

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

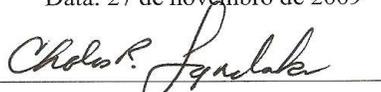
**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:
DOS (DES)CAMINHOS DOS ÓRGÃOS COLEGIADOS DE PARTICIPAÇÃO, ÀS
INSTÂNCIAS DE GESTÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS**

Autor: JULIO ANTONIO MORETO

Orientador: Prof. Dr. CHARLES RICHARD LYNDAKER

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida
por Julio Antonio Moreto e aprovada pela Comissão Julgadora
Data: 27 de novembro de 2009

Assinatura:


Orientador

Comissão Julgadora:



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

Bibliotecária: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

M817f	Moreto, Júlio Antonio. Formação continuada de professores: dos (des) caminhos dos órgãos colegiados de participação, às instâncias de gestão das políticas públicas / Júlio Antonio Moreto. – Campinas, SP: [s.n.], 2009. Orientador : Charles Richard Lyndaker. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. Formação continuada do professor. 2. Conselhos de Educação. 3. Políticas publicas. 4. Gestão da educação. I. Lyndaker, Charles Richard. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	09-349/BFE

Título em inglês : The lifelong teachers development: the ways of the collegiate agencies of participation, to the instances of management of the public politics

Keywords : The lifelong Teachers Development; Councils of education; Public politics; Education management

Área de concentração : Políticas de Educação e Sistemas Educativos

Titulação : Doutor em Educação

Banca examinadora : Prof. Dr. Charles Richard Lyndaker (Orientador)
Prof. Dr. Cleiton de Oliveira
Prof. Dr. Nilson Robson Guedes Silva
Prof. Dr. Vicente Rodriguez
Prof. Dr. Zacarias Ferreira Borges

Data da defesa: 27/11/2009

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail : glajuli1@uol.com.br

*Para GLÁUCIA, minha italiana,
e para o nosso biju, ANA LUÍSA.*

AGRADECIMENTOS

Gostaria de externar os meus mais sinceros agradecimentos a todos que de uma forma ou de outra contribuíram para que esta pesquisa fosse levada a efeito, desde o seu início até o momento da sua conclusão.

É sempre muito bom poder contar com pessoas que nos auxiliam, das mais variadas maneiras, a conseguirmos realizar os nossos projetos, os nossos sonhos...

Neste sentido, minha gratidão a:

Prof. Charles Richard Lyndacker, meu orientador;

Profa. Aparecida Neri de Souza, com quem aprendi o que é a Sociologia da Educação;

Marina H. P. Fernandes Cilumbriello, secretária do DEPASE;

Carlos Roberto P. Souza, do Laboratório de História Oral; e

Cessimar de Campos Formagio, que me ajudou na transcrição das entrevistas.

Lembro-me, com carinho, dos meus familiares e agradeço-lhes o incentivo e a compreensão.

LISTA DE TABELAS

	Página
TABELA 1. Escolas municipais, alunos matriculados e docentes, em 2007.	23
TABELA 2. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB em relação às escolas municipais de Campinas, do estado e do Brasil .	25
TABELA 3. Número de conselheiros por conselho.	38
TABELA 4. Temas e subtemas para análise do material.	44
TABELA 5. Relação número de reuniões por conselhos.	210
TABELA 6. Reuniões com discussão da formação continuada dos professores por conselhos.	259

LISTA DE SIGLAS

ACE – Atividade Curricular Especial
AMAPAGE - Academia Municipal de Aperfeiçoamento Pedagógico e Administrativo Geral
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
ATP - Assistente Técnico-Pedagógico
CAFISE – Coordenação-Geral de Articulação e Fortalecimento Institucional dos Sistemas de Ensino
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
CEMEFEJA - Centro Municipal de Ensino Fundamental de Educação de Jovens e Adultos
CEMEI - Centro Municipal de Educação Infantil
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CEPROCAMP - Centro de Educação Profissional de Campinas “Prefeito Antonio da Costa Santos”
CIMEI - Centro Integrado de Educação Infantil, compreendendo uma EMEI e um CEMEI
CME - Conselho Municipal de Educação de Campinas
CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COPPE - Coordenadoria Setorial de Programas e Projetos Especiais
CP - Coordenador Pedagógico
DEPE - Departamento Pedagógico
DITEPE - Departamento Técnico-Pedagógico
DOM - Diário Oficial do Município
DOP - Divisão de Orientação Pedagógica
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil
EMPG - Escolas Municipais de Primeiro Grau
ERET – Educação, Relações Econômicas e Tecnologia
EURYDICE - Rede Européia de Informações sobre Educação (*European Network for Information in Education*)
FEAC – Federação das Entidades Assistenciais de Campinas
FE/PUCCAMP - Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas
FE/UNICAMP - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas
FHC - Fernando Henrique Cardoso
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUMEC – Fundação Municipal para a Educação Comunitária
FUNCAMP - Fundação de Desenvolvimento da UNICAMP
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GEM - Grupo de Estudos de Monitores
GF – Grupo de Formação
GT - Grupo de Trabalho
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDO - Lei de Diretrizes Orçamentárias
MEC – Ministério da Educação
MDCC - Museu Dinâmico de Ciências de Campinas
NAED - Núcleo de Ação Educativa Descentralizada
NTE - Núcleo de Tecnologia Educacional
OIT - Organização Internacional do Trabalho
OP - Orientador Pedagógico
PAEEI - Programa de Atendimento Especial à Educação Infantil
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PDT - Partido Democrático Trabalhista
PMC - Prefeitura Municipal de Campinas
PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PPB - Partido Progressista Brasileiro
PRÓ-CONSELHO - Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação
PROESF - Programa especial para formação de professores em exercício na rede de educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental da rede municipal dos municípios da região metropolitana de Campinas
PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira
PT - Partido dos Trabalhadores
RME - Rede Municipal de Ensino de Campinas
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SICME - Sistema Nacional de Informações sobre Conselhos Municipais de Educação
SINPRO - Sindicato dos Professores de Escolas Particulares de Campinas e Região
SMAJ - Secretaria Municipal de Assuntos Jurídicos
SME - Secretaria Municipal de Educação
STMC - Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas
TDC - Trabalho Docente Coletivo
TDI - Trabalho Docente Individual
TDPR - Trabalho Docente em Projetos
UAB - Universidade Aberta do Brasil
UDEMO - Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo
UE - Unidade Educacional
UNCM - União Nacional dos Conselhos de Educação
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura
UNESP – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”
UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UPCME - União Paulista de Conselhos Municipais de Educação
UPCNA - União Paulista dos Conselhos Nacionais de Educação

RESUMO

O convívio nos coletivos de pessoas, a partir da constituição dos indivíduos em relação uns com os outros – a convivência com ocasiões em que são consideradas as possibilidades de decisões coletivas para a manutenção desta forma de organização – contribui para a consecução da democracia; momentos em que são consideradas as necessidades, aspirações e opiniões de mais pessoas, da coletividade. Neste trabalho, estudamos os órgãos colegiados de participação: os conselhos instituídos na Secretaria Municipal de Educação de Campinas (SP), a fim de compreender como se deram as relações entre eles e os gestores da secretaria, na elaboração de políticas de formação continuada de professores. Estudar esta formação é dizer da importância dos profissionais e da forma como se constituem, a relevância da educação, o papel do Estado, os recursos, projetos, tempos, locais; enfim, como as instituições educacionais lidam com os saberes, as necessidades e as possibilidades dos professores. Todavia esta organização não garante a elaboração de políticas de formação para a área, considerando os encaminhamentos e decisões daqueles coletivos; em muitos casos, são assumidas as orientações político-partidárias, o que implica em responder às exigências mercadológicas à qualificação para atender as necessidades cotidianas. A análise documental e entrevistas compuseram a metodologia juntamente com a análise de conteúdo (BARDIN, 2000); assim como a construção de temas como configuração e interdependência (ELIAS, 1980); semiformação (ADORNO, 1996); e qualificação para o trabalho (SOUZA, 2005 e KUENZER, 2002), foram utilizados para a análise dos dados. O estudo da participação possibilitou-nos apreender a organização, o funcionamento e as ações dos conselhos instituídos na SME, no período de 2001 a 2008, nas gestões aqui denominadas de “do PT” e “do PDT” – respectivamente – em que a representação da sociedade civil organizada – através da constituição da democracia – encontra possibilidades de influir nos desígnios dos desenhos de políticas pública, neste caso, para a área educacional. Juntamente com esse tema, ampliamos o estudo – a partir de uma necessidade de qualificar a pesquisa sobre participação – trabalhando, também, com as políticas de formação continuada dos professores das escolas municipais de Campinas, através da organização da estrutura administrativa do Sistema Municipal de Ensino. A existência de uma estrutura organizacional que sustenta – ao longo de quase trinta anos – as ações de formação continuada de professores nesta secretaria possibilitou consolidar uma cultura da participação em certames de formação continuada, contudo isto não garante que a coloração políticopartidária deixasse de interferir nos desígnios desta política, originando desenhos para atender às necessidades expressas pelos organismos nacionais e internacionais que fomentam a educação.

Palavras-chave: Formação continuada de professores; conselhos da educação; políticas públicas; gestão da educação.

ABSTRACT

The coexistence in groups of people, from the constitution of individuals in relation to each other - living with times that are considered the possibilities of collective decisions to preserve this form of organization - contributes to the achievement of democracy; times are considered the needs, aspirations and opinions of more people, the community. We studied the collegiate bodies to participate: the councils in the Secretaria Municipal de Educação de Campinas (SP), in order to understand how they have relationships between them and managers from the Secretaria, in developing policies for continuous training of teachers. To study this training is to say the importance of professionals and how they are, the importance of education, the role of the state, resources, projects, times, locations, and finally, as educational institutions deal with knowledge, needs and opportunities for teachers. But this organization does not guarantee the development of training policies for the area, considering the paths and decisions of those collective, in many cases, the guidelines are assumed political party, which implies job market meet the qualification requirements to meet the daily needs. Document analysis and interviews formed the methodology together with content analysis (BARDIN, 2000), as well as construction issues such as configuration and interdependence (ELIAS, 1980); *semiformação* (ADORNO, 1996) and qualification for the job (SOUZA, 2005 and KUENZER, 2002) were used for data analysis. The study of participation enabled us to grasp the organization, functioning and actions of established councils in the SME from 2001 to 2008, the managements of the denominated “PT” and “PDT” - respectively - in which the representation of civil society - through the establishment democracy - is possible to influence the designs of the designs of public policy in this case to the education sector. Along with this theme, we extend the study - from a need to enhance research participation - working also with the policies of continuing education of teachers in public schools in Campinas, through the organization of the administrative structure of the Municipal Education . The existence of an organizational structure that supports - for almost thirty years - the actions of continuous education of teachers in this office it possible to consolidate a culture of participation in continuing education fairs, but this does not guarantee that color no longer party political interfere with the plans of this policy, resulting in designs to meet the needs expressed by national and international organizations that promote education.

Key words: The lifelong teachers development; Councils of education; Public politics; Education management.

SUMÁRIO

	Página
INTRODUÇÃO	1
1. Interdependência e configuração: indivíduo/sociedade.....	13
2. A Secretaria Municipal de Educação de Campinas: um pouco da sua história.....	18
3. Metodologia.....	32
3.1.A coleta de dados.....	35
a) Dados oficiais.....	35
b) Dados de opinião.....	37
b.1. Representação dos conselheiros.....	37
b.2. Representação da Coordenadoria de Formação.....	39
3.2. Elaboração das Entrevistas.....	40
3.3. Modelo de Análise dos Dados.....	42
Capítulo I – A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES	47
1.1. Afinal, o que é formação continuada?.....	47
1.2. Semiformação.....	57
1.3. A reflexão como meio para a crítica ativa.....	61
1.4. Especialização.....	65
1.5. O caráter de continuidade – <i>o continuum</i>	67
1.6. Profissionalização via formação continuada.....	70
1.7. Conhecimento na formação continuada.....	72
1.8. Formação continuada: o acréscimo de escolarização que inclui, excluindo.....	73
1.9. Os propósitos do MEC sobre formação continuada na atualidade.....	78
1.9.1. A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica.....	79
1.9.2. O Plano de Desenvolvimento da Educação e O Compromisso Todos pela Educação.....	86
1.10. A organização da formação continuada na Secretaria Municipal de Educação de Campinas.....	91
1.10.1. Os anos de 1980: a Assessoria Técnico Pedagógica.....	91
1.10.2. A reestruturação de 1996 – da Academia para o Centro de Formação....	94
1.10.3. Anos de 2001: A Coordenadoria Setorial de Formação.....	96
1.10.4. A partir de 2003: do Departamento Técnico Pedagógico ao Departamento Pedagógico.....	97
1.10.5. Do Centro de Formação – CEFORMA – para o Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional “Milton Santos” – CEFORTEPE	99
1.10.6. A descentralização das ações da SME, os NAEDs.....	102
1.10.7. O trabalho da Coordenação Pedagógica.....	104
CAPÍTULO II – CONSELHOS, REPRESENTAÇÕES E PARTICIPAÇÃO: CONSTITUINTES DA EMOCRACIA	109
2.1. O Estado brasileiro.....	110
2.2. Estado democrático – democracia.....	121

2.3. Participação: a consecução da democracia.....	127
2.4. Cidadania: a expressão da participação.....	132
2.5. A Participação através dos conselhos.....	135
2.6. Conselhos e Sistema Municipal de Ensino.....	147
2.7. Os conselhos instituídos na SME de Campinas.....	152
2.7.1. O Conselho Municipal de Educação.....	154
2.7.2. O conselho das Escolas Municipais de Campinas.....	156
2.7.3. O conselho de Acompanhamento do FUNDEF.....	158
2.7.4. O conselho de Acompanhamento do FUNDEB.....	160
2.7.5. O Conselho de Alimentação.....	164

CAPÍTULO III – A PARTICIPAÇÃO NOS CONSELHOS INSTITUÍDOS NA SME E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....

3.1. Os conselhos para os conselheiros.....	169
3.1.1. A importância dos conselhos.....	171
3.1.2. A política através dos conselhos.....	175
3.1.3. A atuação dos conselheiros nos Conselhos.....	178
a) atenção, assiduidade, conhecimento da realidade.....	179
b) a fiscalização, a possibilidade de análise, sugestões.....	179
3.1.4. Aspectos estruturantes na atuação dos conselheiros.....	184
a) valorização na carreira do profissional da educação.....	184
b) dispensa para a participação nos conselhos.....	185
c) a remuneração dos conselheiros.....	186
3.1.5. Relação entre a representação e os representados.....	188
a) A garantia do diálogo.....	188
b) Ausência de oportunidades de diálogo.....	191
c) A existência do diálogo no passado, ou em momentos pontuais.....	192
d) Número de conselheiros.....	195
3.2. Atuação dos Conselhos.....	197
3.2.1. Temáticas.....	197
a) A elaboração do regimento dos conselhos, os Congressos de Educação e o Plano Municipal de Educação.....	197
b) A organização da SME.....	199
3.2.2. O papel da Secretaria nos conselhos: a presidência.....	203
3.2.3. Integração entre os conselhos.....	207
3.2.4. Ausência de reuniões.....	209
3.2.5. Discussão da política pública do município.....	213
3.2.6. O acolhimento das demandas dos conselhos.....	214
a) As demandas são ouvidas e há um retorno para os conselhos.....	214
b) O conselho não é ouvido.....	217
3.2.7. Infraestrutura.....	220
3.3. A formação dos conselheiros.....	226
3.3.1. A constituição da formação do conselheiro.....	227
3.3.2. As instâncias formativas do conselheiro.....	230
a) instâncias externas à SME	230
b) formação própria pela SME.....	232
3.4. As ações dos coletivos e a formação continuada dos professores.....	235

3.4.1. A discussão da temática da formação continuada dos professores.....	236
a) houve discussão da formação continuada dos professores.....	236
b) não houve discussão da formação continuada dos professores.....	237
c) a presença da universidade na discussão da formação continuada de Professores nos conselhos.....	241
3.4.2. Da importância da formação continuada e da importância desta discussão nos conselhos.....	244
a) Da importância da formação continuada dos professores.....	244
b) A discussão da formação continuada dos professores nos conselhos.....	251
c) De onde surgem as demandas por formação continuada.....	254
- As demandas da SME.....	255
- As demandas das Escolas e de outros setores/instituições.....	256
d) A importância da formação continuada dos professores nos documentos da SME.....	257
3.4.3. Obrigatoriedade, certificação da formação continuada – evolução funcional.....	269
a) Obrigatoriedade da formação continuada.....	269
- favoráveis à obrigatoriedade.....	269
- contrários à obrigatoriedade.....	271
b) A certificação da formação continuada.....	273
3.5. A visibilidade das ações dos conselhos.....	278
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	281
BIBLIOGRAFIA.....	289
ANEXO I - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM OS CONSELHEIROS E COORDENADORAS DE FORMAÇÃO.....	309
ANEXO II – LISTA DOS CURSOS E GRUPOS DE TRABALHO ORGANIZADOS PELA COORDENADORIA SETORIAL DE FORMAÇÃO NO 1º SEMESTRE DE 2004.....	310
..	
ANEXO III – LISTA DE CURSOS ORGANIZADOS PELA COORDENADORIA SETORIAL DE FORMAÇÃO NO ANO DE 2007.....	312

*O pior analfabeto é o analfabeto político.
Ele não ouve, não fala, nem participa dos acontecimentos políticos.
Ele não sabe que o custo de vida, o preço do feijão,
do peixe, da farinha, do aluguel, do sapato e do remédio
dependem das decisões políticas.
O analfabeto político é tão burro que se orgulha e estufa o peito dizendo que
odeia
a política. Não sabe o imbecil que da sua ignorância política nasce a prostituta,
o menor abandonado, e o pior de todos os bandidos que é o político vigarista,
pilantra, o corrupto e lacaio dos exploradores do povo.
Nada é impossível de Mudar
Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de
hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem
sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural
nada deve parecer impossível de mudar.
Privatizado
Privatizaram sua vida, seu trabalho, sua hora de amar e seu direito de pensar.
É da empresa privada o seu passo em frente,
seu pão e seu salário. E agora não contente querem
privatizar o conhecimento, a sabedoria,
o pensamento, que só à humanidade pertence.*

Brecht

INTRODUÇÃO

*Hoje, recuperei/recuperamos
A crença no poder que tem a escola
Na luta contra a discriminação social
E na libertação das camadas populares
Magda Soares (2001)*

O convívio nos coletivos de pessoas, a partir da constituição dos indivíduos em relação uns com os outros – a convivência com ocasiões em que são consideradas as possibilidades de decisões coletivas para a manutenção desta forma de organização – contribui para a consecução da democracia; momentos em que são consideradas as necessidades, aspirações e opiniões de mais pessoas, da coletividade.

Trazer para o campo da educação esta possibilidade de participação dos indivíduos nos rumos das políticas públicas educacionais¹, instaura a democratização das relações entre aqueles que concebem, desenham estas políticas: os gestores públicos; os que as colocam em ação: os profissionais da educação; juntamente com os que delas se beneficiam: os estudantes, os pais e as famílias, ou seja a sociedade².

Atrelada a isto, uma das questões discutidas no universo pedagógico; nas instâncias que são responsáveis pelas políticas públicas para a área da educação; nas reuniões (congressos,

¹ Tomaremos como parâmetro as concepções de Políticas Públicas, Políticas Públicas Sociais, Políticas Públicas Educacionais apresentadas por HÖFLING (2001):

As políticas públicas são aqui compreendidas como as de responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. Neste sentido, políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais. E políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. As políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais. Nestes termos, entendo educação como uma política pública social, uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado – mas não pensada somente por seus organismos. As políticas sociais – e a educação – se situam no interior de um tipo particular de Estado. São formas de interferência do Estado, visando a manutenção das relações sociais de determinada formação social. (p. 1)

² Vide a discussão em ELIAS (1994), quando ao tratar deste assunto na relação estabelecida entre o indivíduo e a sociedade – uma vez que não existem indivíduos isolados, particulares, mas que convivem com outros – afirma que à *rede de funções que as pessoas desempenham umas em relação a outras, a ela e nada mais, que chamamos “sociedade”*. *Ela representa um tipo especial de esfera. Suas estruturas são o que denominamos “estruturas sociais”*. (p.23) [grifos do autor]

fóruns, seminários...) de professores e educadores, diz respeito à formação dos profissionais que atuam na escola ou em órgãos relacionados a ela, principalmente à formação continuada dos professores.

Estudar as possibilidades de participação – quer seja nos desenhos das referidas políticas, quer seja na gestão de sistemas educacionais – remete a pesquisar uma forma de organização da sociedade representativa dos sujeitos que a compõem, nas relações que são estabelecidas entre os participantes da ação coletiva.

Via de regra, o texto constitutivo de uma pesquisa acadêmica inicia com afirmações que levam a construir um raciocínio, a fim de verificar as possibilidades de olhar para o objeto a ser pesquisado. No caso aqui, o ponto de partida são indagações e inquietações quando é definido o mote da pesquisa: a participação, a partir do que hoje é vivenciado na gestão de Sistemas Públicos de Educação, tais como:

- ◆ Os Sistemas de Ensino são um agrupamento de atividades a serem cumpridas pelas instituições que compõem o referido Sistema, com a finalidade de normatizar e determinar o funcionamento das unidades escolares que compõem uma Secretaria de Educação. Há possibilidades de pensar a organização da gestão de um Sistema de Ensino Público que seja diferente da que é encontrada, no sentido de que os órgãos colegiados tenham representação no momento de decisão das políticas a serem implementadas?
- ◆ A participação nesses órgãos gestores da educação é feita através de pessoal especializado (geralmente de carreira). Existe espaço para que pessoas, detentoras de saberes/qualificação externos à carreira sejam envolvidas na tomada de decisões na gestão de um Sistema de Ensino Público?
- ◆ Na decisão coletiva, há a participação dos envolvidos no grupo? Caso contrário não seria coletivo. Qual é a forma para a organização desse coletivo que encaminha as decisões para serem expressas em legislação emanada da gestão do Sistema de Ensino? Ou seja, a representação representa a quem?
- ◆ Pensar que a representação se dá a partir de um grupo de pessoas envolvidas na Instituição a ser representada, qual é a garantia de que os escolhidos estarão se posicionando consonante aos anseios do coletivo que representam?
- ◆ Em um espaço democrático de decisões, com diferentes representações, as opiniões são expressas a partir da vivência de cada participante. Em um grupo gestor de Sistemas de

Ensino que privilegia outras participações, além dos profissionais de carreira do quadro técnico-administrativo, a competência de decisão dos envolvidos tem o mesmo valor decisório?

- ◆ A partir do pressuposto que em uma administração colegiada, o fórum para encaminhar decisões cabe também a pessoas que não fazem parte da estrutura administrativa da Instituição, até que ponto o Representante da Administração Pública tem autonomia política para sancionar as decisões de um coletivo assim constituído de gestão do Sistema Educacional?
- ◆ A forma como são organizados os coletivos proporciona questionarmos se existe só um jeito de conceber a participação na gestão dos órgãos centrais? É com este jeito que as pessoas se identificam? Ou haveria possibilidades a serem exploradas?
- ◆ Participar requer envolvimento, disponibilidade, conhecimento de direitos e deveres de o que seja participação... Há uma preocupação na formação continuada dos conselheiros para o trabalho participativo?

Estas indagações estavam presentes no momento de elaborar o projeto de trabalho deste doutoramento. Ao empreender uma pesquisa com a finalidade de obter os créditos necessários para o prosseguimento dos estudos, juntamente com as discussões em um curso de especialização realizado na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP), a ampliação do objeto de pesquisa incorporou o estudo da formação continuada de professores, no sentido de pesquisar os desenhos de participação na gestão da Secretaria Municipal de Educação de Campinas – SP – (SME), mais especificamente em relação a esta política de formação.

Isto também, porque estudar a atuação dos conselhos instituídos na SME sem uma explicitação do que seria pesquisado, ou seja, de um tema que poderia ser estudado, tratado nos conselhos, colaboraria para que a pesquisa não surtisse o resultado esperado. Estudar os conselhos para compreender sua constituição, a atuação dos conselheiros, já se realizara, como constatamos da pesquisa de OLIVEIRA *et al.* (2006). Assim, a pesquisa da formação continuada de professores veio ampliar o trabalho, fazendo com que o pesquisador se colocasse outros objetivos no sentido de unir o estudo da participação ao da formação continuada.

As questões que fizeram com que fosse incluída a formação continuada de professores nesta pesquisa referem-se a:

- ◆ Os desenhos de políticas para esta formação são elaborados a partir de quais indicadores?
- ◆ Quais seriam os instrumentos utilizados pelos gestores públicos para construírem políticas para esta área da educação?
- ◆ Os órgãos colegiados existentes na instituição de ensino – como a Secretaria Municipal de Educação – exercem que papel no momento em que se decidem sobre a formação continuada de professores?
- ◆ Qual é o entendimento que os representantes nos órgãos colegiados junto a esta instituição têm do que seja formação continuada de professores?
- ◆ A certificação da formação continuada de professores – enquanto um dos componentes do estatuto da profissão – como é entendida nos órgãos colegiados e qual é a sua importância para os desenhos das políticas públicas para a área?

Há formas diversas e diferenciadas de conceber e construir políticas públicas. Para este estudo, a indagação que nos move a realizar a pesquisa se inscreve na seguinte questão: No período de 2001 a 2008 – em que estiveram à frente da gestão da Prefeitura Municipal de Campinas (PMC), administrações consideradas de orientação democráticas, cujos partidos políticos de onde saíram os candidatos a prefeito estão sob a denominação do que se convencionou chamar de esquerda³: o Partido dos Trabalhadores (PT) e o Partido Democrático

³Nesta perspectiva do que estaria indicando a diferenciação entre os termos como a “esquerda” e a “direita” nos valemos de BOBBIO (1995) que assevera que a ‘Direita’ e ‘esquerda’

são termos antitéticos que há mais de dois séculos têm sido habitualmente empregados para designar o contraste entre as ideologias e entre os movimentos em que se divide o universo, eminentemente conflitual, do pensamento e das ações políticas. Enquanto termos antitéticos, eles são, com respeito ao universo ao qual se referem, reciprocamente excludentes e conjuntamente exaustivos. (p. 31).

Para esta pesquisa o conflito existente entre estas duas ideologias, que se excluem, são antitéticas, ou seja não configuram uma síntese, porque a forma como os indivíduos assumem suas posições perante algumas questões, indicariam as ideologias de “esquerda” ou de “direita”, por exemplo em relação à igualdade entre os homens. BOBBIO (*Ibid*) coloca três questões para serem estudadas quando se fala em diferenciação entre as ideologias acima e o termo da igualdade: *Igualdade sim, mas entre quem, em relação a que e com base em quais critérios?* (p. 97).

Encontramos, ainda, neste autor, uma outra possibilidade de fazer a distinção entre os termos aqui estudados, no sentido da desigualdade, em oposição à igualdade – tratando-as de desigualdades naturais e as desigualdades sociais: *As desigualdades naturais existem e se algumas delas podem ser corrigidas, a maior parte não pode ser eliminada. As desigualdades sociais também existem e se algumas delas podem ser corrigidas e mesmo eliminadas, muitas - sobretudo aquelas pelas quais os próprios indivíduos são responsáveis - podem ser apenas desencorajadas.* (*Ibid.*: 102).

Trabalhista (PDT)⁴, respectivamente – como se deram as relações entre os órgãos colegiados de representação, os conselhos, e o gabinete do Secretário, na construção/elaboração de políticas de formação continuada de professores.⁵

Esta pesquisa se constitui, inclusive, como forma de responder a uma indicação na etapa de conclusão da pesquisa para a dissertação de mestrado (MORETO, 2002), quando a categoria da participação surgia como necessária de estudos posteriores para o universo pesquisado dos Diretores de Escola.

Assim, a tese que buscaremos defender, para procurar responder a questão colocada é assim expressa:

Neste caso, estaria a “esquerda” mais afeita à diminuição das desigualdades sociais, por conseguinte da igualdade entre os indivíduos, diferentemente do seu par oposto – a “direita”, uma vez que aquela se ocuparia de ações voltadas para a correção das desigualdades entre os cidadãos, naquilo que concerne à vida em sociedade, na consolidação da possibilidade de participação.

BRESSER-PEREIRA (2006) nesta diferenciação entre “esquerda” e “direita”, afirma que a

direita é o conjunto de forças políticas que, em um país capitalista e democrático, luta sobretudo por assegurar a ordem, dando prioridade a esse objetivo, enquanto a esquerda reúne aqueles que estão dispostos, até certo ponto, a arriscar a ordem em nome da justiça (...). Adicionalmente, a esquerda se caracteriza por atribuir ao Estado papel ativo na redução da injustiça social ou da desigualdade, enquanto a direita, percebendo que o Estado, ao se democratizar, foi saindo do controle, defende um papel do Estado mínimo, limitado à garantia da ordem pública, dando preponderância absoluta para o mercado na coordenação da vida social..(p.26-7)

⁴ Para as eleições municipais de 2000, o PT realizou coligação com outros partidos, assim como também o fez, nas eleições de 2004, o PDT. Neste estudo, utilizaremos as denominações de administração, ou gestão do PT e do PDT, respectivamente, com a finalidade de nos referirmos ao partido político de onde saíram os candidatos a Prefeito que se tornaram vencedores das eleições: Dr. Antonio da Costa Santos – PT, que com seu falecimento foi empossada como Prefeita a Vice-Prefeita, Sra. Izalene Tiene (no período de 2001 a 2004) e Dr. Hélio de Oliveira Santos – PDT (no período de 2005 a 2008).

⁵ O Partido político é uma organização constituída de pessoas com um objetivo definido a médio e longo prazos, com estratégias delineadas, visando conquistar e conservar o poder de decisão, com apoio popular conquistado. (BORGES, 2002, 23)

BOBBIO et al. (2005) indica que é uma opinião partilhada pelos estudiosos dos partidos políticos a de considerar como partidos verdadeiros as organizações que surgem quando o sistema político atingiu um certo grau de autonomia, de complexidade interna e divisão do trabalho que signifique, por um lado um processo de formação das decisões políticas, em que participam várias partes do sistema e, por outro lado, que estas partes compreendam, teórica e efetivamente, os representantes dos que se referem as decisões políticas. Dos quais resulta que na noção de partido encerram todas as organizações da sociedade civil emergente no momento em que se reconhece, teórica ou na prática, o direito as pessoas de participarem na gestão do poder político e, para este efeito se organizar e atuam. (p. 1153) [Tradução própria do trecho, extraído do original em espanhol.]

A organização de fóruns colegiados, principalmente nos governos de esquerda, – enquanto interlocutores no processo decisório – não garante que na elaboração de políticas de formação continuada de professores sejam considerados os encaminhamentos e decisões daqueles coletivos, mas sim, em muitos casos, as orientações políticopartidárias da base de sustentação dos governos; o que implica numa política de formação continuada de professores que responde, via de regra, às exigências da qualificação, através de acréscimo de escolarização, que levariam à semiformação.

Neste sentido, são apontadas algumas hipóteses para a sustentação da tese, tais como: mesmo com o trabalho dos conselheiros, através da participação nas ações demandadas dos conselhos – tema que será aprofundado a partir deste estudo – o Estado se coloca como protagonista e centraliza a definição das políticas e das prioridades sociais, no tocante à democratização dos processos de decisão (TATAGIBA, 2002), ou seja, existe a possibilidade de participação, contudo as ações pertinentes para o desenho e consecução da política de formação continuada de professores estariam sob o controle estatal.

Outra hipótese é que as exigências para o perfil contemporâneo do professor o incentivam a participar de cursos de atualização, aperfeiçoamento, que indicariam uma política de certificação/qualificação por acúmulo, acréscimo de escolarização (SOUZA, 2005 e KUENZER 2002) o que marca as ações de formação continuada colocadas na contemporaneidade para os envolvidos com a educação dos cidadãos que estão na escola, o que apartado da discussão da condição humana, da cultura, levaria à semiformação (ADORNO, 1996).

A pesquisa sobre a participação – neste caso – a partir dos conselhos – bem como a formação continuada dos professores na contemporaneidade, pelas formas como estão organizadas as relações entre o Estado e os indivíduos; assim como dos empresários e os trabalhadores, indica para os estudos sobre educação uma necessidade de entender os “significados e implicações” desta organização societária, pois nesta época

o mundo começou a ser taquígrafado como “aldeia global”, “fábrica global”, “terrapátria”, “nave espacial”, “nova Babel” e outras expressões. São metáforas razoavelmente originais, suscitando significados e implicações. [...] Na aldeia global, além das mercadorias convencionais, sob formas antigas e atuais, empacotam-se e vendem-se as informações. Estas são fabricadas como mercadorias e comercializadas em escala mundial. As informações, os entretenimentos e as idéias são produzidos, comercializados e consumidos como mercadorias. (IANNI, 2003: 15-6) [grifos do autor]

O empacotamento e a venda das informações, assim como a produção das idéias, sua comercialização e consumo apontam relações para além do imediato, indicam para o indivíduo, para o cidadão, a submissão às orientações normativas do mercado. Há todavia uma possibilidade de fazer frente a esta investida da globalização, no sentido da construção de “iniciativas locais-globais”.

Como sempre sucedeu na história do capitalismo moderno e em todas as formas anteriores de globalização centradas na Ásia, no Índico ou no chamado Oriente Médio, o que designamos por globalização são conjuntos de relações sociais desiguais [...]. No âmbito deste projeto foi crucial a distinção entre globalização hegemônica, dominada pela lógica do capitalismo neoliberal mundial, e a globalização contra-hegemônica, as iniciativas locais-globais dos grupos sociais subalternos e dominados no sentido de resistir à opressão, à descaracterização, à marginalização produzidas pela globalização hegemônica. (SANTOS, 2002a: 16)

Essas iniciativas localizadas, no sentido de enfrentar a globalização, dão significado às ações coletivas, em detrimento daquelas que apostam no indivíduo, enquanto responsáveis pelo seu futuro, como se o futuro dependesse somente do mérito próprio de cada um isoladamente, do seu empreendedorismo – do “empresário de si”.

Enquanto “empresário de si”, o indivíduo tem que submeter sua propriedade às normas estabelecidas pelo mercado e deve pensar-se ele mesmo como um empreendimento: é necessário então, investir em sua formação, em suas relações – seu *networking* –, cotar no mercado – não só buscar emprego! –, desenvolver suas capacidades e agregar valor a sua carreira (dentro da qual, sua vida e sua profissão se devem incluir e não ao contrário). “Carreira” e “vida” se tornam, então, cada vez menos distinguíveis. O indivíduo “empreendedor” deve ter, a respeito de sua “empresa”, um afã de lucro objetivado que acaba estando por cima de seus motivos pessoais. (LÓPEZ-RUIZ, 2004: 46) [grifos do autor]

Esse empreendedorismo, no mercado da globalização marca os desenhos da profissão, assim como o estabelecimento daqueles que poderão concorrer aos postos de trabalho. Neste sentido se apresentam a discussão da formação continuada dos professores, da carreira do magistério, do tempo para os estudos, de uma remuneração digna da profissão de professor.

Estudar a formação continuada de professores hoje em dia, é dizer da importância destes profissionais e da forma como se constituem, da relevância da educação, do papel do Estado⁶, dos recursos, dos projetos, dos tempos, dos locais; enfim, é dizer de como as instituições educacionais: Secretarias de Educação, Departamentos de Educação, Departamentos Pedagógicos, Coordenadorias de Formação, a Escola ... lidam com os saberes, as necessidades e as possibilidades dos profissionais que trabalham com as crianças, os jovens e adultos nas salas de aula.

Ao estudar o papel do Estado, podemos recuperar a afirmação de NOGUEIRA (2005), ao discutir a partir de qual seria a atuação do Estado para a contemporaneidade, quando

“Em nome do combate a um Estado que se dedique a proteger o mercado e a alocar recursos, desenhado a partir de uma ótica predominantemente ‘gerencial’, passou-se a cogitar de um Estado capacitado para dignificar a vida coletiva, radicalmente democratizado e dialeticamente articulado com a sociedade. Um Estado, em suma, *da e para* a sociedade civil.” (p. 87) [grifos do autor]

Na concepção de que o Estado necessitaria rever suas orientações para dignificar a vida em coletividade implicaria a reestruturação da ação dos gestores em relação aos coletivos organizados, o que seria uma forma de conceber outra possibilidade de os representantes estatais, na alteração do papel do Estado, conforme anteriormente afirmado, estarem concebendo outra forma, um outro jeito de fazer política; pois de acordo com BOBBIO (2000) ao tratar dos “vínculos da democracia”, de como se convive nesta concepção societária – em que para a consecução da democracia se faz presente a necessidade de redimensionar as relações na e da sociedade –, afirma

o que é absurdo (ou melhor, inconcludente) é imaginar um modo diverso de fazer política com atores e movimentos diversos sem levar em conta que, para fazê-lo, é preciso mudar as regras que previram e criaram aqueles atores e organizaram aqueles movimentos inclusive nos mínimos detalhes.” (p.:81)

⁶ O Ministério da Educação (MEC) publicou em 2005, um documento intitulado “Orientações Gerais – Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica”, onde indica os quatro eixos principais das políticas que vem executando, sendo que um deles diz respeito à “valorização/formação inicial e continuada dos profissionais da educação”. (Brasil, MEC, 2005: 18-9)

Em relação à atuação do Estado, ressaltamos o papel que duas legislações, dois atos legais trouxeram para a educação: a Constituição de 1988⁷, também chamada de “cidadã” (NOGUEIRA, 2005),

tem avanços claros em relação ao conjunto dos direitos humanos, direitos sociais, tem um preâmbulo que fala lindamente na soberania popular, na dignidade, na democracia, na república, na felicidade e um conjunto de direitos socioeconômicos e culturais jamais igualado nas constituições precedentes. (BENEVIDES, 2003b: 76)

Lá estava presente uma educação de caráter universalizadora das oportunidades, pois esta lei se volta para os direitos sociais, *no sentido de romper com a longa vigência do perfil tradicional de intervenção do Estado neste setor, herdado da ditadura.* (SUGIMOTO, 2005: s.p.), incluindo, aí a educação e por conseguinte, a formação dos professores; todavia, é a partir da LDB⁸ de 1996 que esta ação do Estado se incorpora no discurso e na prática oficiais, através de dispositivos que dão garantias para a sua consecução, porque esta legislação trouxe para a educação uma possibilidade explícita da preocupação dos órgãos oficiais com a participação da sociedade civil organizada e a formação continuada dos profissionais da educação, mais precisamente, no caso aqui – o professor, a despeito de que as referidas legislações foram promulgadas sob os auspícios da globalização.

A constituição “cidadã” traz para o centro da sociedade a possibilidade de organização de coletivos voltados à consecução da participação na tomada de decisão, nos processos decisórios. Neste caso, para o estudo deste doutoramento, a constituição de órgãos colegiados de participação, os coletivos instituídos enquanto Conselhos na gestão de uma instituição pública de educação – a Secretaria Municipal de Educação de Campinas – demonstra a possibilidade de praticar os dispositivos daquela constituição.

⁷ O artigo 205 da Constituição diz que o direito à educação é de todos e que o dever é do Estado e da família, assim como incentiva a colaboração da sociedade neste aspecto. O artigo 206 afirma o ensino com base em princípios, por exemplo, como o da gestão democrática. Texto disponível em <<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>>, acesso em setembro de 2008.

⁸ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº9394/96, promulgada a 20 de dezembro de 1996. Disponível em <<http://portal.MEC.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>, acesso em setembro de 2008.

Há um descompasso entre o preceito constitucional, que se refere à obrigação do Estado e da família, em relação ao que dispõe a LDB, uma vez que no art. 2º. desta lei, é afirmado que *A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.* Ou seja, enquanto a Constituição Federal afirma a educação como dever do Estado, em primeiro lugar, e da família, em seguida; a LDB inverte a ordem, referindo-se à família em primeiro lugar e depois o Estado, o que possibilita uma leitura da desobrigação estatal em relação ao dever educacional.

A redefinição da noção de cidadania, empreendida pelos movimentos sociais e por outros setores sociais na década de 80, aponta na direção de uma sociedade mais igualitária em todos os seus níveis, baseada no reconhecimento dos seus membros como *sujeitos portadores de direitos*, inclusive aquele de participar efetivamente na gestão da sociedade. Além disso, apesar dos vários significados que esse termo tem adquirido nos últimos anos, como parte de uma disputa política pela sua apropriação, a ênfase na questão da cidadania aponta para a importância de assegurar uma das condições mesmas de existência da sociedade civil: a vigência de um conjunto de direitos, tomados como parâmetros básicos da convivência em sociedade. (DAGNINO, 2002b: 10) [grifos da autora]

A participação dos coletivos na decisão da gestão da política pública – neste estudo – a educacional, mais precisamente a formação continuada de professores, apresenta a cidadania enquanto constituinte, enquanto mote desta participação. Uma cidadania “ativa” que *supõe a participação popular como possibilidade de ‘criação, transformação e controle sobre o poder, ou os poderes’*. (BENEVIDES 2003a: 20) [grifos da autora]; cidadania esta que também encontramos em SOUZA (1996), ao afirmar que o professor *identifica um significado no seu trabalho que é formar alunos, atribuindo, à educação, um caráter de construção de instrumentos para a cidadania ativa*” (p. 68).

A esta cidadania que possibilita aos indivíduos tomarem parte do poder, em uma forma de participação popular, incidem os contornos da participação, dos “encontros” dos setores da sociedade civil⁹ organizada e o Estado.

A questão da participação da sociedade civil é um elemento fundamental de diferenciação entre os vários projetos políticos em disputa. Apesar das diferenças é possível afirmar, no entanto, que a grande novidade que os anos 90 trazem consigo é uma aposta generalizada na possibilidade de uma atuação conjunta, de “encontros” entre o Estado e a sociedade civil. (DAGNINO, 2002b: 13) [grifo da autora]

⁹ A fim de orientar este estudo, nos apoiamos em GOHN (2004) que pesquisa o conceito de sociedade civil incorporando uma dimensão sócio-histórica. *O conceito de sociedade civil já passou por várias concepções e significados, no Brasil e na América Latina. Ele vem sofrendo reformulações que seguem, em linhas gerais, momentos da conjuntura política nacional e a trajetória das lutas políticas e sociais do país. De uma forma geral, ele surge no período denominado trajetória das transições democráticas. O final dos anos 1970 destaca-se nesta trajetória porque foi quando o termo foi definitivamente introduzido no vocabulário político corrente e passou a ser objeto de elaboração teórica. Na linguagem política corrente, ele se tornou sinônimo de participação e organização da população civil do país na luta contra o regime militar. Este fato significou a construção de um outro referencial para o imaginário político nacional, fundado na crença de que a sociedade civil deveria se mobilizar e se organizar para alterar o status quo no plano estatal, dominado pelos militares e por um regime não democrático com políticas públicas que privilegiavam o grande capital, considerando apenas as demandas de parcelas das camadas médias e altas da população que alavancavam o processo de acumulação das emergentes indústrias filiais das empresas multinacionais.* (p. 21)

Constatamos que a questão da participação da sociedade civil nos desígnios da vida cotidiana envolve a possibilidade de democratizar as relações estabelecidas pelos cidadãos no convívio social, na forma como a sociedade civil se organizaria para compor com o Estado a democratização das relações sociais.

A participação aqui estudada refere-se àquela da gestão dos serviços públicos, que BENEVIDES (2003a) chama de “participação administrativa”:

autogestão, dos conselhos populares, assembléias e comissões de fábrica – trata-se da ‘participação administrativa’. [...] A participação que se expande para atividades administrativas inclui, por exemplo, a participação de trabalhadores na gestão das empresas; dos usuários na gestão dos serviços públicos; dos estudantes e funcionários na gestão das universidades e escolas etc. (p.17-8) [grifos da autora]

A atuação conjunta das representações da sociedade civil e o Estado para a consecução da democracia incluem uma lógica participativa, determinada pelos contornos da organização democrática, em uma relação de proximidade com o Estado, em que a definição das “prioridades” estivessem a serviço das necessidades da coletividade, onde a negociação entre Estado e representantes da sociedade civil organizada se voltassem para o bem comum.

A sociedade poderia exercer um papel mais efetivo de fiscalização e controle estando “mais próxima do Estado”, assim como poderia imprimir uma lógica mais democrática na definição da prioridade na alocação dos recursos públicos. Esses Mecanismos de participação obrigariam o Estado a negociar suas propostas com outros grupos sociais, dificultando a usual “confusão” entre interesse público e os interesses dos grupos que circulam em torno do poder estatal e costumam exercer influência direta sobre ele. Esperava-se, ainda, que a participação tivesse um efeito direto sobre os próprios atores que participavam, atuando, assim, como um fator educacional na promoção da cidadania. (TATAGIBA, 2002: 47-8) [grifos da autora]

Os Mecanismos de participação, no caso aqui deste estudo, os Conselhos Instituídos na SME, podem atuar com um papel de fiscalizador e controlador na definição das políticas públicas para a educação; e também enquanto propositor de políticas, de ações para a gerência da cidade. A fala, na entrevista para esta pesquisa, da Professora representante da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (FE/PUCCAMP) no Conselho Municipal de Educação (CME), revela a importância das instâncias colegiadas nos desígnios da gestão pública, de políticas públicas.

É muito importante o papel do conselheiro para a sociedade. Eu queria que tudo fosse resolvido por conselho nesse país. Em Campinas tem conselho de alimentação, da habitação, da saúde. Mas para todos os setores a gente ainda está imaturo porque os vinte anos de ditadura vão pesar para os próximos sessenta. (Professora representante da FE/PUCCAMP, no CME)

Neste sentido os Conselhos, como que inovações institucionais, enquanto colegiados representativos da sociedade, são espaços de “composição plural e paritária”, que inclui um “processo dialógico”, onde impera o diálogo entre as pessoas envolvidas, um aprendizado que se instaura após o período de usurpação dos direitos civis, os anos da ditadura militar, como estudaremos no Capítulo II.

Os conselhos de políticas estão entre as principais inovações institucionais que acompanham e particularizam o processo de redemocratização no Brasil. Seus princípios remetem às expectativas da sociedade brasileira – evidenciadas no decorrer das décadas de 1970 e 1980 – quanto à democratização das políticas públicas, no bojo do processo de reforma do Estado brasileiro. (TATAGIBA, 2004: 323)

A participação administrativa e a cidadania ativa são possibilidades de organização de coletivos na consecução da democracia. As relações que os indivíduos estabelecem entre si e com o Estado, indicam redes de configurações, de interdependências que configuram a constelação destas relações.

Para dar conta da empreitada aqui colocada, no sentido de que esta pesquisa buscará pelos agentes de um processo de construção democrática de relações de processos decisórios, o suporte que sustentará a pesquisa indica o estudo da **configuração** e da **interdependência** encontradas em ELIAS (1980), uma vez que em se tratando das relações que os indivíduos estabelecem nos coletivos, ou seja, enquanto sujeitos que constroem as relações desta sociedade contemporânea, *através das suas disposições e inclinações básicas são orientadas umas para as outras e unidas umas às outras das mais diversas maneiras. Estas pessoas constituem teias de interdependência ou configurações de muitos tipos.* (ELIAS, 1980: 15)

Seriam estas “teias de interdependência ou configurações” que estariam marcando as relações que os indivíduos estabelecem quando a pesquisa envereda para a participação na sociedade. Pensar nos órgãos colegiados da SME, enquanto interlocutores com os profissionais que elaboram e implementam as políticas de formação dos professores, dirá da forma como estas configurações serão estabelecidas e as interdependências instituídas.

É importante salientar que nestas configurações, enquanto relações de interdependências, há aqueles que exercem o poder sobre os outros, fazendo com que as suas concepções sejam vitoriosas numa disputa por espaços de construção de políticas públicas. Contudo, *Há, pelo menos nas sociedades–estados, a tendência para uma diminuição das desigualdades na distribuição do poder. Mas nenhuma dessas tendências se orienta linearmente; todas se envolvem em conflitos, por vezes muito grandes. (Ibid.: 170).*

Pensar em projetos de formação continuada de professores, enquanto políticas públicas, orientadas por decisões de colegiados representativos, envolvem disputas pelo poder, entre os grupos organizados de representação, no desejo pelos projetos em pauta, na origem de conflitos que necessitam ser evidenciados, enfrentados, para avançar nas proposituras; isto, em muitos casos é camuflado, encoberto. Assim, o trabalho com as possibilidades de conflitos é constitutivo nesta concepção, uma vez que as configurações que os indivíduos constroem e estabelecem nas relações uns com os outros será entrecortada por fatores externos, muitas vezes conflituosos.

1. INTERDEPENDÊNCIA E CONFIGURAÇÃO: INDIVÍDUO, SOCIEDADE¹⁰

Na constituição da participação nos processos decisórios – naquilo que se refere a tomar parte, organizar coletivos de atuação dos indivíduos, na constituição das sociedades na contemporaneidade, nas relações que os cidadãos constroem entre si, naquilo que configuraria a dependência uns dos outros, naquilo que se refere à possibilidade de organização societária para a consecução de fins próprios da vida em coletividade – está presente uma possibilidade de organizar as ações a partir da forma de organização da sociedade, neste caso a partir da configuração e interdependência das pessoas, dos indivíduos.

A organização da sociedade

é constituída por estruturas que nos são exteriores – os indivíduos – e que os indivíduos são simultaneamente rodeados pela sociedade e separados dela por uma barreira invisível. [...] Estas pessoas constituem teias de interdependências ou configurações de muitos tipos como famílias, escolas, cidades, estratos sociais ou estados. Cada uma dessas pessoas constitui um ego ou uma pessoa. (ELIAS, 1980, p.15)

¹⁰ O conceito de configuração chama a atenção para a interdependência das pessoas. O que é que na realidade une as pessoas em configurações? (ELIAS, 1980: 144)

As estruturas societárias indicariam as organizações de relações estabelecidas pelos indivíduos que constituiriam interdependências – que se configuram nos desenhos de relações que os cidadãos constroem para se relacionarem através das configurações como por exemplo, no caso deste estudo – os órgãos colegiados da administração pública municipal, no tocante à educação.

O conceito tradicional de indivíduo, veicula uma imagem mental. Fomos educados desde pequenos para nos tornarmos independentes, adultos perfeitamente auto-confiantes, desligados de toda a gente. Acabamos por acreditar e por sentir que somos realmente o que deveríamos e talvez desejássemos ser. Mais precisamente, confundimos os factos com os ideais, ou seja, aquilo que é com aquilo que deveria ser. (*Idem*: 129) (grifos do autor)

Estas configurações – que os indivíduos que “são” estabelecem entre si – são compostas a partir das relações das pessoas entre si, dos indivíduos com outros indivíduos, se assentariam em características “humanas”, ou seja, naquelas que os humanos têm, que indica a possibilidade de

saber perfeitamente que as sociedades se compõem de indivíduos e que os indivíduos só podem possuir características especificamente humanas tais como capacidades de falar, pensar e amar nas e pelas suas relações com as outras pessoas ‘em sociedade’. (*Ibid.*123)

Neste sentido, o conceito de configuração se apresenta como a possibilidade de orientar esta pesquisa, uma vez que diz das relações que as pessoas estabelecem na interdependência de uns com os outros, neste caso daquilo que é configurado nos momentos em que os órgãos colegiados se estabelecem para democratizar as relações, as configurações entre os cidadãos.

O conceito de configuração serve, portanto, de simples instrumento conceptual que tem em vista afrouxar o constrangimento social de falarmos e pensarmos como se o “indivíduo” e a “sociedade” fossem antagônicos e diferentes. [...]. Por configuração entendemos o padrão mutável criado pelo conjunto de jogadores – não só pelos seus intelectos, mas pelo que eles são no seu todo, a totalidade das suas ações nas relações que sustentam uns com os outros. (*Ibid.*: 141-2)

A relação estabelecida entre os partícipes na construção das configurações indica uma “rede” de interrelações constituída por “fios” ligados, unidos entre si. Estes fios constituem as possibilidades, as oportunidades de organização societária em que as confluências desta rede se estabelecem na interdependência em que os cidadãos se encontram. Nesta configuração que tem

as ligações assumidas pelos indivíduos, organizam-se as ações em sociedade, as relações, os vínculos que podem sustentar as teias de interrelações.

Nessa rede muitos fios isolados ligam-se uns aos outros. No entanto, nem a totalidade da rede nem a forma assumida por cada um de seus fios podem ser compreendidas em termos de um único fio, ou mesmo de todos eles, isoladamente considerados; a rede só é compreensível em termos da maneira como eles se ligam, de sua relação recíproca. Essa ligação origina um sistema de tensões para o qual cada fio isolado concorre, cada um de maneira um pouco diferente, conforme seu lugar e função na totalidade da rede. A forma do fio individual se modifica quando se alteram a tensão e a estrutura da rede inteira. No entanto essa rede nada é além de uma ligação de fios individuais; e, no interior do todo, cada fio continua a constituir uma unidade em si; tem uma posição e uma forma singulares dentro dele. (ELIAS, 1994: 35)

A rede oportunizaria o convívio social – a ligação que se estrutura a partir das configurações assumidas pelos indivíduos, na constituição das teias, a partir dos fios que compõem a interdependência – que se compõe, se estrutura da forma como cada indivíduo vive essa interdependência ora aproximando as relações, no sentido de fortalecer os fios desta rede, ora tensionando as configurações com o objetivo de afrouxá-los, para a consecução dos objetivos que cada situação impõem àqueles que participam da vida cotidiana, da consecução da comunidade.

Toda sociedade grande e complexa tem, na verdade, duas qualidades: é muito firme e muito elástica. Em seu interior, constantemente, se abre um espaço para decisões individuais. Apresentam-se oportunidades que podem ser aproveitadas ou perdidas. [...] Mas as oportunidades entre as quais a pessoa se vê forçada a optar não são, em si mesmas, criadas por essa pessoa. São prescritas e limitadas pela estrutura específica de sua sociedade e pela natureza das funções que as pessoas exercem dentro dela. E, seja qual for a oportunidade que ela aproveite, seu ato se entremeará com os de outras pessoas; desencadeará outras seqüências de ações, cuja direção e resultado provisório não dependerão desse indivíduo, mas da distribuição do poder e da estrutura das tensões em toda essa rede humana móvel. (*Ibid.*: 48)

Este poder, determinado dentro das relações, na configuração das redes que se compõem no estabelecimento das interdependências, depende das tensões originadas pela ação dos indivíduos. Neste sentido, o papel que cada um desempenha e estabelece com os demais, na teia destas relações, organiza as formas, os desenhos dessa rede. Esta organização, estas relações estão estabelecidas a partir de ordenações, de regulamentações que adquire a vida em sociedade.

Nestas configurações, as prescrições da sociedade estabelecem as relações, a teia que se forma entre os que dela tomam parte.

Mas as oportunidades entre as quais a pessoa se vê forçada a optar não são, em si mesmas, criadas por essa pessoa. São prescritas e limitadas pela estrutura específica de sua sociedade e pela natureza das funções que as pessoas exercem dentro dela. E, seja qual for a oportunidade que ela aproveite, seu ato se entremeará com os de outras pessoas; desencadeará outras sequências de ações, cuja direção e resultado provisório não dependerão desse indivíduo, mas da distribuição do poder e da estrutura das tensões em toda essa rede humana móvel. (ELIAS, 1994: 48)

Na rede de configurações, na relação das pessoas entre si, configuram-se as possibilidades de dependência de um indivíduo ao outro. Inexiste aquele que deterá, isoladamente, o poder de transformar a sociedade, impondo seus desígnios porque as configurações estabelecidas nesta teia de relações organizam a vida coletiva, porque ninguém, pessoa alguma isolada, *por maior que seja sua estatura, poderosa sua vontade, penetrante sua inteligência, consegue transgredir as leis autônomas da rede humana da qual provêm seus atos e para a qual eles são dirigidos.* (Ibid.: 48)

Esta dependência, mesmo daqueles que estão no poder, por mais poderoso que seja, gera uma rede de interdependência, as ações entre as pessoas, dependentes umas das outras, porque *a pessoa, individualmente considerada, está sempre ligada a outras de um modo muito específico através da interdependência.* (Ibid.: 50)

A interdependência ocasiona nos homens, nos indivíduos a possibilidade de se constituírem naquilo que é significativo para a vida humana, a relação entre os cidadãos, daquilo que organiza a pluralidade humana.

É impossível compreender e dominar intelectualmente os inumeráveis aspectos do universo dos homens, considerados em suas relações uns com os outros, se partirmos, como o fazem os filósofos tradicionais, do indivíduo isolado – como se um homem pudesse de fato se tornar um homem sem viver com outros humanos e sem aprender coisas graças a eles. [...] Eu compreendera há muito tempo que, mesmo quando se analisam problemas humanos, deve-se sempre partir *dos* homens, e não *do* homem tomado em sua individualidade. Isso significa que se deve partir da pluralidade humana, de grupos humanos, de sociedades constituídas por um grande número de indivíduos. (ELIAS, 2001: 110) [grifos do autor]

O indivíduo isolado, sem considerar os outros indivíduos, a sociedade, impõe uma visão restrita das possíveis relações que as pessoas constroem com os outros. Neste aspecto, a interdependência aparece como a instauradora da exequibilidade das configurações, daquilo que é humano nos indivíduos, nos homens, uma vez que

cada indivíduo é tributário, desde a infância, de uma multidão de indivíduos interdependentes. É no interior desta rede de interdependências em que o homem se insere à nascença que se desenvolve e afirma — em graus variáveis e segundo modelos variáveis — a sua autonomia relativa de indivíduo independente. (ELIAS, 1995: 117)

Nesta perspectiva, das relações interdependentes que configuram as interdependências dos indivíduos na vida em sociedade, aquilo que parece ser, no tocante a cada indivíduo é possível de ser configurado na relação com os outros, na forma de organizar a relação, na forma de configurar o que os indivíduos nos coletivos estabelecem entre si.

O valor de um indivíduo não pode ser medido em função daquilo que ele parece ser, excepto nas suas relações com as outras pessoas; só pode ser medido tendo em conta a maneira como resolveu os problemas que decorriam da sua vida de homem entre outros homens”. (*Ibid.*: 180)

Os problemas a que se refere o autor dizem respeito à forma de vida em que os indivíduos instauram relações de reciprocidade, de pertencimento; em que as pressões sofridas pelas pessoas dizem daquilo que têm que enfrentar, inclusive no coletivo das ações. *De facto, em todas as sociedades, em todas as redes de interdependências, o que se observa é uma espécie de “circulação de pressões” que uns grupos exercem sobre outros grupos ... (Idem: 231)* [grifos do autor]

Neste aspecto da “circulação de pressões”, um coletivo estigmatizaria outro, principalmente aqueles que estão estabelecidos em determinado território, circunscrito a um local específico, em relação aos que para lá acorrem. Desta forma, *um grupo só pode estigmatizar outro com eficácia quando está bem instalado em posições de poder das quais o grupo estigmatizado é excluído.* (ELIAS & SCOTSON, 2000: 23)

O poder de um determinado grupo em relação aos outros na sociedade fazem com que as relações que se estabeleçam configurem o poder dentro de uma configuração onde há exclusão dos estigmatizados, porque aqueles que estão estabelecidos *esperam que os novatos se adaptem a suas normas e crenças; esperam que eles se submetam a suas formas de controle social e demonstrem, de modo geral, a disposição de se ‘enquadrar’.* (*Idem*: 65)

Nesta relação entre “novatos” e “mais antigos” instauram-se ações de dependência todavia marcadas pelo poder de subjugar os indivíduos à vontade, ao domínio de uns em relação a outros – inclusive porque os que se deixam subjugar incorporam uma atitude de inferioridade em relação aos dominantes.

Os mais ‘antigos’, muitas vezes, conseguem impor aos recém-chegados a crença de que estes são inferiores ao grupo estabelecido, não apenas em termos de poder, mas também ‘por natureza’. E essa internalização da crença depreciativa do grupo socialmente superior pelo socialmente inferior, como parte da consciência e da imagem que este tem de si, reforça vigorosamente a superioridade e dominação do grupo estabelecido. (ELIAS & SCOTSON, 2000: 175) [grifos dos autores]

Nas marcas desta interdependência, das relações estabelecidas entre os dominantes e os “outsiders”, ELIAS (2001) apresenta a sociedade de uma forma em que os que detêm o poder se instalam a partir do consentimento daqueles que não estabelecidos, dos indivíduos que estão de fora. Esta é uma configuração em que a sociedade estabelece regras de convivência, até certo ponto despóticas, contudo possíveis de serem vividas, no instante em que as pessoas se enquadram a elas, por exemplo, pelo fato de que *uma sociedade se compõe, é claro, de indivíduos, mas que o nível social possui regras que lhe são próprias e que não se pode explicar somente em função dos indivíduos.* (p. 73)

Interessa a relação entre “estabelecidos” e “outsiders” porque marca as ditaduras e em alguns casos perdura nas chamadas democracias.

São estas regras que estudamos nesta pesquisa, no momento da constituição dos órgãos colegiados, no instante em que os indivíduos tomam parte, por exemplo, dos conselhos instituídos na SME.

