPPE, 2012.

Essa tabela mostra o número de cursos ofertados, que apesar de serem vários, ainda não atendem a todos os professores da rede, também mostra que as parcerias com os governos estadual e federal são as mais recorrentes, principalmente, o governo federal como já destacado anteriormente. Já as parcerias com o setor privado são baixas, ocorreram apenas duas parcerias no ano de 2011, comprovando o quanto a ação pública pode ser determinante na FCP, principalmente, no âmbito da resistência à privatização e entrega da educação ao mercado.

Além disso, no quadro - **Cursos ofertados pelo Centro de Formação de Campinas (Cefortepe) - anos de 2007, 2009/ 2010 e 2011** – (ver anexo 15), pode-se observar através da construção uma série histórica⁸² da oferta dos cursos de formação em Campinas, alguns dados relevantes, conforme destacados a seguir.

Primeiramente, notou-se que no eixo **modalidades**, de todos os dados coletados no período, apenas um curso foi ofertado integralmente a distância, esse curso também contou com a parceria do Cenpec⁸³. Identificou-se 42 cursos oferecidos na modalidade presencial e sua maioria ofertados pela própria SME; 104 cursos semipresenciais; e no caso de 72 cursos não foi possível

⁸² Durante a pesquisa de campo buscou coletar dados dos cursos ofertados de 2000 a 2011, mas conseguiu-se coletar apenas os dados demonstrados no anexo 15. Em visita ao Cefortepe e Núcleo de Memória perguntou-se sobre esses dados, mas a SME não soube informar.

⁸³ O Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, criada em 1987. Tem como objetivo o desenvolvimento de ações voltadas à melhoria da qualidade da educação pública e à participação no aprimoramento da política social. As ações do Cenpec têm como foco a escola pública, os espaços educativos de caráter público e as políticas e iniciativas destinadas ao enfrentamento das desigualdades. <http://www.cenpec.org.br/quemsomos>. Acesso: 23 de junho 2013.

coletar informação sobre qual a modalidade que esses foram ofertados. Assim, analisou-se que é possível encontrar um número menor de cursos ofertados totalmente a distância, entretanto, as ofertas na modalidade semipresencial tem sido expressivas no Cefortepe.

Em relação à **carga-horária** quase todos os cursos são oferecidos com carga igual ou superior a 30 horas, identificou-se apenas um curso de 15 horas.

Os **cursos** ofertados são variados, os grupos de formação organizados pela própria coordenadoria setorial de formação, atendem as mais diversas temáticas e são recorrentes. Além disso, identificaram-se vários cursos voltados para o ensino de matemática e português, entre outras temáticas no âmbito curricular. Nesse sentido, percebe-se uma multiplicidade de referenciais teóricos que vão desde o professor reflexivo (NÓVOA, 1997; SERRA, 2004; MORETO, 2008) até formações de caráter mais utilitário, individual e tradicional. O modelo de formação baseado no professor reflexivo ganha destaque nos grupos de formação, por privilegiar espaços de reflexão sobre a prática e sobre os saberes e conhecimentos adquiridos no cotidiano da escola, permitindo uma troca de experiências entre os professores, ou seja, o professor reflexivo é aquele que amplia sua consciência através da própria prática.

Nesse íterim, outros modelos teóricos também são identificados no Cefortepe como os modelos mais tradicionais, já classificados por Candau (1996) como clássicos por priorizarem a universidade como *lócus* de formação e/ou formações ofertadas com formadores especialistas, normalmente, vinculados a algum grupo de pesquisa. No período pesquisado também identificou-se práticas formativas orientadas no viés da escola como *lócus* privilegiado (MORETO, 2008; FCC, 2011), sobretudo no período da gestão do PT, no qual a professora Corinta foi secretária municipal de educação e colocou em prática o projeto “Escola Viva”.

No âmbito da FCP o projeto “Escola Viva” priorizou ações formativas voltadas para o espaço da escola e mais coletivas, proposta pedagógica de valorização do educador, colocando-o também no papel de pesquisador, estudos temáticos e produções de conhecimento, entre essas, estavam publicações de materiais e livros construídos pelos professores durante espaços de formação continuada remunerados (GERALDI, RIOLFI, GARCIA, 2004).

4.1.6 - Parcerias para Oferta da Formação

Assim como observado na Tabela 37, apresentada anteriormente, e no quadro sobre a série histórica dos cursos ofertados no município de Campinas (anexo 15), predominantemente, a Coordenadoria Setorial de Formação estabelece mais parcerias com o setor público do que com o privado, no caso da FCP. A maioria dos cursos é oferecida pelo próprio centro, alguns em parceria com o governo federal e apenas um em parceria com o governo do estado de São Paulo – o “Ler e Escrever”.

Identificaram-se, também, parcerias com institutos privados para a oferta de cursos de idiomas vinculados ao projeto Línguas. Nesse caso, as parcerias foram estabelecidas com a Aliança Francesa e Casa D’Itália, e um curso sobre leitura e escrita oferecido em parceria com o Cenpec.

Constantemente a SME recebe propostas de formação ofertadas pela iniciativa privada ou por ONGs, OSCIPs, Fundações, consórcios e outros. Além das ofertas de materiais didáticos, apostilas, consultoria, gestão e avaliação, a adoção dos sistemas apostilados de ensino sempre é feita envolvendo muita formação para os professores a fim de instrumentalizar os docentes no uso dos materiais, que normalmente são descontextualizados da realidade dos municípios e engessam o processo educativo.

Embora a SME – Campinas não tenha muitas parcerias com o setor privado para a oferta da FCP e, tão pouco, utilize em suas escolas material apostilado de empresas educacionais, pesquisas (GREPPE, MARTINS, 2011; GPPE, 2012) demonstram que no estado de São Paulo e na RMC são muitos os municípios que aderiram a parceria público privada para atender de forma rápida suas demandas educacionais, entre elas a de FCP.

Esse dado mostra que Campinas está contra uma tendência evidenciada em muitas pesquisas, e se mostra como revelador, pois demonstra que a ação pública pode tanto abrir as portas dos serviços públicos, principalmente, os educacionais para o mercado quanto criar estruturas de resistência. No caso de Campinas e da CABA, pode-se notar que a existência de centros de formação, com importantes trajetórias nas cidades, historicamente constituídos e legitimados pelos docentes, culminou em uma experiência que possibilita uma oferta pública

valorizada e reconhecida pela maioria dos docentes, podendo se constituir em aliado na resistência a invasão do setor privado na educação.

A existência de um centro de formação também aumenta as possibilidades de ação e interlocução das políticas de FCP, pois organiza e estrutura a oferta. Além disso, também foi observado que, além da CABA e de Campinas, outros municípios da RMC, também possuem centros de formação. A maioria dos cursos oferecidos nos centros possuem certificação o que pode impactar e em muitos casos contribuir para o plano de carreira dos professores.

4.2 - CePA

Apresentar-se-á as principais características do CePA, um centro de formação continuada de professores pertencente a Rede Estatal de Educação da Cidade Autônoma de Buenos Aires. Serão destacados os processos históricos, a estrutura, a oferta da formação, as parceiras e os impactos dessas políticas na carreira do professor.

4.2.1 – Histórico do CePA

Sobre a história e o contexto de criação do CePA, para esta pesquisa foi fundamental a entrevista com Graciela Lombardi⁸⁴, que fez um relato detalhado desde a origem desta instituição até meados dos anos 2000. Nesse ínterim, ela ressalta que a história do CePA está fortemente marcada pela história da cidade de Buenos Aires que no período da criação do CePA não possuía autonomia política e administrativa, pois dependia do governo nacional e com poucos serviços educativos sob sua responsabilidade. O centro de formação tem sua origem na Escola Superior de Formação Docente, formalizada pela lei 230 em 1980, ainda no período militar.

Com o fim da ditadura em 1983, essa escola passa a desenvolver-se em outros contextos, com objetivo de mudar o cenário da época, marcado pelo autoritarismo da ditadura. Sendo assim, a Escola Superior é desativada e, em 7 de maio de 1984, inaugura-se a Escola de Capacitação, o

⁸⁴ Graciela Lombardi esteve no CePA desde o seu início até o ano de 2007, neste período em alguns momentos esteve a serviço do governo nacional na RFFDC e de 2007 até 2011 foi diretora executiva do INFD.

CePA, localizada em um prédio antigo, histórico e muito bonito no bairro de Belgrano, onde havia sido uma escola normal, na região norte da cidade de Buenos Aires, e todos os cursos começam a funcionar em um único local, distante de outros pontos da cidade.

Neste momento o CePA experimentava um período de autonomia, um governo democrático e uma sociedade que buscava construir novos cenários pós ditadura, tornando-se assim um espaço público importante e um marco para a formação continuada de docentes na cidade de Buenos Aires, construindo conhecimentos, principalmente, no âmbito da formação continuada em nível inicial e primário, pois até o momento eram apenas essas as etapas da educação que estavam sob responsabilidade do governo da CABA .

Segundo Lombardi (2012), no fazer pedagógico foram organizadas duplas de maestros em exercícios com especialistas e entre eles discutiam-se propostas formativas de atualização. Essa política de pares foi muito importante e caracterizou a situação de perdurabilidade do CePA, pois, dava-se enfoque em questões não somente disciplinares e didáticas, mas sim nas várias dificuldades que apresentavam os docentes, à luz das teorias do ensino e de autores como Paulo Freire, Maturana e Rodrigo Vera. A autora considera um acerto ter chamado maestros para discutir junto com os especialistas, o que foi uma marca importante, uma concepção de formação continuada, no sentido de não oferecer o mais elevado da academia e, sim, o de discutir as reais necessidades dos maestros frente às pesquisas acadêmicas. Sem muita experiência em formação continuada, essas ações eram experimentais e dessa forma construiu-se a identidade do CePA, que foi chamado pelos docentes portenhos de Escola de Capacitação, em um momento de abertura democrática perante a oferta pedagógica.

As duplas de maestros propostas pelo centro no início de suas ações, constitui-se em um importante modelo de formação continuada de professores, pois responde ao questionamento da relação teoria e prática e a questão dos especialistas nos cursos de formação de professores. Visto que, conforme o quadro teórico apresentado no Capítulo 2, uma das maiores críticas ao modelo clássico (CANDAU, 1996; SERRA, 2004) é que ao ser realizado em espaços considerados como *lócus* de produção do conhecimento, como as Universidades, ou ainda, ao ofertarem cursos com a presença de um professor-formador especialista em alguma área do conhecimento propõe cursos com objetivos, conteúdos e atividades já definidos, a relação entre teoria e prática acaba ficando descontextualizada e a teoria acaba ganhando espaço em detrimento da prática. Dessa forma, é muito criticada por ser teórica e, em muitos casos, não levar em consideração componentes que

façam a aprendizagem ser mais relevante, pode não refletir as necessidades reais da escola, tal como, não ter aplicações práticas em sala de aula.

Desde o começo, o CePA apresentava uma séria fragilidade em sua organização, visto que, os cargos nesta instituição sempre foram políticos, nunca obteve-se uma planta estrutural de cargos e funcionários ou um plano de carreira e nunca logrou-se realizar concurso público para os docentes formadores do CePA. Sendo assim, Graciela Lombardi, relata que os docentes formadores passam, de forma inconsciente, a realizar uma apropriação do conhecimento oferecido nos cursos, isto é defendendo seu lugar, como, por exemplo, se um docente permanece dois anos oferecendo um curso que contempla formas de trabalhar Matemática e Didática, este usa tal conhecimento para retornar ao CePA nos próximos anos como se tal fato fosse uma carta de apresentação para trabalhar nos anos seguintes. Como não se concursa para os cargos docentes essa era uma forma de garantir trabalho.

Todavia, existiu a ideia de realizarem-se concursos como nas universidades, dessa forma, o CePA não ficaria dependente das gestões de governo e de seus movimentos e interesses políticos. Pois, aconteceu que entre as gestões de 1983, 1989 até 1996, sendo respectivamente os períodos dos então presidentes Alfonsín e Menem, mesmo com as mudanças políticas ocorridas, o impacto no CePA foi pequeno, uma vez que as mudanças de coordenação ocorreram entre os que já estavam atuando no centro, isto é, entre as fundadoras⁸⁵.

Em 1996 ocorreu uma mudança no *status* administrativo da Cidade de Buenos Aires que se tornou independente do governo nacional e assim assumiu a cidade um chefe de governo do partido radical (UCR- *Unión Cívica Radical*), quando inicia-se um período de muitas alterações, inclusive muitos formadores do CePA, que estavam desde a sua fundação, são dispensados ou se retiram, ao mesmo tempo em que o governo começa a intervir fortemente nas propostas e na condução das políticas do CePA. Esta situação intermitente segue até os dias de hoje, com questões que foram melhoradas ao passar dos anos e outras que se tem acirrado nas últimas gestões políticas. Vale ressaltar, que tais debilidades produzem momentos de instabilidades na história do CePA. Assim como já analisado no caso de Campinas, essas alterações e mudanças de governo alteram coordenadores, funcionários, pessoas e formadores do centro, prejudicando o

⁸⁵ Segundo a publicação do CePA de 25 anos as fundadoras, além de Graciela Lombardi eram Noemi Doublier, Ana Orrade e Mabel Novellino.

desenvolvimento e a continuidade das políticas de FCP de professores, a cada novo gestor o centro fica a mercê das ideologias e interesses dos políticos e partidos vigentes.

Durante a década de 1990, período das reformas, a história da educação na Argentina é marcada pela descentralização das escolas de nível médio e superior não universitário. Segundo entrevista com a professora Sofia Thisted⁸⁶ (2011), com tais mudanças o CePA toma para si a formação de professores em todos os níveis, menos universitário, e o governo nacional assume as políticas e o financiamento da capacitação. Sendo assim, em todos os lados do país, vê-se a implementação das políticas federais com dinheiro nacional, através, principalmente, da RFFDC e com políticas locais, pois muitas províncias ainda não tinham programas de formação continuada estruturados. Sendo assim, a CABA torna-se a única a possuir uma escola de capacitação, como o CePA, com tamanha organização e com tantas ofertas de cursos.

Nesse ínterim, com a presença da RFFDC, o CePA passa por momentos de compartilhamento do financiamento das propostas formativas com o governo nacional, tanto é que neste período o CePA adota muitos discursos e práticas da rede, principalmente nos primeiros anos desta política e depois torna-se uma das cabeceiras da rede na CABA (SERRA, 2004).

Concomitantemente, percebe-se que apesar de oferecer cursos, avaliados pelos próprios docentes como de boa qualidade e gratuitos, muitos destes não podiam participar, em função de suas dinâmicas pessoais, isto é, questões familiares, muitas horas em sala de aula, entre outros. Observou-se uma estrutura social que permitia apenas a participação de alguns em detrimento de outros nos cursos de formação oferecidos pelo CePA. Nesse contexto, iniciou-se uma série de propostas formativas com objetivo de serem realizadas nos distritos escolares e dentro das escolas, durante o horário de aula do docente, a fim de atingir aqueles que não possuíam horário extra para a realização dos cursos (LOMBARDI, 2012).

Além de ser uma proposta interessante por passar a atender as necessidades formativas dos professores com diferentes condições sociais e estruturais, essa formação com o *lócus* na escola, até os dias de hoje, é muito valorizada por vários modelos formativos, visto que apesar da escola não ser o único espaço formativo, ainda assim pode ser um espaço privilegiado, pois possibilita uma ação contínua e permanente, mais colaborativa, onde as ações coletivas ganham

⁸⁶ Sofia Thisted é Licenciada em Ciência da Educação, professora titular da Universidade Nacional de La Plata, professora titular da Universidade de Buenos Aires. Trabalhou no CEPA de 2000 a 2008.

maior visibilidade e se apresentam e se apresentam como possibilidades de confirmação, ou não, dos modelos e cursos ofertados pelos governos.

Em 2000, em meio a grande crise nacional que ocorreu na Argentina e, também, com a mudança de Chefe de Governo na CABA, com a vitória de Ibarra⁸⁷ nas últimas eleições, este coloca como Ministro de Educação da cidade o acadêmico Daniel Filmus, que, por sua vez, coloca a coordenação do CePA a cargo de Alejandra Birgin⁸⁸. Com a nova coordenadora ocorreu uma redefinição importante na política de capacitação docente, considerando que os docentes enfrentavam novos tempos e transformações sociais, assim buscando ações formativas que produzissem uma reflexão sobre tais mudanças, percebeu-se a necessidade de aprofundar em temáticas que não eram esgotadas em um semestre e assim, surgem as propostas dos cursos de pós-graduação chamados de pós-títulos, com objetivo de alcançar melhores resultados na formação continuada do docente.

Nessa mesma época em Campinas, também ocorre mudanças, pois com a ascensão do PT à prefeitura de Campinas, indica-se para o cargo de secretária de educação a acadêmica professora Corinta, conforme já apresentado. Assim como a professora Alejandra trouxe propostas diferenciadas para a Educação na CABA, em Campinas a professora Corinta trouxe o projeto “Escola Viva”, que tinha a escola como espaço privilegiado para as ações da SME. A professora Corinta faz uma mudança importante na SME - Campinas e no mesmo período a professora Alejandra Birgin faz mudanças importantes no CePA, as duas são acadêmicas, mas desenvolveram, por meio de seus projetos educacionais, conexões importantes com a comunidade, com os professores, com a questão cultural e apresentaram propostas formativas voltadas e localizadas no espaço da escola (“CePA na ESCOLA” - CABA e a “Escola Viva” - Campinas). Essas semelhanças mostram que apesar de serem países diferentes, alguns movimentos são influenciados de forma mais global, nesse caso, é claro o impacto de modelos educacionais voltados para escola, disseminados, principalmente, por autores europeus que tiveram grande entrada na América Latina como Imbernón, Nóvoa e José Pacheco.

⁸⁷ Ibarra foi Chefe de Governo da Cidade Autônoma de Buenos Aires de agosto de 2000 até março de 2006.

⁸⁸ Alejandra Birgin é uma prestigiosa acadêmica. Professora da Universidade de Buenos Aires. Diretora da Maison de l' Argentine, Cité Universitaire de Paris. Editora responsável pela Revista Ensemble - virtuel, Casa Argentina de París. Ex-Diretora Nacional de Gestão Curricular e Formação Docente do Ministério de Educação, Ciência e Tecnologia.

A gestão de Alejandra Birgin no CePA segue até 2003, depois assume Anália Segal, desde o 2º semestre 2003, até o 1º semestre de 2006, seguindo a mesma proposta política da coordenadora anterior, reforçando a política de pós-títulos, cursos com circuitos mais prolongados e apoio aos Centros Docentes. Posterior a esse período e já na 1ª gestão do atual chefe de governo da CABA, Mauricio Macri, assume Federico G. Lorenz, no 2º semestre 2006 até o 1º semestre de 2007, depois Ana Orrade, apenas durante o 2º semestre de 2007, que foi uma das fundadoras do CePA.

Sendo assim, desde o 1º semestre de 2008 até hoje o CePA está sob a coordenação de Dafne Vilas⁸⁹. Atualmente a sede central do Cepa está localizada na Av. Santa Fé, nº4360, no 4º e 5º andar no bairro de Palermo. Em entrevista no CePA foi relatado que realizam-se poucas ações em parceria com o governo nacional e analisando as cartilhas de cursos que são entregues a população docente nos últimos 10 anos percebeu-se que este é um período de grande inserção de ferramentas tecnológicas desde cursos nesta área para os docentes até cursos que são oferecidos utilizando a EAD como ferramenta de interlocução na formação, principalmente, no que tange à oferta de cursos para os docentes do ensino médio.

4.2.2 – Estrutura e Organização do Centro

Desde o princípio o CePA está organizado com a estrutura de uma Sede central e sub-sedes espalhadas em regiões estratégicas da Cidade de Buenos Aires. Segundo Lombardi (2012), desde o início se pensou o CePA dessa forma, pois a intenção era que os docentes tivessem espaços de formação mais próximos de suas casas ou trabalho, facilitando a participação em cursos de formação continuada. Atualmente, o CePA conta com **14 sedes**, incluindo a sede central, e **5 centros docentes**, divididos em **5 regiões** da Cidade Autônoma de Buenos Aires. Vale destacar que essa desconcentração está vinculada apenas ao espaço físico territorial, pois todos os planejamento e decisões são tomadas na sede central do CePA. Apesar de bem estruturada, organizada e de vários cursos e ações formativas ocorrerem nessas sedes, estas não possuem nenhum tipo de autonomia e tem-se dúvida sobre o quanto a sede central, ao planejar as

⁸⁹

Dafne Vilas é uma ex-maestra jardineira (Educação Infantil).

ações formativas do semestre que serão vinculadas e divulgadas pelas cartilhas, considera as necessidades de cada região onde estão localizadas as sedes.

As **Sedes do CePA**, com exceção da sede central, são escolas que cedem ao CePA salas de aulas livres, em horário contrário ao de aula dos alunos, normalmente os cursos acontecem no **horário noturno, das 18h às 21h, durante a semana e aos sábados das 9h às 12h**. Para que os cursos ocorram nesses espaços primeiro é acordado com as escolas e seus respectivos diretores a possibilidade destas receberem uma sede do CePA. Em teoria são todos espaços pertencentes ao Ministério de Educação da CABA e, por isso, as escolas não poderiam opor-se à realização dos cursos do CePA, no entanto, em entrevistas foi relatado que esse pequeno detalhe gera vários conflitos.

Para ser Sede do CePA, primeiramente, buscam-se escolas que estejam localizadas em determinadas regiões-chaves da cidade e que tenham, preferencialmente, salas adequadas, quadras de esporte, pátio coberto e laboratório de informática. Permitindo que todas as modalidades de cursos do CePA possam ser realizadas da melhor forma, além disso, as sedes contam com um funcionário que tem o papel de organizar as salas, passar a lista de presença, verificar os materiais, entre outras funções que garantam o bom desenvolvimento do curso, o qual permanece durante todo o horário do curso, essa função é chamada de Bedel.

Os **Centros Docentes** foram criados a partir de 2000, na gestão de Alejandra Birgin, são espaços de capacitações, consultas e orientações que agregam e possibilitam propostas vinculadas à formação, nos quais os docentes podem retirar materiais, livros, buscar assessoramento sobre projetos, recursos para as aulas ou para a instituição que pertencem. Além disso, oferecem bibliotecas com diversos materiais pedagógicos que servem como ferramentas para auxiliar no desenvolvimento das aulas. Quando criados esses espaços a proposta era a de que, além de servir como local de acesso a recursos pedagógicos, fossem também espaços de formação cultural e interlocução dos docentes com a comunidade para que estes não ficassem tão fechados nos currículos e pudessem realizar outros tipos de relações entre os componentes curriculares e o bairro, a cidade e o mundo.

Essa proposta é muito interessante, primeiro porque difere de proposta de biblioteca do Cefortepe que, além de centralizada, está desde sempre sem possibilidades de uso. No início da pesquisa buscou-se saber mais sobre a biblioteca e ela estava sem possibilidade de uso e no final da pesquisa, 2 anos e meio depois, buscou-se outra vez saber da possibilidade de usar a biblioteca

e ela continua desativada. Além do que a biblioteca do Cefortepe está vinculada ao Núcleo de Memória que como observamos na seção do Cefortepe, ainda não é um espaço oficialmente institucionalizado. Durante a pesquisa de campo observou-se em visitas aos centros de docentes da CABA vários materiais pedagógicos e a utilização do espaço por professores da rede na busca de emprestarem materiais entre outros. Em entrevista com uma das coordenadoras de um dos centros, ela esclareceu que esses espaços já foram muito mais instigantes e ocupados, com materiais mais atualizados, com atividades culturais (teatro, cinema, artes plásticas e outros) e com maior interlocução com a comunidade. Mas, desde a atual gestão do centro percebe-se um investimento cada vez menor nesses espaços formativos

A **Sede Central** no início estava localizada no bairro de Belgrano, este edifício, anteriormente, havia sido uma escola normal e estava abandonada há cinco anos e foi alugado pelo governo da cidade em 1984, época em que era conhecida como Escola de Formação (LOMBARDI, 2012). Com o passar dois anos e depois de estar em alguns espaços emprestados, o CePA ganha uma nova Sede Central, na qual permanece até os dias de hoje. Esse novo edifício foi uma doação feita ao governo da cidade e os doadores exigiam que o prédio fosse designado ao setor da educação, sendo assim, o CePA foi alocado neste novo espaço nos andares 4º e 5º, localizado na Av. Santa Fé, no bairro de Palermo.