2. A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS: UM POUCO DA SUA HISTÓRIA¹¹

A fundação da cidade de Campinas data de 1774, a partir de um povoado que servia como parada para os tropeiros e bandeirantes que rumavam para Goiás. Vinte e três anos depois, mais precisamente em 1797, é denominada vila tendo seu nome cunhado de “Vila de São Carlos”, passando em 05 de fevereiro de 1842, depois de quarenta e cinco anos, à categoria de cidade,

¹¹Fontes: a) Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), disponível na *World Wide Web* in: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>, acesso em junho de 2009.

b) CAPPELLANO, Luiz Carlos. História da Educação (Pública) em Campinas-SP. (sd.), disponível na *World Wide Web* in: <http://www.webartigos.com/articles/15378/1/breve-historia-da-educacao-em-campinas/pagina1.html>>. acesso em junho de 2009.

com uma população estimada em 2.107 habitantes e com aproximadamente quarenta casas, com o nome que guarda até hoje de Campinas. A partir dos dados de 2007¹², pudemos constatar que a cidade conta com uma estimativa populacional de 1.039.297 habitantes, em uma área territorial de 796 km².

Em relação à educação campineira, Diogo Antonio Feijó foi um de seus primeiros professores, tendo exercido a profissão no local até 1818. O Governador do Estado, em 1814 criou uma cadeira de primeiras letras – ocupada pelo professor régio Bernardo José da Silva; sendo que o segundo professor fora José Inácio Rodrigues. Funcionavam, na cidade, naquela época, os colégios: Colégio Cesarino ou Perseverança, Colégio Culto à Ciência, Colégio Florence e Colégio Internacional. Como grande parte das escolas eram denominadas “isoladas”, com um professor que trabalhava com classes multisseriadas, porque funcionavam nas fazendas, no centro encontramos os Grupos Escolares, com uma estrutura semelhante às atuais escolas. O primeiro deles, construído em Campinas foi o Grupo Escolar “Francisco Glicério” – construído por Ramos de Azevedo –, cuja data de sua inauguração é de 7 de fevereiro de 1897, cujo edifício até hoje situa-se na Av. Moraes Sales. No início dos anos de 1900 havia apenas duas escolas na Rede Pública Municipal: o Grupo Escolar Corrêa de Mello e o Ferreira Penteado. Sete anos após, em 1907, a rede contava com 17 escolas, a maioria isoladas, e 749 alunos matriculados.

Em uma pesquisa realizada junto à Biblioteca Jurídica da Secretaria Municipal de Assuntos Jurídicos (SMAJ) pudemos recuperar a legislação que organizou a Secretaria Municipal de Educação, através de exemplares do Diário Oficial do Município (DOM). No período de 1956¹³ a 1977, ou seja, durante vinte e um anos as questões da Educação, em âmbito municipal, ora se organizaram através de Departamento, sob as orientações da Secretaria de Cultura e Higiene; em outros momentos – denominando-se Secretaria, mas junto com a Cultura, ou ainda, juntamente com o Esporte e o Turismo, sendo que a denominação atual de Secretaria Municipal de Educação ocorreu em 1977.

No ano de 1956 foi possível encontrar referências ao Departamento de Ensino, que compunha a Secretaria de Cultura e Higiene, juntamente com o Departamento de Assistência e

¹² Procuramos por dados do último ano do período da pesquisa deste doutoramento. Todavia, como não obtivemos os de 2008, que é o ano final do período, nos baseamos nos de 2007 que estão disponíveis em <http://www.ibge.gov.br/cidadesat>. Acesso em junho de 2009.

¹³ Pela pesquisa nos DOMs, ano em que encontramos a primeira referência à Educação, tratada pela PMC.

Alimentação Pública. (§4º, do art. 1º, da Lei Municipal nº1441, de 02 de janeiro de 1956, que organizou a criação de Secretarias como órgãos supervisores da administração).

Ao final deste mesmo ano, a referida lei é alterada por outra, em que desdobrava a Secretaria de Cultura e Higiene em: a) Secretaria de Educação e Cultura; b) Secretaria de Saúde e Higiene. O então Departamento de Ensino passou a denominar-se Departamento de Ensino e Difusão Cultural. (§1º da Lei Municipal nº 1658, de 06 de dezembro de 1956, que alterou a Lei Municipal nº1441/56).

No ano de 1963, ou seja, sete anos após, a Lei Municipal 2811, de 16 de janeiro daquele ano, regulamentou uma nova denominação da então Secretaria de Educação e Cultura, retornando à área da saúde, intitulada Secretaria de Educação e Saúde, sendo que no inciso I, encontramos o Departamento acima mencionado, constando de A – Seção de Expediente e B – Seção de Ensino. É a primeira vez que dentro do referido Departamento constitui-se uma Seção voltada para as questões do Ensino.

É fato que em âmbito nacional, o MEC, quando da sua criação agrupava as questões da saúde, constituindo o Ministério da Educação e Saúde.

As políticas sanitaristas, de higiene encontram na escola um local para o desenvolvimento de campanhas, ações, esclarecimento da população, o que é possível observar que a alocação da educação juntamente com a Secretaria da Saúde, pelas razões postas, é de algum tempo.

Eliminar *atitudes viciosas* e inculcar hábitos salutarés, desde a mais tenra idade. Criar *um sistema fundamental de hábitos higiênicos*, capaz de dominar, inconscientemente, toda a existência das crianças. Modelar, enfim, a *natureza infantil* pela aquisição de hábitos que resguardassem a infância da debilidade e das moléstias. Eis as tarefas de que se deveria incumbir a escola primária, no contexto da reforma que redefiniu o eixo da política sanitarista paulista, na década de 1920. Tarefas que, aliás, pareciam ser reconhecidas como do âmbito específico da instituição escolar. Não é demais lembrar, neste sentido, que, concebida como cenário privilegiado de um conjunto de práticas voltadas para o disciplinamento da infância, a escola vem sendo, recorrentemente, chamada a oferecer sua poderosa colaboração para o sucesso de campanhas que visam ao combate de endemias e epidemias, como também para a difusão de meios de prevenção e preservação da saúde. (ROCHA, 2003: 39) [grifos da autora]

Estas colocações fazem com que se justifique a educação municipal campineira ter sido organizada durante alguns anos juntamente com a área da saúde, uma vez que da escola dependiam, e ainda dependem – se nos lembrarmos das campanhas de conscientização a respeito de prevenção de doenças – os movimentos em prol da saúde da população.

Isto fez com que em algumas escolas municipais, até bem pouco tempo encontravam-se gabinetes dentários, onde os alunos eram atendidos como forma da boa saúde.

Um ano após, em 19 de maio de 1964, a Lei Municipal nº 3043, desdobra a Secretaria de Educação e Saúde, através do artigo 1º em duas: Secretaria de Educação e Cultura e Secretaria de Saúde e Higiene. A partir desta data, as questões da Educação são tratadas em separado das questões da Saúde, ao nível de Secretarias, mas juntamente com as da cultura.

A Lei Municipal nº 4261, de 21 de fevereiro de 1973, nove anos após a lei anterior, transforma a Secretaria de Educação e Cultura em Secretaria de Educação, Cultura, Esportes e Turismo. Sendo que o art.3º refere-se à estrutura desta nova Secretaria, mais precisamente no inciso 3, é criado um Departamento Municipal de Educação – dentro desta Secretaria, composto pela Assessoria Técnico-Pedagógica, Coordenadoria de Educação Infantil, Coordenadoria de Ensino de 1º grau e Coordenadoria de Ensino Supletivo.

No ano de 1975, mais precisamente em 30 de dezembro, a então Secretaria de Educação, Cultura, Esportes e Turismo fica transformada, conforme o que consta o art.17 em Secretaria de Educação, Esportes e Turismo, sendo que as questões da cultura do município serão tratadas em uma Secretaria à parte.

É no ano de 1977 que as questões da educação na esfera do município de Campinas passam a constituir assunto de uma secretaria específica, através do Decreto nº5095, de 1º de fevereiro de 1977, que dispõe sobre a Reforma Administrativa, Remanejamento de Departamento e Serviços, sendo que através do artigo 4º em que a Secretaria de Educação, Esportes e Turismo passa a denominar-se Secretaria Municipal de Educação.

A partir do final da década de 1970, as escolas municipais passam a atender, além dos alunos da 1ª. à 4ª. séries, também os da 5ª. série e assim sucessivamente até atender o então ensino de primeiro grau completo – ou seja até a 8ª. série.

O Decreto Municipal nº4532, de 27 de setembro de 1974 dá nova denominação às então Escolas Parque, que, a partir de então passam a denominar-se Escola Municipal de Primeiro Grau (EMPG). (BASETTO, 2006)

Os alunos jovens e adultos – que desejavam retornar aos estudos – frequentavam os chamados Centros Municipais de Ensino Supletivo¹⁴, que existiam em número de 11 na Rede

¹⁴ Os Centros Municipais de Ensino Supletivo tinham equipe de gestão própria, composta por Diretor, Vice-Diretor e Orientador Pedagógico, apesar de alguns funcionarem em prédio onde no período diurno funcionava a EMPG e posteriormente EMEF.

Municipal, atendendo exclusivamente aos alunos no regime de suplência, além do que em algumas EMPG também existiam os Cursos Regulares Noturnos, num total de 04 escolas, que ofereciam o ensino de 5^a. a 8^a. séries na forma regular, diferentemente da suplência.

Ao final da década de 1990, o atendimento ao ensino de jovens e adultos passou a denominar-se Educação de Jovens e Adultos (EJA), integrando os Centros Supletivos e os Cursos Regulares Noturnos, que tiveram sua denominação alterada para EJA II¹⁵. Nesta época, a então denominada Rede Municipal de Ensino de Campinas (RMEC) contava com trinta e oito escolas municipais de ensino fundamental, sendo que destas, uma continuou a denominar-se Centro Municipal de Ensino Supletivo, por localizar-se em prédio cedido, em regime de convênio com a SME e não em prédios de escolas municipais.

Ainda na década de 1990, mais precisamente em 1991, é promulgado do Estatuto do Magistério Público Municipal de Campinas, através da Lei nº 6.894, de 24 de dezembro de 1.991, quando o magistério municipal tem ali garantidas as suas conquistas por uma jornada de trabalho e estrutura de carreira.

O Decreto Municipal nº 13.177, de 29 de junho de 1999 alterou a denominação de EMPG para Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF). Ainda nesta mesma data, houve a alteração na denominação dos então Centros Supletivos em Cursos Supletivos, através do Decreto Municipal nº13.178.

No início da década seguinte, nos anos 2000, constituíram-se mais dois Centros Municipais de Ensino Supletivo, sendo que a partir de então, a denominação destes cursos passou a ser Centro Municipal de Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (CEMEFEJA)

Na educação Infantil, as escolas a partir da década de 1990 passaram a ser denominadas Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) e Centro Integrado de Educação Infantil (CIMEI), atendendo alunos de três meses a seis anos de idade, denominação esta que perdura até os dias de hoje.

O número de escolas, bem como de alunos matriculados e de professores da SME consta da TABELA 1, a partir de dados do IBGE, do ano de 2007.

¹⁵ A EJA I é de responsabilidade da Fundação Municipal para a Educação Comunitária (FUMEC), uma autarquia da SME, oriunda do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e da Fundação EDUCAR.

TABELA 1 – ESCOLAS MUNICIPAIS, ALUNOS MATRICULADOS E DOCENTES, EM 2007¹⁶.

SEGMENTO	ESCOLAS	ALUNOS	DOCENTES
Educação Infantil	127	18.846	838
Ensino Fundamental	39	25.360	1.190
TOTAL	166	44.206	2.028

Fonte: IBGE. Disponível na *World Wide Web* in: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>

Os dados da TABELA 1 indicam um número maior no atendimento às crianças em idade escolar dos 6 aos 14 anos – no Ensino Fundamental de 25.360, se comparado ao atendimento na Educação Infantil que é de 18.846, isto porque a obrigatoriedade da escolarização, de acordo com a legislação federal é para o 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Contudo, o número de escolas é menor do que as que atendem à Educação Infantil, isto porque há escolas desta modalidade que contém duas salas de aula – por período –, sendo que a menor escola de Ensino Fundamental do município consta de quatro salas por período; e a maior com dezesseis.

Apesar de o número de escolas ser maior na Educação Infantil, o de docentes é menor, se comparado ao Ensino Fundamental. Isto pelo fato de que neste segmento da educação municipal, há o profissional Monitor de Educação Infantil, hoje denominado de Agente de Educação Infantil¹⁷ que atua nas salas juntamente com o professor. A jornada de trabalho dos professores é de 25 horas aulas semanais com alunos em sala de aula, o que dá um total de 5 horas aulas diárias, assim sendo, trabalham meio período do turno de funcionamento da escola, sendo que na Educação Infantil, no horário contrário quem trabalha com as crianças é o monitor. Há casos em

¹⁶ À época desta pesquisa, não dispomos de dados do IBGE de 2008, assim nos valem os de 2007.

¹⁷ Modificação determinada através da LEI Nº 12.985 DE 28 DE JUNHO DE 2007, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos Servidores do Município de Campinas. Disponível em <http://www.campinas.sp.gov.br/bibjuri/lei12985.htm>. Acesso em julho de 2008.

que pela idade quando as crianças são muito pequenas, bebês, por exemplo, o agente de educação infantil atua juntamente com o professor.

A relação crianças/professor é de: na educação infantil – aproximadamente vinte e duas crianças por professor; sendo que no ensino fundamental é de aproximadamente vinte e um alunos por professor. Esta proporção indica uma sobrecarga de trabalho para o professor da educação infantil, pela faixa etária atendida, o que significa um número elevado de crianças sob sua responsabilidade, apesar de dividir o espaço com outros adultos – como os agentes de educação infantil, conforme acima mencionado. Ainda assim a sobrecarga de trabalho é grande, o que pode significar um comprometimento no trabalho educacional.

A PMC indica que Campinas conta hoje com uma educação denominada de qualidade, conforme dados disponíveis no seu portal¹⁸, porque voltada para o atendimento das questões do acesso e da permanência e do sucesso da criança, dos jovens e adultos na escola, assim como no atendimento às questões relativas à esfera social, na garantia de vida com dignidade, que pode ser observada através de um indicador que é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹⁹, aferido a partir de dados como a Prova Brasil e o Censo Escolar, no caso do município; Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)²⁰ e Censo Escolar, no caso da rede estadual, bem como em âmbito nacional. A partir da verificação da aprendizagem dos alunos no caso da Prova Brasil e do SAEB²¹ é construído o IDEB.

Os dados da TABELA 2 indicam esses índices em comparação entre o município de Campinas, a rede estadual de São Paulo e as escolas do país como um todo.

¹⁸ Vide o endereço <http://www.campinas.sp.gov.br>.

¹⁹ Disponível em <http://ideb.inep.gov.br/Site/>, acesso em julho de 2009.

²⁰ Disponível em <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/default.asp>, acesso em julho de 2009.

²¹ Para maiores esclarecimentos a respeito destes dois sistemas de avaliação, consultar a página da web disponível em <http://provabrasil.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=33&Itemid=60>, acesso em julho de 2009. Onde é possível encontrar a argumentação de que *A Prova Brasil e o SAEB são instrumentos de avaliação do sistema educacional brasileiro criados para auxiliar no desenvolvimento e implementação de políticas públicas educacionais. Avaliam o que os alunos sabem em termos de habilidades e competências, e não simplesmente de conteúdo. Ambas são aplicadas a cada dois anos a alunos de séries finais de ciclos da Educação Básica: 4ª e 8ª série do Ensino Fundamental (caso da Prova Brasil) e também 3º ano do Ensino Médio (no caso do SAEB).*

TABELA 2 – ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA -IDEB, EM RELAÇÃO ÀS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CAMPINAS, DO ESTADO E DO BRASIL.

ESCOLAS	IDEB observado em 2007	
	Anos Iniciais	Anos Finais
Municipais	4,7	4,1
Estaduais	4,7	4,0
Brasil	4,2	3,8

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”

Os índices em relação às escolas municipais de Campinas variam de 4,7 para os anos iniciais do ensino fundamental – respectivamente do 1º. ao 5º. Ano; e 4,1 para os finais – que compreendem do 6º. ao 9º. ano. Estes índices são muito próximos aos aferidos pela rede Estadual, ou seja, 4,7 e 4,0, respectivamente. Assim como as escolas em âmbito nacional – denominada na tabela do INEP de Brasil – compostas pelas redes públicas, federal, estadual, municipal e privada – não ficam aquém a estes índices, porque configuram em 4,2 e 3,8, respectivamente, o que indica que a escolarização, nestas instâncias, se aproxima, a partir destes dados. Cabe ressaltar que os dados da escola privada estão indisponíveis quando acessamos a página em relação ao município e ao estado, aparecendo somente em âmbito nacional.

As questões da educação, presentes nas administrações aqui estudadas dependeram da orientação dos partidos políticos, das coligações que foram realizadas para os pleitos eleitorais.

No caso do PT, a proposta de governo – publicada a partir do documento intitulado “Programa De Governo Democrático e Popular – Campinas, 2001-2004” – concebia a Educação como *prioridade absoluta*, juntamente com outras áreas sociais enquanto

prioridade absoluta pela administração democrática e popular. Esta estratégia, que norteará nosso governo, faz parte da luta pela transformação social que permitirá socializar renda, riqueza, poder e conhecimento e elevar o nível de consciência da classe trabalhadora. (PROGRAMA DE GOVERNO, sd.: 51)

O investimento na *gestão democrática* foi uma das marcas daquele governo, inclusive como forma de *combater e modificar radicalmente as bases da política educacional adotada pelo atual governo municipal, fiel às diretrizes neoliberais dos governos Covas e FHC. (Ibid.: 53)*²²

No que se refere a este estudo de doutoramento, a proposta daquela administração, afirmava uma ação para reverter a situação acima expressa, pelos Mecanismos de participação e da formação permanente dos profissionais.

Através da gestão democrática a administração popular buscará convocar a todos para participarem na elaboração de um conjunto de práticas que vise assegurar a participação da comunidade na gestão da escola e na definição de novas visões acerca do saber e do seu valor. A definição de uma proposta política de formação continuada dos profissionais da educação, é compreendida pelo governo democrático e popular como uma das condições essenciais ao alcance de uma escola pública, verdadeiramente comprometida com um projeto que atenda as necessidades de crianças, adolescentes, jovens e adultos. Está vinculada, portanto, à luta histórica por uma sociedade emancipadora, justa e igualitária. (Ibid.: 53)

A execução deste projeto de governo, no tocante à educação, levou o nome de ESCOLA VIVA, porque trazia para o centro das questões educacionais uma possibilidade de reorganizar o espaço educacional, as relações ali existentes, inclusive com a gestão central do governo da SME.

Esta expressão significou colocar enquanto protagonistas os alunos – crianças, jovens e adultos – na mediação pelo trabalho de autoria realizado pelos professores; assim como a realização do projeto pedagógico e o suporte do governo – no nível pedagógico, material, administrativo, legal e financeiro. (GERALDI, 2004, 36)

O movimento da ESCOLA VIVA de Campinas, se junta a outros de diferentes municípios.

Escola Viva se inscreve no movimento dos projetos e práticas educacionais progressistas que vêm se realizando no Brasil, a partir dos 80, após a ditadura militar, especialmente nos municípios, tais como o Movimento de Reorientação Curricular (cidade de São Paulo – gestão Paulo Freire), Escola Plural (Belo Horizonte), Escola Candanga (Brasília), Escola Cabana (Belém), Escola Cidadão (Porto Alegre), para sinalizar as mais conhecidas. Procuramos produzir uma síntese própria que conjugasse essas experiências, avaliações e dificuldades com as histórias e caminhos da própria Rede Municipal de Campinas. (Ibid.: 39) [grifo da autora]

²² Referências aos governos de Mário Covas – no Estado de São Paulo e Fernando Henrique Cardoso – FHC – na Presidência da República.

A formação continuada estava presente nesta perspectiva “viva” enquanto a possibilidade de efetivação desta escola, do trabalho de autoria do professores, da produção coletiva do projeto pedagógico.

Essa dimensão de escola, que aqui chamamos de viva, só se efetiva se contar, paralelamente, com a formação contínua dos profissionais da educação que também resgate o sentido da autoria dos educadores e educadoras, da produção coletiva do projeto pedagógico da escola, a partir de novos modos de organização do trabalho pedagógico e de sua avaliação. (*Ibid.*: 50)

Estes aspectos da Escola Viva pretendiam traduzir uma recuperação da centralidade da construção de uma escola de qualidade, pelo viés social, para fazer frente aos tempos de globalização, neoliberalismo, privatização e terceirização.

Ao pesquisarmos sobre os documentos da administração do PDT, de 2005 a 2008, nos ressentimos do fato de não termos acesso àquilo que poderia ser o projeto de trabalho da futura administração. Recorremos ao diretório do partido em Campinas, porém não havia ali cópias do documento, sendo que a justificativa da funcionária foi o fato de que o período referido já era muito passado²³. Desta forma estudaremos documentos produzidos pelo Departamento Pedagógico (DEPE). As ações iniciais a respeito da educação, foram explicitadas através do “Documento para discussão nas unidades educacionais da REDE/FUMEC”, assinado pelo DEPE. Nele estão contidos os princípios gerais que orientariam as ações, diretrizes e metas, tais como:

²³ Ao estudar a história dos partidos políticos no Brasil, CHACON (1985) recupera os *princípios e definições* que o PDT apresentou ao país e aos seus *seguidores* (p. 674). Em relação à educação, encontramos os seguintes itens:

- 5.1. *Promover a escolarização de todas as crianças em idade escolar.*
- 5.2. *Erradicação do analfabetismo.*
- 5.3. *Promover uma reforma educacional que assegure o ensino gratuito a todos os níveis e permita reorganizar a rede escolar pública com base nas seguintes proposições:*
 - a – *Criação progressiva e intensiva de uma nova rede de escolas públicas e gratuitas para os filhos dos trabalhadores.*
 - b – *Reorganização da rede pública de ensino médio para que ela se capacite para matricular todas as crianças que concluíam o ensino primário.*
 - c – *Ampliação das instituições de ensino superior, a fim de acabar com a privatização e garantir matrícula a todos os jovens que completam o curso médio.*
 - d – *Completar o ensino gratuito com a concessão de bolsas que garantam a sobrevivência do estudante pobre durante sua formação escolar.*
 - e – *Vinculação da educação com a formação profissional, a pesquisa e o trabalho, que assegure a ligação entre a formação teórica e a prática.* (p.690-1)

- Implementar uma política educacional que congregue os profissionais em torno de diretrizes e perspectivas comuns, que possam oferecer uma educação integral aos nossos alunos, sujeitos de direitos a uma escola pública com profundas ligações com a vida social e cultural que a envolve. - Ampliar a atenção às nossas crianças, expandindo as UEs [Unidades Educacionais] e as vagas em nossas unidades de Educação Infantil, buscando o equilíbrio entre a expansão e a busca de qualidade e ampliando o tempo na escola de modo a garantir a educação integral de nossas crianças e jovens; - Garantir à nossa juventude e aos adultos que anseiam pela educação, uma escola/espço de formação, emancipação e autonomia frente aos desafios do mundo da cultura e do trabalho; - Intensificar a organização dos conselhos de escolas de modo a garantir a efetiva participação na gestão escolar de todos os envolvidos com a educação de nossas crianças, jovens e adultos: os pais, a comunidade, professores, funcionários e alunos; - Dar continuidade ao processo de valorização dos profissionais, implementando políticas de formação que possibilitem a realização profissional no processo educativo e o comprometimento ético e político dos educadores com a formação de nossos alunos e com o projeto pedagógico da escola; - Buscar a integração entre a Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e a educação profissional, incorporando cada vez mais jovens e crianças as nossas UEs; - Implantar com radicalidade, políticas intersetoriais que contribuam para a inserção de todos os alunos no processo educativo e a superação dos desafios vivenciados pela escola, buscando construir ações integradas e articuladas entre a educação, cultura, saúde, ação social, trabalho, justiça e direitos humanos e demais serviços públicos, com o objetivo de elevar a qualidade de vida e de educação oferecida às nossas crianças, jovens e adultos. (p.1)

A partir destas diretrizes, o governo que se instalava buscou em muitos aspectos pela continuidade de ações do governo anterior, como o atendimento às crianças, jovens e adultos, bem como ao fortalecimento dos coletivos das escolas e a valorização dos profissionais.

O Projeto “Elevação da qualidade social da aprendizagem na educação pública municipal” previa ações como:

- redução dos turnos de funcionamento para dois turnos diários;
- ampliação da jornada dos alunos;
- implantação gradativa da escola de tempo integral;
- revisão do número de crianças por sala, principalmente nas primeiras séries;
- avaliação da implementação dos agrupamentos nas EMEIS/CEMEIS;
- organização do tempo e espaço escolar;
- acompanhamento da experiência da escola de nove anos²⁴;
- incentivo a projetos que contemplem as múltiplas dimensões da formação humana; análise do trabalho pedagógico realizado nas horas de Trabalho Docente em Projetos (TDPR), Trabalho Docente Individual (TDI) e das jornadas especiais para a redução/eliminação

²⁴ A escola de nove anos, foi implantada a partir do Decreto Municipal nº15.172, de 12 de dezembro de 2006. Disponível em <www.campinas.sp.gov.br/bibjuri/dec15712.htm> Acesso em julho de 2009.

dos índices de reprovação e incorporação dos programas e projetos especiais a organização curricular das UEs; e

- fortalecimento das bibliotecas escolares. (*Ibid.* p.1-2, Passim)

Outro “Projeto” desta gestão do DEPE foi o “Mapeamento e reorientação curricular da Rede/FUMEC”, cuja justificativa foi expressa pelo fato de que aquela gestão identificou

a inexistência, na Rede/FUMEC, de um currículo que defina claramente o que está previsto no núcleo comum e na parte diversificada da matriz curricular. Nosso objetivo principal será construir/aprofundar as concepções de currículo como práxis, produção de conhecimento que se realiza no trabalho educativo entre professores e alunos, nas múltiplas dimensões da formação humana: cognitiva, ética, política, científica, cultural, lúdica e estética. (*Ibid.* p.2)

Esta ação foi, também, uma continuidade ao que fora afirmado na gestão anterior, a partir das deliberações do IV Congresso Municipal de Educação, de 2004, porque concluiu-se pela necessidade de *reorientação curricular, já que entendemos que a escola que temos está assentada em modelos que não dão mais conta da realidade de mundo de nossos alunos, de suas expectativas, necessidades, desejos.* (*Ibid.* p.2; *apud* Anais do IV Congresso Municipal de Educação, 2004, p.18)

Até 2008, o Sistema Municipal de Ensino não havia conseguido explicitar para os profissionais da SME um currículo, o que quer dizer que as ações em relação à reorientação curricular prosseguiram. Na Educação Infantil, as Coordenadoras Pedagógicas, juntamente com uma assessora do DEPE esboçaram documentos a este respeito, que estaria sendo endereçado às escolas para discussão, haja vista que o documento intitulado “Currículo em Construção” – elaborado na década de 1990, necessitava de revisão. No Ensino Fundamental, há um movimento por reorientação curricular que vem sendo desencadeado desde os anos 1990, também pelas Coordenadoras Pedagógicas junto ao DEPE²⁵. Em relação aos ciclos I a IV, há somente um documento intitulado “Diretrizes Curriculares para o ensino de Língua Portuguesa no Ciclo I do Ensino Fundamental” (SME, 2008), produzido através da assessoria do “Instituto

²⁵ Para tanto vide o que consta da “Proposta dos Coordenadores Pedagógicos do Ensino Fundamental para a construção de diretrizes curriculares da REMEC” (SME, 2009, mimeo).

Abaporu de Educação e Cultura”, de São Paulo, cuja sua utilização dependeu de como cada escola se organizou para tal, não havendo formação específica para a sua implementação.

Prosseguindo, ainda, encontramos o terceiro “Projeto” que era o “Pleno acesso ao conhecimento e sucesso na aprendizagem a redução da reprovação e evasão”, contemplando aspectos que deveriam estar presentes nos Projetos Pedagógicos das escolas, tais como:

- Meta de aproveitamento dos alunos; - Formação dos profissionais; - Planejamento dos TDCs [Trabalho Docente Coletivo], TDIs e TDPRs; - Problematização das jornadas especiais para 2005; - Necessidades materiais para alcance dos objetivos e metas; - Definição de ações intersetoriais; - Planejamento de formas de mapeamento do currículo trabalhado; - Envolvimento com os pais e comunidade; e - Definição de processos de documentação do trabalho pedagógico realizado. (*Ibid.* p.4, *Passim*)

A terceirização dos serviços, através da parceria público-privado, foi uma das marcas do referido governo. Na educação, aconteceu através da gestão das escolas de educação infantil, inauguradas a partir da metade do mandato daquela administração, através das “Naves Mãe”, esta ação encontra respaldo na Legislação, através da Lei nº 12.884, de 04 de abril de 2007, em que dispõe sobre a criação do Programa de Atendimento Especial à Educação Infantil (PAEEI) e, por conseguinte, dos Centros de Educação Infantil (CEI); sendo que a parceria é explicitada através do art.4º.

A administração definia, no início da gestão, em 2005 o conceito de Nave Mãe:

O conceito do Nave Mãe é de que a criança seja protegida e a mãe valorizada. O projeto é uma outra forma de encarar a educação infantil em relação à criança”, explicou o prefeito. A proposta é que a mãe seja incluída na programação da creche e receba atendimento médico e odontológico e cursos de reciclagem e capacitação profissional. “A maioria das mães que têm filhos em creche é pobre e, muitas vezes, chefe de família”, argumenta Dr. Hélio.²⁶ [grifos do autor]

Encontramos nesta perspectiva apontada pelo Prefeito, uma visão de que o equipamento seja utilizado, também, pela família, pela comunidade em cursos de capacitação profissional, por exemplo, assim como para atendimento da área da saúde, o que é salutar para a dignidade das pessoas, contudo delegar a oferta de educação pública à gestão da sociedade civil é eximir o

²⁶ Disponível em

http://www.campinas.sp.gov.br/noticias/?not_id=1&sec_id=&link_rss=http://www.campinas.sp.gov.br/admin/ler_noticia.php?not_id=9029. Acesso em julho de 2009.

poder público da sua responsabilidade. A transferência de recursos, assim como a construção de equipamentos para o funcionamento da educação pública requer, também, investimentos na ordem da contratação de pessoal, formação continuada dos profissionais da educação, bem como a gestão realizada pelo próprio poder público.

Através da Lei Municipal 13512, de 23 de dezembro de 2008, publicada no DOM de 24/12/08, é possível constatar a existência de quatro CEI-“Nave Mãe”²⁷; sendo que mais cinco estavam em fase de início das obras, de um total de quinze unidades previstas pela administração²⁸.

Em relação à organização do ensino fundamental, a estrutura dos ciclos foi iniciada em 2006, com os ciclos I e II, referentes à 1ª. a 4ª. séries; posteriormente, em 2008 foram criados os ciclos III e IV que corresponderiam à 5ª. a 8ª. séries, para serem implantados em 2009.

A regulamentação para a nova organização por ciclos está expressa no Comunicado SME nº26/2007, em que a SME *torna público o teor das alterações regimentais introduzidas ao Regimento Comum das Escolas Municipais do Ensino Fundamental*. (DOM. de 23.11.07); assim como na Portaria SME nº47/2007, publicada no DOM de 15.11.2007.

Essa forma de organização por ciclos, juntamente com a escola de nove anos teriam impacto na aprendizagem dos alunos.

A partir de fevereiro de 2006, todas as escolas de Campinas passarão a ter um ano a mais para a formação das crianças que entrarem na 1ª série do Ensino Fundamental. É a Escola Fundamental de nove anos, que trará a ampliação do tempo escolar da criança e, conseqüentemente, uma escola de qualidade para todos, inclusive os educadores. Com um ano a mais, como já era proposta da atual administração, os alunos passarão a ter os chamados ciclos de formação e não mais o sistema seriado, que reprova ou promove quem aprendeu, considerado falido pela maioria dos educadores do País. De acordo com a Secretaria, dentro dos ciclos de formação o tempo de aprendizagem passa a ser mais flexível, atendendo às necessidades e expectativas das crianças das classes populares em relação à educação.²⁹

²⁷ CEI “Nave-Mãe Professor Anísio Spínola Teixeira” – Jardim Fernanda, região sul; CEI “Nave-Mãe Professor Paulo Reglus Neves Freire” – loteamento Cidade Satélite Íris – região noroeste; CEI “Nave-Mãe Professor Darcy Ribeiro” – Núcleo Habitacional Vida Nova – região sudoeste; e CEI “Nave-Mãe Governador Leonel de Moura Brizola” – Jardim Marisa – região sul.

²⁸ Disponível em http://www.campinas.sp.gov.br/noticias/?not_id=1&sec_id=&link_rss=http://www.campinas.sp.gov.br/admin/ler_noticia.php?not_id=17909. Acesso em julho de 2009.

²⁹ Disponível em http://www.campinas.sp.gov.br/noticias/?not_id=1&sec_id=&link_rss=http://www.campinas.sp.gov.br/admin/ler_noticia.php?not_id=342. Acesso em julho de 2009.

Deste conjunto de ações, algumas permaneceram até o final da gestão, em 2008, como por exemplo, a escola de nove anos e a redução de quatro para dois períodos de aulas em algumas escolas, assim como a organização por ciclos; e outras foram interrompidas, como a ampliação da jornada dos alunos e a implantação gradativa da escola de tempo integral, isto por conta de que houve mudança na gestão da SME e do DEPE, sob o comando de outros profissionais.

Na gestão do PT, ocuparam a direção do DEPE quatro profissionais em momentos diferentes, sendo que uma viera da Universidade e três da própria rede. Já na gestão do PDT, além das trocas neste Departamento, com a passagem de três profissionais: uma da Universidade e dois da própria rede, houve, também, a mudança no comando da Secretaria de Educação, ocupando a pasta três profissionais em diferentes momentos (vindos da Universidade), o que não aconteceu na gestão do PT, em que a mesma Secretária da Educação permaneceu à frente da pasta pelos quatro anos do governo. A rotatividade dos profissionais em cargo de chefia pode comprometer a qualidade do trabalho e, por conseguinte, a sua continuidade.

Com esta configuração, a SME viveu momentos de avanços e retrocessos no encaminhamento das questões da participação e da formação continuada dos professores, através de movimentos de rupturas com as diversas mudanças dos profissionais que estavam à frente desta Secretaria, quer seja enquanto Secretários(as) de Educação, ou como Diretor(as) do Departamento Pedagógico. Isto se deve ao fato de que cada partido político quer imprimir a sua marca, a concepção de administrar, de fazer a gestão da educação, a partir de matizes ideológicos ou partidários. Isto se reflete nos dados coletados para esta pesquisa, no que diz respeito à concepção de participação e de formação continuada de professores, conforme o que estudaremos adiante, a partir da metodologia empregada.

3. METODOLOGIA

A pesquisa encontra sua base no modo como se dará o seu desenvolvimento, diz do jeito que é concebido o trabalho, a investigação do objeto de análise para atingir os objetivos definidos - a Metodologia. Neste sentido, a forma de apresentação da metodologia organizará as opções de instrumentos metodológicos que comporão esse jeito de fazer pesquisa educacional. Imbricado na discussão metodológica, há a questão do que é legado ao pesquisador, pois ao fazer pesquisa

está colocada *a necessidade de o pesquisador se assumir como artesão pertinaz, paciente, atento, sensível e, ao mesmo tempo, desprezioso, zelador do consórcio entre teoria e prática, reservando exemplos probantes a cada movimento importante de sua reflexão.* (OLIVEIRA, 1998: 20)

A metodologia significa, então, *a maneira de orientar a compreensão e a investigação num determinado campo científico, de modo que o conhecimento venha a partir de dados obtidos pela experiência.* (QUEIROZ, 2001: 15)

A pertinência dos dados obtidos, de acordo com o objeto a ser pesquisado, guarda relação entre si, a partir do momento em que

Os diferentes níveis, tipos e abordagens de problemas educacionais, e os diversos objetos de pesquisa requerem métodos que se adequem à natureza do problema pesquisado. (...) essas abordagens e metodologias precisam contribuir para a explicação e compreensão mais aprofundada dos fenômenos humanos que, pela sua grande complexidade, necessitam ser pesquisados sob os mais diferentes ângulos e segundo as mais variadas metodologias. A tolerância e o pluralismo epistemológico justificam a não admissão de uma única *ratio* e a aceitação do pluralismo teórico-metodológico nas ciências humanas e da educação. (SANTOS FILHO, 2001: 54) [grifo do autor]

O fato da opção por dados de diferentes origens traz em si possibilidades de encarar o desafio de fazer pesquisa sabendo que é importante buscar por mais de um olhar sobre o método a ser empregado, deixando de ter uma única possibilidade de ação, o que empobreceria a pesquisa uma vez que limitaria o fazer do pesquisador.

Esta possibilidade de empregar mais de uma variável metodológica indica que *o importante não é trabalhar com um método rígido, mas sim refletir sobre o desenvolvimento da pesquisa, em todas as suas etapas, com todos os seus problemas e desafios.* (DEMARTINI, 2001: 50)

Em publicação de 1999, QUEIROZ reforça a concepção do emprego de mais de um instrumento metodológico na questão do método de trabalho científico, pois afirma que *a melhor crítica está em sua comparação com documentos provenientes de outras fontes e versando sobre o mesmo dado, pois as convergências e as disparidades podem reforçar a confiança ou mostrar que as suspeitas estão a exigir novos cotejos* (p.22); ampliando a pertinência do trabalho com fontes diferentes, atribuindo à metodologia um caráter mais completo, pois várias são as possibilidades de analisar os dados obtidos.

Ao pesquisador atento, a gama de oportunidades nunca vai representar um ecletismo metodológico; ao contrário, sustentarão de formas diferentes, umas das outras, o olhar perspicaz para o que quer pesquisar, enriquecendo a constituição do trato metodológico dado ao trabalho.

A natureza desta pesquisa repousa na concepção descritivo-analítica, envolvendo dados descritivos *obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto* (LUDKE & ANDRÉ, 1994: 16), por isso tem o caráter descritivo; e busca analisar os dados que serão obtidos da coleta de dados a ser empreendida; por isso é analítica - dando origem assim a composição: descritivo-analítica, para classificar a pesquisa.

Baseamo-nos na **ANÁLISE DE CONTEÚDO** (BARDIN, 2000) para garantir a análise dos dados obtidos, porque esta significa *um conjunto de técnicas de análise das comunicações* (p.31), o que é pertinente a este estudo uma vez que trataremos da atuação dos conselhos na SME em relação à formação continuada de professores.

É a partir de um agrupamento de dados – organizados em um conjunto, que se dará a análise de conteúdo, uma vez que funciona como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (*Ibid.*: 42)

Nesta concepção metodológica, há duas práticas científicas presentes: uma se dá através da palavra, porque *a análise de conteúdo trabalha a palavra, quer dizer, a prática da língua realizada por emissores identificáveis*; ou seja, é a relação com a lingüística, na busca por *conhecer aquilo que está por trás das palavras* sobre as quais a análise de conteúdo se relaciona. Outra se dá no nível dos documentos, mais precisamente da análise documental, *operação que objetiva representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original*, quando na análise do conteúdo procura-se manipular as mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para buscar pelas evidências dos indicadores na inferência sobre *uma outra realidade que não a da mensagem*. (*Ibid.*, 43-6, *Passim*)

Então, a análise de conteúdo possibilita ir além das mensagens, uma vez que orienta para *o esclarecimento de elementos de significações susceptíveis de conduzir a uma descrição de Mecanismos de que a priori não detínhamos a compreensão*. (*Ibid.*, 29) [grifo da autora]

A descoberta dos significados dos conteúdos, o conhecimento – por isto a pesquisa se instaura – advém do fato de que *não há hoje caminhos pré-definidos para a condução de um estudo, [assim como] não há metodologias prescritas que deem conta de levar o pesquisador ao esclarecimento das questões que o mesmo se propõe a esclarecer.* (DEMARTINI, 2001: 49)

Com base nesta concepção teórico-metodológica, é pensada, para a realização deste trabalho, uma metodologia com mais de um instrumento metodológico, complementares uns aos outros, como forma de continuidade e inter-relação entre si, ou seja, neste sentido utilizaremos de entrevistas e de documentos.

Na busca por responder, o mais adequadamente ao objetivo deste trabalho, com base nas indagações feitas no início deste capítulo, o método a ser empregado – com a finalidade de *ajudar a construir uma representação adequada das questões a serem estudadas* (OLIVEIRA, 1998: 22) consiste na coleta de dados da SME de Campinas, uma vez que em pesquisa anterior (MORETO, 2002), foi estudada esta mesma instituição e a partir daquele trabalho originou as inquietações que se transformaram no projeto de pesquisa. A metodologia, então concebida, terá o objetivo de dar continuidade àquela empregada para a dissertação de mestrado, como forma de aprofundamento e ampliação de um jeito de fazer o trabalho investigativo.

Os dados coletados foram tratados como os oficiais, produzidos pelas administrações que estiveram à frente da SME no período de 2001 a 2008; e os dados de opinião, que são as entrevistas.

3.1. A COLETA DOS DADOS

a) Dados Oficiais

Nesta etapa, haverá a necessidade da realização de um levantamento dos documentos oficiais produzidos pela SME, em relação ao jeito de organizar a sua gestão, pois é possível acreditar que

"Estamos a falar de coisas como memorandos, minutas de encontros, boletins informativos, documentos sobre políticas, propostas, [...] comunicados à imprensa e coisas semelhantes. Estes materiais têm sido encarados por muitos investigadores como extremamente subjectivos, representando os enviesamentos dos seus promotores e, quando escritos para consumo externo, apresentando um retrato brilhante e irrealista de com funciona a organização." (BOGDAN & BIKLEN, 1994: 180)

No sentido de explicar o motivo pelo qual determinadas administrações municipais fizeram opções pelos mais variados modos de gerir a SME, será necessário localizar os documentos no contexto em que foram elaborados, procedendo a uma análise sócio-política do momento da sua publicação.

Na análise documental consideramos as seguintes questões :

- a concepção de participação dos coletivos na gestão da SME.
- a concepção e organização da formação continuada dos professores.
- a implementação do que constava nos documentos, sua efetivação e possíveis conseqüências e desdobramentos.
- a pertinência desses desdobramentos.
- Se não houver documentos sobre o assunto, qual o motivo disto.

Os documentos pesquisados foram:

- Legislações, portarias, decretos, resoluções arrolados no Capítulo I e II, bem como as atas das reuniões dos conselhos;
- O texto produzido pela Coordenadoria de Formação em 2004 intitulado: “Lugares de Formação - Rede Municipal de Ensino de Campinas”;
- O texto “Documento para Discussão nas Unidades Educacionais da Rede/FUMEC de 2005”;
- Documentos relativos aos Congressos Municipais de Educação, realizados de 2001 a 2008; e
- Boletins publicados pela SME/ DEPE.

Ressaltamos que utilizamos somente os documentos que tiveram um caráter oficial, ou seja, aqueles que informaram à SME, às escolas, aos profissionais da Secretaria, a respeito das propostas e/ou ações implementadas, ou que deveriam ser implementadas; quer dizer, que circularam através do DOM, ou foram impressos e distribuídos aos componentes da SME.

b) Dados de opinião

As entrevistas foram realizadas considerando-se dois universos: o dos conselheiros e o das Coordenadoras de Formação, responsáveis pela coordenação dos trabalhos de formação continuada dos profissionais da SME.

b.1. Representação dos conselheiros

Foi coletada a opinião daqueles que se envolveram com o processo de gestão da SME, no período referenciado para a pesquisa, a partir dos conselhos instituídos.

Os conselhos pesquisados foram:

- Conselho Municipal de Educação;
- Conselho das Escolas Municipais de Educação;
- Conselho de Acompanhamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); e
- Conselho de Alimentação.

Para as entrevistas, utilizamo-nos da representação como forma de escolha dos entrevistados, porque se fôssemos entrevistar todos os conselheiros dos cinco conselhos pesquisados teríamos um total de 82 entrevistas, conforme se pode verificar dos dados da TABELA 3, o que não seria produtivo para a análise que empreendemos.

TABELA 3. NÚMERO DE CONSELHEIROS POR CONSELHO

NOME DO CONSELHO	NUMERO DE CONSELHEIROS
Conselho Municipal de Educação	16
Conselho das Escolas Municipais de Educação	34
Conselho de Acompanhamento do FUNDEF	08
Conselho de Acompanhamento do FUNDEB	17
Conselho de Alimentação	07
TOTAL	82

Fonte: Biblioteca Jurídica PMC. Disponível na *World Wide Web* in:
<http://www.campinas.sp.gov.br/bibjuri/>

A escolha dos representantes para as entrevistas foi assim orientada:

Como o período da pesquisa compreende oito anos, a fim de dar credibilidade aos dados coletados, seria importante que tivéssemos representantes de conselheiros que atuaram durante os anos de 2001 a 2004, na gestão do PT; e os que atuam no período de 2005 a 2008, na gestão do PDT.

Escolhemos representantes de conselheiros enquanto profissionais da educação, por estarem convivendo com a formação dos professores em seu cotidiano, quer sejam professores e/ou especialistas em educação: diretores, vice-diretores, supervisores... porque queríamos saber destes profissionais da educação a sua opinião a respeito dos trabalhos dos conselhos em relação ao tema desta pesquisa. Neste caso não escolhemos representantes de alunos, pais e de outras secretarias a não ser da educação.

Optamos por no mínimo dois representantes de conselheiros por conselho instituído em cada uma das gestões acima mencionadas; todavia alguns escolhidos não puderam realizar a entrevista por vários motivos, como por exemplo, os de ordem pessoal, desta forma foram substituídos pelos que se dispuseram. Há conselhos – como no caso do Conselho de Alimentação – em que houve apenas um representante de conselheiro por gestão pelos motivos expostos.

No caso do Conselho Municipal de Educação, por abranger a educação no município e ser composto por diversos segmentos da educação do município, optamos por entrevistar quatro conselheiros de cada gestão.

Com estes critérios em mãos, escolhemos aleatoriamente os nomes dos conselheiros para as entrevistas. Assim, o universo de entrevistados foi de 18 participantes, assim composto:

Pelo Conselho Municipal de Educação, dois representantes do SINPRO, dois da APEOESP, dois da UDEMO, um para cada gestão pesquisada; um representante de professores do ensino universitário, sendo que para a primeira gestão foi a Professora representante da FE/PUCCAMP e para a segunda foi a Professora representante da FE/UNICAMP.

No Conselho das Escolas, um Vice-diretor e uma professora – enquanto representantes do período da primeira gestão; e uma Vice-diretora e uma professora – enquanto representantes do período da segunda gestão.

O Conselho de Alimentação teve uma professora de cada período conforme anteriormente explicitado, sendo que a professora representante dos conselheiros que atuou durante o período da gestão do PT, se prontificou a dar entrevista, também, enquanto representante no Conselho Municipal de Educação.

Pelo Conselho de acompanhamento do FUNDEF, entrevistamos uma Vice-diretora e o Conselho de acompanhamento do FUNDEB dois professores, sendo que um deles quis nos oferecer duas entrevistas, uma como representante dos professores no referido conselho e outra enquanto representante do movimento sindical – como diretor do Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Campinas, no Conselho Municipal de Educação. Não foi possível entrevistar dois representantes do Conselho do FUNDEF, pois não conseguimos contato com quem pudesse substituir um dos professores que por motivos pessoais não pôde dar entrevista.

b.2. Representação da Coordenadoria de Formação

Além dos participantes nos conselhos, foram entrevistados os representantes das gestões, que estiveram à frente da Secretaria, no período demarcado da pesquisa, ou seja, daqueles que tinham por competência da função, implementar as políticas de formação continuada dos professores, no caso aqui, as Coordenadoras de Formação.

O número de entrevistadas, nesta etapa do trabalho foi de quatro profissionais: uma durante a gestão do PT e três na do PDT, conforme mencionamos anteriormente.

Com a intenção de garantir a privacidade dos entrevistados, as entrevistas foram identificadas a partir de códigos, na transcrição de seus excertos; quando havia mais de um

entrevistado para determinado período em um mesmo conselho, de uma mesma instituição representada, utilizamos da expressão “representante I”, para os anos de administração do PT e “representante II” para os da administração do PDT. Havendo somente um representante o mesmo foi identificado a partir da sua representação no conselho referido. No caso das Coordenadoras de Formação, optamos pela expressão “Coordenadora de Formação I, II, III e IV”, relativa ao período de sua atuação.

3.2. ELABORAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Em relação à elaboração das entrevistas, consideramos o que apresenta THIOLENT (1996) quando, ao tratar da concepção de roteiros de entrevista, faz referência ao papel atribuído aos elementos explicativos em associação às informações dos respondentes, dizendo que se deve *descondicionar as pessoas para que não respondam apenas com “facilidade”, isto é, como se a sua resposta fosse um simples reflexo de senso comum.* (THIOLENT, 1996: 64-65) [grifos do autor]

Desta forma, a entrevista previu possibilidades de o entrevistado se colocar frente ao que lhe era solicitado, falar sem se prender a um padrão pré-estabelecido que poderia estar visando exclusivamente repetir chavões, deixando de evidenciar o real vivido pelo entrevistado, apresentando uma situação ideal. Optamos, assim, pela entrevista semi-estruturada que acontece a partir de um esquema básico, que na sua aplicação não é tão rígido; fato este que coloca a possibilidade de adaptações ao decorrer da entrevista. (LÜDKE & ANDRÉ, 1994: 34)

Neste tipo de entrevista, o papel do entrevistador é muito delicado, pois dependendo de como ele se coloca frente ao entrevistado pode conduzir suas respostas e condicioná-las ao objetivo da pesquisa, o que tornaria este instrumento metodológico irreal e prejudicado no seu objetivo de aplicação, uma vez que não se quer que o entrevistado responda de acordo com o que o entrevistador possa achar mais importante, mas sim que se expresse a respeito do assunto.

Em se tratando de entrevistas, contato com diferentes coletivos, com pessoas que convivem com as mais variadas situações, é impossível a previsão das respostas, como dito anteriormente, e aí reside o inusitado que faz com que a pesquisa seja instigante, desafiadora. Desta forma

O pesquisador – e somente ele – poderia identificar a dinâmica mais profícua, que resguardasse a integridade da maneira de ser dos sujeitos pesquisados. [...] Se ele [o pesquisador] souber se situar dentro do contexto estudado, se não recortar a fala dos entrevistados por critérios arbitrários e exteriores, e sobretudo, se não quiser corrigir os depoimentos, saberá distinguir em que momento os sujeitos estudados podem se expressar livremente. (OLIVEIRA, 1998: 21)

Assim sendo, nos preparamos para a condução da entrevista, sob a orientação do Orientador de Pesquisa, pois foi um dos momentos que subsidiou a análise realizada, dependendo disto o resultado do trabalho. Com o objetivo de dar conta de responder às questões colocadas na tese a ser defendida, conforme apontamos anteriormente, as entrevistas serviram para conhecer, por exemplo:

- O significado do termo Participação para o entrevistado.
- Como é o conhecimento que o entrevistado tem das instâncias de Representações da SME.
- Da participação do entrevistado em alguma instância de Representação da SME e sua avaliação desta participação.
- Em relação ao funcionamento dos Conselhos, se eles representam as necessidades, os anseios dos coletivos.
- Do encaminhamento que a SME deve dar em relação às decisões dos Conselhos, quando o Secretário tem que tomar alguma decisão institucional.
- A avaliação que o entrevistado faz desta forma de administrar, através de Conselhos, ouvindo os conselheiros.
- Das políticas de formação de professores em andamento no município.
- Da discussão sobre as políticas de formação de professores no conselho em que o entrevistado atua.
- Da indicação de políticas de formação de professores no conselho em que o entrevistado atua.
- Dos documentos oficiais produzidos sobre formação continuada de professores.
- Da importância da formação continuada de professores.
- Da relação dos conselhos instituídos e as coordenadorias de formação.

Com isto, elaboramos os roteiros iniciais de entrevistas. Iniciais porque semi-estruturados, que funcionariam como um início de conversa com os entrevistados. O roteiro encontra-se descrito no ANEXO I.

As entrevistas foram gravadas, na sua maioria durante o mês de setembro de 2008, e os demais entrevistados – por conta da impossibilidade de os que foram inicialmente escolhidos, conforme apontamos anteriormente – tiveram suas entrevistas realizadas em março de 2009. Seguimos nesta etapa do trabalho as recomendações de QUEIROZ (1991) em relação à importância do pesquisador atentar para as possibilidades na utilização do gravador, enquanto uma ferramenta de trabalho, na coleta de material, no que se refere à escuta atenta do entrevistador, a fim de que se obtenha a fidedignidade da fala dos entrevistados.

Após essa etapa, as entrevistas foram transcritas, sendo que neste trabalho procuramos registrar aquilo que os entrevistados expressaram em relação ao que lhes fora inquirido, assim como àquilo que desejassem falar a respeito do assunto.

3.3. MODELO DE ANÁLISE DOS DADOS

Os dados coletados, através desta metodologia (dados oficiais e os de opinião) foram analisados a partir da construção de um Modelo de Análise do Material Coletado que buscou no cruzamento dos dois tipos de origem dos dados, estudá-los e organizá-los, a partir da construção de temas³⁰ originados da leitura de ELIAS (1980): **configuração e interdependência**. Isto no sentido da análise das questões relativas à participação nos colegiados e nos processos decisórios. Já em relação à formação dos professores, os temas centrais serão os da **qualificação para o trabalho** (SOUZA, 1996 e KUENZER, 2002) e **semiformação** (ADORNO, 1996)

Na escolha do tema, também consideramos o que MINAYO (2004) nos ensina, a partir do estudo das circunstâncias que envolvem esta pesquisa de doutoramento, datada socialmente a partir dos componentes que a constituem, posto que *a escolha de um tema não emerge espontaneamente, da mesma forma que o conhecimento não é espontâneo. Surge de interesses e circunstâncias socialmente condicionados, frutos de determinada inserção do real, nele encontrando suas razões e seus objetivos* (p.90).

³⁰ Escolhemos o trabalho com temas, conforme encontramos em SPOSITO (2002: 16) porque entendemos que daria conta da construção que realizamos a partir deste Modelo de Análise dos Dados.

A partir dos temas foram construídos sub-temas, que contribuiriam como sustentação à leitura do material empírico. Ou seja, o material empírico, juntamente com a leitura dos autores citados compuseram a possibilidade de sub-temas para a análise do material coletado. A opção por este modelo está respaldada na continuidade do trabalho iniciado em pesquisa anterior (MORETO, 2002), objetivando poder aprofundar um jeito de ler os dados obtidos, a fim de construir conhecimento mais elaborado no trato com a análise do conteúdo do material coletado (BARDIN, 2000). Sempre considerando que esta etapa da classificação e organização dos dados

prepara uma fase mais complexa da análise, que ocorre à medida que o pesquisador vai reportar os seus achados. Para apresentar os dados de forma clara e coerente, ele provavelmente terá que rever as suas idéias iniciais, repensá-las, reavaliá-las, e novas idéias podem então surgir nesse processo. (LÜDKE & ANDRÉ, 1994: 49).

Com este processo de estudar/re-estudar os dados recolhidos da investigação foram organizados os temas que por sua vez terão papel principal na análise do material coletado, porque auxiliam na classificação e análise dos dados.

Na consecução do modelo de análise, realizamos o cruzamento dos conteúdos apreendidos da análise que efetuamos, no momento em que para a construção dos temas, nos baseamos na leitura das entrevistas, buscando pelas questões que realizamos a partir do roteiro citado anteriormente, ANEXO I. Neste sentido, para cada tema, buscamos pela recorrência na fala dos entrevistados e a partir daí construíamos os sub-temas. A fonte documental proporcionou informações para que pudéssemos constatar ou refutar o que as entrevistas apontavam.

Deste cruzamento de dados conseguimos construir conhecimento a respeito da participação e da formação continuada de professores.

A TABELA 4 apresenta a relação dos referidos temas e subtemas que serão utilizados para podermos efetuar o estudo dos dados obtidos através das entrevistas e dos documentos pesquisados.

TABELA 4. TEMAS E SUB-TEMAS PARA ANÁLISE DO MATERIAL

TEMAS	SUB-TEMAS
Os conselhos para os conselheiros	<ol style="list-style-type: none"> 1. A importância dos conselhos 2. A política através dos conselhos 3. A atuação dos conselheiros nos Conselhos <ol style="list-style-type: none"> a) atenção, assiduidade, conhecimento da realidade b) a fiscalização, a possibilidade de análise, sugestões 4. Aspectos estruturantes na atuação dos conselheiros <ol style="list-style-type: none"> a) valorização na carreira do profissional da educação b) dispensa para a participação nos conselhos c) a remuneração dos conselheiros 5. Relação entre a representação e os representados <ol style="list-style-type: none"> a) A garantia do diálogo b) Ausência de oportunidades de diálogo c) A existência do diálogo no passado, ou em momentos pontuais d) Número de conselheiros
Atuação dos Conselhos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Temáticas <ol style="list-style-type: none"> a) A elaboração do regimento dos conselhos, os Congressos de Educação e o Plano Municipal de Educação b) A organização da SME 2. O papel da Secretaria nos conselhos: a presidência 3. Integração entre os conselhos 4. Ausência de reuniões 5. Discussão da política pública do município 6. O acolhimento das demandas dos conselhos <ol style="list-style-type: none"> a) As demandas são ouvidas e há um retorno para os conselhos b) O conselho não é ouvido 7. Infraestrutura
A formação dos conselheiros	<ol style="list-style-type: none"> 1. A constituição da formação do conselheiro 2. As instâncias formativas do conselheiro <ol style="list-style-type: none"> a) Através de encontros regionalizados, ou pela entidade sindical se apresenta com

	<p>importância em outras entrevistas</p> <p>b) Através de formação própria da SME</p>
<p>As ações dos coletivos e a formação continuada dos professores</p>	<p>1. A discussão da temática da formação continuada dos professores</p> <p>a) Houve discussão da formação continuada dos professores</p> <p>b) Não houve discussão da formação continuada dos professores</p> <p>c) A presença da universidade na discussão da Formação Continuada de Professores nos conselhos</p> <p>2. Da importância da Formação Continuada e da importância da discussão nos conselhos</p> <p>a) Da importância da formação continuada dos professores</p> <p>b) A discussão da formação continuada dos professores nos conselhos</p> <p>c) De onde surgem as demandas por formação continuada</p> <p>- As demandas da SME</p> <p>- As demandas das Escolas e de outros setores/instituições</p> <p>d) A importância da Formação Continuada nos documentos da SME</p> <p>3. Obrigatoriedade, certificação da formação continuada – evolução funcional</p> <p>a) Obrigatoriedade da formação continuada</p> <p>- favoráveis à obrigatoriedade</p> <p>- contrários à obrigatoriedade</p> <p>b) A certificação da formação continuada</p>
<p>A visibilidade das ações dos conselhos</p>	

Com esta configuração, o texto que relata esta pesquisa está assim constituído:

No capítulo I estudamos as concepções de formação continuada presentes nas publicações e pesquisas da área, com a finalidade de ancorar os marcos teóricos deste trabalho. Estudamos, também, a composição e as atribuições dos órgãos da SME que estão afeitos à elaboração,

implementação e avaliação da política de Formação Continuada dos Professores do município, no sentido de localizar na história desta ação de formação as constituições que deram origem à atual organização da Secretaria de Campinas em relação à política aqui pesquisada.

No capítulo II nos ativemos ao estudo das formas de organização participativa, no sentido de apreender os significados que concepções como de Estado, democracia, participação, representações e conselhos adquirem na gestão das políticas públicas, por exemplo, como a da formação de professores, a partir do que denominamos de órgãos colegiados de participação. A intenção foi a de construir os marcos teóricos, a partir de autores que pesquisam esta área do conhecimento acadêmico, bem como estudar a constituição, a composição, as atribuições e competências destes colegiados no município de Campinas.

No capítulo III analisamos os materiais coletados em relação à participação nos órgãos colegiados da SME de Campinas, assim como da organização da formação continuada de professores, a fim de poder responder à questão inicial e defender a tese por nós colocadas para este trabalho, a partir dos temas e sub-temas elencados na TABELA 4, que tem por finalidade auxiliar na análise do material coletado, constituído pelas entrevistas, bem como dos documentos produzidos pela SME, a fim de poder ancorar a pesquisa em fontes oficiais.

Na busca por entender a participação como forma de inclusão na constituição da gestão da SME, mais precisamente em relação às políticas de formação continuada dos professores, é esperado, a partir do trabalho aqui explicitado, contribuir para a ampliação do conhecimento produzido em relação à democratização da participação de coletivos organizados, nos desenhos dos destinos da gestão pública, ao trazer para o debate subsídios para entender como é que se torna possível uma forma outra de gestão. A pesquisa se fundamenta na perspectiva do coletivo em detrimento ao individual, na busca por estudar os elementos que podem dar sustentação às ações coletivas, na constituição da sociedade democrática. O que indica uma relação entre os que fazem a gestão do Sistema público de educação e os indivíduos que compõem a sociedade.

Nesta relação da constituição do NÓS, a partir do EU que se soma a outros e dá os contornos dos desenhos de coletivos organizados, há esperanças de encontrar diálogos com inusitadas formas de conceber o que é ser partícipe, o que é ser agente das complexas relações entre a individualidade e a configuração do NÓS, que assume uma característica ímpar, considerando as diversas possibilidades para a participação na gestão de políticas públicas para a formação continuada dos professores.

CAPÍTULO I

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

1.1. Afinal, o que é formação continuada?

A formação dos trabalhadores apresenta-se como uma necessidade contemporânea face às exigências do mundo do trabalho, inclusive como forma de os profissionais se manterem economicamente ativos, nos postos de trabalho, na competitividade enquanto marca desta sociedade em que o mercado indica as formas de permanência ou exclusão da mão-de-obra.

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

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

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

Inclusive porque a importância destes estudos demonstra a qualificação do tema desta pesquisa, no momento em que os professores são chamados a participar de formação a fim de darem continuidade àquela iniciada no curso de formação do magistério, em âmbito de ensino médio, e/ou da licenciatura.

A expressão que denomina essa área do conhecimento nas investigações acadêmicas

ainda é recente, não existe há mais de duas décadas, mas já faz parte dos programas de disciplinas nos cursos de pedagogia, conquistando espaço nos congressos da área educacional, publicações especializadas, grupos de estudos e, quem sabe, até laboratórios. Diante desse quadro, impõe-se irreversivelmente a formação continuada. (*Ibid*: 66)

O objetivo deste capítulo é o estudo das concepções de formação continuada presentes nas publicações e pesquisas da área, com a finalidade de ancorar os marcos teóricos deste trabalho de doutoramento. Para tanto, utilizaremos, também, de excertos de um capítulo de uma pesquisa anterior, em que estudamos a profissionalização do professor e a formação continuada³¹.

Ainda, estudaremos a composição e as atribuições dos órgãos da SME que estão afeitos à elaboração, implementação e avaliação da política de Formação Continuada dos Professores do município, no sentido de localizar na história desta ação de formação as constituições que deram origem à atual organização da SME em relação à política aqui pesquisada.

É recorrente nas publicações a respeito da função da escola discutir o trabalho do professor e sua importância nos tempos atuais, uma vez que *os docentes não desempenharam em tempo algum um papel tão crucial para o nosso futuro comum*. (UNESCO³², 1998). Isto tem reflexo na constituição deste profissional e naquilo que é esperado da educação, pois os organismos internacionais apontam a necessidade de

multiplicar os esforços para que a educação seja de alta qualidade e corresponda às necessidades sociais. Isto é primordial para que os jovens adquiram os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores indispensáveis para levar uma vida ativa e produtiva na sociedade do futuro, que estará calcada no saber. (*Ibid.*: preâmbulo)

Nesta perspectiva, o papel a ser desempenhado pela escola, assim como pelo professor indicariam o trabalho com o conhecimento, as capacidades, as atitudes e os valores da sociedade contemporânea, objetivando a preparação para o mercado de trabalho, como condição para o trabalhador buscar um tipo de vida que dele se espera, a fim de adequá-lo às necessidades do mercado, da produção. Nesta concepção, o fazer daquele que tem o seu ofício de ensinar – o professor, pois como parte desta sociedade, dele é cobrado o atendimento às demandas por uma escola que prepare os alunos para a inserção no mundo do trabalho, da forma como se organiza atualmente.

³¹ Moreto, Julio Antonio. Formação profissional e profissionalização do professor. Campinas, SP : [s.n.], 2008. Orientador : Aparecida Neri de Souza. Trabalho de conclusão de curso (especialização) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

³² Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura - UNESCO

A formação estaria ligada, assim, ao saber, ao conhecimento e ao desempenho dos alunos, decorrente daquilo que é esperado deles: que sejam aptos para assumir o papel de cidadãos nesta sociedade em que a atualização dos conhecimentos e a renovação tanto dos saberes como da mão-de-obra marcam as relações.

Na última década, a preocupação com a formação de professores entrou na pauta mundial pela conjunção de dois movimentos: de um lado, pelas pressões do mundo do trabalho, que se vem estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento, de outro, com a constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população. Uma contradição e um impasse. Políticas públicas e ações políticas movimentam-se, então, na direção de reformas curriculares e de mudanças na formação dos docentes, dos formadores das novas gerações. (GATTI, 2008: 6)

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

ANTUNES (2007), em estudo a respeito de como a União Européia tem tratado da formação dos professores, principalmente no caso Português, faz referência à formação contínua, ao lado da estruturação da carreira, ao se referir ao “Programa de Educação & Formação 2010”, em que

a estrutura das carreiras e a formação contínua ganham centralidade no discurso, enquanto se propõem os seguintes indicadores, que, ainda desta vez, não serão também adoptados: falta/excesso de profissionais qualificados; número de candidatos a programas de formação; percentagem de professores envolvida em formação contínua. (p.453)

O trabalho do professor e em decorrência o da escola, no sentido de ensinar os conteúdos historicamente produzidos pelos homens, está afeito à consecução daquilo que ditam os organismos internacionais, da economia mundial, do setor produtivo da sociedade, uma vez que nos documentos oficiais produzidos pelos organismos internacionais³³ *menos ou mais claramente, está presente a idéia de preparar os professores para formar as novas gerações para*

³³ Os documentos referidos encontram-se em GATTI (2008), cujos títulos são: os do Banco Mundial de 1995, 1999 e 2002; o do Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina (PREAL, 2004); a “Declaração mundial sobre a educação superior no século XXI: visão e ação”; o texto “Marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento do ensino superior.” (UNESCO, 1998); a “Declaração de princípios da Cúpula das Américas” (2001); e os documentos do Fórum Mundial de Educação (Dacar, 2000). (p. 6)

a “nova” economia mundial e de que a escola e os professores não estão preparados para isso.
(GATTI, 2008: 6) [grifo da autora]

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

Quando se critica a escola básica afirmando ser de má qualidade, logo se pensa em treinar seus profissionais. Se a prática é de má qualidade só há uma explicação, a má qualidade no preparo dos mestres. Essa lógica mecânica justifica que todo governo e toda agência financiadora coloquem como prioridade qualificar e requalificar, treinar e retreinar os professores. (ARROYO, 1999: 146)

É como se através do treino, da requalificação, a qualidade da escola alcançasse os patamares exigidos para que os alunos aprendessem mais e melhor, fazendo com que a escola adquira uma qualidade sem a qual se veria vítima das críticas pelo seu fracasso. Esta perspectiva aponta o caráter mecânico, conteudista, preparatório da formação, em oposição a um projeto em que as ações se somassem, em que os profissionais fossem concebidos enquanto portadores de possibilidade de reorganizar o seu trabalho, de se constituírem como profissionais, em um trabalho que alcançasse o estatuto desta profissão, na

luta contra as tentativas de aligeiramento da formação do profissional da educação, via propostas neo-tecnicistas que pretendem transformá-lo em um ‘prático’ com competência para lidar exclusivamente com os problemas concretos de sua prática cotidiana. (ANFOPE, 2000: 11) [grifo dos autores]

Conceber, assim, a escola, o conhecimento e aquilo que é esperado do trabalhador, a partir do que lá ele aprende, é afirmar a instituição escolar como “capacitadora” para as relações de produção que se dão na sociedade, do trabalho do professor voltado para as questões do método, da sua prática esvaziada de significado para o seu ofício, porque a prática pela prática constrói uma relação de mão única, onde o estudo a partir da teoria existente não tem lugar.

Assim o aparelho escolar contribui para a reprodução da qualidade da força de trabalho, na medida em que transmite saber e regras de conduta (ler, escrever e contar), que têm um destino produtivo. (TRAGTENBERG, 1978: 21)

A escola, neste sentido, desempenha o papel a ela determinado por agentes externos que detêm o monopólio da forma como as relações se estabelecerão com o objetivo de garantias de permanência da organização societária em que pensar, conceber, elaborar as diretrizes e os rumos da vida está afeita a alguns, enquanto que a execução fica por conta dos outros que se veem alijados deste processo. É esta dicotomia que estabelece,

por um lado, a separação entre funções de concepção e de execução e, por outro lado, a separação entre espaços e tempos da formação e espaços e tempos do trabalho, não propiciam a autoformação e a aprendizagem colectiva entre pares (...). É igualmente essa separação que está na origem da terminologia do 'dar' e 'receber' formação, muito utilizada pelos agentes da formação. (FERREIRA, 2008: 244) (grifos do autor)

Os projetos de formação continuada, não obstante suas especificidades, o segmento a que se destinam: Educação Básica, Ensino Profissionalizante, ..., enquanto voltados para a escola, estão sujeitos à concepção de sociedade organizada, defendida em cada maneira de entender a constituição dos coletivos, pois

em cada formação social concreta se desenvolvem projetos diferenciados para a instituição escolar, aos quais correspondem concepções diferenciadas de professor, ora para atender as demandas do sistema social e produtivo dominante, ora como elemento constituinte da proposta contra-hegemônica de sociedade que objetiva a reversão das relações sociais capitalistas e, mais especificamente, dos projetos pedagógicos existentes. (SILVA, 2005: s.p.)

Para avançar além da prática cotidiana, em uma atuação contra-hegemônica no sentido de reorganizar as relações estabelecidas através do *status quo*, a formação continuada apresenta-se como uma possibilidade de, em continuidade, proporcionar a ampliação do conhecimento teórico a respeito da prática vivenciada com o ofício de ensinar. O professor envolvido *na sua prática muitas vezes não percebe a necessidade de romper com essa relação imediata entre pensamento e ação, o que leva a uma rejeição da reflexão filosófica e das teorias educacionais mais elaboradas.* (MAZZEU, 1998: sp.)

Essa prática vivenciada em situações de extrapolação das relações imediatas da escola e pela escola, com a intenção de – ao estudá-la como possibilidade de reorganização e de reconhecimento – ampliam os horizontes de atuação profissional e de compreensão do ofício de professor, se apresenta inicialmente como obstáculo, ao se constituir a partir deste movimento de

retomada de posição é capaz de redefinir a relação da prática pela prática, incorporando aí as teorias que subjazem a esta prática.

A concepção de formação apresentada na entrevista da Coordenadora de Formação da SME, enquanto uma das entrevistadas para este estudo, redimensiona a relação formação e escola.

“O objetivo é deslocar a idéia de que se faz um curso para se formar naquilo, para formar no resultado. A idéia era dar um curso e abrir a possibilidade dele sair do chão da escola, daquele cotidiano difícil e pensar outras coisas para voltar para a escola.” [Coordenadora de Formação I]

Esta perspectiva altera o foco do trabalho do professor para outras dimensões, para além do destino produtivo, porque se permanece a concepção da preparação para constituir a força de trabalho dos trabalhadores, estaria calcada em uma perspectiva contemporânea pragmática, quando

a escola empobrece-se cada vez mais; o conhecimento acumulado pela humanidade torna-se algo para poucos; o senso comum invade a escola disfarçado de “sabedoria popular” (sabedoria esta cheia de credices mistificadoras e retrógradas), e o professor deixa de ser um intelectual para se tornar um mero “técnico” ou “acompanhante” do processo de construção do indivíduo. (ARCE: 2000: 52) [grifos da autora]

Na possibilidade de romper com a lógica societária apresentada pelos autores, anteriormente citados, na construção de uma relação em que os sujeitos se humanizam, a concepção que entende o homem na sua conformação histórica e social, a formação continuada do professor *toma como base a prática pedagógica e situa como finalidade dessa prática levar os alunos a dominarem os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade.* (MAZZEU, 1998: s.p.)

É possível estudar o lugar que ocupam, nesta perspectiva, os projetos de formação do professor, inicial ou continuada, postos em disputa, uma vez que dela dependerá o atendimento a uma demanda imposta pelo mercado, como visto anteriormente. As marcas da preparação, das capacidades e habilidades requeridas dão o tom da forma como se organizam a escola e a formação dos profissionais que ali atuam.

Os projetos que são colocados para a formação aqui estudada, no sentido de expressar uma dada política com a finalidade de atender às demandas da sociedade, indicam as concepções

de relações que se estabelecerão entre os profissionais, no caso da educação pública brasileira. Aparecem como possibilidades de organização da atividade humana, enquanto produção da sociedade contemporânea, demandas oriundas de várias áreas para serem colocadas em disputa.

Nesta perspectiva, é possível afirmar que não existe uma única concepção de professor e da formação necessária a este profissional, pois a mesma dependerá do projeto de sociedade e de educação ao qual a formação do professor está vinculada. Dessa forma, as exigências para a formação de professores surgem das mudanças ocorridas nas relações sociais e no trabalho e são definidas em cada momento histórico a partir da correlação de forças existentes entre as classes e frações de classes sociais. (SILVA, 2005: s.p.)

A dependência das concepções de formação de professor aos projetos de sociedade e de educação determina as vinculações que hoje é possível apreender nas propostas, nas políticas públicas para esta área do conhecimento. Os organismos internacionais, as agências de fomento a esse tipo de formação, indicam os certames necessários às instituições que elaboram as políticas e em que se dará esse trabalho, a fim de garantir equidade na aplicação do montante destinado a essas ações, bem como seu planejamento e execução.

Em relatório da UNESCO, em Sessão do Comitê Conjunto da Organização Internacional do Trabalho (OIT), os organismos internacionais afirmam o apoio à formação dos professores.

De acordo com informações obtidas da Eurydice [Rede Européia de Informações sobre Educação – *European Network for Information in Education*], todos os países da UE [União Européia] apóiam o direito dos professores em atividade à formação, por meio da oferta de cursos de formação durante o exercício profissional, embora esses cursos sejam obrigatórios apenas em alguns casos. [...] Nos países em desenvolvimento, onde proporções consideráveis de professores não satisfazem as recentes exigências à qualificação e capacitação, a formação durante o exercício profissional visa principalmente à atualização da qualificação dos professores e exerce impacto significativo sobre os orçamentos da área da educação. (SINISCALCO, 2003: 26) [nota nossa]

Assim vista, a formação continuada se apresenta como importante ação governamental, principalmente nos países em desenvolvimento, para a satisfação de uma demanda que trata da “qualificação e da capacitação”, voltadas para um determinado fim específico marcado pelas exigências do mercado de trabalho contemporâneo, uma vez que são determinantes as exigências no sentido de atualizar e qualificar o trabalhador, no caso aqui o professor, para desempenhar a contento seu trabalho.

A própria atuação da Organização das Nações Unidas (ONU), por suas diversas organizações filiadas, no que se refere à economia, política, cultura, educação e outras esferas da vida social, tem sido uma atuação destinada a apoiar, incentivar, orientar ou induzir à modernização, nos moldes da ocidentalização. [...] Na esteira da modernização, colocam-se a evolução e o crescimento, o desenvolvimento e o progresso, sempre no âmbito da sociedade de mercado, do capitalismo. (IANI, 2003: 98-104)

Desta forma, a UNESCO, ao propor um programa de formação nos moldes anteriormente citados, corroboraria com a constatação do autor, enquanto marca da modernização. A crítica à concepção construída por “tecnocratas neoliberais” em relação à “falta” de qualificação dos professores, também é encontrada em CANDAU (2000), ao citar GENTILI (1996) afirmando que nas reformas educativas a justificativa neoliberal é de que há escassez de professores que estejam melhores qualificados e não como se fosse simplesmente a falta de professor (p. 33).

Em oposição, a partir das críticas feitas pelo referido autor, estaria a necessidade de pensar maneiras de os programas de formação continuada olharem para o profissional da educação, aqui no caso o professor, para compor com a constituição do seu ofício, como portador de um saber específico e, por conseguinte de uma formação específica. Isto se apresenta em detrimento de uma característica dos marcos da modernização, afirmada por fatores externos à escola e à profissão, como se somente fosse para sua “atualização” ou qualquer outro termo que o valha. Contudo, com as possibilidades de um *continuum* de ações e atividades, que ultrapassem os ditames da contemporaneidade – pois através de uma agenda de formação continuada que recupere o fato da sua continuidade – os professores ampliariam seus conhecimentos, tendo como norte o fato de que a atuação neste campo do trabalho humano, de um projeto de formação que considere os sujeitos, isto requereria constante envolvimento com a perenidade dos estudos.

Pensar o professor enquanto sujeito que se envolve na formação para além dos conteúdos que são trabalhados na escola, amplia o estudo em questão, o que é possível apreender da entrevista da Coordenadora de Formação III.

Eu tinha um princípio formativo que era o seguinte: eu sempre achei que na prefeitura se valoriza muito a questão do conteúdo e se deixava de lado a questão do sujeito, da subjetividade do professor, do monitor, das pessoas que fazem o curso. Acho que isso tem que estar casado na formação. Quando pensávamos um curso, não víamos só a questão do conteúdo, mas a questão de como o sujeito é envolvido. [...] Há muito a ser trilhado e as pessoas fazem muita formação continuada. Por que a coisa não anda? Por isso pensamos em olhar como o sujeito se envolve e não somente com o conteúdo.

Uma formação que contemple em seu conteúdo a questão do sujeito, da relação que ele estabelece com aquilo que tem que ser ensinado aos estudantes colocaria a formação continuada em um patamar que não a conceberia como possibilidade de correção ou de rebaixamento da formação inicial, mas na perspectiva de composição com aquela.

Na contramão destas concepções pragmáticas e totalizantes, FREITAS (2003b) ao debater sobre o assunto, afirma a necessidade de a formação continuada

ser analisada em uma perspectiva diferente daquela que vem sendo dada pelas políticas educacionais [...] tem se configurado muito mais como resultado do rebaixamento da formação inicial, [...] do que como um dever do estado e direito inalienável dos professores para seu pleno desenvolvimento profissional. [...] A formação continuada vem, portanto, nesta perspectiva, de corrigir a formação ágil, rápida, também rebaixada do ponto de vista teórico, que é oferecida em todas as profissões; não é 'privilégio' dos professores. (p.9)

A formação continuada é vista como possibilidade de correção de uma formação anterior, com características próprias daquilo que a sociedade espera para a inserção no mercado de trabalho de profissionais capacitados, moldados de acordo com as necessidades da demanda por produtividade, compromisso; ajustados aos ditames das configurações da modernização. Todavia a referida autora oferece outra perspectiva, de *continuum* afirmado anteriormente, que diz respeito ao direito dos professores a uma formação que convirja ao “pleno desenvolvimento profissional”, de constituição dos sujeitos profissionais. CHARTIER (2000) nesta discussão sobre os tempos na formação dos professores, na importância da constituição da formação (enquanto inicial e continuada), salienta a existência de dois tempos

distintos na vida profissional: o tempo ou a descoberta de *bons gestos* que tornam a vida cotidiana *racionalmente realizável* (quer dizer, viável), e é questão de urgência e de existência profissional; e o tempo cujos critérios que presidem a reiteração, a modificação ou o abandono de gestos constituídos referem-se a um crescimento da *satisfação*. O primeiro tempo é maciçamente (mas não exclusivamente) dos iniciantes de carreira. O segundo cobre aquele da formação continuada dos docentes. É apenas lá que a inovação torna-se pensável e realizável como tal. (p.166) [grifos da autora]

Estes tempos, constituem-se de momentos que se somariam em uma perspectiva para além da dicotomia: inicial e continuada, mas integra as ações, mais do que uma ser considerada deficitária e a outra, aquela que salvaguardaria do déficit a formação profissional do professor.

A concepção da formação continuada para dar conta de uma necessidade não atendida na formação inicial, ou para complementá-la, é caracterizada como um modelo com base no déficit, porque concebe os professores como portadores de

muitas deficiências no que se refere a conhecimentos e competências, deficiências que devem ser colmatadas. Daí que se fale também de modelo compensatório ou de complementos de formação. Subjacente a essa perspectiva há, muitas vezes, a idéia de que a formação inicial é muito incompleta e de que cabe à formação contínua complementar essas insuficiências. Professores experientes, administradores e investigadores partilham frequentemente essa mesma idéia. Dentro desse modelo a avaliação das necessidades não é feita pelos professores, mas por administradores, peritos, investigadores, avaliadores de programas. São também esses agentes que determinam como vai ser colmatado o déficit. Essa concepção, implícita ou explicitamente, olha para o professor como objeto e não como sujeito de desenvolvimento. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002: 59)

Estas perspectivas, decorrentes dos estudos da citada autora, apontam para um papel das propostas, dos desenhos de políticas para a área que somem ações, na construção de um arcabouço de iniciativas que garantam o sucesso profissional pela via da inserção dos professores. Neste aspecto, a organização de programas de formação continuada que avancem para além das fronteiras do imediato, da prática, daquilo que é ditado como imprescindível pelas organizações e corporações, numa perspectiva de construção da profissionalização do professor com as características que são peculiares a esta atividade humana. Esta seria a possibilidade de emancipação dos tentáculos do estabelecido na sociedade contemporânea, da modernização, em relação ao que seja ser professor da escola pública, considerando os contextos em que isto se dá, tanto político, como ideológico, além do papel a ser desempenhado pelo Estado nos desenhos destas políticas (RODRIGUES, 2002: 129).

As propostas de formação, por estarem inseridas em um contexto mais amplo, conforme verificado acima: o da política, da ideologia e do Estado, marcando aí o modo da organização da sociedade contemporânea, da exclusão pela competição, enquanto formas próprias da modernização, negam aos participantes de qualquer ação formativa, a possibilidade de se constituírem enquanto autônomos e livres, originando outro termo a ser agregado ao corolário até aqui constituído a respeito do assunto, que trata da semiformação; pois os profissionais, nestas circunstâncias se submetem *sempre a estruturas pré-colocadas a cada indivíduo em sentido heteronômico e em relação às quais deve submeter-se para formar-se. Daí que, no momento*

mesmo em que ocorre a formação, ela já deixa de existir. Em sua origem está já, teleologicamente, seu decair. (ADORNO, 1996: 397).

1.2. Semiformação

Com a intenção de responder à pergunta inicial: o que é formação continuada, estudaremos a partir de ADORNO (*Idem*) que apresenta a semiformação como consequência de uma concepção de formação apartada das questões da cultura, da humanização dos indivíduos e das questões sociais.

Existe uma ação educacional que emancipa os homens da semiformação:

A educação, para ser efetiva, é *crítica da semiformação real*, resistência na *sociedade material presente* aos limites que nesta se impõem à vida no “plano” de sua produção efetiva. A emancipação é elemento central da educação, mas, para ser real e efetiva, há que ser tematizada na heteronomia. (MAAR, 2003: 473) [grifos do autor]

A formação transforma-se em “semiformação”, quando a *formação que se esquece disso* [do fato de que a cultura é hoje vista como um valor], *que descansa em si mesma e se absolutiza, acaba por se converter em semiformação.* (ADORNO, 1996: 389)

A cultura, condição humana – que se relaciona com a história tendo o homem como o sujeito desta – quando se transforma em valor, na mundialização, na sociedade globalizada (cf. IANI, 2003), através das competências, da individualização dos sujeitos, está em oposição à formação como qualificação, escolarização para o professor se constituir enquanto profissional. Por este viés, a cultura – no sentido das coisas, das individualidades, da reificação – contribui para a semiformação.

Se a formação já contém em sua origem seu próprio fracasso – o que faz com que seja instaurada a semiformação, enquanto “forma dominante da consciência atual”, visto que a formação que se esquece da “implantação das coisas humanas”, “que descansa em si mesma e se absolutiza – acaba por se converter em semiformação.” (ADORNO, 1996: 390), caberia indagar, ainda, até que ponto os projetos de formação continuada estariam se constituindo enquanto momentos de semiformação, a partir da constatação anterior de como se organiza a sociedade contemporânea.

O que também poderia fazer frente à questão da semiformação seria a emancipação dos indivíduos, porque esta compreende uma vontade individual para utilizar-se do entendimento.

A exigência de emancipação parece ser evidente numa democracia. Para precisar a questão, gostaria de remeter ao início do breve ensaio de Kant intitulado “Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?”. Ali ele define a menoridade ou tutela e, deste modo, também a emancipação, afirmando que este estado de menoridade é auto-inculpável quando sua causa não é a falta de entendimento, mas a falta de decisão e de coragem de servir-se do entendimento sem a orientação de outrem. “Esclarecimento é a saída dos homens de sua auto-inculpável menoridade”. [...] A democracia repousa na formação da vontade de cada um em particular, tal como ela se sintetiza na instituição das eleições representativas. Para evitar um resultado irracional é preciso pressupor a aptidão e a coragem de cada um em se servir de seu próprio entendimento. (ADORNO, 2003: 169) [grifos do autor]

Retornando, ainda, a Kant, o autor assevera que a questão da emancipação ser considerada como dinâmica, na dinâmica das relações entre os indivíduos.

No ensaio que citei no início, referente à pergunta “vivemos atualmente em uma época esclarecida”, Kant respondeu: “Não, mas certamente em uma época de esclarecimento”. Nestes termos ele determinou a emancipação de um modo inteiramente conseqüente, não como uma categoria estática, mas como uma categoria dinâmica, como um vir-a-ser e não um ser. Se atualmente ainda podemos afirmar que vivemos numa época de esclarecimento, isto tornou-se muito questionável em face da pressão inimaginável exercida sobre as pessoas, seja simplesmente pela própria organização do mundo, seja num sentido mais amplo, pelo controle planejado até mesmo de toda realidade pela indústria cultural. [...] É preciso começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização do mundo. (*Ibid.*: 181) [grifos do autor]

A questão da emancipação, ainda segundo o autor, teria relação com a forma como se organiza a sociedade contemporânea, como se estabelecem as relações sociais; enfim, trata-se da organização social.

É que a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência. É claro que isto chega às instituições, até à discussão acerca da educação política e outras questões semelhantes. O problema propriamente dito da emancipação hoje é se e como a gente – e quem é “a gente”, eis uma grande questão a mais – pode enfrentá-lo”. (*Ibid.*: 181-2) [grifo do autor]

À vontade individual soma-se a “coragem” individual para apropriar-se do entendimento. A esta relação, em que o entendimento se direciona à emancipação, nas atuais circunstâncias em que emancipar-se significa colocar-se defronte de um mundo planejado, organizado culturalmente através da globalização, soma-se ainda a relação da semiformação e cultura, no sentido de que viveríamos sob os efeitos da indústria cultura, na estruturação de um movimento em que cultura e formação estão imbricadas na constituição da sociedade.

Delineia-se, então, um forte traço em comum entre a semiformação e a indústria cultural: o autoritarismo; na verdade, um flerte com o próprio totalitarismo. Isso porque a semiformação não significa pura e simples falta de cultura, mas o resultado de um processo planejado de supressão das possibilidades libertadoras até mesmo da incultura (DUARTE, 2003: 445)

O autoritarismo indica uma relação de poder em que aqueles que tomam parte na organização da sociedade estariam com o direito ao mando sobre os que se colocariam em posição de subordinação. No estudo da formação pela concepção liberalizante, ADORNO (*Ibid.*) ressalta que

Se na idéia de formação ressoam momentos de finalidade, esses deveriam, em consequência, tornar os indivíduos aptos a se afirmarem como racionais numa sociedade racional, como livres numa sociedade livre. No modelo liberal, isso seria tanto melhor atingido quanto mais cada um estivesse formado por si mesmo. (p. 392)

Estudar a formação do professor tendo-o como responsável pela sua formação, no caso “formado por si mesmo” expressa uma compreensão de que ela objetiva o atendimento daquilo que é colocado pela concepção da globalização e do sistema produtivo, ou seja, a ênfase no indivíduo, nas características individuais de determinado profissional, em oposição aos coletivos, naquilo que referenciaria a profissionalização dos professores: as marcas que unem e caracterizariam este segmento de profissionais, que os distinguem dos demais.

As profissões são consideradas como uma espécie particular de ocupação, distinguindo-as o facto de constituírem comunidades unidas por valores e a mesma ética de serviço à comunidade, cujo estatuto resultaria de um saber científico e prático aplicado na identificação e resolução de problemas. Tais comunidades (entendidas como grupos reais) seriam sustentadas por estruturas constituídas por instituições de formação de nível superior, por associações de pares e por sistemas de credenciais. (RODRIGUES, 2002: 131)

A formação continuada, nessas condições, orientaria *um novo perfil de professor a ser formado, ele próprio, a partir destas novas demandas: um intelectual adequado à conformação das massas à nova cultura da sociedade capitalista em seu estágio de acumulação flexível e responsável por sua veiculação.* (SILVA, 2005: 4)

Conceber a formação colocada pelo que é imposto através das necessidades de conformidade com o que ditam as regras do mercado constituiria um profissional acomodado, no sentido de estar concernente ao que dele se espera na sociedade contemporânea.

Uma próxima marca da contemporaneidade indica o tempo na formação, o tempo que faz com que a formação seja semiformação, uma formação para compor com o mercado necessita ser apressada, posta em prática nas localidades da produção, porque o tempo faz com que se organizem as condições de formação.

No processo da constituição do capitalismo concorrencial, em que a autonomia e a liberdade de espírito eram fundamentais na caracterização do indivíduo burguês, os trabalhadores, pelo excesso de horas de labuta, não tinham tempo para, na escola, construir a difícil experiência do conhecimento. Hoje, na era do capitalismo globalizado, os filhos dos trabalhadores que freqüentam as escolas públicas continuam não tendo tempo para sua formação, pois os meios tecnológicos, que subordinam as relações sociais e escolares a seu ritmo e direção, ocupam-nos integralmente com afazeres úteis e pragmáticos. (PUCCI & RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2007: 46)

A imposição de uma sociedade marcada pela competição, pelas relações de trabalho impostas pelo setor produtivo, com tempos cronometrados, para a produção da vida, com o tempo para a formação que se consubstancia em semiformação, porque se esquece daquilo que é humano (ADORNO, 1996) como é o caso daquela em que vivemos, indica uma sociedade da semiformação.

A semiformação vai muito além de uma “perturbação pedagógica” no interior de uma determinada situação social educacional. Refere-se a uma forma ordenada da sociedade contemporânea determinada conforme um certo modo de produção social dos homens, e somente neste âmbito pode ser adequadamente apreendida. (MAAR, 2003: 471)

A produção social humana, marcada pela forma como a sociedade se organiza, na contemporaneidade, indica a característica do poder da formação para a consecução dos objetivos de uma vida calcada nos ditames da produção para o mercado.

Em oposição, ou na contramão disto que é apresentado aos profissionais, pode ser considerada a perspectiva crítica, que busca na crítica ativa³⁴ – diferentemente da crítica pela crítica, aquela que destrói as possibilidades de construção do conhecimento – a instauração deste conhecimento a partir das relações humanas, que não estão dadas, mas necessitam ser construídas pelos homens nas suas relações sociais. Há autores que concebem essa perspectiva crítica, no sentido da constituição do professor enquanto oposição à concepção recorrente do professor crítico-reflexivo.

1.3. A reflexão como meio para a crítica ativa

Em um levantamento a partir da produção da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisas em Educação (ANPEd), mais precisamente nas Reuniões Anuais, há um conjunto de autores³⁵ que estudam a formação continuada enquanto 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.

No trabalho desses pesquisadores, é possível encontrar referências a teóricos³⁶ que sustentam a concepção de professor denominado de *reflexivo*: constrói saberes do seu fazer a partir da reflexão sobre a sua prática .

SANTOS (2004) faz alusão ao termo, contudo apresenta uma concepção que discorda de autores comumente referenciados nos estudos a este respeito, ao discutir que há formas de entender o trabalho docente contraditórias, incluindo aí a do profissional reflexivo (p.3)³⁷. A

³⁴ Esta perspectiva “ativa” foi estudada por SOUZA (1996), conforme apontada na Introdução da presente pesquisa. Tomado emprestado o termo da “cidadania ativa”, neste nosso estudo, a crítica ativa teria o mesmo caráter de “construir instrumentos” para a crítica que não é destruidora, mas construtora de possibilidades de significação.

³⁵ BUENO (2001), SILVA (2001), SANTOS (2003), 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 (2006) e GALINDO & INFORSATO (2007)

³⁶ NÓVOA (1995a, 1995b, 1998a e 1998b), SCHÖN (1992 e 2000), PERRENOUD (1993, 1997, 1999), ZEICHNER (1993, 1997) e TARDIF (2001).

³⁷ Com base em CONTRERAS, 2002.

autora afirma em seus estudos a questão da *reflexão*, a partir das idéias disseminadas ao final dos anos 1980³⁸, que distingue o “conhecimento na ação” e a “reflexão na ação”.

Na prática cotidiana há uma série de ações que realizamos espontaneamente, sem parar para pensarmos antes de agir. Nesse tipo de situação, o conhecimento não precede a ação, mas está, sim, na ação. De outro modo, há ocasiões em que surpreendidos por algo que nos afasta da situação habitual, pensamos no que fazemos, é a reflexão na ação. (*Ibid.*: 5)

Ao estudar a autonomia profissional na constituição da profissão de professor, a autora retorna a CONTRERAS (2002) para dizer que o profissional reflexivo conflita com a pretensão à autonomia, ao constatar que

é essa suspeita sobre a fragilidade de argumentação do profissional reflexivo que conduz o autor a verificar que a visão reflexiva, mesmo integrada à concepção dos professores como intelectuais críticos, não está isenta de contradições. Para ele, a visão do profissional reflexivo entra em conflito com a própria pretensão de autonomia, uma vez que considera que o juízo crítico não é compatível com um critério independente de julgamento. Tal perspectiva mostra-se limitada em contribuir para a revisão do conceito de autonomia profissional. (p. 7-8)

LADE, 2005, apesar de também tratar do professor reflexivo em seu texto, discute na perspectiva de autores³⁹ *que dentre outros, nos trazem uma crítica sobre o conceito de professor reflexivo, que foi apropriado de uma maneira muito aligeirada e superficial nos meios educacionais, trazendo algumas contradições com relação a este termo.* (p.4) [grifos da autora]

Novamente SANTOS, em pesquisa posterior (2005) observou, também, na discussão sobre o professor reflexivo, o que denominou de “praticismo”

em que a perspectiva da reflexão seria suficiente para resolução de problemas da prática. Por outro lado, a reflexão desenvolvida por Schön (2000) é criticada por estar circunscrita às situações de sala de aula, não especificando a linguagem, os sistemas de valores, os processo de compreensão e a forma com que se define conhecimento, o que dificulta o engajamento dos professores em práticas mais críticas. (p.14)

JACOBUCCI *et al.* (2007) localizam a concepção aqui estudada, no início dos anos 1990, em oposição aos de 1970 – em que a educação estava às voltas com a técnica, com o tecnicismo; em 1980 – educadores como “agentes sócio-político”, pois

³⁸ Por SCHÖN (*Idem*)

³⁹ PIMENTA (2002), CHARLOT (2002) e LIBÂNEO (2002).

durante toda a década de 1980, foi travado um debate sobre a competência técnica e o compromisso político do educador. No início dos anos 90, o pensamento educacional brasileiro e os estudos sobre a formação do professor focalizaram o papel do agente-sujeito, privilegiando-se a formação do *professor-pesquisador-reflexivo*. (PEREIRA, 2000, *apud* JACOBUCI, *et al.*, *ibid.*: 2). [grifos nossos]

O trabalho de DELBONI (2006) se baseia em autores que discutem um paradigma para os tempos atuais na perspectiva das “comunidades interpretativas” e “comunidades compartilhadas” (SANTOS, 2001, 2002, *apud* DELBONI, 2006). Este estudo se apresenta entre os que pesquisam a prática do professor, apesar de a autora não trabalhar com a concepção de professor reflexivo, defende o

espaço/tempo de formação como forma de autoconhecimento e reconhecimento do/no/com o outro, para que os sujeitos possam narrar-se conjuntamente e não ser narrados/enquadrados pelo pensamento hegemônico. Como professores e professoras, muitas vezes fomos e somos alijados/as do processo de nossa própria formação, de sermos reconhecido/as como autores/as de nossa própria prática pedagógica. (p.5)

O paradigma discutido pela autora tem seus fundamentos com o declínio “da ciência moderna rumo a um conhecimento pós-moderno” (*ibid.*: 6), todavia

Encontramo-nos no cerne da temática ético-política que é um dos eixos em torno do qual gira todo o debate entre modernos e pós-modernos. A pergunta a que temos que responder é se é possível encontrar princípios intra-subjetivos que sirvam de parâmetro de orientação da ação humana. (GOERGEN, 2001: 36-7)

A resposta aos princípios destacados pelo autor nos remete a estudar o professor enquanto agente da sua prática, pois ele é ao mesmo tempo o sujeito, por isso a concepção em que se concebe o profissional como *professor-pesquisador-reflexivo*. Independentemente da profissão que ocupa, o sujeito está 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.

Tornar o professor reflexivo, capaz de tematizar práticas pode ser demasiado racional para captar processos tão surpreendentes como acompanhar a formação da infância e adolescência. Por que insistir tanto em cultivar a capacidade de reflexão, tematização e não de sensibilizar-se, de ler, dialogar, escutar a infância e a adolescência? Cultivar nos educadores(as) o hábito de refletir sobre o real é necessário, porém não secundarizar outros traços de uma autoformação formadora. (ARROYO, 2002: 45-6)

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 conforme discutido anteriormente em JACOBUCCI *et. al*, a partir de PALMA FILHO & ALVES (2003: 2).

Esta concepção, de acordo com os autores, tem relação com o modelo emancipatório-político em que se baseia na perspectiva sócio-histórica onde

o professor é considerado um indivíduo que se constitui como ser humano num ambiente coletivo, onde a cultura e as relações sociais determinam sua visão de mundo, sua compreensão da realidade e seu fazer docente [...], o professor será autônomo para compreender a ação docente de forma global e para propor de forma consciente mudanças nessa realidade. (p.3)

A perspectiva apontada pelos autores nos remete a estudar a formação continuada dos professores enquanto possibilidade de profissionalização, pelo viés do coletivo da escola, enquanto *locus* dessa formação. Neste sentido, o lugar ocupado pela escola é aquele que diz das relações sociais que ali se constroem, se constituem, se fundamentam para o enfrentamento, através da perspectiva “crítica-dialética”, das questões postas pela ético-política .

GAMA & TERRAZAN (2007) chamam a atenção para o fato de

As discussões sobre esta temática emergem focando tanto a necessidade de mudanças nos cursos de formação inicial, que devem buscar uma maior aproximação entre a formação teórica e a prática, como a necessidade dos sistemas de ensino oportunizarem aos professores, já em exercício da profissão, a continuidade da sua formação, de forma vinculada aos espaços de trabalho. (p.1)

Em pesquisa sobre a formação do professor na atualidade, vista pelo viés da crítica à concepção que centra no indivíduo a responsabilidade pelo sucesso na vida profissional, independentemente de fatores históricos e sociais, na perspectiva da concepção pós-moderna de sociedade, ARCE (2000) chama a atenção à necessidade desta formação

contemplar as diversas áreas do conhecimento humano para que sua cultura seja vasta. Fornecendo-lhe assim elementos para que possa *ensinar* os alunos, possibilitando-lhes enxergar a humanidade, seus anseios e necessidades e não somente os seus próprios interesses imediatos. O conhecimento deve inquietar, ser uma vacina contra a apatia e o egoísmo. Ainda não possuímos melhor forma para fazer isso do que a leitura e o ensino. (p.59-60) [grifos da autora]

Na concepção da formação continuada enquanto semiformação, que se distancia das “coisas humanas”, em que a reflexão se bastaria para a prática cotidiana, os indivíduos, compreendidos na sua especificidade, apartado dos coletivos, são expostos a programas de especialização, onde as especialidades marcariam o contexto da intelectualidade, do aperfeiçoamento, enquanto uma possibilidade para a inclusão no imediatismo da modernização.

1.4. Especialização

A especialização, a *expertise*, estudada neste trabalho, para além daquela indicada como constituinte de indivíduos muito menos do que coletivos, orientaria a possibilidade de os professores buscarem pela profissionalização através de uma formação que os especializasse na sua qualificação, em oposição ao que SILVA (2005) nos apresenta: *na sociedade moderna, as categorias e funções intelectuais assumiram tamanha importância, que se buscou aprofundar e ampliar a ‘intelectualidade’ de cada indivíduo, multiplicando e aperfeiçoando as especializações existentes.* (p. 8) [grifo da autora]

A especialização teria origem na possibilidade da profissionalização do professor enquanto profissional da educação, para além da multiplicação do intelectual que trabalha somente para o seu aperfeiçoamento. Ela coloca no coletivo a possibilidade de relações sociais, de os professores se verem como profissionais, de romperem com a racionalidade instrumental que individualiza e despolitiza quando somente os escolariza, retirando dos professores a possibilidade de serem profissionais.

A especialização, neste sentido, compreende a formação, já apontada por FREITAS (2003), em que o carácter ágil, rápido, rebaixado do ponto de vista teórico, a fim de corrigir a formação inicial, sujeita o professor a momentos estanques, compartimentados, sem conexão, ao passo que a possibilidade da especialização indicaria uma perspectiva de continuidade de ações formativas, não dicotomizando com a inicial, mas um processo, um *continuum* inseparáveis.

No outro extremo estaria a formação continuada vista como possibilidade de correção de uma formação anterior, com características próprias – daquilo que a sociedade espera para a inserção no mercado de trabalho produtivo – de profissionais capacitados, moldados de acordo com as necessidades da demanda por produtividade, compromisso; ajustados aos ditames das configurações da mundialização. Todavia a referida autora (*Ibid.*: 9) apresenta uma perspectiva,

que diz respeito ao direito dos professores a uma formação que convirja ao “pleno desenvolvimento profissional”, diferentemente de ações na perspectiva anterior.

A concepção para o desenvolvimento de um profissional aponta para desenhos de políticas para a área que agreguem ações, incluam o objetivo de “mostrar o mundo como ele é” e “como possibilidades, do nosso próprio percurso humano”, na construção de um arcabouço de iniciativas para o sucesso profissional pela via da inserção dos professores, aqui no caso, em um programa de formação continuada que avance além das fronteiras do imediato, daquilo que é ditado como imprescindível pelas organizações e corporações. No horizonte, inclusive da emancipação do estabelecido na sociedade contemporânea em relação ao que seja ser professor da escola pública do ensino fundamental. Neste caso, será necessário considerar os contextos *político e ideológico e do papel do Estado nos processos da sua construção*. (NÓVOA 1987, *apud* RODRIGUES, 2002: 129), conforme estudaremos no próximo capítulo.

A formação, inserida em um contexto histórico mais amplo, conforme verificado, acima, possibilitaria

se perguntar de onde alguém se considera no direito de decidir a respeito da orientação da educação dos outros. As condições – provenientes do mesmo plano de linguagem e de pensamento ou de não-pensamento – em geral também correspondem a este modo de pensar. Encontram-se em contradição com a idéia de um homem autônomo, emancipado, conforme a formulação definitiva de Kant na exigência de que os homens tenham que se libertar de sua auto-inculpável menoridade. (ADORNO, 2003: 141).

Para quê a educação? Esta é a questão de ADORNO, se para a manutenção da inferioridade: há aqueles que detêm o poder e podem, por assim dizer, ditar as orientações da educação dos professores. É possível uma formação continuada que incorpore a constituição profissional do professor, enquanto profissão, que o liberte “de sua auto-inculpável menoridade”; imposta por políticas de semiformação, por um único modelo de formação, no qual o professor, enquanto profissional se veria destinado a individualmente ocupar-se da sua formação. A formação profissional, como possibilidade de qualificação extrapola as competências individuais e se constituiria em momentos contínuos de formação para exercer a sua profissão.

A especialização, com caráter de qualificação, em oposição ao acúmulo de escolarização das especializações propostas pelos certames de formação contemporâneos, na possibilidade de humanização da formação continuada, requer uma proposta de política para esta área que se

caracteriza em um “continuum” de ações relacionadas, para a efetivação deste caráter de continuidade da formação na constituição do profissional.

1.5. O caráter de continuidade – *o continuum*

Esse processo contínuo, da formação enquanto caráter de especialização da qualificação respalda-se em autores, como CARVALHO & SIMÕES (2002) que pesquisam o conceito da formação continuada de professores a partir do estudo de periódicos da área, ao tratarem de diferentes concepções de formação continuada.

De modo geral os autores dos diferentes artigos tendem a recusar o conceito de formação continuada significando treinamento, cursos, seminários, palestras, etc., assumindo a concepção de *formação continuada como processo*. Alguns a definem como *prática reflexiva no âmbito da escola*, e outros como *uma prática reflexiva que abrange a vida cotidiana da escola e os saberes derivados da experiência docente*; estes a concebem como uma prática reflexiva articulada com as dimensões sociopolíticas mais amplas, abrangendo da organização profissional à definição, execução e avaliação de políticas educacionais. (p.172) [grifos das autoras].

É possível perceber o caráter contínuo das ações propostas para este tipo de formação, não obstante indicar a prática reflexiva como uma das características dessas ações. Todavia, TERRAZAN *et al.* (2005) ao tratarem das concepções de formação a partir de “uma classificação sobre o desenvolvimento de processos formativos”, com base nos estudos de BALLELLA, 1997; TERRAZAN, 1999; & SANTOS *et al.*, 2004), apresentaram uma classificação em três níveis:

o ‘primeiro nível’ refere-se a uma **etapa individual**, em que o professor incrementa sua própria competência prática de sala de aula. O ‘segundo nível’ do processo de Formação Continuada, tem por objetivo melhorar nossa **prática** pela via do contraste, **da reflexão coletiva e da intersubjetividade**, determinados por critérios compartilhados e acontece mediante a participação em Grupos de Estudo e Trabalho. Por fim, o ‘terceiro nível’ ocorre quando o professor passa a participar de **Eventos** em que se promove o intercâmbio de idéias, a difusão e a crítica sobre as experiências docentes, propiciando-se assim um espaço para que as diversas práticas e suas justificativas teóricas encontrem sua validação social e profissional. (p.2) [grifos nossos]

Ao falar em processo, pois a ação não está conclusa, completada, concluída, indicaria e orientaria para a formação que tem o caráter de ser humana e não somente técnica, da prática. Humana no sentido de tornar possível a realização de perspectivas em que a constituição profissional estaria no cerne dos objetivos desta formação continuada. Mais do que técnicas que

concorreriam para o acerto das práticas realizadas em sala de aula, a humanização abrange aspectos de constituição do ofício do professor.

Neste sentido, a

humanização do trabalho docente implica uma ampliação da autonomia do professor e, ao mesmo tempo, uma apropriação, por ele, de conhecimentos, habilidades e valores fundamentais da cultura existente, bem como de conhecimentos necessários para assegurar aos alunos a apropriação ativa e criativa dessa cultura. Essa humanização está limitada por relações e formas de ação no âmbito da prática pedagógica, que refletem a influência de relações mais amplas, em outras instâncias da prática social. (MAZZEU, 1998: s.p.)

Esta humanização, que levaria à autonomia do professor e aos conhecimentos constitutivos do seu ofício, carrega em si a possibilidade de formação continuada, em um *continuum* de ações, menos do que pontuais, no momento em que traz consigo as marcas da cultura humana e, por conseguinte, da prática social. A formação para além dos cursos de curta duração, sem conexão com outros momentos da formação, indicam a descontinuidade dessas ações.

É o caso apontado pela Professora representante da FE/PUCCAMP junto ao CME:

O que eu lembro e que ficou bem forte para mim é que nós defendíamos que a formação não fosse um monte de cursinhos soltos, eu e outras pessoas defendíamos isso – não sei se você vai encontrar nas atas porque são filtradas. Eu representava uma instituição de formação de professores e tinha também alguém da UNICAMP, o Luís Carlos, a Helena, a Ivani Pino. Nós defendíamos que a formação não fosse de cursinhos picadinhos, até de ano sabático a gente falou. Um convênio de estudo com a universidade, que se configurasse num nível de formação e não num monte de pontinhos, são bandeiras desses educadores que faziam parte do conselho.

Entendemos a formação do professor enquanto espaço de constituição profissional – com caráter de formação e não de momentos pontuais que visam a certificação por acréscimos de escolarização. Inclusive que se constitui no contato do cotidiano de seu ofício, nas interações coletivas e nas relações sociais com outros professores, com os alunos, ao assumir uma possibilidade de transformação das formas vigentes de formação, enfim, procurar por um significado da formação continuada que possa apresentar modos de enfrentar as mudanças oriundas das reformas educacionais dos anos 1990, fazendo frente a uma concepção de formação para o imediato: aligeirada, rápida, rebaixada, com caráter de mercadoria, constituição da educação na lógica do mercado. (SOUZA & OLIVEIRA, 2003: 874)

No clima da semiformação, os conteúdos objetivos, coisificados e com caráter de mercadoria da formação cultural, perduram à custa de seu conteúdo de verdade e de suas relações vivias com o sujeito vivo, o qual, de certo modo, corresponde à sua definição. (ADORNO, 1996: 396)

A formação continuada, então, como semiformação, permanece no campo reificado das relações mercadológicas estabelecidas com a cultura, como a verdade⁴⁰ no momento em que se relaciona com concepções produtivas, do mercado produtivo, onde a formação cultural tende a exercer papel importante para a manutenção das forças que impulsionam o modo produtivista em que poucos pensam, concebem aquilo que muitos desenvolverão,

para atender a demandas relativamente homogêneas, com tecnologia estável e com processos de base eletromecânica rigidamente organizados, que não abriam espaços significativos para mudanças, participação ou criatividade para a maioria dos trabalhadores. Para atender a tais demandas, que por sua vez correspondiam às de uma organização social também atravessada pela rigidez e pela estabilidade, inclusive das normas e dos comportamentos, a base taylorista/fordista [⁴¹] originou tendências pedagógicas que embora privilegiassem ora a racionalidade formal, ora a racionalidade técnica – nas versões sempre conservadoras das escolas tradicional, nova e tecnicista – sempre se fundamentaram no rompimento entre pensamento e ação. (KUENZER, 1999: 167)

Estudar a formação continuada implica em considerar a semiformação que coisifica a qualificação, que torna as ações humanas imediatas e individuais e promove o rompimento entre o pensamento e a ação. Em oposição a esse imediatismo, a formação enquanto escolarização que levaria à qualificação, para a profissionalização seria o direito do profissional da educação na busca por um estatuto próprio, da sua profissionalização, alicerçada em um *continuum*, que não se dicotomiza com a formação inicial, muito pelo contrário, agrega conhecimentos na construção de uma política de entendimento do professor enquanto profissional. Neste entendimento estariam: o estatuto desta profissão, da carreira do magistério – conforme tratado por FREITAS

⁴⁰ CHAUI (2002) apresenta o conceito de verdade a partir daquilo que é verdadeiro, pois *afirmar que a verdade é um valor significa: o verdadeiro confere às coisas, aos seres humanos, ao mundo um sentido que não teriam se fossem considerados indiferentes à verdade e à falsidade.* (p. 90)

⁴¹ HELOANI (2003), ao estudar a forma como se constituiu, histórica e socialmente, a gestão e organização até a contemporaneidade, indica que *Taylor enfatizou o controle tetê-à-tête. Individualizou, padronizando o controle dentro da fábrica, partindo da base. Ford almeja dessatanizar a gestão, representada pelo supervisor, que agora é personificado pela esteira; esta, por sua vez, é amaldiçoada pelo trabalhador devido ao ritmo que impõe. Como se não bastasse, estende ao domicílio de seus trabalhadores o controle interno da fábrica. Há, assim, uma tentativa de projeção de normas disciplinares que passam a vigorar fora do ambiente de trabalho, com o intuito de garantir a eficácia no sistema produtivo. É assim que, por exemplo, punindo o alcoolismo e a desarmonia conjugal, Ford luta pela harmonia no trabalho. Dessa forma, parte do controle vai-se externalizando.* (p. 63)

(2003 e 2007); SAVIANI (1999); e ARELARO (2005), dentre outros, enquanto fortalecimento do coletivo dos professores, em detrimento da individualização, como forma de resguardar as necessidades da formação continuada dos professores, na resistência aos ditames da globalização, porque a *educação por meio da família, da universidade teria neste momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que de fortalecer a adaptação.* (ADORNO, 2003: 144)

1.6. Profissionalização via formação continuada

O direito à formação do professor, enquanto profissão, é o direito ao estudo, ao entendimento das relações profissionais desta profissão. Esse direito se consolida enquanto fundamento para a profissionalização, pois através dele se institui o *continuum* da formação, o processo dessa formação. É através desse direito que se consolida a especificidade desta profissão de professor, direito ao ofício de mestre, quando *os mestres de ofício carregavam o orgulho de sua maestria. Inquietações e vontades tão parecidas, tão manifestas no conjunto de lutas da categoria docente.* (ARROYO, 2002: 18)

O fortalecimento da luta, da resistência pelo direito à formação, em oposição à adaptação é possível de ser compreendido no fortalecimento das relações que se estabelecem no espaço coletivo da constituição profissional do professor, no sentido de que

O professor busca sua qualificação no espaço coletivo, na troca de experiências com colegas e na relação com os alunos. E, nesse mesmo espaço, apreende outra dimensão que também interfere na sua qualificação que são as condições de trabalho. Assim, a falta de material didático, salário e jornadas aparecem como elementos que limitam, estruturalmente, o trabalho do professor. E a superação desses problemas não se encontra mais no nível do grupo que atua num local de trabalho específico. Há que distinguir os dois níveis de limites: o primeiro, que é possível ser superado na construção de um espaço coletivo, porque se refere a parcelas da organização do trabalho; e o segundo, que só pode ser superado no âmbito de uma luta política, porque se refere às condições estruturais. (SOUZA, 1996: 67)

Esta dupla perspectiva: da ação coletiva – para a organização do ofício; e da luta política, apontada pela autora impulsiona a estudar o professor enquanto ser político, ser do direito, do desejo, qualificado para exercer a sua profissão, em oposição à semiformação – na perspectiva da indústria cultural, conforme estudado por ADORNO – que reifica as relações sociais, impulsiona à individualização, em detrimento do coletivo.

Neste sentido, o ofício do professor, enquanto profissionalização é feito no coletivo de relações sociais, que dão o caráter de constituição profissional. A profissionalização, via escolarização é direito instituído enquanto formação continuada no estatuto da regulamentação profissional.

A escolarização tem a importância de, enquanto direito para a profissionalização, indicar os conteúdos necessários à profissão, quer sejam os da ação pedagógica, como os da ação coletiva. Enquanto portadores de um ofício, a escolarização indica, ainda, a qualificação necessária para o exercício da profissão, no que se refere às relações destes profissionais na escola, assim como com a coletividade, no sentido de construir, através da escolarização, um estatuto que legitime a ação profissional.

É possível,

apreender duas concepções em disputa sobre a profissão: na primeira, compreende-se a profissão assentada sobre a aquisição de saberes formais, codificados e transmissíveis, as atitudes requeridas no desenvolvimento das situações de ensino, fundada sobre conhecimentos formais e atestada por diplomas universitários; na segunda, a profissão é construída no processo de trabalho, sobre as qualidades pessoais e a experiência, no trabalho em grupo e nas solidariedades construídas nas relações de trabalho. Estas duas dimensões resultam de diferentes modos de socialização profissional e estruturam diferentes formas identitárias para aqueles que se reconhecem como professor. (SOUZA, 2005: 207)

A profissão de professor estaria vinculada a essas duas concepções que dão a dimensão deste fazer: da singularidade na experiência profissional, nas relações estabelecidas no exercício da profissão, da sua docência, o professor necessita da titulação que o habilita para o ofício que se organiza no coletivo dos professores, mas também nas relações sociais que indicam a constituição profissional, inclusive, no momento em que, os estudantes do curso de licenciatura para professores, enquanto ainda não são graduados para o ofício, *vão construindo sua identidade profissional, em boa parte, com base em sua história e sua cultura, mas também baseados em práticas consolidadas, rotinas, valorações, modos de atuar, estabelecidos na própria instituição escolar.* (PIMENTA & ALMEIDA, 2004: 11)

No processo demarcado por estas relações sociais, pela experiência, é possível constatar uma diferença entre a profissão de professor – no que se refere aos processos educativos que permitem adquirir e desenvolver os conhecimentos necessários à profissionalização – e a de

profissional liberal, nas questões das técnicas, da operacionalização: arquitetos, engenheiros, dentistas....

A qualificação, através da escolarização, da *expertise* para a profissão tem no conhecimento sua constituição para a profissionalização

E se o conhecimento é o elemento essencial na construção do poder profissional, em muitas abordagens a articulação com projectos políticos que utilizam esse mesmo conhecimento para a definição de problemas e para a sua solução é um elemento imprescindível para a sua ampliação ou manutenção. (RODRIGUES, *op. cit.*: 122)

A relação com o conhecimento se incorpora, então, como essencial na construção do profissional, para a sua ampliação ou manutenção.

1.7. Conhecimento na formação continuada

A formação continuada constituir-se-ia em emancipação pelo conhecimento e, por esta concepção, influenciaria a definição de projetos e políticas desenhadas que romperiam com a perpetuação das formas que retiram do professor o seu poder de pensar sobre o trabalho que tenderia a somente executar, como por exemplo, os processos pedagógicos planejados em instâncias externas aos coletivos dos professores.

Esta combinação entre preparação imediata e horizonte de orientação é algo que na prática ainda falta a toda nossa formação profissional e que eu considero tão importante porque, num mundo como o nosso, o apelo à emancipação pode ser uma espécie de disfarce da manutenção geral de um estado de menoridade, e porque é muito importante traduzir a possibilidade de emancipação em situações formativas concretas. (ADORNO, 2003: 180)

Na perspectiva das “situações formativas concretas”, nas quais os professores, atuariam no sentido de apreender o mundo como ele é, mais do que se prepararem para a inserção profissional no mundo dos professores, que alcançam ações para além da “preparação imediata”, a formação continuada de professores exigiria um esforço coletivo destes profissionais no sentido de se organizarem para ações mais próximas da combinação referida pelo autor, no tocante à emancipação da semiformação, quando os professores, por exemplo, nos processos de formação, da sua escolarização, enfrentam situações do cotidiano, mais do que de possíveis combinações

artificiais ou distantes daquilo que ocorre na relação professor/aluno/conhecimento. Nesses casos, a “combinação entre preparação imediata e horizonte de orientação” se mostraria mais distante das “reais situações formativas concretas”, que acontecem cotidianamente no “ofício de mestres”.

Este “horizonte de orientação” se relacionaria com o ofício de professor através de conhecimentos atualizados, de formação continuada que envolveria o conhecimento acumulado em relação ao ofício de mestre. O Professor Representante II do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) junto ao CME, em sua entrevista explicita esta questão.

Já se passaram vinte anos desde que eu me formei e o que eu aprendi está desatualizado, não serve mais para sala de aula. Por exemplo, eu sou professor de português, eu aprendi que tinha que ensinar para o aluno a gramática, hoje tem que ensinar a interpretar, a falar. Se minha formação não me permite lidar com a realidade, e aí não é culpa somente minha, mas de quem eu represento, no caso, o Estado, o município, a particular, é preciso envolver-se na dinâmica da educação, a formação é importante para todas as áreas.

A natureza da profissão aqui estudada estaria no fato de que a qualificação se daria pela escolarização, do conhecimento no sentido que BARBIERI *et al.* (1995: 32) quiseram dar quando se referiram ao processo histórico e inacabado da formação.

1.8. Formação continuada: o acréscimo de escolarização que inclui, excluindo

A importância dos estudos para o professor independe do nome que se dê a ela, inicial ou continuada, se refere ao que é o seu fazer, “à sua natureza”, ou seja, ao pedagógico. Nesse fazer pedagógico, que é profissional, pois é concebido e realizado por um profissional, que tem na docência a sua qualificação, é histórico, pois é feito, refeito, construído pelos homens – o que constitui o seu caráter humano. A formação é perene, no sentido de ser para toda a vida profissional, independentemente de ser inicial, ou não, para além da profissionalização, que no dizer de Mário de Andrade, de acordo com BITTENCOURT (2006) seria *a educação para a elevação do espírito, para o cultivo da humanidade. Nada que se assemelhe com a educação para o sucesso. Nada que se pareça com escolarizar para adaptação às necessidades do mercado de trabalho.* (p.87).

O professor para sua profissão, para o trato pedagógico das ações que realiza na escola, está em constante relação com o conhecimento, com os estudos, com a própria aprendizagem. Este seria o caráter contínuo da sua formação.

Independente das condições nas quais se efetuou a formação na graduação e da situação da escola, o professor precisa de continuidade nos estudos não apenas para ficar atualizado quanto às modificações na área do conhecimento da disciplina que leciona. Há uma razão muito mais premente e mais profunda, que se refere à própria natureza do fazer pedagógico. Esse fazer que é do domínio da práxis e, portanto, histórico e inacabado. (BARBIERI *et al.*, 1995: 32)

Todavia a continuidade de ações de formação, na busca que se coloca ao profissional da contemporaneidade da sua própria capacitação, pode levar a um acúmulo de escolarização que acompanharia as demandas pelas competências necessárias ao exercício da profissão, uma vez que

o termo competência tem sido utilizado para identificar, classificar e nomear capacidades pessoais de operacionalização e de efetivação eficiente desses recursos diante de situações concretas [...]. Tais referências têm orientado também os ajustes no sistema educacional e se referem, fundamentalmente, à adoção de processos de racionalização da gestão administrativa, financeira e pedagógica dos estabelecimentos escolares baseados em critérios de eficácia, excelência e produtividade; a uma maior aproximação do sistema educacional e de formação profissional com o sistema produtivo e entre os currículos e as necessidades do mercado. (MACHADO, 2002: 93-5)

O estudo das competências se apresenta como o entendimento da relação estabelecida entre “inserção” profissional “nas organizações de trabalho” tanto quanto a formação escolar. Este estudo ultrapassa o “campo educacional”: *há uma transposição da discussão sobre as competências desse âmbito no qual ela tem origem para a Educação.* (PIRES, 2008: 29)

Ser competente, ter competência no mercado produtivo, da competitividade, relaciona-se às capacidades individuais em se manter atualizado e operando nas conformidades da globalização. Competência, assim, seria sinônimo de eficácia, enquanto racionalidade da excelência produtiva, da reificação das relações do mundo do trabalho.