A seguir tem-se o mapa da Cidade de Buenos Aires com as divisões regionais, sedes e centros de docentes:

Mapa nº 2 – Mapa da CABA com as divisões regionais das sedes e centro de docentes do CePA



Fonte: Disponível em: http://www.buenosaires.edu.ar/areas/educacion/cepa/sedes.php?menu_id=20813

Segue anexado a localização das regiões e de todas as sedes do CePA (ver Anexo 7).

4.2.2.1 – Comunicação com a rede de docentes

O CePA apresenta uma ampla forma de comunicar-se com a rede de docentes da CABA, que perpassa pelos diferentes meios de comunicação como contatos telefônicos com as escolas, envio de *e-mail* aos docentes, envio de *e-mail* às escolas, envio para as escolas de cartilhas semestrais com todos os cursos oferecidos pelo CePA na categoria fora de serviço. Essa cartilha impressa é veiculada desde o final da década de 1990 e atualmente o site do CePA a divulga na versão eletrônica, em formato PDF, no site do ministério de educação, já as cartilhas impressas são enviadas às escolas, sedes do CePA e centros docentes. Ainda é feito um trabalho de encaminhar para algumas regiões da cidade (segundo a divisão educacional) um fax informando as novidades do CePA.

Vale ressaltar a diferença encontrada em relação à comunicação feita pelo Cefortepe, que não tem nenhum veículo oficial de comunicação, além do diário oficial municipal. Além de não ter uma apresentação atrativa e prática, é divulgado junto com outras várias informações da prefeitura municipal dificultando o acesso e o registro. A divulgação em cartilhas facilita o registro, pois elas ficam dispostas em um *link* oficial e durante o semestre todo o docente e a população podem acessar e verificar os cursos, os professores-formadores, as datas, as inscrições, os locais, sendo mais transparente e acessível. Com esse formato foi possível acessar a quase todas as cartilhas de cursos dos anos 2000 até 2011. Ao contrário, em Campinas, as buscas realizadas no DOM não são práticas nem efetivas, logo não foi possível coletar dados de cursos ofertados nos anos anteriores aos da pesquisa. Quando se buscou saber sobre o registro dos cursos oferecidos em outros anos, a resposta obtida foi que não existe uma forma organizada, pois muitos materiais estavam em caixa no Núcleo de Memória e a única forma é o DOM.

Nesse contexto, o CePA garante que quase a totalidade de docentes recebam as informações de cursos do CePA. Além disso, quando um docente se inscreve para dar aulas na CABA ele passa a fazer parte de uma mala direta de *e-mails* pela qual são divulgados os cursos. No entanto, existem reclamações, por parte dos docentes que tais cartilhas, que sempre foram distribuídas amplamente, nos últimos anos estão chegando às escolas de forma racionada e, muitas vezes, os exemplares enviados não são suficientes para toda a comunidade escolar.

Figura nº 1 – Modelo da Cartilha do CePA – 1º semestre de 2012



Capa Cartilha CEPA, 1º semestre de 2012.

As **inscrições** para participação nos cursos podem ser feitas diretamente nos Centros Docentes ou nas sedes do CePA e são totalmente gratuitas. Os cursos do CePA estão

direcionados a todos os docentes titulares em exercício ou inscritos (aspirantes) e como interinos ou suplentes nos estabelecimentos educativos públicos e/ou privados, que se encontram sob a coordenação do Ministério de Educação da CABA.

Conforme esclarecido no Capítulo 1, a Lei de Educação Nacional, lei nº 26.206 de 2006, considera todas as matrículas na Argentina públicas, diferenciando as escolas entre gestão pública e gestão privada. Na Cidade de Buenos Aires, como visto na Tabela 25, mais de 50% das matrículas totais da educação comum estão concentradas nas escolas de gestão privada. Dessa forma, o Cepa, também atende professores das redes privadas, entretanto, durante a pesquisa de campo foi informado que poucos professores de escolas privadas frequentam o CePA.

4.2.2.2 – Recursos Humanos

A parte de Recursos Humanos do centro sempre apresentou muitos conflitos, conforme informações coletadas em entrevistas existem por volta de 50 pessoas (2011) contratadas em planta permanente, isto é, concursadas e com estabilidade laboral, dessas não se sabe dizer quantas estão a cargo de coordenação, apoio, administrativo e outros. Vale destacar, que esses funcionários foram realocados, visto que, na realidade concursaram para trabalhar em outros locais e depois foram para o CePA. O cargo de Coordenação Geral, atualmente ocupado por Dafne Vilas, é indicado pelo Ministro de Educação da CABA.

O CePA possui aproximadamente 600 docentes (2011), número este que pode variar, visto que, os docentes são contratados de forma temporária, isto é, enquanto estiver a cargo de algum curso. Não é realizado concurso para a contratação de docentes no CePA, pois para ser docente, basta o interessado levar um currículo juntamente com um plano de curso. Segundo o CePA, são realizadas divulgações quando existirem vagas disponíveis para docentes no CePA.

Dessa forma, os cursos e os docentes-formadores são aprovados pelo núcleo (o CePA é dividido em 3 núcleos de formação, conforme explicação mais adiante) juntamente com a coordenação. Apesar da situação, não tanto conveniente, muitos docentes permanecem vários anos no CePA, pois alguns contratos são renovados automaticamente. O docente recebe o proporcional ao 13º e férias e o valor da hora/aula pago é o mesmo que o governo da CABA remunera aos docentes do Ensino Superior Não Universitário. Entretanto, tal forma de

contratação, por hora/aula, tem um limite, esse critério não foi bem esclarecido, caso o docente exceda o limite de contratação por hora/aula será contratado como autônomo.

Quando questionados sobre os critérios de contratação de docente e perfil de formação, o entrevistado do CePA indicou a resolução 734/2010 da CABA que, segundo ele, regulamenta a formação docente continuada na cidade. No entanto, tal resolução regulamenta os planos de estudos de todas as instituições da CABA, gestão estatal e privada, que oferecem cursos de formação docente continuada e nada esclarece sobre critérios e perfil docente, visto que, isso fica a cargo de cada instituição.

Mesmo sabendo que muitos docentes permanecem ou permaneceram vários anos, essa condição apresentada é instável e pode variar ao longo dos anos (ex: o número de horas trabalhadas) e também é um espaço que está suscetível às mudanças de governo, gerando alta rotatividade de docentes, o que dificulta qualquer condição pedagógica. Outra questão é que o docente pode ser dispensado a qualquer momento. Segundo relatos, percebe-se que não existem critérios claros de contratação, visto que, o perfil do docente varia conforme modalidade de curso e núcleo pertencente, muitos formadores que estão no CePA indicam amigos para ministrar cursos, ocasionando desconfiças da comunidade docente.

Nesse contexto, percebe-se que tanto no CePA quanto no Cefortepe a contratação do professor-formador é um ponto conflituoso. Atualmente essas contratações acontecem de diversas formas, conforme relatado, mas todas temporárias ou até em quanto durar a formação ofertada. Essa situação gera precariedade laboral, rotatividade de formadores que provoca rupturas e descontinuidade nas propostas de formação e um descompasso no perfil dos formadores, isto é, com diferentes níveis de formação e/ou oriundos de diferentes organizações (empresas privadas, universidades, ONGs, fundações e outros). Sem dúvidas, que com professores-formadores concursados, ao menos uma boa parte, os centros melhorariam a condição de trabalho dos docentes, pois daria estabilidade e garantiria os benefícios e os direitos trabalhistas, possibilitando um trabalho mais justo e coeso. Além disso, as propostas formativas contariam com profissionais permanentes, permitindo a continuidade e a avaliação das ofertas formativas. Uma equipe de professores-formadores concursados nos centros possibilitaria avançar muitas questões melhorando as propostas formativas.

Outra questão a ser destacada é que apesar de todos os direitos trabalhistas (férias e 13º) estarem garantidos aos docentes do CePA, ainda assim é uma situação precária, pois muitos que

estão desde o começo desta instituição, ainda não puderam aposentar-se já que falta tempo de trabalho para completar o tempo de aposentadoria, isto em função dos contratos, que muitas vezes, são assinados de março a novembro e dessa forma não completam um ano letivo. Um dos momentos difíceis na coleta dos dados para a pesquisa foi identificar o número de funcionários exatos incluindo as sub-sedes e suas variadas formas de contratação, pois tudo isso é muito obscuro e sem critérios determinados.

4.2.2.3 – TICs

Enquanto estrutura tecnológica, principalmente com o avanço das políticas de tecnologias educativas na cidade, também cresce o incentivo aos cursos à distância, sendo que para os cursos oferecidos pelo CePA existe uma plataforma específica, além da utilização dos laboratórios de informática das sedes (escolas), onde os cursos acontecem.

O CePA conta com os seguintes materiais: data show, laptop e DVD. Os docentes de cada curso fazem um planejamento de aula, no qual solicitam, previamente, materiais tecnológicos que serão necessários e quais dias serão utilizados. Dessa forma, o pessoal técnico do CePA levará tais materiais até o local do curso e permanecerá até a aula terminar. Em algumas escolas esses materiais já existem e também podem ser utilizados pelos docentes do CePA, uma vez que solicitado com antecedência. Ademais, vale destacar que muitas escolas da CABA possuem lousa digital, pois várias foram instaladas há alguns anos e também ficam a disposição, caso algum docente queira utilizar. Sobre a formação do pessoal de suporte técnico não se obteve nenhuma informação.

4.2.3 – A Oferta da Formação Continuada no Centro

A formação oferecida pelo CePA está organizada em **Modalidades** de cursos, que são seus formatos, apresentadas em torno de **3 Núcleos Centrais** (eixos de formação), nos quais atravessam as **Áreas de Educação/Níveis de Ensino**.

4.2.3.1 – Modalidades

A **Capacitação Institucional ou Capacitação em Serviço** é uma modalidade centrada na escola, destinada às equipes de docentes e direção de cada instituição. Esta linha de formação ocorre a partir da demanda gerada pela escola ou pela necessidade de formação diante de novos projetos de ensino ou de novos desenhos curriculares. As formações podem ocorrer na própria escola em horário de aula, em outros espaços, como nas supervisões regionais, ou no próprio CePA, sempre dentro do horário de trabalho do docente e sem outorgar pontos na carreira.

A **Capacitação fora de serviço** são todas as formações que ocorrem fora de serviço, isto é, fora do horário de aula, dessa forma, o docente se inscreve voluntariamente em cursos que outorgam pontos para sua carreira docente organizados da seguinte forma:

- *Cursos Regulares (cursos de cartilha)*: são cursos destinados a todos os docentes e aspirantes à docência (docentes recém formados que se inscreveram, mas ainda não foram chamados). São realizados semestralmente e divulgados através da cartilha que é enviada às escolas, centros docentes e página eletrônica. São oferecidos nos seguintes formatos: *presencial, semipresencial e a distância* e, normalmente, têm uma duração total de 60 horas/aula. Os cursos presenciais compreendem treze encontros, os semipresenciais sete e os cursos à distância dois encontros presenciais. Os cursos ocorrem nas sedes descentralizadas do CEPA e sede central.

- *Cursos Intensivos ou de Férias*: são cursos intensivos que se realizam em fevereiro e julho de cada ano. Os cursos são de cinco encontros diários com uma carga horária de 30 horas/aula, cada

encontro tem 4 horas e meia, nos horários da manhã (8h30min. às 13h), tarde (13h30min. às 18 h) e noite (18h às 22h30min. – apenas na Sede Central). Estes cursos estão destinados aos docentes de todo o país e de todas as áreas de educação.

-*Capacitação normativa*: são os cursos que devem ser oferecidos, por lei, para os aspirantes a diretores e vice diretores, são os chamados cursos de “Ascenso”, pois segundo o Estatuto do Docente da CABA esses cursos devem ser oferecidos pelo governo de forma gratuita e o CePA é responsável por sua oferta. Ademais, podem ser oferecidos outros cursos que pareçam ser importantes dentro da política da cidade e estejam relacionados à alguma normativa. Os aspirantes às carreiras de ascenso podem ser liberados de suas aulas para realizarem obrigatoriamente tais cursos no CEPA. Vale destacar, que não existe nenhum tipo de progressão na carreira sem passar por esses cursos.

- *Pós-títulos*: apesar de ser um curso fora de serviço ele está em outra categoria, pois é certificado como uma pós-graduação, são os chamados post inicial, segundo a Lei Nacional de Educação Superior, estão na categoria pós-graduação de nível superior não universitário e são divididos em 3 tipos: Atualização Acadêmica, Especialização Superior ou Diplomatura Superior, que correspondem à uma carga horária total específica de 200, 400 o 600 horas relógio respectivamente. O CePA oferece pós-títulos desde 2002 e até 2011 foram 12 pós-títulos, atualmente, em curso, existem 10 pós-títulos. Segundo Lombardi (2012) a ideia foi oferecer circuitos mais prolongados de formação com temas que não eram esgotados em um semestre, como normalmente são oferecidos os demais cursos do CePA.

Os pós-títulos têm duração de um ano e meio, com encontros quinzenais e diferentes formas de trabalho: aulas plenárias, passeios, cursos, conferências sob a responsabilidade de especialistas e pesquisadores convidados. Nesse contexto, percebe-se que o CePA possui um poder de certificação muito grande, visto que, os pós-títulos são formações vinculadas ao nível superior de educação, situação esta diferente da realidade do Cefortepe que não possui nenhum curso em nível de pós-graduação, a não ser quando realizado em parcerias com alguma universidade ou governo federal.

Analisando as modalidades de formação encontradas no CePA, ou seja, capacitação em serviço e fora de serviço, percebe-se um modelo de formação que busca dividir o *locus* da oferta

formativa, valorizando tanto o espaço da escola quanto o centro de formação. Entretanto, durante as pesquisas de campo, foi relatado que as formações em serviço não são tão frequentes, visto que são realizadas em horário de aula, normalmente mais pontuais e quando ocorrem atendem um número maior de professores e não contam pontos para a progressão na carreira. Enquanto, a formação fora de serviço, não remunerada, possui jornadas maiores e contam pontos para a progressão na carreira. Logo aqueles professores que puderem participar apenas das formações em serviço terão um acesso menor à formação e não terão possibilidades de ascensão na carreira docente.

4.2.3.2 – Núcleos

As modalidades propostas acima estão organizadas em torno de *três núcleos* de formação:

Núcleo 1- Currículo, saberes e conhecimento escolar:

A oferta formativa deste núcleo está centrada nos problemas de ensino dos componentes curriculares desde uma perspectiva que dialoga com as práticas e saberes docentes e com as demandas que permeiam os novos cenários sociais e culturais. Este núcleo se divide em 12 sub-núcleos: *Artes, Ciências Naturais, Ciências Sociais, Educação Corporal, Educação Tecnológica, Formação Ética e Cidadã, TICs, Leitura e Escrita, Línguas Estrangeiras, Matemática e Bicentenário.*

Núcleo 2- Sujeito e instituições educativas:

Este núcleo procura fortalecer a reflexão sobre a escola e construir novos sentidos e modos de fazer para enfrentar os desafios do século XXI. Discute-se sobre as dinâmicas institucionais, os processos de construção das identidades e vínculos que se tecem com outras instituições. Este núcleo se organiza em torno de dois eixos temáticos:

- Docentes e alunos: identidades para armar infâncias e adolescências contemporâneas

Através deste eixo busca-se pensar, com os docentes interessados, nas particularidades deste século em relação aos processos de construção subjetiva de crianças e jovens, assim como aos vínculos entre gerações.

- Nossas escolas: velhos e novos desafios:

A partir deste eixo a proposta é indagar e refletir sobre a rede normativa que apóia o sistema educativo, distinguindo o instituído do que vem sendo instituído e englobando os direitos e obrigações de todos os atores institucionais. Há um aprofundamento nas questões legais, nas distintas temáticas e enfoques, considerando que "conhecer a norma possibilita uma melhor adequação e fortalece a dimensão pedagógica".

Núcleo 3- Sociedade e cultura contemporânea.

O núcleo propõe aproximar os docentes da oferta cultural portenha, mediante propostas pedagógicas que incorporam fenômenos artísticos e culturais apresentados em teatros, cinemas, museus, galerias, etc. Assim, convida a explorar linguagens e cenários que, mesmo disponíveis, com as urgências da vida cotidiana acabam sendo cada vez menos frequentes.

Percebe-se um movimento pedagógico que valoriza as questões culturais nas ofertas formativas do CePA. Em algumas gestões de coordenação do centro essas propostas são mais expressivas e em outras menos. Entretanto, o que vale ressaltar é que a Cidade de Buenos Aires por ser uma das cidades mais importantes da Argentina, em diversos aspectos, como esclarecido no início, e também pela sua diversidade cultural acaba criando esse contexto de envolvimento maior com a cultura, pois é uma cidade que todos os dias recebe diversos turistas de outros países que vem à cidade encantados com suas maravilhas e movimentos.

Portanto, ao analisar os 3 núcleos que compõem a divisão temática das ofertas formativas do CePA, percebe-se que apenas o núcleo “Currículo, saberes e conhecimento escolar” está voltado para questões mais conteudistas, enquanto os outros eixos oferecem cursos de formação mais ampla, de reflexão do ensino com o mundo e suas mudanças, analisando fatores culturais, as novas transformações e os novos desafios da docência nesse contexto.

4.2.3.3 - Áreas de Educação /Níveis de Ensino

- Educação Inicial/Infantil
- Educação Primária/Fundamental
- Educação Média
- Educação Técnica
- Educação de Adulto e de Adolescentes
- Educação Especial
- Educação Artística
- Educação Superior

Apesar de oferecer formação em todos os níveis, vale destacar que o grosso das formações são ofertadas para educação inicial, primária e média, com destaque à uma expertise na educação inicial e primária. Entretanto, com grandes dificuldades de atender a educação média, principalmente em função de como está estruturado o desenho curricular, no qual os docentes das diferentes disciplinas ministram aulas em dias, horários e escolas diferentes ao longo da semana, tornando-se mais difícil reuni-los para oferecer formação.

Segundo o CePA e nas entrevistas realizadas foi esclarecido que o organograma oficial do CePA muda muito, principalmente com as trocas de governos da CABA, mas que uma estrutura base seria a do organograma anexado (Anexo 8), que apresenta um formato muito semelhante ao da oferta de formação, demonstrada neste capítulo.

4.2.4 – Programas e Projetos

Diante dos 3 núcleos, já citados, que direcionam toda a elaboração da oferta e do programa de formação continuada de docente, faz-se importante destacar alguns projetos que estão sendo desdobrados pelo CePA.

- 1- CEPA à distância /projeto tecnologia em aula;
- 2- Educação sexual. O país conta com uma lei nacional de educação sexual;
- 3- Coleção teorias e prática em capacitação (conjunto de publicações);
- 4- Publicações que servem de apoio pedagógico ao docente;
- 5- Arquivo fílmico pedagógico;
- 6- CePA na escola;
- 7- Ensinar Matemática no 4º e 5º grau;
- 8- O CePA e o Bicentenário da Revolução de 1810.

4.2.5 – Os Cursos

Como já relatado, os cursos do CePA são oferecidos semestralmente, com exceção dos pós-títulos que tem uma duração maior e dos cursos de inverno que são concentrados. Para a construção dessas propostas não existe uma consulta ou participação oficial dos docentes da rede estatal de educação da CABA. Nesse contexto, não existe uma forma direta de participação ou sugestão, mas sim, outras formas, nas quais a informação chega indiretamente. Um dos caminhos é por intermédio dos diretores escolares e supervisores regionais que captam essas demandas e levam até o CePA. Outra forma, seria durante os cursos realizados no CePA, nos quais os próprios docentes do centro podem apreender essas demandas.

Essa situação se repete no CePA e no Cefortepe, percebe-se que os professores não têm espaços para colocarem suas demandas ou questões surgidas no dia a dia em sala de aula. Os professores ficam a mercê, geralmente, das formações planejadas pelos gestores municipais, estaduais e federais. Na maioria das vezes, principalmente no caso das ofertas do governo

nacional brasileiro essas formações estão baseadas nos resultados das provas de desempenho nacionais e internacionais.

Nesse contexto, identificam-se duas questões preocupantes primeiro a falta de espaços oficiais e democráticos para a participação efetiva do professor, principalmente no que tange à sua formação continuada. A segunda são os resultados das avaliações dos alunos que mais uma vez são usadas para planejar cursos sem considerar todo o contexto escolar, que com certeza irá impactar nos resultados dessas avaliações e nas necessidades formativas do professores. Desenvolver programas de formação continuada de professores baseados apenas nos resultados das avaliações acarreta em cursos pífios, fracos e sem impacto nas escolas, pois desconsidera o contexto escolar, a desigualdade social, a precarização do trabalho docente, os baixos salários, a rotatividade de professores em salas de aula, a fragmentação do trabalho docente, entre outros que impactam nos resultados das avaliações e nas necessidades reais formativas do professores.

Como no CePA os docentes não participam da elaboração dos programas, também não existe uma forma direta de captação das necessidades formativas dos docentes. No entanto, as necessidades podem chegar de variadas formas, por veículos informais, via conversas com docentes do CePA, pelo diretores, supervisores regionais. Vale destacar, que uma parte das demandas de capacitação em serviço chega de forma direta ao CePA, pois essas são construídas através de projetos encaminhados anualmente pelos diretores ao CePA, nos quais constam as necessidades daquela escola ou região, porém, como não se sabe ao certo como os diretores captaram essa necessidade intui-se que muitos avaliam suas escolas e até perguntam aos docentes, mas não existe nada formalizado para essa ação. Quando questionado sobre o atendimento dessas demandas de formação em serviço, responderam que quase todos os projetos que chegam ao CePA são atendidos de alguma forma, mas é realizada uma avaliação para que todas as regiões e escolas recebam alguma formação ao longo do ano e também é avaliado se as demandas que chegam ao CePA estão de acordo com os trabalhos desenvolvidos nesta instituição.

Tabela nº 38 – Quantitativo dos Cursos realizado no CePA – ano 2011

Números do CEPA em 2011	
Cursos realizados em 2011	510
Docentes que realizaram cursos em 2011	35.200
Docentes que realizaram cursos em Serviço	24.200
Docentes que realizaram cursos Fora de Serviço	11.000
Docentes que realizaram cursos na modalidade a distância em 2011	2.500
Docentes que realizaram pós-títulos em 2011	1.078

Fonte: Elaborada pela autora com base nas entrevistas realizadas no CePA.

A tabela mostra um número grande de oferta e professores atendidos, visto que a rede estatal da CABA conta com 23.548 docentes na educação comum, conforme o Censo docente de 2004, acredita-se que os demais docentes devem pertencer a escolas de gestão privada e ao ensino superior não universitário. Embora a oferta em serviço alcance um número expressivo de docentes, 24.200, vale lembrar que a oferta em serviço é mais pontual e não acarreta pontos para a progressão na carreira.

Das ofertas fora de serviço 22% são cursos na modalidade EaD e 10% corresponde a oferta de pós-títulos.

4.2.6 - Parcerias para Oferta da Formação

No âmbito da formação continuada de docentes oferecida pelo CePA encontram-se atualmente pouca parcerias tanto com outros setores públicos quanto com setores privados, entre elas algumas feitas com outros organismos públicos da cidade, como, por exemplo, a polícia, a saúde ou desenvolvimento social. Durante a entrevista realizada foi informado que não existem parcerias com instituições privadas, mas o que pode vir a acontecer é que como os docentes são contratos por tempo determinado, existem docentes de outros espaços que se candidatam a oferecer cursos no CePA e então culminam-se em docentes que pertencem a espaços privados (escolas privadas, ONG, fundações). Além disso, esses também são considerados docentes do CePA e, segundo o entrevistado, passam pelos critérios e avaliações do CePA.