A competência não deve ser definida como algo estático, como um modelo a ser seguido, mas como algo que se constrói pelos profissionais em sua práxis cotidiana. E também não possui o caráter de algo solitário. Ninguém é competente sozinho. As *condições* para um trabalho competente encontram-se, de um lado, no *educador*, nas características que o qualificam, e de outro, no contexto no qual ele exerce sua prática, nos sujeitos com os quais interage, nas possibilidades e nos limites que apresentam para uma ação coletiva. (FUSARI & RIOS, 1995: 40-1)

Estudada pela noção de “fazer junto”, pelos sujeitos concretos, da permanência na profissão, na atuação enquanto profissional da educação, a formação de professores, como a de outros profissionais se liga, desde o

final da década de 80 [...] a um conjunto de princípios que organizam e legitimam a passagem de um ensino centrado no saber disciplinar a um ensino definido por competências verificáveis em situações e tarefas específicas e que visa produzi-las. Esse movimento de redefinição de um modelo pedagógico mobiliza um conjunto de métodos, de procedimentos e de noções que se aplicam a todas as ordens e ciclos de ensino sob formas diferentes. (TANGUY, 1997: 402).

As competências, ao definirem o perfil do profissional, no caso do professor, condicionariam o percurso da formação continuada – enquanto processo contínuo – se olhadas através das situações e das tarefas necessárias à produção e reprodução de um fazer através dos métodos, dos procedimentos e das noções desta pedagogia das competências. Posto isto,

é preciso capacitar o trabalhador novo, para que atenda às demandas de um processo produtivo cada vez mais esvaziado, no qual a lógica da polarização das competências se coloca de forma muito mais dramática do que a ocorrida sob o taylorismo/fordismo. (KUENZER, 2002: 80)

A busca por ser competente no sentido de adquirir as competências necessárias para o sucesso individual na profissão, nas condições atuais, poderia orientar uma das concepções de profissão apresentadas por SOUZA (2005), conforme anteriormente referenciada – aquela alicerçada sobre os diplomas universitários – uma vez que a necessidade constante de estudos com vistas ao mercado de trabalho impulsiona o professor – assim como os demais profissionais – a estarem em constante formação, sem se aterem muitas vezes à característica aligeirada que constitui os certames de formação, para dar conta de atender às “demandas” por estudo, impostas na contemporaneidade. Isto constituiria um dos aspectos da formação através de acréscimos de escolarização, por conseguinte de certificação.

Tomada pelo viés do modelo taylorista/fordista a formação dos professores se constitui em *capacitação parcelarizada por temas e disciplinas, agrupando os profissionais por especialidade, de modo que o trabalho pedagógico nunca seja discutido em sua totalidade, dentro do espaço de sua realização: a escola.* (KUENZER, *Ibid.*: 85)

A característica da formação em parcelas, por temas e aligeirada constitui-se mais uma forma dos acréscimos de escolarização via certificação pelas competências, através daquilo que esta autora denominou de inclusão excludente, ou seja, a inclusão do indivíduo na “profissão”, através de certames de formação que o excluem porque o incapacitam para desempenhar o seu ofício de mestre; o que quer dizer, a

tão em moda substituição da escolarização básica por cursos aligeirados de formação profissional, que supostamente melhorarão as condições de empregabilidade. Ou a certificação apenas formal conferida por muitos cursos supletivos “há exceções”, que não conferem rigor e seriedade à formação de jovens e adultos. Ou a formação superior aligeirada em instituições superiores de idoneidade discutível; ou a formação de professores nos Institutos Superiores de Educação, em licenciaturas “quase plenas”. Enfim, o conjunto das estratégias que apenas conferem “certificação vazia”, e por isto mesmo, constituem-se em modalidades aparentes de inclusão que fornecerão a justificativa, pela incompetência, para a exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência. (*Ibid.*: 93) [grifos da autora]

Outra característica da certificação através de acréscimos de escolarização refere-se ao estatuto da profissão, através dos planos de cargos e salários *que prevê a contratação dos profissionais da educação por tarefas, ou jornadas de trabalho, e até mesmo por aulas ministradas, de modo a que eles se dividam entre diversos espaços, sem desenvolver sentido de pertinência à escola (...).* (*Ibid.*: 85)

Aliado à situação de não pertencimento à escola – pela constituição do que seria precário⁴² no trabalho do professor – a legislação não prevê tempo para os estudos, conforme é possível encontrar em FREITAS (2003 e 2007), em que os planos de cargos e salários deixam de condicionar uma política de formação continuada a momentos previstos dentro da jornada semanal de trabalho do professor.

A ação do professor inserida na história cotidiana enquanto possibilidade humana, realizada pelos produtores da história, no coletivo das relações sociais, coloca o caráter humano como premissa e, por conseguinte histórico, perene, contínuo. Como a formação dos professores

⁴² Sobre a noção de precário nas relações de trabalho, vide SOUZA (2009: 4), disponível em <http://starline.dnsalias.com:8080/sbs/arquivos/15_6_2009_16_21_47.pdf> Acesso em setembro de 2009.

feita na história do tempo, através das ações dos próprios profissionais, professores que todos os dias estão com seus alunos na construção de uma cidadania ativa, na esperança de mostrar o mundo como ele é, esta formação não é semiformação, pois tratará da cultura enquanto produção humana e não para o homem somente consumi-la como imposição da vida individualizada, fragmentada, mas na possibilidade de uma vida que trate do que é humano, a cultura que é vivida para além da semiformação.

quanto maior a precarização econômica e cultural, quanto menores os investimentos, mais bem qualificado precisará ser o professor. Conquistar essa nova qualidade, só por meio da organização, processo permanente de construção através da saudável e permanente discussão das diferenças, desde que o sonho continue sendo a destruição das condições de exploração, para que finalmente nasça a nova sociedade! (KUENZER, 1999: 182-183)

Por formação continuada de professores entendemos – a partir dos estudos dos autores que estudamos nesta etapa da pesquisa – uma ação que independe dos indivíduos, mas de coletivos que se relacionam na ação cotidiana da escola pública do ensino fundamental, enquanto objeto desta pesquisa, em que o fato de ser humano se constitui na e através da cultura – enquanto possibilidade dos professores na construção de uma “cidadania ativa”, como foi estudada anteriormente (SOUZA, 1996).

Essa cidadania se constrói no cotidiano da constituição da profissionalização do professor, da certeza daquilo que é feito. É o caso que chama a atenção na entrevista do Professor Vice-diretor, Representante II junto ao Conselho das Escolas Municipais.

Quando se conversa com os professores sobre objetivos e metas, se acha que tudo está bem, que o resultado é favorável. O dia que dá depressão é o da avaliação final, aí os alunos é que são ruins, que não têm competência, que não estudam. Há uma indisposição justa dos professores devido ao fato de eles serem colocados como culpados pelo fracasso da educação. A gente já estudou tudo isso, sabemos porque é dito. É preciso que o professor tenha clareza e segurança e certeza da sua investidura para não se levar por essa idéia equivocada, capitalista, neoliberal que está aí.

Outro aprendizado diz respeito ao fato de que a formação continuada, juntamente com um estatuto, um conjunto de ações do magistério – conceberá o professor enquanto profissional, neste sentido portador de uma profissão.

Aprendemos, ainda, que esta é a profissão que ensina outras pessoas, outros coletivos e a partir deste ato de ensinar, constrói com outros indivíduos, com os outros que estão com ele “como o mundo é”, no “confronto com o próprio percurso humano”, pelo fato de que

“O valor de um indivíduo não pode ser medido em função daquilo que ele parece ser, excepto nas suas relações com as outras pessoas; só pode ser medido tendo em conta a maneira como resolveu os problemas que decorriam da sua vida de homem entre outros homens.” (ELIAS, 1995: 180)

Para além da semiformação, aprendemos que a especialização ofereceria a possibilidade dos coletivos se constituírem enquanto espaços para profissionalização do professor, através do *contínuum* da formação – que neste caso é a formação que engloba a inicial e a continuada.

1.9. Os propósitos do MEC sobre formação continuada na atualidade

Para esse estudo, das ações governamentais no tocante à formação continuada de professores, tomaremos por base a criação da “Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica” e o “Plano de Desenvolvimento da Educação e O Compromisso Todos Pela Educação”, por se constituírem enquanto políticas governamentais – tornadas públicas nos últimos anos – que englobam uma série de outros fatores concernentes à formação continuada, como: a educação à distância, a certificação da formação, assim como os recursos necessários para estes certames e a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

O período que concerne a esta pesquisa de doutoramento, compreende os anos de 2001 a 2008, conforme anteriormente explicitado, período em que o Brasil foi governado pelo presidente FHC e pelo presidente Luis Inácio Lula da Silva – Lula, cujo mandato se inicia em 2003. Os governos de FHC (1995 a 2002) são de *promessas modernas e estabilizadoras*, todavia permeadas pelas aproximações com a globalização, com *uma agenda neoliberal e recessiva*. (NOGUEIRA, 2005: 24-5, *Passim*)

se trata de um governo que conduziu as diferentes políticas de forma associada e subordinada aos organismos internacionais, gestores da mundialização do capital e dentro da ortodoxia da cartilha do credo neoliberal, cujo núcleo central é a idéia do livre mercado e da irreversibilidade de sua leis.” (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003: 103).

Não poderia ser diferente, a partir da constituição do cenário mundial, contudo estas características do governo de FHC deixam uma herança para o então futuro governo do PT, que se vê às voltas com a dívida no setor social de anos, mostrada nos indicadores sociais. As expectativas colocadas no início para esta gestão foram de diferentes ordens.

Em vez de um “perigoso” governo de esquerda, existiria no país um governo de centro-esquerda dirigido por um partido de esquerda e com um presidente sempre disposto a declarar que não tem nem tivera qualquer vínculo ou identidade de esquerda. A euforia e a confiança iniciais foram sendo substituídas por indícios de perplexidade e de inquietação quanto à potência reformadora do novo governo. (NOGUEIRA, *op.cit.*: 27) [grifo do autor]

Em relação à educação, mais precisamente à formação do professor, uma das políticas implementadas por este governo foi a criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica que se constitui em uma ação de caráter unitário, por ser nacional, o que indica sua pertinência para este estudo.

1.9.1. A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica

A partir da redemocratização do Estado brasileiro, com a promulgação da constituição de 1988 e, mais precisamente na área educacional, com a instituição da LDB 9394/96, os profissionais da educação se veem às voltas com questões recorrentes ao seu ofício, sendo que uma delas é a referente à formação continuada. Em estudo sobre a Revista Brasileira de Educação – publicação da ANPEd, MANZANO (2008) ao realizar uma “breve análise” da veiculação da formação de professores neste periódico, considera que

O progressivo destaque que a temática vem ganhando no campo educacional em nosso país vai ao encontro, inclusive, da discussão gerada com e pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (LDB 9394/96), que dá ênfase à valorização do magistério e eleva o nível da formação dos professores da educação básica. A revista surge justamente nesse período de publicação e discussão intensa da nova lei, sendo que o período escolhido para exame abarca quase toda a chamada “Década da Educação” que, por sua vez, estabelece algumas metas em relação à formação de professores a serem cumpridas entre os anos de 1997 e 2007. (p.5)

Com a finalidade de ordenar – no sentido de desenhar políticas para a área da formação continuada – que há mais de quarenta anos está presente em documentos oficiais internacionais, com o nome de “educação permanente”⁴³, em 2005 o governo lança, 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: 6)

É possível perceber a preocupação com a qualidade do ensino, do aprendizado dos estudantes, porém não há indicação do professor enquanto portador de uma profissão que o represente como um dos agentes possíveis para a consecução da *educação escolar – conteúdo do trabalho docente – tem por finalidade construir a possibilidade de cidadania*. (SOUZA, 1996: 94)

Na contramão desta visão pragmática, da formação continuada enquanto solução para a escolarização, não recebida pelo professor na sua formação inicial, conforme veiculam algumas ações e documentos apontados por FREITAS (2003 e 2007), existe a possibilidade da formação ser vista como direito. Um direito do professor, na sua constituição enquanto profissional, não obstante

deve ser permanente e não apenas pontual; formação continuada não é correção de um curso por ventura precário, mas necessária reflexão permanente do professor; a formação deve articular a prática docente com a formação inicial e a produção acadêmica desenvolvidas na Universidade; a formação deve ser realizada também no cotidiano da escola em horários específicos para isso, e contar pontos na carreira dos professores. (BRASIL, 2005: 5)

⁴³ Em documentos oficiais, é possível encontrar referência ao termo “educação permanente”, como mais uma possibilidade de denominar a formação continuada. Este *conceito de educação permanente aparece nos documentos da UNESCO pela primeira vez em 1965, apresentando uma concepção do processo educativo como contínuo, estendendo-se por toda a vida do indivíduo, exigindo uma organização integrada*. (HIDALGO, 2005: 2)

Quando o MEC indica esses princípios – assinala com qual concepção, e a partir de quais pressupostos esta formação será concebida e implementada: processo permanente de reflexão; articulação da prática docente com a formação inicial e a produção acadêmica; realizada, também no cotidiano escolar – o que corrobora com a afirmação anterior feita por FREITAS (2003b). Todavia, aqui não se encontram as referências de ADORNO (1996), em relação àquilo que é primeiro, primordial no ser humano: a sua constituição enquanto tal, respeitando a “implantação das coisas humanas”, para fazer frente, inclusive à ligeireza e ao individualismo das coisas da globalização. Contudo, mais adiante, quando o citado documento do MEC apresenta os objetivos da Rede Nacional de Formação Continuada, há uma preocupação *com o exercício da crítica do sentido e da gênese da sociedade, da cultura, da educação e do conhecimento* (p.23), o que pode ser lido como uma aproximação das questões que constituem o homem, a partir da sua cultura, do conhecimento acumulado historicamente, não somente de uma formação pela informação. Isto teria relação com o pensamento de ADORNO (1996).

A constituição deste profissional – o professor da escola pública – numa perspectiva assumida pelo MEC (2005) e outros pesquisadores: KUENZER, 1999, FREITAS *et. alli*, 2004; e FERREIRA, 2006 – aponta na perspectiva da profissionalização, através da escolarização, mas que passa, também, de acordo com o referido documento, pelo Estatuto constituído em um plano de formação do magistério. Isto orienta para a necessidade de desenhar e organizar os processos de formação continuada como continuidade de ações de estudo, no sentido da especialização, da qualificação, das habilidades requeridas pelo professor contemporâneo, face às competências que individualizam as ações em detrimento dos coletivos.

Juntamente com a formação continuada dos professores, os estudos da área já citados (FREITAS, FERREIRA, GATTI, SHCEIBE) dentre outros, alertam para questões como de organização da carreira, do estatuto próprio do magistério, de horas para a formação, de jornada digna, etc., enquanto questões que se atrelariam aos desenhos de políticas de formação para este segmento de profissionais.

O desenho de política pensada pela Coordenadora de Formação II, conforme o trecho da entrevista a seguir, ilustra a defesa de uma formação a partir do fortalecimento da carreira do magistério.

nós tínhamos poucas condições de mudar, por isso eu avalio que, em boa parte, eu reproduzi um formato de formação que não era o que nós queríamos, nós queríamos uma outra política de formação, que parou na mão do secretário e que não foi colocada em prática. Ela remetia às universidades, aos grupos de pesquisa, a uma outra carreira, outra forma de estruturar a formação, de modo que você tenha menos cursos isolados e dispersos de temáticas mais variadas e mais para temáticas necessárias no cotidiano da escola, numa relação mais forte com as universidades nos grupos de pesquisa; onde os professores seriam incentivados a entrar, a participar, teriam licença a cada 5 ou 6 anos para fazer esses cursos de longa duração, de 6 meses a um ano, haveria um revezamento dentro da rede, precisaríamos de recursos humanos e financeiros para liberar professores a qualquer momento, afinal toda e qualquer liberação tem que ser colocada no orçamento. Por isso, a ação teria que definir orçamento, afastamento de profissionais para formação fora da rede.

No documento do MEC, ao finalizar a apresentação, constatamos uma

ampla articulação entre os agentes envolvidos (Ministério da Educação, Conselhos de Educação, Universidades, Secretarias de Educação, Escolas) no sentido de efetivar um sistema nacional de formação que possa colaborar efetivamente na melhoria da aprendizagem, de modo a redimensionar os indicadores atuais de desempenho. (BRASÍLIA, 2005: 14)

Tratar a formação continuada para alterar os indicadores de desempenho, enquanto índices de melhoria da aprendizagem, significa a possibilidade de prosseguir na cartilha da globalização, das posições liberalizantes, se assumir enquanto país periférico, necessitados de atenção do capital externo, dependente dos organismos multilaterais que subvencionam as políticas sociais e indicam as demandas que devem ser criadas para que as suas ações se façam valer, em oposição às necessidades regionais, locais.

BRZEZINSKI & GARRIDO (2001) ao estudarem as produções do Grupo de Trabalho: Formação de Professores, (GT 8) da ANPEd, constatam pela pesquisa de FELDFEBER, M. (1995)⁴⁴ que as políticas

assumidas pela maioria dos países latino-americanos, no bojo do neoliberalismo, definem prioridades para os seus sistemas educacionais, violentando sua soberania, porque submissos aos ditames dos acordos internacionais. A profissionalização do professor é entendida como produtora de resultados eficientes, aferidos basicamente pelo desempenho do alunado nos exames nacionais. Contrapõem-se a essa pseudo-profissionalização os trabalhos apresentados no GT Formação de Professores, pautados pela valorização da identidade e desenvolvimento da profissionalização docente. (p.18)

⁴⁴ FELDFEBER, M. “Las políticas de formación docente em Argentina: una mirada a las propuestas de los organismos internacionales.” Buenos Aires: UBE. 1995. (mimeo).

Contudo, ao estudar detalhadamente o documento do MEC e a produção do referido Grupo de Trabalho (GT), é possível perceber, deste, uma preocupação com a valorização do profissional da educação; e aquele, a relação com as instituições que constituirão a referida Rede, cujos nomes vão desde as Universidades, com reconhecida trajetória na formação continuada de professores, até os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. No momento em que o MEC organiza um coletivo de associações, universidades que estudam e discutem formação continuada de professores, mostra que não estará sozinho nesta empreitada, ou que as formulações de políticas para essa área orientar-se-ão a partir das indicações dessa Rede.

Percebemos, então, o desenvolvimento da concepção de formação continuada expressa no documento do MEC, ainda sob a égide do neoliberalismo, conforme estudaremos a seguir, – as propostas mais recentes pretendem ampliar as proposituras de políticas para esta área ao incorporar profissionais que pesquisam e trabalham com o tema da formação continuada das diversas instituições do país – isto demonstra uma atitude em direção ao trabalho a partir de muitos olhares para a mesma causa, em detrimento daquela que busca atender as imposições do BM, com um caráter “continuado e compensatório”, conforme aponta FREITAS (2007 , 1209-10).

Na dimensão apontada pela autora, inclusive na crítica à concepção neoliberal que tem influenciado as políticas de formação continuada de professores, é imposta ao professor, enquanto profissional, na organização do seu ofício, mudanças na forma de conceber o seu trabalho como apontado anteriormente, porque as mudanças que acontecem na contemporaneidade indicam alterações

nos processos produtivos e nas relações sociais, e em decorrência das transformações implementadas com a crise do Estado de Bem-Estar Social e o esvaziamento do projeto de segurança social que o inspirava, o capital demanda do trabalhador uma educação de novo tipo para a constituição de uma nova sociabilidade. (SILVA, 2005: s.p.)

Há um estudo realizado por CUNHA (1998), que OLIVEIRA, 2007, se utilizou dele para estudar a relação entre políticas internas – nacionais – e políticas externas – internacionais – no sentido de que os desenhos de políticas nacionais estariam menos sujeitos a uma cartilha com as regras do jogo dos organismos internacionais, e muito mais afeitas às determinações daquilo que já existe no território nacional. (p.664)

No sentido das reformas por nós vividas, prossegue o autor, não estaríamos, também, sob a égide dos manuais de organizações internacionais ou das concepções puras neoliberais, porque

Se tomarmos o sentido geral das reformas implantadas no Brasil nos últimos anos, elas não são nem a ‘receita das organizações internacionais’ e nem a expressão pura das concepções neoliberais. A menos que interpretemos de uma forma tão ampla o neoliberalismo e a natureza das políticas aqui implementadas que, no limite, qualquer concepção seria neoliberal. Da priorização ao ensino fundamental à defesa de maior racionalização na gestão dos sistemas públicos de ensino, tudo seria expressão da vontade desse *Deus ex machina*. Ainda que, não custa repetir, as instituições multilaterais e a concepção neoliberal de gestão do Estado sejam elementos importantes do debate, nem por isso o que temos é mera decorrência de implementação dessas concepções. [...] Entretanto, as peculiaridades de cada formação social e as condições em que se efetiva a luta de classes e as expressões de seus conflitos na esfera educacional são elementos determinantes para se compreender que aspectos dessa agenda se viabilizam e que elementos permanecem como ‘programa’ – no sentido de ‘dever ser’. Muitas vezes, esse programa sequer é inteiramente absorvido pelos setores dominantes locais. (*ibid.*: 664-5) [grifos do autor]

Neste sentido, há questões que, apesar da importância das agendas e das instituições multilaterais, as sociedades e a forma como se organizam indicam a implantação de determinadas políticas.

Isto demonstra, ainda, a possibilidade de

uma dimensão menos *material*, aquela na qual [o Estado] se mostra como ambiente ético e sócio-cultural demarcado por regras, tradições, valores e modos de sentir, no qual se estabelecem as bases da reciprocidade entre os cidadãos (um marco normativo, uma moldura cultural, um *pacto fundacional*). (NOGUEIRA, 2005: 181) [grifos do autor]

Há possibilidades de que o Estado possa a partir da ética e de uma perspectiva sócio-cultural estabelecer políticas que favoreçam a formação continuada dos professores no sentido das garantias constitucionais, da perenidade desta formação, da importância para a constituição profissional dos professores.

O representante I dos Professores no Conselho de Acompanhamento do FUNDEB, em entrevista para este estudo, afirma a necessidade de se discutir a formação continuada enquanto uma das ações do Estado, inclusive enquanto sustentação para a qualidade do ensino.

Lá tentamos tematizar a questão dos cursos que são oferecidos pela secretaria, a formação de professores. [...] É preciso discutir mais e entender como isso reflete na educação, a formação é um dos pilares da qualidade de ensino. A educação tem como complexidade aprender todo dia. Esta é uma questão que deve ser trabalhada e estudada, pois falta compreensão.

Neste sentido, a gestão da formação em destaque passa a ter uma concepção mais abrangente, como que se livrando das amarras totalizantes das indicações mercadológicas das concepções liberalizantes, que apesar de indicarem a escola enquanto local para o desenvolvimento da cidadania ativa, conforme apontaram SOUZA (1996) e BENEVIDES (2003a), dela se afastam.

Esta cidadania deve ser interpretada enquanto mecanismo de ruptura, ou de construção da ação efetiva na busca por espaços de organização dos professores enquanto profissionais da educação na consecução da formação continuada para a qualificação desta profissionalização, mais do que na manutenção da forma precarizada do estatuto de uma profissão marcada pela escolarização imposta através das relações com as ideologias homogeneizantes, as quais se vinculam à globalização, à individualização, ao setor produtivo.

As ações do Estado se impõem nesta segunda metade da primeira década do novo milênio enquanto arcabouço para a construção desta profissão, no sentido de que a Rede de Formação Continuada aqui estudada apresenta-se como uma política fundada na consecução do coletivo de associações e universidades, que têm um conhecimento acumulado pela história de pesquisa e trabalho na área, para o coletivo de professores – profissionais da educação, com a finalidade de (re)construir a qualificação desta profissão.

Contudo, na perspectiva de incluir na pesquisa os dados mais recentes, sobre o papel do Estado, das políticas de formação continuada,

A institucionalização da formação superior em programas de educação à distância, na concepção de formação continuada, aliada à utilização de novas tecnologias, é hoje o centro da política de formação em serviço. A criação do Programa Pró-licenciatura, em 2005, em a Universidade Aberta do Brasil (UAB), pelo Decreto n.5.800/06, em 2006, institucionaliza os programas de formação de professores a distância como política pública de formação. (FREITAS, 2007: 1210) [grifos da autora]

Neste aspecto, convive-se com o olhar das ações governamentais – as políticas desenhadas para a área – voltado para os organismos internacionais, atendendo

A redução do espaço dos fundamentos epistemológicos e científicos da educação nos processos formativos, e a prevalência de uma concepção conteudista e pragmática de formação de professores, ancoradas na epistemologia da prática e na lógica das competências, vem produzindo novas proposições para as licenciaturas que se desenvolvem no interior dos programas de educação à distância. (ibid.: 1211) [grifo da autora]

Desta forma, o caráter pragmático, utilitário que tem sua base na lógica que preside a relação com a competência e a individualização, como a prática, em última instância, se instala mesmo em um governo que por outro lado desenha uma política como a da Rede Nacional de Formação Continuada, que se analisada pelo viés dos seus componentes, dão o caráter respeitável pelas credenciais de pesquisa e estudos na área, contudo conforme afirmado anteriormente se apresenta em uma rede de continuidade e compensatória.

PENNA & KNOBLAUCH (2005) ao estudarem a produção de conhecimento em teses e dissertações sobre a formação de professores até 2005, em relação ao aspecto pragmático, da prática dos professores, indicam que *as questões sobre os processos de formação e suas implicações na prática profissional dos professores representam o conjunto de questões que vem orientando grande parte das pesquisas.* (p.15).

Como uma ação sucessória da constituição da história das políticas educacionais e seguindo os passos de seus antecessores, Lula lança o Plano de Desenvolvimento da Educação, no sentido de apresentar à população uma ação para focar a educação como objeto de legislação específica com o objetivo de atender os fins específicos expostos na LDB.

1.9.2. O Plano de Desenvolvimento da Educação e O Compromisso Todos Pela Educação

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) com uma abrangência diferente dos demais, pois abarca trinta ações sobre temas diversificados, lançado em 24 de abril de 2007, que tem duas ações específicas voltadas ao magistério: o piso do magistério e formação, teve repercussão favorável junto à opinião pública, pois seria um plano que “finalmente” trataria da qualidade do ensino. Todavia *os mecanismos de controle, permanecendo a possibilidade de que as administrações municipais manipulem os dados de modo a garantir o recebimento dos recursos, apresentando estatísticas que mascarem o desempenho efetivo, em detrimento, portanto, da melhoria da qualidade* (SAVIANI, 2007: 1232), é um dos tipos de manifestações que se apresentaram em contrário.

Outra iniciativa do governo foi a promulgação, simultaneamente ao PDE, do Decreto n.6094/07 que instituía o “Plano de Metas Compromisso todos pela Educação”.

Ainda de acordo com SAVIANI,

Pelo programa ‘Piso do Magistério’ propõe-se elevar gradativamente o salário dos professores da educação básica até atingir, em 2010, o piso de R\$850,00⁴⁵, para uma jornada de 40 horas semanais. No que se refere à formação docente, o PDE pretende oferecer, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), cursos de formação inicial e continuada de docentes da educação básica, esperando atingir aproximadamente dois milhões de professores. (*ibid.*: 1234) [grifo do autor]

Seguindo as constatações de FREITAS (2007) o oferecimento de cursos pela UAB, no nível à distância é a marca do continuísmo e do caráter compensatório, no sentido de que essa modalidade de ensino traz consigo as características da globalização: esforço individual e o caráter das competências para a utilização pragmática.

Em relação a este tema, SAVIANI (2007), ainda, afirma que tomar o ensino à distância

como a base dos cursos de formação docente não deixa de ser problemático, pois arrisca converter-se num mecanismo de certificação antes que de qualificação efetiva. Esta exige cursos regulares, de longa duração, ministrados em instituições sólidas e organizadas preferencialmente na forma de universidades. (p. 1250)

O valor do piso, para alguns estados representa um ganho substancial, especialmente os estados que não fazem parte do Sul e Sudeste. Todavia esse escalonamento, até o ano 2010, traz consigo um fator que poderá desacreditar o programa, pois esses dois anos são anos em que há eleições e as possibilidades desse programa se tornar um fator eleitoreiro, é possível de acontecer.

Não obstante, SAVIANI (*Ibid.*) indica que a distinção desse “Plano” dos outros se dá em dois aspectos:

um negativo e outro positivo. Em sentido negativo, constata-se que, na verdade, o PDE não se configura como um Plano de Educação propriamente dito. É, antes, um programa de ação. [...] do que a idéia dos planos educacionais como instrumentos de introdução da racionalidade na ação educativa, entendida esta como um processo global que articula a multiplicidade dos seus aspectos constitutivos num todo orgânico. [...] Em sentido positivo [...] trata-se da preocupação em atacar o problema qualitativo da educação básica brasileira, o que se revela em três programas [...]: o ‘Índice de Desenvolvimento da Educação Básica’ (IDEB), o ‘Provinha Brasil’ e o ‘Piso do Magistério’. (p.1242)

⁴⁵ O “Piso Salarial do Magistério”, aprovado no Senado Federal em 2008, foi enviado para o Presidente da República sancionar a lei, sendo que *A partir de 1º de janeiro de 2009, os professores passarão a receber dois terços da diferença do salário atual e dos R\$ 950 instituídos pelo piso salarial. A integralidade do piso será paga a partir de 1º de janeiro de 2010. “Essa é a primeira distinção que resgata a missão dos professores para o desenvolvimento do país.”* Disponível em <http://www.fomezero.gov.br/noticias/lula-sanciona-piso-salarial-para-professores-do-magisterio>.

Tratando-se de um programa de ação, ele tem o caráter de ser ou não executado, pois quando se tem um programa, há questões que são suprimidas, substituídas, outras incluídas, durante o percurso. E muitos programas mudam com o tempo, com o decorrer das ações. É o risco que se corre, ou seria esse risco previsível e fora denominado de Plano para atender a uma ação dúbia no sentido de atender a necessidades da política?

O Professor representante do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas (STMC) no Conselho do FUNDEB, em sua entrevista indica a importância da utilização do recurso deste Fundo, do seu acompanhamento, porém destaca a importância de se discutir a formação dos professores.

Eu acho que é fundamental, mas falta um conhecimento maior da amplitude em que se pode usar este recurso, muitas vezes se discute muito somente numa questão do uso do recurso, quando, por exemplo, a questão da formação, que é importantíssima, foi comentada uma ou duas vezes, com pouca ênfase. É necessário levantar a visão dos conselheiros sobre a necessidade de investir em formação, parece que isto anda não apareceu.

Todavia o que SAVIANI (2007) chama de pontos positivos, há pesquisadores como (FREITAS e ARELARO, citados anteriormente) que por indicarem ações de avaliação do desempenho dos alunos em âmbito central – a Provinha Brasil e o IDEB – afirmam que corroborariam com a perspectiva do sistema de avaliação excludente que constroem índices e indicadores para avaliar o trabalho do professor, por via indireta no sentido de qualificá-lo, em atenção ao que ditam os organismos internacionais.

O único ponto que pode ser ressaltado enquanto positivo, conforme SAVIANI (*Ibid.*), é o “Piso do Magistério”, já discutido anteriormente, no sentido de ser único para um país diverso como o Brasil e onde, no caso de exceção feita anteriormente, talvez signifique avanço singular. Esta ação governamental seria, então, uma das possibilidades de valorização dos professores, no momento em que independentemente da região do país, estes profissionais teriam reconhecimento do seu trabalho consubstanciado em espécie, a fim de uma vida mais digna. Não obstante, há outros fatores que compõem essa valorização profissional, como apontado anteriormente, dentre eles: formação continuada, condições de trabalho dignas e adequadas, trabalho extracurricular, aumento da jornada de trabalho dos professores, em decorrência do aumento da jornada dos alunos, e um plano de carreira responsável e motivador que são

dimensões indissociadas do trabalho docente e da profissionalização do professor. (SCHEIBE, 2003: 11)

Neste sentido, a entrevista da Professora Coordenadora de Formação II é esclarecedora.

Eu cheguei olhando para a política além da formação, porque o movimento do Departamento [Pedagógico] era pensar a política de educação com um todo, então pensava nas crianças, na jornada dos professores, na organização da escola e não só na formação, o meu debate era dentro do Departamento [Pedagógico] sobre os problemas e os movimentos que se queria imprimir para: escola de 9 anos, ciclos, toda rediscussão dos projetos, 5 horas nas escolas, a relação do currículo formal com o informal, o chamado extra-curricular que vinha se organizando como projetos especiais. Essas relações todas eram debates cotidianos dentro do Departamento e eu estava intimamente ligada a isso.

Ainda em relação ao “Piso do Magistério”, (SHCEIBE, *ibid.*) considera que

Sem ferir a autonomia dos sistemas de ensino, o MEC não pode prescindir de seu papel articulador e de indutor de políticas nacionais de formação e valorização do professor. No plano das condições de remuneração do trabalho docente, a intenção manifesta pelo MEC de propor ao Congresso Nacional o estabelecimento de um piso salarial nacional do professor é considerada como uma estratégia muito positiva, pela potencialidade que esse mecanismo pode gerar como estimulador de um debate nacional sobre a necessidade de valorização do professor como um compromisso da sociedade brasileira. (p.11)

SAVIANI (2007) chama a atenção para a iniciativa enquanto positiva, no sentido de o MEC angariar setores da sociedade para a questão da qualidade da educação, como no caso do “Compromisso Todos pela Educação”.

Contudo, prossegue o autor,

Como afirmei em entrevista ao Caderno Mais! Da Folha de S.Paulo, de 29 de abril de 2007 (Saviani, 2007, p.3), a lógica que embasa a proposta do ‘Compromisso Todos pela Educação’ pode ser traduzida como uma espécie de ‘pedagogia de resultados’: o governo se equipa com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas. (p. 1252-3)

Isto se dá uma vez que o referido compromisso é assinado por um “pool” de grupos empresariais, dentre eles bancos e institutos privados.

Mais do que um compromisso de toda a sociedade pela educação, uma atitude que reúne esforços dos mais variados setores em prol de um bem comum: a educação, é importante avaliar

os rumos que ela tem tomado nas agendas governamentais, no momento em que esse “pool” de representações da sociedade se debruça, ou endereça o seu olhar para a questão educacional.

Todavia,

tanto para se garantir uma formação consistente como para se assegurar condições adequadas de trabalho faz-se necessário prover os recursos financeiros correspondentes. Ai está, portanto, o grande desafio a ser enfrentado. É preciso acabar com a duplicidade pela qual, ao mesmo tempo em que se proclamam aos quatro ventos as virtudes da educação, exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade como esta em que vivemos, classificada como “sociedade do conhecimento”, as políticas predominantes se pautam sempre pela busca da redução de custos, cortando investimentos. Faz-se necessário ajustar as decisões políticas ao discurso imperante. Trata-se, pois, de eleger a educação como máxima prioridade, definindo-a como o eixo de um projeto de desenvolvimento nacional e, em consequência, carrear para ela todos os recursos disponíveis. Assim procedendo, estaríamos atacando de frente, e simultaneamente, os demais problemas do país como saúde, segurança, desemprego, pobreza, infra-estrutura de transporte, de energia, abastecimento, meio-ambiente, etc. Infelizmente, porém, as tendências que vêm predominando na educação brasileira caminham na contramão dessa proposta. [...] Está lançado o desafio aos formadores de opinião, dirigentes dos vários níveis e dos mais diferentes ramos de atividade e, em especial, à classe política. Ou assumimos essa proposta ou devemos deixar cair a máscara e pararmos de pronunciar discursos grandiloquentes sobre educação, em flagrante contradição com uma prática que nega cinicamente os discursos proferidos. (SAVIANI, 2008a: 19-20)

Neste sentido, cabem as ressalvas do Prof. SAVIANI e o acompanhamento da sociedade civil às ações e resultados de ambas as iniciativas, com a finalidade de observar e avaliar até que ponto os discursos não estariam revestidos de uma contradição à prática referida pelo autor. Cabe ainda rever as formas como os organismos multilaterais, a iniciativa privada, os entes federados e a união envidam esforços no sentido de encaminhar proposições e soluções para a questão do financiamento da educação.

Há um caráter antagônico nas ações empreendidas pelo Estado na construção de políticas educacionais, ao se constituir em um cenário onde

Os programas federais de educação básica, atravessados por concepções distintas e até antagônicas, realçam o cenário contraditório das ações governamentais. Tal perspectiva enseja a necessidade de maior organicidade entre as políticas, as ações e programas. (DOURADO, 2007.: 928)

Esse chamamento à organicidade é uma questão que identifica o momento em que vivemos na política educacional. Caso as ações deixem de se coadunar aos programas e estes não

reflitam a política desenhada para tal, sua implementação dirá do descrédito de mais um Plano, ou nas palavras de SAVIANI (2007) de mais um “programa”.

Estamos assim vivenciando, pelas políticas de formação, concepções que, pela desresponsabilização do Estado do financiamento público, pela individualização das responsabilidades sobre os professores, pela centralidade da noção de certificação de competências nos documentos orientadores da formação de professores, revelam um processo de flexibilização do trabalho docente em contraposição à profissionalização do magistério, condição para uma educação emancipadora das novas gerações. (FREITAS, 2002: 162)

Neste momento, não quer significar uma desresponsabilização do Estado para com as políticas educacionais, contudo há indícios: certificação de competências, formação de professores via ensino à distância, com a conseqüente individualização do processo formativo, que indicam um Estado presente no tocante às proposituras de planos, programas, ações ... porém não seria, pelo constatado nas discussões feitas pelos autores nesta pesquisa, como aquele necessário, que daria o exemplo pelas suas ações, conforme se verificará no próximo capítulo ao estudarmos as concepções de Estado presentes na contemporaneidade.

1.10. A organização da formação continuada na Secretaria Municipal de Educação de Campinas

Como vem acontecendo com as instituições educacionais, no município de Campinas, as ações da SME no tocante à formação continuada dos professores têm sido implementadas a partir da instauração de mecanismos que possibilitam aos profissionais da educação – no caso deste estudo – os professores, se engajarem em momentos ora pontuais, ora com maior tempo de duração de continuidade de estudos.

1.10.1. Os anos de 1980: a Assessoria Técnico Pedagógica

É possível constatar – de acordo com FERRAZ (2001) que estudou a “educação continuada de professores”, a partir das políticas da SME, no período de 1983 a 1996 – que a implementação de políticas para a formação continuada de professores no município de Campinas ocorre desde a década de 1980. Apreendemos, daquele estudo, que na gestão de 1983 a 1988, do Prefeito José Roberto Magalhães Teixeira, do então Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), o Secretário da Educação – Prof. Enildo Galvão Pessoa tinha

em sua proposta de trabalho a formação do que chamou de “agentes” – os profissionais do quadro central da SME – era *uma tônica da gestão Enildo Pessoa, atendendo tanto às dimensões técnicas, como as dimensões políticas, sendo que a formação em serviço dos profissionais que compunham o quadro central da SME foi uma de suas prioridades.* (p.26)

Uma das primeiras ações desencadeadas pelo Secretário foi a de reunir todos os seus profissionais, a equipe pedagógica da SME, composta pelos Assistentes Pedagógicos (responsáveis pela orientação ao professor nas unidades escolares até o início da gestão 83/88) e as Chefias, e colocá-los na 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. Eram, em média, treze profissionais ligados à Educação Infantil, Ensino Fundamental e Supletivo. (*Ibid.:* 77)

A formação continuada, no início da gestão acima mencionada esteve sob a conduta da “Assessoria Técnico-Pedagógica”, que compunha o Departamento Municipal de Educação da SME, de acordo com a Lei Municipal nº 4.261, de 21 de fevereiro de 1973 e do Decreto Municipal nº 6.751, de 04 de novembro de 1981. 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, com atribuições de planejamento, controle e avaliação da Educação Escolar, composto pela Assistência Administrativa, Assistência Técnica, Divisão de Apoio, Divisão de Avaliação de Ensino e a Divisão de Planejamento de Ensino. Os trabalhos realizados na Assessoria Técnico-Pedagógica passaram a ser desenvolvidos pela Divisão de Planejamento de Ensino. (*Ibid.:* 49-51, *Passim*)

Em determinado momento de seu trabalho, a autora refere-se à Divisão de Orientação Pedagógica (DOP) que seria, como o próprio nome diz, responsável pelas ações de Orientação Pedagógica do Departamento Pedagógico, de acordo com as entrevistas feitas para aquela pesquisa. Pelo Decreto nº 9761, de 30 de dezembro de 1988, o referido Departamento passa a contar com, dentre os órgãos que o compõem, a Divisão de Planejamento de Ensino. Contudo, não há uma explicação, ou publicação sobre a alteração da antiga denominação de Divisão de Planejamento de Ensino para DOP, conforme nota 17, da página 51, da referida pesquisa.

A Divisão de Planejamento de Ensino, responsável pelo desencadeamento da proposta pedagógica da SME era denominada de Divisão de Orientação Pedagógica. Nem os documentos analisados e nem os profissionais entrevistados conseguiram explicar quando, como e porquê isto ocorreu. Por se tratar da terminologia conhecida e usada nos documentos e nas diferentes falas, a partir de agora a usaremos para designar este setor. (*Ibid.*: 51)

Pela Lei Municipal nº 7721, de 15 de dezembro de 1993 – na administração de José Roberto Magalhães Teixeira, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) – que alterou a organização da SME, o Departamento Pedagógico passa a denominar-se

Departamento Técnico-Pedagógico [DITEPE], com a responsabilidade de elaborar e coordenar o Projeto Pedagógico da SME, acompanhar, controlar e avaliar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e Supletivo, *desenvolver a política de formação continuada do educador*; dar suporte legal e administrativo em concursos, atribuições de aulas, calendário escolar, regimentos, alterações curriculares e outras atividades técnicas; Departamento de Pesquisa e Planejamento e Assessoria de Planejamento e Gestão. (FERRAZ, 2001: 53) [grifos nossos]

A incorporação do “técnico” ao que se denominava Departamento Pedagógico, passando para Departamento Técnico-Pedagógico”, inclusive numa perspectiva em que o uso do hífen indicaria uma única palavra composta: em que o pedagógico não conviveria sem o técnico, é possível que, dependendo do uso que se fizesse das questões técnicas, se retornasse ao tecnicismo da década de 1970, da racionalidade técnica daquilo que, atualmente, denomina-se pedagogia do “aprender a aprender” (DUARTE, 2001), da prática pela prática. Para complementar esta observação, constatamos a criação, através do Anexo III desta Lei, do Departamento de Pesquisa e Planejamento – que compunha a SME, com atribuições, como por exemplo: *Efetuar pesquisas e estudos estatísticos da situação do ensino no município, [...] organizar banco de dados e indicadores para avaliar aspectos pedagógicos, de nutrição, demandas e ações para melhorar a qualidade do ensino [...].* (ANEXO III, da Lei 7721)

A qualidade da educação está presente de há muito no cotidiano das políticas educacionais (FRANCO et al., 2007: 990), contudo a que se refere este termo, dependerá da concepção com a qual se estabelece a relação entre educação e qualidade. É possível que a qualidade na educação seja para a emancipação dos homens, para a construção da cidadania ativa; todavia existe a possibilidade de que sua utilização se alinhe à lógica do mercado e, por conseguinte, do setor produtivo.

Em sentido mais geral, a política neste período [FHC] foi caracterizada por três aspectos: a) Revalorização da racionalidade técnica, desta vez concentrada no financiamento, atividade-meio com a qual se almejava equacionar os problemas de acesso e de qualidade do sistema educacional. b) Ênfase no ensino fundamental. c) Valorização da política educacional baseada em evidências, o que se expressou por meio da ênfase em avaliação, o que não deixa de ser uma forma de acionar mecanismos de racionalidade técnica em outros domínios da política educacional. (*Ibid.* : 1000)

A racionalidade técnica, as pesquisas de cunho estatístico com a finalidade de organizar indicadores para a melhoria da qualidade do ensino, acomodam-se às indicações deste período a partir da agenda acionada pelo governo do Presidente FHC, do mesmo partido – PSDB – do então Prefeito Magalhães Teixeira, no município de Campinas.

O financiamento da educação e a avaliação do sistema educacional são mecanismos que colaboram com a qualidade na educação – se esta qualidade não estiver atrelada unicamente aos ditames do ordenamento mundial, da globalização, da concepção mercadológica de ensino – da construção de uma qualidade para a cidadania ativa – concepção que será estudada no próximo capítulo.

Com o resgate, nos últimos tempos, do tema da racionalidade técnica, *relativa aos meios, acionada para equacionar questões de financiamento, de acesso e de prioridades*, incorporou-se, também, o termo da racionalidade substantiva, referente aos resultados, aos fins. *A racionalidade substantiva é coadjuvante importante da racionalidade técnica, pois focaliza objetivos e metas tangíveis e importantes em educação.* (*Ibid.*: 1008-10. *Passim*) Os objetivos e as metas, neste caso se concebidos para a construção daquela forma de cidadania – conforme apontado acima – contribuiriam para a formação de professores e para a educação mais humana e menos mercadológica, afeta à lógica do mercado..

1.10.2. A reestruturação de 1996 – da Academia para o Centro de Formação

Em 1996, vivenciou-se, novamente, uma reestruturação da Secretaria, no que se refere à formação continuada dos professores, é criado o Centro de Formação Continuada da Educação Municipal (CEFORMA), através do decreto nº 12204 de 14 de maio de 1996, em substituição à AMAPAGE.

Passou-se de um espaço denominado de Academia – onde inicialmente fora marcado por um local em que alguns profissionais, ligados diretamente à administração da SME – no caso as

Assistentes Técnico-Pedagógicas (ATPs) e as Orientadoras Pedagógicas (OPs) – ficavam reunidas estudando, concebendo a política para ser implementada pelas escolas; e posteriormente enquanto um espaço de formação continuada dos profissionais da educação municipal – para um Centro de formação, em uma concepção que abrange para além da *academia*, as possibilidades de também incorporando a academia pensar a prática escolar a partir e juntamente com os responsáveis por ela – os professores.

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)

Em um documento escrito por CEREDA (1999), na administração do então Prefeito Francisco Amaral do Partido Progressista Brasileiro (PPB⁴⁶, de 1997-2000), encontramos referência à Coordenadoria Setorial de Programas e Projetos Especiais (COPPE), onde também ocorriam ações de formação continuada de professores; compunham essa ação de formação, os seguintes Projetos: Correio-Escola; Leia Brasil; de Línguas Francês e Italiano; Olimpíada de Matemática; Orientação Sexual; Pete – Projeto de Ensino de Trânsito nas Escolas; Assessoria Contábil; Coral; Fanfarra; e Pró-dança; os Programas: Bibliotecas Escolares; Educação Especial; e Saúde do Escolar. (p.86-7, *Passim*)

Esta Coordenadoria tem importância na formação continuada dos professores da SME de Campinas, por conta de ter como *uma de suas metas para o ano 2.000 é o resgate de sua imagem (um tanto desgastada, cristalizada ou mesmo desconhecida), para que possa ser vista como uma Coordenadoria que também se inclui como responsável pela formação continuada na rede municipal.* (Ibid.: 86)

⁴⁶ O PPB, ao se coligar com outros partidos, se tornou vencedor no pleito de 1996, tendo feito Prefeito o Dr. Francisco Amaral. Nesta pesquisa denominaremos aquela gestão de “do PPB” .

1.10.3. Ano de 2001: A Coordenadoria Setorial de Formação

Em 2001, quando do início da gestão do Prefeito Antonio da Costa Santos (PT – 2001); e com o seu falecimento assumindo a Vice-Prefeita Izalene Tiene (PT – 2001 a 2004), as ações do CEFORMA em relação à formação continuada nos moldes apresentados anteriormente, formam interrompidas; o trabalho foi *paulatinamente retomado em 2002 e reestruturado em 2003*. (FURGERI, 2007: 103). Cabe ressaltar que neste governo, a Coordenadoria de Formação esteve a cargo de Orientadora Pedagógica, profissional de carreira da SME.

Nesta recuperação da história dos espaços de formação continuada organizados na SME, é possível localizarmos a importância dada a esta questão através das administrações – ora com a alteração da denominação de Departamento, ora com a criação de Coordenadoria de Formação – todavia com o objetivo de continuidade destes locais, mesmo que sob concepções variadas de acordo com a ideologia partidária que estava à frente da administração municipal. Isto indica a constância de ações, com a finalidade do oferecimento desta formação aos professores.

Em 2003, conforme a mesma autora, os objetivos definidos – em uma proposta preliminar para a Formação apresentada no 1º Encontro sobre Práticas de Formação na RME e FUMEC em 20/02/2003 – estavam explicitados como:

- criar, oportunizar e otimizar espaços formativos de circulação de conhecimentos e de experiências pedagógicas;
- sistematizar as ações dos diferentes lugares de formação (Escolas, NAEDs e CEFORMA);
- divulgar resultados. (*Ibid.*: 104)

A Coordenadora de Formação I, à época mencionada, em entrevista para este estudo, enfatiza a reordenação das ações desta Coordenadoria de Formação, em um movimento de aperfeiçoar os espaços formativos, de reativar as ações desta Coordenadoria.

Na época, os grupos de formação haviam sido paralisados, havia somente 1 ou 2 cursos em andamento na rede e eu me juntei ao Departamento Pedagógico para reformular os cursos. A idéia básica, na época, era atender aquilo que já era demanda da rede e não uma nova fase. E outro objetivo era ampliar o número de educadores, ou seja, abrir para entidades não conveniadas à prefeitura; essa era uma demanda que nunca ou pouco foi atendida. Abrir para monitores, quer dizer, oficializar o trabalho dos monitores como educadores, nessa idéia de deixar de ser ajudante nesse novo tempo de educação infantil.

1.10.4. A partir de 2003: do Departamento Técnico Pedagógico ao Departamento Pedagógico

O Decreto nº 14460, de 30 de setembro de 2003, reorganiza a estrutura administrativa, as atribuições dos Departamentos, coordenadorias e setores da SME. No seu art.2º, o DITEPE passa a ser denominado Departamento Pedagógico - DEPE, sendo que o art.5º expressará a estrutura organizacional deste Departamento:

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 Técnico Educacional;
- V - setor Museu Dinâmico de Ciências de Campinas;
- VI - CEFORMA - Centro de Formação.

Apesar de com a nova denominação a questão *técnica* foi retirada do nome deste Departamento, há o setor “NTE – Núcleo de Tecnologia Educacional”. Todavia as tecnologias utilizadas na educação vêm colaborando e transformando a relação que se estabelece com o avanço das ciências, da organização das informações, com a finalidade do conhecimento, no sentido de avançar para além da sociedade da informação.

Com relação, ainda, à formação continuada dos professores, nesta legislação, apresentam-se as competências do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) e do Museu Dinâmico de Ciências de Campinas (MDCC), que compõem o DEPE, através dos artigos 22 e 23, respectivamente. Dentre as competências, destacamos, no caso do primeiro – NTE, o inciso *I - responsabilizar-se pela formação dos educadores e profissionais da SME e FUMEC para o trabalho com a informática educativa e preparo para o uso das novas tecnologias da informação e comunicação (TIC)*; e em relação ao MDCC, os incisos *II-- oferecer cursos de astronomia para a população, sessões públicas, sessões escolares e eventos especiais através do Planetário de Campinas; III -- oferecer diferentes atividades para a Educação Infantil e Ensino Fundamental através do espaço ciência-escola.*

No parágrafo 3º, é explicitado que *o CEFORMA é um equipamento público destinado à formação dos profissionais da educação, vinculado à coordenadoria setorial de formação.*

Já o art. 18 trata das atribuições do DEPE, ampliando aquelas determinadas na Lei Municipal de 15 de dezembro de 1993, conforme anteriormente explicitadas.

Art.18 – São atribuições do Departamento Pedagógico:

- I - desenvolver na Rede Municipal de Educação de Campinas a Proposta Político-Pedagógica de Educação;
- II - possibilitar que cada Unidade Educacional da SME manifeste seu próprio Projeto Pedagógico, explicitando, sobretudo, suas idiossincrasias, especificidades, metas e prioridades;
- III - desenvolver um trabalho de suporte ao Projeto Pedagógico de cada unidade e aos projetos da SME para a Rede Municipal de Educação;
- IV - relacionar-se com os demais Departamentos e com os Núcleos de Ação Educativa Descentralizada para fortalecer a política de regionalização e as novas centralidades;
- V - estabelecer um programa de formação continuada que possibilite aos profissionais da Rede uma permanente atualização e produção de conhecimentos e saberes;
- VI - implementar uma reflexão curricular baseada na educação transformadora;
- VII - articular o projeto de educação de jovens e adultos com a FUMEC. [grifos nossos]

A Resolução SME/FUMEC nº 04 de 18 de julho de 2007, determina as competências de instâncias e profissionais da SME e FUMEC, agora em relação ao Sistema Municipal de Ensino⁴⁷. A importância desta resolução para a formação continuada de professores refere-se ao fato de aí estarem incluídas as competências de profissionais responsáveis pela questão em estudo neste trabalho.

O artigo 6º, desta resolução, amplia ainda mais as competências do DEPE, a partir do que fora expresso na lei de setembro de 2003, anteriormente estudada.

Artigo 6º. Compete ao Departamento Pedagógico, entre outras, as atribuições de:

- I - Coordenar a elaboração, a implementação e a avaliação das políticas educacionais para a Rede Municipal de Ensino de Campinas;
- II - Elaborar normas e legislações educacionais, visando à unidade de organização e de procedimentos das escolas de Ensino Fundamental, de Educação de Jovens e Adultos e das Unidades de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Campinas;
- III - Atualizar permanentemente o Regimento das Unidades Educacionais de Ensino Fundamental, de Educação de Jovens e Adultos e de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Campinas;
- IV - Coordenar o arquivamento da documentação legal referente às Unidades Educacionais que compõem o Sistema Municipal de Ensino;
- V - Zelar pelo cumprimento do Regimento das Unidades Educacionais que compõem o Sistema Municipal de Ensino;
- VI - Zelar pela existência e funcionamento legais das Unidades Educacionais sob a responsabilidade do Sistema Municipal de Ensino;
- VII - Zelar pela garantia ao direito de vaga da criança/adolescente no Ensino Fundamental obrigatório;
- VIII - Analisar e dar parecer sobre questões que envolvam a aplicação de normas e legislação educacionais;
- IX - Analisar e dar parecer sobre processos de autorização para o exercício das atividades docentes provenientes do CEPROCAMP⁴⁸;
- X - Analisar e dar parecer sobre processos de autorização de cursos vinculados ao CEPROCAMP;
- XI - Analisar e dar parecer sobre processos de regularização de vida escolar de alunos, não previstos na legislação específica;

⁴⁷ A criação do Sistema Municipal de Ensino de Campinas será objeto de estudo no próximo capítulo.

⁴⁸ O Centro de Educação Profissional de Campinas “Prefeito Antonio da Costa Santos” – CEPROCAMP, inaugurado no dia 14 de setembro de 2004, criado a partir de um convênio com a esfera federal, *é a primeira escola pública, no município de Campinas [cuja gestão é realizada pela administração municipal], a oferecer, gratuitamente, educação profissional àqueles que mais necessitam da ação do poder público*. Disponível na World Wide Web in: < <http://www.campinas.sp.gov.br/smenet/fuMEC/ceprocamp/ceprocamp.htm>>. Acesso em maio de 2009.

XII - Realizar reuniões específicas com os diversos profissionais das equipes educativas dos NAEDs [Núcleo de Ação Educativa Descentralizada], a fim de acompanhar o cotidiano das Unidades Educacionais para proposição e adequação de instrumentos legais que possibilitem o atendimento às demandas explicitadas;

XIII - Propor e coordenar o processo de informatização dos instrumentos legais utilizados nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas.

Se compararmos as atribuições dos dois dispositivos legais observaremos que – pelo dispositivo legal, agora mencionado – as atividades concernentes ao DEPE têm uma constituição voltada à burocracia, para as questões administrativas, ou seja, é um Departamento Pedagógico com funções burocratizantes e legalistas. A discussão aqui ultrapassa a questão da importância das legislações – é inegável a sua existência para a consecução da vida em sociedade – todavia, em se tratando do campo educacional, se estiverem atreladas aos aspectos pedagógicos da educação quer nos parecer que evidenciariam uma concepção rumo à humanização das relações, da consecução da cidadania ativa. Da forma como está expresso na legislação, pelo número de ações sob a responsabilidade do DEPE, compreendemos o seu caráter legalista e burocrático em detrimento do pedagógico. Das treze atribuições conferidas ao referido Departamento, dez têm o caráter da legalidade e da burocracia.

1.10.5. Do Centro de Formação – CEFORMA – para o Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional “Milton Santos” - CEFORTEPE

O art. 20 trata das atribuições da Coordenadoria Setorial de Formação, onde está vinculado o CEFORMA:

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.

Com ideologia afirmada em uma vertente diferenciada do PSDB, a administração do PT mantém o CEFORMA, ou seja um local para a formação dos profissionais da educação, vinculado à nova Coordenadoria de Formação, criada pelo Decreto 1440/03. Ao criar uma Coordenadoria no organograma da SME, esta administração eleva a questão da formação continuada dos profissionais – no caso aqui, dos Professores – a um patamar de importância, pois esta questão assume assim o status de tratamento de destaque dentro do DEPE, ao mesmo nível da Coordenadoria de Educação Básica (CEB), as duas únicas ali existentes.

As atribuições do DEPE – mais precisamente as constantes dos incisos V e VI do art.18 (anteriormente citado), juntamente com as do CEFORMA (aqui expressas) indicam o estabelecimento de um “Programa de Formação Continuada – para constante atualização e produção de conhecimento”, para além das questões da prática educacional; e também incorpora na forma da lei a questão da produção/construção do currículo. Isto indica uma possibilidade de profissionalização dos professores, somadas às necessidades de estatuto próprio, plano de cargos e de carreira.

A implementação de uma política de formação continuada requer – além da promulgação de aparatos legais para subsidiá-la, no sentido de garantir suas ações – que existam condições físicas, estruturais e de pessoal para colocar em ação as referidas políticas.

A Coordenadora de Formação II ressalta a questão das condições físicas e estruturais que enfrentou na consolidação das políticas de formação – quando é possível apreender a necessidade de uma organização que dê conta do trabalho a ser desenvolvido.

Na verdade, a coordenadoria de formação se resumia a duas ou três pessoas, que tinham que dar conta de organizar, de sistematizar, de articular com os NAEDs e isso era inviável, Nós não tínhamos uma equipe, na verdade era uma coisa desesperadora: havia uma coordenadora, que fazia o debate dentro da equipe, mas depois quando vinha para o CEFORMA, que era o espaço aonde se iam encaminhar todas as tarefas, todas as ações da formação em si, nós tínhamos uns poucos professores, afastados da sala de aula, para encampar. Eles já tinham sido convidados para vir para a secretaria nos anos anteriores, vindo com tarefas específicas, anteriores da sua área, não era para pensar a formação, era um para cuidar do projeto de orientação sexual, o outro da leitura do jornal em sala de aula, a outra da implementação do ensino da África na escola; a atribuição de cada um tinha um foco muito fechado dentro de uma determinada habilidade/conhecimento que ele tinha e nós não tínhamos uma equipe de trabalho que fosse além disso. Tínhamos também condições materiais precaríssimas, por exemplo, no CEFORMA os dois computadores não gravavam os arquivos em CD-ROM, isso para mim era interessante, pois os nossos arquivos, as planilhas dos cursos eram imensas e eu carregava sacolinhas dos disquetes com os arquivos e esses não cabiam nos disquetes. Para as planilhinhas básicas do

Excell eu levava seis disquetes; isso para mim era sinal de precariedade, nós não tínhamos recursos materiais, tínhamos um prédio que estava caindo, era difícil, inclusive, organizar cursos dentro desse prédio, ele tinha telhados e forros rompendo. Eu precisava, inclusive, de avaliação da defesa civil, também de ter alguém da secretaria de arquitetura encaminhado para resolver, para dizer: “Vamos reformar” ou “Vamos mudar de prédio”, e isso também nunca acontecia.