Durante o estágio de pesquisa, nas entrevistas e em algumas páginas da internet⁹⁰ e em notícias de jornal⁹¹ identificou-se que no final de 2009 e começo de 2010 a população de docentes questionou os novos posicionamentos do CePA, principalmente em relação às parcerias com instituições privadas, tanto foi que o CEPA virou manchete de vários jornais e revistas, pois os docentes da CABA foram às ruas manifestarem-se contra as novas ações desta instituição que

⁹⁰ Disponível em: <http://blogsdelagente.com/cepa/2008/12/23/movilizacion-29-diciembre/comment-page-1/#comment-11> . Acesso em: 2 de julho de 2013.

⁹¹ Disponível em: <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-144154-2010-04-19.html> . Acesso em: 2 de julho de 2013.

dentre elas estavam: condições precárias dos docentes, recontração de funcionários despedidos, reabertura de pós-títulos e cursos fechados.

Entre as pautas das reivindicações estava a reação inconformada dos docentes em relação ao caso de parceria do CePA com a “*Fundación Noble*”, em 2009, para o curso de “*Los Medios y las TICs: facilitadores Del aprendizaje y la formación docente*”, essa parceria ganhou manchetes nos jornais, pois esta fundação pertence ao Grupo Clarín, um dos maiores meios de comunicação da Argentina e os docentes se manifestaram contra a realização desse curso, o qual acabou sendo desvinculado da parceria com a “*Fundación Noble*”.

Abaixo segue a tabela com as parcerias realizadas pelo CEPA de 2009 a 2012, vale destacar que em relação ao número de cursos essas parcerias são pouquíssimas.

Tabela nº 39 – Parcerias realizadas pelo CePA – 2009-2012

Cursos oferecidos pelo CePA em parcerias		
Ano	Público-Público	Público- Privado
2012	6	1
2011	2	0
2010	7	3
2009	6	6

Fonte: Elaborado a partir das Cartilhas do CePA de cursos Fora de Serviço.

A diminuição das parcerias com o setor privado no CePA pode ser uma resposta às manifestações e a pressão dos docentes. Mas, além disso, a história e trajetória dessa instituição culminou em uma experiência valorizada que acaba inibindo a ação do privado, visto que o CePA pela experiência adquirida acaba atendendo de forma mais satisfatória e competente sua demanda, sem necessidade de parcerias com o setor privado. Entretanto, vale ressaltar que o forte das parcerias público-privadas na CABA está na política de subsídios para a oferta das matrículas, assim também a formação continuada de docentes é menos afetada em detrimento a outros setores educacionais.

4.2.7 - Avaliação

Como já relatado, no caso das avaliações externas, em grande parte das entrevistas realizadas com diferentes sujeitos da rede de educação do governo da CABA e governo nacional, percebeu-se um consenso de que as avaliações externas ainda impactam pouco nas políticas educativas, principalmente, avaliações como o Pisa, pois a argumentação é a de que faz pouco tempo que se realizam essas avaliações e ainda não é utilizada como ferramenta para o desenvolvimento de políticas públicas. Dessa forma, elas impactam menos na formação continuada de docentes.

O CePA, durante muito tempo, realizou avaliações internas dos cursos que, na verdade, eram enquetes nas quais todos os docentes que realizavam cursos faziam uma avaliação final de cada um desses. As enquetes perguntavam se o objetivo do curso havia sido alcançado? Se os conteúdos estavam adequados ao tempo disponível? Se os conteúdos do curso estavam relacionados à prática? Qualidade do material didático e sugestões gerais. No entanto, essa avaliação não está sendo mais realizada no ano de 2012, e tal fato deve-se, segundo o CePA, por conta de que não há necessidade de realizar tal avaliação todos os anos, visto que, pela quantidade de avaliações, muitas vezes por conta do tempo, não são tabuladas, desconsiderando a importância da opinião dos professores que é de extrema importância,. Nesse caso, a avaliação não deveria ser abandonada, mas deveriam contratar uma equipe maior para atender adequadamente toda a demanda do centro e dos professores. Durante entrevistas com docentes antigos do CePA foi relatado que é considerado uma lástima a não realização dessas enquetes, pois eram um bom demonstrativo do que os docentes estavam achando do curso e serviam de “termômetro” para as próximas ações formativas. Segue anexado um modelo da avaliação que era aplicada (ver Anexo 9).

Considerações

Ambos os centros de formação possuem uma história e trajetória marcada pela experiência na formação continuada de professores, pela idas e vindas de gestores municipais que a cada mudança de prefeito, muda-se secretário de educação impactando na coordenação e nos modelos ideológicos assumidos pelos centros de formação.

Apesar dessa instabilidade política, ao longo dos anos, no caso dos dois centros são quase 3 décadas de atuação, o trabalho realizado gerou o reconhecimento e a valorização por parte dos docentes das duas cidades. Mesmo que sob as críticas e os problemas encontrados nas duas organizações pesquisadas. Além disso, apesar de identificar a forte influência do setor privado na educação e, sobretudo, na formação continuada, percebe-se que nos dois casos estudados os centros desenvolvem programas legitimados pela comunidade de professores, dificultando o avanço do setor privado na educação pública.

No que tange a participação dos professores na construção da oferta educativa, os dois centros não apresentam nenhuma ferramenta ou espaço de participação do professor, constituindo-se em fator que prejudica a melhoria da FCP. Pois, os docentes não possuem um canal oficial e democrático de participação, tendo que aceitar o que é proposto pelos gestores dos centros. Também, é importante destacar o impasse identificado nos dois centros em relação à contratação dos professores-formadores que, em ambos os casos, trabalham de forma precária, com contratos temporários, em uma situação de instabilidade laboral que gera rotatividade de formadores e uma proposta formativa marcada pelas rupturas e descontinuidades.

No CePA destaca-se a desconcentração da oferta formativa, dividida em várias regiões da Cidade de Buenos Aires, facilitando o acesso dos professores aos cursos de formação. Entretanto, vale ressaltar que se trata de uma desconcentração, pois toda e qualquer decisão é tomada na sede central do CePA. Apesar das sedes não terem autonomia, ainda assim essa formação em diferentes localizações é um ganho para o professor que tem mais opções formativas. No Cefortepe essa situação é diferente, entretanto, percebeu-se durante a pesquisa que existe um movimento para que as formações ocorram de maneira mais desconcentrada, aumentando assim as possibilidades do professor participar de cursos de formação e, principalmente, porque o centro recebe muitas críticas por estar localizado em uma região de difícil acesso, em um bairro elitizado e com poucas linhas de ônibus.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quadro nº 7 - Resultados Gerais

	<u>Brasil</u>	<u>Argentina</u>
ESTADO	Nota-se alguns aspectos de efetividade dos direitos sociais entre a década de 1960 e 1970 e com a constituição de 1988. Um Estado mais descentralizado.	Um Estado de forte tradição centralizadora e nacionalista, com um período de Estado de Bem-Estar Social que veio se consolidando desde os anos de 1940. Realizou reformas mais direcionadas ao nível da administração pública.
DESCENTRALIZAÇÃO	Descentralização ocorreu em direção aos municípios, constituindo-se em um dos poucos países do mundo em que os municípios recebem o título de ente federado.	O processo de descentralização foi repentino, desorganizado e levou os serviços educativos do nível nacional para as províncias.
PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA	Contratação de empresas privadas para atender as demandas educativas no âmbito das matrículas, do material didático, da contratação de professores e na oferta de formação continuada.	Gestão privada como educação pública subsidiada pelo Estado. Organizações e fundações de cunho religioso, principalmente, da igreja católica.
POLÍTICAS NACIONAIS DE FCP	Rede nacional de formação (2004), UAB (2006), Plataforma Freire (2009) e CAPES (2009) (nível nacional).	Criação da RFFDC em 1993 e a INFD em 2006 (nível nacional)
REGIOES METROPOLITANAS	RMC	<i>Gran Buenos Aires</i>
CENTROS DE FORMAÇÃO	Cefortepe	CePA
TEMPO	Desde o AMAPAGE durante a década de 1980.	29 anos
MODELO	Centralizado	Desconcentrado
COMUNICAÇÃO	Diário Oficial	Cartilhas semestrais entregues desde o final da década de 1990.
PARCERIAS DOS CENTROS	Poucas parcerias (empresas ou organizações) para oferta de cursos.	Poucas parcerias (empresas ou organizações) para oferta de cursos.
PÚBLICO ATENDIDO	Não atende professores do setor privado.	Atende professores do setor privado.
REDE	Campinas - uma rede pequena com poucos professores.	CABA - uma rede grande com um número alto de professores
CARREIRA	A progressão na carreira ocorre pelo tempo de serviço e a avaliação funcional. Os cargos para especialistas são assumidos mediante concurso público de provas e títulos. A FCP não apresenta grande impacto no atual plano de carreira e tão pouco as pontuações outorgadas na realização de cursos de formação.	As pontuações outorgadas aos professores quando realizam cursos servem para a progressão na carreira. Este sistema de pontos, regulamentado pelo estatuto docente interfere, de forma decisiva, na vida do professor e nas escolhas formativas.
PROFESSOR - FORMADOR	Professor-formador não concursado.	Professor-formador não concursado.
PARCERIA PÚBLICO-PÚBLICO	Intenso aproveitamento das ofertas formativas do governo do estado e do governo federal.	Aproveita-se pouco das ofertas formativas do governo nacional e, ainda, demonstra-se hostil e resistente às políticas nacionais argentinas. Essa situação se dá em função da oposição política partidária existente entre o governo da CABA e o governo Nacional da Argentina.

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar as propostas políticas e a atuação do setor público nas diferentes esferas administrativas de cada país para a oferta de FCP na educação básica, considerando a relação entre os diferentes entes federados no Brasil e na Argentina, no período de 2000 a 2011. Para tanto, realizou-se um estudo comparativo que permitiu identificar as estratégias no recebimento, implementação e execução das políticas públicas educacionais internacionais, nacionais e locais desenvolvidas nos centros de formação continuada de professores de Campinas – o Cefortepe – e da Cidade Autônoma de Buenos Aires – o CePA. As informações apresentadas evidenciaram que as políticas públicas de Formação Continuada de Professores é um tema muito extenso e importante para o cenário educativo. Dessa forma, apresenta diferentes concepções e modelos que são adotados pelos governos em suas gestões políticas.

Nesse sentido, realizou-se uma construção histórica das reformas de Estado que ocorreram a partir da década de 1990 e seus impactos nas políticas educativas e na FCP dos dois países. Nesse sentido, buscou-se situar em que contexto as políticas educativas do início do século XXI foram inseridas.

Dessa forma, encontraram-se similitudes e diferenças nos dois países estudados, apesar de se observar que em ambos a década de 1990 foi marcada por mudanças, reformas, globalização e pela influência do neoliberalismo, ainda assim, pode-se destacar diferenças na forma como tais fenômenos ocorreram nos dois casos estudados. Na Argentina, encontrou-se um Estado de forte tradição centralizadora e nacionalista, com um período de Estado de Bem-Estar Social que veio se consolidando desde os anos de 1940 e que realizou reformas mais direcionadas ao nível da administração pública. Buscando centralizar e suprimir os organismos do Estado que se consolidou nos processos de descentralização, privatização e desregulação dos serviços sociais, entre eles a educação.

No Brasil, por mais que o Estado de Bem-Estar Social não tenha se consolidado como na Argentina, é possível notar alguns aspectos de efetividade dos direitos sociais entre a década de 1960 e 1970 e com a constituição de 1988. A década de 1990 é marcada pelos altos índices de pobreza, analfabetismo e um cenário econômico de super inflação. Sendo assim, as principais reformas estatais se deram no campo econômico, mesmo com a construção do PDRAE, as reformas no país tinham o foco em resolver questões de âmbito econômico.

Contudo, em ambos os países, no campo das políticas sociais e educativas, verificam-se ações no sentido da descentralização, privatização, terceirização e financeirização. Na Argentina o processo de descentralização foi repentino, desorganizado e levou os serviços educativos, que historicamente estavam a cargo do governo nacional para as províncias, diferenciando-se do processo de descentralização brasileiro que ocorreu em direção aos municípios, constituindo-se em um dos poucos países do mundo que os municípios recebem o título de ente federado.

Na Argentina a descentralização gerou uma profunda desigualdade educativa e a fragmentação do sistema nacional de ensino. Além disso, a LFE, promulgada em 1993, que regulamentou essas ações, não levou em consideração a desigualdade social existente entre as províncias e a pouca experiência destas em prover os serviços educativos. A LFE também alterou a organicidade das escolas, modificando a estrutura acadêmica da educação básica na Argentina gerando conflitos na adaptação da nova estrutura escolar.

No Brasil, também se identificou ações de descentralização e privatização no campo educacional, no qual se observam políticas de incentivo à descentralização, via municipalização do ensino, como o Fundef, que produziu nos municípios uma corrida pelas matrículas, visto que, o repasse do fundo é realizado na proporção de suas matrículas, isto é, por aluno. Nesse sentido, a municipalização repentina do ensino fundamental levou os municípios a aderirem à parceria público-privada, pois em muitos casos esses não apresentavam condições materiais e intelectuais de assumirem a rede educativa. Portanto, tornou-se necessário, principalmente nos municípios de pequeno porte, a contratação de empresas privadas para atender as demandas educativas no âmbito das matrículas, do material didático, da contratação de professores e na oferta de formação continuada, tornando possível, assim, o aumento da privatização da educação nos mais diversos aspectos.

Nos dois países a descentralização gerou uma enorme fragmentação dos sistemas nacionais de educação. No Brasil essa situação é ainda maior podendo-se dizer que cada município criou seu próprio sistema de ensino. No que tange às políticas de FCP, pode-se afirmar que na Argentina, durante a década de 1990, realizaram-se importantes avanços, sobretudo com a criação da RFFDC, mesmo com todos os senões atribuídos a essa rede. Já no Brasil, só a partir dos anos 2000 que se observam políticas de FCP mais organizadas, institucionalizadas e de aspectos mais universais, principalmente com a criação da Rede Nacional de Formação, a UAB e a Plataforma Freire. Mas, isso não significa que existiu um expressivo investimento financeiro

nessa área, pois como se observou nos relatórios apresentados do MEC/SEB de 2011, onde foi demonstrado que se gastou em dólar (EUA/USD)⁹² \$1.762.021,84 em programas de FCP. Na Argentina, além das políticas terem expressividade maior desde a década de 1990, os relatórios do INFD de 2011, apresentam um gasto maior e mais relevante, no valor de \$12.724.596,56 dolares (EUA/USD), mesmo sendo um país menor em extensão territorial, com um menor número de habitantes e de professores⁹³.

No bojo das políticas de FCP, buscou-se destacar os principais modelos e concepções existentes nesta área da educação e compreender de que forma as políticas incorporaram ou não tais ideologias nos dois países estudados. Para tanto, buscou-se conhecer e descrever os principais programas ofertados pelos governos nacionais e locais, a partir do contexto dos anos 2000. Nesse sentido, no Brasil destaca-se a LDB (1996), ainda na década de 1990, mas que regulamentou e tornou a FCP um direito do professor. Portanto, somente nos anos de 2000 que se cria a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores que apresentou um avanço em termos de programas nacionais para a oferta de FCP, entre eles, o mais recorrente é o Pró-letramento. Além disso, criou-se também a UAB que apesar de ter como objetivo principal a formação inicial, também oferece cursos de formação continuada para os docentes das redes públicas do Brasil e por último a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério que entre outros, levou a CAPES para o contexto da FCP da educação básica, esta que antes estava voltada, apenas para as ações de regulamentação e regulação do nível superior de ensino.

Analisa-se a entrada da CAPES, no âmbito da FCP da educação básica, como duvidosa no sentido de poder melhorar a qualidade das políticas de formação. Pois, em relação ao Ensino Superior, a CAPES tem realizado um trabalho que reforça a hegemonia da teoria neoliberal, ocasionando competitividade entre professores e alunos da pós-graduação, mediante as políticas de pontuação, promovendo o aligeiramento das pesquisas e a intensificação da produção acadêmica, em detrimento de valorizar uma pesquisa voltada para a melhoria da educação no país. Nesse sentido, trouxe para o âmbito da FCP da educação básica ações como a proposta dos Mestrados Profissionais, modalidade esta que tem sido uma alternativa para qualificação rápida

⁹² Para calcular os valores utilizou-se o dólar dos EUA/USD do dia 31/12/2011 (último dia do ano referente ao valores estudados) e para conversão utilizou-se o sítio eletrônico do Banco Central do Brasil. Acesso em: 25 de setembro de 2013- <http://www4.bcb.gov.br/pec/conversao/conversao.asp>.

⁹³ No Brasil existem 1.977.978 docentes, de acordo com o Censo Escolar de 2009. Na Argentina existem 825.250 docentes, de acordo com o Censo Docente de 2004.

dos professores, pois é mais barata, acontece na modalidade EaD e pode ser financiada por bancos e empresas. Separando, deste modo, o profissional que se formará pelo Mestrado Acadêmico, daquele que se formará pelo Mestrado Profissional, determinando, mais uma vez, a separação da teoria e da prática na formação dos educadores brasileiros, em concordância com as orientações dos organismos internacionais, sob a égide do neoliberalismo, que privilegia o produtivismo acadêmico e inculca a visão de que a FCP serve apenas como complementação curricular ou por uma exigência do mercado de trabalho, uma vez que, desconsidera como objetivo da FCP a formação permanente ao longo da vida como um direito do professor.

Na Argentina destacaram-se as duas principais políticas e instituições nacionais no âmbito da formação de professores. A primeira a RFFDC, não mais existente, que apresentou uma organização complexa para a oferta da FCP, muitas dificuldades na implementação e uma relação com a progressão na carreira do professor descolada da realidade deste, pois nem todas as províncias consideravam os cursos ofertados pela rede na soma de pontos para a progressão na carreira dos professores. No entanto, esta política teve um alcance importante, atendendo a todas as províncias e sendo de caráter universalizante.

Com a crise vivida pela Argentina nos anos 2000 e a partir da entrada do presidente Néstor Kirchner, a área de educação passa por várias reformas, entre elas, a substituição da LFE pela LEN. Esta nova lei criou e regulamentou o INFD, que substituiu a antiga RFFDC, nesse sentido, o INFD, retoma alguns pontos da antiga rede e abandona outros. Uma questão importante do novo instituto é a ampliação das ações da formação de professores, assumindo a formação inicial e a continuada, na tentativa de realizar políticas de formação mais integradas entre o professor iniciante e o experiente. Nesse sentido, verificou-se a valorização das diferentes etapas dos profissionais da educação, pois considera-se importante que as ofertas formativas estimulem os diferentes ciclos de vida do professor, levando em conta as perspectivas que marcam as várias faixas etárias destes, seus interesses e suas necessidades.

Portanto, a pesquisa revelou que apesar das tantas políticas nacionais voltadas para a FCP, ainda investe-se pouco, mesmo que o discurso seja de muita valorização e importância para a formação continuada. Além disso, as alternativas buscadas para a oferta dessa formação são em sua grande maioria na modalidade EaD, mais baratas ou ainda no formato tradicional de cursos com especialistas ou professores acadêmicos, atendendo de uma só vez um número grande e professores, estratégias essas pouco onerosas, culminando em gastos muito menores do que se

afirma em discursos políticos. Nesse sentido, ainda falta muito para se alcançar políticas de formação continuada de professores que atendam a um caráter mais amplo, menos técnico, menos pragmático da FCP e que possibilite ao docente pensar de forma emancipatória, sem que esse tenha que se prender a notas, avaliações, pontuações ou aumentos de salários para alcançar uma situação mais digna diante da tamanha precariedade do trabalho docente. Portanto, busca-se uma formação ideologicamente pautada na reflexão da *práxis* docente, sem separar a teoria da prática e que seja uma formação ao longo da vida, retomando a essência do conceito de Educação Continuada.

Este trabalho, em alguns momentos de caráter mais descritivo, buscou apresentar os dados coletados no trabalho de campo, principalmente no sentido da história e organização das duas cidades, destacando a importância destas para seus países. Campinas pertence à RMC, com diversas empresas instaladas, é um pólo tecnológico, com universidades renomadas e uma rede de educação que há quase três décadas vem atuando e desenvolvendo ações em prol da formação continuada de seus professores e optou por modelos centralizados para a oferta de sua formação, culminando na existência de um centro para a realização destas ações.

A Cidade Autônoma de Buenos Aires, capital federal da Argentina, apresenta uma situação semelhante, no sentido de que também pertence a uma região metropolitana, a “Gran Buenos Aires”, sedia várias empresas nacionais e multinacionais, possui prestigiosas universidades e recebe todos os dias vários turistas que chegam de todas as partes do mundo para prestigiar as belezas da cidade. Tal qual Campinas tem uma importante rede de educação e um centro de formação atuante e reconhecido pelos professores da cidade e região que desenvolve suas ações há 28 anos. Os dois centros possuem uma trajetória marcada pela experiência na formação continuada de professores, acumulada ao longo do tempo, mas também, uma experiência pontuada pelas descontinuidades, uma vez que os cargos de secretários e prefeitos são provisórios. Esse fato corrobora para ocasionar o rompimento dos modelos ideológicos assumidos pelos centros de formação.

Entretanto, as redes educativas das duas cidades são bem diferentes. A CABA atende um número muito maior de alunos e está responsável por todas as etapas da educação básica mais a educação superior não universitária. Enquanto a rede municipal de ensino de Campinas é

pequena em relação à demanda da cidade, visto que, o governo do estado⁹⁴ e a rede privada assumem uma parte importante das matrículas campineiras. A CABA conta com as “escolas de gestão privada” que são escolas privadas subsidiadas pelo governo e essas atendem quase 50 % de todas as matrículas na cidade, principalmente no nível médio.

O que se observa na CABA pode ser considerado uma forma de privatização da educação, legitimada pela lei, na forma dos subsídios, ou melhor, na compra de vagas para a oferta de educação pública. No caso da CABA e da Argentina o fato preocupante é que além de privatizar a educação, muitas das organizações e fundações que assumem são de cunho religioso, principalmente, da igreja católica, o que gera temor em relação da garantia de uma oferta de educação laica. Ademais, a análise desses subsídios se torna complexa, pois os gastos do governo portenho nas escolas de gestão privada não seguem critérios claros de transparência, pois as escolas podem receber diferentes subsídios e também podem cobrar diferentes valores dos seus alunos, valores esses que também não são claros. Segundo o relatório da “*Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia*” (ACIJ)⁹⁵, na CABA muitas escolas de gestão privada não cumprem com os critérios de equidade anunciados nas normativas nacionais e locais, cobram elevados valores de seus alunos, enquanto, recebem subsídios estatais, aprofundando, assim, as desigualdades educativas e sociais, afetando os alunos da rede educativa da CABA.

Outra questão que se apresenta complexa e sem respostas na conjuntura do plano de carreira dos professores da Cidade de Buenos Aires são as pontuações outorgadas aos professores quando realizam cursos que servem para a progressão na carreira. Este sistema de pontos, regulamentado pelo estatuto docente interfere, de forma decisiva, na vida do professor e nas escolhas formativas. Pois, se um professor tem interesse em crescer na carreira, isto é, ascender para vice- diretor, diretor ou supervisor deverá realizar cursos que creditam pontos na carreira, não são todos os cursos que dão esses pontos e cada curso tem pontuações diferentes, conforme demonstrado.

Nesse contexto, por um lado o professor que possui aspirações para progredir na carreira priorizará os pontos em detrimento da liberdade de escolher cursos que de fato ajudem na prática educativa, salvo quando esses dois aspectos coincidam. Por outro lado, o professor que não deseja progredir na carreira poderá passar muito anos sem realizar curso algum, a não ser aquelas

⁹⁴ Governo do Estado de São Paulo.