Esta mesma questão é apresentada pela Coordenadora de Formação IV:

Nós pensamos na questão estrutural, nós não podemos mais voltar para este espaço, pois o que nós queremos este espaço não atende mais. Nós fomos atrás de outras possibilidades, com o apoio do secretário e do diretor: do M. e do Prof. G. Eu fui buscar um lugar que atendesse nossa necessidade: um espaço para memória, para os arquivos e também o NTE, já que ele faz parte do CEFORMA e assim nós podemos trabalhar a formação usando recursos tecnológicos. Estamos garimpando espaços, eu conversei com o pessoal da Casa de Jesus, local que eu frequênto, e estamos vendo a possibilidade de locação do lugar pela prefeitura, naquele local onde é foi o antigo Colégio Pathernon, que é um local que tem toda estrutura de uma escola: salas, banheiros, tesouraria, secretaria, acessibilidade, que é muito importante, tem um pátio grande, quadras para atividades de sensibilização; é um local seguro, embora seja distante, mas estamos pensando em ônibus para o acesso. A questão da estrutura, da organização dos trabalhos e da formação, são três frentes que aproveitamos a reforma para repensar.

Para que a formação aconteça enquanto política pública, é necessário, pelo que é exposto pelas Coordenadoras entrevistadas, que haja recursos – físicos, estruturais, financeiros – não obstante haver uma regulamentação através da legislação.

A COPPE, instituída no organograma de 1999, conforme o que apresentamos anteriormente, através deste Decreto de 2003, é extinta, de acordo com inciso II, do art.3º.

Na administração do PDT, até novembro de 2008, a formação continuada dos professores continuou a cargo do CEFORMA, sendo que neste período houve três profissionais, em momentos distintos, à frente deste Centro de Formação, duas delas Coordenadoras Pedagógicas e uma Professora de Educação Física, todas profissionais de carreira da SME; em 18 de dezembro de 2008, é inaugurado o CEFORTEPE, que incorpora à formação continuada, a questão da tecnologia e da pesquisa educacional. Assim passa-se do CEFORMA para o – Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional “Prof. Dr. Milton Santos” – CEFORTEPE, aliando à formação, a pesquisa e a tecnologia para a qualidade do ensino. Neste local, funcionará, também, *um espaço de arquivo vivo e pesquisa para profissionais da rede e acadêmicos.* (VOGL, 2008)

Apesar da inauguração deste espaço de formação, a SME não publicou, até o período em que compreendeu esta pesquisa, qualquer documento oficializando a alteração da denominação de CEFORMA para CEFORTEPE, diferentemente do que ocorrera anteriormente na mudança de AMAPAGE para CEFORMA. Contudo é possível apreender que com a proposta da estrutura do CEFORTEPE, a SME incorpora à formação continuada dos professores e dos seus profissionais no geral, setores que colaboram com a importância das ações para a consecução de uma educação para a humanização e para a cidadania ativa.

1.10.6. A descentralização das ações da SME, os NAEDs

Para o estudo aqui deste doutoramento, é interessante notar nesta determinação das competências do DEPE, que existe a referência ao NAED. Este órgão da SME funciona com atribuições descentralizadas desde a administração passada (de 2001 a 2004), contudo com a legislação atual passou a ter competências além das que tinha, com relação aos trabalhos de descentralização administrativa. No art.3º da referida resolução, encontramos as competências dos Representantes Regionais (nome dado às chefias dos NAEDs) da SME:

Artigo 3º. Compete aos Representantes Regionais da Secretaria Municipal de Educação, entre outras, as atribuições de:

- I - Participar e responsabilizar-se pela elaboração, implementação e avaliação das políticas educacionais para a Rede Municipal de Ensino de Campinas;
- II - Exercer as competências delegadas pelo Secretário Municipal de Educação;
- III - Homologar projeto pedagógico/plano escolar;
- IV - Realizar reuniões descentralizadas junto aos gestores das Unidades Educacionais para orientações e para avaliação de implementação das políticas educacionais na Rede Municipal de Ensino de Campinas;
- V - Homologar calendário escolar;
- VI - Homologar matriz curricular;
- VII - Homologar recursos sobre resultados de avaliação do rendimento escolar do aluno;
- VIII - Encaminhar à Coordenadoria Setorial de Educação Básica os processos de regularização de vida escolar de alunos para publicação;
- IX - Designar comissão para autorização, funcionamento e acompanhamento das unidades de Educação Infantil particulares;
- X - Publicar a lauda eletrônica dos concluintes de Ensino Fundamental e de educação de jovens e adultos nas escolas municipais junto ao Sistema Administrativo Gestão Dinâmica da Administração Escolar (GDAE);
- XI - Delegar competências aos profissionais da equipe educativa do respectivo NAED, naquilo que couber às diferentes áreas de atuação desses profissionais;
- XII - Designar comissões de trabalho no respectivo NAED;
- XIII - Encaminhar ao órgão competente as situações relativas aos aspectos legais da vida escolar dos alunos e do funcionamento das Unidades Educacionais, quando for o caso e/ou quando esgotadas as possibilidades de solução no respectivo NAED;
- XIV - Oficializar o início de funcionamento das Unidades Educacionais e/ou serviços relativos à educação, como sala de recursos, entidades conveniadas, pertencentes ao respectivo NAED;

- XV - Zelar pela existência e funcionamento legais das Unidades Educacionais sob a responsabilidade do Sistema Municipal de Ensino;
- XVI - Zelar pelo cumprimento do Regimento das Unidades Educacionais que compõem o Sistema Municipal de Ensino;
- XVII - Zelar pela garantia ao direito de vaga da criança/adolescente no Ensino Fundamental obrigatório;
- XVIII - Participar do planejamento para o atendimento ao cadastro de Educação Infantil, para a oferta de matrículas na Educação Infantil, para o cadastro de crianças ingressantes no Ensino Fundamental obrigatório e para os demais anos, para a oferta de matrículas no Ensino Fundamental regular e na educação de jovens e adultos;
- XIX - Acompanhar o processo de alocação de alunos ingressantes na Rede Municipal de Campinas por meio do georeferenciamento;
- XX - Coordenar o arquivamento da documentação legal da vida escolar e das Unidades Educacionais pertencentes ao NAED;
- XXI - Coordenar a equipe de profissionais do NAED assegurando o cumprimento da política educacional e o atendimento das demandas das escolas e da comunidade.

Apesar destas 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. Neste aspecto, ARELARO (2007) ao fazer uma recuperação histórica dos processos de participação da década de 1960, a partir do Golpe Militar de 1964, afirma que em acordo com a época histórica em que se vivia,

uma visão tecnocrática da educação é estabelecida, onde o controle das ações educacionais é sempre do Poder Executivo, e a descentralização das ações, uma simples estratégia organizacional, que visa somente uma maior racionalidade dos recursos utilizados e o desenvolvimento mais rápido e menos oneroso dos fins previstos para a escola e a educação, reafirmando os termos da reforma administrativa da época (Decreto-Lei n.200/1967), cuja diretriz principal era a ‘descentralização das ações e centralização das decisões’. (p. 907) [grifos da autora]

Esta “visão tecnocrática” teve suas conseqüências no trabalho de formação instituída na SME desde a época assinalada pela autora, o que é possível apreender do trabalho de um dos profissionais que no curso da história da carreira do magistério do município de Campinas esteve mais diretamente ligado à formação continuada dos professores – que na atualidade são denominados de Coordenadores Pedagógicos (CP).

1.10.7. O trabalho da Coordenação Pedagógica

Desta forma é constituinte desta pesquisa recuperar a história dos profissionais que atuaram na coordenação e elaboração de políticas de formação continuada dos professores, neste município.

Desde a época do Secretário Prof. Enildo Pessoa, houve um profissional responsável pela formação continuada dos professores, como integrante do quadro do magistério. Naquele período denominava-se Assistente Pedagógico (AP), cujo trabalho era de *motivadores e fornecedores de conhecimento*. O professor e o aluno eram concebidos como *elementos secundários – executores* do que era elaborado e coordenado pelos especialistas – uma característica do tecnicismo, da divisão do trabalho. Esses profissionais a partir de um determinado período foram atuar junto às escolas, na construção do trabalho pedagógico. A partir de 1987, as Assistentes Técnico Pedagógico (ATP) assumiram o trabalho de coordenar a formação e a discussão das questões pedagógicas em âmbito central, através dos Grupos de Estudos, Cursos de Reciclagem, participação em Conselhos instituídos pela Prefeitura – como no caso do Conselho Municipal de Deficiências, em 1988, ficando para as Orientadoras Pedagógicas (OP), denominação agora dada às anteriores APs, o trabalho na escola. (FERRAZ, 2001: 75-85, *Passim*)

Com a criação do Departamento Pedagógico, em 1988, e com o aumento do número de projetos, foi realizada uma reorganização do trabalho dos ATPs, que foram divididos entre os diferentes trabalhos estruturados paulatinamente no período: projetos, grupos de estudos, Educação Especial (Conselho Municipal de Deficiência). Eles desencadeavam todas as tarefas necessárias para a implementação do trabalho, desde resolver locais de palestras como fazer os contatos, solicitar empréstimos, pedir patrocínios, selecionar profissionais para os cursos, eventos e atividades culturais que enriqueceriam os trabalhos, ver hotéis para hospedagem de palestrantes, restaurantes etc. (*Ibid.*: 85)

Com a Lei Municipal nº 6.894⁴⁹, de 24 de dezembro de 1.991, que dispunha sobre o Estatuto do Magistério Público de Campinas, é instituída a função do CP, em substituição à do ATP. O artigo 10º diz das atribuições do CP, no seu inciso IV:

⁴⁹ Disponível na *World Wide Web* in: <http://www.campinas.sp.gov.br/bibjuri/lei6894.htm>. Acesso em maio de 2009. Houve revogação de parte deste dispositivo legal, a partir da promulgação da lei municipal nº 12.012, de 29/06/2004, e também com a publicação da lei nº 12.985 de 28 de junho de 2007 que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos Servidores do Município de Campinas. Em relação a esta última legislação referenciada é importante recuperar da entrevista da Coordenadora de Formação que atuou de julho de 2006 a agosto de 2007, no sentido das possíveis “perdas” para o trabalho do professor, em relação à sua formação: *na verdade havia um plano de cargos sendo discutido para modificar o existente. Havia discussões sobre a jornada do professor, o fato de não ter o antigo TDPR, onde havia um espaço de formação. Agora, a gente sabe que tinham grupos contrários a isso eles prevaleceram, eles queriam que o CHP não pudesse ser usado num espaço sem crianças, num espaço só formativo. Foi uma perda, mas havia um embate grande, um discurso que passava pela rede de que os professores que usavam a jornada para fazer curso não estavam aproveitando, era um entendimento bem utilitarista de formação.*

Coordenador Pedagógico - Atua na elaboração, coordenação, avaliação dos trabalhos, projetos e grupos de estudos propostos e desenvolvidos pela rede Municipal de Ensino e /ou por outros órgãos educacionais públicos; e /ou atua no assessoramento aos Orientadores Pedagógicos para o desenvolvimento do seu trabalho nas Unidades Educacionais.

O Anexo VI, da Lei Municipal nº12.012/04, que reestruturou o Plano de Carreiras, referenciada anteriormente, da “Descrição dos Cargos de Professor e dos Especialistas em Educação – Quadro de pessoal da Administração Direta – Cargos de Provisão Efetivo.

No caso do CP, afirma:

Atuar na elaboração, coordenação e avaliação dos trabalhos, projetos e grupos de estudos propostos e desenvolvidos pela Rede Municipal de Ensino e por outros órgãos educacionais públicos e atua no assessoramento aos orientadores pedagógicos para o desenvolvimento de seu trabalho nas Unidades Escolares; executar outras tarefas de mesma natureza ou nível de complexidade, associadas à sua especialidade e ambiente organizacional.

Mesmo não sendo afirmado o trabalho com a Formação Continuada dos Professores, como era determinado anteriormente (FERRAZ, 2001), é possível que esse profissional exercesse atividades relativas a esta questão, a partir do que expressa o texto legal no sentido de *executar outras tarefas de mesma natureza ou nível de complexidade, associadas à sua especialidade e ambiente organizacional*.

Na administração do PT, à época da promulgação deste Plano de Carreiras, ficou a cargo dos profissionais que atuavam na Coordenadoria de Formação (no caso a Coordenadora e Professores) realizar o trabalho de coordenar a formação continuada dos profissionais da SME.

Com a publicação da Resolução SME/FUMEC nº 04/07, anteriormente citada, o art.5º ao tratar da competência dos Coordenadores Pedagógicos, enquanto profissionais de carreira da estrutura da SME que têm uma ação específica voltada para a formação continuada dos professores, afirma *cabem-lhes a participação na elaboração, orientação, coordenação e acompanhamento da política de formação continuada dos profissionais da SME*.

Artigo 5º. Compete aos Coordenadores Pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Campinas, entre outras, as atribuições de:

- I - Participar da elaboração, implementação e avaliação das políticas educacionais para o Secretaria Municipal de Educação / FUMEC, propondo e implementando medidas que visem a qualificar o processo educacional da SME/FUMEC e a avaliação das políticas educacionais da Secretaria Municipal de Educação /FUMEC;
- II - Orientar as diretrizes relativas à elaboração, à implementação e à avaliação do projeto pedagógico das Unidades Educacionais a partir da política educacional da SME;
- III - Participar de reuniões periódicas com os profissionais da rede municipal de ensino, visando à implementação e avaliação das políticas educacionais da SME;
- IV – Coordenar reuniões periódicas com os orientadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Campinas, visando à implementação das políticas educacionais da SME, no que concerne a elaboração, implementação e avaliação do projeto pedagógico das Unidades Educacionais;
- V - Trabalhar junto às Unidades Educacionais em seu processo educativo, numa perspectiva coletiva e integrada;
- VI - Realizar visitas periódicas, programadas ou emergenciais, às Unidades Educacionais a fim de acompanhar a implementação do projeto político-pedagógico, registrando suas considerações em documentos apropriados e realizando a devolutiva às Unidades Educacionais;

VII - Organizar e sistematizar estudos sobre o processo educacional nas escolas municipais de Educação Infantil, de Ensino Fundamental e de educação de jovens e adultos;

VIII - *Participar da elaboração, orientação, coordenação e acompanhamento da política de formação continuada dos profissionais da Secretaria Municipal de Educação;*

IX - Participar de comissões definidas e Coordenadas pelo Departamento Pedagógico e designadas pelo Secretário Municipal de Educação;

X - Zelar pela garantia ao direito de vaga da criança/adolescente no Ensino Fundamental obrigatório.

A prescrição do trabalho do CP, expressa aqui, amplia o Plano de Carreiras de 2004, assim como a atuação das ATPs, conforme o que estudamos a partir da pesquisa de FERRAZ (*op.cit.*). Contudo esta determinação consta somente do ato legal, pois na prática o trabalho dos CPs não inclui a *elaboração, orientação, coordenação e acompanhamento da política de formação continuada dos profissionais da Secretaria Municipal de Educação*.

Isto se deve à alteração nas competências expressas no texto legal, em relação ao trabalho deste profissional, por exemplo o referido Plano de Carreiras de 2004. Em uma pesquisa que tratou da gestão do PT – 2001 a 2004 –, OLIVEIRA (2005) estuda a mudança nos rumos da gestão das questões pedagógicas da SME. A autora, ao analisar as entrevistas concedidas pelos CPs, enquanto sujeitos da sua pesquisa, constata *a alteração das relações com a categoria funcional dos Coordenadores Pedagógicos, assim como de suas funções e identidade na rede*.

As medidas iniciais da Secretaria da Educação, ao se direcionarem diretamente a setores da esfera pedagógica da SME, alterou desde seu princípio as relações com a categoria funcional dos Coordenadores Pedagógicos, uma vez que a identificação e proximidade profissional com os Orientadores Pedagógicos, em sua maioria substitutos e, como anteriormente exposto, compulsoriamente realocados em seus cargos de professores efetivos, desmobilizou o trabalho de assessoramento e acompanhamento que vinha sendo feito na maioria das escolas. A desestruturação da COPPE e da Formação Continuada baseada em Grupos de Formação por modalidades e componentes curriculares, anteriormente de responsabilidade dos coordenadores pedagógicos, foi totalmente desestabilizadora de suas funções e identidade na rede ... (p.314-5)

É possível constatar, com base na referida pesquisa – a partir dos Depoimentos ali expressos – que havia uma situação conflituosa, indefinida para a atuação destes profissionais, o que resultou na reordenação do seu trabalho, a partir desta época, 2003, voltado para os NAEDs e não mais em âmbito central.

No entanto, mais de dois anos após o início do governo petista, em 06 de maio de 2003, são divulgadas via Diário Oficial do Município as diretrizes que regulamentaram o Programa de Formação Continuada na SME [⁵⁰]. O referido documento entende que a Formação Continuada,

⁵⁰ A Resolução SME/FUMEC nº06/03 – Dispõe sobre as diretrizes que regulamentam o PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA, de acordo com o artigo 80 da Lei 6894/91.

Os objetivos deste Programa estão expressos no art.1º:

tendo por princípios os eixos da *Escola Viva*, deva ocorrer em vários *loci*, dentre estes, nos NAEDs e nas próprias Escolas, no Departamento Pedagógico, entre outros. Uma Coordenadoria de Formação, integrada ao próprio organograma reestruturado da SME e subordinada ao DEPE controlaria este programa, cujas ações anteriormente eram de responsabilidade dos Coordenadores Pedagógicos, sendo que à frente desta coordenadoria foi nomeada uma orientadora pedagógica que a assumiu como cargo de confiança. [...] Ao entrar em contato com estes relatos, o conflito apontado de forma mais freqüente é a experiência de indefinição dos objetivos e propósitos do trabalho de Coordenação Pedagógica, que perpassam por toda a gestão petista, como reflexo de uma atuação profissional que é dependente mais das determinações da política educacional do que de uma função socialmente definida na organização do trabalho da escola, como é o caso do professor e do diretor. (Ibid.: 316-8, Passim) [grifos da autora]

Neste sentido, ter como referência – ao longo do tempo, mais precisamente desde a década de 1980 – um coletivo de profissionais, em alguns momentos, voltados para a elaboração, implementação e avaliação de políticas de formação continuada, em outros momentos, mais especificamente na atualidade – afeitos à implementação destas políticas – juntamente com outros profissionais do Sistema Municipal de Ensino de Campinas – expressa mais uma vez a importância que a ação de formação continuada adquire pela sua história neste município.

O período da gestão do PDT – 2005 a 2008 como é recente, não nos foi possível localizar pesquisas a seu respeito; contudo, no Capítulo III, estudaremos os documentos produzidos por esta gestão. Apesar da inexistência de pesquisa consolidada – publicada a respeito deste período, a Professora representante da FE/PUCCAMP junto ao CME afirma que a legislação atual minimiza a questão da formação ao concentrar-se em “estimular pontinhos, cursinhos...” e que

Artigo 1º- Os objetivos do Programa de Formação Continuada, expressos nas atividades da Coordenadoria de Formação são:

- I- Criar, oportunizar e otimizar espaços formativos de circulação de experiências, saberes e conhecimentos;*
- II- Sistematizar as ações dos diferentes lugares onde a formação irá se desenvolver, a saber: nas unidades educacionais e salas da FUMEC, nos NAED's e no Departamento Pedagógico da SME, entre outros, fornecendo elementos para a reorganização curricular;*
- III- Divulgar e socializar resultados dos trabalhos de Formação Continuada entre os profissionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas e os profissionais da FUMEC;*
- IV- Avaliar os resultados do Programa de Formação Continuada na aprendizagem dos estudantes das Unidades Educacionais, com análise de indicadores qualitativos sociais e quantitativos, definidos em conjunto com o Programa de Avaliação Institucional;*
- V- Viabilizar a participação em Programas de Formação Inicial, tais como o curso de Pedagogia do Programa de Formação dos Professores da Região Metropolitana de Campinas.*

As modalidades de formação constam do art.2º:

Artigo 2º- Ficam constituídas as seguintes modalidades de formação:

- I- Grupos de Trabalho: visando a uma produção de conhecimento, partindo da demanda coletiva, estando comprometido com a socialização dos resultados alcançados, tendo como meta a melhoria da qualidade social da infância e juventude, no que se refere à aprendizagem;*
- II- Cursos: com programa e conteúdos definidos, tanto atendendo ao interesse de cada profissional da educação, como por demanda do projeto político pedagógico da SME, contribuindo na organização do trabalho pedagógico, com emissão e validação de certificado.*

necessitaria haver uma política que vinculasse a progressão na carreira com uma avaliação do local de onde a formação é certificada.

Você pode fazer um mestrado na USP, na UNICAMP ou na Conchinchina e vai concorrer no mesmo pé, não tem concurso para isso. A condição única é ter recurso público, isso é extremamente desestimulante. Eu defendo que nós tenhamos condições e qualificação, valorizado, sempre. As políticas públicas, de maneira geral, estão longe disso se você pensar em país. No município de Campinas tivemos alguns avanços, mas perdemos a chance nessa última década, tivemos um retrocesso. Tivemos uma lei que quase mostrava isso e a lei, um ano depois, foi derrubada e ficou de um jeito que não estimula uma formação de qualidade. Ficou a lei que estimula pontinhos, cursinhos...

Por este breve histórico da organização da Formação Continuada dos Professores no município de Campinas compreendemos que há tempos se trata desta questão enquanto política de formação para os profissionais professores da SME de Campinas, principalmente a partir da estrutura e de profissionais responsáveis, com funções determinadas em estatuto. Neste sentido, a política de formação continuada de professores desta secretaria tem sido implementada por um conjunto de profissionais e de ações com a intenção de capacitar os seus membros para tratar da educação pública municipal. Contudo há problemas como apontados por algumas das Coordenadoras de Formação entrevistadas que são vivenciados pelos professores, pelas responsáveis pela formação. Estas questões por vezes dificultam o trabalho a ser desenvolvido e contradizem a estrutura prevista pela legislação, como foi possível constatar a partir daquilo que já foi publicado pela administração – no caso das leis, decretos e resoluções. É imperioso, parece ficar explícita, a necessidade de atender aquilo que é vivenciado na questão da formação dos professores no município de Campinas com o texto legal. Aprofundaremos os estudos a respeito de dados obtidos pela pesquisa no Capítulo III.

Como estudado neste capítulo, o professor está às voltas com a sua qualificação profissional, pelos momentos de escolarização cotidiana. Esta marca da escolarização, é dada por ações do Estado. É ele quem regula a profissionalização do professor na suas ações, através de certames, de legislação específica. Neste sentido, as configurações dos espaços públicos de representação e de participação – no caso deste estudo, os conselhos, têm suas configurações – através da sua concepção e organização – estudadas no próximo capítulo.

CAPÍTULO II

CONSELHOS, REPRESENTAÇÕES E PARTICIPAÇÃO: CONSTITUINTES DA DEMOCRACIA

Com a restauração da democracia no início da década de 1980, pós regime militar, a sociedade brasileira passou a conviver com a redemocratização do país, na esperança de reorganizar as relações, as configurações com a democracia e, por conseguinte, com o Estado.

A partir desta perspectiva as representações, as organizações e a participação populares ganham destaque, onde os cidadãos se veem capazes da construção da cidadania em que existe a possibilidade de romper com o modelo imposto pela relação de subordinação, com a finalidade de organização de um modo de vida e de concepção de relações societárias chamado de ativa, ou seja, da cidadania ativa.

A constituição do Estado moderno, consolidado através dos tempos e com as características da sociedade atual, orienta as constituições das relações que são forjadas na contemporaneidade – inclusive muitas vezes carregadas das marcas da globalização, da modernização, como consecução de outra maneira de conceber a organização do Estado brasileiro.

A redemocratização do país convive com estas imposições de configurações para atender aos movimentos contemporâneos, à essa ordenação requerida para a convivência com uma racionalidade em que os direitos dos cidadãos são forjados em atenção aos movimentos – às vezes subliminares – em pauta nestes tempos de globalização.

O estudo de temas relacionados a estas formas de organização constitui-se enquanto um dos marcos teóricos desta pesquisa, no sentido de apreender os significados que concepções como Estado, democracia, participação, representações e conselhos adquirem na gestão das políticas públicas, por exemplo, como a da formação de professores, a partir do que denominamos de órgãos colegiados de participação. A intenção neste capítulo será construir os marcos teóricos, a partir de autores que pesquisam esta área do conhecimento acadêmico, bem como estudar a constituição, a composição, as atribuições e competências destes colegiados no município de Campinas, com a finalidade de subsidiar, dar respaldo teórico e organizar a

composição do próximo capítulo que tratará da atuação dos Conselhos instituídos junto à SME no que se refere à formação continuada dos professores.

A sociedade brasileira convive, desde os anos 1970, *com dois projetos principais de sociedade e de educação: o projeto liberal-corporativo e o projeto democrático de massas.* (SILVA, 2005: sp.) Juntamente com esta dualidade, que marca como se constitui a sociedade e como os projetos em disputa são encampados pelos governos e utilizados nos desenhos de políticas públicas, estudamos o Estado e a sociedade, que se organiza a partir das relações com ele estabelecidas.

2.1. O ESTADO BRASILEIRO

As relações para conviver em sociedade dependem das formas como as pessoas se relacionam, os indivíduos se constituem nas configurações que estabelecem, como se instituem as leis, se instaura o poder; como estas leis e o poder são mantidos, ou alterados, de acordo com as necessidades das organizações societárias. A forma que os coletivos encontram para satisfazer o convívio depende de como o Estado promove a manutenção ou a alteração de determinadas formas de organização.

Nas questões de definição do que seja o Estado, principalmente na modernidade, estudos da sociologia se orientam a partir de WEBER para compreender a forma como esta noção é construída, na relação com a economia, ou seja, das pesquisas de caráter sócioeconômica.

ELIAS (2001) enquanto principal teórico que dá sustentação a esta pesquisa através do estudo das configurações e interdependências, explicitadas na Introdução, traz para a discussão o fato de que os estudos de WEBER – por se constituírem em um tempo determinado por uma opção eminentemente liberal, concebendo a sociedade a partir do indivíduo, deformaria a elaboração de teorias sociológicas⁵¹.

Todavia, estudaremos WEBER para posteriormente apresentarmos a concepção de ELIAS, sendo que optamos pelo estudo deste autor para sustentar esta pesquisa de doutoramento.

⁵¹ Apesar das críticas, ELIAS (1980) considera a importância dos estudos de WEBER para a sociologia pois afirma que apesar do autor acreditar no “indivíduo absoluto”, *em nada diminui a grandeza do seu trabalho nem a importância que teve para a sociologia. As lutas e os conflitos, os erros e as derrotas dos grandes homens podem ter um papel muito importante no desenvolvimento da ciência.* (p.127)

Em um estudo sobre o conhecimento nas ciências sociais, da sua regularidade, da formação de conceitos, das idéias, dentre outros, WEBER (2002) chama a atenção para a *questão da estrutura lógica do ‘conceito de Estado’*. (p. 114), ao fato de que no empírico, a noção de Estado corresponde a

uma infinidade de ações e sujeições humanas difusas e discretas, de relações reais e juridicamente ordenadas, singulares ou regularmente repetidas, e unificadas por uma idéia: a crença em normas que se encontram efetivamente em vigor ou que deveriam estar assim como em determinadas relações de domínio do homem pelo homem. (*Ibid.*: p.114-5)

Neste particular, o Estado corresponderia às normas instituídas, ao domínio no sentido em que a atividade estatal, através da normatização, coloca os homens com poder sobre outros homens, corresponderia às relações estabelecidas pelos homens, às organizações, associações que precederam a forma atual – seriam instâncias ao “Estado Moderno”. (WEBER, 1974: 98)

Ainda neste estudo, o autor parte de uma característica atribuída por Trotski à compreensão do que seja o Estado, através do uso da força, da violência, em oposição à anarquia: quando as instituições sociais por não se utilizarem daquelas, proporcionariam a eliminação do conceito de Estado. Este, organizado através de uma comunidade usa da força dentro de um território, que é uma extensão característica do Estado. Neste aspecto, ainda, o Estado é a “única fonte de direito de usar desta violência” sobre os dominados, obedientes à autoridade instituída pelo poder. A organização desta forma de relação: dominados e dominadores – no caso aqui para o conceito em estudo tem relação com aquilo que WEBER denominou as “legitimações básicas do domínio”, ou seja, os conceitos de tipo ideal⁵², uma construção teórica sendo raro encontrá-los na vida cotidiana na forma pura. (*Ibid.*: 98-9-*passim*)

Na busca por uma concepção do que seja o Estado, da organicidade da sociedade moderna, o referido autor estuda o poder enquanto *a probabilidade de impor a própria vontade, dentro de uma relação social, mesmo contra toda resistência e qualquer que seja o fundamento dessa probabilidade*. (WEBER, 1998: 43)

⁵² O domínio TRADICIONAL – exercido pelo patriarca e pelo príncipe patrimonial de outrora; o CARISMÁTICO: aquele em que o dominador é o profeta ou na política – o senhor de guerra, o demagogo, ou líder do partido político; e o da LEGALIDADE: é o do moderno servidor do Estado e por todos os portadores de poder. (WEBER, 1974, 99-*passim*)

O poder a que WEBER se refere, na visão de ELIAS (1994) depende das relações estabelecidas pelas pessoas, pelos indivíduos no coletivo das representações, nas configurações criadas a partir da teia de interdependência.

Nenhuma personalidade, por forte que seja, pode, como o senhor de um império feudal puramente agrário – para dar um exemplo ao acaso –, deter mais do que temporariamente as tendências centrífugas cuja força corresponde às dimensões do território. Ela não pode transformar sua sociedade, de um só golpe, numa sociedade absolutista ou industrial. Não pode, por um ato de vontade, promover a divisão de trabalho mais complexa, o tipo de exército, a monetarização e a total transformação das relações de propriedade que se fazem necessárias para que se desenvolvam instituições centrais duradouras. Está presa às leis das tensões entre os vassalos e os senhores feudais, de um lado, e entre os senhores feudais rivais e o governante central, de outro. (p.48)

As constelações de relações estabelecidas engendram assim as possibilidades de atuação dos indivíduos, inclusive dos senhores “donos do poder”. Nestas ocasiões, a participação, as teias estabelecidas a partir das possibilidades de contato organizam as condutas dentro das configurações.

E aquilo que chamamos ‘poder’ não passa, na verdade, de uma expressão um tanto rígida e indiferenciada para designar a extensão especial da margem individual de ação associada a certas posições sociais, expressão designativa de uma oportunidade social particularmente ampla de influenciar a auto-regulação e o destino de outras pessoas. (*Ibid.*: 50)

O poder, nesta perspectiva depende da ação individual e da posição social a que os indivíduos pertencem, que podem regular o destino de outros indivíduos, de outras pessoas, das configurações a serem estabelecidas, a partir da delegação que os indivíduos fazem a outros.

Mas, seja maior ou menor a margem de decisão do indivíduo, o que quer que ele decida o alia a alguns e o afasta de outros. Tanto nas grandes questões quanto nas pequenas, ele está preso à distribuição do poder, à estrutura da dependência e das tensões no interior de seu grupo. Os possíveis cursos de ação entre os quais ele decide são predeterminados pela estrutura de sua esfera de atividade e pela trama desta. E, dependendo de sua decisão, o peso autônomo dessa trama trabalhará a seu favor ou contra ele. (*Ibid.*: 51)

No Estado, a relação de autoridade determinada pelo domínio exercido através das concepções weberianas do tipo ideal, oportuniza a relação estreita com a imposição de uma vontade individual, e muitas vezes representante de uma determinada parcela da sociedade, em oposição, muitas vezes àqueles que são os dominados, até mesmo quando existe uma resistência.

É o que pôde ser observado durante o regime militar brasileiro instaurado em 1964⁵³, de dominação dos militares sobre a sociedade brasileira, em que o poder era exercido pelos Generais, subjugando qualquer tentativa de democratização do país.

Para a instauração de um processo de dominação, faz-se mister que haja algo que o outro não tem, mas que é de especial importância para sua sobrevivência. Ou quiçá seja necessário desapossar alguma coisa fundamental ao outro, de modo que não lhe reste outra alternativa a não ser submeter-se às ‘regras do jogo’ de seu expropriador. (HELOANI, 2003: 174) [grifos do autor]

O poder exercido pela ditadura militar se configura como um Estado de coação, coercitivo, em que a dominação destituiu a possibilidade de participação, de democracia.

O fato de dispor de tal monopólio [da violência física], a possibilidade que os governos têm de impor aos cidadãos o respeito às normas e às leis da sociedade usando da violência, ou simplesmente impondo-lhes a ameaça de coerções físicas, é certamente uma das fontes de poder determinantes de qualquer poder de Estado. (ELIAS, 2001: 155)

Então, o Estado é, também, organizado com a finalidade de exercer um poder “coativo” sobre os indivíduos, através dos seus representantes, *entendido restritivamente e quase sempre também polemicamente como o conjunto de aparatos que, num sistema social organizado, exercem o poder coativo*. (BOBBIO, 1999: 34)

Os indivíduos, tomados em separado, convivem a partir de determinadas regras, de determinados pressupostos, que orientam sua ação em relação aos outros indivíduos, às outras pessoas.

O fato de que os outros, como a própria pessoa, tenham uma vontade própria impõe limites à vontade individual de cada um dentre eles, dá uma estrutura e uma dinâmica próprias à sua vida em comum, e não se pode compreender nem explicar essa vida social caso se considere cada indivíduo separadamente – o que só é possível se partirmos dos diversos graus e das diversas formas de sua dependência e de sua interdependência. (ELIAS, 2001: 154)

⁵³Referindo-se ao que se passou pós 31 de maio de 1964, TOLEDO (2004) afirma que *O movimento político-militar de abril de 1964 representou, de um lado, um golpe contra as reformas sociais que eram defendidas por amplos setores da sociedade brasileira e, de outro, representou um golpe contra a incipiente democracia política burguesa nascida em 1945, com a derrubada da ditadura do Estado Novo*. (p. 14)

É a partir desta concepção de que há diversas formas de dependência e de interdependência desenvolvidas pelos indivíduos nas suas relações e que o indivíduo separadamente indicaria no mínimo uma relação consigo mesmo e com os outros, interessa a este estudo que busca pelas relações existentes nos conselhos instituídos na SME, pesquisar o conceito da dependência das pessoas entre si. No tocante a isto, ELIAS (*Ibid.*) colabora conosco a partir de uma crítica aos estudos Weberianos, no sentido de que marcado pela ideologia liberal, em que o indivíduo é tomado na acepção unitária, as teorias sociológicas de sua época

Obrigaram Max Weber e outros sociólogos a apresentar a relação entre indivíduo e sociedade como se o indivíduo existisse primeiro, de uma maneira totalmente autônoma e independente da sociedade, ou seja, de outros indivíduos, e como se, de certa forma, só entrasse em relação com outros indivíduos secundariamente e *a posteriori*. (p. 155)

O indivíduo isoladamente, ou a sua existência anterior à sociedade, tomado na perspectiva de construir uma relação unilateral, deriva de uma concepção, de uma atitude “egocêntrica” – em que o homem se veja, conceba a si próprio anteriormente aos outros indivíduos.

O célebre exemplo dado por Max Weber [quando muitas pessoas abrem o guarda-chuva ao mesmo tempo porque está começando a chover, não se trata de uma ação social] para definir o que são uma ação social e uma ação não-social, ou seja, manifestamente uma ação “puramente individual”, ilustra muito bem essa atitude fundamental derivada do egocentrismo e que faz com que um homem veja a si próprio antes de tudo como um indivíduo isolado. (*Ibid.*: 155) [grifo do autor]

A existência do indivíduo autonomamente, apartado dos outros indivíduos, do Estado que exerce o poder sobre as pessoas, a partir daquilo que existe na relação dos indivíduos com o ente federado, com aquela instituição que regulamenta a vida em sociedade, também com ele assume uma relação, uma ação sobre outros indivíduos. Para apreender a relação entre os indivíduos e destes com o Estado é necessário distanciar-se das relações primeiras – o que ELIAS (*Ibid*) chamou de autodistanciamento⁵⁴ –, dos indivíduos consigo mesmos a fim de poder captar o significado das ações entre os indivíduos, dos desenhos, das configurações sociais que se estabelecem nas relações societárias.

⁵⁴ O autodistanciamento *supõe que se suba o degrau seguinte da escada em espiral que é a consciência de si. É a passagem do estágio de consciência em que vemos a nós mesmos como centro do mundo àquele mais elevado, no qual se é capaz de ver a si mesmo como um indivíduo entre outros, com os quais figurações particulares são constituídas.* (p.148-53, *Passim*)

Weber ainda não era capaz de se elevar a esse estágio do autodistanciamento, o que lhe teria permitido enxergar todas aquelas pessoas que abrem seu guarda-chuva ao mesmo tempo porque está começando a chover como uma figuração social, isto é, como membros de uma sociedade na qual tem-se o hábito de proteger da chuva com um guarda-chuva. Weber permaneceu no nível da consciência em que percebia a si mesmo – e, segundo seu modelo, a todos os outros homens – como uma pessoa existente num primeiro momento de maneira totalmente autônoma e cuja ação só se torna social por um ato de vontade do indivíduo, isto é quando se adequa a outros indivíduos. (*Ibid.*: 155-6)

ELIAS (2001), ao estudar a respeito da relação do indivíduo tomada isoladamente, egocentricamente, em oposição àquela em que o indivíduo vive em sociedade e por isso se relaciona com outros indivíduos, com o Estado, apresenta, também, a discussão a respeito do monopólio⁵⁵ e deste em relação aos atos praticados pelas pessoas.

Todos esses monopólios representavam e ainda representam instrumentos de poder. Sua concentração nas mãos de um pequeno grupo de indivíduos que, quando tomavam decisões não tinham contas a prestar a ninguém senão ao grupo ao qual pertenciam, significava portanto, em outro nível – não no nível econômico, mas no nível ético; não na relação entre operários e patrões, mas entre governantes e governados –, uma hierarquização estrita, uma forte institucionalização das desigualdades que atingiam homens ligados entre si no seio dessa sociedade. (p. 159)

No estudo das relações do Estado com os indivíduos, com as pessoas e destas, dos indivíduos entre si, nas relações que se consubstanciam ao afirmarem as configurações, a importância do autodistanciamento é capital para ELIAS, no sentido de constituir as pesquisas a este respeito.

Enquanto não se executa esse procedimento [do autodistanciamento], vê-se a si mesmo sempre e involuntariamente como um indivíduo isolado face à sociedade; vê-se a si mesmo, situando para além da sociedade, ou, ao contrário, vê-se a sociedade como existindo para além do indivíduo ou fora dele. Enquanto não se recorrer ao procedimento do autodistanciamento, enquanto não se for capaz de dominá-lo pelo pensamento, será difícil, para resumir, fazer navegar o navio da sociologia, assim como o das ciências humanas em geral, entre as ideologias do individualismo e do coletivismo. (*Ibid.*: 149)

⁵⁵ O monopólio, neste caso, seria o de caráter *governamental sobre a violência física, representado pelo controle do exército e da polícia, e por intermédio de seu par, o monopólio da cobrança do imposto, que permite entre outras coisas manter o aparelho estatal da violência, o poder monopolístico dos meios de produção.* (*Ibid.*: 159)

O poder que é exercido pelo Estado em relação aos coletivos, aos indivíduos, mesmo do indivíduo isolado em relação aos outros indivíduos, e destes em relação a outros indivíduos isolados estabelece uma correlação de forças que institui a configuração entre os indivíduos e destes com o Estado que, por conseguinte, constitui as teias de interdependências.

Neste sentido, ELIAS (1980) assume que o poder pode ser perigoso porque subjuga os indivíduos à vontade daqueles que o detêm, quando é necessário utilizá-lo em favor das pessoas.

Devemos temer, não tanto o poder destruidor das bombas nucleares, como o poder dos seres humanos ou mais exactamente das interconexões humanas. O perigo não reside no progresso da ciência e da tecnologia, mas no modo como são usadas as descobertas científicas e as investigações tecnológicas sob pressão da sua estreita interdependência, reside nas lutas comuns pelas oportunidades de distribuição de toda a espécie de poder. (p.26)

O papel assegurado ao Estado depende das ações dos coletivos, dos indivíduos entre si, na sociedade contemporânea, e aí se instauram relações de poder em que o despotismo – caso não se estabeleçam forças igualitárias – pode instaurar o poder despótico na relação Estado – sociedade, muito menos do que os indivíduos isolados, conforme vimos em crítica deste autor a Weber.

Weber procurou evitar as armadilhas tanto no seu trabalho teórico como no seu trabalho empírico, representando tudo o que pode ser dito sobre as “sociedades” como abstrações sem realidade actual, e considerando a sociologia como uma ciência generalizadora. O “estado” e a “nação”, a “família” e o “exército” apareciam-lhe, conseqüentemente, como “estruturas sem outro significado que não o de um padrão particular da ação social das pessoas individuais”. (*Ibid*: 127) (grifos do autor)

Se não são padrões particulares de ações individuais, mas ações coletivas em que uns exercem poder sobre os outros, em que o poder se dissemina a partir de uma outorga de grupos de indivíduos em relação às questões postas pela sociedade, o poder assim, significa mais *um conceito de relação do que de substância*.

No seio das configurações mutáveis – que constituem o próprio centro do processo de configuração – há um equilíbrio flutuante e elástico e um equilíbrio de poder, que se move para diante e para trás, inclinando-se primeiro para um lado e depois para o outro. Este tipo de equilíbrio flutuante é uma característica estrutural do fluxo de cada configuração. (*Ibid*: 143)

ELIAS (1980), ao estudar sobre o poder⁵⁶, coloca uma questão instigante no sentido de que a sua resposta nos remete à concepção de Estado na perspectiva da cidadania ativa, daquela que constrói as configurações a partir das relações dos indivíduos entre si e destes com a possibilidade de uma ação não tanto individual, mas constituída na dependência de outras ações de outros indivíduos, no coletivo das configurações.

Aqueles que têm acesso e que ocupam posições de coordenação e de integração disporão obviamente de grandes possibilidades de poder. Consequentemente, embora a integração e a coordenação das posições sociais sejam indispensáveis, um dos problemas principais em sociedades altamente diferenciadas é o de como manter um controle institucional efectivo sobre elas. Como poderemos assegurar socialmente que aqueles que ocupam tais posições não subordinem em grande parte as suas funções de “ele” e de “eles” aos seus próprios fins? (p. 159) (grifos do autor)

O poder, então, representado por relações entre os indivíduos e não apenas de atitudes isoladas, apresenta-se como um constituinte do Estado na configuração da sociedade. Neste sentido, importa aqui o estudo do Estado atual, aquele denominado de “moderno”.

Ao estudar a concepção de Estado – como o de “direito”, onde o poder se subordina ao direito, existe *a interpretação weberiana do Estado moderno como Estado racional e legal, como Estado cuja legitimidade repousa exclusivamente no exercício do poder em conformidade com as leis* e existe, também, a teoria de Kelsen⁵⁷ – chamada de kelseniana, do ordenamento jurídico na

⁵⁶Para ELIAS (*Ibid.*), *O termo “poder” é usado como se se referisse a um objecto isolado em estado de descanso. Em vez disso, mostrou-se que o poder denota uma relação entre duas ou mais pessoas, ou talvez mesmo entre pessoas e objectos naturais, que o poder é um atributo de relações que o termo é melhor usado conjuntamente com uma advertência das alterações de poder mais ou menos fluentes. Isto é um exemplo da transformação num conceito de relação, de um conceito que tradicionalmente se baseia em componentes estáticos.*(p. 126) [grifos do autor]

⁵⁷ Jurista austro-húngaro nascido em Praga, cidade na época pertencente ao império Austro-Húngaro, hoje na República Checa, criador da *teoria pura do direito* e o principal representante do positivismo jurídico, exposto na obra *Hauptprobleme der Staatsrechtslehre* (1911) e considerado o principal representante da chamada Escola Positivista do Direito. Formado na Universidade de Direito de Viena, qualificou-se com o trabalho *Hauptprobleme der Staatsrechtslehre* (1911) e foi professor em Viena, Colônia, Genebra e na universidade alemã de sua cidade natal, elaborou a Constituição da Áustria (1920), redigida sob a sua inspiração quando era juiz da Suprema Corte Constitucional da Áustria. Sob a influência do seu pensamento, esta Carta inovou às anteriores, introduzindo no Direito Positivo o conceito de controle concentrado da constitucionalidade das leis e atos normativos como função jurisdicional ao cargo de um tribunal constitucional, incumbido da função exclusiva de guarda da integridade da Constituição. Perseguido pelo nazismo emigrou para os Estados Unidos (1940), onde foi professor das universidades de Harvard e de Berkeley, na Califórnia. Publicou ainda *Principles of International Law* (1952), e onde pregou uma unidade jurídica mundial que prevaleceria sobre às leis adotadas em cada país. Exerceu o magistério na Universidade de Berkeley, onde viveu seus últimos anos e morreu em Berkeley, California, U.S.A. Foi um dos produtores literários mais profícuos de seu tempo, tendo publicado cerca de

criação das normas e dos poderes que as criariam. Esta teoria é concebida a partir da formação e na formação do Estado moderno, ou seja, juntamente com a estruturação, a sua constituição deu-se a ordenação do poder instituído por este aparato legal. (BOBBIO, 2000: 170)

Isto implica em que o Estado moderno se constitui a partir da relação do ordenamento do poder que cria normas de convivência, de relações entre os indivíduos, entre os cidadãos. O que quer dizer que a organização do Estado, as normas, as leis instituem-se a partir de uma possibilidade de relação entre o legal e o direito à vida em sociedade, mas também que ele se constitui, se forma, através destas normas, destas legislações.

No caso do Estado brasileiro, em particular,

por se ter convertido em espaço e instrumento de conciliações intermináveis, não pôde se tornar completamente moderno e autenticamente republicano, nem deixar de se submeter às práticas e concepções fortemente vinculadas ao tradicional privatismo das elites. [...] Mas que, mesmo assim, tem cumprido funções de inegável relevo e importância estratégica na vida nacional, sendo por isso indispensável e insubstituível. (NOGUEIRA, 1998: 13)

Isto indica a importância do Estado na constituição da vida moderna, com uma função de importância e estratégica, porque pode se apresentar enquanto organizador das relações societárias. Todavia, na constituição deste Estado brasileiro, convivemos, ainda hoje, com uma forma concebida nos anos de 1930, na era Vargas – do Estado assentado sobre seu próprio anacronismo, a qual

não favorece a definição de um padrão superior de intervenção estatal, não melhora o desempenho governamental e nem facilita a constituição de um agregado consistente de gestores tecnicamente atualizados e radicalmente dedicados ao que é *público*. (*Ibid.*: 14) [grifo do autor]

quatrocentos livros e artigos, publicando livros de sucesso mundial como *Die Staatslehre des Dante Alighieri* (1905), *Austrian Journal of Public Law* (1914), *Wer soll der Hüter der Verfassung sein?* (1931), *Reine Rechtslehre* (1934), *Law and Peace in International Relations* (1942), *Peace through Law* (1944), *General Theory of Law and State* (1945) e *General Theory of Norms* (1979). Disponível em <http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/HansKels.html>. Acesso em setembro de 2009.

À possível desatualização dos gestores públicos no tocante à consideração de que o Estado organizaria a vida pública, convivemos com a possibilidade da desconstrução do Estado – como ele está concebido e organizado – pelo viés da modernidade, da globalização que advém de várias tentativas já colocadas em prática por localidades mundiais, haja vista as investidas neoliberais.

De muitas partes do espectro político-ideológico contemporâneo pode-se ouvir que não se trata mais de construir, mas de desconstruir o Estado. Não se trataria sequer de ajustar o Estado ao padrão de desenvolvimento econômico alcançado pelo País, mas de submetê-lo aos ditames de uma nova era histórico-universal, a globalização, com suas desregulações que desresponsabilizam o Estado e estimulam descentralizações anárquicas, com sua revolução tecnológica que dispensa mão-de-obra e com sua idéia de flexibilidade que muitas vezes sangra e paralisa as organizações. (NOGUEIRA, 1998: 15-6)

Estaríamos sujeitos, então, às investidas da globalização, à desterritorialização (IANI, 2003), dos que vivem na aldeia global, em que os Estados (chamados de nação) se fundiram a partir de outro tipo de organização em que as relações entre os indivíduos se estabelecem pela competitividade, em que o papel desempenhado pelo Estado, da forma como o conhecemos e concebemos se veria fadado ao seu final. O que ocuparia seu lugar seriam as relações transnacionais, onde o valor e o lucro imperariam, em que as relações sociais seriam racionalizadas.

Aos poucos, as mais diversas esferas da vida social são burocratizadas, organizadas em termos de calculabilidade, contabilidade, eficácia, produtividade, lucratividade. Juntamente com o mercado, a empresa, a cidade, o Estado e o direito, também as atividades intelectuais são racionalizadas. A rigor, os desenvolvimentos das ciências ditas naturais e sociais, traduzidos em tecnologias de todos os tipos, revelam-se simultaneamente condições e produtos de um vasto complexo processo de racionalização do mundo. (*Ibid.*: 145)

Na esteira desta racionalização, a questão que fica é se haveria o Estado, como seria a sua configuração, em que se baseariam as suas relações? É possível que setores que compõem a vida cotidiana tomem a frente nesta empreitada de menos Estado, na construção de uma sociedade mais afeita aos imperativos da racionalidade, por conseguinte da globalização, uma vez que enquanto movimento mundial, esta afetaria a constituição estatal, demandaria procedimentos, organizações outras para a sua consecução.

Nesse ambiente, haveria pouco espaço para a valorização do aparato público, até mesmo porque não se tem mais tanta certeza de que é preciso agregar formalmente recursos e pessoas para que o Estado funcione: tudo poderia ser feito pela ‘área pública não-estatal’ ou pela sociedade civil – organizações não-governamentais, terceiro setor, empresas privadas, nichos sociais, tudo devidamente financiado por um Estado que deveria coordenar o menos possível, ordenar o menos possível, e assim por diante. A construção do Estado está comprometida porque não se sabe bem se se deseja um Estado no futuro, nem para que ele servirá. (NOGUEIRA, 1998: 17) [grifos do autor]

Independentemente do papel que este Estado ocupa, ou melhor, em que pese a sua atuação, ele é indispensável, pois a partir da sua configuração poderá estar em curso uma concepção de educação e, por conseguinte, de formação dos profissionais que ali atuam, no caso particular – o professor; o que se precisa, então, é de um modelo estatal onde a lei seja vivenciada pelas atitudes que o Estado empreenderá no sentido das garantias da redemocratização do país, em que o resgate da vida digna e da identidade dos profissionais seja uma marca das relações que se estabelecem e se estabelecerão nesta globalização, conforme HELOANI (1997).

Ao “resgatar a dignidade e a identidade” do professor, resgate, também os tempos e os espaços para a sua formação não mais aligeirada, mas condizente com esse Estado regulador – no sentido de garantir as necessidades do *status* da profissão de professor. E, ao garantir esse estatuto possa regulamentar a formação inicial e continuada, numa perspectiva de futuro emancipador, em que a construção e a implementação das políticas para a área da educação sejam efetivadas conjuntamente e com as representações da sociedade, onde a gestão da educação esteja comprometida em pensar esta formação continuada do professor enquanto elemento constitutivo de seu fazer, uma vez que

Formação, gestão da educação e “cultura globalizada” serão vistas como três elementos indissociáveis e constitutivos da possibilidade de realização humana nos tempos hodiernos. [...] Desta forma, a única questão real que se coloca é a da formação continuada quanto ao seu estatuto teórico e valor, suas finalidades e integração no mundo globalizado, bem como o papel da gestão democrática da educação como prática política responsável e coerente com essa formação. (FERREIRA, 2006: 19) [grifo da autora]

Por si só, isto justifica a pertinência de pensar esta pesquisa enquanto possibilidade de compreensão das práticas de gestão pública em relação à formação continuada dos professores. Desta imbricação, cabe à gestão democrática, compartilhada, enquanto possibilidade de participação ser alvo de outras possíveis referências teóricas encontradas.

O Estado regulador, como acima estudado, indica, através da participação, uma possibilidade de organização que é constitutiva da democracia, dos sistemas democráticos em que é possível o envolvimento com as questões públicas e societárias, em que, inclusive, os cidadãos se congregam nas possibilidades da democracia.

2.2. ESTADO DEMOCRÁTICO - DEMOCRACIA

Estudar o Estado – na perspectiva *democrática*, em que as pessoas têm garantias dos seus direitos enquanto pertencentes a uma sociedade democrática, refere-se a estudar, além da constituição desta organização, também o que seria a democracia, quando ainda se vai estudar as formas de participação na organização dos conselhos.

A democracia seria a consecução do Estado democrático, pois através dela os cidadãos adquirem a possibilidade de participar na constituição, nos desígnios, na estrutura, enfim na organização deste Estado, uma vez que na perspectiva desta sociedade democrática, de direito, as pessoas se organizam através de associações e, também, pelos seus representantes com a intenção de verem as suas necessidades atendidas, da consecução da “boa vida”, da “forma pura”, em que o interesse comum seria o objetivo da sociedade democrática.

Para que o objetivo da ‘boa vida’ possa ser realizado, é necessário que os cidadãos visem ao interesse comum, ou em conjunto ou por intermédio dos seus governantes. Quando os governantes se aproveitam do poder que receberam ou conquistaram para perseguir interesses particulares, a comunidade política se realiza menos bem, assumindo uma forma política corrompida, ou degenerada, com relação à forma pura. (BOBBIO, 1992b: 57)

A forma em que os governantes deixam de lado a possibilidade do bem comum constituiria uma maneira de atender aos imperativos da ditadura, da tirania, onde não há lugar para a democracia, para a possibilidade da “boa vida”, da “forma pura”, pois estará corrompida, degenerada enquanto condição para a democracia.

O autor prossegue afirmando que a união da democracia e da oligarquia, a composição ricos e pobres, ao discutir o papel desta em relação à manutenção daquela, seria uma forma que *deveria remediar a causa mais importante de tensão em todas as sociedades – a luta dos que não possuem contra os proprietários. É o regime mais propício para assegurar a “paz social”*. (Ibid.: 58) [grifo do autor]

A “forma pura” que levaria à “paz social”, através da democracia, dos direitos assegurados dos cidadãos seria a garantia do Estado em relação à vida em sociedade democrática.

certos direitos fundamentais, como o direito a vida, a liberdade, a segurança, a felicidade - direitos esses que o Estado, ou mais concretamente aqueles que num determinado momento histórico detêm o poder legítimo de exercer a força para obter a obediência a seus comandos devem respeitar, e portanto não invadir, e ao mesmo tempo proteger contra toda possível invasão por parte de outros. (BOBBIO, 1990:11)

Democracia, neste sentido, envolve mais do que a organização do Estado democrático, porém como ele será constituído, além do que as formas de governo e os governantes – os que tiveram a outorga do poder legítimo – a fim de buscarem por formas de proteção aos direitos dos cidadãos.

Contudo é importante observar que no caso do Estado brasileiro, na atualidade, as desigualdades sociais, a miserabilidade em que parcelas da população está exposta, o convívio com a violência instauram uma convivência problemática com o exercício da democracia, dos direitos políticos e civis, por que

se houver grande desigualdade social, como a que existe no Brasil, por exemplo, isso naturalmente vai significar que diferentes indivíduos estarão controlando quantidades muito desiguais de recursos na esfera privada, e que haverá, portanto, um desequilíbrio privado de poder que tornará problemático o exercício efetivo dos direitos políticos e civis. (REIS, 2003: 12)

Apresenta-se como um constituinte da democracia que os representantes – instituídos pela representação democrática – os eleitos nos pleitos eleitorais, se sensibilizem com a situação atual, a fim de que o exercício democrático se fortaleça, na busca por soluções das questões de ordem social, além daquelas determinadas pela economia mundial, para alçar aqueles cidadãos que se encontram ao nível da miserabilidade, que estão abaixo da situação de pobreza possam vislumbrar uma condição de garantia da “boa vida”.

pode-se dizer que, se hoje se deve falar de um desenvolvimento da democracia, ela consiste não tanto [...] na substituição da democracia representativa pela democracia direta, [...] mas na passagem da democracia na esfera política [...] para a democracia na esfera social. (BOBBIO, 1999: 155-6)

É esta passagem de uma democracia representativa, direta, na esfera política – importante para a consecução de um Estado de direito, em oposição ao autoritarismo, aos anos de ditadura militar – para aquela em que as questões sociais estejam na agenda dos políticos, na pauta das negociações com a ordem econômica, na constituição de uma ação governamental que conviva com a globalização, mas que avance no setor social para além dos imperativos da individualização, apontando para a consecução de objetivos comuns aos cidadãos e possíveis de elevar o nível de vida daqueles que estão na miséria, em condições sociais adversas, que institucionalizaria o contorno de relações, de configurações em que os cidadãos teriam possibilidades de cidadania ativa.

É necessário assegurar os direitos conquistados pelos cidadãos, através dos tempos, nos momentos históricos – em que a humanidade produziu sentido histórico para as suas conquistas, com a finalidade de garantir a defesa das liberdades que não estão todas dadas, postas à disposição da sociedade, mas que preexistem ao poder de alguns pelo dos outros.

Os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam são direitos históricos, ou seja, nascidos de certas circunstâncias, caracterizados por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas. (BOBBIO, 1992a: 5)

A democracia se faz na consecução de um tipo de vida organizado através de formas de participação dos cidadãos, das pessoas envolvidas na sociedade, na representação dos partícipes, na garantia de que os direitos adquiridos sejam garantidos, mantidos não todos de uma vez, nem de uma vez para sempre, porque as relações se configuram de modos diferentes e há momentos em que necessitam ser reordenadas, repensadas, mas que haja possibilidades de um Estado não autoritário, onde a participação ocorra como uma consequência da necessidade das pessoas em conviver democraticamente.

É comum hoje em dia encontrar em qualquer coloração ideológica dada ao assunto aqui tratado, a discussão da democracia, uma palavra em uso, pois todos estão preocupados, desde os de extrema-direita até os mais revolucionários, em incorporá-la em seus discursos, para serem aceitos no momento do pleito eleitoral, ou nos momentos de escolha de representantes qualquer que seja o nível de sua atuação, sendo que na prática a questão toma outro caminho.

É, então, fundamental estudar o que se afirma com referência à democracia. Saber do significado que esta palavra tem na relação com as questões da participação, pois aparecem sempre interligadas nos discursos políticos, nos programas de governo, na expressão das ações governamentais...

Afirmo preliminarmente que o único modo de se chegar a um acordo quando se fala de democracia, entendida como contraposta a todas as formas de governo autocrático, é o de considerá-la caracterizada por um conjunto de regras (primárias ou fundamentais) que estabelecem quem está autorizado a tomar as decisões coletivas e com quais *procedimentos*. (BOBBIO, 2000: 30) [grifo do autor]

Aqui, então, a democracia se colocaria em oposição à autocracia, mantida aquela por regras estabelecidas a partir de um consenso instituído a partir de procedimentos que se voltassem para a consecução da “boa vida”, ou seja, que organiza a vida democrática, como por exemplo: o direito ao voto, a representação através dos eleitos nos pleitos, na possibilidade de que as regras do convívio social se façam presentes para o atendimento ao bem comum e à cidadania ativa.

Os debates em torno da democracia, assim como a disputa em torno da questão democrática de há muito se dá e perdurou pelos interstícios das duas Grandes Guerras, atravessando todo do século XX (SANTOS & AVRITZER, 2002). Contudo, esse debate *tinha sido antecipado por Rousseau quando afirmava no contrato social que só poderia ser democrática a sociedade onde não houvesse ninguém tão pobre que tivesse necessidade de se vender e ninguém tão rico que pudesse comprar alguém*. (p. 40).

No intuito de elucidar a discussão, há um estudo de GHANEM (2000) que discute o significado deste termo na relação com a educação que é dada no interior da escola, em que o conceito de democracia aparece como *a luta pela libertação em relação a um poder, seja o despotismo racionalista seja a ditadura comunitária. A democracia é um espaço de tensões e conflitos, ameaçado constantemente por algum poder*. (p. 14).

Notamos que o autor, ao se referir ao termo democracia, o faz em relação a uma situação despótica racional, ou seja, existe uma forma de poder exercida sobre uma dada situação em que a gestão deste poder se apresenta através do autoritarismo expresso na forma da razão, do pensamento ideal; e na mesma linha de ação, este mesmo autor coloca uma situação que poderia ser classificada de contrária à primeira, mas de acordo com o nome empregado tem conotações

de poder ditatorial, também, referindo-se à participação da comunidade. Seria uma forma de gestão onde o princípio é democrático porque é participativo, pois envolve a comunidade, mas é autoritária a partir do momento em que a gestão vira refém da comunidade.

Prosseguindo, ainda, com os estudos deste pesquisador, é ampliado o conceito de democracia, buscando sua relação com a história das ideologias dominantes afirmando, ao arrematar o capítulo da sua pesquisa em que trata sobre o conceito de democracia, ser esta *um processo em equilíbrio instável, que aproxima o mundo do poder (no qual se tomam as decisões políticas) das realidades sociais (nas quais se formam as identidades coletivas), encarregando-se simultaneamente das demandas da sociedade e das obrigações do Estado.* (Ibid.: 27).

A democracia, na atualidade brasileira, é aquela em que o povo elege seus representantes para atender, via de regra, as necessidades da população. Neste caso, a outorga do direito à representação é constituinte da democracia; assim, o estudo do que seja essa representação – e de até que ponto ela indica que os representantes estarão advogando em relação às demandas daqueles que os elegeram para tal – encontramos no estudo de BENEVIDES (2003a), pois ao se debruçar sobre a questão da representação popular, a respeito da consecução da cidadania ativa, dos pleitos eleitorais, afirma a necessidade de esclarecimentos a respeito de possíveis equívocos em relação à questão da “vontade do povo” e dos “interesses do povo”.

É importante que se distinga, no regime democrático, o atendimento à *vontade* do povo do atendimento aos *interesses* do povo. “Vontade do povo” não pode ser literalmente atendida em todas as suas manifestações, pois, frequentemente, existem sérios impedimentos técnicos. A legislação é uma atividade técnica – ou seja, é o domínio, com arte e habilidade, dos meios conducentes aos fins escolhidos. (p.84) [grifos da autora]

Prescinde da vontade do povo o atendimento aos seus interesses, isto não significa que a democracia deixe de existir, ou que estaria sendo ferida, a distinção feita pela autora demonstra que apesar disto convivemos em um Estado de direito, democrático, em que os interesses dos cidadãos têm vez na representação, através dos interesses, das necessidades e não das vontades.

Pelo jogo da deliberação majoritária, compete ao povo escolher os fins, ou os objetivos a serem realizados. Mas não compete ao povo, em todas as circunstâncias, decidir sobre as questões eminentemente técnicas, que envolvem a definição dos meios a serem empregados. (Ibid.: 84)

Neste sentido estariam garantidas as prerrogativas dos interesses populares, todavia a participação, enquanto um dos atributos da cidadania – uma vez que outros seriam a justiça social e econômica – requer ordenação técnica, jurídica, através do direito instituído pelo aparato legal, para a sua implementação, não obstante isto faz com que os representantes eleitos pela população tenham sob sua atuação a prerrogativa da vontade, dos anseios, das necessidades populares, as decisões na democracia são advindas das regras estabelecidas para o convívio social.

Todo grupo social está obrigado a tomar decisões vinculatórias para todos os seus membros com o objetivo de prover a própria sobrevivência, tanto interna como externamente. Mas até mesmo as decisões de grupo são tomadas por indivíduos (o grupo como tal não decide). Por isto, para que uma decisão tomada por indivíduos (um, poucos, muitos, todos) possa ser aceita como decisão coletiva é preciso que seja tomada com base em regras (não importa se escritas ou consuetudinárias) que estabeleçam quais são os indivíduos autorizados a tomar as decisões vinculatórias para todos os membros do grupo. (BOBBIO, 1992a: 31)

Ao estudar as iniciativas para a consolidação da democracia, discutindo as organizações populares e as possibilidades de democracia, SADER (2000) admite a participação enquanto o momento para as demandas e deliberações, na mobilização de esforços no sentido do estabelecimento da cidadania na relação com a política.

As iniciativas de democracia participativa buscam romper esse círculo vicioso, resgatando a dimensão pública e cidadã da política. Essas iniciativas tendem a ocorrer em alguns sentidos diferentes: um deles é o da mobilização de setores sociais interessados na realização de políticas públicas - saúde, saneamento básico, educação, segurança pública, levando aos governos e aos parlamentares reivindicações e buscando formas de concretizá-las, pressionando, controlando, buscando manter um grau de mobilização que possa estabelecer uma nova relação entre um setor da cidadania e a política. (p. 659)

Uma das instâncias desse tipo de gestão que consolida a democracia pela participação dos cidadãos, a ser estudada nesta pesquisa, são os colegiados, as instâncias de participação, ou seja, os conselhos organizados durante as gestões da SME.

O estudo da participação, das formas de tomar parte na constituição da democracia indica a possibilidade de organização dos cidadãos em instâncias as mais variadas da vida pública, da vida no coletivo das pessoas. Indicaria, ainda, como é a participação, a possibilidade da ação sobre aquilo que é necessário ser admitido, consensuado, necessário à realização da democracia, ou seja, da manutenção das relações democráticas para a configuração e manutenção de um

Estado onde a participação fosse possível para os desenhos necessários à reorganização e reordenação das relações entre os cidadãos, da perpetuação de uma relação menos excludente e mais voltada à cidadania ativa.

2.3. PARTICIPAÇÃO: A CONSECUÇÃO DA DEMOCRACIA

O Estado de direito, a democratização das relações estabelecidas entre os cidadãos na convivência com os dispositivos que compõem a organização estatal, assim como os mecanismos de consecução e da manutenção da democracia, constituem a necessidade de se compreender o que seria a participação – enquanto uma forma de instituir desenhos das interações em um Estado democrático.

Estudar a participação remete à idéia de que o tema é recente, novo, pois o Brasil saiu de uma ditadura militar há menos de trinta anos: contudo, pesquisas realizadas por AVRITZER (2004a), DAGNINO (2002a), GOHN (2001) e BORDENAVE (1994), dentre outros indicam que de há tempos se utiliza deste conceito para tratar das questões da inclusão na gestão da administração pública dos que se servem dos serviços por ela mantidos, pois *quando a população participa da fiscalização dos serviços públicos, estes tendem a melhorar em qualidade e oportunidade.* (BORDENAVE, *op.cit.*: 13)

Melhorando em qualidade e oportunidade a oferta dos serviços públicos fiscalizados pela população, transforma o usuário de receptor passivo, para partícipe com poder decisório, muitas vezes uma cultura participativa, dinâmica que auxilia na decisão de assuntos que dizem respeito a todos, e que interferem no modo de organização da sociedade, ao contrário da concepção de participação à ação de pura e simplesmente depositar o voto na urna eleitoral, dificultando e, em muitos casos, até mesmo impedindo que os eleitores, enquanto cidadãos, controlem as ações governamentais.

Desta forma, a sociedade que comporta a forma participativa é concebida na mesma possibilidade *em que todos os cidadãos têm parte na produção, gerência e usufruto dos bens da sociedade de maneira eqüitativa. Toda a estrutura social e todas as instituições estariam organizadas para tornar isto possível.* (*Ibid.*: 25)

Com a democracia, a possibilidade de os cidadãos participarem da vida política, ganha contornos nas ações de canais institucionais, ou seja, dos canais de representantes eleitos pelo povo na consecução das necessidades e dos direitos dos coletivos, em detrimento da vontade e do desejo de alguns.

A participação da população adquiriria assim um caráter mais abrangente, com os poderes instituídos a partir de organizações de coletivos para enfrentar a tarefa de conceber leis e políticas governamentais, uma vez que a *participação popular [...] é aquela que se realiza através de canais institucionais para a intervenção direta na atividade de produção das leis e de políticas governamentais*. (BENEVIDES, 2003a: 12)

BOBBIO (1990) lembra que a principal regra do jogo no regime democrático é a da maioria – *é uma das regras fundamentais para a formação de uma decisão coletiva, e, conseqüentemente, também para a formação das decisões políticas, que são sempre decisões coletivas, mesmo se tomadas por uma só pessoa*. (p.34)

Nesta formação das decisões coletivas, embora se decida individualmente, a relação com outros indivíduos, na constituição das teias, das configurações, compõe a regra da maioria.

No que diz respeito às modalidades de decisão, a regra fundamental da democracia é a regra da maioria, ou seja, a regra à base da qual são consideradas decisões coletivas – e, portanto, vinculatórias para todo o grupo – as decisões aprovadas ao menos pela maioria daqueles a quem compete tomar a decisão. (*Idem*: 31)

Na participação, as decisões expressam o que a maioria afirma como possível de ser executado, daquilo que é substancial ao coletivo, aos imperativos da democracia, da forma como se dará a consecução deste desejo, da necessidade coletiva. Mesmo que quem tome a decisão seja uma só pessoa e representante de uma coletividade.

HOUTZAGER *et al.* (2004) em estudo sobre a forma de organização da sociedade civil, através da participação em políticas democráticas na cidade de São Paulo, baseiam suas afirmações a partir de uma análise que tem a perspectiva histórica e comparativa dos “atores institucionalmente situados”, quando

sugere que a participação é um resultado contingente, produzido numa teia de relações negociadas entre atores coletivos (organizações civis, Estado e outros) situados em um terreno institucional preexistente que reprime e/ou facilita formas de ação particulares. (p.267)

Ainda assim, é possível aglutinar a essa necessidade coletiva a esta “teia” de relações (ELIAS, 1994) que configuram as ações dos indivíduos a partir da constituição nos coletivos, os interesses de determinadas parcelas, em oposição muitas vezes às outras. Neste caso o que é singular, no interesse de cada um soma-se ao interesse da sociedade, no conjunto dos interesses dos mais diversos matizes.

Todo agir em sociedade é, naturalmente, a expressão de uma constelação de interesses dos participantes que se dirige à orientação do agir, quer se trate do agir alheio ou do agir próprio, de acordo com os seus próprios regulamentos e de acordo com nenhum outro regulamento e, por causa disso, percebe-se sempre a presença das mais diversas constelações de interesses dos participantes. (WEBER, 2001: 332).

A ação na sociedade, a atuação dos coletivos dependem da ação de um e de todos, ou seja, da associação do agir de todos, de um conjunto de interesses com diferentes composições, com a finalidade da construção de uma organização dos interesses diversos para o fortalecimento do interesse da “boa vida” (BOBBIO, 1992b), da vida em sociedade, onde

os indivíduos acreditam poder contar com um agir combinado através da associação referente ao agir do outro e dos outros, e que ele mesmo, exatamente por causa disso, também pode orientar o seu próprio agir conforme os mesmos regulamentos. (WEBER, *op. cit.*: 332)

A ação coletiva, combinada a partir daquilo que os indivíduos estabelecem enquanto relações e configurações, apontam para o “agir conforme os mesmos regulamentos”, sob a ordenação do Estado.

Assim, cada pessoa singular está realmente presa; está presa por viver em permanente dependência funcional de outras; ela é um elo nas cadeias que ligam outras pessoas, assim como todas as demais, direta ou indiretamente, são elos nas cadeias que as prendem. Essas cadeias não são visíveis e tangíveis, como grilhões de ferro. São mais elásticas, mais variáveis, mais mutáveis, porém não menos reais, e decerto não menos fortes. (ELIAS, 1994: 23)

Ao estudar que a partir do momento em que existe a possibilidade de outras formas de organizar o modelo de gestão das ações públicas, a participação da sociedade apareceria como a redentora de todos os problemas, pelo que pode ser observado das constatações anteriores, há uma série de providências a serem tomadas, algumas questões a serem esclarecidas,

aprofundadas, estudadas, esmiuçadas, no sentido de dar significação ao que é denominado de participação.

Estudar o significado da participação continua sendo um enigma a decifrar (GOHN, 2001: 13), uma vez que pode se constituir em matizes diversificadas, dependendo da concepção político-filosófico-partidária da representação dos que tiveram delegados o poder pelo voto. Assim sendo, formas distintas de entender o termo aqui estudado – da participação –, é apresentado na história da gestão pública, onde

Algumas já são consideradas “clássicas” e deram origem a interpretações, significados e estratégias distintos, a saber: a liberal, a autoritária, a revolucionária e a democrática. Não se tratam de interpretações monolíticas; elas geram, historicamente, outras interpretações a partir de composições tais como: liberal/comunitária, liberal/corporativa; autoritária (de direita e da esquerda); revolucionária (gradual ou por ato de força); democrática/radical etc. (*Ibid.*: 15) [grifos da autora]

Cada uma destas formas descritas pela autora demonstra uma ideologia fundamentando a ação das gestões, quando tratam de organizar formas possíveis da participação, no sentido de garantir a cidadania ativa.

BORDENAVE (1994), ao estudar sobre o assunto, constrói níveis possíveis da participação, o que indica que dependendo do nível de atuação do coletivo, das relações que os indivíduos estabelecem com os outros, é possível apreender formas da constituição desta participação, para mais ou para menos democracia, tais como: a) a informação: o menor grau, as decisões já tomadas são informadas; b) a consulta facultativa: como o próprio nome diz, há uma consulta a partir dos interesses de quem administra, de quem está no poder com vistas a resolução de problemas; c) a consulta obrigatória: em determinados casos, este tipo de consulta é realizada, porém a decisão é de quem dirige, por exemplo: negociação salarial entre patrões e operários; d) elaboração/recomendação: os comandados, aqueles que não decidem, mas simplesmente executam, recomendam, elaboram propostas e medidas justificadas, podendo ou não serem aceitas; e) co-gestão: compartilhamento de mecanismos de decisão (co-decisão) e decisão pelo colegiado. É um degrau superior aos anteriores; f) delegação: autonomia dos envolvidos em determinadas áreas antes reservadas aos mandatários; e g) em um grau mais elevado – a autogestão – o coletivo determina seus objetivos e escolhe os meios e as possibilidades de controle. (p. 31-3, *Passim*)

A partir destes níveis, importa aqui para este estudo, os mais próximos da democratização dos coletivos organizados, ou seja, dos níveis de (d) até (g). Estas perspectivas apontam para possibilidades de organização em que a decisão pelas escolhas recaem sobre uma grande maioria, em detrimento aos ditames ou desejos de uma minoria, em que aquilo que é possível executar, parte daqueles que têm a necessidade da execução de determinadas ações, de determinados mecanismos, expressam decisões políticas democráticas próximas das necessidades expressas pelas realidades sociais, pois é ali que se apresenta o que seria necessário para aquela dada comunidade. Através da participação estaria sendo oportunizada a possibilidade de influenciar as decisões políticas. Participação esta que se apresenta de forma não-linear, ou seja a institucionalização da participação se dá numa estrutura que se poderia chamar de espiralada, há avanços, retrocessos, recuos, novamente se avança, ou seja é um processo de construção que ainda não está dado e muito menos acabado, conforme chama a atenção DAGNINO (2002b) apresentando uma pesquisa que coordenou, visando tratar de como a sociedade civil se organiza para atuar nos espaços públicos no Brasil.

Esse processo de democratização, que se inicia com as lutas contra a ditadura militar e se estende aos nossos dias, sem previsão quanto ao seu término, não é linear, mas deve ser entendido como desigual no seu ritmo, nos seus efeitos sobre as diferentes áreas da vida social e política, combinando avanços, estagnação e até mesmo retrocessos. Esse entendimento permite dar conta da complexa dinâmica que apresenta a construção da democracia como um processo multifacetado que resulta da disputa entre distintos projetos políticos que, no interior da sociedade civil e dos diversos níveis do aparato estatal, confrontam distintas concepções sobre a própria natureza e os limites desse processo. (p. 10)

A democracia instaurada através do ato de tomar parte, nas idas e vindas – de mais ou menos participação, da dinâmica que envolve as relações dos indivíduos uns com os outros, enfim, da forma possível de participar, indica, assim, o exercício da cidadania na defesa de interesses que ultrapassam as fronteiras do EU, somando, integrando o NÓS no aprendizado da interlocução com o Estado, pois

é possível perceber que a participação em associações civis ajuda os participantes a entrar em contato com a democracia, a praticá-la em um micro-universo, a aprender sobre como entrar em contato com o Estado e, nesse processo, entender sobre como melhor defender os seus interesses. (AVRITZER *et al.* (b), 2004: 30).

Apesar de o autor estar discutindo a questão a partir das associações civis, a concepção de participação, aí defendida, pode ser emprestada para o trabalho da pesquisa aqui relatada, porque indica a forma de “entrar em contato com o Estado”, de participar da sociedade, de ter uma cidadania ativa, no sentido estudado por SOUZA (1996.) e BENEVIDES (2003a), apresentados na Introdução desta pesquisa.

A participação popular enquanto pressuposto da cidadania ativa resulta na consecução do poder popular, lembrando dos interesses e das necessidades expressas pela população, diferentemente do atendimento à vontade do povo, mas da sua necessidade, do seu interesse daquela que se faz presente para a consecução da participação que levaria à manutenção da democracia, conceito estudado anteriormente, enquanto possibilidade de democracia.

2.4. Cidadania: a expressão da participação

Na democracia, o significado da representação para a construção da cidadania assume papel de destaque.

A função dos representantes nos conselhos, seja do executivo ou das diferentes entidades, é a de traduzir as visões, as aspirações da pluralidade social. Não lhes cabe defender os seus segmentos, ou mesmo o executivo, pois não é essa a razão ou o significado da representação. A diversidade da representação nos conselhos qualifica e enriquece sua ação mas, porque mal entendida, tem sido também fator de conflitos. Hegemonias no interior dos conselhos são contrárias à sua natureza e à sua função. (BORDIGNON & ARAÚJO, 2006: 76-7)

Ao incluir no debate a propositura da construção da cidadania, numa gestão em que o tom é da representação de coletivos, a discussão da participação toma corpo, enquanto expressão da possibilidade de democracia, organizada a partir dos direitos e dos deveres dos cidadãos; acrescida, então, da necessidade de buscar significação para a cidadania.

A cidadania tem relação com a organização do Estado, com o funcionamento deste, na confluência das ações estatais com as dos indivíduos, as dos coletivos, que comporão uma forma de organizar a sociedade de maneira mais democrática e menos ditatorial; pois *não pode haver Estado democrático que se afirme sem cidadania ativa e sociedade participante, mas a ausência de Estado reduz o social a mero mundo dos interesses, a território de caça do mercado.* (NOGUEIRA, 2005: 34)

Estado e cidadania marcam uma forma de pensar a sociedade, onde o primeiro é imprescindível, caso contrário a mercantilização tornar-se-á a forma de organização dos coletivos; e a segunda, indica a possibilidade de completude do Estado, sua afirmação na democracia.

participar significa incidir politicamente nas questões que dizem respeito à vida concreta das pessoas, mas também, nos processos de tomada de decisão do Estado e dos governos, o que, por sua vez, afeta sempre de uma forma ou outra a vida concreta das pessoas. (MORONI, 2005: 285)

Em um artigo onde procurou apresentar como se dá o processo de construção da cidadania e da participação enquanto detentora de um significado político à época da independência do Brasil, NEVES (2002) faz referência ao fato de que *cidadania e participação política em uma esfera verdadeiramente pública de poder são processos de construção lenta, ainda mais no Brasil, herdeiro de cinco séculos de latifúndio e de quase outro tanto de escravidão*. (p. 48)

É neste contexto histórico-social de construção de uma forma participativa das comunidades que é elaborado o significado da cidadania, em oposição à servidão, à usurpação do princípio fundamental da existência humana: a vida; em oposição, ainda, ao domínio da sociedade privada em detrimento da busca por uma sociedade mais comunitária, onde o significado de ser cidadão é construído através das ações que envolvem formas de atuar inclusivas nas definições e construções da participação.

PAOLI (2002), ao discutir como é que as empresas têm responsabilidades sociais e, a partir delas desenvolvem programas de cidadania, ao abordar o tema aqui estudado diz que

A palavra 'cidadania', circulando como linguagem conotativa de civilidade e integração social, e portanto aparecendo como uma alternativa de segurança e ordem incapaz de ser fornecida pelos tradicionais modos autoritários e policiais de agir e de pensar" sobre os problemas da sociedade moderna "gerou na opinião pública uma demanda por responsabilidade apenas secundariamente dirigida ao governo. (p. 377) [grifo do autor]

Assim, a cidadania adquire uma legitimidade que a faz partícipe de um movimento democrático, o que quer dizer que a democracia não pode ser apartada da cidadania, que se configura através da responsabilidade das pessoas em constituir a representatividade dos seus dirigentes e o processo de escolha livre nos pleitos eleitorais. Desta forma *essa consciência de*

filiação a uma coletividade política e a responsabilidade por ela são condições da cidadania. (GHANEM, 2000: 25).

Cidadania, democracia e participação são formas congruentes que estão voltadas para a efetivação de um princípio da humanidade: a vinculação com o direito de usufruir as possibilidades mais diversas de constituição do homem enquanto sujeito do seu tempo, pois

os processos hegemônicos de globalização têm provocado, em todo o mundo, a intensificação da exclusão social e da marginalização de grandes parcelas da população. Esses processos estão sendo enfrentados por resistências, iniciativas de base, inovações comunitárias e movimentos populares que procuram reagir à exclusão social, abrindo espaços para a participação democrática, para a edificação da comunidade, para alternativas às formas dominantes de desenvolvimento e de conhecimento, em suma, para inclusão social. Estas iniciativas são, em geral, muito pouco conhecidas, dado que não falam a linguagem da globalização hegemônica e se apresentam, freqüentemente, como defensoras da causa contra a globalização. (SANTOS, 2002b, 457)

Enxergar a exclusão, a marginalização podendo entrever, por entre as ações de cidadania, da democracia, a participação democrática na busca pela construção da comunidade, abre horizontes para a inclusão social - a contraglobalização -, que tem como contraponto a globalização hegemônica.

Todavia existe um espaço de atuação governamental que é requerida pelos cidadãos na hora da escolha dos seus representantes enquanto agentes de governo, que não deve ser dirimida, em detrimento da participação da sociedade civil, isto indica para o governo a necessidade de realizar a tarefa que lhe coube ou que lhe cabe a partir de cada pleito eleitoral.

A cidadania nos anos 1990 foi incorporada nos discursos oficiais e ressignificada na direção próxima à idéia de participação civil, de exercício da civilidade, de responsabilidade social dos cidadãos como um todo, porque ela trata não apenas dos direitos, mas também de deveres, ela homogeneiza os atores. Estes deveres envolvem a tentativa de responsabilização dos cidadãos em arenas públicas, via parcerias nas políticas sociais governamentais. De um lado, isso é um ganho: significa o reconhecimento de novos atores em cena. De outro, é um risco, com o qual as lideranças progressistas da sociedade civil devem estar alerta: o de assumirem o papel que deve ser exercido pelo poder público estatal, pois para tal ele é eleito, ou indicado, e os cidadãos pagam impostos. (GOHN, 2004: 22-3)

A partir de uma pesquisa a respeito das formas de participação no Governo do Presidente Lula – primeiro mandato, MORONI (2005) apresenta os desafios para o enfrentamento da questão na atualidade:

1. reconstruir a arquitetura da participação; 2. resgatar o papel político dos conselhos; 3. resgatar o papel de mobilização social das conferências; 4. respeitar a multiplicidade dos sujeitos políticos; 5. reconhecer outras formas de organização; e 6. recolocar a questão da Reforma do Estado. (p.303)

Isto coloca para a pesquisa sobre as formas de participação na sociedade, assim como para a organização, os desenhos de representação desta participação, necessidades, questões a serem cotejadas se se quer a construção e a manutenção das possibilidades da constituição de mecanismos para a manutenção da democracia.

2.5. A Participação através dos conselhos

O estudo da instituição de formas de fazer a gestão da educação pública – quer seja em âmbito central: nos gabinetes dos gestores federais, municipais e estaduais, como também, em âmbito micro: nas escolas, após a promulgação da constituição de 1988, mais precisamente com a publicação da LDB de 1996, ganha uma dimensão diferente das expressas nas leis que precederam estas duas citadas acima, pelo motivo de que os colegiados começaram a ser instituídos enquanto coletivos de representação para atender às exigências sociais pela democratização das relações de poder nas instâncias decisórias.

É só após a consolidação da democracia, nos últimos vinte e cinco anos que houve um incentivo na busca por formas menos autoritárias, mais includentes de se pensar a gestão de instituições ligadas à educação, uma vez que a sociedade brasileira, como parte do continente Latinoamericano sofreu a mão pesada de políticas de arrocho, autoritarismo, conforme constata PANFICHI & MUÑOZ CHIRINOS (2002), ao afirmarem que

a natureza da sociedade civil na América Latina tem a ver com as particularidades do desenvolvimento histórico recente de nossas sociedades, em que sofremos o impacto combinado de reformas econômicas neoliberais, experiências autoritárias e processos inacabados de democratização política. (p. 305)

Desta forma, o impacto que estes fatores promoveram nas populações impregna o seu imaginário, transformando as possibilidades de estar em conjunto com os outros no delineamento de caminhos para a concretização da democracia, que acontece pela via da participação, enquanto exercício da cidadania.

Foi por ocasião da regulamentação dessas diretrizes constitucionais que começaram a ser estruturados espaços públicos institucionais como os *conselhos de políticas públicas* e as *conferências*, mecanismos que concretizam os princípios constitucionais de democratização e de controle social. (MORONI, 2005: 286)

BORDIGNON & ARAÚJO (2006), em estudo que buscou estabelecer o “ Perfil dos Conselhos Municipais de Educação, em 2005”, ao relatarem os resultados da pesquisa que tinha como um dos objetivos *identificar os interesses dos municípios em criar seus conselhos de educação*, indicam que *este dado é relevante para a definição de políticas de assistência técnica aos municípios no contexto do Pro-Conselho*⁵⁸ (p.24).

Junto ao “Sistema Nacional de Informações sobre Conselhos Municipais de Educação” (SICME), encontramos a referência à existência dos conselhos desde a publicação da primeira LDB em 1961⁵⁹.

A partir da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), instituída pela Lei nº 4.024/61, os conselhos de educação passaram a fazer parte indissociável dos sistemas de ensino. Alguns municípios, mesmo antes da institucionalização dos sistemas municipais de ensino pela Constituição de 1988, criaram seus conselhos de educação, independente da criação do respectivo sistema. A atual LDB somente faz referência ao Conselho Nacional de Educação, remetendo a sua organização a lei própria. Em relação a Estados e Municípios estabelece diretrizes somente para os sistemas de ensino, não se referindo aos conselhos de educação. (p.13)

Com o advento da possibilidade de participação junto a esses locais de tomadas de decisão, os conselhos se instalaram enquanto consequência de uma necessidade de alargamento das oportunidades democráticas de gestão, no caso aqui estudado, da educação pública, dentre outras questões que estão na ordem do dia das pesquisas educacionais e dos espaços de investigações acadêmicas.

⁵⁸ O Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho) tem por objetivos: a) Manter em funcionamento um banco de dados nacional sobre os Conselhos Municipais de Educação; b) Fortalecer a identidade dos CME como órgãos do Poder Público e parte da estrutura do sistema de ensino; c) Ampliar o conhecimento e o debate da legislação educacional, subsidiando o trabalho dos Conselhos; d) Engajar a atuação dos Conselhos na perspectiva da garantia do direito à educação como política de promoção da inclusão social; e) Promover o intercâmbio e a colaboração entre os CME; f) Propiciar o fortalecimento dos CME; g) Incentivar a participação da sociedade civil na gestão educacional; e h) Fomentar a criação de Conselhos Municipais de Educação. (BORDIGNON & ARAÚJO, *op.cit.*: 9)

⁵⁹ No caso de Campinas, como se estudará adiante, existiu a criação do Conselho Municipal de Educação e Cultura no ano de 1965.

Várias questões têm preocupado os educadores: a descentralização do ensino, a autonomia e a participação nos processos decisórios. Essas questões não são novas e, em diferentes momentos, já estiveram presentes no cenário nacional. Mas, em função da situação econômica, política e social, a partir dos anos 80, as mesmas encontraram condições propícias para sua materialização. (OLIVEIRA *et al.*, 2006: 8)

A participação nos processos decisórios orienta configurações em que os cidadãos, aqueles a que se destina a educação pública, possam tomar parte nas organizações que determinam a vida cotidiana, em que expressões como “eu” passam a ser empregadas a partir do momento que é possível, que se concebe dizer “nós”.

Apenas mediante uma alteração na estrutura das relações interpessoais, uma estruturação diferente das individualidades, seria possível estabelecer uma harmonia melhor entre as pressões e exigências sociais, de um lado, e as necessidades individuais, o desejo de justificação, sentido e realização das pessoas, de outro. (ELIAS, 1994: 57)

As exigências sociais demandadas na democracia pelo “nós” comporiam a teia de relações estabelecidas pelos que são capazes de a partir disto dizer “eu”. A regularização da sociedade estabeleceria, assim, as configurações necessárias à vida participativa, em que a constituição das relações configura a estrutura da sociedade.

A sociedade, com sua regularidade, não é nada externo aos indivíduos; ela é aquilo que todo indivíduo quer dizer quando diz ‘nós’. Mas esse ‘nós’ não passa a existir porque um grande número de pessoas isoladas que dizem ‘eu’ a si mesmas posteriormente se une e resolve formar uma associação. (*Ibid.*: 57) [grifos do autor]

Neste particular, se configura a importância da pesquisa a respeito dos conselhos, enquanto capilaridade de envolvimento nas questões públicas, pela via da democratização das configurações e das iniciativas populares em conjunto com o Estado democrático.

Entendemos que a natureza complexa e dialética dos fenômenos e fatos sociais não nos permite esperar inteira correspondência entre o propugnado pela administração pública e pela reflexão teórica com o praticado nos sistemas de ensino. Exatamente por isso, parece importante investigar o agir dos CME e o potencial de transformação que eles representam, ainda mais diante da heterogeneidade brasileira. (FREITAS & CARVALHO, 2008: 500)

É necessário lembrar a existência de modelos de gestão conforme os estudados por GONH (2004 e 2001) enquanto um modo de entender a democracia como base para que seja dada a participação, ainda segundo AVRITZER (2004); SANTOS & AVRITZER (2002), anteriormente referenciados; DAGNINO, 2002b; e GHANEM, 2000.

Compreender esta relação, entre o modo de gestão e as formas como o conceito de democracia pode se apresentar, contribui para a consolidação de um jeito de entender a gestão de uma Secretaria de Educação na perspectiva de incentivo à participação nos momentos de tomada de decisão, buscando desfazer a constituição anteriormente vivenciada – principalmente na ditadura militar – da relação entre os que governam e os cidadãos, construindo a possibilidade de vislumbrar a mobilização de parcela da sociedade interessada em mudanças, conforme SADER (2002).

TATAGIBA (2002) ao estudar a atuação dos conselhos gestores e a democratização das políticas públicas no Brasil, ao se referir aos problemas enfrentados pela radicalização da participação através das organizações populares em conselhos, afirma que

apesar de a própria existência dos conselhos já indicar uma importante vitória na luta pela democratização dos processos de decisão, os estudos demonstram que tem sido muito difícil reverter, na dinâmica concreta de funcionamento dos conselhos, a centralidade e o protagonismo do Estado na definição das políticas e das prioridades sociais. Na dinâmica de funcionamento dos conselhos, os principais constrangimentos à existência de uma relação mais simétrica entre Estado e sociedade aparecem relacionados às seguintes variáveis: a) a dificuldade dos atores, tanto governamentais quanto não-governamentais, em lidar com a pluralidade; b) a relação conselheiro-entidade; e c) a qualificação dos conselheiros para o exercício de suas funções. (p.56-7)

As questões estudadas pela autora apontam para a pesquisa sobre a organização, as funções e atividades dos aspectos que podem comprometer a participação. Neste sentido, retornando a BORDIGNON & ARAÚJO (2006)⁶⁰, com referência à situação dos municípios brasileiros em relação à existência de Conselho Municipal de Educação, é possível notar que no Estado de São Paulo – com base em uma tabela produzida pelos autores da pesquisa – de um total de 645 municípios, 336 estão cadastrados a partir da resposta que deram ao questionário do MEC sobre as condições de existência do Conselho – o que indica um total de 52% do total de

⁶⁰ Para a realização da pesquisa com a finalidade de esboçar o perfil dos Conselhos Municipais de Educação, foram disponibilizados formulários no site do MEC para *que os dirigentes e os conselheiros municipais de educação pudessem alimentar on-line o sistema*, (p.11), a fim de instruir o SICME.

municípios do Estado. Destes, 332 indicaram que há lei que criou o Conselho Municipal de Educação; o que significa um total de 99% dos respondentes. (p.14).

Estudando mais detalhadamente os dados, constatamos que a institucionalização de um recurso para a participação junto às instâncias de decisão das políticas – a representação junto aos Conselhos Municipais de Educação – expressa em metade dos municípios existentes no Estado de São Paulo, demonstra uma carência em relação à organização dos movimentos representativos. Se nos reportarmos à redemocratização do país, pós ditadura militar, a cidade de São Paulo, em 1984, foi o local em que houve a primeira manifestação em prol da campanha “DIRETAS JÁ!” e, também, o último comício reunindo uma “multidão de manifestantes”, para o retorno à eleição do Presidente da República pelo voto popular⁶¹; contudo os dados da pesquisa de BORDIGNON & ARAÚJO (2006) acima expressam uma situação diferente em relação à possibilidade de organização representativa e de participação nos desígnios da sociedade, em que no Estado onde aquela ação cívica – no caso das “Diretas Já!” aglutinou um número expressivo de participantes, a questão da organização da participação aparece – no caso dos Conselhos Municipais de Educação – em 50% dos municípios.

Em relação aos regulamentos legais para a institucionalização deste conselho, no caso do Estado de São Paulo, dos municípios que participaram da pesquisa – através da resposta aos formulários acima mencionados – 99% afirmam que promulgaram a legislação pertinente à criação destas instâncias participativas.

Há casos em que a instalação da representação se faz a partir de um decreto, muitas vezes não do município, mas do Estado, como é o caso apontado por BORGES (2006) ao estudar a implantação do Conselho Municipal de Educação no município de Cosmópolis – SP – neste caso na esteira da municipalização do ensino – o que posteriormente fez com que o referido município para implantar a municipalização do ensino fosse obrigado a criar o seu referido conselho (p.102).

⁶¹ A campanha “Diretas Já!”, no ano de 1984, foi um marco na vida pública brasileira, pelo retorno à eleição do Presidente da República, através do voto direto da população. Através de passeatas e comícios, as manifestações aconteceram pelas várias capitais dos estados. No dia 16 de abril daquele ano, quando se votaria a emenda à constituição para o restabelecimento do dispositivo da eleição direta, através da então denominada “Emenda Dante de Oliveira” – apresentada pelo Deputado Federal Dante de Oliveira, à época filiado ao PMDB –, foi a vez da cidade de São Paulo, novamente, acolher os manifestantes, através de um comício que reuniu mais de 1 milhão de pessoas, considerado o maior da campanha. (RODRIGUES, 1993)

A função do Conselho varia de acordo com a sua especificidade, sua abrangência e sua composição. Em relação ao Conselho Municipal de Educação, sua natureza pode ser deliberativa, consultiva, fiscalizadora, mobilizadora ...

tradicionalmente os Conselhos de Educação receberam atribuições diversas, desempenhando, precipuamente, função deliberativa e consultiva. A função deliberativa compreende o exercício de competências próprias, abrangendo, especialmente, a definição de normas para o sistema e o credenciamento de instituições e autorização de cursos. A função consultiva tem caráter de assessoramento aos dirigentes do sistema. Em alguns casos os conselhos se situam como instâncias recursais, ora com caráter deliberativo, ora com caráter consultivo. Mas, nas normas que instituem os conselhos, nem sempre as competências estão claramente explicitadas em seu caráter, se deliberativo ou consultivo. No caso dos conselhos municipais de educação, mais próximos dos cidadãos, onde a democracia participativa se faz mais presente, outras atribuições adquirem pertinência, como a fiscalizadora (de controle social) e a mobilizadora (de democracia participativa). (BORDIGNON & ARAÚJO, 2006: 38)

As funções desempenhadas pelos conselhos, conforme demonstraram os autores, apresenta a variedade de possibilidades de organização destas instâncias representativas, apontando para a consecução da democracia, uma forma de atribuir significado às experiências de reordenamento da vida pública.

Na entrevista da Professora representante I no Conselho das Escolas Municipais de Campinas é possível apreender o significado da participação e dos órgãos representativos junto à administração pública. Esta concepção encontra respaldo naquilo que vimos estudando a respeito.

Considero o colegiado de suma importância, tendo em vista a gestão democrática. Então, a partir da abertura da Lei de Diretrizes de Bases, a ênfase que foi dada aos conselhos é muito importante. Mas sinto também que todos os integrantes, não só do conselho municipal, como conselho das escolas, como conselho escolar, talvez não tenham a ótica de ver a importância da contribuição desse colegiado na gestão democrática. O quanto ele é importante, o quanto ele é decisivo, o quanto ele tem direito à voz. Então eu percebo que não tem se dado a ótica devida, em todos os âmbitos. Tanto é que, por exemplo, falta preparo dos conselheiros por falta de informação, quer dizer, é um problema nosso, temos que melhorar isso. Tanto é que eu tenho me reportado ao MEC, a partir do momento em que eu soube que ele tinha um programa de fortalecimento dos conselhos escolares em âmbito nacional. Então é um curso à distância e que traz uma grande discussão, em âmbito nacional, onde você observa que a prefeitura está muito organizada em termos de legislação, todos os dispositivos legais – a partir da LDB – ela está cumprindo, ela está organizada. Agora, vivenciar e colocar em prática eu acho que ainda não está acontecendo a contento, por falta de ter uma capacitação para os membros. Eu estou fortalecida porque já fiz uma carga de noventa horas e concluí outra carga de noventa horas de

capacitação, que me fortaleceu e me subsidiou muito enquanto conselheira. Então, eu acho importante essa preocupação sua, de fato é preciso ter uma mobilização, em âmbito municipal, capacitando e valorizando o conselho por ele ser grande contribuidor na gestão democrática. Entende?

Na pesquisa organizada por OLIVEIRA *et al.* (2006) encontramos, também, uma apreciação das funções dos Conselhos Municipais de Educação, ao estudarem estes órgãos existentes na Região Metropolitana de Campinas, indicam que *são órgãos criados junto aos escalões do Poder Executivo (Ministério, Secretarias Estaduais, Secretarias Municipais ou equivalentes), com competências deliberativas e ou normativas, ou ainda de assessoramento.* (p.14)

É possível encontrar relatos de pesquisas que apontam esta forma de fazer a gestão pública presente desde há muito tempo. Há autores que indicam a institucionalização dos Conselhos remonta a Portugal, no período da constituição das comunas, da organização da povoação, em favorecimento às necessidades da realeza.

entre os séculos XII e XV, foram criados 'concelhos' municipais (escrita da época, com c), como forma político-administrativa de Portugal, em relação às suas colônias. [...] Em São Paulo, a idéia de implantação de conselhos não é nova, [...] podemos citar alguns exemplos, tais como os conselhos propostos nos anos 1960 na gestão de Adhemar de Barros no governo do Estado de São Paulo. (GOHN, 2001: 65 e 71) [grifo da autora]

Estes conselhos – organizados como forma de participação, por volta de quando foram criados as comunas e os municípios, nos desígnios da coroa portuguesa – funcionavam como um incremento herdado da tradição romana, em contrapartida da *exacerbação dos privilégios da nobreza territorial e do clero.* (FAORO, 2000: 6-7)

Os conselhos serviram, também, enquanto suporte político, fiscal e militar, no instante em que a realeza via-se frente ao crescimento do poder daqueles que a apoiavam: o clero e a nobreza. Com a criação do conselho local, o rei impunha-lhe a garantia da defesa militar das suas propriedades, *criava-se, obediente à monarquia, uma milícia gratuita.* [...] *Finalmente, os concelhos somavam à renda do príncipe, oriunda de seu patrimônio fundiário, largas contribuições.* (Ibid.: 7)

Guerra, ascendência do rei com a rede de seus agentes cobrindo o país, – são os traços que imprimem o caráter à sociedade nascente. Um braço, dia a dia mais vigoroso, completará o quadro, com a entrada do povo nos cálculos políticos, amparado nos concelhos, sob o ditado da velha feição romana. (Ibid: 8)

A pesquisa voltada para entender os Conselhos Municipais de Educação carece de aproximações, é o que constata ARELARO (2005), afirmando que o assunto é pouco pesquisado, necessitando de que pesquisadores se debrucem sobre ela, a fim de produzir conhecimento na área (p. 1062)

Em relação à institucionalização dos Conselhos Municipais de Educação, CARVALHO *et al.* (2001), ao estudar a forma como na microregião de Campinas o Conselho Municipal de Educação pode se constituir enquanto instância (in)abilizadora da gestão da escola pública municipal, referindo-se aos mecanismos legislativos (Lei Estadual 9.143/95, Decretos Estaduais (40.473 e 40510/95 e 43.072/98) que criaram estes colegiados, aponta que

Os Conselhos Municipais de Educação instituem [...] um novo espaço político para a elaboração e gestão da política educacional do município, constituindo-se na instituição incentivadora do aumento da participação popular nas tomadas de decisões, apoiando-se em instrumentos reais de democratização e gestão participativa. (p.191)

É perceptível, então, a preocupação dos órgãos legisladores com o incentivo à democratização das ações de gestão da educação regionalizada, proporcionando a participação popular nos momentos de pensar formas de gerir o sistema público de educação.

faz sentido supor que instituições de âmbito local, dotadas de efetivo poder, possam representar um incentivo à participação política, dado que podem possibilitar formas mais efetivas de controle sobre a agenda e sobre as ações de governo. No entanto, não é suficiente que se reforme apenas a escala ou âmbito da esfera responsável pela decisão a ser tomada. É necessário que se construam instituições cuja natureza e cujas formas específicas de funcionamento sejam compatíveis com os princípios democráticos que norteiam os resultados que se espera produzir. (ARRETCHE, 1996: 6)

O incentivo à participação política, conforme apontada pela autora, incrementa a democratização das relações, a construção das configurações apontadas por ELIAS, conforme anteriormente estudado. Estas configurações marcam as relações estabelecidas por aqueles que demandam a educação pública, no caso os pais, os estudantes, os professores, a sociedade.

Retornando a BORGES (2006) ao estudar a composição e atuação do Conselho Municipal de Educação de Cosmópolis – SP, aponta a questão acima mencionada.

Entendemos que a criação e o funcionamento do Conselho Municipal de Educação, embora não tenham condições de solucionar os problemas educacionais do município, constituem os fatores propiciadores de condições de discussões das questões educacionais por parte de quem faz e utiliza a escola: professores, pais, alunos e representantes da sociedade. (p. 106)

É fato que a atuação de representantes da sociedade – como indicador da possibilidade de constituir configurações possíveis na relação com o poder público – também aponta para a cautela na organização dessas instâncias de participação.

Em tese, no CME, é facultada a participação da sociedade civil nas decisões a respeito da educação no município, na gestão educacional. Mas, para isso, seus representantes devem estar comprometidos com o desenvolvimento da educação e atentos às expectativas e necessidades educacionais reais da comunidade e não nomeados por mera formalidade. (PRIMIANO, 2006: 209)

Importante, também, é o fato de que os conselhos se instituem enquanto mecanismos de atendimento às demandas locais e daquelas oriundas da administração pública, contudo a importância da sua institucionalização como

instrumentos de ação social comprometidos com a demanda de transparência no uso dos recursos e na qualificação das organizações e instituições públicas. Precisam confrontar as forças em disputa na área, deixar de atuar como meros componentes das estruturas burocráticas e administrativas do Estado e legitimadores da ação reguladora da União no espaço local. Precisam adquirir características ligadas à promoção, sustentação, efetivação, avaliação e aperfeiçoamento da participação da sociedade civil nas deliberações e decisões educacionais. (FREITAS & CARVALHO, 2008: 513-4)

Em um trabalho que discuti a participação através da organização dos conselhos municipais de políticas públicas na cidade de São Paulo, TATAGIBA (2004), amplia a concepção do que seja a representação através dos conselhos, ao afirmá-los como não sendo

espaços do governo, tampouco da sociedade civil. São espaços públicos plurais, nos quais representantes da sociedade e do Estado, disputam, negociam e, ao mesmo tempo, compartilham a responsabilidade pela produção das políticas públicas, em áreas específicas. (p. 348).

Estes “espaços públicos”, constituídos pela possibilidade de democratização das esferas decisórias a respeito das questões do bem público, são também estudados por PRIMIANO (2006), ao se reportar ao Conselho Municipal de Educação no município de Santo Antonio de Posse – SP, chamando a atenção para o

real interesse na construção de uma sociedade democrática com a participação direta das pessoas nas decisões sobre o bem público, aqui incluída a educação. O Conselho de Educação, especialmente o municipal, constitui um espaço excelente para a participação direta das pessoas [...]. Ele deve estar aberto à comunidade e ser organizado conforme a complexidade e a natureza das exigências locais e das políticas municipais. (p. 210-11)

Contudo, o otimismo em relação à participação, como forma de se institucionalizar a democratização das decisões para a gestão de instituições públicas responsáveis pela educação, tem que ser pensado em relação às reais expectativas dos que tomam parte destas instâncias, para que não sejam frustradas as possibilidades de avanço nos mecanismos decisórios dos Sistemas de Ensino.

É preciso atentar para as tensões existentes na construção da democracia, principalmente ao ser falado em avanços nos mecanismos de decisão dos governos, pois

atribuir indiscriminadamente aos espaços de participação da sociedade civil o papel de agentes fundamentais na transformação do Estado e da sociedade, na eliminação da desigualdade e na instauração da cidadania, transformando as expectativas que estimularam a luta política que se travou pela sua constituição em parâmetros para sua avaliação, pode nos levar inexoravelmente à constatação do seu fracasso. (DAGNINO, 2002c: 296).

Isto, de certa forma, é possível encontrar em GHANEM (1998) ao procurar elaborar um guia para equipes técnicas, buscando apoiá-las na consecução da gestão democrática da escola, pensando a melhoria da educação pública, ao se referir aos mecanismos de participação enquanto meios para atingir fins, ao destacar o fato de que

Uma característica a ser destacada nas mudanças legislativas promovidas por políticas de democratização é que elas se concentram principalmente em estabelecer e regular os meios para a participação [...] Não se deve perder de vista que estes são meios (democráticos) para identificar e resolver problemas. Mas a maioria das pessoas não dedicará tempo e trabalho para fazê-los funcionar, se não os compreender exatamente e se não enxergar relação entre eles e as alegrias ou angústias cotidianas da vida escolar. (p. 63).

Ainda prosseguindo com os estudos de GHANEM (1998), ao reportar-se a um estudo de OLIVEIRA (1997a) que buscou a compreensão da ingerência da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL)⁶² nas políticas públicas no Brasil, afirma que

⁶² Disponível em <<http://www.eclac.org/>>, acesso em julho de 2009. Escritório no Brasil disponível em <http://www.eclac.org/brasil/>, acesso em julho de 2009.

a desconcentração de certas decisões, a descentralização dos serviços, a participação da sociedade na condução dos processos, foram sendo sistematicamente incorporados às reformas administrativas sem, no entanto, incorporar efetivamente os segmentos sociais e suas representações. (p. 175).

Ou seja, não bastam as oportunidades para a democratização das decisões, não basta abrir espaço para a participação, não basta a institucionalização de Conselhos, Fóruns, Colegiados ..., é preciso pensar o seu significado para os que deles participam, construir individualmente o significado coletivo do ato de tomar parte ou seja participar, buscar entender a dinâmica do coletivo de representantes da gestão da SME na interação com os problemas apontados pelas escolas, vivenciados no cotidiano das relações que se estabelecem nas instituições escolares, pois

participar é fazer parte, tomar parte e ter parte do processo e não apenas dele fazer parte onde e quando convém aos mentores [...] ou então o que podemos denominar de participação como dever, quando se é convocado para ouvir, e às vezes opinar, corroborando, assim, para a legitimação do ato imposto. (BORGES, 2002: 165 e 262) [grifos do autor].

Os significados se apresentam das formas mais diversas possíveis. A história e o modelo de incluir-se nas decisões de esferas que têm o poder de direcionar o rumo da educação pública brasileira eram unilateral, ou seja, dependia dos desejos e anseios da manutenção de um só jeito de fazer gestão pública, na perpetuação das desigualdades sociais. Todavia, conjuntamente com a participação é necessária a elaboração de normas que organizem a democratização do acesso à “boa vida”, caso contrário haverá frustração das possibilidades de participação.

A organização da participação popular nos destinos das políticas a serem implementadas, originam formas de atuar junto aos gestores públicos, através dos conselhos que têm as características de serem públicos, participativos, por conseguinte, representativos, aí incluída a paridade, com legislação a partir de dispositivos legais e com atribuições específicas:

a) órgão público e estatal; b) com participação popular, por meio de representação institucional; c) representantes da sociedade civil eleitos em fórum próprio e pela própria sociedade; d) com composição paritária entre governo e sociedade (reconhecimento da multiplicidade dos sujeitos políticos); e) criado por lei ou outro instrumento jurídico, portanto, espaço institucional; f) com atribuições deliberativas e de controle social; g) espaço público da relação e da interlocução entre Estado e sociedade; h) mecanismo de controle da sociedade sobre o Estado; i) com atribuições de discutir a aplicação dos

recursos, isto é, do orçamento público; j) Liberdade de escolha da presidência do conselho pelo próprio conselho; k) Presente nas três esferas de governo, funcionado em forma de sistema descentralizado. (MORONI, 2005: 289)

Buscando ainda focalizar a gestão enquanto princípio democrático, para que haja a participação, é preciso tornar vivenciar a democracia, o que quer dizer que

A gestão democrática é um princípio do Estado nas políticas educacionais que espelha o próprio Estado Democrático de Direito e nele se espelha postulando a presença dos cidadãos no processo e no produto de políticas dos governos. Os cidadãos querem mais do que ser executores de políticas, querem ser ouvidos e ter presença em arenas públicas de elaboração e nos momentos de tomada de decisão. [...]. Tal é o caso dos múltiplos Conselhos hoje existentes no âmbito de controle e fiscalização escolar, da merenda e de outros assuntos. Tal é o caso também dos orçamentos participativos em diversos municípios do país. É nesse sentido que a gestão democrática é um princípio constituinte dos Conselhos intra-escolares como os Colegiados, o Conselho da Escola, os Conselhos dos Professores e outras formas colegiadas de atuação. (CURY, 2002: 172) [grifos do autor]

Vivenciar a democracia, na questão da gestão aqui estudada, faz com que o olhar seja endereçado para o papel da gestão da educação entendendo-a menos técnica, assumindo uma dimensão mais política quando dá visibilidade ao que é específico da sua função pública e na sua tarefa de tornar possível a construção da cidadania. (GRACINDO & KENSKI, 2001: 225-6).

Na organização da participação, naquilo que se refere a esta pesquisa, ou seja, à constituição das instituições educacionais – quer sejam os órgãos da administração central e/ou das escolas, a gestão através do Sistema Municipal de Educação mostra-se como uma possibilidade que compreende ações inclusive das instâncias de participação.

Os estudos de BORDIGNON & ARAÚJO (2006) apontam o CME enquanto uma instância que comporia o Sistema Municipal de Ensino. Consta na Apresentação do trabalho que os conselhos são

Entendidos como órgãos de Estado, os CME são parte estrutural e estruturante da organização e do funcionamento do sistema de ensino no novo ordenamento da educação nacional e devem ser fortalecidos nas suas competências e inseridos no sistema de informações educacionais do Ministério da Educação. (p.9)

Também nos estudos de OLIVEIRA *et al.* (2006) fazem a referência ao CME e o Sistema Municipal de Ensino, ao afirmarem com base na Indicação CEE/SP 33/03 as *condições para a existência de um sistema municipal autônomo: rede escolar própria; órgãos normativos do sistema; órgão executivo.* [...] *O órgão normativo do sistema é o Conselho Municipal de Educação.* (p.38).

Pelas considerações expressas nestas duas pesquisas, o estudo da relação entre o Conselho Municipal de Educação e o Sistema de Ensino se apresenta como necessidade para a continuidade desta pesquisa.

2.6. Conselhos e Sistema Municipal de Ensino⁶³

Com a promulgação da Constituição de 1988 e também com a LDB de 1996, os municípios se viram com a possibilidade de implantação do Sistema próprio de ensino. É a possibilidade de a Secretaria de Educação do Município constituir-se enquanto instituição autônoma a partir do que é legislado em âmbito nacional e estadual sobre educação.

O termo sistema de ensino aparece pela primeira vez, oficialmente no Brasil, na Constituição de 1934. Mas essa Constituição reconheceu somente o Sistema Federal e sistemas estaduais. Os sistemas municipais de educação, com autonomia própria, foram instituídos pela Constituição de 1988. (BORDIGNON & ARAÚJO, 2006: 13)

No início dos anos de 1980, encontrarmos as discussões a respeito da criação destes Sistemas, a partir do movimento pela autonomia municipal em matéria de educação.

O movimento pela autonomia municipal em educação teve expressão clara nos anos de 1980 com a criação, em 1986, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME)⁶⁴. Logo após a aprovação da nova LDB, a entidade realizou o seu 6º Fórum Nacional, sendo destacadas a questão da autonomia municipal e a possibilidade aberta para os municípios organizarem sistemas próprios. Pode-se perceber um aumento da ação dos municípios para garantir recursos e espaços de participação na defesa dos interesses locais, sendo possível entender o reconhecimento do município como ente jurídico autônomo na Constituição de 1988 como uma conquista. Foram definidas competências, responsabilidades, recursos financeiros e direitos, colocando o município como ente

⁶³ Utilizaremos a expressão *Sistema Municipal de Ensino*; e não Sistema Municipal de Educação, como tem sido utilizado em alguns estudos, respaldando-nos no preceito legal da LDB que, de acordo com SAVIANI (1999), o *inciso III do artigo 11 da LDB estipula que cabe aos municípios 'baixar normas complementares para o seu sistema de ensino'*. (p. 124)

⁶⁴ Disponível em <http://www.undime.org.br/htdocs/index.php>, acesso em julho de 2009.

federativo a atuar em regime de colaboração com o estado e a União. (SARMENTO, 2005: 1372)

Na intenção de aprofundar o estudo do que seja um sistema de ensino, é possível encontrar a concepção de que

o termo sistema denota um conjunto de atividades que se cumprem tendo em vista determinada finalidade. E isso implica que as referidas atividades são organizadas segundo normas decorrentes dos valores que estão na base da finalidade preconizada. Assim, sistema implica organização sob normas próprias (o que lhe confere um elevado grau de autonomia) e comuns (isto é, que obrigam a todos os seus integrantes). (SAVIANI, 2008b: 3)

É a possibilidade, desta forma, da organização da educação municipal a partir de normas que são promulgadas pela municipalidade, pelo poder público local, em consonância com as instâncias federais e estaduais. Nesta concepção o que é “próprio” e “comum” estaria na base da organização do Sistema.

Esse mesmo autor chama a atenção para o fato de que o texto da Constituição Federal de 1988, *não estendeu aos Municípios a competência para legislar em matéria de educação*, todavia o art. 211 dá margem à criação dos Sistemas Municipais de Ensino, *quando estabelece que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os seus sistemas de ensino”*. (Ibid.: 4)

Em relação à LDB, no que se refere à institucionalização dos Sistemas Municipais de Ensino, o mesmo autor prossegue afirmando que neste texto legal, é possível encontrar amparo para essa ação.

O texto da nova LDB, entretanto, procurou contornar a dificuldade apontada, ultrapassando a ambigüidade do texto constitucional e estabelecendo com clareza a existência dos sistemas municipais de ensino. Para tanto, além do artigo 211 (“A União, os Estados e os Municípios organizarão em regime de colaboração os seus sistemas de ensino”), a LDB terá certamente buscado respaldo nos incisos I e II do artigo 30 da Constituição Federal que afirmam, respectivamente, a competência dos municípios para “legislar sobre assuntos de interesse local” e “suplementar a legislação federal e a estadual no que couber”. Assim, o inciso III do artigo 11 da LDB estipula que cabe aos municípios “baixar normas complementares para o seu sistema de ensino”. (SAVIANI, 1999: 123-4)

O termo sistema refere-se então a uma possibilidade de organização das instituições que atuarão na organização e oferecimento da educação, com a finalidade de instituir a relação entre as escolas de uma determinada esfera da administração estatal.

O conceito de sistema traz embutida a idéia da organização de um todo. Ou seja: todas as atividades educacionais sob responsabilidade de um ente federado (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) obedecem a um ordenamento legal e a uma estrutura administrativa oficial – o sistema de ensino. Entende-se aqui por sistema de ensino o conjunto de instituições e os princípios e diretrizes legais e normativos da organização e da gestão das atividades educacionais de cada ente federado. (BORDIGNON & ARAÚJO, 2006: 13)

Neste sentido, o município de Campinas, institui o Sistema Municipal de Ensino, através da Lei nº 12.501, de 13 de março de 2006, publicada no DOM de 14 de março do referido ano.

No art. 5º, o dispositivo legal afirma que

São finalidades do Sistema Municipal de Ensino: I – oferecer educação infantil, garantindo acesso e permanência gratuitos nas Unidades Educacionais de Educação Infantil às crianças de 3 meses até 6 anos, tendo como objetivo o desenvolvimento integral em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade; II – oferecer o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; III – oferecer atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais; IV – garantir padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; V – assegurar formação, produção e a pesquisa científica que possibilite o direito à aprendizagem a todos os educandos; VI – garantir a participação de docentes, pais e demais segmentos ligados às questões da educação municipal na formulação de políticas e diretrizes para a educação do município, bem como na gestão e controle social dos recursos financeiros e materiais do ensino público e privado, repassados pelo Poder Público; VIII – viabilizar projetos e programas especiais para crianças, jovens e adultos em situação de vulnerabilidade social.

É possível observar que dentre outras finalidades do Sistema Municipal de Ensino de Campinas, no inciso VI, está expressa a possibilidade da participação dos envolvidos com a educação e daqueles que dela se beneficiam na *formulação de políticas e diretrizes para a educação do município*, oportunizando a organização da representação popular da sociedade nos assuntos relativos à educação.

Os Sistemas Municipais de Ensino e as instâncias de participação, no caso aqui, por exemplo, os Conselhos Municipais de Educação têm relação um com o outro, a partir da promulgação da primeira LDB, a Lei nº 4.024/61, quando *os conselhos de educação passaram a fazer parte indissociável dos sistemas de ensino*. (BORDIGNON & ARAÚJO, 2006: 13). Até anteriormente à promulgação da Constituição de 1988, é possível encontrar municípios que instituíram – através de ato legal – a criação *dos seus conselhos de educação, independente da criação do respectivo sistema*. (*Ibid.* 13), foi o que ocorreu em Campinas, se observarmos as

datas de promulgação dos dispositivos legais que normatizam essas instâncias, ou seja: a lei que criou o CME é de 1996; e a da criação do Sistema, de 2006.

Embora a praxe atual vincule sistemas e conselhos de educação, muitos municípios têm hoje instituídos conselhos, mas não sistemas de ensino. Considerando o dispositivo da LDB, que remete o município que não institui legalmente seu sistema de ensino a integrar o sistema estadual, a ausência do sistema municipal limita o âmbito das atribuições do conselho. Na prática, sem sistema próprio, o município abdica de sua autonomia nas competências próprias do sistema de ensino. Por outro lado a não existência do conselho priva o sistema, ou a secretaria de educação, de um fórum de visão plural das questões educacionais e de gestão participativa, democrática. (*Ibid.*: 13)

Contribui com esta perspectiva a afirmação de OLIVEIRA *et al.* (2006) de que *ligada à questão destes sistemas está a dos Conselhos Municipais de Educação, embora em alguns municípios estes colegiados estivessem em funcionamento antes mesmo que os CMEs fossem criados.* (p.19) Fica explícita, desta forma, a relação entre ambos os dispositivos democráticos de organização da educação municipal, apesar de – em alguns locais – um existir sem o outro.

No caso do Estado de São Paulo, o Conselho Estadual de Educação – pela Deliberação CEE 11/97 – orientou os municípios em relação à criação dos seus sistemas municipais de educação, inclusive solicitando que tomassem as seguintes providências:

a. comunicarem a decisão ao Conselho Estadual de Educação, informando, entre outras providências, a Lei Municipal que criou o Sistema Municipal (caso exista) e a Lei Municipal que criou o Conselho Municipal de Educação; b. Comunicarem-se com as Delegacias de Ensino (hoje Diretorias de Ensino) para a transferência do acervo das escolas estaduais assumidas pelo Sistema Municipal; c. Caso as respectivas Prefeituras não contassem com estrutura adequada para a assunção desse acervo (documentação escolar), contatassem as Delegacias de Ensino (hoje Diretorias de Ensino) para que esses órgãos continuassem exercendo a supervisão das escolas mencionadas, e, por seqüência, as que fossem instaladas. (*Ibid.* p.12)

A primeira exigência refere-se à relação entre os dois dispositivos aqui estudados. É possível perceber as prescrições legais, os trâmites necessários para que a Secretaria do Estado da Educação reconheça a criação do Sistema de Ensino de determinado município, dentro dos limites territoriais do Estado de São Paulo.

A Indicação CEE/SP 10/97 refere-se à necessidade de que ‘as decisões municipais estejam em sintonia com diretrizes de âmbito estadual’ visando ‘integração à política e planos educacionais da União e dos Estados’, acrescentando que a escola deverá funcionar de acordo com a legislação vigente ‘aí incluídas as normas do Conselho Municipal de Educação’. A necessidade de articulação desse colegiado com seus congêneres, em nível estadual e nacional, foi reafirmada pela Indicação CEE/SP 33/2003. (OLIVEIRA *et al.*, 2006: 39) [grifos dos autores]

A partir disto, na pesquisa de BORDIGNON & ARAÚJO (2006) encontramos dados em relação à implantação destes Sistemas no Estado de São Paulo, sendo que do total de 336 municípios cadastrados no SICME, 210, ou seja 63% possuem lei que criou o Sistema Municipal de Ensino (p.14). O número, se considerarmos o total dos municípios inscritos, não é de todo expressivo pois indica que um pouco mais da metade conta com esse dispositivo legal, soma-se a isto o fato de que o total de municípios do estado é de 645, o que indicaria uma porcentagem pequena daqueles que possuem instituído o Sistema Municipal de Educação. Apresenta, assim, a relação que se estabelece com a Secretaria do Estado da Educação, no tocante à supervisão das escolas municipais. É possível que esta situação aconteça por causa do número de escolas no município: os que têm poucos habitantes possuem poucas crianças em idade escolar, por conseguinte com o número de escola não teria condições de comporem seu sistema próprio, ou não seria interessante.