⁹⁵ Disponível em: <http://acij.org.ar/wp-content/uploads/2011/11/Subsidio-a-privadas-web.pdf> . Acesso em: 12 de julho de 2013.

formações realizadas em serviço. Porém, existem poucas formações em horário de serviço, no caso da CABA estas não outorgam pontos, portanto a maioria das formações são ofertadas fora do horário de trabalho e realizadas de forma voluntária pelo docente. Deste modo, pode-se ressaltar que essas políticas que associam a progressão na carreira do docente com a certificação geram uma corrida pelos certificados, na qual qualquer tipo de formação é aceita, pois diante das condições precárias de trabalho dos professores, a formação continuada acaba sendo vista apenas como um meio de promoção na carreira ou apenas para o aumento salarial e não como um direito que deve ser garantindo e de qualidade.

Em Campinas a questão da pontuação impacta de forma diferente, pois a progressão na carreira ocorre, também, por outros critérios como o tempo de serviço e a avaliação funcional. Além disso, os cargos para especialistas (orientação pedagógica, direção, vice-direção, coordenação pedagógica e supervisão) são assumidos mediante concurso público de provas e títulos. Nesse contexto, a formação continuada não apresenta grande impacto no atual plano de carreira dos professores de Campinas e tão pouco as pontuações outorgadas na realização de cursos de formação.

Contudo, na Cidade de Buenos Aires, o CePA é um espaço reconhecido e bem frequentado pelos docentes portenhos, em função das ofertas de cursos, consideradas de boa qualidade e que, além disso, são gratuitas. O centro está organizado de forma desconcentrada, isto é, existem outras sedes, além da central, espalhadas pela cidade, facilitando a participação dos docentes. Porém, todas as atividades e ações são antes aprovadas e organizadas pela sede central. Outra particularidade do CePA é a organização na apresentação das propostas formativas, oferecidas e estruturadas por núcleos e níveis de ensino e divulgadas em uma cartilha que é distribuída semestralmente, desde o final da década de 1990.

Todavia, o centro apresenta um enorme engodo em sua organização funcional, pois a contratação dos docentes é realizada de forma “temporária”, visto que, nunca houve concurso para os docentes formadores do CePA. Neste caso, os formadores são contratados como autônomos, sem nenhuma estabilidade, pois a cada ano o formador não sabe se sairá ou se continuará no CePA. Portanto, o centro, seus funcionários e os docentes ficam em uma condição instável, que sofre com as entradas e saídas das gestões políticas da CABA. Nesse contexto, se encontram uma média de 600 docentes.

Em Campinas as ações de FCP surgem com a Amapage e só mais tarde se constitui em um centro com o Ceforma, passando, em 2008, por uma importante reestruturação, principalmente física, tornando-se o atual Cefortepe. Ao contrário do CePA, o Cefortepe conta com uma planta funcional, mesmo que pequena, mais de 30 docentes concursados na rede que foram realocados no centro. Entretanto, é sabido que outros formadores são contratados, de diferentes formas, mas sempre temporários, essa situação gera mais precariedade laboral, rotatividade no quadro de formadores, produzindo rupturas e descontinuidade nas propostas de formação e um descompasso no perfil dos formadores, isto é, estes apresentarão diferentes níveis de formação e/ou serão oriundos de diferentes organizações (empresas privadas, universidades, ONGs, fundações e outros) que, com certeza, carregam diferentes pressupostos teórico e ideológicos, que nessa situação podem ser mais facilmente inculcados, através da formação dos professores, sem nenhuma orientação ou diretrizes com critérios claros, com princípios norteadores comuns, validados pelos objetivos do próprio centro de formação e/ou da secretaria municipal de educação.

No Cefortepe observa-se o intenso aproveitamento das ofertas formativas do governo do estado e do governo federal. Sobretudo, observa-se uma importante indução das políticas nacionais de formação de professores, pois o centro sedia o pólo da UAB, conta com a Plataforma Freire e oferece o curso Pró-letramento da Rede Nacional de Formação. Ademais, a rede conta com o Proinfo para a oferta de formação na área da tecnologia, desde 1998, entre outros programas que foram destacados ao longo desta pesquisa.

Nesse sentido, vale destacar uma diferença marcante do Cefortepe em relação ao CePA, pois, assim como destacado anteriormente o centro de Campinas possui várias parcerias com os governos estadual e federal, enquanto o CePA não aproveita quase nada das ofertas formativas do governo nacional e, ainda, se demonstra hostil e resistente às políticas nacionais argentinas. Possivelmente, essa situação se dá em função da oposição política partidária existente entre o governo da Cidade de Buenos Aires e o governo Nacional da Argentina.

De forma geral, no que tange às políticas de FCP, seja no Brasil ou na Argentina, destaca-se o crescimento destas nas últimas décadas. Ademais, Campinas e Cidade Autônoma de Buenos Aires são cidades que se destacam pela importância financeira e institucional, pela longa história na formação continuada de professores e pela experiência adquirida nessa área que culminou em uma oferta pública valorizada e reconhecida pela maioria dos docentes. Como observado nos

casos estudados essa "experiência" pode inibir a ação do privado, podendo até se constituir em um forte aliado na resistência à invasão do setor privado bem como à privatização da educação. Esse espaço central que permite o encontro dos professores, também pode se constituir em uma forma de resistência, mesmo com a desmotivação da classe diante dos golpes ocorridos nas greves e o enfraquecimento dos sindicatos que, nos últimos anos, acabam representando mais os governos do que os professores, principalmente no Brasil, ainda assim, podem fazer a diferença nesse contexto, como visto, o caso das manifestações dos professores que ocorreram na CABA em busca de melhorar a oferta formativa do CePA e suas condições estruturais.

No caso do Brasil, com a municipalização do ensino fundamental, muitos municípios, principalmente os menores, compraram a assessoria de empresas privadas para a execução das ações de FCP, entre outros serviços. Esse fato mostra como a presença de um centro organizado e institucionalizado poderia diminuir a ação do setor privado, que cada vez mais vem ocupando espaços importantes na educação, transformando-a em um mercado em expansão e muito lucrativo. Entretanto, vale ressaltar que, enquanto no Brasil a prática mais comum identificada é o setor público contratar os serviços do setor privado para ofertar a FCP. Na Argentina, mais especificamente no CePA, identificou-se que o centro, também, atende os professores das escolas de gestão privada, culminando em uma situação em que o privado acaba fazendo uso das ofertas de formação continuada pública. Esse cenário evidencia que apesar do setor privado ter invadido a educação de muitas formas, essa relação irá ocorrer distintamente, dependendo do contexto e da realidade social e cultural de cada região e país.

Nesse contexto, apesar do crescimento de políticas voltadas para a FCP, nos dois países, observou-se, a falta de outras políticas fundamentais para a melhoria da educação. Entre elas, está a urgência na melhoria das condições de trabalho dos professores, com salários condizentes com a realidade social, plano de carreira institucionalizado, estrutura física das escolas e, de forma geral, a valorização do profissional da educação.

Ademais, deposita-se no professor a responsabilidade sobre a melhoria da qualidade da educação, estabelecendo uma relação entre os resultados das avaliações educativas e o aumento salarial destes profissionais, como por exemplo, as políticas de "bônus" negligenciando o fato de que para melhorar a educação é preciso realizar um conjunto de ações, entre elas, implementar políticas públicas que diminuam as desigualdades educativas e sociais em todo o país, seja no

Brasil ou na Argentina, pois, sem esse conjunto de ações, será impossível melhorar a educação de forma real e permanente.

Portanto, essa pesquisa apresentou informações e dados que conduzem para uma análise crítica das políticas de FCP. Observou-se que o desenvolvimento dessas políticas vinculadas ao novo papel do Estado, caracterizado por um novo gerencialismo (BALL, 2004, 2011; JEFFREY, 2012), que irá cobrar resultados, de forma quantitativa, seja por meio das avaliações educativas, provas para professores e/ou pagamento por bônus, gerando competitividade entre os professores e muitas desigualdades educativas. Essas ações avaliativas visam cobrar um “investimento” financeiro feito pelo Estado, que conforme apresentado nas planilhas de gastos deste estudo, não é alto. Buscando inculcar ideias, opiniões e ideologias, que irão incorporar o discurso predominante desse novo Estado, impactando em sujeitos que, subjetivamente, vão sendo moldados e transformados em seus valores, sempre no sentido de atender às demandas desse novo Estado, mesmo que, essencialmente ele não seja novo, mas venha para corroborar e manter o velho sistema de produção capitalista.

As ideologias e modelos adotados pelos diferentes tipos de Estado interferem nas políticas de FCP, implementando políticas de acordo com suas orientações teóricas. Os dois Estados estudados na pesquisa apresentam inspirações neoliberais, ainda que de formas e em contextos sociais, culturais e políticos diferenciados. Mesmo assim, o que se destaca nas políticas analisadas de ambos os países são ações voltadas para a competitividade, privatização e desigualdade, gerando a situação observada nos dados coletados e analisados durante a pesquisa.

O trabalho realizado mostra que a FCP é um tema crucial na educação. Nesse sentido, as questões apresentadas perpassam pelos sujeitos nos contextos em que estão inseridos, dessa forma, o professor e o diretor são agentes do Estado, mesmo que sejam contra ele. O novo gerencialismo e a performatividade são fundantes para analisar, do ponto de vista ideológico e político, o discurso pedagógico proposto nesses programas e cursos ofertados pela ação pública, considerando desde a organização, a hierarquia, as parcerias, os conteúdos e os espaços destinados.

Considerando os contextos observados e os estudos realizados no sentido e na tentativa de elaborar uma compreensão sobre a complexidade das realidades investigadas, encerra-se esta pesquisa com algumas sínteses e indagações: Pode-se dizer que a ação pública ao inibir a entrada direta do privado na FCP, está realmente rejeitando o privado, com toda a sua ideologia e

valores? Ou é uma forma mais velada de inculcação dos valores capitalistas nas práticas pedagógicas? Qual a real motivação para o setor público ter assumido e se preocupado, de forma crescente, nas últimas duas décadas com a formação continuada de professores? Para que e para quem servem essas ações de formação de professores?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRUCIO, F. L. Trajetória recente da gestão pública brasileira: um balanço crítico e a renovação da agenda de reformas. **Rev. Adm. Pública – RAP**, vol. 41 no. Edição Especial Comemorativa 67-86, 1967-2007, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122007000700005. Acesso em: 02 de abril de 2012.

ABRUCIO, F. L. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In: OLIVEIRA R. M. de; SANTANA W. (org.) **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2010.

ADRIÃO, T. Indicações e reflexões sobre as relações entre esferas públicas e privadas para a oferta educacional no Brasil, 2010, **mimeo**.

ADRIÃO, T. **O público e o privado na educação**. Novos elementos para o Debate. São Paulo. Xamã, 2008.

ADRIÃO, T.; PERONI, V. (orgs.). **O público e o privado na educação. Interfaces entre o estado e a sociedade**. São Paulo. Xamã, 2005.

ALVES, R. P. Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Educação (GPPE). **Projeto - Descentralização e formação continuada de professores: novas articulações institucionais na RMC**. Coordenador Prof. Dr. Vicente Rodriguez. FE/Unicamp. 2012, **mimeo**.

ARELARO, L. R. G. Formulação e implementação das políticas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política? **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100-Especial, p. 899-919, out. 2007

ARGENTINA. Lei. nº. 26.206, de 2006. **Ley de Educación Nacional**. Ciudad de Buenos Aires.

ARGENTINA. Lei nº 23.697 de 1989. **Lei de Emergência Econômica**. Buenos Aires.

ARGENTINA. Lei nº. 23.696 de 1989. **Lei de Emergência Administrativa e Reestruturação do Estado**. Buenos Aires.

ARGENTINA. Lei. nº. 24.195, aprovada em 29 de abril de 1993. **Ley Federal de Educación**. Buenos Aires.

ARGENTINA. **Constitución Nacional**. Sancionada 1º de Mayo de 1853, Reformada Y Concordada por la Convencion Nacional Ad Hoc El 25 de Septiembre De 1860 y Con las Reformas de las Convenciones de 1866, 1898, 1957 Y 1994. Santa Fé, agosto de 1994.

ARGENTINA. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. **Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua**. Informe Final. Argentina, dezembro de 2005.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. Informe de Investigación. **La política de capacitación docente en la Argentina La Red Federal de Formación Docente Continua (1994-1999)**. Argentina, 2001.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente. **Relato de una Construcción Política Federal 2007-2011**. Argentina, 2011.

ASCOLANI, A. Estrategias del Banco Mundial para el financiamiento de la educación en los países latinoamericanos. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 139-156, maio/ago. 2008.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BANCO MUNDIAL. **Informe de Situación Sobre la Estrategia de Alianza con la República Argentina para el período 2010-2012**. Informe n.º 59222-AR. 24 de fevereiro de 2011. Disponível em: Acesso em: 13 de março de 2012.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**: Examen del Banco Mundial. 1995.

BARREYRO, G. B. A função das políticas compensatórias na reforma educacional da década de 1990, na Argentina. **Revista Educar**, Curitiba, n. 22, p. 99-114, Editora UFPR, 2003.

BARROSO, J. O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas/SP: vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005

BERCHANSKY, J. C. **Século XXI: novo imperialismo e educação. Brasil - Argentina nos governos Lula e Kirchner Educação superior e a reforma da reforma**. Campinas, SP: [s.n.], 2008. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

BIRGIN, A. Novas regulações do trabalho docente: O caso da reforma Argentina. **Cadernos de Pesquisa**, nº 111, p. 95-113, dezembro de 2000.

BOITO, A. Jr. A hegemonia neoliberal no governo Lula. **Revista Crítica Marxista**, n.17, Rio de Janeiro, Editora Revan, 2003.

BRASIL, MEC. **Orientações Gerais. Rede Nacional de Formação de Professores de Educação Básica**. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 02 de julho de 2011.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. I Institui a **Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica**, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2009/Decreto/D6755.htm>.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de Janeiro de 2001. Aprova o **Plano Nacional de Educação (2001-2010)** – PNE e dá outras providencias. Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB**, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2007e. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>.

BRASIL. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. **Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2007f. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm>.

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Brasília, 23 de dezembro de 1996, p. 27.894.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **O que é o Plano Decenal de Educação para todos/ MEC/SEF**. - Brasília, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>>.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.129, de 27 de novembro de 2009. **Constitui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <<http://www.cmconsultoria.com.br/imagens/diretorios/diretorio14/arquivo2016.pdf>>.

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

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

BRASIL. Presidência da República. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995.

BRASLAVSKY, C.. Prólogo: La capacitación docente en el siglo XX la normalidad y la excepcionalidad del caso argentino. In: SERRA, J. C.. **Campo de Capacitación Docente: Políticas y tensiones en el desarrollo profesional**. Buenos Aires: Miño Y Davila, 2004. p. 15-18.

BRAY M, ADAMSON B. E MASON M. **Educación Comparada. Enfoques y Métodos**. Buenos Aires / Granica, 2010.

BRESSER-PEREIRA, L. C. e GRAU, N. C. Entre o Estado e o mercado: O público não-estatal. In: BRESSER-PEREIRA, L. C. e GRAU, N. C. (orgs.), **O Público Não- Estatal na Reforma do Estado**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999: 15-48.

CIUDAD DE BUENOS AIRES. **Resolução nº 734**, de 22 de março de 2010. Ministério de Educação da Cidade Autônoma de Buenos Aires.

CAMPINAS, PMC. **Decreto Municipal nº 14.460**, de 30 de setembro de 2003. Reorganiza a estrutura administrativa, as atribuições dos Departamentos, coordenadorias e setores da SME. Campinas, SP. 2003. DOM 01 de outubro de 2003.

CAMPINAS, PMC. **Lei Municipal nº 12.012**, de 29 de junho de 2004. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos Servidores do Município de Campinas. Campinas, SP. 2004. Disponível em: <<http://www.campinas.sp.gov.br/bibjuri/lei12.012.htm>>. Acesso em julho de 2012.

CAMPINAS, PMC. **Lei Municipal nº 8.869**, de 24 de junho de 1996, publicada no DOM de 25 de junho de 1996, que dispunha sobre a Criação, a Composição, as Atribuições e o Funcionamento do CME.

CAMPINAS, PMC. **Lei Municipal nº 12.985**, de 28 de junho de 2007. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos Servidores do Município de Campinas. Campinas, SP. 2007. Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/bibjuri/lei12.985.htm>> acesso em julho de 2012.

CAMPINAS, PMC. **Lei Orgânica de Campinas**, Publicação DOM de 31/03/1990, O Povo de Campinas, buscando a concretização do Estado Democrático, por seus legítimos representantes no uso de suas atribuições constitucionais e legais, reunidos em Sessão Solene de 30 de março de 1990 da Constituinte Municipal promulga, invocando a proteção de Deus, a presente Lei Orgânica.

CAMPINAS, SME. **Lei nº 12.987 de 28 de Junho De 2007**, Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Magistério Público Municipal de Campinas e dá outras Providências.

CAMPINAS, SME. **Lei Nº 6.894, de 24 de Dezembro de 1.991**, Dispõe Sobre O Estatuto Do Magistério Público E Dá Providências Correlatas.

CAMPINAS, SME. **Resolução SME no 05/2008**, Estabelece as diretrizes para a implementação do processo de avaliação interna das unidades municipais de ensino fundamental e para a constituição da comissão própria de avaliação.

CAMPINAS, SME. **Portaria SME no 114/2010**, Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas.

CAMPINAS, SME. **Resolução SME/FUMEC nº04**, de 18 de julho de 2007, Determina as competências de instâncias e profissionais da SME e FUMEC, em relação ao Sistema Municipal de Ensino. Campinas, SP. 2007. DOM de 19 de julho de 2007.

CAMPINAS. **Portal da Prefeitura de Campinas – Educação**. Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/governo/educacao/depto-pedagogico/cefortepe/index.php>. Acesso em: 20 de set. 2012.

CAMPINAS, SME. **Política de Formação Continuada da rede Municipal de Educação**. Campinas, 18/04/2011, (ainda não divulgado em D. O).

CAMPINAS. **Relatório final da avaliação de desempenho em língua portuguesa e matemática** - 2º ano do ciclo ii da rede escolar municipal de campinas – sp – 2008, Disponível em: http://www.campinas.sp.gov.br/arquivos/educacao/depto-pedagogico/avaliacao-pedagogica/prova_campinas_relatorio_final.pdf.

CAMPINAS. **Avaliação institucional participativa**: uma alternativa para a educação básica de qualidade da rede municipal de ensino de campinas e fundação municipal para educação comunitária, 2007.

CANDAU, V. M. F. Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais. In. MIZUKAMI, Maria da Graça N.; REALI, Aline Maria de M. Rodrigues. **Formação de Professores: Tendências Atuais**. São Paulo: EDUFSCar e FINEP, 1996.

CASSAN, E. R.; **A política de educação infantil no município de Campinas-SP**: um diálogo com as fontes documentais. 2013. 250f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

CEPAL; UNESCO. **Invertir mejor para invertir más. Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe**. CEPAL - SERIE Seminarios y conferencias Nº 43. Santiago de Chile, enero 2005.

CHAUÍ, Marilena. Fantasias da Terceira Via. **Folha de São Paulo**. Caderno Mais, p. 6-10, São Paulo, 19/12/1999.

CIUDAD DE BUENOS AIRES. Dirección Operativa de Investigación y Estadística - Ministerio de Educación Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Informe de Investigación **Postítulos Docentes: Origen y desarrollo en la Ciudad de Buenos Aires**. Buenos Aires, noviembre de 2011.

CIUDAD DE BUENOS AIRES. Dirección Operativa de Investigación y Estadística - Ministerio de Educación Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. **Panorama Educativo 2009-1020**. Buenos Aires, mayo de 2011.

CIUDAD DE BUENOS AIRES. Ministerio de Educación Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. **Estatuto Del Docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires**. Buenos Aires, 1986.

CIUDAD DE BUENOS AIRES. **Constitución de la Ciudad de Buenos Aires**. Buenos Aires, octubre de 1996.

COLLAÇO, C. **Entrevista CEFORTEPE - Coordenadoria Setorial de Formação – SME – Campinas**. Campinas, 05 de junho de 2012. Arquivos de Pesquisa, (mimeo).

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias**; Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2010.

COUTINHO, A. F. **A reforma do Estado e a intervenção do terceiro setor na gestão da educação**. In: LUZ, L. X. **Gestão, Financiamento e Controle Social da Educação**. Teresina, PI: EDUFPI, 2005. p. 15-35.

COUTINHO, L.; BELLUZZO, L.G. (1998) “Financeirização” da riqueza, inflação de ativos e decisões de gasto em economias abertas”. **Economia e Sociedade**, Unicamp, Campinas, n. 11, p. 137-150, 1998.

CRUZ, S. C. V. e. **Trajetórias: capitalismo neoliberal e reformas econômicas nos países da periferia**. São Paulo: UNESP, 2007.

CUNHA, M. H. da. **O impacto das mudanças do Plano de Cargos docentes no trabalho escolar: o caso de Campinas**. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2008.

CURY, C. R. J. Sistema nacional de educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1187-1209, set./dez. 2008.

CURY, C. R. J. A questão federativa e a educação escolar. In: OLIVEIRA R. M. de; SANTANA W. (org.) **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2010.

DANTAS, E.; SOUSA, L. J. Na contracorrente: a política do governo Lula para a educação superior. **ANPED**, GT 11, 2009.

DIKER, G.; SERRA, J. C.. **La cuestión docente: Argentina, las políticas de capacitación docente / Gabriela Diker y Juan Carlos Serra**. Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas, 2008. Disponível em: <E-Book- (Libros Flape / Flape)>. Acesso em: 24 jul. 2012.

FELDFEBER, M.; GLUZ, N. Las Políticas Educativas en Argentina: Herencias de los '90, Contradicciones y Tendencias de "Nuevo Signo". **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 339-356, abr.-jun. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

FERRAZ, Â. **Educação continuada de professores: um estudo das políticas da Secretaria Municipal de Educação de Campinas - 1983/1996**. 2001. 178p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

FERNANDES, R. C. **Privado, porém público: o Terceiro Setor na América Latina**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.

FIORI, J. L. Estado de Bem Estar Social: Padrões e Crises. **Revista de Saúde Coletiva-PHYSIS**, Rio de Janeiro, v. 7, 1998. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/iea/artigos/fioribemestarsocial.pdf>.

FRANCO, A. de. A Reforma do Estado e o Terceiro Setor. In: PEREIRA, L. C. B.; WILHEIM, J.; SOLA, L. (orgs.). **Sociedade e Estado em transformação**. São Paulo. Editora Unesp; Brasília. ENAP, 1999.

FRANCO, M. C. Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 21, n. 72, p. 197-230, ago. 2000.

FREITAS, L. C.de; **Ciclos, seriação e avaliação: confrontos de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, H. C. L. de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 68, n. 20, p.17-44, dez. 1999.

FREITAS, H. C. L. de. “A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada”. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol.28, n.100 p.1203-1230, 2007.

FRÖHLICH, M. A. **Políticas públicas de formação continuada de docentes: dos marcos legais à realidade de duas redes municipais de ensino do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, 2010. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, PUCRS.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS (FCC). **Formação Continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em Estados e Municípios Brasileiros**. Estudos e Pesquisas Educacionais. Relatório de estudo feito sob encomenda da Fundação Victor Civita. São Paulo: FCC, 2011.

GARCÍA, M. L. A. **Reforma do Estado e Privatizações na Argentina dos anos 1990: O caso do setor de telecomunicações**. Porto Alegre, RS: 2007. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Ciências Econômicas.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-186, 2008.

GATTI, B. A. Formação Continuada de Professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 191-204, julho 2003.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A.. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília:

GERALDI, C. M. G.; RIOLFI, C. R.; GARCIA, M. de F. (org.) **Escola Viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

GIDDENS, A. **A Terceira Via e seus críticos**. Rio de Janeiro, Record, 2001.

GIDDENS, A. **A Terceira Via**. . Rio de Janeiro, Record, 1999.

GRUPPI, L. **Tudo começou com Maquiavel: as concepções de estado em Marx, Engels, Lenin e Gramsci**. 16. ed. Porto Alegre, 2001.

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO (GPPE). **Projeto – Descentralização e formação continuada de professores: novas articulações institucionais na RMC**. Coordenador Prof. Dr. Vicente Rodriguez. FE/Unicamp. 2012, mimeo.

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS (GREPPE). **Banco de dados parcerias público-privadas**. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/lage/greppe/index.html>> Acesso em: 21 mar. 2012.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**: Loyola, São Paulo, 2005.

HOBBSBAWN, E. **A Era dos Extremos: O Breve Século XX**. São Paulo, Cia das Letras, 1995.

IMBERNÓN, F. **La formación del profesorado**. Barcelona : Paidós, 1ª ed., 1994.

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

JEFFREY, D. C. A constituição do gerencialismo na educação brasileira: implicações na valorização dos profissionais da educação. **Revista Exitus**, vol. 02, nº 02, jul./dez. 2012.

KRAWCZYK, N. R.; VIEIRA, V. L. A reforma educacional na América Latina nos anos 90. Uma perspectiva histórico-sociológica. **Revista Latinoamericana de Educación Comparada**, año 1, nº 1, 2010. Disponível em: <http://saece.org.ar/relec/revistas/1/art1.pdf>.

KRAWCZYK, N. R.; VIEIRA, V. L. **A reforma educacional na América Latina: Uma perspectiva histórico-sociológica**. São Paulo, Xama, 2008.

KRUPPA, S.M. P. **O Banco Mundial e as Políticas Públicas de Educação nos Anos 90**. GT 5 — Estado e Política, ANPED, Reunião 24, 2001.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Educação Comparada**. 2004.

LOMBARDI, G. **Entrevista com a ex. Diretora Executiva do INFOD - Instituto Nacional de Formação Docente – Ministério Nacional de Educação**. Buenos Aires, 01 de junho de 2012. Arquivos de Pesquisa, mimeo.

LOMBARDI, G. **La formación docente continua: sus desafíos**. julho de 2004, mimeo.

LOMBARDI, J. C; Jacomeli, M. R. M.; Silva, T. M. (orgs). **O público e o privado na história da educação brasileira**. Concepções de práticas educativas. Campinas: Autores Associados; Histedbr; Unisal, 2005.

LUZ, L. X. **Participação do empresariado na educação no Brasil e na Argentina**. Campinas, SP: 2009. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

MACHADO, C. T. **Atuação do Banco Mundial em educação no Brasil entre 1993 e 2004: uma análise dos instrumentos de empréstimo**. GT: Estado e Política Educacional / n.05, ANPED, Reunião 28, 2005.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. In: COLLARES, Cecília Azevedo Lima & MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **Formação Continuada**. Campinas: Papirus Editora. **Cadernos CEDES**, nº36, 1995. p.13-20.

MARTINS, A. M. A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura. **Educ. Soc.** vol.22 no.77 Campinas, Dezembro, 2001.

MARTINS, E. M. **Políticas públicas de formação continuada de professores na RMC: parcerias entre o público e o privado**. Campinas, SP: 2010. Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

MATUI, J. **Cidadão e Professor em Florestan Fernandes**. São Paulo, Cortez, 2001.

MENGA, L. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.
MERCOSUL. MERCOSUL/CMC/DEC N° 7/ 1991.

MERCOSUL. MERCOSUL/CMC/DEC N° 20/ 2011.

MERCOSUL. **Plan Educacional del MERCOSUR 2006-2010**. Disponível em:
http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/1681/1/plan_sem_2006-2010_anexoiv.pdf, 2012.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos**. 2. ed. Atual. ampl. São Paulo: Atlas, 2009.

MORAIS D. C. B. de; **A formação de professores nos municípios da Região Metropolitana de Campinas**. 2007. 197f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

MORDUCHOWICZ, A. **El federalismo fiscal-educativo argentino**. Seminario Internacional 2008 sobre “Política educativa y territorios. Modelos de articulación entre niveles de gobierno”, UNESCO, Buenos Aires, 2008.

MORETO, J. A. **Formação continuada de professores: dos (des) caminhos dos órgãos colegiados de participação, às instâncias de gestão das políticas públicas**. 2009. 326f. Tese (Doutorado)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

MORETO, J. A. **Formação profissional e profissionalização do professor**. 2008. 134f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

MORETO, J. A.; **A educação continuada do diretor da escola: avaliação da política implementada pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas, no período de 1994 a 2000**. 2002. 230f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

MOTA, F. A. B. da. **Formação continuada de professores: aspectos históricos e perspectivas contemporâneas. Atos de Pesquisa em Educação** – PPGE/ME FURB ISSN 1809– 0354 v. 4, n° 2, p. 206-219, maio/ago. 2009.

NOGUEIRA, M. A. **Um Estado para Sociedade Civil: Temas éticos e políticos da gestão democrática**. 3ª ed. São Paulo, Cortez, 2011.

NÓVOA, A. (org). **Vidas de professores**: Porto Editora. 2ª edição, 2007.

NÓVOA, A. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa, São Paulo**, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 51-76.

OLIVEIRA, G. H. J. Parceria público-privada e direito ao desenvolvimento: uma abordagem necessária. **Revista Eletrônica de Direito Administrativo Econômico**, Salvador, Instituto de Direito da Bahia, n. 3, ago./set. 2005. Disponível em: <http://www.direitodoestado.com.br>.

OLIVEIRA, R. P. de. **A transformação da educação em mercadoria no Brasil. Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009.

OLIVEIRA, W. I. D.; SILVA, N. da; ANGELUCCI, T. C. Relações entre público-privado: o programa nave mãe no município de Campinas. **Anais. III SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE GESTÃO EDUCACIONAL —ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA ESCOLA E REFORMAS EDUCATIVAS**. Grupo de Estudo e Pesquisas em Política Educacional, Rio Claro, 06, 07 e 08 de julho de 2011 Vol. 3 (2011).

OLIVEIRA, W. I. D.; RAMOS, M. D. O Setor Privado na Formação Continuada de Professores: Uma Vertente da Mercantilização da Educação. **Revista Acta Scientiarum**. Education, vol 34 no. 1, Maringá, UEM, p. 71 – 80, 2012.

PENNA, L. C. **Políticas Públicas de Formação Continuada de Professores: o caso de Campinas**. Campinas, SP: 2010. Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

PEREIRA, L. C. da S. Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Educação (GPPE). **Projeto - Descentralização e formação continuada de professores: novas articulações institucionais na RMC**. Coordenador Prof. Dr. Vicente Rodriguez. FE/Unicamp. 2012, mimeo.

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

PINI, M. **Escuelas Charter y Empresas: Un Discurso que Vende**. Miño y Dávila-Laboratorio de Políticas Públicas-UNSAM, Buenos Aires, 2003.

REIS, J. S. dos. **Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância**, nº 24, 2003.

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

ROCHA, A. C. Da. **As ações da prefeitura municipal de Campinas frente à demanda por vagas na educação infantil (2001-2008)**. Dissertação (mestrado), 135f, São Carlos: UFSCAR, 2009.

RODRIGUEZ, V. Descentralização e Políticas Públicas: o público e o privado na educação - **Intervenção no II Seminário Internacional de Gestão da Educação**. GREPPE – UNESP/ RC, fevereiro de 2009.

RODRIGUEZ, V. Financiamento da Educação e Políticas Públicas: O Fundef e a Política de Descentralização. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

RODRIGUEZ, V.; VIEIRA, M. P. Descentralização e Novas Formas Institucionais para Oferta de Formação Continuada. **Pró-Posições**, Campinas, v. 23, n.2 (68), maio/agosto, 2012.

RUBIATTI B. C. **A questão territorial em sistemas bicamerais: percepção de deputados e senadores do Brasil e Argentina em perspectiva comparada**. Anais do IV Seminário Nacional Sociologia & Política: Pluralidade e Garantia dos Direitos Humanos no Século XXI, 2012.

RUI, Y. La Comparación de Políticas. In: BRAY M, ADAMSON B. E MASON M. **Educación Comparada. Enfoques y Métodos**. Buenos Aires / Granica, 2010.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao FUNDEB: Por uma outra política educacional** – 2 ed. Ver. E ampl. –Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHEIBE, L. Valorização e Formação dos Professores para a Educação Básica: Questões Desafiadoras para um Novo Plano Nacional de Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p.981-1000, set. 2010. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 out. 2012.

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

SIQUEIRA, A. C. de. O plano nacional de pós-graduação 2005-2010 e a reforma da educação superior do governo Lula. In: SIQUEIRA, A. C. de; NEVES, L. M. W. (Orgs.). **Educação superior: uma reforma em processo**. São Paulo: Xamã, v. 1, 2006a, p. 107-124.

SILVA, L. L. Políticas de formação de professores universitários no contexto da transnacionalização educativa. Tendências em universidades catalãs e paulistas. **Relatório Acadêmico CAPES**, 2012, mimeo.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: Políticas e Reformas. In: TOMMASI, L. De; WARDE, M. J.; HADADD, S. (org). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo. Cortez, 2003. p. 15-38.

SOUZA, C.; CARVALHO, I. M. M. de. Reforma do Estado, Descentralização e Desigualdades. **Revista Lua nova**, n. 48, 1999. p. 187 -244.

TANGUY, L. Do sistema educativo ao emprego. Formação: Um bem universal? **Educ. Soc.** vol.20 n.67, Campinas, Agosto, 1999. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301999000200003>.

THISTED, S. **Entrevista com a professora titular Universidade Nacional de La Plata, professora titular da Universidade de Buenos Aires.** Buenos Aires, 16 de dezembro de 2011. Arquivos de Pesquisa, (mimeo).

TORRES, R.M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo. Cortez, 4ª Ed. 2003. p. 125-186.

TREVISAN, C. **Entrevista com a Coordenadora da Coordenadoria Setorial de Formação – SME – Campinas.** Campinas, 18 de abril de 2012. Arquivos de Pesquisa, mimeo.

UNESCO (Chile). Orealc - Oficina Regional De educación Para America Latina e Caribe. **Proyecto Principal de Educacion en América Latina y el Caribe.** Santiago, 1990. (Boletín 21).

UNESCO (Brasil). Jacques Delors (Org.). **Educação um Tesouro a Descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasil: Cortez, 1998.

UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>.

UNICEF. **Declaração Mundial de Educação para Todos.** Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. In: **Conferência Mundial de Educação para Todos.** Brasília, DF, 1990.

WARDE, M. J.; HADADD, S. Apresentação. In: TOMMASI, L. De; WARDE, M. J.; HADADD, S. (org). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** São Paulo. Cortez, 2003. p. 9-12.

ANEXOS

Anexo 1 - Formulário Eletrônico (GPPE, 2012)

Pesquisa GPPE-UNICAMP - Formação Continuada na RMC

A presente pesquisa visa conhecer as estruturas e estratégias utilizadas na formação continuada de professores na Região Metropolitana de Campinas. Este formulário cumpre a etapa inicial da pesquisa, visando ter um panorama de todos os 19 municípios para poder desenvolver as etapas seguintes que envolverão visitas, entrevistas e pesquisa de campo. Contamos com a sua colaboração na agilidade em responder para podermos dar prosseguimento nas análises. Grato Prof. Dr. Vicente Rodriguez Parte superior do formulário

Município * _____

Responsável * Nome de quem preencheu esse formulário

Contato * Nome de quem será o contato para agendamento, telefonemas ou esclarecer dúvidas

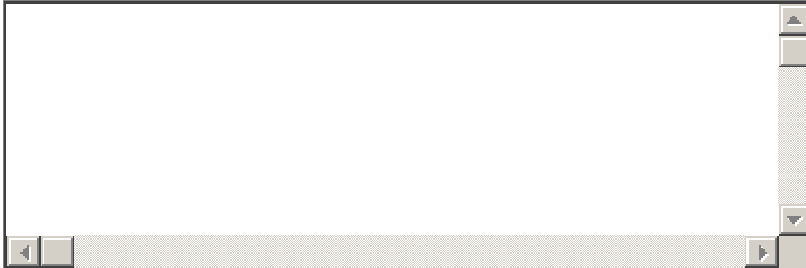
Número total de professores da SME * Colocar somente número; incluir todos os professores oficiais da rede.

Que estrutura de formação continuada de professores o município possui? * Descrever sucintamente se tem estrutura própria, se tem salas, equipamentos, uma coordenadoria etc.

O Município tem Centro de Formação de Professores? * Não importa qual a estrutura, o que importa é saber se há um centro próprio de formação ou não.

- ☐ Sim
- ☐ Não

Que estrutura institucional tem? * Descreva o organograma da estrutura institucional. Caso não

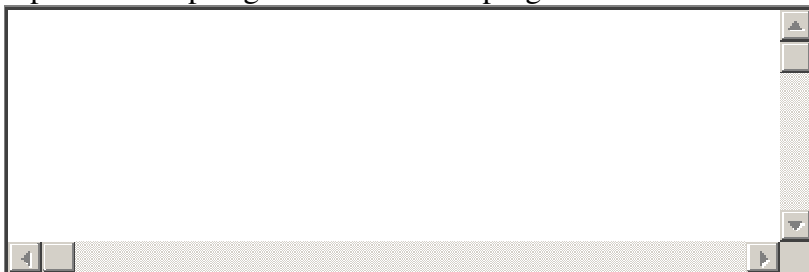


tenha, responda: não se aplica.

Número de funcionários docentes que trabalham na formação continuada * Colocar somente números

Número de funcionários não docentes que trabalham para a formação continuada * Colocar somente números

Descreva os principais programas de formação em andamento * Faça uma descrição sucinta, separando em parágrafos os diversos programas



Quantos cursos foram realizados no ano de 2011? * Informar somente números

Quantos cursos serão oferecidos em 2012? (Previsão) * Informar somente números

Em 2011, quantos cursos foram com certificado? * Informar somente números

Em 2011, quantos cursos foram em parceria com o setor privado? * Informar somente números

Em 2011, quantos cursos foram em parceria com nível estadual? * Informar somente números

Em 2011, quantos cursos foram em parceria com o nível federal? * Informar somente números

Quantos cursistas foram atendidos em 2011? * Informar somente números

Qual a previsão de cursistas a serem atendido

Anexo 2 – Roteiro Matriz de Coleta de Dados

RMC – Pesquisa sobre a formação continuada de professores

O objetivo da presente pesquisa sobre formação continuada de professores na RMC é o de fazer um diagnóstico em cada um dos 19 municípios de como tem se dado esse processo. Conhecer as diferenças e semelhanças entre cada um dos municípios, mapear as estratégias, realidade e lacunas de forma a organizar uma metodologia que nos possibilite entender esses processos tanto do ponto de vista de cada município, quanto do ponto de vista da regionalização.

A pretensão é que consigamos envolver algum funcionário de cada um dos municípios de forma a criar um ponto de trocas, reflexão e apoio à pesquisa e à formação continuada na RMC.

Como informação quantitativa será coletado dados nos diversos sistemas de banco de dados educacionais e gerais existentes na internet:

1. Série histórica de professores por município
2. Por formação
3. Por nível de ensino
4. Por rede
5. Em quantas redes e/ou municípios o professor trabalha
6. Série histórica de alunos por município
7. Por nível de ensino
8. Por rendimento
9. Evasão
10. Repetência
11. Aprovação
12. Dados como: IDEB, Prova Brasil, Saresp...
13. Censo demográfico por faixa etária
14. Finanças municipais
15. Gastos em educação
16. Gastos por nível de ensino
17. Gastos capital e corrente
18. Receitas

Para as informações qualitativas será elaborado em um primeiro momento um formulário estruturado de coleta de pesquisa.

19. Responsável (Obter isso por telefone. Sugerimos sempre tentar anotar dois contatos, muitas vezes o responsável é o Secretário e, nesse caso, geralmente terá alguém que o assessorar).

Formulário para pesquisa de campo:

1. Formas de comunicação com a rede?

1.a. Telefone para a escola () 1.b. Email pessoal () 1.c. Email da escola () 1.d. Impresso ()

1.e. Diário Oficial ()

1.f. site ()

2. Qual a estrutura para formação existente?

2.a. Estrutura central própria () 2.b. Centro próprio () 2.c. Vários centros () 2.d. Sala própria na Secretaria ()

2.e. Setor da Secretaria - 1 mesa () 2.f. mais de 1 mesa () 2.g. Diretoria própria ()

3. Quantos funcionários compõem a estrutura de formação e qual a formação destes?

3.1. Na estrutura central

3.2. No administrativo

3.3. Na formação propriamente (Quem ministra a formação?)

3.4. No Centro de Formação.

4. Estrutura

Estrutura física (locais utilizados):		4.1. Salas		4.2. Prédios	
		4.1.a. Próprios	4.1.b. Alugados	4.2.a. Próprios	4.2.b. Alugados
			4.1.c. Cedidos		4.2.c. Cedidos
Estrutura material/equipamentos:...		4.3. Data show		4.4. Lousa digital	
		4.3.a. Próprios	4.3.b. Alugados	4.4.a. Próprios	4.4.b. Alugados
			4.3.c. Cedidos		4.4.c. Cedidos
4.5. Biblioteca () sim () não		4.5.a. Acervo		4.5.b. Acesso	
4.6. Pessoal de suporte técnico:	Quantos:	4.6.a. Tic		4.6.b Som	
	Formação:	4.6.a.1. Sem formação específica		4.6.b.1. Sem formação específica	
		4.6.a.2. Técnico		4.6.b.2. Técnico	
		4.6.a.3. Superior		4.6.b.3. Superior	

4.7. Recursos financeiros (valores gerais em R\$)	4.7.a. Próprios	4.7.b. Convênios	

4.8. Estrutura de formação (Se tem Centro de formação, informações sobre cada um dos centros):

5. Como se estrutura a formação/programas?

5.a. Se há diferenciação por nível de ensino? () 5.b. Algum nível é priorizado? () 5.c. Eixo temático? ()

6. Programas de formação:

6.1. Existência de uma diretriz para a elaboração do programa de formação:

Sim () Não ()

6.2. A elaboração dos Programas de Formação tem a participação das escolas que compõem a Rede Municipal:

Sim () Não ()

6.3. Projetos (Quais os projetos que estes programas estão desdobrando?).

7. Como capta a demanda? (Marcar mais de uma opção, se válidas)

7.a. Central () 7.b. Faz levantamento com as escolas () 7.c. Regionalizada ()

8. Quem faz a captação da demanda?

8.a. OP ou Coordenador Pedagógico () 8.b. Contratado () 8.c. Outros dentro da secretaria ()

9. Características:

9.a. Compulsório () 9.b. Carreira () 9.c. Horário de trabalho () 9.d. Fora deste ()

10. Certificação:

10.1. Há certificação para os participantes:

Sim () Não ()

10.2. A certificação é utilizada para progressão funcional?

Sim () Não ()

11. Remuneração:

11.1. A formação está incluída na jornada de trabalho?

Sim () Não ()

11.2. Caso a resposta seja negativa, os professores recebem para participar da formação?

Sim () Não ()

12. Parcerias para oferta de formação:

12.a. Contratado () 12.b. Conveniado () 12.c. Setor público () 12.d. Privado ()

13. Formas de contratação:

13.a. Edital () 13.b. Notório saber () 13.c. Contratação livre de empresas ()

14. São os professores que escolhem os cursos dos quais participam?

Sim () Não ()

14.1. Se não, quem determina os cursos que eles devem participar?

14.1.a. Secretaria () 14.1.b. Escola () 14.1.c. Resultado em avaliação () 14.1.d. Outros ()

15. Existe acompanhamento do professor após o curso (visita às aulas dos docentes, análise e comparação de planejamentos para constatar se houve mudanças, outros)?

Sim () Não ()

15.1. Se sim, como é feito este acompanhamento?

15.1.a. Pela Secretaria () 15.1.b. Relatório das escolas () 15.1.c. Instrumentos próprios () 15.1.d. Outros ()

16. Os resultados das formações continuadas são discutidos junto aos professores da rede?

Sim () Não ()

17. Em que a formação continuada tem colaborado na “elevação” dos índices das avaliações externas (Provinha Brasil e Prova Brasil)? A partir da participação dos professores nestes momentos de formação, é possível afirmar que houve um aumento nestes índices?