No entendimento local, manter sistema de ensino próprio consiste em ampliar o atendimento do município e diminuir o do Estado que passará a atuar só no Ensino Médio, eliminando sua participação no atendimento da clientela do Ensino Fundamental. Daí a cautela em permanecer com sua rede de escolas municipais de Educação Infantil e 1º ciclo do Ensino Fundamental integrada ao sistema estadual de educação como tem sido até agora. (PRIMIANO, 2006: 208)

Os Sistemas Municipais de Ensino, enquanto normatizadores e referência para a consecução da educação em âmbito legal determinado – no caso aqui o município – refere-se à forma de conceber e organizar as disposições legais que sustentam a ação Estatal nesta área, neste território. Importa sua constituição para a manutenção das ações educacionais na perspectiva do atendimento à demanda municipal.

Nesta etapa, a partir do que fora estudado neste capítulo, reconhecemos como esclarecedor para a continuidade do trabalho pesquisar a constituição e atribuições dos Conselhos instituídos no município de Campinas, integrantes do Sistema Municipal de Ensino.

2.7. Os conselhos instituídos na SME de Campinas

A estruturação da participação nos desenhos das ações da SME de Campinas vem desde os anos de 1983, na gestão do Secretário Prof. Enildo Galvão, com a constituição de Conselhos como o Conselho dos Diretores de Escolas Municipais e o Conselho dos Professores, independente de atos legais que os sustentassem. A possibilidade da participação popular encontra-se no objetivo destas ações.

Eles [os conselhos] foram formados para efetivar a proposta de participação de cada funcionário no traçado das diretrizes de atuação do governo. Estes órgãos deveriam estudar meios de melhorar a atuação junto à comunidade, sempre objetivando que ela também participasse do traçado do destino da Secretaria. Em março de 1983 já estavam formados o Conselho dos Diretores de Escolas Municipais e o Conselho dos Professores. Os Conselhos se constituíram em instâncias formativas dos profissionais da educação, principalmente o Conselho dos Professores que foi coordenado pelo próprio Secretário de Educação. (FERRAZ, 2001: 79)

Em Campinas, à época da primeira administração do Partido dos Trabalhadores, iniciada em 1991,

o resultado das eleições municipais de novembro de 1988 recolocou a temática dos conselhos na pauta das discussões. Isso porque a vitória do Partido dos Trabalhadores (PT) em várias cidades brasileiras importantes - como São Paulo, Santos, Santo André, etc. - abriu a possibilidade de antigas propostas dos movimentos populares, relativas à participação na gestão da cidade, virem a se concretizar. (GOHN, 2001: 77).

Neste mesmo ano, a Câmara Municipal de Campinas aprova, em 10 de outubro de 1991, mais precisamente, a Lei nº 6662/91, criando o Conselho de Escola nas Unidades Educacionais do Município de Campinas, sendo que em seu artigo 5º é afirmado que

O Conselho de Escola será um centro permanente de debates de articulação entre os vários setores da escola, tendo em vista o atendimento das necessidades comuns e a solução dos conflitos que possam interferir no funcionamento da escola e dos problemas administrativos e pedagógicos que esta enfrenta.

Esta organização administrativa, com a intenção de proporcionar outros interlocutores nos contornos das ações públicas tem-se apresentado como constituinte da SME, o que demonstraria a possibilidade de intervenções da sociedade civil organizada nos desígnios da educação pública municipal, comprovado através de ações como as estudadas no capítulo anterior – quando se mencionou a gestão do Secretário Enildo Pessoa, além do que como se confirmará adiante, a criação do Conselho Municipal de Educação e Cultura, no ano de 1965. Os interlocutores

instituídos através da participação – em qualquer etapa do processo decisório – promovem a superação do “nós”, independente do “eu”, mas na configurações desse “nós” que pressupõe um “eu”, anterior.

Mas esse “nós” não passa a existir porque um grande número de pessoas isoladas que dizem “eu” a si mesmas posteriormente se une e resolve formar uma associação. As funções e relações interpessoais que expressamos com partículas gramaticais como “eu”, “você”, “ele”, “ela”, “nós” e “eles” são interdependentes. Nenhuma delas existe sem as outras. E a função do “nós” inclui todas as demais. Comparado àquilo a que ela se refere, tudo o que podemos chamar “eu”, ou até “você”, é apenas parte. (ELIAS, 1994: 57) [grifos do autor]

Nesta etapa da pesquisa, procuraremos, através da composição/constituição dos colegiados – órgãos de representação – e das suas atribuições/competências estudar como estas questões podem indicar as atividades de participação e os níveis apontados por BORDENAVE (1994).

A Secretaria Municipal de Educação, de acordo com o que relatamos na Introdução deste trabalho, no período que compreende esta pesquisa, contava com vários Conselhos, sendo que alguns tiveram sua criação e outros deixaram de funcionar durante o período citado, todavia organizava-se a partir dos seguintes:

1. Conselho Municipal de Educação;
2. Conselho das Escolas Municipais de Educação;
3. Conselho de Acompanhamento do FUNDEF e do FUNDEB;
4. Conselho de Alimentação;
5. Fórum dos Representantes das Escolas⁶⁵; e
6. Conselho Gestor do Sistema de Avaliação da Rede Municipal de Ensino de Campinas⁶⁶.

⁶⁵ Conforme constou na Introdução desta pesquisa, O Fórum dos Representantes das Escolas não será aqui considerado para análise, pois não funcionou no período compreendido deste trabalho. Tendo seus trabalhos encerrados em 2005.

⁶⁶ O Conselho Gestor da Avaliação iniciou seus trabalhos a partir da promulgação da Resolução Conjunta 07/2003 SME – FUMEC, sendo que suas reuniões aconteceram no período do segundo semestre de 2005. Assim sendo, como o Fórum dos Representantes das Escolas, conforme nota 11, não será aqui estudado uma vez que não representa o período abrangido pela pesquisa.

2.7.1. O Conselho Municipal de Educação

O Conselho Municipal de Educação de Campinas, com esta denominação foi criado através da 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 nos termos do artigo da Lei Orgânica do Município de Campinas⁶⁷.

O art.2º diz das funções do Conselho, *normativas, deliberativas e de assessoramento ao Sistema Municipal de Ensino*.

O referido Conselho é assim composto:

- O Secretário Municipal de Educação;
- Um representante das Representantes Regionais dos NAEDs dos ;
- Um representante da FUMEC;
- Um representante do Conselho Municipal do Direito das Crianças e do Adolescente;
- Um representante da Faculdade de Educação da UNICAMP;
- Um representante da Faculdade de Educação da PUCCAMP;
- Um representante das Diretorias Regionais de Ensino;
- Um representante do Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio;
- Um representante da Câmara Municipal;
- Um representante do Sindicato dos Professores de Escolas Particulares de Campinas e Região (SINPRO);
- Um representante das Escolas oficiais que ministrem ensino técnico;
- Um representante do Conselho das Direções das Escolas Municipais;
- Um representante da União Campineira dos Estudantes Secundaristas;

⁶⁷Este Conselho Municipal de Educação de Campinas não é o primeiro a ser criado, pois através de pesquisa junto à Biblioteca Jurídica da Secretaria Municipal dos Assuntos Jurídicos, encontramos a Lei 3208, de 07 de janeiro de 1965, que criou o Conselho Municipal de Educação e Cultura, em cuja alínea (b), do art.9º constava que competia ao referido Conselho “elaborar com o Secretário no estudo e organização de um plano geral da política educacional e cultural do Município” (sic) – DOM de 08 de janeiro de 1965. Arelaro (2007) afirma que os Conselhos de Educação existentes à época, como uma forma de *acompanhamento e controle social pela população usuária*, foram ações que não tiveram sucesso.

Recorde-se a infeliz trajetória dos Conselhos de Educação: criados nos anos de 1960, em função dos dispositivos da primeira LDB do Brasil – a Lei n.4.024, de 11 de agosto de 1961 –, estes conselhos tinham por objetivo representar uma espécie de ‘quarto poder’, onde a população, de forma organizada, pudesse estar representada, participando da proposição, acompanhamento e avaliação das políticas que o Executivo, por função, deveria implementar. [...] Na prática, porém, essa concepção de conselhos não floresceu, pois, implantados em 1963, foram descaracterizados pelo Golpe Militar de 1964, já em 1965, uma vez que a representação e os critérios de escolha democrática de seus membros foram restringidos. (p.905-6) (grifos da autora)

- Um representante do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal; e
- Um representante dos Conselhos de Escola.

Percebemos, desta composição, a representação de diversos setores da sociedade ligados à educação. Esta forma atende ao que tradicionalmente se apresenta, ou seja,

o critério do “notório saber” presidiu a escolha de conselheiros. Para tornar efetivo o princípio da gestão democrática no ensino público, afirmado pela Constituição de 1988, os conselhos de educação passaram a assumir uma nova feição, constituindo-se como fóruns da democracia participativa na gestão dos sistemas de ensino. Sob a égide desse novo papel, o critério da representatividade social passou a ser considerado como relevante para a indicação de conselheiros. No entanto, a complexidade das decisões dos conselhos requer conhecimentos relativos à formulação de políticas educacionais, de normas e de processos pedagógicos. A combinação de critérios, do saber e da representatividade social, na escolha dos conselheiros, passou a ser requerida para a composição dos conselhos. No critério do saber, não pode ser desconsiderada a dimensão da pluralidade dos saberes, tanto o acadêmico, quanto o das vivências pessoais e sociais. (BORDIGNON & ARAÚJO, 2006: 46)

Neste caso, os representantes estariam vinculados aos objetivos das instituições e/ou organizações a que pertencem na discussão da educação para os municípios, independentemente do nível e da sua especificidade – educação pública ou particular.

Ao Conselho Municipal de Educação, de acordo com o art.5º., compete:

- I - fixar diretrizes para a organização do sistema municipal de ensino;
- II - colaborar com o Poder Público Municipal na formulação da política e na elaboração do plano municipal de educação;
- III - zelar pelo cumprimento das disposições constitucionais, legais e normativas em matéria de educação;
- IV - exercer atribuições próprias do Poder Público local, conferidos em lei, em matéria educacional;
- V - exercer por delegação, competências próprias do Poder Público Estadual em matéria educacional;
- VI - assistir e orientar os poderes públicos na condução dos assuntos educacionais do Município;
- VII - opinar sobre convênios de ação interadministrativa que envolvam o Poder Público Municipal e as demais esferas do Poder Público ou do setor privado;
- VIII - subsidiar o plano de aplicação recursos públicos, em Educação, no Município;
- IX - propor medidas ao Poder Público Municipal para efetiva assunção de suas responsabilidades em relação à educação infantil e ao ensino fundamental;
- X - propor critérios para o funcionamento dos serviços escolares de apoio à educação (merenda escolar, transporte escolar e outros);
- XI - pronunciar-se no tocante à instalação e funcionamento de estabelecimento de ensino de todos os níveis situados no Município;
- XII - opinar sobre assuntos educacionais, quando solicitado pelo Poder Público;
- XIII - estudar, sugerir e deliberar juntamente com a Secretaria Municipal de Educação medidas que visam a expansão qualitativa do Ensino Municipal;
- XIV - opinar sobre a criação, ampliação e localização das escolas municipais;
- XV - elaborar e alterar o seu Regimento;
- XVI - decidir os recursos das Escolas de Educação Infantil do setor privado, no caso de indeferimento de autorização de funcionamento da unidade.

De acordo com SILVA (2006) no estudo que realizou sobre o Conselho Municipal de Educação de Campinas, os incisos I, XV e XVI *referem-se a função de caráter deliberativo ou de natureza decisória*; os de nº IV, V e XIII – *de natureza decisória mais restrita; e as dez demais competências estabelecidas na Lei 8.869/96 tipificam procedimentos de natureza opinativa, consultiva e/ou propositiva.* (p.83-4)

É possível apreender que prevalecem as “competências” opinativas, consultivas e/ou propositivas em detrimento as de natureza decisória; ficando estas ligadas mais às esferas das estruturas de decisão da SME.

O Professor representante II da APEOESP no Conselho Municipal de Educação, ao se referir às atribuições deste conselho, afirma as ideologias veiculadas na discussão das matérias; inclusive da necessidade de ações entre os vários níveis de ensino do município.

O conselho de educação tem representantes de vários segmentos, tem da universidade pública, da particular, sindicato dos servidores, eu sou da rede estadual, porque há pontos em que os dois tipos de educação se encontram. O que eu vejo é que no conselho há várias ideologias ligadas a educação, há aqueles que defendem situações que apenas se opõem a outras pela questão ideológica ou partidária. O secretário tem a política regida pelo prefeito, eu tenho uma política regida pelo sindicato, minha posição partidária, no caso, não interfere, mas o que se vê é que a posição de partido influencia as discussões, há pessoas que defendem a cartilha do partido. Quando você pergunta se o conselho se restringe à esfera municipal, eu diria que se dá na fala do secretário, uma das funções do conselho é defender a política municipal, mas você vai perceber nas entrevistas que a vontade de cada um é que a educação seja melhor, independente se é do município, do estado ou federal, mas com sua visão político-partidária e pessoal também.

2.7.2. O Conselho das Escolas Municipais de Campinas

O Conselho das Escolas Municipais de Campinas foi criado através da Lei Municipal nº 7.145, de 3 de setembro de 1992 e é um órgão colegiado que congrega representantes de todos os segmentos que compõem os Conselhos das Unidades Educacionais, tanto do Ensino Fundamental quanto da Educação Infantil e a representação da SME.

O art.2º, da referida lei trata do caráter do Conselho, enquanto *um órgão consultivo, deliberativo e normativo do processo educativo que acontece na Rede Municipal de Ensino.*

Já em seu artigo 3º, o dispositivo legal em estudo encontramos os objetivos do referido Conselho, que foram alterados pelo Regimento Interno de 03 de agosto de 2004:

CAPÍTULO II - DAS COMPETÊNCIAS

Artigo 2º - O Conselho das Escolas Municipais, composto por docentes da Educação Infantil, Ensino Fundamental, funcionários da Secretaria Municipal de Educação, pais de alunos, alunos, especialistas da educação, representantes da Secretaria Municipal de Educação e de representante da FUMEC, tem as seguintes competências:

- I - Estabelecer diretrizes quanto: ao funcionamento das escolas municipais à criação e funcionamento dos organismos auxiliares das Escolas Municipais; à utilização dos recursos próprios da Unidade Educacional; às metas a serem alcançadas pela Rede Municipal de Ensino.
- II - Participar da elaboração do Plano Municipal de Ensino;
- III - Acompanhar a execução orçamentária das dotações alocadas na função educação;
- IV - Estabelecer prioridades para a alocação dos recursos provenientes do Município, do Estado, da União e de outras fontes;
- V - Pronunciar-se sobre critérios para celebração de convênios entre a SME e outros organismos das esferas públicas e privadas;
- VI - Indicar seus representantes para a organização e execução dos Congressos Municipais de Educação;
- VII - Indicar temas de seminários, debates, plenárias, momentos culturais que digam respeito à educação e que promovam a participação mais ampla dos cidadãos no processo educacional;
- VIII - Elaborar critérios, quanto ao aumento ou redução dos números de classes nas Unidades Educacionais e ao número de alunos nas classes;
- IX - Pronunciar-se sobre as modificações a serem introduzidas no Plano Diretor do Município no que diz respeito à educação pública;
- X - Emitir parecer a todas as mudanças que venham a ser pretendidas no Estatuto do Magistério;
- XI - Elaborar e alterar o seu Regimento Interno.

Neste caso, consideramos que quatro competências são de natureza *deliberativa, decisória* (conforme a classificação de SILVA, 2006), as referentes aos incisos I, IV, VIII e XI; e as outras sete restantes – seriam de competência *consultiva*; o que aponta para um colegiado de atribuições mais consultivas do que deliberativas ou normativas. Aqui, também, as representações dos segmentos da educação pública municipal estão afeitas ao trabalho de “consultores” – aqueles que podem ser consultados sobre determinada “matéria”.

A composição do Conselho das Escolas é assim discriminada no art.4º da referida lei:

- I- Secretário Municipal de Educação, que o preside;
- II- dois representantes da Secretaria Municipal de Educação;
- III- nove professores da Rede Municipal de Ensino sendo:
 - a) três professores de ensino da educação infantil;
 - b) três professores de 1º a 4º séries;
 - c) três professores de 5º a 8º séries.
- IV- dois diretores da Rede Municipal de Ensino.
- V- dois especialistas em Educação.
- VI- dois funcionários cujos cargos estejam lotados nas unidades da Secretaria Municipal de Educação.
- VII- quatro pais de alunos.
- VIII- quatro alunos.

O número de representantes neste colegiado apresenta uma composição em que os profissionais ligados à educação municipal – no total de dezesseis, entre representantes da SME, especialistas e professores – constituem um número maior do que o da representação dos funcionários, pais de alunos e alunos, que somam dez. Esta composição pode indicar uma concepção de participação em que prevaleceriam, em tese, os desígnios da SME, caso os representantes que não fossem de pais de alunos e de alunos compusessem com a administração no caso de encaminhamento de ações e de proposições.

É possível verificar da entrevista do Professor Vice-Diretor de Escola, enquanto representante II deste segmento junto ao Conselho das Escolas Municipais, uma questão importante da representação neste conselho que é a da “educação pública de qualidade”, inclusive em relação ao que está escrito no texto da legislação e a participação *in loco*.

Quando li o documento [referindo-se à legislação que institui este conselho] percebi que ele é bastante propositivo e positivo, pois acena para questões importantes para a educação pública de qualidade, que atenda as reais necessidades da escola. O conselho reúne representantes de outros conselhos da cidade toda, de outras escolas, é um conselho deliberativo, também tem esta força. Eu acredito que numa secretaria que se articula para dar voz a seus colegiados, há um grande avanço. Isso na lei, percebi quando eu li, mas na realidade isso tudo é muito mais dinâmico, depende do secretário, dos coordenadores que estão articulando.

2.7.3. O Conselho de Acompanhamento do FUNDEF

O Conselho de Acompanhamento do FUNDEF, como foi em nota anteriormente explicitada, precedeu ao FUNDEB. Como é um dos Conselhos que teve sua atuação durante parte do período que abrange esta pesquisa, faremos a seguir a descrição das suas competências e da sua constituição; todavia será estudado juntamente com o FUNDEB.

O Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério tinha a seguinte competência, de acordo com o art. 3º, da Lei nº 9.424⁶⁸, de 24 de dezembro de 1996:

⁶⁸ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9424.htm>. Acesso em julho de 2008.

- I - acompanhar a realização dos repasses dos recursos do FUNDEF ao Município, efetuados pelo Banco do Brasil, aferindo sua regularidade e exatidão, através do exame dos extratos da conta específica aberta naquele banco, bem como dos registros contábeis e dos demonstrativos gerenciais correspondentes;
- II - encaminhar aos órgãos competentes as eventuais irregularidades apuradas;
- III - tornar pública as receitas e despesas efetuadas com recursos do FUNDEF;
- IV - acompanhar o processo de elaboração orçamentária da Prefeitura Municipal, verificando se as dotações correspondentes ao FUNDEF estão alocadas corretamente;
- VI - acompanhar e controlar a execução orçamentária referente aos recursos do FUNDEF, aferindo se a aplicação dos mesmos está sendo efetuada de acordo com as normas legais vigentes;
- VII - realizar o controle social da aplicação dos recursos do FUNDEF;
- VIII - acompanhar a realização do censo escolar anual;
- IX - examinar, trimestralmente, o balancete financeiro do FUNDEF a ser encaminhado ao Tribunal de Contas de Estado;
- XI - elaborar e alterar o seu Regimento;
- XII - publicar, anualmente, Relatório de suas atividades;
- XIII - responder a consultas relativas à aplicação dos recursos do Fundo.

A Vice-Diretora representante no FUNDEF ao apresentar a sua concepção do que seja este conselho, traz para a discussão a aplicação da verba destinada por este organismo.

O conselho serve para visualizar e fiscalizar os gastos com dinheiro público que é destinado exclusivamente ao ensino fundamental. [em relação a conseguir realizar esta fiscalização, afirma que] às vezes sim, outras vezes ficávamos em dúvida se estávamos fazendo a coisa certa. Vinham-nos dados e planilhas muito vagos, faltando informações, a planilha de professores pagos com 60% era vaga e ficávamos sempre inseguros. [questionada sobre sua atuação no conselho, diz] Eu enxergava com a visão de diretora e de professora, já que trabalhei na rede muito tempo.

DAVIES (2006) chama a atenção para um dos problemas dos FUNDOS que têm como base da procedência dos seus recursos parte das receitas governamentais

Outro problema dos fundos, sobretudo os que tomam como referência apenas uma parte das receitas dos governos, como os impostos, é que não se baseiam nas necessidades de uma educação de qualidade, qualquer que seja a definição dada a ela, mas sim num percentual fixo e inflexível dos impostos, que é tido pelas autoridades como limite máximo, e não mínimo, como prevê a vinculação para a educação. Ora, a referência para uma educação de qualidade para todos não pode ser o percentual mínimo dos impostos, mas sim *no* mínimo este percentual. Não é por acaso que a imensa maioria dos governos alega aplicar apenas o percentual mínimo, como se isso fosse suficiente para atender as necessidades educacionais da população. (p.755) [grifos do autor]

A necessidade de se pensar os “fundos” a partir da qualidade que se quer dar à educação depende então, na concepção do autor de um percentual fixo dos impostos que são arrecadados. A qualidade referencia-se à verba destinada à educação, se o montante for satisfatório, a qualidade será também de outro referencial.

A composição do Conselho do FUNDEF foi determinada no art. 2º da referida Lei:

- a) dois representantes da Secretaria Municipal de Educação;
- b) um representante da Secretaria Municipal de Finanças e Recursos Humanos;
- c) um representante de da Secretaria Municipal de Administração;
- d) um representante dos professores e diretores das escolas públicas do ensino fundamental;
- e) um representante de pais de alunos;
- f) um representante dos servidores das escolas públicas do ensino fundamental; e
- g) um representante do Conselho Municipal de Educação (incluído a partir da Lei Municipal nº10.632, de 29 de setembro de 2000).

2.7.4. O Conselho de Acompanhamento do FUNDEB

O Conselho de Acompanhamento do FUNDEB, instituído através da Lei Municipal nº 13.101⁶⁹, de 08 de outubro de 2007, determina a sua atuação, de caráter consultivo e de assessoramento; e a partir do art. 5º, afirmando o que compete ao Conselho do FUNDEB:

- I - acompanhar e controlar a distribuição, transferência e aplicação dos recursos do Fundo;
- II - supervisionar a realização do Censo Escolar anual e a elaboração da proposta orçamentária anual do Poder Executivo Municipal, com o objetivo de concorrer para o regular e tempestivo tratamento e encaminhamento dos dados estatísticos e financeiros que alicerçam a operacionalização do FUNDEB;
- III - examinar os registros contábeis e demonstrativos gerenciais mensais e atualizados relativos aos recursos repassados ou retidos à conta do Fundo;
- IV - emitir parecer sobre a prestação de contas dos recursos do Fundo, que deverão ser disponibilizadas mensalmente pelo Poder Executivo Municipal; e
- V - outras atribuições que a legislação específica eventualmente estabelecer.

Pelas competências acima expressas, conforme consta no *caput* da lei, constatamos que predominantemente o caráter “consultivo” e o de “assessoramento” compõem as características deste Conselho do FUNDEB, exceção feita ao inciso IV. Isto implica em que as decisões a respeito dos gastos com a verba destinada por este Fundo não são da alçada do Conselho, o que o torna um assessor da SME; o que também acontecia com o Conselho do FUNDEF. Em se tratando de gastos públicos, seria interessante que a representação neste caso tivesse respaldo legal para interferir nas deliberações da gestão municipal em relação aos recursos destes dois Fundos, à época em que esteve em vigor o FUNDEF e agora com o FUNDEB.

Como não é possível, pela legislação atual, incorporar um caráter deliberativo a este Conselho, mesmo o acompanhamento do uso dos recursos do FUNDEB é uma ação que merece atenção especial.

⁶⁹ Disponível em <<http://www.campinas.sp.gov.br/bibjuri/lei13101.htm>>. Acesso em julho de 2008.

Em um estudo da APEOESP (2009) em relação aos gastos com o salário dos professores, o seu acompanhamento

é extremamente complicado para o professor. De um lado, o Conselho do FUNDEB possui poucos elementos para controlar a folha de pagamentos, garantindo que os recursos usados sejam direcionados para os profissionais em efetivo exercício. De outro lado, os dados disponíveis são inconsistentes (p.8)

O Professor conselheiro representante do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas explicita na sua entrevista qual é a compreensão que tem deste Conselho do FUNDEB. Inicialmente afirma que há um problema de entendimento entre os profissionais da educação do que sejam esses mecanismos de aplicação de recursos. Diz que o FUNDEB ampliou a abrangência do FUNDEF, conforme é possível verificar na legislação.

O FUNDEB ampliou o Fundo que existia anteriormente, que era o FUNDEF, e por isso é educação básica. O FUNDEF era um fundo específico de um segmento da educação básica: o ensino fundamental. O FUNDEB foi um avanço em termos de políticas públicas na educação no país, afinal havia dificuldade em compreender porque havia um fundo só para tratar do ensino fundamental, relegando as etapas anteriores e posteriores. Havia um equívoco no sentido de não vislumbrar o processo educacional do país de forma sistêmica, mas sim segmentado.

DAVIES (*Ibid.*) traz para a discussão certa cautela em relação à instauração do FUNDEB, porque diz que este Fundo se instaura em uma perspectiva eleitoreira. Atrair à educação ações que visam o bem dos políticos, ao invés do bem comum da população indica uma concepção de utilização de recursos que pode comprometer as necessidades pela educação de qualidade.

Embora o FUNDEB tenha sido apresentado pelo governo como a grande solução para os males da educação, é preciso cautela com este discurso salvacionista, sobretudo em época eleitoral. Afinal, se o FUNDEB fosse tão importante para o governo, ele teria encaminhado a sua PEC em 2003, quando teve força política e pressa inclusive para aprovar a reforma da previdência pública, não em junho de 2005, quando ficou acuado com o escândalo do “mensalão”. Por isso, é provável que o governo tenha proposto o FUNDEB em 2005, não porque estivesse seriamente preocupado em “revolucionar” a educação, mas porque quisesse apenas melhorar sua imagem desgastada e recuperar a iniciativa política. (p.760) [grifos do autor]

Afirma, ainda, o referido pesquisador que há equívocos no que diz respeito “à valorização dos profissionais da educação”, quando o faz somente aos “profissionais do magistério”. O Fundo de investimento e valorização dos profissionais da educação se pretender atender a uma parcela

destes profissionais, como expressa o autor, indica uma via de mão única porque concebe a educação parcelada, não no seu todo.

Quanto à suposta valorização dos profissionais da educação, o FUNDEB contém vários equívocos e inconsistências. Um é que, embora denominado de valorização dos profissionais da educação básica, só vincula um percentual para os profissionais do magistério, não os profissionais da educação, categoria mais ampla, que inclui os trabalhadores da educação não envolvidos em funções tradicionalmente definidas como pedagógicas dentro da escola. A PEC não é muito precisa quanto aos que supostamente seriam valorizados com o FUNDEB, pois emprega três expressões distintas para designá-los: “trabalhadores da educação”, “profissionais da educação” e “profissionais do magistério”. (*Ibid.*: 765-6)

Em relação à aplicação dos recursos, o entrevistado afirma a falta de compreensão das “pessoas” e explicita as cotas para utilização pelo município, assim como o prazo desta utilização.

As pessoas também não conseguem compreender o que é um Fundo, muita gente da educação está acostumada a mencionar os 25% do município, os 25% do Estado e os 30% da União, então o dinheiro da educação é um dinheiro carimbado, mas quando se trata de um Fundo, há um começo, meio e fim, assim como o FUNDEF teve 10 anos o FUNDEB também obedece a um programa político do governo federal para tentar alavancar a educação pública do país, mas haverá um fim, trata-se de uma verba que está sendo composta a partir de 2007, 2008, 2009, sendo que neste último ano haverá um valor mais cheio das verbas do fundo e somente em 2010 nós poderemos ter uma visão mais ampla sobre o poder de interferência destes recursos na evolução da educação básica.

A principal fragilidade do FUNDEB, assim como a do FUNDEF, é que traz poucos recursos novos para o sistema educacional como um todo, uma vez que apenas redistribui 20% de grande parte dos recursos que já são constitucionalmente vinculados à educação, entre o governo estadual e as prefeituras, com base no número de matrículas na educação básica, o que significa que uns governos ganharão, mas outros perderão na mesma proporção, sobretudo quando não houver complementação federal, que será o único recurso novo para o sistema educacional como um todo ... (*Ibid.*: 762-3)

A composição do Conselho do FUNDEB está expressa no art. 2º:

- I - dois representantes da Secretaria Municipal de Educação;
- II - um representante da Secretaria Municipal de Finanças;
- III - um representante da Secretaria Municipal de Administração;
- IV - dois representantes dos professores das escolas públicas municipais, sendo um do ensino fundamental e um da educação infantil;

- V - dois representantes dos diretores das escolas públicas municipais, sendo um do ensino fundamental e um da educação infantil;
- VI - dois representantes dos servidores técnico-administrativos das escolas públicas municipais, sendo um do ensino fundamental e um da educação infantil;
- VII - dois representantes dos pais de alunos da educação básica das escolas públicas municipais;
- VIII - dois representantes dos estudantes da educação básica das escolas públicas municipais;
- IX - um representante do Conselho Municipal de Educação;
- X - um representante do Conselho Tutelar; e
- XI - um representante da Educação de Jovens e Adultos (EJA) fundamental.
- § 1º - A indicação de todos os conselheiros referidos no “caput” deste artigo deverá ocorrer em até vinte dias do término do mandato dos conselheiros anteriores.
- § 2º - Os membros de que tratam os incisos I, II e III do “caput” deste artigo serão designados pelo Poder Executivo Municipal.
- § 3º - Os membros de que tratam os incisos IV, V, VI, VII e VIII, do “caput” deste artigo, serão indicados pelas respectivas representações, após processo eletivo organizado para escolha dos indicados, pelos respectivos pares.
- § 4º - Os membros de que tratam os incisos IX e X do “caput” deste artigo, serão indicados pelos respectivos conselhos.
- § 5º - Todos os conselheiros terão vínculo formal com os segmentos que representam, constituindo, esta condição, pré-requisito à participação no processo eletivo de que trata o § 3º.
- § 6º - São impedidos de integrar o Conselho do FUNDEB, a que se refere o artigo 1º.
- I - cônjuge e parentes consangüíneos ou afins, até terceiro grau, do Prefeito e do Vice-Prefeito, e dos Secretários Municipais;
- II - tesoureiro, contador ou funcionário de empresa de assessoria ou consultoria que preste serviços relacionados à administração ou controle interno dos recursos do Fundo, bem como cônjuges, parentes consangüíneos ou afins, até terceiro grau, desses profissionais;
- III - estudantes que não sejam emancipados; e
- IV - pais de alunos que:
- a) exerçam cargos ou funções públicas de livre nomeação e exoneração no âmbito do Poder Executivo Municipal; ou
- b) prestem serviços terceirizados ao Poder Executivo Municipal.

A composição deste Conselho soma onze representações de categoria, sendo que em algumas delas há dois representantes (incisos I, IV a VIII, por exemplo; no caso do FUNDEF a representação somava sete categorias e em nenhuma delas havia a possibilidade de dois representantes). Estes números indicam um aumento na composição do FUNDEB em relação ao FUNDEF. Aquele Fundo tem na sua maioria, como o das Escolas Municipais, profissionais ligados à educação e à administração municipais – através de representantes da SME, da Secretaria de Finanças, da Secretaria de Administração, de Professores, Diretores, do CME e da Educação de Jovens e Adultos – em um total de dez profissionais; por outro lado o total da representação de pais de alunos, estudantes, do Conselho Tutelar e dos servidores técnico-administrativos, somam sete participantes. O que também pode dar um caráter de alinhamento com as questões colocadas pela SME, caso os profissionais da referida Secretaria, incluindo aí os de carreira do magistério se alinhem nas deliberações em prol da administração.

2.7.5. O Conselho de Alimentação

O Conselho de Alimentação foi inicialmente denominado de Conselho Municipal de Merenda Escolar, promulgado

através do Decreto nº 23.632, de 05/07/85, que regulamenta a Lei nº 4.021 de 22/05/84, substituindo os Decretos anteriores nºs 22.379 e 22.759 e, em 22/10/85, o Secretário da Educação, através da Resolução nº 220, complementa o Decreto nº 23.632 regulamentando o Conselho Municipal de Merenda Escolar. (VIANNA & TERESO, 1997: 3)

Através da Lei Municipal nº 10596, de 29 de agosto de 2000, é instituído o Conselho de Alimentação Escolar do Município de Campinas, que no seu artigo 1º caracteriza-o como *órgão deliberativo, fiscalizador e de assessoramento ao Governo Municipal, para execução do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE...* (DOM de 30.08.2000: 01)

No artigo 2º estão discriminadas as competências deste conselho:

- I – acompanhar e fiscalizar a aplicação dos recursos repassados pela União para execução do PNAE;
- II – zelar pela qualidade dos produtos, em todos os níveis, desde a aquisição até a distribuição, observando sempre as boas práticas higiênicas e sanitárias;
- III – receber, analisar e remeter ao FNDE [Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação], com parecer conclusivo, as prestações de contas do PNAE;
- IV – realizar campanhas educativas de esclarecimento sobre alimentação;
- V – realizar estudos a respeito de hábitos alimentares locais, levando-os em conta quando da elaboração dos cardápios para a merenda escolar, que deverá dar preferência aos produtos semielaborados e *in natura*.

Pelo artigo 1º, apesar de constar competências de caráter deliberativo, elas não têm a natureza de serem decisórias, apresentam-se muito mais enquanto fiscalizadoras e/ou de assessoramento. Neste sentido, as decisões a respeito do Programa de Alimentação Escolar ficam a cargo da administração municipal, assim como a aplicação dos recursos advindos da União.

Os conselhos do FUNDEB e da Alimentação, não participam da deliberação do que se refere à aplicação dos recursos oriundos dos cofres públicos. Isto tem relação com a forma de participação apontada por BENEVIDES (2003a), uma participação de caráter mais administrativo, que se refere a questões de acompanhamento, assessoramento e fiscalização.

A Professora representante II da APEOESP no Conselho de Alimentação afirma qual a sua compreensão do que seja este órgão representativo e diz da sua composição.

O objetivo do conselho é avaliar e fiscalizar os recursos da FNDE, levantando informações nas escolas. Para isso, há representantes de entidades, de pais de alunos, os indicados pelo legislativo, pelo executivo, associações, entidades e os setores do governo, todos esses fazem as indicações dos membros para serem eleitos e executar as atividades do conselho.

Com referência às atribuições e competências deste Conselho, a referida professora afirma a sua interpretação a respeito.

Nós discutimos todas as dificuldades que ocorrem no setor da alimentação, inclusive no município de Campinas o Ceasa está interligado a este conselho e está sendo desenvolvido um bom trabalho, as nutricionistas estão sempre presentes nas reuniões do conselho e todos nós membros do conselho participamos e reivindicamos para o setor de alimentação. Eu vi uma palestra com a Professora Semira que nos orientou muito sobre a questão da obesidade, da rejeição da lactose e, revendo essa necessidade, está sendo programado para a Semana da Alimentação Escolar, um encontro de todos os dirigentes do ensino fundamental para discussão desse problema.

A composição do Conselho de Alimentação Escolar constituída através daquela Lei Municipal foi revogada por outra, de 12 de março de 2001, sob nº 10.775, que no seu art.1º refere-se à sua constituição:

- I – Dois representantes do Poder Executivo indicados pelo Prefeito Municipal;
- II – Dois representantes do Poder Legislativo, indicados por sua Mesa;
- III – Quatro representantes dos professores, indicados pelo respectivo órgão de classe, sendo dois do Ensino Fundamental e dois da Educação Infantil;
- IV – Quatro representantes de pais de alunos, indicados pelo Conselho das Escolas Municipais, sendo dois de alunos do Ensino Fundamental e dois de alunos de Educação Infantil;
- V – Dois representantes de outros segmentos da sociedade civil local, sendo dois titulares e dois suplentes, indicados pelos órgãos representados.

A proporção na composição deste Conselho é a mesma encontrada no Conselho do FUNDEB: os representantes de pais de alunos e segmentos da sociedade civil somam seis pessoas, sendo que os representantes da administração e dos professores, oito. Caso estes segmentos compoñham a sustentação das ações da administração, aqueles outros, dos pais e da sociedade civil estariam em número menor.

DAVIES (2008) ao estudar a composição dos conselhos instituídos nas esferas federal, estadual e municipal indica questões oportunas para serem consideradas,

tendo em vista a predominância do clientelismo e do fisiologismo nas relações entre governantes e entidades supostamente representativas da sociedade, nada garante que os representantes de tais entidades não sejam também escolhidos ou fortemente influenciados pelo prefeito ou secretário municipal de Educação, dando apenas uma fachada social para um conselho que tenderia a refletir os interesses dos governantes. (p.59)

Através das composições e finalidades de cada um dos Conselhos acima referidos, assim como das competências que são atribuídas a eles, é possível constatar que a predominância é de caráter consultivo e fiscalizador, e ora, também, de assessoria ao Poder Público Municipal, ficando a competência de “deliberação” mais a cargo da própria administração; uma vez que do que está determinado na lei, se tomarmos a semântica das palavras teremos, a partir da classificação de SILVA (2006), as expressões como:

- a) colaborar, zelar, assistir, participar da elaboração, opinar sobre, subsidiar, propor medidas, propor critérios, acompanhar a execução, fiscalizar, pronunciar-se, emitir parecer, indicar, zelar por, receber e analisar, realizar estudos e campanhas – cujo significado referem-se a competências que têm um caráter *opinativo, consultivo e/ou propositivo*.
- b) exercer atribuições, exercer competências, assistir e orientar, supervisionar, estudar, sugerir e deliberar – em que as atribuições referem-se a uma competência *decisória mais restrita*.
- c) fixar/estabelecer diretrizes, elaborar e alterar regimento, decidir – quando o significado destas competências é de caráter *deliberativo e decisório*.

A partir desta classificação, observamos que as competências, atribuições que prevalecem em relação à ação dos conselheiros referem-se às de caráter “opinativo, consultivo e/ou propositivo”; ficando as de cunho “decisório mais restritivo” em seguida e, por último, com menor incidência aquelas que se referem às “decisões e deliberações”. Isto indica que a participação, no caso do dispositivo legal – da legislação em vigor, seria de cunho opinativo, consultivo e propositivo em alguns momentos; todavia as questões decisórias e deliberativas estariam restritas à administração. Isto poderá ser confirmado ou não, em relação ao tema desta pesquisa, a partir do estudo das entrevistas e da documentação existente, assunto para o próximo capítulo.

É possível apreender, ainda, o universo de participação dentro dos organismos instituídos pela administração pública municipal de Campinas, ao atender aos dispositivos legais emanados da administração do Estado, conta com a maioria de representantes ligados à administração, dos especialistas, dos professores, sendo que pequena parte é de pais de alunos, estudantes e

representação da sociedade civil, a não ser no CME onde essa representação é considerável. É possível que este desenho de constituição dos Conselhos interfira no sentido de garantir políticas voltadas para a manutenção das relações na sociedade contemporânea. Todavia é possível, também, que os profissionais de carreira do magistério – no caso os professores e especialistas componham com os pais de alunos e os alunos – com a finalidade de valer a cidadania ativa, no momento em que estas instâncias representativas atuem junto ao poder local na garantia de políticas públicas para a área da educação municipal em que o ensino seja considerado de forma condizente com as expectativas dos munícipes, e que a aprendizagem por parte dos estudantes seja consolidada de forma a constituí-los enquanto cidadãos de direitos em uma sociedade democrática.

É neste contexto histórico-social de construção de uma forma participativa das comunidades que o significado da cidadania, democracia e participação são elaborados, em oposição à servidão, à usurpação do princípio fundamental da existência humana: a vida; em oposição, ainda, ao domínio da sociedade privada em detrimento da busca por uma sociedade mais comunitária, onde o significado de ser cidadão se faz através das ações que envolvem formas de atuar inclusivas nas definições e construções da participação.

Retornando a ELIAS – pelos textos até aqui estudados deste autor, ao apresentar o conflito enquanto constitutivo do ato de viver em sociedade, na instauração das democracias, no tocante à participação dos coletivos de representantes na elaboração de políticas para a formação continuada de professores; formação esta que necessita ser avaliada, problematizada, para avançar para além da semiformação (ADORNO, 1996), da flexibilização e da constituição que pode assumir do caráter denominado de precário (KUENZER, 1999 e 2002) – existe um espaço para avanços e retrocessos aparecendo como movimento dos indivíduos uns com os outros e, não somente na singularidade de cada um, mas na intersecção do EU e ELES que resulta em NÓS (ELIAS, 1980), mais abrangente e acolhedor das possibilidades de representação dos sujeitos envolvidos na construção deste plural – NÓS.

A partir do estudo aqui empreendido, o próximo passo da pesquisa será estudar as entrevistas, assim como os documentos produzidos pela SME – as atas das reuniões dos Conselhos, as propostas de formação, os Boletins e os Anais dos Congressos de Educação que ocorreram durante o período que compreende este estudo de doutoramento, conforme o Modelo

de Análise proposto na Introdução deste texto, no sentido de dar corpo à investigação e procurar responder à tese inicialmente explicitada.

CAPÍTULO III

A PARTICIPAÇÃO NOS CONSELHOS INSTITUÍDOS NA SME E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Os mecanismos de participação popular, através dos órgãos representativos, demonstram o entendimento que se tem sobre a possibilidade do acesso dos cidadãos a conquistas da vida em sociedade, nos coletivos, através das configurações que se estabelecem na interdependência dos indivíduos, uma vez que podem ser um dos caminhos que influenciam nos modos de organizar a coletividade para o atendimento às demandas pela democracia. Os indivíduos que tomam parte dos colegiados têm incumbência de representar as diversas instâncias da sociedade civil organizada na efetivação dos caminhos que orientarão a convivência. A forma como essa organização popular se consubstancia nos movimentos por maior democratização das relações na contemporaneidade diz da natureza dos resultados deste processo participativo.

A pluralidade social, que origina as necessidades de diferentes segmentos, expressa o nível de complexidade em que se transforma a consecução dos desenhos da representação popular. Neste aspecto, os conselhos instituídos junto ao poder público, enquanto composição de cidadãos – colegiados que congregam diversos segmentos da sociedade civil organizada – produzem uma possível participação nos desígnios da sociedade.

As entrevistas realizadas para esta pesquisa, os registros expressos através das atas das reuniões destes órgãos representativos, os documentos produzidos pelos gestores das políticas públicas do município de Campinas são uma fonte de estudo que revela o conteúdo desta ação participativa junto aos conselhos existentes na SME de Campinas.

O método empregado, conforme apresentado na introdução desta pesquisa, busca pelo cruzamento dos dados obtidos da análise documental, bem como das entrevistas, utilizando-se de excertos para justificar a pertinência dos temas e subtemas propostos, através de um estudo baseando na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2000)

Conforme o que fora descrito na metodologia e de acordo com os temas e subtemas construídos para esse procedimento metodológico, o objetivo desta etapa da pesquisa é estudar,

através da análise do material coletado a organização dos conselhos instituídos na SME e as proposituras de políticas para a formação continuada dos professores.

Os temas construídos para esta análise – elaborados a partir da leitura do material coletado, desdobrados em subtemas – que, também, tiveram a sua elaboração como a dos temas, integram a possibilidade de diálogo entre o pesquisador, os dados e a produção científica na área, sendo relacionados abaixo:

TEMA 3.1. OS CONSELHOS PARA OS CONSELHEIROS

Subtemas: **A importância dos conselhos**
A política através dos conselhos
A atuação dos conselheiros nos Conselhos
Aspectos estruturantes na atuação dos conselheiros
Relação entre a representação e os representados

TEMA 3.2. ATUAÇÃO DOS CONSELHOS

Subtemas: **Temáticas**
O papel da Secretaria nos conselhos: a presidência
Integração entre os conselhos
Ausência de reuniões
Discussão da política pública do município
O acolhimento das demandas dos conselhos
Infraestrutura

TEMA 3.3. A FORMAÇÃO DOS CONSELHEIROS

Subtemas: **A constituição da formação do conselheiro**
As instâncias formativas do conselheiro

TEMA 3.4. AS AÇÕES DOS COLETIVOS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

Subtemas: **A discussão da temática da formação continuada dos professores**

Da importância da formação continuada e da importância desta discussão nos conselhos

Obrigatoriedade, certificação da formação continuada – evolução funcional

TEMA 3.5. A VISIBILIDADE DAS AÇÕES DOS CONSELHOS

Iniciamos o estudo pelo tema que apresenta a percepção dos conselheiros sobre o que seja o conselho de que participam, porque a partir dela temos a definição da importância ou não do ato de tomar parte de um coletivo, pelo viés daqueles que compõem esses órgãos colegiados.

3.1. OS CONSELHOS PARA OS CONSELHEIROS

Ao se organizar coletivos de participação, proporcionar momentos de encontro destes coletivos, assim como construir uma agenda de trabalho para estas ocasiões, compreendemos, pelo estudo realizado no capítulo II – quando estudamos sobre o que denominamos enquanto os constituintes da democracia – que seria importante estudar a concepção dos conselhos pela perspectiva daqueles que contribuem para a sua efetivação: os conselheiros.

3.1.1. A importância dos conselhos

É possível compreender a importância que tem a participação para aqueles que tomam parte de colegiados, a partir do que foi explicitado pelos entrevistados, porque se vivencia a possibilidade de uma gestão democrática: na atuação juntamente com os gestores públicos, na deliberação sobre assuntos relativos ao bem da comunidade, assim como os conselhos funcionam como instâncias consultivas a respeito de assuntos do cotidiano, da vida em sociedade.

Eu só acredito hoje em qualquer instituição tendo um colegiado junto, eu acredito nesta gestão. O secretário precisa dos Conselhos, atuando. Diretor precisa de um Conselho atuante. Na aceção da palavra: atuante . (Professora representante I dos professores junto ao Conselho das Escolas Municipais)

A atuação, a que a representante se refere, oportuniza aos integrantes dos diversos órgãos colegiados poderem se voltar para questões de direcionamento, de fiscalização, de regulamentação das políticas.

Eu acho que o conselho é um instrumento de participação da sociedade para cuidar da gestão de educação do município, discutir todas as questões da política educacional do município e tudo que tenha relação com as políticas educacionais: regulamentação, aprovação das escolas, formação de professores, a direção que a política educacional tem que seguir, fiscalizar os trâmites que ocorrem na secretaria. (Professora representante I do SINPRO, junto ao Conselho Municipal de Educação).

Esta mesma visão de participação através da “fiscalização” é mencionada pela professora representante da APEOESP, junto ao Conselho de Alimentação:

Eu acho que é um segmento, que a população, os professores, todo mundo que está envolvido pode fiscalizar, no caso a alimentação escolar. A gente fiscaliza, a gente dá sugestões. Fiscaliza tanto na parte do que os alunos estão tendo de alimentação escolar como o gasto da Prefeitura, convênios, as contas e eu acho que todo mundo tem que participar de conselho, pelo menos de um conselho, para ver como é e para saber o poder que a gente tem num conselho.

A participação apontada pela entrevistada configura-se como uma quase “necessidade” de que os cidadãos têm em estar presentes junto a uma dessas instâncias colegiadas. A partir desta perspectiva, aponta o poder em estar atuando em um conselho. Assim, a sociedade se faz presente nos ditames do futuro da vida nas construções democráticas em que os eleitos são avaliados pelos eleitores.

A sociedade tem que ser ouvida, o conselho tem que ser constituído por segmentos diversos, nós temos lá tanto o sindicato dos professores da escola privada e também o sindicato dos mantenedores das escolas privadas. Então, todos estão presentes no conselho e servindo para subsidiar políticas públicas. É uma forma de ter um controle maior sobre o que faz o governo, porque senão fica uma questão falsa, que é a da eleição, você só avalia o governo numa eleição? Tem que avaliar o tempo todo, e os representantes têm um pouco essa função, estão aí e podem ver o que está certo, o que está errado, é uma avaliação mais contínua, no caso, da educação. (Professor representante II do SINPRO, junto ao Conselho Municipal de Educação).

Os aspectos apontados pelos entrevistados demonstram uma predominância dos cidadãos em participar da vida pública através de órgãos em que a representação da sociedade organizada se faz presente na consecução da vida democrática, porque a *esfera pública deve ser, também, um*

espaço para os cidadãos organizados exercerem fiscalização e vigilância sobre os poderes públicos constituídos via eleições, concursos ou critérios consuetudinários (GOHN, 2004: 29)

Esta fiscalização se consubstancia através de uma ação planejada, em que os representantes das diversas categorias se engajam em demandas postas pela sociedade a qual representam. Todavia, a demanda aos conselheiros feita pelos representados – pelos cidadãos aos seus representantes – é um ato de aprendizagem, também se aprende essa ação.

Desde 1996 eu venho amadurecendo minha posição em relação a isso. Por quê? Tendo vivido muito tempo de ditadura, eu tinha como ideal que ‘conselho é bom’, ‘conselho pra tudo’: de pai, de escola, de saúde, nas comunidades, de jovens... tudo na vida eu achava que deveria se resolver assim. Conselho é onde se reúnem, é da república, é da democracia. As pessoas que têm interesses em comum sentam, discutem, propõem e quem tem que executar, executa. Quem tem que demandar, demanda. É no conselho que se sintetiza. A sociedade, da qual o conselheiro faz parte, demanda e deixa claro. O conselheiro recebe, vem para o conselho com outros pares, discute esta demanda e aquele que vai executar as políticas, considera isso e implementa. Fecha-se harmoniosamente, se fosse assim, mas é contraditório. Como é que as pessoas vão demandar dos conselheiros se elas não têm esta experiência, este exercício? Desde 96, que eu me engajei em conselhos, eu acho que do ideal ao possível, a gente ainda tem muito o que caminhar. De 96, só em 2006 que eu fui entender que não dá para ser conselheira sem refletir sobre esta condição de atuação social, não dá para ser conselheira intuitivamente. Tem uma ciência que lida sobre isso. Eu tenho que saber como é essa escuta à sociedade, eu tenho que inventar este jeito junto, pensando nele não intuitivamente, mas com rigor. (Professora representante da FE/PUCAMP, junto ao CME)

Esta contradição apontada pela entrevistada indica a abrangência do sentido da participação, em que a experiência no trato com a representação se apresenta como uma instância a ser considerada na implementação de políticas de participação da sociedade civil e, também, na consecução dos desenhos de políticas públicas.

Se você participa pouco, você vê pouco reflexo. O incentivo é pouco, porque a participação às vezes não é desejada por quem faz política. Políticas para fomentar isso também são importantes. Você vai, participa, o conselho é defendido por lei, mas para fazer valer mesmo tem que ter uma política. Nós já tivemos mais que agora. (Professor representante I do Conselho do FUNDEB e do Conselho das Escolas Municipais)

Em relação aos gestores das políticas, no que se refere a este estudo da formação continuada dos professores, abaixo as Coordenadoras de Formação explicitam o seu entendimento do que seja essa participação através dos conselhos.

No primeiro, a concepção expressa o entendimento quase que em uma perspectiva do desconhecimento por parte dos próprios conselhos da sua função, da sua organização, de como poderia ser a atuação desses órgãos colegiados.

Eu lembro de um episódio do conselho... Na verdade, o conselho atua um pouco como bombeiro de uma situação, isso se mostra pelo próprio modo como ele se organiza. Quando houve o agrupamento, a mudança na educação infantil, o conselho passou a discutir a educação infantil direto. Eu lembro que as reuniões aconteciam com a participação de pais, de professores, de gente da secretaria (Coordenadora de Formação I)

No excerto, a seguir, a Coordenadora de Formação explicita a importância dos conselhos, no sentido do diálogo, da mobilização, da conscientização dos indivíduos para a participação.

O conselho é muito importante pois dali saem as idéias, conflitos, pensamentos da comunidade, o objetivo do conselho é conversar com as pessoas para buscar melhorias em várias frentes. É somente assim que há democracia, os conselhos estão crescendo muito, as pessoas estão se mobilizando muito, estão mais conscientes. (Coordenadora de Formação IV)

Notamos a existência de uma divergência nos dois excertos acima, em relação ao que seja o conselho, por conta, no primeiro caso da própria atuação dos conselhos, isto indica para os gestores das políticas de participação uma necessidade de explicitação para eles mesmos em relação aos órgãos colegiados, que têm sua importância ressaltada no segundo excerto, da Coordenadora de Formação IV.

A importância da participação, neste caso aqui estudado, dos conselhos, é a possibilidade da efetivação de um aprendizado do que seja “escutar a sociedade” que faz com que a representação da sociedade organizada faça frente aos imperativos da ordem vigente. Participar e aprender a participar necessita de um espaço na vida das pessoas, necessita que se abram caminhos para que isto possa fazer parte da vida em sociedade.

Homens e mulheres sempre lutaram para participar da esfera pública. Assim, além da igualdade e da liberdade, a demanda por participar sempre esteve presente nas lutas sociais nos diferentes períodos da história e de diversas formas. Por isso, participar significa incidir politicamente nas questões que dizem respeito à vida concreta das pessoas, mas também, nos processos de tomada de decisão do Estado e dos governos, o que, por sua vez, afeta sempre de uma forma ou outra a vida concreta das pessoas. (MORONI, 2005: 285)

Esta forma apontada pelo autor, em que o significado é a interferência política na vida social e nas decisões estatais, se apresenta como uma ação intencional que é antes de tudo política, a qual – para os desenhos de participação pública, nos órgãos colegiados de representação – ganha destaque na consecução da democracia.

3.1.2. A política através dos conselhos

A política neste aspecto refere-se à ação de estarmos vivos, àquela que cotidianamente empreendemos para viver em sociedade, em que os indivíduos projetam suas aspirações, mais do que a política partidária, que daquela faz parte, ou seja, é a partir da política exercida cotidianamente que se constitui a política partidária.

O colegiado de representantes, a organização, a constituição dos conselhos independe de questões políticas partidárias, ou deveria independe, porque representou os anseios, as aspirações do coletivo da sociedade, contudo questões das políticas partidárias se instauram nas ações dos conselhos.

O conselho municipal me pareceu um órgão político, pois tinha representantes da APEOESP - que é o sindicato estadual – tinha representantes do sindicato municipal, representantes patronais, representantes de grandes colégios particulares. (Professor Diretor de Escola, representante I do Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo, UDEMO, junto ao CME)

As representações, por mais diversificadas que possam se constituir, conforme o que estudamos no capítulo II, na constituição do CME, por exemplo, dependeria de coloração político-partidária, ou de segmentação – pois na representação de cada segmento ali presente há um conjunto de concepções do que seja a vida em sociedade, constituídas a partir das ideologias⁷⁰ presentes nas organizações partidárias, – quando deveriam ser dependentes de um objetivo que deveria ser maior, primeiro, que é de representar a sociedade.

⁷⁰ A noção de ideologia a que nos referimos, tomamos a partir de LÖWY (1999) em que o contexto determinaria as suas variáveis porque *as ideologias não são simplesmente uma ou outra idéia, uma mentira ou uma ilusão, são um conjunto muito mais vasto, orgânico, de valores, crenças, convicções, orientações cognitivas, de doutrinas, teorias, representações.* (p.28-9).

Essa nova cultura política se contrapõe à tradição autoritária que desconhece a existência de esferas públicas, assim como se contrapõe, também, às práticas clientelistas ou corporativas de grupos patrimonialistas, oligárquicos, ou modernos/privatistas. (GOHN, 2004: 28)

Situações em que a participação se constitui em uma possibilidade de encontro para quaisquer atividades, independente do caráter político, instauravam-se em reuniões dos conselhos, conforme abaixo relatam os entrevistados.

Às vezes você briga, às vezes o conselho vira mais um encontro de amigos do que espaço de representação. (Professor representante I no Conselho do FUNDEB e no Conselho das Escolas Municipais)

Para mim, na verdade, eu achava o órgão improfícuo, não tinha função nenhuma, eu o via como essas coisas beneméritas, que você vai e não sabe porque vai, você se acostuma, toda semana vai lá, toma um cafezinho e fica ali vendo reuniões improfícuas, que não têm sentido nenhum, é um espanto ver aquele grupo de pessoas reunidas e ninguém sabe porque. Eram umas reuniões do tipo: “Vamos fazer filantropia na Amazônia”, reúnem-se pessoas, mas ninguém sabe onde é a Amazônia, ninguém foi, nem tem idéia dos porquês. (Professor Diretor de Escola, representante I da UDEMO, junto ao CME)

Estes dois excertos fazem alusão a uma concepção de participação em que a política estaria apartada das coisas do cotidiano, porém que são possíveis acontecerem enquanto não se tem um direcionamento, um rumo para o trabalho participativo: onde tudo é possível, onde cabe tudo e nada cabe ao mesmo tempo, a impossibilidade das ações participativas.

Porém, é possível apreender das entrevistas, o lado político do que seja a representação, a participação dos representantes junto a órgãos colegiados, como os conselhos instituídos na SME.

Este é o grande avanço: [...] o conselho é muito positivo para formar a sociedade, pois ao participar ela pode aprender. (Professor representante junto ao Conselho do FUNDEB)

Seria papel do conselho ser gestor dos direitos conquistados. (Professora representante da Faculdade de Educação da UNICAMP, junto ao CME)

Nós começamos tentando representar as questões da sociedade junto ao Poder Público. (Professor representante II do SINPRO, junto ao CME)

A formação da sociedade, os direitos conquistados, a representação das questões da sociedade em relação aos gestores das políticas públicas, do poder público podem orientar a

atuação dos conselhos, dos órgãos colegiados, assim como originam demandas para aqueles que tomam parte destas instâncias representativas.

Mas as questões das correntes políticas, das ideologias, da política feita através da coloração partidária estão presentes nos coletivos dos indivíduos, nas configurações que se estabelecem através da vida cotidiana.

Os gestores das políticas públicas impregnados pelas decisões muitas vezes da base de sustentação dos partidos, das ideologias que fundamentam as proposições dos diferentes partidos políticos indicariam as ações a serem engendradas.

O campo das ideologias, das idéias, das concepções construídas a partir de determinados pressupostos constitui a forma como se ligam as ações através da atuação dos indivíduos, contribuem, então, para as representações, para as configurações construídas cotidianamente.

um dos deveres essenciais dos homens é saber como as coisas estão ligadas umas às outras, caso queiram organizar melhor sua vida, o que não é o caso hoje em dia. Falo de um ponto de vista totalmente prático, senão agimos de maneira equivocada. A desgraça da humanidade hoje é que ela não raro se deixa levar por idéias não realistas. (ELIAS, 2001: 56)

Neste sentido, diferentes instituições podem, também, comparecer nos desenhos das políticas enquanto indicadores de ações, como no caso o MEC; assim como acontece de determinadas políticas terem sido continuadas independentemente da gestão que assumiu a coordenação da formação continuada dos professores.

É uma política, que pode não ser a ideal. A gente sempre trabalha numa direção política, a direção era aquela e você aceitou trabalhar naquilo, então você tem que tentar, dentro dos recursos que você tem e temos pouco. Claro que está tudo diretamente ligado, a proposta será dentro do que você tem condição. Poderia ter sido melhor? Poderia, mas tínhamos certas condições ali, foi o que conseguimos pensar naquele momento. (Coordenadora de Formação I)

Então, o meu debate cotidiano era com todas essas frentes, com todas essas visões sobre o que devia ser a gestão da política; e o que cabia dentro de tudo isso, nós discutimos muito sobre o que cabe e o que não cabe, [...] É um pouco disso, porque pelo menos, ela iria reduzir desgaste ao apontar certas prioridades. Muitas vezes, nós não conseguíamos encaminhar as prioridades, pois faltava a certeza do que era a política, tinham coisas acontecendo, tinham outras que você queria que acontecesse e tinha um tempo curto e um receio de tomada de decisões também. (Coordenadora de Formação II)

Não dá para você destruir um trabalho e a gente concordava com os princípios da escola de 9 anos e sabíamos que era necessário implementar as ações, isto no âmbito do ensino fundamental. Na educação infantil, havia algumas ações implementadas, pontuais, havia levantamento de nome de pessoas com conhecimento na área infantil para darem cursos, eram bem interessantes e nós optamos por continuar com esses cursos. Algumas pessoas, depois, deram continuidade, foram contratadas para o próximo ano. Esse era o cenário quando eu assumi a coordenação de formação. (Coordenadora de Formação III)

Enquanto isso, a gente pesquisa na rede o que eles querem como formação e a gente também tem que cuidar da política educacional, que vem desde o MEC, da SME e da rede como um todo. O que o MEC demanda, que trata do currículo do fundamental II, (ciclos III e IV). Os ciclos I e II têm algumas mobilizações estamos estudando para fechar para 2009. Então a nossa preocupação é com o currículo, com a questão do ciclo, precisamos preparar a rede para mobilização e nós somente mobilizamos se houver algo que abranja professores de diferentes ciclos, monitores, supervisores, coordenadores diferentes segmentos. (Coordenadora de Formação IV)⁷¹

O aspecto da representação que se inscreve na prática democrática indica, enquanto política cotidiana – no caso desta etapa da pesquisa – a atuação que os representantes entendem que empreenderam durante o tempo em que estiveram trabalhando nos conselhos e mesmo na gestão da política de formação continuada dos professores

3.1.3. A atuação dos conselheiros nos Conselhos

A existência dos conselhos – enquanto instâncias representativas da sociedade civil organizada – pressupõe para o seu funcionamento, a participação dos conselheiros – a realização política – daqueles que representam os cidadãos. Este aspecto aparece em várias entrevistas de formas mais diversas, quer seja através de: uma participação, de fala atenta; da assiduidade às reuniões; do papel de fiscalização e de análise de documentos e questões em discussão; da discussão da política pública “mais geral”, como é possível apreender dos excertos a seguir.