Sim () Não ()

18. Conselho Municipal de Educação

18.1. Existe:

Sim () Não ()

Se afirmativa, qual é a sua participação no processo de formação continuada:

18.2.a. Não há () 18.2.b. Avaliador da política () 18.2.c. outros ()

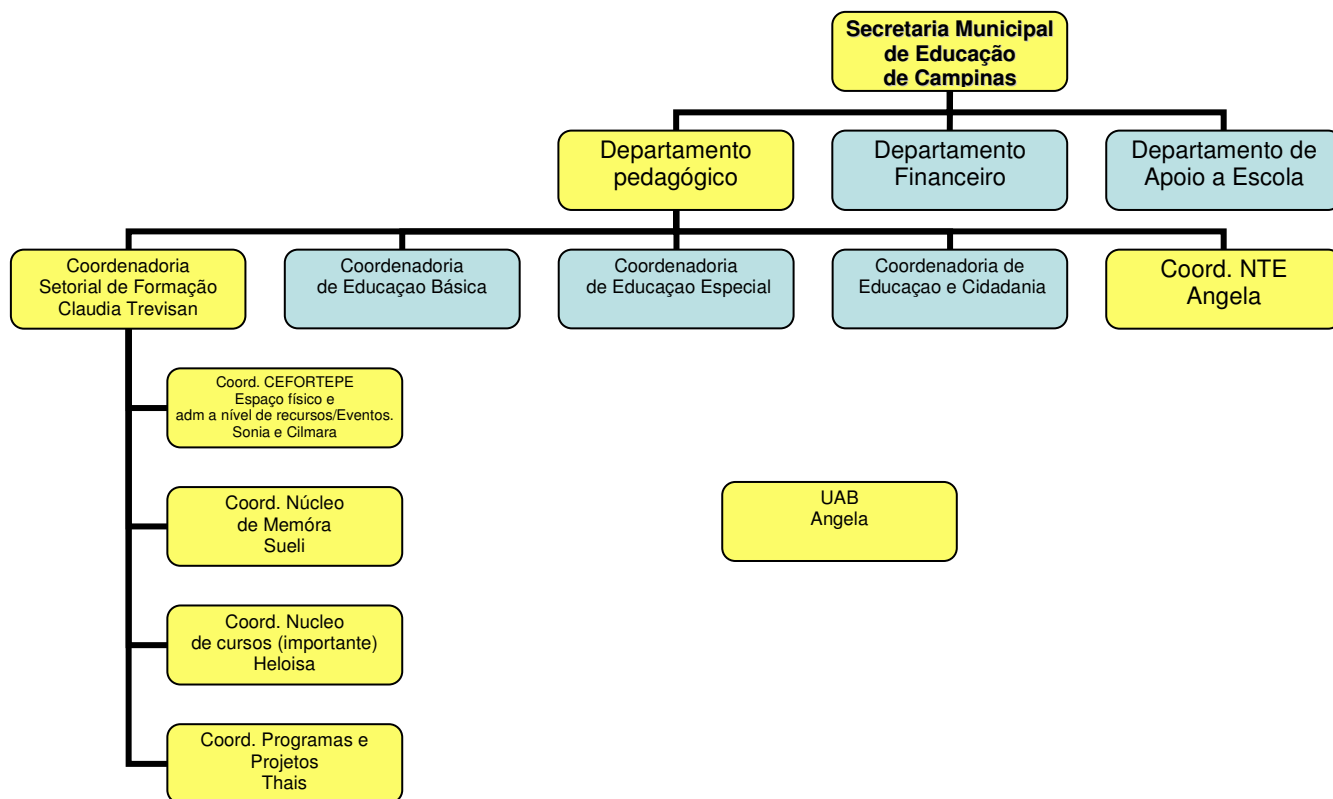
19. Quantos cursos em 2011? (relacionar um por um e tentar qualificar)*

Anexo 3 - Magistério - Lei 12.987 De 28/06/2007 - Tabela de Vencimento do Quadro de Cargos do Magistério de Campinas (Anexo III)

ANEXO III - MAGISTÉRIO
TABELA DE VENCIMENTO DO QUADRO DE CARGOS DO MAGISTÉRIO

		GRAU										
SUBGRUPO	NIVEL	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L
D-A	1	1.680,00	1.738,80	1.799,66	1.862,65	1.927,84	1.995,31	2.065,15	2.137,43	2.212,24	2.289,67	2.369,81
	2	1.862,65	1.927,84	1.995,31	2.065,15	2.137,43	2.212,24	2.289,67	2.369,81	2.452,75	2.538,60	2.627,45
	3	2.294,00	2.374,29	2.457,39	2.543,40	2.632,42	2.724,55	2.819,91	2.918,61	3.020,76	3.126,49	3.235,91
	4	2.543,40	2.632,42	2.724,55	2.819,91	2.918,61	3.020,76	3.126,49	3.235,91	3.349,17	3.466,39	3.587,72
	5	2.819,91	2.918,61	3.020,76	3.126,49	3.235,91	3.349,17	3.466,39	3.587,72	3.713,29	3.843,25	3.977,76
	6	3.126,49	3.235,91	3.349,17	3.466,39	3.587,72	3.713,29	3.843,25	3.977,76	4.116,99	4.261,08	4.410,22
GRUPO	NIVEL	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L
D-B	1	2.294,00	2.374,29	2.457,39	2.543,40	2.632,42	2.724,55	2.819,91	2.918,61	3.020,76	3.126,49	3.235,91
	2	2.543,40	2.632,42	2.724,55	2.819,91	2.918,61	3.020,76	3.126,49	3.235,91	3.349,17	3.466,39	3.587,72
	3	2.819,91	2.918,61	3.020,76	3.126,49	3.235,91	3.349,17	3.466,39	3.587,72	3.713,29	3.843,25	3.977,76
	4	3.126,49	3.235,91	3.349,17	3.466,39	3.587,72	3.713,29	3.843,25	3.977,76	4.116,99	4.261,08	4.410,22
GRUPO	NIVEL	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L
E-C	1	3.200,00	3.312,00	3.427,92	3.547,90	3.672,07	3.800,60	3.933,62	4.071,29	4.213,79	4.361,27	4.513,92
	2	3.547,90	3.672,07	3.800,60	3.933,62	4.071,29	4.213,79	4.361,27	4.513,92	4.671,90	4.835,42	5.004,66
	3	3.933,62	4.071,29	4.213,79	4.361,27	4.513,92	4.671,90	4.835,42	5.004,66	5.179,82	5.361,12	5.548,76
	4	4.361,27	4.513,92	4.671,90	4.835,42	5.004,66	5.179,82	5.361,12	5.548,76	5.742,96	5.943,97	6.152,00
GRUPO	NIVEL	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L
E-D	1	3.600,00	3.726,00	3.856,41	3.991,38	4.131,08	4.275,67	4.425,32	4.580,21	4.740,51	4.906,43	5.078,16
	2	3.991,38	4.131,08	4.275,67	4.425,32	4.580,21	4.740,51	4.906,43	5.078,16	5.255,89	5.439,85	5.630,24
	3	4.425,32	4.580,21	4.740,51	4.906,43	5.078,16	5.255,89	5.439,85	5.630,24	5.827,30	6.031,26	6.242,35
	4	4.906,43	5.078,16	5.255,89	5.439,85	5.630,24	5.827,30	6.031,26	6.242,35	6.460,83	6.686,96	6.921,00
GRUPO	NIVEL	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L
E-E	1	3.800,00	3.933,00	4.070,66	4.213,13	4.360,59	4.513,21	4.671,17	4.834,66	5.003,87	5.179,01	5.360,28
	2	4.213,13	4.360,59	4.513,21	4.671,17	4.834,66	5.003,87	5.179,01	5.360,28	5.547,88	5.742,06	5.943,03
	3	4.671,17	4.834,66	5.003,87	5.179,01	5.360,28	5.547,88	5.742,06	5.943,03	6.151,04	6.366,33	6.589,15
	4	5.179,01	5.360,28	5.547,88	5.742,06	5.943,03	6.151,04	6.366,33	6.589,15	6.819,77	7.058,46	7.305,51

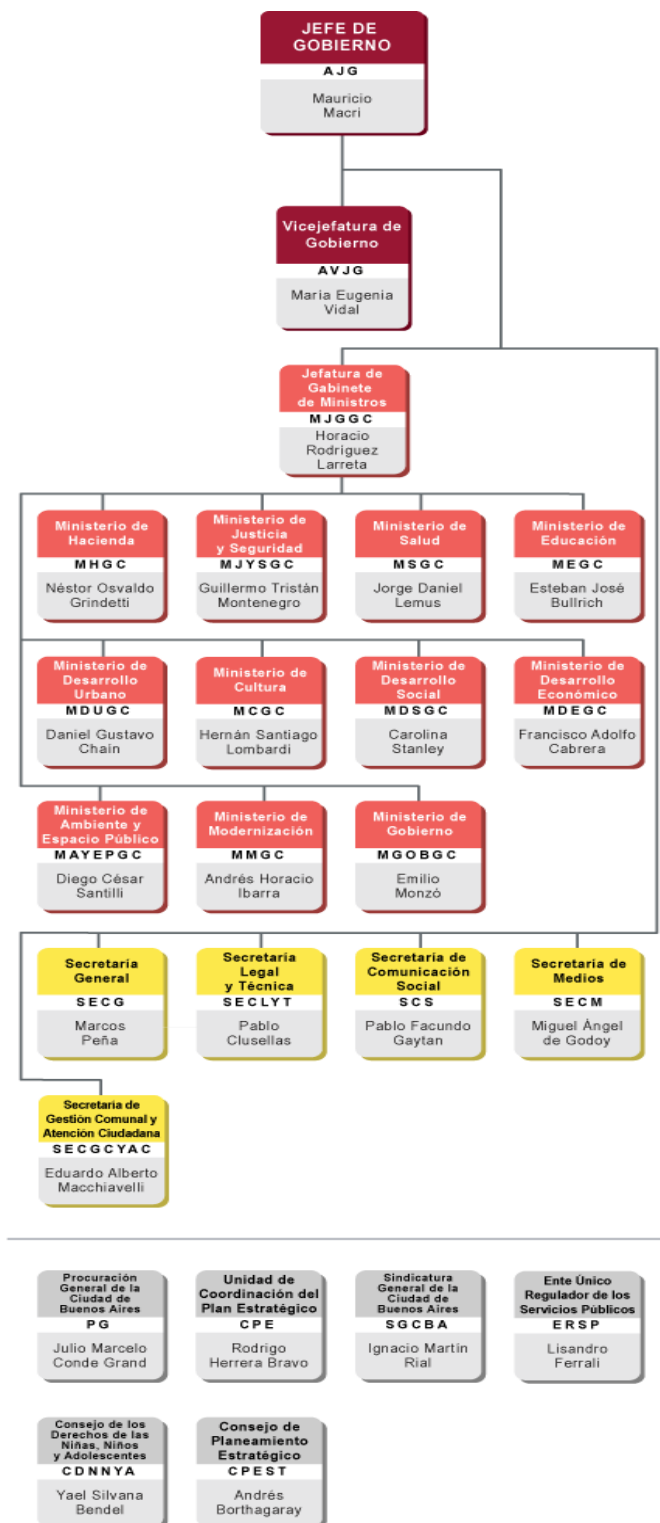
Anexo 4 - Organograma SME – Campinas



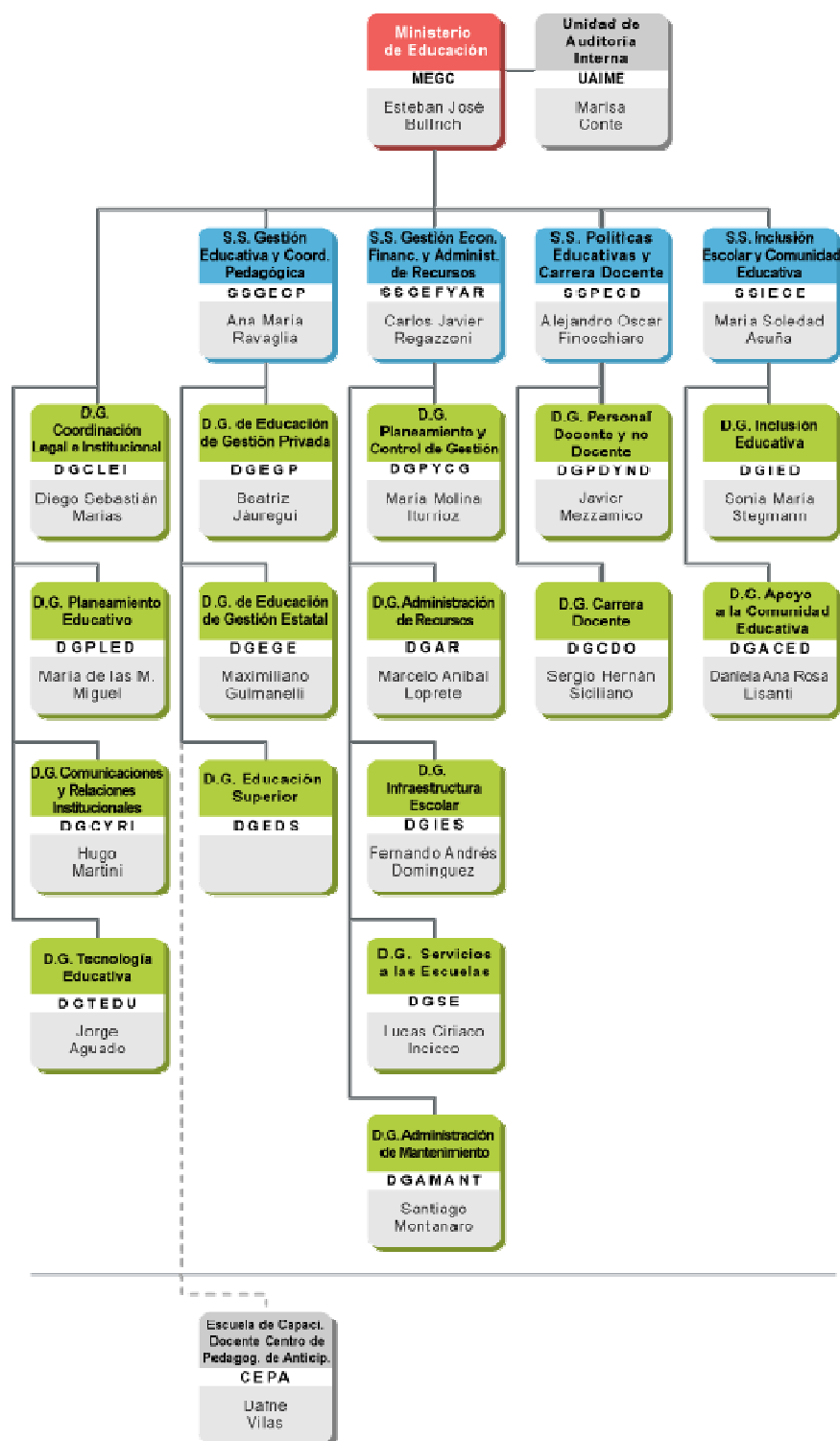
Nota: Este não é o organograma do Cefortepe, mas sim parte do organograma da SME, em que o Cefortepe está inserido no DEPE. Não existe organograma oficial do Cefortepe.

Fonte: Organograma elaborado pela equipe de pesquisadores do GPPE, 2012

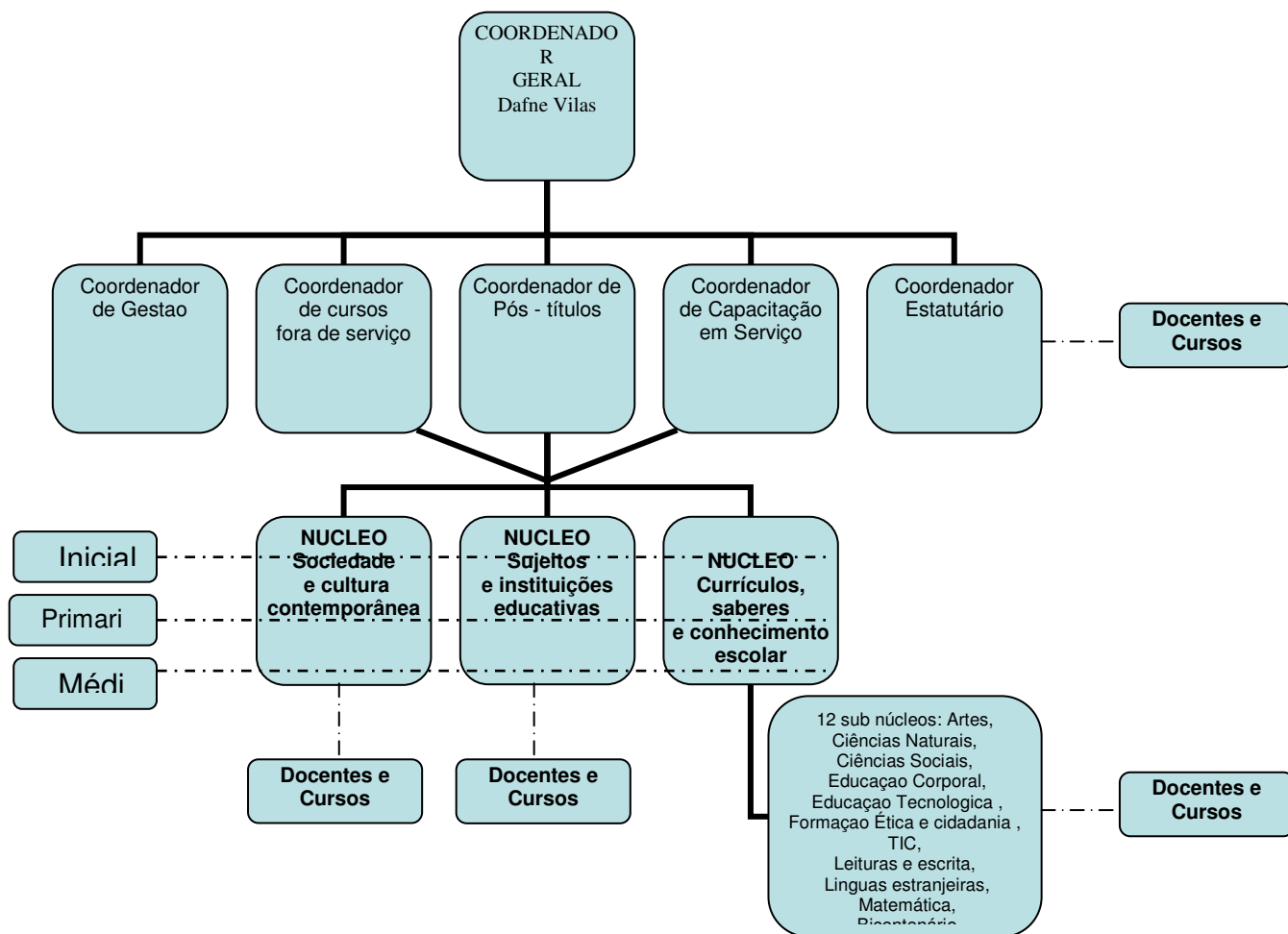
Anexo 5 - Organograma da Cidade Autônoma de Buenos Aires



Anexo 6 - Organograma do Ministério de Educação da Cidade Autônoma de Buenos Aires.



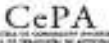
Anexo 8 - Organograma CePA



Obs: As coordenações de níveis (inicial, primário e médio) atravessam os núcleos, mas nem todos os níveis possuem coordenação individual.

Fonte: Elaborado pelo autor, através das entrevistas e materiais disponibilizados.

Anexo 9 - Enquete de Avaliação sobre os cursos do CePA



CePA
CENTRO DE CAPACITACIÓN PROFESIONAL
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN - GO. ARGENTINA

SEGUNDO CUATRIMESTRE DE 2009

Encuesta sobre cursos en sede



Buenos Aires
GOBIERNO DE LA CIUDAD
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

Estimado colega: este cuestionario es de carácter anónimo y forma parte de las actividades regulares que desarrolla el CePA para proyectar y mejorar sus propuestas pedagógicas en los próximos cuatrimestres. Por favor, complete los ítems con letra de imprenta o muy clara. Desde ya, muchísimas gracias.

1. Complete por favor sus datos: (esta información no posibilita la identificación personal)

Edad: _____ Antigüedad en la docencia: _____

Indique por favor los datos referidos a su lugar de desempeño como docente:
(Marque las opciones elegidas con una cruz. Puede seleccionar más de una opción)

Sector ☐ Público ☐ Privado

Área de educación ☐ Inicial ☐ Primaria ☐ Secundaria ☐ Técnica ☐ Adultos ☐ Superior ☐ Artística ☐ Especial
2. Complete los datos del curso que realizó:

Nombre: _____

Sede: _____, Cod: _____
(Para ser completado por CePA)
3. Respeto a los propósitos explicitados al inicio del curso: (Marque con una cruz una de las opciones)

☐ Se alcanzaron en su totalidad ☐ Se alcanzaron en forma parcial ☐ No se cumplieron ☐ No estaban explicitados con claridad

☐ Otra. Por favor, describa la situación: _____
4. Respeto a la relación tiempo/contenido, ¿el tratamiento de los contenidos fue adecuado al tiempo disponible?

☐ Sí ☐ No ¿Por qué? _____
(Si necesita más espacio utilice el reverso de la hoja, indicando N° de ítem)
5. Respeto a la relación entre los contenidos del curso y su práctica, este curso posibilitó: (Marque con una cruz hasta tres opciones que considere usted más relevantes)

☐ Planificar actividades para los alumnos ☐ Obtener herramientas para mejorar mi trabajo

☐ Actualizar y renovar conocimientos para mi formación personal ☐ Socializar experiencias y conocimientos con otros colegas

☐ Reflexionar acerca de la práctica docente ☐ Otra. ¿Cuál? _____
6. Opinión respecto a los materiales didácticos empleados durante el desarrollo del curso: (Marque con una cruz una de las opciones)

	MALA	REGULAR	BUENA	MUY BUENA	EXCELENTE
En calidad	☐	☐	☐	☐	☐
En cantidad	☐	☐	☐	☐	☐
En variedad	☐	☐	☐	☐	☐
7. ¿Recomendaría este curso a otros colegas? ☐ Sí ☐ No

¿Qué les diría? (Si necesita más espacio utilice el reverso de la hoja, indicando N° de ítem)

8. Realice las sugerencias que estime nos ayudarán a mejorar nuestra tarea de capacitación: (Si necesita más espacio utilice el reverso de la hoja, indicando N° de ítem)

Anexo 10 - Carta enviada ao Cefortepe – Campinas



Departamento de Ciências Sociais na Educação
DECISE - Faculdade de Educação
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP
CEP: 13083-865 – Campinas, SP, Brasil



Campinas, 16 de Abril de 2012

A/C Claudia Lucia Trevisan

Coordenadoria Setorial de Formação do Departamento Pedagógico – DEPE

SME- Secretaria Municipal de Educação de Campinas

Ofício - 2012

Venho por meio desta, solicitar o apoio da coordenadoria Setorial de Formação da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, através da coordenadora Claudia Lucia Trevisan para colaborar na Pesquisa “Descentralização e Formação Continuada de Professores: a Região Metropolitana de Campinas - RMC -” do GPPE – Grupo de Políticas Públicas e Educação da Faculdade de Educação – UNICAMP, sob minha responsabilidade, Prof. Dr. Vicente Rodriguez do Departamento de Ciências Sociais.

Essa pesquisa tem por objetivo investigar a formação continuada de professores na RMC, realizando um diagnóstico em cada um dos 19 municípios para compreender como tem evoluído esse processo a partir dos anos 90. Buscando conhecer as diferenças e semelhanças entre cada um dos municípios, mapear as estratégias, realidades e lacunas de forma a organizar uma metodologia que nos possibilite entender esses processos, tanto do ponto de vista de cada município, quanto do ponto de vista da regionalização.

Neste contexto, o município de Campinas é fundamental, pois é a maior cidade da RMC, nesse sentido realizamos este contato e solicitamos colaboração para o desenvolvimento do nosso trabalho. A possibilidade de trabalhos de pesquisa conjunto com as equipes do CEFORTEPE anima esta solicitação.

Agradecendo vossa atenção

Cordialmente,

Prof. Dr. Vicente Rodriguez
DECISE - Faculdade de Educação
UNICAMP

Anexo 11 – Carta enviada ao CePA – Cidade Autônoma de Buenos Aires



Departamento de Ciências Sociais na Educação
DECISE - Faculdade de Educação
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP
CEP: 13083-970 – Campinas, SP, Brasil



Campinas, SP - Brasil, abril de 2012

Estimado(a) Rafael Vilas
Coordenadora CePA

Tengo el agrado de presentarle a la investigadora Wisllayne Ivellyze de Oliveira Dri, del curso de Maestría en Educación, Área de Ciencias Sociales en la Educación, y perteneciente al GPPE – Grupo de Políticas Públicas Educativas de la Facultad de Educación – UNICAMP-Campinas-SP/Brasil, y solicito su colaboración para auxiliar a la mencionada alumna, que estará realizando una pasantía de investigación mediante la Asociación de Universidades Grupo Montevideo -AUGM – (Programa de Movilidad de Estudiantes de Posgrado), durante los meses de abril y mayo de 2012, en Argentina.

Aclaro que su investigación, titulada: *Público y Privado: La Formación Continuada de Profesores, un Estudio de caso en Brasil y en Argentina*, busca analizar tales relaciones en ambos países. Para una mejor comprensión, la presente carta lleva adjunto el resumen de la mencionada investigación. Le solicito tenga a bien conceder a la alumna la oportunidad de un encuentro en el cual se le puedan brindar datos, investigaciones, bibliografía, documentos y otro material pertinente a la temática, lo cual sería un gran aporte para su trabajo.

Por otra parte, dejo abierta la oportunidad de intercambiar experiencias acerca de la formación permanente de profesores en los dos países, así como también la alumna puede presentarles con mucho agrado, si esto fuera de su interés, datos parciales recolectados en su investigación en GPPE.

Quedo a su entera disposición para cualquier aclaración que sea necesaria y desde ya agradezco mucho su tiempo y atención.

Muy cordialmente.

Prof. Dr. Vicente Rodriguez
DECISE - Faculdade de Educação
UNICAMP

Anexo 12 - Relatório de Estágio de Pesquisa em Buenos Aires – Argentina

PÚBLICO E PRIVADO: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES, UM ESTUDO DE CASO NO BRASIL E NA ARGENTINA

Pesquisador Resp.: Wisllayne Ivellyze de Oliveira Dri

Orientador: Professor Doutor Vicente Rodriguez.

GPPE – Grupo de Políticas Públicas e Educação.

Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP/Campinas.

Financiado pela CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

wis_pedagogia@yahoo.com.br.

Relatório de Estágio de Pesquisa em Buenos Aires - Argentina

A partir da década de 90 muitas pesquisas no Brasil e na Argentina, assim como em outros países da América Latina, têm concentrado seus estudos na busca de compreender como ocorre a participação do setor privado nas políticas públicas educacionais. Diante desse cenário, a problemática a ser investigada é como a ideologia da esfera privada tem interferido na formação continuada de professores da Educação Básica nos centros de formação continuada de Campinas e Cidade Autônoma de Buenos Aires, no período de 2000 a 2011.

Para tanto, esta pesquisa tratar-se-á de um estudo de caso que abordará os centros de formação continuada de professores de Campinas-SP/Brasil e Cidade Autônoma de Buenos Aires/Argentina, como locais de estudo, sendo eles, respectivamente, Cefortepe - Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional Prof. Milton de Almeida Santos e CePA - Escola de Capacitação Docente - Centro de Pedagogias de Antecipação. Tal escolha se deu em função das duas cidades possuírem um longo histórico em formação continuada de professores, oferecidas em centros de formação. Além disso, a opção pelos dois países, também, se deu por outros motivos, entre eles, vale ressaltar que são vizinhos, que são os principais países em termos econômicos da América do Sul e com os maiores PIBs do Mercosul⁹⁶.

Ademais, na área da educação passaram a receber fortes influências de organismos internacionais, que interferiram de forma significativa nas reformas educativas e nas políticas de formação continuada de professores, desde os anos 90 até hoje. Nesse ínterim, a pesquisa vem observando como cada país adotou as recomendações internacionais e, a partir disso, como influenciou e direcionou as políticas de formação continuada de professores.

Para esta pesquisa a metodologia utilizada é qualitativa, com estudo de caso de dois objetos, os centros de formação continuada de professores: de Campinas-SP/Brasil e Cidade Autônoma de Buenos Aires / Argentina. Sendo assim, a pesquisa foi dividida em duas partes: a primeira de caráter teórico documental, na qual foi realizada a revisão bibliográfica para identificar as investigações já desenvolvidas com essa temática e a análise de documentos referentes à legislação educacional dos dois países, que proporcionou o desenvolvimento de

⁹⁶ Segundo consulta no site http://www.seplan.go.gov.br/sepin/pub/pib/mundo_mercosul.htm. Acesso em: 12 de fevereiro de 2012.

conceitos como os de Estado, Reforma do Estado, Terceira Via, Público e Privado, entre outros, que serviram para fundamentar a análise crítica dos documentos oficiais. Ademais, a pesquisa está inserida no GPPE- Grupo de Políticas Públicas em Educação, por isso, também se utiliza dados e informações que são resultados das pesquisas em equipe pertencentes ao grupo. Por isso, alguns formulários, roteiros e entrevistas foram desenvolvidos e realizados no grupo, visto que, as pesquisas de alguma forma se relacionam dentro do eixo central das políticas de formação continuada de professores.

A segunda parte da pesquisa, de caráter mais empírico, está sendo desenvolvida com entrevistas de respostas abertas, registradas em áudio, a fim de complementar os dados já coletados. Também, buscou-se nas entrevistas e visitas aos centros dados que não são publicados e esclarecimento de outras questões relevantes para a pesquisa. Para a coleta de dados sobre o centro de formação de Buenos Aires, a princípio, a pesquisa foi contemplada com o financiamento do programa da AUGM – Asociación de Universidades Grupo Montevideo (Programa de Movilidad de Estudiantes de Posgrado) para um estágio de pesquisa de 2 meses (abril e maio de 2012) na cidade de La Plata - Argentina em parceria com a UNLP – Universidade Nacional de La Plata.

Lamentavelmente, tal financiamento não ocorreu, pois faltando poucos dias para a viagem a CORI- Coordenadoria de Relações internacionais da UNICAMP não sabia informar se o intercâmbio iria acontecer, posterior a data programada para a viagem em uma reunião com a PRPG e CORI informaram que a Universidade de destino não poderia cumprir com o acordo, pois não havia previsto o financiamento. Diante de tamanho inconveniente e compartilhando a responsabilidade de garantir a continuidade de uma pesquisa que, além de ser um mestrado acadêmico financiado pela CAPES, está inserida em um grupo de pesquisa maior, o qual contava com esse intercâmbio para coleta de dados. Diante do ocorrido, o Prof. Euclides, Pró-Reitor de Pós-Graduação, e o Prof. Tessler, Diretor da CORI acordam em disponibilizar as passagens aéreas e uma ajuda de custo no valor de R\$ 1.200,00 (hum mil e duzentos reais) para cobertura das despesas com alojamento, alimentação e transporte urbano, pelo período de 24 de abril a 17 de junho de 2012 na Argentina. Para que o estágio fosse viabilizado e autorizado, o Prof. Dr. Vicente Rodriguez, orientador da pesquisa, realizou contatos com a FLACSO/Argentina – Faculdade Latino Americana de Ciências Sociais que se disponibilizou em receber uma pesquisadora brasileira e ofereceu seu apoio acadêmico (professore orientador, realização de seminário e biblioteca).

Para o estágio de pesquisa estavam previstas as seguintes atividades:

- Revisão bibliográfica na universidade de destino;
- Coleta de dados;
- Investigação de campo e entrevistas no Centro de Formação de Professores de Buenos Aires;
- Entrevista no Ministério Nacional de Educação da Argentina;
- Participação em cursos, seminários e grupos de pesquisa na universidade de destino.

Para cumprir com tal agenda, além de contar com a compreensão e ajuda da FLACSO, foram elaborados três instrumentais para entrevistas e coleta de dados que seguem anexados.

Atividades realizadas

Na FLACSO pude participar dos encontros do seminário de “Desarrollo Económico, Gasto Público y Financiamiento Educativo en Argentina” sob a responsabilidade do Prof. Dr.

Axel Rivas no mestrado de Ciências Sociais com Orientação em Educação. Ademais, realizou-se um levantamento bibliográfico na base de dados e biblioteca dessa faculdade, além disso, os encontros nas aulas do seminário citado possibilitou um intercâmbio de informação muito grande e nesse sentido pode-se compreender melhor como está organizado o sistema educativo argentino, principalmente as políticas de financiamento. Foram entrevistados dois alunos dessa Faculdade, pois eram docentes do sistema educativo da cidade Autônoma de Buenos Aires, os mesmos indicaram e passaram contatos de outras pessoas que possibilitam acesso a importantes informações para a pesquisa. Também realizou-se uma entrevista com a Profa. Dra. Sandra Ziegler que além de ser docente na FLACSO, docente no Centro de Formación e Investigación en Enseñanza de las Ciencias (CEFIEC) e Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (UBA). Tal professora trabalhou no CePA de 2000 a 2003, além disso, esteve em contato com esta pesquisa durante minha estadia, orientando-me academicamente e ajudando-me alcançar os objetivos da pesquisa na Argentina.

Foram realizados levantamentos bibliográficos na Biblioteca Nacional do Maestro⁹⁷, um espaço de referência para a área da educação. Também, foram coletados documentos no CeNIDE - Centro Nacional de Información y Documentación Educativa⁹⁸, esses dois pertencentes ao governo nacional Argentino. Buscou-se dados na “Biblioteca Del Docente”, no “Centro de Información y Documentación Educativa” pertencentes ao governo da cidade de Buenos Aires, além disso, foram feitas reuniões no Centro de Estatística e Investigación Educativa, no qual discutiu-se os dados educacionais publicados e foram esclarecidas algumas dúvidas sobre estes dados. Frequentemente, foram realizadas visitas aos Centros Docentes das sedes do CePA com objetivo de buscar informações mais específicas dessa instituição e estabelecer contatos com docentes da rede bonarense.

Também, foram realizadas visitas e entrevistas em duas Escolas:

- 1- *Escola de Jornada Completa N° 11 D.E. 09 "Manuela Pedraza"* de ensino primário, situada no Bairro de Palermo, uma região de classe média e alta de Buenos Aires, na qual se entrevistou a Diretora e Vice-Diretora e buscou-se entender como está organizada as escolas da rede de Buenos Aires, suas principais dificuldades, acertos e como estas se relacionam com a formação contínua e o CePA.
- 2- ENS N° 05 D.E. 05 "Escola Normal Superior Gral. Martín Miguel de Güemes", umas das Escolas Normais mais antigas, foi criada em 1909, localizada no bairro de Barracas, região sul de Buenos Aires e considerada uma região pobre. A diretora fundadora foi à professora Clotilde Guillén de Rezzano, muito conhecida na história da educação Argentina por imprimir um espírito inovador e comprometido com a educação desse país, além disso, trouxe com muita força as idéias da Escola Nova e dos pedagogos europeus Maria Montessori e Ovidio Decroly. Atualmente, abarca todos os níveis de ensino: inicial (infantil), primária (fundamental), média e terciária (onde se formam a maioria dos docentes da educação básica). Essa escola, assim como as onze escolas normais de Buenos Aires, são as únicas escolas públicas que oferecem, nesta jurisdição, a possibilidade do aluno transitar entre os diferentes níveis de ensino em uma mesma instituição e todos os níveis são vinculados a uma mesma unidade acadêmica. Nesta realizei uma apresentação sobre o panorama da educação brasileira na disciplina de Educação Popular, convidada pela professora Analí Schultheis, na qual tive a

⁹⁷ <http://www.bnm.me.gov.ar/>

⁹⁸ http://www.bnm.me.gov.ar/la_biblioteca/centro_documentacion/index.php,

oportunidade de trocar informações e saber quais as aspirações dos futuros docentes argentinos. Também, foram entrevistadas duas professoras, a diretora da escola e a reitora da unidade acadêmica.

Além disso, participei de duas atividades na UBA – Universidade Nacional de Buenos Aires:

1- Aula para alunas de intercambio na Faculdade de Filosofia e Letra.

Dia: 27/04 de 2012

Roteiro de aula:

09:00- *La Educación Superior Pública en Argentina*.

Por Lic. Graciela Morgade

10:30- Café

10:45- *Seminario Políticas educativas de Inclusión*.

Por Lic. Florencia Finnegan

12: 00- Almuérzo

12:30 - *Política, gestión y evaluación del sistema educativo argentino*.

Por Lic. Marta Kisilevsky

2- Seminário Permanente “Estructura Social y Educación”

Organizado pelo Instituto de Investigación “Gino Germani” - Faculdade de Ciências Sociais.

Dia: 21/05 de 2012 das 17h às 18h30.

Tema: “Educación y Justicia Social en Latinoamérica”.

Prof. Juan Carlos Tedesco (ex- ministro da Educação)

Foram realizadas 14 entrevistas, das quais se destacam a entrevista com Graciela Lombardi e Santiago Gimini do CePA. Graciela é um docente que esteve no CePA de 1984 a 2007 com alguns cortes, devido a troca de governo da cidade de Buenos Aires, esteve em outras áreas da educação, mas a maior parte de sua história foi na formação docente continua. Em 2007 é convidada pelo Ministério Nacional de Educação para coordenar o recém criado, INFOD – Instituto Nacional de Formação Docente, no qual permaneceu até dezembro de 2011, quando se aposentou. Sendo assim, essa entrevista foi de grande aporte para pesquisa, pois possibilitou entender detalhes e informações importantes sobre as políticas de formação continua na cidade de Buenos Aires e na Argentina. Já a entrevista com Santiago Gimini, representante do CePA, concedida de forma oficial para o projeto de pesquisa, foi uma entrevista rasa em informações históricas e políticas, porém permitiu coletar algumas informações estatísticas importantes. Vale destacar, que foram realizadas visitas periódicas a sede central do CePA a fim de conseguir tal entrevista e dados, visto que essa instituição se mostrou bastante “fechada”.

Além do exposto, participei como ouvinte do “VIII Foro Latinoamericano de Educación - *Qué debe saber un docente y por qué*” organizado pela Fundação Santillana no dias 28, 29 e 30 de Maio de 2012 em Buenos Aires⁹⁹.

Portanto, diante de todo este relato, não se faz necessário dizer que tal intercâmbio foi muito importante para a pesquisa e sem o qual essa não poderia ter sido realizada. Foram coletadas informações de grande relevância e também impressões que, com certeza, não seriam possíveis via internet ou realizando somente leituras. Destaca-se que sobre essa temática não existe muitas produções acadêmicas, sendo assim, essa pesquisa se faz importante por atualizar

⁹⁹

<http://www.fundacionsantillana.com/etiqueta/foro-latinoamericano-de-educacion/>

uma discussão acadêmica e, ainda inaugurar a temática das análises de Políticas Públicas de formação continuada docente em centros de formação.

Anexo 13 - Quadro/resumo – Concepções e Modelos de Formação de Continuada de Professores

Autor	Concepção/Modelo	Resumo	Observação e/ou Referências do autor
CHANTRAINE DEMAILLY (1992)	Universitária	São os projetos de caráter formal, extensivo, vinculado a uma instituição formadora, promovendo titulação específica.	Apud Moreto (2008)
	Escolar	Consiste em cursos com bases estruturadas e formas definidas pelos organizadores ou contratantes, cujos programas, temas e normas de funcionamento são definidos pelos que contratam e, geralmente, estão relacionados a problemas reais ou provocados pela incorporação de inovações.	
	Contratual	Negociação entre diferentes parceiros para o desenvolvimento de um determinado programa. É a forma mais comum de oferta de curso de formação continuada, sendo que a oferta pode partir de ambas as partes.	
	Interativa-reflexiva	As iniciativas de formação se fazem a partir da ajuda mútua entre os professores em situação de trabalhos mediados pelos formadores.	
CANDAU (1996)	Clássica/tradicional	Enfatiza a reciclagem, com o sentido de voltar a atualizar a formação recebida. Realizados em espaços considerados como <i>lócus</i> de produção do conhecimento (ex: Universidade).	
	Contemporânea	Deve ser pensada tomando por base os seguintes aspectos: a) A escola como <i>lócus</i> de formação continuada; b) A valorização dos saberes docentes; e c) Respeito ao ciclo de vida dos professores.	
NÓVOA (1997)	Estrutural	Engloba a perspectiva universitária e escolar de Chantaine Demailly (1992).	
	Construtivo	Contempla o contratual e interativo-reflexivo de Chantaine Demailly (1992).	
COCHRAN- SMITH, M.; LYTLE, S. L. (1999)	Conhecimento-para-a-prática	Aqui se parte do pressuposto de que os pesquisadores no nível universitário geram aquilo que é conhecido como conhecimento formal e teorias (incluindo a codificação da chamada sabedoria da prática) para que os professores o usem para melhorar sua prática profissional.	
	Conhecimento-em-prática	Aqui se pressupõe que os professores aprendem quando têm oportunidade de sondar o conhecimento imbuído no trabalho de especialistas, ou de aprofundar seus próprios conhecimentos e usar a capacidade de fazer julgamentos, ou de desenhar ricas interações na sala de aula.	
	Conhecimento-da-prática	Diferentemente das outras duas, esta concepção não pode ser entendida em termos de um universo de conhecimento que divide conhecimento formal de um lado e conhecimento prático do outro. Presume-se, ao invés disso, que o conhecimento que os professores precisam para ensinar bem é gerado quando eles consideram suas próprias salas de aula locais para uma investigação intencional, ao mesmo tempo em que consideram o conhecimento e teoria produzidos por outros, material gerador para questionamento e interpretação. Neste sentido, os professores aprendem quando geram conhecimento local de prática trabalhando dentro do contexto de comunidades de investigação, teorizando e construindo seu trabalho de forma a conectá-lo às questões sociais, culturais e políticas mais gerais.	

SERRA (2004)	Orientada individualmente	É um processo de aprendizagem individual e personalizado, cada professor organiza e planifica individualmente suas atividades de formação.	
	Reflexão baseada na observação, supervisão e avaliação	O eixo do modelo é desenvolver nos professores destrezas metacognitivas, permitindo a esses conhecer, analisar, avaliar e questionar sua própria prática docente, promovendo uma maior autoconsciência profissional e pessoal.	
	Desenvolvimento curricular e organizativo	Quando a formação oferecida é baseada no desenvolvimento curricular, no desenho de programas ou de melhoras da instituição escolar mediante projetos didáticos ou organizativos para resolução de problemas específicos.	
	Treinamento através de cursos de formação	É o modelo mais estendido e desenvolvido e na verdade é o sinônimo de formação em exercício de professores. As características básicas são: a presença de um professor e um especialista em alguma área do conhecimento que define os objetivos, conteúdos e atividades do curso, em linhas gerais é oferecidos para grupos grandes de professores, fora da escola.	É muito criticada por ser teórica e, em muitos casos, não levar em consideração componentes que façam a aprendizagem ser mais relevante, pode não refletir as necessidades reais da escola, tal como, não ter aplicações práticas em sala de aula.
	Investigação	Está associada ao modelo de pesquisa-ação. Sendo assim, o modelo requer que o professor identifique um problema ou um tema de interesse, busque informações e analise, a partir disso fazendo mudanças nas práticas e depois avalie seus resultados. Podem participar pesquisadores especialistas e é assentada no trabalho colaborativo e participativo, está centrada na prática.	
MORETO (2008)	As Concepções e Práticas de Formação Continuada	professor-pesquisador-reflexivo e crítico-dialética. Utiliza-se em oposição à prática reflexiva = 1 -modelo clássico segundo CANDAU, 2 -modelo prático-reflexivo, no qual o professor produz conhecimento pela reflexão sobre a prática no ato educativo, 3 -modelo emancipatório-político se baseia na perspectiva sócio-histórica, apontando que somente através de um vasto conhecimento de mundo o professor pode observar suas ações práticas de forma crítica, relacionando-as com as teorias educacionais e a realidade concreta.	JACOBUCCI (2007); SANTOS (2003); BERNARDO (2004); SOUZA (2005); MACHADO (2005); TERRAZAN (2005); ISHIHARA (2005);
	Da Reflexão à Concepção Crítico-Dialética	Da possibilidade de reflexão sobre a prática; reflexão sobre o vivido, sobre os saberes e conhecimentos adquiridos na vivência do cotidiano; diferentes momentos e instâncias em que há trocas entre professores; reflexão na prática para a reconstrução social; formação a partir do saber-fazer “experiência” que o professor produz; um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas; reflexão docente sobre sua função laboral; professor reflexivo, ou seja, aquele que amplia sua consciência através da própria prática. Em contrapartida e neste sentido, a concepção crítico-dialética busca na crítica ativa, que constrói conhecimento a partir das relações humanas, a perspectiva dialética – no sentido de que esta crítica ativa não está dada, mas necessita ser construída pelos homens nas suas relações sociais.	AZEVEDO (2004), BERNARDO (2004), BERTOLO (2004), SANTOS (2004), SILVA (2004), ALMEIDA (2005), AMBROSETTI & RIBEIRO (2005), AZEVEDO & ANDRADE (2005), LADE (2005), NUNES (2005), SANTOS (2005), TERRAZAN et. al. (2005), AGUIAR (2006), AZAMBUJA (2006), RANGEL (2006), COQUEMALA (2007), DELBONI (2007) e GALINDO & INFORSATO (2007)

	Escola, Coletivo e Relações Sociais	A escola como local privilegiado, mas não o único, para acontecer a formação dos professores. Nesse sentido, as ações coletivas ganham visibilidade e se apresentam como possibilidades de confirmação de uma concepção de formação continuada que, juntamente com a perspectiva “crítica”, configuram a profissionalização do professor.	SANTOS (2003, 2004 e 2005), AZEVEDO (2004), LADE (2005), MACHADO (2005), TERRAZAN et.al. (2005), TEIXEIRA (2005), INFORSATO & GALINDO (2006) e RANGEL (2006); BERNARDO (2004), BERTOLO (2004), e NUNES (2005).
IMBERNÓN (2009)	Reconceituação da formação permanente de professores	A Apresentação, elaborada pelo próprio autor, justifica a necessidade de uma mudança na formação permanente do professorado no século XXI. Por conta de mudanças bruscas que ocorreram nas últimas décadas do século XX, muitos não se deram conta da necessidade de atualizações no âmbito de suas profissões, permanecendo na ignorância ou no desconcerto, de fato, em uma “nova forma de pobreza, material e intelectual”.	
	Relação entre o método e o contexto	O método deve fazer parte integrante do conteúdo que se pretende ensinar, não se pode pensar a formação permanente de professores sem antes analisar o contexto político e social, de acordo com a especificidade de cada país, território ou região. “Assim, tudo o que se explica não serve para todos, nem em todo lugar”.	
	A formação coletiva	A nova formação é tarefa coletiva; o que pressupõe, nas instituições formadoras, atividades de formação colaborativa. Mesmo sabendo que o trabalho colaborativo não é tarefa fácil, o autor deixa clara a necessidade de abandonar a formação individualista. Para ele o contexto social é elemento imprescindível e a forma mais adequada para desenvolver o trabalho de formação permanente é mesmo o trabalho colaborativo.	Esses pontos se complementam.
	Comunidades formativas	Trabalhar conjuntamente com a comunidade pressupõe o desenvolvimento de habilidades ancoradas na cultura profissional que atua como filtro para interpretar a realidade.	
FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. (2011)	Déficit	Formação Continuada é a de que ela se faz necessária em razão de a formação inicial apresentar muitas limitações e problemas, chegando, em muitos casos, a ser de extrema precariedade. Nesse sentido, a Formação Continuada decorre da necessidade de suprir as inadequações deixadas pela formação inicial, que repercutem fortemente no trabalho docente.	
	Atenção no sujeito professor	(i) uma maior qualificação dos docentes em termos éticos e políticos levará os professores a aquilatar melhor sua importância social, seu papel e as expectativas nele colocadas, levando-o, assim, a conferir um novo sentido a sua profissão; (ii) a formação inicial dos docentes é aligeirada e precária, de modo que é central ajudá-los a superar os entraves e as dificuldades que encontram no exercício profissional, relativos à falta de conhecimentos científicos essenciais, de habilidades para o adequado manejo da sala de aula e, ainda, de uma visão objetiva sobre temas que se manifestam constantemente no dia a dia escolar, como violência, uso abusivo de drogas, gravidez e/ou paternidade na adolescência etc.; (iii) os ciclos de vida profissional precisam ser considerados em uma visão ampla, holística, de formação continuada, na qual se consideram a	HARGREAVES (1995)

		experiência no magistério, as perspectivas que marcam as várias faixas etárias, seus interesses e suas necessidades.	
	Equipes pedagógicas (direção, coordenação, corpo docente) das escolas	Os estudos desta vertente dividem-se em dois subgrupos: (i) aqueles que entendem ser o coordenador pedagógico (CP) o principal responsável pelas ações de formação continuada na escola; e (ii) aqueles que buscam fortalecer e legitimar a escola como um <i>lócus</i> de formação contínua e permanente, possibilitando o estabelecimento, nela, de uma comunidade colaborativa de aprendizagem.	CHRISTOV, (2007); PLACCO; ALMEIDA, (2003)

Fonte: Elaborado pela autora com base nas seguintes leituras: MOTA (2009); NÓVOA (1997); COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. (1999); SERRA (2004); MORETO (2008, 2009); FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS (2011) e IMBERNÓN (2009).

Anexo 14 - Carta enviada ao Cefortepe e Núcleo de Memória e Pesquisa em Educação - Campinas



Departamento de Ciências Sociais na Educação
Faculdade de Educação
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP
CEP: 13083-865 – Campinas, SP, Brasil



Cidade Universitária "Zeferino Vaz", 04 de junho de 2013.

Ilma. Sra.
Professora Miriam Benedita de Castro Camargo
DD. Coordenadora Setorial de Formação

Senhora Coordenadora,

Venho pela presente confirmar o início da pesquisa da nossa equipe junto ao Núcleo Memória e Pesquisa em Políticas Públicas e Educação a partir do mês de julho 2013.

Agradeço a colaboração e o diálogo permanente de vossa Coordenadoria com a Faculdade de Educação da Unicamp. Como sempre os resultados destes trabalhos de pesquisa ficam à disposição da Secretaria Municipal de Educação.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Vicente Rodriguez
DECISE - Faculdade de Educação
UNICAMP

Anexo 15 - Cursos ofertados pelo Centro de Formação de Campinas (Cefortepe) - anos de 2007, 2009/ 2010 e 2011

Cursos ofertados pelo Centro de Formação de Campinas (Cefortepe) - anos de 2007, 2009/ 2010 e 2011

2007				
	Curso	Carga Horária	Parceria	Modalidade
1	O aluno com deficiência física e a apropriação do conhecimento: discutindo possibilidades tecnológicas para o sucesso escolar			
2	O ensino de Português como segunda língua para surdos			
3	Educação Infantil: A vida entrando na sala de aula			
4	Os anos iniciais do Ensino Fundamental: exercício da cidadania			
5	Ensino Fundamental: adolescência cidadã			
6	Educação de Jovens e Adultos			
7	A construção do trabalho coletivo: cuidar de si para interagir e orientar novas práticas pedagógicas			
8	Qualidade de vida aos profissionais não docentes das Escolas Municipais de Campinas			
9	Das primeiras formas de contagem à utilização do ábaco			
10	Curso Básico de Informática Educativa			
11	Laboratório de Informática, novo espaço para o professor			
12	Formação de coordenadores de projetos em informática - Módulo I: alunos monitores			
13	Podcast: dando voz aos alunos da Rede			
14	História em quadrinhos - uma proposta envolvente			
15	Leitura e releitura de imagens			
16	Estudos avançados de Educação Infantil: o 'Currículo em Construção' em movimento – 1			
17	Estudos avançados de Educação Infantil: o 'Currículo em Construção' em movimento – 2			
18	O projeto pedagógico e a formação de professores: escrita, encontros e diálogos da/na escola			
19	Aprender a perguntar, pesquisar e descobrir: o desenvolvimento de projetos com crianças do ciclo de alfabetização			
20	Memória de professores			
21	Letra e Vida		Estadual	
22	Alfabetização e Cultura Letrada (continuidade do curso Letra e Vida / 2006)		Estadual	
23	O Ensino Fundamental de nove anos e o ciclo de alfabetização: teorias e práticas			
24	Um novo olhar para os registros: produção de conhecimentos			

25	Classes voltadas a alunos em defasagem idade/série			
26	Ensino/aprendizagem da Matemática: alternativas para a diversidade da sala de aula			
27	por um fio... saiu por um laço... Quem quiser que dê um abraço			
28	Pedagogia da Imagem			
29	Francês Básico I			
30	Francês Básico II			
31	Francês Básico III			
32	Italiano - Básico I			
33	Italiano – Intermediário			
34	LIBRAS - Módulo I			
2009/2010				
	Curso	Carga Horária	Parceria	Modalidade
1	A construção da Imagem do Negro no Brasil: Olhares na Mídia	60h		semi-presencial
2	GF em Áreas Do Conhecimento*	60h		semi-presencial
3	GF por Temática: A democracia e a cidadania como construção sociopolítica	45h		
4	A lei 10.639/03: Compromissos e mudanças na Educação	120h		semi-presencial
5	Animação Stop Motion	60h		
6	Básico: Informática Educativa I	100h		
7	Básico: Informática Educativa II	60h		semi-presencial
8	Blogs na Educação	60h		
9	Educação Alimentar e Currículo – Módulo I	36h		
10	Educação e Saúde Mental	50h		semi-presencial
11	Educação organizada em ciclos: perspectiva para a mudança do ensino e do aprender	48h		
12	GF por Temática: EJA II: Construção do Currículo	60h		semi-presencial
13	Elaboração de Projetos em Tecnologias	40h	Federal	semi-presencial
14	Ensinando com o jogo de xadrez – Lei Municipal 8.829/96	60h		
15	Espanhol Básico I	80h		
16	Espanhol Básico II	60h		semi-presencial
17	Estudos e Registros das Práticas Ambientais na Educação Infantil	40h		
18	Estudos e Registros das Práticas Ambientais na Educação			
19	Ferramentas on line para uso educacional	40h		
20	Formação de docentes coordenadores de ciclos – desafios, práticas e possibilidades de avanço	30h		
21	Inclusão do aluno com deficiência visual na escola regular: abordagem teórico-prática	50h		

22	Introdução à formação de audiodescritores – acessibilidade para teatro, televisão e cinema	45h		
23	Informática para Gestores	60h		
24	Jogos pedagógicos para os ciclos iniciais do Ensino fundamental	40h		
25	Libras – Língua de Sinais – Módulo I	60h		
26	Libras – Língua de Sinais – Módulo II	60h		
27	Musicalizando Campinas**	60h		
28	O Aluno com deficiência física na escola regular e o uso das tecnologias assistivas	45h		
29	O livro, a leitura, o fantoche e a contação de histórias na escola	30h		
30	O vídeo e a internet na escola	40h		semi-presencial
31	Patrimônio cultural na escola: conceitos, diretrizes e práticas	50h		
32	Pedagogia Freinet na Educação Infantil	45h		
33	Pedagogia Freinet módulo II	45h		
34	Pedagogia da Imagem	120h	Sec. De Cultura de Campinas	semi-presencial
35	Projeto Imprensa	80h		semi-presencial
36	Reforma Ortográfica	15h		
37	GF Sexualidade Humana, Gênero e Etnia	30h		
38	GF Sexualidade Humana, Gênero e Etnia II	30h		
39	Tecendo Gênero e Diversidade nos Currículos da Educação Infantil	80h	UFLA	semi-presencial
40	Técnicas Básicas de Orientação e Mobilidade para alunos com Deficiência Visual	30h		
41	GF A cor da cultura I	30h	Federal	
42	GF A cor da cultura II	30h	Federal	
43	Educação para a Mobilidade	30h	EMDEC	
44	Educação Para o Trânsito, mobilidade urbana e cidadania	60h	EMDEC	semi-presencial
45	Gestar II – Língua portuguesa	300h	Federal	semi-presencial
46	Gestar II – Matemática	300h	Federal	semi-presencial
47	Geotecnologia como apoio a elaboração de material didático para o EF: Atlas Ambiental escolar da RMC	100h	EMBRAPA	
48	Letra e Vida	180h	Estadual	semi-presencial
49	Tecnologias na educação: ensinando e aprendendo com as TIC	100h	Federal	semi-presencial
50	Grupo de Formação pedagógica para o ensino do Francês	30h	Aliança Francesa	
51	Francês I	80h	Aliança Francesa	
52	Francês II	80h	Aliança Francesa	

53	Francês III	80h	Aliança Francesa	
54	Inglês Básico I	70h	Yázigi Internexos	semi-presencial
55	Italiano II	80h		
56	Italiano III	80h		
57	Italiano Básico IV	60h		
58	Leitura e Escrita com foco em gêneros textuais: poesia, artigos de opinião e memórias literárias	90h	CENPEC	EAD
2011				
	Curso	Carga Horária	Parceria	Modalidade
1	Grupo de Formação do Componente Curricular: Língua Portuguesa	60 h/a	SME	Semi-presencial
2	Grupo de Formação do Componente Curricular: Artes	60 h/a	SME	Semi-presencial
3	Grupo de Formação do Componente Curricular: Inglês	60 h/a	SME	Semi-presencial
4	Grupo de Formação do Componente Curricular: ERET	60 h/a	SME	Semi-presencial
5	Grupo de Formação do Componente Curricular: Matemática	60 h/a	SME	Semi-presencial
6	Grupo de Formação do Componente Curricular: Ciências	60 h/a	SME	Semi-presencial
7	Grupo de Formação do Componente Curricular: História	60 h/a	SME	Semi-presencial
8	Grupo de Formação do Componente Curricular: Geografia	60 h/a	SME	Semi-presencial
9	GRUPO DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESPECIAL	90 h/a	SME	Presencial
10	GRUPO DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA e CURRÍCULO	90 h/a	SME	Presencial
11	GRUPO DE FORMAÇÃO EM CULTURA CORPORAL DO MOVIMENTO	90 h/a	SME	Presencial
12	GRUPO DE FORMAÇÃO: O PROFESSOR DE EJA ANOS FINAIS E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO – MÓDULO I	60 h/a	SME	Semi-presencial
13	CURSO: LER E ESCREVER – ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO (INICIANTE)	180 h/a	Estadual	Semi-presencial
14	CURSO: LER E ESCREVER – PRÁTICAS ESCOLARES DE LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS (INICIANTE)	180 h/a	Estadual	Semi-presencial
15	CURSO: LER E ESCREVER – CONTEXTUALIZANDO A MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS (INICIANTE)	180 h/a	Estadual	Semi-presencial
16	CURSO: LER E ESCREVER – ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO (CONTINUIDADE)	180 h/a	Estadual	Semi-presencial
17	CURSO: LER E ESCREVER – PRÁTICAS ESCOLARES DE LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS (CONTINUIDADE)	180 h/a	Estadual	Semi-presencial
18	CURSO: LER E ESCREVER – CONTEXTUALIZANDO A MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS (CONTINUIDADE)	180 h/a	Estadual	Semi-presencial

19	GRUPO DE FORMAÇÃO: PROGRAMA GESTÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR – GESTAR II – MATEMÁTICA (CONTINUIDADE)	100 h/a	Federal	Semi-presencial
20	CURSO: INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA ESCOLA REGULAR: ABORDAGEM TEÓRICA- PRÁTICA	50 h/a	SME	Presencial
21	CURSO: EDUCAÇÃO E SAÚDE MENTAL	50 h/a	SME	Presencial
22	CURSO: INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM ALTERAÇÕES MOTORAS: A CONTRIBUIÇÃO DO FISIOTERAPEUTA	50 h/a	SME	Presencial
23	CURSO: INCLUSÃO DO ALUNO COM MÚLTIPLA DEFICIÊNCIA OU SURDOCEGUEIRA NO ENSINO REGULAR	50 h/a	SME	Presencial
24	CURSO: INTRODUÇÃO À FORMAÇÃO DE AUDIODESCRITORES – ACESSIBILIDADE PARA TEATRO, TELEVISÃO E CINEMA – MÓDULO I	50 h/a	SME	Presencial
25	CURSO DE LIBRAS – MÓDULO I	50 h/a	SME	Presencial
26	CURSO: FRANCÊS BÁSICO V	60 h/a	Aliança Francesa	Semi-presencial
27	CURSO: ITALIANO BÁSICO III	60 h/a		Semi-presencial
28	CURSO: ITALIANO BÁSICO IV	60 h/a		Semi-presencial
29	CURSO: ITALIANO INTERMEDIÁRIO I	60 h/a		Semi-presencial
30	CURSO: ESPANHOL BÁSICO I	60 h/a		Semi-presencial
31	CURSO: ESPANHOL INTERMEDIÁRIO I	60 h/a		Semi-presencial
32	CURSO: INGLÊS BÁSICO II	60 h/a		Semi-presencial
33	CURSO: PROJETO IMPRENSA (INICIANTE)	80 h/a	SME	Semi-presencial
34	CURSO: PROJETO IMPRENSA – MÓDULO III (CONTINUIDADE)	80 h/a	SME	Semi-presencial
35	CURSO: PROJETO IMPRENSA – MÓDULO III (CONTINUIDADE)	40 h/a	SME	Semi-presencial
36	CURSO: AS HORTAS PEDAGÓGICAS NO COTIDIANO ESCOLAR	40 h/a	SME	Semi-presencial
37	CURSO: VIOLÃO POPULAR I	40 h/a	SME	Semi-presencial
38	CURSO: VIOLÃO POPULAR II	40 h/a	SME	Semi-presencial
39	CURSO: FORMAÇÃO MUSICAL TEÓRICA: PRÁTICA PARA EDUCADORES – NÍVEL BÁSICO	40 h/a	SME	Semi-presencial
40	CURSO: PERCUSSÃO I	40 h/a	SME	Semi-presencial
41	CURSO: TÉCNICAS BÁSICAS DE DESENHO	40 h/a	SME	Semi-presencial
42	CURSO: TÉCNICAS BÁSICAS DE PINTURA	40 h/a	SME	Semi-presencial
43	CURSO: FRANCÊS BÁSICO III	60 h/a		Semi-presencial
44	CURSO: FRANCÊS BÁSICO IV	60 h/a	Aliança Francesa	Semi-presencial
45	CURSO DE APROFUNDAMENTO NAS CONCEPÇÕES HISTÓRICAS DE CRIANÇA, EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO INFANTIL, EDUCADOR	98 h/a	SME	Semi-presencial
46	CURSO: O CONHECIMENTO E O DESENVOLVIMENTO DE ATITUDES DE PESQUISA, A PARTIR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	90 h/a	SME	Semi-presencial
47	CURSO: A ESCOLA COMO ESPAÇO DE	45 h/a	SME	Presencial

	DESENVOLVIMENTO			
48	CURSO: A EDUCAÇÃO INDIRETA E A ESCOLA: UM DIÁLOGO POSSÍVEL	30 h/a	SME	Presencial
49	CURSO: EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PASSAGEM INTEGRADA PELO TRABALHO PEDAGÓGICO	45 h/a	SME	Presencial
50	CURSO: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E REALIDADE EDUCACIONAL	45 h/a	SME	Semi-presencial
51	CURSO: PEDAGOGIA DE PROJETOS	45 h/a	SME	Presencial
52	CURSO: GESTÃO ESCOLAR E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	45 h/a	SME	Presencial
53	CURSO: SAÚDE VOCAL – EXPRESSÃO VOCAL E ORAL PARA PROFESSORES	90 h/a	SME	Presencial
54	CURSO: A CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	30 h/a	SME	Presencial
55	CURSO: A PUBLICIDADE COMO VEÍCULO DAS DIFERENTES LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL	40 h/a	SME	Semi-presencial
56	CURSO: A PEDAGOGIA FREINET NA EDUCAÇÃO INFANTIL – MÓDULO I	45 h/a	SME	Presencial
57	CURSO: CONCEITOS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL	30 h/a	SME	Presencial
58	CURSO: CONTANDO E FAZENDO ARTE	30 h/a	SME	Presencial
59	CURSO BÁSICO DE INFORMÁTICA EDUCATIVA	100 h/a	SME	Presencial
60	CURSO DE INFORMÁTICA PARA GESTORES	40 h/a	SME	Presencial
61	CURSO MÍDIAS NA EDUCAÇÃO – TRABALHANDO ÁUDIO E PUBLICAÇÕES	30 h/a	SME	Semi-presencial
62	CURSO DE UTILIZAÇÃO DO LIED E INFORMÁTICA EDUCATIVA	40 h/a	SME	Presencial
63	CURSO DE UTILIZAÇÃO DE OBJETOS EDUCACIONAIS - INTERNET	40 h/a	SME	Presencial
64	CURSO: ETNOMATEMÁTICA	60 h/a	SME	Presencial
65	CURSO: MASCULINIDADES E VIOLÊNCIAS	36 h/a		Presencial
66	CURSO: A CONSTRUÇÃO DA IMAGEM DO NEGRO NO BRASIL: OLHARES NA MÍDIA	40 h/a	SME	Presencial
67	CURSO: A COR DA CULTURA	30 h/a	SME	Presencial
68	CURSO: SEXUALIDADE HUMANA, GÊNERO E ETNIA	30 h/a	SME	Presencial
69	CURSO DE EDUCAÇÃO ALIMENTAR E CURRÍCULO	30 h/a	SME	Presencial
70	CURSO: PROGRAMA ARTE E MOVIMENTO - IV FEM	30 h/a	SME	Presencial
71	CURSO: VALORIZANDO O SER EDUCADOR	30 h/a	SME	Semi-presencial
72	CURSO: DESENVOLVIMENTO INFANTIL DE 0 A 3 ANOS E DIRETRIZES CURRICULARES	30 h/a	SME	Presencial
73	CURSO: PROJETO EDUCAÇÃO E CONHECIMENTOS PARA PROFILAXIA DA DENGUE	30 h/a	SME	Presencial

74	CURSO: EIXOS TEMÁTICOS PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	60 h/a	SME	Presencial
75	CURSO: O APROVEITAMENTO DA CULTURA POPULAR NA ESCOLA	30 h/a	SME	Presencial
76	GRUPO DE FORMAÇÃO: FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DO FRANCÊS	40 h/a	SME	Presencial
77	CURSO: VIOLÃO POPULAR I	60 h/a	SME	Semi-presencial
78	CURSO: VIOLÃO POPULAR II	60 h/a	SME	Semi-presencial
79	CURSO: FORMAÇÃO MUSICAL TEÓRICA: PRÁTICA PARA EDUCADORES – NÍVEL BÁSICO	40 h/a	SME	Semi-presencial
80	CURSO: A FORMAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA	40 h/a	SME	Semi-presencial
81	CURSO: TÉCNICAS BÁSICAS DE DESENHO	60 h/a	SME	Semi-presencial
82	CURSO: O DESENHO ARTÍSTICO E A PINTURA NA ESCOLA	60 h/a	SME	Semi-presencial
83	CURSO: TÉCNICAS BÁSICAS DE PINTURA	60 h/a	SME	Semi-presencial
84	CURSO: A PINTURA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	60 h/a	SME	Semi-presencial
85	CURSO: FRANCÊS BÁSICO IV	60 h/a		Semi-presencial
86	CURSO: FRANCÊS BÁSICO V	60 h/a	Aliança Francesa	Semi-presencial
87	CURSO: FRANCÊS INTERMEDIÁRIO I	60 h/a	Aliança Francesa	Semi-presencial
88	CURSO: ITALIANO BÁSICO IV	60 h/a		Semi-presencial
89	CURSO: ITALIANO INTERMEDIÁRIO II	60 h/a		Semi-presencial
90	CURSO: ESPANHOL BÁSICO II	60 h/a		Semi-presencial
91	CURSO: ESPANHOL INTERMEDIÁRIO I	60 h/a		Semi-presencial
92	CURSO: ESPANHOL INTERMEDIÁRIO II	60 h/a		Semi-presencial
93	CURSO: INGLÊS BÁSICO III	60 h/a		Semi-presencial
94	CURSO: PROJETO IMPRENSA - MÓDULO II (CONTINUIDADE)	40 h/a	SME	Semi-presencial
95	CURSO: PROJETO IMPRENSA - MÓDULO IV (CONTINUIDADE)	40 h/a	SME	Semi-presencial
96	CURSO: PROJETOS TEMÁTICOS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL - MÓDULO II	40 h/a	SME	Semi-presencial
100	CURSO: PROJETOS TEMÁTICOS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL - MÓDULO I	40 h/a	SME	Semi-presencial
101	CURSO: AS HORTAS PEDAGÓGICAS NO COTIDIANO ESCOLAR - Módulo II	40 h/a	SME	Semi-presencial
102	CURSO: INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA ESCOLA REGULAR: ABORDAGEM TEÓRICA- PRÁTICA	50 h/a	SME	Presencial
103	CURSO: EDUCAÇÃO E SAÚDE MENTAL	50 h/a	SME	Presencial
104	GRUPO DE FORMAÇÃO: O PROFESSOR DE EJA ANOS FINAIS E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO - MÓDULO II	60 h/a	SME	semi-presencial
105	Grupo de Formação do Componente Curricular: Língua Portuguesa	60 h/a	SME	semi-presencial

106	Grupo de Formação do Componente Curricular: Arte	60 h/a	SME	semi-presencial
107	Grupo de Formação do Componente Curricular: Inglês	60 h/a	SME	semi-presencial
108	Grupo de Formação do Componente Curricular: ERET	60 h/a	SME	semi-presencial
109	Grupo de Formação do Componente Curricular: Matemática	60 h/a	SME	semi-presencial
110	Grupo de Formação do Componente Curricular: Ciências	60 h/a	SME	semi-presencial
111	Grupo de Formação do Componente Curricular: História	60 h/a	SME	semi-presencial
112	Grupo de Formação do Componente Curricular: Geografia	60 h/a	SME	semi-presencial
113	CURSO: LER E ESCREVER - ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO (INICIANTE)	180 h/a	Estadual	semi-presencial
114	CURSO: LER E ESCREVER - PRÁTICAS ESCOLARES DE LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS (INICIANTE)	180 h/a	Estadual	semi-presencial
115	CURSO: LER E ESCREVER - CONTEXTUALIZANDO A MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS (INICIANTE)	180 h/a	Estadual	semi-presencial
116	CURSO: A FOTOGRAFIA NAS ESCOLAS	60 h/a	SME	semi-presencial
117	CURSO: CONFECÇÃO DE JOGOS PEDAGÓGICOS A PARTIR DE RESÍDUOS.	60 h/a	SME	semi-presencial
118	CURSO: NOVAS TECNOLOGIAS E DANÇA ÁRABE: UM CAMINHO PARA A PESQUISA EM SEXUALIDADE HUMANA	60 h/a	SME	semi-presencial
119	CURSO: A DANÇA NAS ESCOLAS - UM RECURSO PARA A APRENDIZAGEM	60 h/a	SME	semi-presencial
120	CURSO DE UTILIZAÇÃO DE OBJETOS EDUCACIONAIS-INTERNET	40 h/a	SME	Presencial
121	CURSO DE UTILIZAÇÃO DE OBJETOS EDUCACIONAIS – INTERNET II (CONTINUIDADE)	40 h/a	SME	Presencial
122	CURSO: PRODUÇÃO DE PUBLICAÇÕES ELETRÔNICAS USANDO FERRAMENTAS DA INTERNET	60 h/a	SME	semi-presencial
123	CURSO: INFORMÁTICA PARA GESTORES	40 h/a	SME	Presencial
124	CURSO BÁSICO DE INFORMÁTICA EDUCATIVA	60 h/a	SME	semi-presencial
125	GRUPO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	40 h/a	SME	semi-presencial
126	CURSO: A BOTÂNICA INSERIDA NO CURRÍCULO: POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	30 h/a	SME	Presencial
127	CURSO: CONCEITOS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL - MÓDULO II	40 h/a	SME	semi-presencial
128	CURSO: CONTANDO E FAZENDO ARTE - MÓDULO II	40 h/a	SME	semi-presencial
129	CURSO: SEXUALIDADE HUMANA, GÊNERO E ETNIA - MÓDULO II	30 h/a	SME	Presencial
130	CURSO DE FORMAÇÃO EM MÚSICA	35 h/a	SME	semi-presencial
131	CURSOS: A APROPRIAÇÃO DO LIVRO E ESTRATÉGIAS DE LEITURA	60 h/a	SME	semi-presencial

Anexo 7 – Localização das Sedes do CePA

ZONA ESTE

Sede D.E. 3 - Monserrat

Chile 1670 - Tel. 4383-3080

De martes a viernes de 18 a 21.

Sede D.E. 3 - San Telmo

Piedras 1430 - Tel. 4300-5599

De martes a viernes de 18 a 21 y sábados de 9 a 12.

Sede D.E. 6 - San Cristóbal

Carlos Calvo 2827 - Tel. 4943-0784

De martes a viernes de 18 a 21 y sábados de 9 a 12.

ZONA SUR

Sede D.E. 13 - Mataderos

Manuel Artigas 5951 - Tel. 4682-1678

De martes a viernes de 18 a 21.

Sede D.E. 20 - Liniers

Murguiondo 76 - Tel. 4641-3131

De martes a viernes de 18 a 21 y sábados de 9 a 12.

Sede D.E. 21 - Lugano

Cañada de Gómez 4548 - Tel. 4638-3093

De martes a viernes de 18 a 21.

ZONA OESTE

Sede D.E. 15 - Villa Urquiza

Juramento 4849 - Tel. 4521-3757

De martes a viernes de 18 a 21.

Sede D.E. 18 - Monte Castro

Cervantes 1911

De martes a viernes de 18 a 21 hs.

ZONA CENTRO

Sede D.E. 7 - Caballito

Rivadavia 4817 - Tel. 4902-1063

De lunes a viernes de 18 a 21 y sábados de 9 a 12.

Sede D.E. 14 - Chacarita

Teodoro García 3899.

ZONA NORTE

Sede D.E. 1 - Recoleta

Larrea 854 - Tel. 4961-3175

De martes a viernes de 18 a 21.

Sede D.E. 9 - Central CePA

Av. Santa Fe 4360, 5º piso - Tel. 4772-4028/4039 Int. 114 y 117

De lunes a viernes de 12 a 20 y sábados de 9 a 12.

Sede D.E. 9 - Palermo

Güemes 4610 - Tel. 4773-4747

Lunes, miércoles y viernes de 18 a 21 y sábados de 9 a 12.

Sede D.E. 10 - Belgrano

Moldes 1858 - Tel. 4781-5207

De martes a viernes de 18 a 21 y sábados de 9 a 12