Seria uma participação administrativa, que tem *como vantagens evidentes, no entanto, a correção sobre a burocracia centralizadora, opaca, autoritária*, de acordo com BENEVIDES (2003a: 18), conforme estudamos na introdução e no Capítulo II, desta pesquisa.

⁷¹ Conforme apontado na Introdução, os Ciclos I e II referem-se ao ensino que se denominava, na SME, de 1ª. a 4ª. séries; e os Ciclos III e IV, de 5ª. a 8ª. séries.

a) atenção, assiduidade, conhecimento da realidade

Olha, eu falo bastante, procuro contribuir bastante quando é colocado um assunto. Eu procuro opinar sobre o assunto. Tudo o que é discutido eu tenho dado a minha contribuição. Não consigo ficar numa condição de ouvinte, sabe. Então eu tenho colocado a minha opinião, tenho sido bem aceita em muitas colocações. Dessa forma que eu tenho conduzido. (Professora representante I, junto ao Conselho das Escolas Municipais)

Como eu sou sindicalista e o sindicalista está sempre em defesa da categoria, eu estou sempre atento nas questões do conselho. Quando se toca na questão salarial, de concurso, das comissões de trabalho, mesmo que não seja dos professores estaduais, eu fico atento para dar minha contribuição aos profissionais da educação. (Professor representante II da APEOESP, junto ao CME)

Eu fui, pelo menos no 1º. ano, bem assídua, todas as reuniões eu estava presente e eu achei bom por que é difícil a gente ter espaço de discussão na rede como um todo e ali se está junto com professor, aluno, diretor, outros especialistas e a gente fica sabendo a realidade dos outros alunos também, porque às vezes a gente pensa que a escola que a gente atua tem uma necessidade que, à primeira vista, é somente nossa e quando a gente vê outros com a mesma dificuldade a gente vê que a mudança da sociedade tem que envolver o todo. (Professora Vice-Diretora, substituindo Direção de Escola, representante junto ao Conselho das Escolas Municipais)

Na participação, a representação pode ensinar a ouvir, para poder compreender e contribuir com as discussões, no encaminhamento das questões; é o momento em que se pode conhecer a realidade de outros locais, a complexidade da vida se expressa da forma diversa porque é o encontro que contribui para a configuração dos indivíduos a partir das suas experiências.

b) a fiscalização, a possibilidade de análise, sugestões

Uma das incumbências dos conselhos – como estudamos no Capítulo II – é a ação fiscalizadora exercida pelos conselheiros. Nos excertos a seguir, encontramos Depoimentos que comprovam o que estudamos.

Para mim a prestação de contas não é clara, as planilhas são vagas. Falta especificar melhor. Por exemplo, o remanejamento de verbas. Olhe este, por exemplo, é uma previsão de gasto para 2009, um convênio com a UNICAMP: são R\$210.000,00, mas ela mesma falou que isso pode ser remanejado, é somente uma previsão. Isto mostra que temos que ficar atentos. Nós fazemos

esforço para esclarecer e saber como pode melhorar. (Professor representante I, junto ao Conselho do FUNDEB e ao Conselho das Escolas Municipais)

Eu era representante e não posso esquecer que também era professora, depois fui diretora da rede municipal. A minha atuação sempre foi muito fiscalizadora, sempre fui muito participativa nas discussões, mas eu não sentia respaldo para isso. Poucas vezes eu pude atuar como representante do sindicato dos professores, pensar um pouco na rede privada, poucas vezes essa questão chegou ao conselho ou pensar a educação de forma mais ampla, a discussão é focada na política do município em relação às escolas. Poucas vezes eu tive a oportunidade de funcionar como uma representante dos professores da rede privada para defender as questões dessa. Eu acho que minha participação foi muito importante em momentos de debate na educação infantil, no momento em que houve uma pressão dos representantes dos sindicatos da rede privada, dos patrões em atuar ao lado do conselho para dar um selo de qualidade à educação infantil. Nisso houve uma participação importante, porque existia no conselho uma visão assim: “Pôxa, mas que beleza o sindicato dos patrões querendo cuidar da educação”, mas a gente estava com um papel mais político, vendo o outro lado da questão. Quem tem que pensar na qualidade é o conselho, não é o sindicato que tem que dar selo de qualidade. (Professora representante I do SINPRO, no CME)

Olhava, a gente analisava cardápio. E no começo de cada gestão era feito um curso para a gente aprender a ter noções assim de: como lavar a mão, então, como a merendeira tem que lavar a mão. Como que a merendeira tem que ir vestida; quais as atitudes que ela não pode ter numa cozinha. Ou quais atitudes um conselheiro também não pode ter quando visita uma cozinha. O que os alunos comem; qual a porcentagem que eles têm que comer dos nutrientes naquela alimentação escolar; um pouquinho sobre os alimentos que eles classificam - carboidratos, os açúcares, o que a criança está comendo; como está sendo feito o cardápio; pensando em tudo isso. A gente até dava sugestões e, às vezes, até pedia para tirar alguma coisa do cardápio. Por exemplo, bolacha recheada que tinha muito, quase não tem mais. Salsicha que tinha muito, ela continua ainda porque as crianças gostam, mas é pouco. (Professora representante I da APEOESP, junto ao Conselho de Alimentação)

mas a minha visão, enquanto conselheiro, é de que o papel deste conselho é fiscalizar e acompanhar a maneira como os recursos públicos estão sendo gastos, se é com desenvolvimento e manutenção do ensino. E os outros colegas, que se contrapõem à minha posição, dizem que o conselho tem que deliberar. Não, no meu entendimento o conselho não foi criado para deliberar as políticas públicas em educação, eu já até coloquei que existem outras instâncias, o conselho municipal de educação, por exemplo. (Professor representante junto ao Conselho do FUNDEB)

A fiscalização, no sentido de compreender as atividades da gestão pública, endereça o trabalho do conselheiro para as questões de veracidade das ações das instituições. Esta atividade se consubstancia na análise de documentos, na participação ativa nos momentos em que se encontram para realizar o trabalho – quer seja nas reuniões, em comissões ou em visitas às escolas.

Cabe destacar a alta incidência da atribuição aos CME da função fiscalizadora, uma inovação na tradição dos conselhos de educação, que representa o novo enfoque, inerente ao processo da democracia participativa, do exercício do controle social da educação. (BORDIGNON & ARAÚJO, 2006 : 40)

Todavia, o trabalho do conselheiro poderia – se entendido pelas instituições pública, neste caso – originar demandas para os desenhos de políticas públicas, ampliar a atuação fiscalizadora, para a deliberativa e decisória, passando pela consultiva, por exemplo, porque a questão “deliberativa e decisória” aparece em alguns conselhos, conforme apontado no Capítulo II, ao estudarmos no item 2.7. “Os conselhos instituídos na SME de Campinas”, a partir de uma classificação utilizada por SILVA (2006), em que as funções decisórias estão afeitas mais aos órgãos de gestão da SME e menos aos conselhos.

As funções deliberativa e consultiva são inerentes à natureza dos conselhos de educação e definem o seu perfil. As demais funções, segundo as competências atribuídas a cada conselho, podem estar presentes tanto na dimensão deliberativa, quanto na consultiva. Como era de se esperar, os dados do SICME 2005 indicam a predominância da atribuição aos CME das funções consultiva (86%) e deliberativa (81%). Também com altos índices aparecem as funções fiscalizadora (75%) e normativa (67%). As funções propositiva e mobilizadora são menos citadas, no geral, no entanto ganham destaque nos estados do RJ, TO, MT e AM. A função mobilizadora – ao contrário das demais funções – apresentam os índices com maior variação entre as 5 regiões do país. (BORDIGNON & ARAÚJO, 2006: 40)

Para a consecução de uma política da participação na gestão pública, os gestores podem conceber o trabalho dos conselheiros para além da fiscalização, incorporando a ação decisória, o que coadunaria com a possibilidade de influenciar nos desígnios da política pública, como uma forma de a educação estar sob o controle daqueles que dela tomam parte.

Passando o controle da educação às mãos de seus usuários, haveria possibilidade da realização de amplas reformas dos órgãos públicos responsáveis pela educação, tendo em vista que a burocracia educacional, de aparelho de dominação tecnoburocrática passaria a ser um aparelho de negociação entre os governos federal, estaduais e municipais e o interesse público na área educacional. (QUAGLIO, 2009: 140)

Além da questão da fiscalização, há uma atuação que se refere às políticas públicas em âmbito municipal, do ensino público. Neste aspecto corrobora e amplia a atuação acima explicitada pelos entrevistados.

Nossa atuação, enquanto representante dos professores de escolas particulares, tem se focado principalmente nas discussões sobre autorização para o funcionamento das escolas e como é a fiscalização sobre o ambiente escolar (se há espaço para os alunos ou não). E também na discussão de políticas públicas mais gerais, por exemplo, as questões do ensino público. Essas não são próprias do ensino privado, mas têm reflexo sobre o ensino de modo geral. Criança é criança, não importa se ela estuda numa escola privada ou do Estado, é preciso tratar a questão como um todo. Se nós queremos que o Conselho seja um órgão de Estado, ele não pode se prender a participação dos representantes, é preciso ver a educação como um todo. (Professor representante II do SINPRO, no CME)

O ensino que atende às crianças, por exemplo, independentemente de ser público ou privado, atende ao cidadão do município.

Eu estou ali para defender as crianças. Pesquisador: Independente da classe? Num primeiro momento, a criança. A escola privada não aparece, ela é corporativa, nunca veio problema disso. (Professora representante da FE/UNICAMP, no CME)

A atuação dos conselheiros circunscreve-se ao trabalho de atenção às discussões, à assiduidade, ao conhecimento e entendimento da realidade, à ação fiscalizadora para empreender a possibilidade de análise, com a intenção de sugerir ações, políticas públicas para o ensino das crianças, dos jovens e dos adultos, pois estes são os cidadãos da escola pública de Campinas.

Nesta atuação, explicita-se um “dever”, o qual seja: o da atuação “mais incisiva” por parte dos conselheiros.

mas o conselho, principalmente os representantes da sociedade civil, poderiam acompanhar mais de perto as obras. Se os conselheiros pudessem se dividir e acompanhar o processo, as notas fiscais, verificar os materiais, eu acho que cumpririam melhor o papel de conselheiro, para que o conselho atuasse de forma mais incisiva. (Professor representante junto ao Conselho do FUNDEB)

Uma constatação – imperiosa de consideração – diz respeito ao tempo para ser conselheiro.

Tanto na primeira como na segunda gestão, minha participação foi bem precária. O conselho exige que você seja representante e isso demanda encontros, articulações e isso é bem difícil nas escolas, dados os horários diferentes. (Professor Vice-diretor representante II, junto ao Conselho das Escolas Municipais)

Eu acho que para ser conselheira é preciso ter despojamento das atribuições na escola e entender aquilo como prioridade naquele momento, porque é muito difícil você largar a rotina da escola, principalmente numa escola grande para fazer parte lá. Mesmo sabendo que sua participação é muito importante, às vezes eu chegava em cima da hora, correndo. Nossos afazeres tomam muito tempo, é difícil ser conselheiro e eu admiro quem o faz, quem se doa. É bem legal quando alguém consegue fazer realmente o papel de conselheiro e conseguir levar suas atividades na escola. Deve existir sim esse espaço de representatividade e ser levado a sério, tanto entre os representantes como os condutores da reunião e para as pessoas sentirem que sua participação vai além daquela discussão. (Vice-diretora, substituindo Direção de Escola, representante I junto ao Conselho das Escolas Municipais)

Mas você não tem entre os conselheiros uma disponibilidade de tempo para fazer isso, até mesmo entre os servidores, que são professores e diretores que são do conselho, teriam dificuldade para isso. (Professor representante junto ao Conselho do FUNDEB)

E uma crítica, também, na garantia de que o trabalho do conselheiro tem um valor, serve para a consecução da gestão pública.

Eu ia, aí você senta, algumas pessoas expõem alguma coisa e aquilo não tem serventia nenhuma, uma coisa de louco. Às vezes, quando eu via outros conselheiros reunidos, eu perguntava se eles tinham a mínima idéia do para que serve isso aqui, aliás, eu achava que ninguém sabia nem o porquê, nem quando, nem onde. Era algo espantoso, que não tinha razão de ser e gozado que algumas pessoas, aparentemente, gostavam daquilo porque juntava pessoas, tinha o pessoal da UNIP, da UNICAMP. (Professor Diretor de Escola, representante I, da UDEMO, junto ao CME)

A questão do envolvimento dos representantes da sociedade civil inclui aspectos a serem considerados pelos que desenham as políticas de participação que se relacionam com uma atuação “mais incisiva”, no que se refere aos objetivos deste trabalho de representação; a fim de que se extrapole a fala acima, para a realização da participação.

A demanda de trabalho dos conselheiros necessita ser considerada porque exige um tempo para essa atividade, para a atuação nestes órgãos colegiados, para que seja possível concretizar o “dever” de conselheiro, na possibilidade da cidadania ativa (apresentada por SOUZA, 1996, e BENEVIDES, 2003a), estudadas na Introdução e no Capítulo I.

Neste aspecto pudemos estudar que a cidadania ativa – a partir da participação nos órgãos colegiados de representação – se compõe, por exemplo, do conselheiro que é presente às reuniões, ao trabalho da representação; à sua participação administrativa nos encontros, mais do que um mero espectador, com conhecimento da realidade, em que a sua ação poderia ir além da

fiscalização, incorporando a de caráter decisório – o que independe da sua vontade, mas dos desenhos da gestão pública.

3.1.4. Aspectos estruturantes na atuação dos conselheiros

Juntamente com os aspectos que compõem a atuação do conselheiro, há aquelas de caráter que denominamos de “estruturantes”, quer dizer que organizariam esse trabalho. É possível constatar das entrevistas aspectos relativos a benefícios que poderiam advir desta atuação, ou seja, questões como pontuação na carreira do profissional da educação, dispensa das suas atividades para participar dos trabalhos do conselho, assim como a polêmica do pagamento, *pro-labore* para os conselheiros; estes são aspectos que estruturariam a atuação destes profissionais.

a) valorização na carreira do profissional da educação

A partir da participação, enquanto conselheiros, os profissionais apresentam uma representação – no sentido de que esta atuação seja valorizada na carreira profissional.

Não falta, hoje a atuação nossa no Conselho das Escolas é uma atuação voluntária. Poxa, nós somos classificados dentro de uma unidade para atribuição de aulas. Nós não estamos pedindo para ser pagos por isso, eu entendo que é uma contribuição. Mas, como nós precisamos da pontuação, não poderia ter um retorno para esse professor, que voluntariamente se candidata, em termos dele ser classificado? Porque ele está contribuindo. [...] Já, [existiu a valorização] mas não existe mais. Não existe [mais]. Eu acho que é um ponto que deveria ser revisto. (Professora representante I no Conselho das Escolas Municipais)

A secretaria municipal de educação deveria sim dar ao final de cada ano o total de horas de participação para que haja pontuação, sim. (Professora representante II da APEOESP, junto ao Conselho de Alimentação)

Participar implica, desta forma, que haja uma valorização na atuação daqueles que se dedicam a este trabalho – uma forma seria a consideração de aspectos que pontuassem para a carreira do profissional, nos diversos certames de classificação da SME. Todavia aqueles que não participam porque, apesar de quererem, não dispõem de tempo além da jornada de trabalho, ficariam prejudicados ao concorrerem, em qualquer certame da SME, com aqueles que participam dos órgãos coletivos de decisão, dos conselhos.

b) dispensa para a participação nos conselhos

Juntamente com a valorização daqueles que atuam como conselheiros, a dispensa para participar dos trabalhos apareceu como questão a ser estudada.

A conselheira “RP” pesquisou que há conselhos municipais e estaduais que dispensam e remuneram o conselheiro. [...] Como eu tenho o problema de tempo, vou numa reunião, na próxima já não posso ir, eu não sei como é a continuidade. (Professor representante II da APEOESP, junto ao CME)

Eu sou suplente do conselho do FUNDEB, aqui a escola colabora, eu deixo de dar as duas aulas da quarta para participar, mas na escola em que eu dou aula à noite, eles me deixam com falta, apesar de eu levar um documento de que eu fazia parte do conselho e aí eu pedi que o conselho se manifestasse sobre isso, que fizesse um documento solicitando em nome do conselho que eu, como suplente, pudesse participar, mas o próprio conselho se recusou a fazer este documento, porque não é algo que consta no estatuto, somente o titular tem abono para participar. Falta a compreensão, já é quase proposital dificultar a participação, pois a participação não é assim tão interesse político. E essa briga por participação tem que partir também do sindicato. (Professor representante I junto ao Conselho do FUNDEB e ao Conselho das Escolas Municipais)

A atuação dos conselheiros é mais como uma militância. O que eu acho que deve existir é que os professores não sejam prejudicados por participar do conselho. O que muitas vezes ocorre é que o professor tem que se ausentar da sala de aula e tem esse dia descontado no salário, além do gasto para se dirigir ao conselho. (Professora representante I da APEOESP, junto ao CME)

inclusive neste encontro que acontecerá no dia 7, os professores não têm nem licença no ponto para poder participar, os conselheiros não terão a dispensa para participar do encontro. Isso limita o número de participantes, o professor milita, participa voluntariamente, mas não é recompensado nem dispensado no dia em que há um evento. (Professora representante II da APEOESP, junto ao Conselho de Alimentação)

A efetivação da participação depende de que os representantes da sociedade civil organizada tenham disponibilidade. Este aspecto demonstra a importância desta representação enquanto constituinte de um trabalho como outro qualquer. O que quer dizer que ser representante junto aos órgãos colegiados de representação – indica um trabalho, uma atividade laboral. Ser conselheiro significa realizar um trabalho que não é uma ação benemérita, apesar de ser voluntária, porque depende do indivíduo querer e ter disponibilidade para tal.

Neste aspecto, se a gestão pública considera que a participação junto aos órgãos coletivos de representação é importante e constituinte da democracia, a questão da dispensa, ou melhor, da participação, comporá a jornada de trabalho, atendendo à demanda de trabalho.

c) a remuneração dos conselheiros

Há conselheiros que defendem que seja uma atuação por decisão própria, uma militância, independente de remuneração, ou seja, que não haja *pro-labore* para este trabalho.

Mesmo para os alunos e pais que participam do conselho, deveria existir auxílio em passes para eles irem até lá. Em termos de remuneração, todos iriam querer receber, mas é mais uma questão de militância e o que acho que deve ser garantido é que não haja perdas para nenhum dos lados, principalmente para aquele que se dispõe a fazer o trabalho livremente. (Professora representante I da APEOESP, junto ao CME)

Eu gostaria que todos – independente de serem indicados por entidades ou pelo legislativo, executivo – aqueles que se propõem a participar de um conselho não se detivessem a dinheiro, é um trabalho voluntário, de militância e o importante é se ater à questão da criança, para que ela aprenda melhor, tenha um melhor desenvolvimento. (Professora representante II da APEOESP, junto ao Conselho de Alimentação)

Este tema não é consensual entre os entrevistados, pois existem os que defendem o *pro-labore*, a remuneração, uma contrapartida pela participação dos conselheiros.

Acho que sim, não digo remuneração pela remuneração, mas, por exemplo, nós temos só uma sessão por mês, de duas horinhas, isso é muito pouco; o certo seria ser quinzenal, dada a demanda. Se houvesse um remuneração, ou outra contrapartida, não sei exatamente qual, talvez houvesse mais empenho para participar. Há nas reuniões um grupo que é fixo, mas tem um grupo que é esporádico. Quer dizer que muitos pensam assim: “Ah, hoje eu não tenho outro compromisso, então vou participar do conselho”. Eu sinto muito isso. Há sete ou oito que são mais atuantes e o restante é flutuante. (Professora Diretora de Escola, representante II da UDEMO, junto ao CME)

este tempo que a pessoa é dispensada das suas funções para participar do conselho deve ser remunerado pelo conselho ou pela secretaria municipal, pois é preciso ter um tempo maior e não aconteça da gente ficar discutindo e, por falta de tempo, votar rapidamente algo por comando do secretário, Isto acontece, nós não podemos ficar das 16 às 20hs pois temos outros compromissos. Se nós tivéssemos uma verba de representação, haveria mais tempo para o conselho. (Professor representante II da APEOESP, junto ao CME)

Os aspectos apontados pelos entrevistados indicam a necessidade de valorização do profissional que atua enquanto conselheiro, por realizar um trabalho, dedicar tempo para exercer essa atividade, assim como ter ônus para essa demanda de representação. Isto posto, não obstante ser um trabalho que individualmente cada cidadão decide se participa, ou não, no momento em que se assume o compromisso ele se torna obrigatório – por ser uma questão de foro íntimo.

É um trabalho voluntário, mas obrigatório. Aqui a UNICAMP reconhece, eu vou com o carro da universidade. (Professora representante da FE/UNICAMP no CME)

A valorização do profissional passa pela garantia de que não haverá prejuízo para os seus compromissos profissionais, contudo é questionável o pagamento de *pro-labore*, pois é voluntário – no sentido de que se candidata quem quiser, caso contrário haverá a institucionalização da profissão de conselheiro, da representação, contudo não se concebe que haja perdas, ônus para os participantes, para aqueles que se comprometem a serem representantes junto aos coletivos, aos conselhos.

Ajuda de custo aos conselheiros ou pagamento de jetons. Este permanece o tema mais polêmico entre os dirigentes municipais de educação. O enfoque relevante para análise do tema é o que considera inadequada a profissionalização da representação no exercício da democracia participativa. Não cabe compará-la, uma vez que sua natureza é distinta, com o exercício da representação política nos parlamentos, que hoje é profissionalizada, mas não era assim nas suas origens. O enfoque contrário é que o exercício de atividade educacional merece tratamento profissional e deve contar com apoio financeiro adequado. De qualquer forma, se é legítimo o pró-labore, ou o jeton, e a ajuda de custo, para a atividade de conselheiro, a sua conversão em atividade a ser ambicionada pelo valor financeiro comprometeria irremediavelmente o significado da democracia participativa e a representação da pluralidade social. (BORDIGNON & ARAÚJO, 2006: 76)

Existe então a diferença entre a atividade parlamentar – remunerada – que é de representação da sociedade civil organizada – e a de conselheiro dos conselhos municipais instituídos – que é voluntária apesar de obrigatória, quando se assume esta incumbência.

Caso contrário, institucionalizaríamos o profissional do conselho.

Isto posto, parece-nos que condiz com os argumentos apontados pelas entrevistas que a ação de representação seja considerada na jornada de trabalho semanal dos conselheiros, porque assim seria tratado como trabalho, uma ação intencional que tem no labor a sua característica, como outro qualquer.

Isso é só para exemplificar que tem gente do conselho que fica profissional do conselho e isso justifica o diretor ter este comportamento. Então é um horror isso: a enfermeira que não entende de educação, nem dos direitos feministas, fica com dó da criança que a mãe trabalha; um diretor que não entende que a gestão tem que ser partilhada, que não é só ele que tem que mandar. É

uma discussão que a gente não tem, por isso a gente não faz como no filme “grão de areia”. (Professora representante da FE/UNICAMP, junto ao CME)⁷²

A cidadania ativa – em que a participação aparece como sua constituinte – depende de que se institucionalizem questões aqui colocadas e se esteja atento às outras que poderiam institucionalizar o “emprego” do conselheiro.

3.1.5. Relação entre a representação e os representados

Uma questão colocada para os entrevistados dizia respeito ao espaço de diálogo formalizado, da relação entre os representantes dos diversos segmentos da sociedade e os cidadãos, ou seja, se havia momentos para que fossem socializadas as discussões, os encaminhamentos dos trabalhos dos conselhos.

a) A garantia do diálogo

Existiram conselheiros que admitiram a possibilidade de encontrar com seus pares e poderem dialogar a respeito da sua participação nos órgãos colegiados, quer seja para realizar proposituras – que representassem o segmento, ou mesmo para socializar informações.

A representação sindical é quem consegue construir esse diálogo formalizado com seus pares, através de reuniões de diretoria, assembléias, via documento eletrônico, como é possível apreender das passagens a seguir.

⁷²“O filme “Granito de Arena” (México, 2005) de Jill Freidberg retrata a história da organização e luta dos professores em defesa da escola pública, assim como por melhores condições de vida e preservação da identidade cultural das comunidades indígenas mexicanas, a partir da mobilização dos trabalhadores do ensino, dos estudantes e seus pais contra a destruição da Escola Normal Rural MACTUMACTZA – localizada em Tuxtla Gutierrez, Chiapas – México. Jill Freidberg, diretor estadunidense independente (de Seattle), passou dois anos no sul do México para documentar os esforços dos mais de 100.000 professores, pais, estudantes que lutam para defender o sistema de educação pública do país dos devastadores impactos da política imperialista (da chamada “globalização econômica”). No filme, Freidberg combina imagens de greves e ações diretas com imagens inéditas de 25 anos de arquivo para oferecer um registro desta ativa e inquietante história de resistência, repressão, dedicação e solidariedade.” Disponível na *World Wide Web in*: http://www.cecac.org.br/MATERIAS/Granito_de_Arena-14.05.2009.htm. Acesso em agosto de 2009.

Na APEOESP, nós temos reuniões com os representantes de escolas, a cada dois meses. O que é discutido no conselho nós temos que discutir com os professores e levar para os conselheiros, eles precisam saber o que acontece no conselho. Não dá para participar do conselho e não socializar as informações, senão a participação é em vão. É preciso socializar tudo, até mesmo ouvir os companheiros e levar suas contribuições para o conselho. (Professora representante I, da APEOESP, junto ao CME)

Contudo, dependendo da informação, há assuntos que têm receptividade diferente de outros: sobre realização de concursos públicos, por exemplo, o interesse era notório; todavia outros – como os de ordem política – deixam de despertar interesse.

Sim, através de informes, dentro do sindicato há vários pontos de vista, no meu grupo há a defesa de participação em fóruns, debates, reuniões de negociação e conversas. A discussão com o patrão é defendida, há outros grupos que não compartilham isto, eles querem a revolução, querem inverter o papel, acham que o sindicato é uma arma do proletariado para tomar o poder e refazê-lo a partir da base. Quando eu trago a devolutiva, as questões que mais interessam são aquelas relacionadas a concursos, a planos de carreira, muitos dos associados também dão aulas na prefeitura. Quando a devolutiva se refere a questões próximas do dia-dia dos profissionais eles se interessam, agora quando há questões mais de enfrentamento político aí não. (Professor representante II da APEOESP, junto ao CME)

A representação que é construída através do diálogo, dos momentos de idas e vindas entre os conselheiros e os profissionais da categoria representada, se apresenta como constituinte de uma possibilidade de efetivação da representação, pois quem representa outros indivíduos a eles deveriam se reportar para os encaminhamentos necessários.

No sindicato a gente escolhe os conselheiros. Aí a gente começa a atuar. Ninguém conhecia o conselho de alimentação escolar. Então a gente leva as dúvidas e as sugestões dos professores, eu não ia representando a “S”. Eu ia representando o sindicato e a categoria toda dos professores. Então eu levava as dúvidas, as sugestões. Depois retornava com o que tinha sido decidido.[...] Geralmente a gente tem reuniões de representantes de escolas. Então ou era nessa reunião, se não tinha espaço nessa reunião era na reunião da executiva. Então leva-se o que foi tratado, a sugestão que a gente pode levar de volta. Às vezes, esclarecer dúvidas: por que acontece isso? Por que está faltando carne? Por que os alunos tão comendo só ovo? Então a gente levava o porquê que estava acontecendo isso, que às vezes tinha problema com fornecedor. (Professora representante I, da APEOESP, junto ao Conselho de Alimentação e CME)

A cada dois meses, existe um encontro dos representantes de escola e nós do sindicato temos uma representação de 180 escolas do município, que mandam um representante eleito e nessa oportunidade, passamos as informações recebidas. (Professora representante II, da APEOESP, junto ao Conselho de Alimentação)

De tempos em tempos, eu faço um relatório sobre o que foi discutido no conselho, passo para a diretoria e nós publicamos na nossa página da internet. A gente faz uma prestação de contas do que estamos fazendo lá. Também nunca nenhum professor me ligou para falar: “olha, muito bom o que você fez lá”, ou “olha, você fez isso, mas não deveria”. Nunca houve uma opinião, nem contra, nem a favor. Eu acho que o pessoal não está muito envolvido. (Professor representante II, do SINPRO, junto ao CME)

Questionado a respeito de um movimento dos representantes em levarem as discussões aos representados e trazerem de volta sugestões, esse mesmo representante do SINPRO afirma que:

Eu consigo ver isso em relação a algumas pessoas. No meu sindicato eu escrevo um pequeno texto-documento, presto contas do que vem sendo feito. O Sindicato dos Servidores Municipais também faz isso, inclusive, uma vez, um representante deixou de votar uma questão porque não tinha discutido, é uma pessoa que faz isso, mas os demais não posso dizer, pois não tive nenhuma situação que pudesse demonstrar.

A representante II dos Professores junto ao Conselho das Escolas Municipais diz haver espaço de divulgação, de discussão das ações do referido conselho na sua escola, que depende do trabalho da gestão:

Mas nós temos uma vitória muito grande atualmente, porque toda nossa reunião é discutida e é digitada e on line vai para as escolas, então todos os assuntos são discutidos vão diretamente para as escolas. [...] Então, aí depende da Direção de cada escola oferecer essa documentação para os seus professores, então a gente pode fazer até aí, mais do que isso é complicado, então cada um faz pra sua escola.

A necessidade da devolução para a sociedade das discussões do conselho, aparece como uma questão apontada em uma das entrevistas, como forma de manter o diálogo com os representados.

Por outro lado, os conselhos precisam devolver mais, cavar esse espaço para poder fazer a devolutiva para a rede toda e caminhar um pouco mais rápido a percepção e a consciência de que as discussões são importantes, a participação é importante. (Professor representante I junto ao Conselho do FUNDEB e ao Conselho das Escolas Municipais)

b) Ausência de oportunidades de diálogo

Neste grupo de entrevistados, diferentemente do anteriormente estudado, o diálogo formalizado entre os representantes e os profissionais da categoria é inexistente. Ou seja, deixa-se de construir a relação política, a participação neste caso pode ser considerada de “mão única”, pois se refere somente a discutir, a partir da concepção própria do conselheiro, os assuntos na pauta dos trabalhos.

Isto não acontece. Nós nem consideramos que representamos, a idéia é que a UNICAMP vai lá para levar suas idéias. O “AM” sempre quis que isso acontecesse, queria criar um site. Agora tem uma professora da biblioteca que tem mandado sobre as reuniões que ela vai, as pessoas estão começando, mas nós não temos este espaço ainda. (Professora representante da FE/UNICAMP, junto ao CME)

Não, professor, é assim: eu sou vista pela escola como um membro (pra você ver como que é) do conselho das escolas municipais. E só. Como nós todos. Ninguém é visto como um membro que vai ali contribuir e que pode levar muitos anseios, coisas que estão divergindo em termos de diretrizes de secretaria, entendeu? Ou qualquer procedimento. Não. Ela é vista, assim, ela faz parte do conselho nesse ponto. Você entende? É dessa forma, não existe essa vinculação. Porque pra eles, é o que eu falo, é conhecimento: o conselho das escolas é para aprovar verbas e cumprir aqueles quatro dias anuais exigidos no calendário escolar. (Professora representante I, junto ao Conselho das Escolas Municipais)

Diferentemente, a entrevista da professora representante II, junto a este mesmo conselho, acima destacada, trouxe posição contrária, afirmando a existência do espaço de discussão na escola, isto depende de quem coordena o trabalho estar possibilitando o diálogo formalizado.

Diferentemente, ainda, da representação sindical da APEOESP e SINPRO, anteriormente explicitada, os conselheiros junto ao CME, que representam a UDEMO afirmam a inexistência de oportunidade de diálogo formalizado com sua categoria.

Não, não havia outro, eu só passava esses relatórios para a “M”, ela me perguntava se eu estava indo e assinando as atas, porque nosso órgão precisava ser representado lá, porque é um órgão de uma categoria. Eu respondia que estava indo. (Representante I)

Para falar a verdade, não há retorno disso. Eu não levo as discussões para a UDEMO. Eles sabem que a gente atua, mas não existe um acompanhamento do que nós fazemos, eles só acompanham em casos de mais destaque, quando aparece na mídia, mas não existe um retorno. (Representante II)

c) A existência do diálogo no passado, ou em momentos pontuais

Os entrevistados apontam que houve momentos em reuniões, assembléias em que foi possível a discussão de assuntos tratados nos conselhos, porém foram momentos pontuais, não se configurando enquanto uma prática da representação, porque havia impedimentos, por questões de alteração da forma como os profissionais se reuniam, ou porque inexistia motivação para convocá-los para as reuniões.

Eu sou suplente no FUNDEB e o “T” é o titular, eu acabei de cobrá-lo para fazer uma chamada no sindicato. Esse é um outro lado que é preciso. Eu propus um boletim sobre o conselho do FUNDEB, para que mostremos as discussões do conselho e a nossa posição. Essa é uma parte importante e que nós temos dificuldade. No conselho das escolas, por exemplo, eu converso na minha escola, mas e as outras? E quem não tem representantes? não há na rede um espaço de devolução das discussões. Somente nos momentos de campanha salarial, se conversa com um e outro, são espaços informais e não algo estabelecido, seria importante para o crescimento da consciência, da mobilização dos profissionais. Você não tem como chegar a todos. (Professor representante I junto ao Conselho do FUNDEB e ao Conselho das Escolas Municipais)

Em relação à 2ª. pergunta, como representante do sindicato dos professores, eu ia ao sindicato dar um retorno da minha participação e, muitas vezes, esse retorno é para os parceiros ali, que não estavam atuando na escola municipal, mas não tem muito sentido que você como uma professora da rede privada não ser como uma pessoa cidadã. Para nós, professores da rede privada com representatividade, isso não aparece, havia até a obrigação de dizer o que acontece no conselho. Com os professores da rede privada, a gente tentou, na época do Plano Municipal de Educação, chamamos a Professora Helena de Freitas para abrir a discussão sobre o plano municipal, para mostrar que ele não era só um plano das escolas municipais, mas um plano que abrangia também as escolas privadas e que estava relacionado com a educação dos municípios de forma geral e também com a política de formação do professor, afinal quando esse se forma ele vai trabalhar em várias escolas, não só na pública como na privada. No momento do Plano Municipal de Educação houve uma motivação para chamar os professores para uma discussão. Nós fizemos isso no sindicato, um debate para discutir o Plano Municipal de Educação, mas não houve – até pela falta de hábito em discutir políticas educacionais – muita preocupação, a não ser das pessoas que trabalhavam com pedagogia ou com formação de professores, como no caso da PUC, que apareceu para discutir.. Então foram poucas oportunidades de chegar até o professor da escola. Esse professor é representado pelo sindicato, mas essas oportunidades forma criadas quando havia algum mote no conselho que permitia o contato. Mesmo o sindicato que falava da atuação era valorizado, pois na verdade a presença do sindicato dos professores da rede privada numa instituição como essa é algo fundamental, mas não o que acontecia lá de fato, a pauta, as discussões. Agora eu sou suplente e parece que algumas questões estão envolvendo mais as pessoas, exatamente por causa da Conferência Nacional de Educação e isso é o tipo de coisa que mobilizaria. (Professora representante I do SINPRO, junto ao CME)

As representantes de Vice-diretoras, que estavam substituindo Direção de Escola Municipais se ressentem de um tempo em que havia a possibilidade de reunir os “especialistas em educação” – forma como os cargos de Supervisor, Coordenador Pedagógico, Diretor, Vice-diretor e Orientador Pedagógico são denominados na SME – por categoria, o que aconteceu até o início da administração do PT, em 2001. Contudo, com a descentralização, como afirmarão as entrevistadas, esta prática deixou de existir, pois agora estes especialistas reúnem-se nas suas regiões de trabalho, exceção feita aos Orientadores Pedagógicos que na atualidade, ainda se reúnem uma vez por mês para o que se denominou reunião de trabalho. No término do período que compreende esta pesquisa – 2008 – essas reuniões aconteciam para a implantação do processo de Avaliação Institucional, das escolas, assessoradas pela FE/UNICAMP.

Isso é uma demanda que eu já venho apontando para supervisores, para as próprias coordenadoras dos NAEDs quando a gente conversa. Eu não gosto de que as reuniões sejam por NAED, porque a gente fica num universo muito pequeno perto do universo da rede. Então, é preciso conhecer o avanço dos parceiros, do que acontece em outras escolas da rede para a gente compactuar. Não acontecer isso, não é legal, eu não sei quem são meus parceiros de trabalho, é uma coisa que eu aponto há bastante tempo, mas a política dos NAEDs continua, não que não deva existir as reuniões do NAED, mas que não deixa de existir a outra forma, dos diretores estarem se encontrando que antes existia, sempre existiu. [...] Já tinha, os NAEDs já existiam, as reuniões, geralmente, eram no CEFORMA, em um período da semana. Lá os diretores se encontravam, ocorriam as discussões pertinentes ao grupo. Até pelo encontro entre as pessoas dava para se articular melhor. Hoje cada um está no seu NAEDs, no seu mundo. Tanto nos NAEDs maiores e, imagina então, nos menores, são poucas escolas. No nosso, por exemplo, que é bem pequeno, você fica isolado. [...] A gente teria que se articular, afinal, somos representantes, mas o representante não representa de verdade, não leva a opinião do grupo, não é um veículo dos seus representados. É difícil retornar para o grupo. Eu já vivi momentos em que o representante trazia as discussões para os representados, mas neste momento do conselho, isso não acontece. (Professora Vice-diretora, substituta de Direção de Escola, representante I junto ao Conselho das Escolas Municipais)

Muito pouco, às vezes no assessoramento dos diretores, porém com o fim do assessoramento, não houve mais contato com os diretores e nenhum retorno para eles. Com a divisão em NAEDs, com a descentralização, nunca mais tivemos assessoramento de diretores. A comunicação já era fraca, aí acabou de uma vez. (Vice-diretora, substituindo Direção de Escola, representante junto ao Conselho do FUNDEF e FUNDEB e no CME)

A representante da FE/PUCCAMP, junto ao CME, apresenta uma visão que se aproxima da professora representante da FE/UNICAMP, conforme transcrição acima. Todavia, afirma que “dependendo da posição que se ocupa na instituição”, é possível o diálogo formalizado com os profissionais que se representa.

Eu represento um segmento da sociedade que é a universidade, que tem um corpo de alunos e professores, inserido no contexto social. Eu não estou representando ali a academia, mas um movimento social que se dá dentro das universidades. Essa compreensão de representação deveria ficar mais clara para a instituição. Todas as minhas posições, bandeiras, aprovar ou levar pro conselho, deveriam ser dialogadas no âmbito da instituição com seus interlocutores. Não é isso o que acontece, infelizmente. [...] Como foi muito tempo que eu fiquei no conselho, foi concomitante com muitos lugares que eu ocupei na instituição, desde ser conselheira e coordenadora de curso até ser conselheira e professora. Dependendo da posição que você ocupa na instituição, você pode possibilitar maior interlocução das coisas que se discute no conselho.

A prática da participação nos movimentos de representação da sociedade civil organizada requer dos cidadãos um compromisso, conforme estudado anteriormente, no sentido da garantia de uma forma de democratização das relações estabelecidas na sociedade (GOHN, 2004). Para que isto se efetive, a existência de locais de socialização e de discussão desta representação junto aos órgãos colegiados – no caso aqui os conselhos instituídos na SME de Campinas – é condição para a efetivação da participação, de caráter administrativa – aquela que se organiza a partir das atividades administrativas na gestão da SME, conforme estudamos em BENEVIDES (2001), na Introdução e no Capítulo II, desta pesquisa.

Conceber uma representação, através desta participação, em que inexistem espaços constituídos institucionalmente, em que o diálogo é formalizado, diferentemente de encontros “no cafezinho”, “no corredor”, pode comprometer um processo de efetivação da representação com fins coletivos. Ao perdurar esta prática da inexistência da formalização do diálogo, a representação se consubstancia em opiniões, concepções, ponto de vista, dos representantes, o que pode não condizer com os anseios e as necessidades daqueles que são representados.

Ainda em relação à atuação dos conselheiros, é apontada, em duas entrevistas, a necessidade de rever a representatividade, uma maneira que poderia ser entendida como uma forma de aumentar a possibilidade de diálogo.

d) Número de conselheiros

O número de conselheiros é afirmado como sendo necessário ser revisto, pois em alguns casos inexistente a representação de determinados segmentos. A existência destes representantes aumenta a abrangência dos conselhos, um fator de garantia da relação com um número considerável de cidadãos.

No caso de Campinas, conforme a legislação federal que criou os Conselhos do FUNDEB e a municipal, era para existir representação de um segmento de servidores administrativos das unidades educacionais tanto de educação infantil quanto ensino fundamental, e este é um problema, pois há uma quase total ausência deste tipo de profissional, praticamente não existe esta representação. Eu sou representante do segmento professor de ensino fundamental no FUNDEB. (Professor representante junto ao Conselho do FUNDEB).

Nós fizemos reuniões, chegamos a reconhecer que precisávamos sentar e reformular a composição do conselho municipal de educação, foi algo que apareceu em atas, porque a gente sentia que o conselho precisava de uma representatividade maior. Por exemplo, eu sinto falta no conselho de uma pessoa que represente os professores da rede pública municipal, tem o da APEOESP lá e eu não sei se tem representante dos servidores públicos municipais, mas esse representante não é necessariamente professor. O conselheiro das escolas municipais não está lá como professor levando as questões do professor, acho que falta isso, falta presença de pai, de outros membros da escola. Tem o conselho das escolas municipais, que poderia ter um pai, acho que falta gente da sociedade que seja usuário da educação, é algo importante repensar essa representatividade. (Professora representante I do SINPRO, junto ao CME).

No FUNDEB há mais pessoas da secretaria, são 17, sendo 11 indicados. Falta representação, talvez porque falte articulação e até compreensão do sentido do conselho. (Professor representante I no Conselho do FUNDEB e também no Conselho das Escolas Municipais)

Quanto a isso, eu não tenho o que falar, talvez aumentar a participação dos pais e dos alunos, isso seria importante, geralmente vai um ou dois pais, somente. (Professora representante I da APEOESP junto ao CME)

Eu acho que o conselho municipal da educação poderia ser assim, como na alimentação, a gente levar sugestões, dúvidas, ser mais aberto para aluno e professor. Pelas reuniões que eu participei até agora, isso não acontece. (Professora representante I da APEOESP no Conselho de Alimentação e CME)

O número de conselheiros interfere na atuação dos conselhos, uma vez que quanto maior for a representação da sociedade, dos profissionais que têm relação com o objeto do conselho, diferentemente serão os encaminhamentos dados às questões ali discutidas.

A atuação dos conselhos, então, significa a possibilidade da realização da democracia, dos anseios da sociedade, não a única forma, mas uma das que tem importância nesta democratização das relações sociais.

A importância dos conselhos como uma das possibilidades para a efetivação da democracia está explícita nos excertos das entrevistas, enquanto uma forma da realização política nas relações cotidianas. Dada sua relevância, para que estes órgãos colegiados cumpram sua função, a atuação dos conselheiros tem importância porque se dá no conhecimento da realidade, da presença aos trabalhos, para além da fiscalização, incorporando – através de regulamentação, alteração da legislação, onde ainda é necessária – a ação de decisão e deliberativa.

Bem como para que se efetive esta atuação, a valorização destes momentos de trabalho na carreira do magistério, assim como a dispensa para a participação são requisitos a serem considerados na atividade dos conselhos, que é voluntária, porém torna-se obrigatória, ao se assumir enquanto conselheiro, independentemente de remuneração para tal. Assim como a efetivação da remuneração para esse trabalho se constituiria na institucionalização da carreira dos conselheiros, o que não condiz com a especificidade deste trabalho.

A necessidade da instauração do diálogo se fez presente para que a atuação dos conselheiros se efetive, pois não há representação, participação sem diálogo com aqueles que são os representados. Assim como o diálogo com um número cada vez maior de envolvidos, no caso a necessidade de revisão do número de conselheiros, também se confirmou enquanto de importância para o entendimento do que sejam os conselhos instituídos na SME.

A efetivação desta participação – concebida pelos aspectos aqui estudados – contribui para a diminuição da distância entre os indivíduos e a sociedade e colabora para que se compreenda a configuração das ações que se estabelecem nas relações cotidianas (conforme estudamos em ELIAS, 1980, na Introdução deste trabalho).

Neste sentido, a atuação dos conselhos é outro tema a ser estudado enquanto um fator de relevância no entendimento do que seja a participação e se apresenta no próximo item, enquanto um dos temas da pesquisa.

3.2. ATUAÇÃO DOS CONSELHOS

A organização deste tema para análise dos dados obtidos constará dos seguintes subtemas: As temáticas; O papel da Secretaria nos conselhos: a presidência; A integração entre os conselhos; A ausência de reuniões; A Discussão da política pública do município; O acolhimento das demandas dos conselhos; e a Infraestrutura.

O primeiro diz respeito aos assuntos que foram discutidos nas reuniões dos conselhos: a temática. Apesar de termos feito uma leitura das atas dos conselhos aqui estudados, a relação dos assuntos ali tratados é extensa, todavia pudemos apreender a partir das entrevistas que alguns temas ganharam relevância, pois foram citados com mais recorrência junto aos entrevistados e por isso serão os que estudaremos.

3.2.1. Temáticas

Uma questão que é recorrente diz respeito à elaboração do regimento do conselho; este assunto se faz presente e, para muitos conselheiros usa-se um tempo longo para essa discussão.

a) A elaboração do regimento dos conselhos, os Congressos de Educação e o Plano Municipal de Educação

Este é um assunto que tomou parte do tempo das reuniões, mais precisamente do CME, o que pode conferir um caráter de estagnação às reuniões, inclusive desmotivar a participação.

Na verdade, se acompanharmos as pautas dos conselhos, nota-se que já faz várias reuniões que a pauta centra-se na questão do regimento do conselho, já faz seis ou sete reuniões que se tem esse como ponto único. (Professor representante do STMC, junto ao CME)

Sim, tanto que o próprio secretário tem discutido isso com a comunidade. Nós temos meio ano de discussão sobre o regimento do conselho. É neste regimento que está a questão que deve ser alterada. Eu não vejo muita disposição para isso dentro da lei. (Professor representante II do SINPRO junto ao CME)

Quando eu entrei em 2007, já tinha ocorrido aquele Congresso municipal que formulou uma resolução e o Conselho tinha que, baseado neste documento, escrever um parecer. Esta discussão durou uns seis meses, nós lemos o texto de 23 páginas e íamos discutindo. (Professor representante II da APEOESP junto ao CME)

Na época em que estive lá, havia uma discussão sobre como fazer o regimento das escolas municipais (Professor Diretor de Escola Estadual, representante da UDEMO, no CME)

Neste momento, por conta do Plano, que está sendo mais trabalhoso, são muitas reuniões, nós estamos mais tumultuados. Sabemos que o Plano tem que sair para que volte depois, porque ele vai para a Câmara, quando for para lá, será aberto para discussões públicas e depois volta. O Plano é assim mesmo, ele tem que sair de onde ele começou e tem que ir e voltar, é essa a dinâmica, por isso todos estão participando para deixar um plano com a cara de Campinas, que é uma cidade muito grande, tem muita coisa. (Professora Diretora de Escola Estadual, representante da UDEMO, no CME)

mas tinha tido a Conferência e tinha que fazer o sistema, o plano. A lei do sistema ficou embolando muito, as reuniões eram chatézimas, não eram discussões de composições. Eram discussões de mudar o documento, que nunca chegava, pegava nas questões da lei. Teve questões seríssimas de educação infantil, de educação de adultos. (Professora representante da FE/PUCCAMP, junto ao CME)

em muitas reuniões a discussão ficava em cima de questões... Ficamos muito tempo na 1ª. gestão cuidando do Congresso Municipal de Educação, coincidentemente eu era professora do município nessa época e achei interessantes as discussões do congresso, mas para grande parte dos membros do conselho não havia muita relação e nós ficamos muito tempo envolvidos com isso. (Professora representante I do SINPRO junto ao CME)

Se esperava que – isso é um movimento histórico do conselho que eu tenho uma leitura crítica -, primeiro vamos instituir o conselho e fazer o regimento, estatuto organizado que reflita uma representação social igualitária. Com o conselho instituído, vamos fazer o sistema. Ficamos fazendo uma coisa e pondo menos tópicos para reflexão. (Professora representante da FE/PUCCAMP junto ao CME)

Apesar da sua importância, a elaboração do Regimento dos Conselhos e do Plano Municipal de Educação são questões que demandam tempo para sua discussão e elaboração. Não obstante é possível encontrar na fala dos entrevistados um cansaço, um desconforto com o período que levou para essas discussões. O tempo para a discussão que um assunto permanecerá na ordem do dia, nas reuniões, é um sinal para quem está na presidência dos encontros. A sua pertinência dirá da participação dos conselheiros. É possível que estender determinadas discussões acarretará em uma falta de quórum para a realização das reuniões.

b) A organização da SME

Há outros assuntos que foram aglutinados em um só subtema porque apareceram em falas de entrevistados, não se constituindo em uma recorrência, como a questão dos processos de promoção dos alunos – a utilização do recurso pelos pais e/ou responsáveis.

O agrupamento etário da educação infantil⁷³, à época de 2002, 2003, foi um dos assuntos que tomou parte das ações do conselho e da coordenação de formação.

houve a promessa de que haveria formação para todos aprenderem a trabalhar com a nova proposta e isto se chocava com o que estávamos querendo, porque nós, como gestores da formação, nunca entendemos que a formação conseguiria formar a pessoa para trabalhar nesse novo padrão. Aí tivemos problema, porque, na época, estava a outra coordenadora, a EC, que estava participando nessa reunião E falou que a formação daria conta. Eu fiquei muito brava, pois, em primeiro não íamos conseguir dar conta, não conseguiria dar o curso para todo mundo, e, depois, nunca no nosso trabalho nos propusemos a dar um curso para fazer as pessoas aceitarem este modelo. (Coordenadora de Formação I)

Outra temática presente nos trabalhos da coordenação de formação, assim como nos conselhos foi da escola de nove anos (quando o Ensino Fundamental passou a atender as crianças de seis anos)⁷⁴.

⁷³ As turmas na Educação Infantil, nas escolas municipais de Campinas, eram constituídas a partir de nomenclaturas como B1(Berçário 1), B2 (Berçário 2), M1 (Maternal 1), M2 (Maternal 2) Infantil e Pré, sendo que cada uma delas atendia crianças em idades específicas. A partir de 2002, a SME instituiu o agrupamento multietário, composto por crianças de idades próximas, conforme o que pode ser observado através *da Res.SME. 23/2002, em que no seu Cap.1, Art.2º, item III* - “Reorganizar os agrupamentos e as turmas ou salas de aula por faixa etária mais próxima: 03 meses a 01 ano e 11 meses; 02 a 03 anos; 04 a 06 anos”. PRADO (s.a: 2). Disponível em http://www.alb.com.br/anais16/sem13pdf/sm13ss04_03.pdf, acesso em setembro de 2009. Esta reorganização ocasionou discussões e estudos junto aos profissionais que trabalham neste segmento da educação, porque alterou a forma de conceber e atuar pedagogicamente falando em relação à educação das crianças.

⁷⁴ A importância do Ensino Fundamental de nove anos foi defendida pela gestão do DEPEE, em 2005, conforme consta em documentos oficiais da SME: *Vale lembrar que o Ensino Fundamental de 9 anos é um movimento mundial. Muitos países mais desenvolvidos e, mesmo na América do Sul, o adotam por ser uma proposta inovadora que permite mais tempo para a aprendizagem. No Brasil, por exemplo, se registram experiências nos Estados do Rio Grande do sul, Minas Gerais, Pará e no Distrito Federal. Pesquisas recentes segundo dados do IBGE (2000), no país, apontam que 81,7% das crianças de seis anos estão na escola, sendo que 38,9% frequentam a educação infantil, 13,6% as classes de alfabetização e 29,6% já estão no Ensino Fundamental. Esse dado reforça o propósito da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, o que permite aumentar o número de crianças incluídas no sistema educacional: os setores populares serão os mais beneficiados, uma vez que as crianças de seis anos da classe média e alta já se encontram majoritariamente incorporadas ao sistema de ensino na educação infantil ou na primeira série do Ensino Fundamental.* (Boletim DEPEE-SME, Julho de 2005)

E eu cheguei olhando para a política além da formação, porque o movimento do Departamento era pensar a política de educação como um todo, então pensava nas crianças, na jornada dos professores, na organização da escola e não só na formação, o meu debate era dentro do Departamento sobre os problemas e os movimentos que se queria imprimir para: escola de nove anos, ciclos, toda rediscussão dos projetos, cinco horas nas escolas, a relação do currículo formal com o informal, o chamado extra-curricular que vinha se organizando como projetos especiais. Essas relações todas eram debates cotidianos dentro do Departamento (Coordenadora de Formação II)

Eu acho que houve. Nos últimos tempos, eu tenho recebido cartas para os pais conselheiros, estão pensando-se nisso, mas essa formação é geral. É preciso algo mais específico, por exemplo: a escola de nove anos, nós falamos a nossa opinião; nós: alunos, pais, professores, diretores. Mas qual é a base legal da escola de nove anos? (Professora Vice-diretora, substituindo Direção de Escola, representante I junto ao Conselho das Escolas Municipais)

A implantação dos ciclos na então denominada Rede Municipal de Educação, no início dos anos de 2005, foi também tratado dentro das reuniões, das ações dos conselhos e da coordenação de formação.

O que trazer para os professores discutirem, se era a questão da implementação do ciclo, que era o que estava mais próximo ali na escola de nove anos e envolvia a questão da avaliação das crianças. (Coordenadora de Formação III)

O que chama fica diferente nesta gestão é a questão da criança entrar mais cedo na escola, temos então que focar no trabalho de formação sem esquecer que no PDE tem o “Todos pela educação, mais educação” que nós estamos potencializando as atividades de cultura e esporte, pois entendemos que isto contribui para formação integral do educando, mas sem tirar o foco do aluno saber bem as disciplinas (Coordenadora de Formação IV)

Na última, conversou-se sobre o recurso que um aluno pode recorrer para contestar a nota dele, eu defendo que é necessário ter uma legislação, há outros que dizem que não é preciso regras, o professor deve ter autonomia e não ser vigiado. Outro ponto é de que o aluno já estava bem defendido pelo Estatuto do adolescente e foi colocada a necessidade de que todo professor deve ser informado dos direitos do aluno e o Secretário disse que a escola tem que fazer isto, tirou a responsabilidade da secretaria pela informação e passou para gestão da escola. A nave-mãe, por exemplo, houve uma pessoa no conselho que deu parabéns à secretaria pelo nave-mãe, houve uma pessoa da academia que disse que nave-mãe é qualquer coisa menos um espaço de educação. (Professor representante II, da APEOESP, junto ao CME)

Discutimos, por exemplo, a questão das parcerias nas nave-mães, nós discordamos disso. Achamos que o caráter público deveria ser algo sagrado, em hipótese alguma poderia ser aberto à iniciativa privada. As parcerias na educação infantil são um caminho para a terceirização. Nós não sabemos como vai ser avaliado, pois o FUNDEB constrói as unidades, depois a manutenção é pela iniciativa privada. Mas e aí? Nós temos a dúvida: como será a avaliação? E a formação de profissionais que vão trabalhar lá? Tudo isso nós discutimos no FUNDEB. (Professor representante I, junto ao Conselho do FUNDEB e ao Conselho das Escolas Municipais)

Inclusive uma questão que tem aparecido com bastante frequência entre os conselheiros é sobre a política de educação infantil do atual governo em relação às nave-mães. A política das escolas nave-mães tem levantado controvérsias [...]. (Professor representante junto ao Conselho do FUNDEB)

A organização do trabalho da educação infantil em relação à parceria público privado, as chamadas “naves-mãe”, como consequência da terceirização dos serviços, a partir da Parceria Público Privado, se consubstancia, como por exemplo, junto às OS e OSCIP.

A forma de realização das parcerias são via as OSs - Organizações Sociais e as OSCIPs- Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público. A Reforma do Estado elaborada pelo ex-Ministro Bresser Pereira, no MARE, durante a gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso, previa que as políticas públicas para as áreas de Cultura, Educação, Lazer, Esporte, Ciência e Tecnologia viessem a ser apenas gerenciadas e não mais executadas pelo Estado. As OSs e as OSCIPs são parte de um modelo político e de uma orientação filosófica nos quais o Estado é responsável apenas pelo gerenciamento e controle das políticas públicas e não pela execução das mesmas. O Estado deixa de lado o papel de executor, ou prestador direto de serviços, e passa a ter função de promotor e regulador. Quem vai executar estas políticas serão justamente as OSs e as OSCIPs, que se constituem e se qualificam como tal - através de um contrato de gestão, no caso das OSs, firmado entre o Terceiro Setor e o poder público; ou através de um desmembramento de parte do próprio poder público, via parcerias com as OSCIPs . (GOHN, 2004: 27)

Esta foi uma bandeira da campanha do Prefeito Dr. Hélio (conforme estudamos na Introdução) – ou seja a institucionalização da parceria público privado, como possibilidade de administrar a cidade, principalmente em relação ao déficit de vagas na educação infantil, conforme é possível verificar da legislação vigente.⁷⁵

Ainda com o foco na Educação Infantil, a merenda escolar: a repetição dos gêneros do cardápio; e em relação ao ensino fundamental, outra questão recorrente nas discussões dos conselhos foi a “ausência de professores – principalmente para os ciclos III e IV – antigas 5^a. a 8^a. séries – nos diversos componentes curriculares. Isto aparece, por exemplo, na fala da Professora representante II junto ao Conselhos das Escolas Municipais. Estas questões são recorrentes nas pautas das reuniões dos conselhos.

Olha, é importante fazer essa pergunta porque nós trabalhamos muito o tema da merenda escolar, o que as crianças realmente gostam de comer e o que elas comem na realidade. Então, normalmente, é feito um cardápio, por adultos, e a criança acaba comendo esse cardá ... essa refeição, independente dela gostar ou não, então muitas vezes é servida na mesma a merenda que elas não suportam até hoje, que é aquele leite queimado com bolacha. E toma. [...] A educação fundamental reclamava muito, também, de alunos assim que ficavam ociosos porque não tinha professores de português, não tinha professor de matemática, ERET⁷⁶ que chama? Então essa outra disciplina, então muita falta de ciências, matemática, isso que eu ouvia dizer, que não tinha professor e que os alunos ficavam ociosos no pátio. Isso trazia um outro transtorno que é um transtorno social, né, que a gente tá convivendo com ele, então a escola

⁷⁵ Através da Lei nº 12.884, de 04 de abril de 2007, que Dispõe Sobre a criação do programa de Atendimento Especial à Educação Infantil – PAEEI, o art. 1º determina a criação do Programa de Atendimento Especial à Educação Infantil – PAEEI, que visa à ampliação de vagas para a educação infantil no Município. Os objetivos do referido programa encontram-se no Art. 2º - que é a criação de Centros de Educação Infantil – CEIs, unidades de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação – SME, cuja gestão será realizada em parceria com instituições de direito privado sem fins lucrativos. No que concerne à parceria, o art. 3º. Expressa que Art. 3º - No âmbito do PAEEI poderá ser realizada parceria com instituição que atenda aos seguintes requisitos: I – estar legalmente constituída como escola comunitária, filantrópica ou confessional; II – comprovar finalidade não lucrativa e que seus excedentes financeiros sejam aplicados em educação; III – assegurar a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de atividades; IV – estar cadastrada na SME; V – ter o seu Plano de Trabalho selecionado pela SME, através de processo seletivo; VI – estar com as contas aprovadas pela SME. No art. 4º - a efetivação da parceria é realizada através da celebração de termo de convênio com validade máxima de 5 (cinco) anos, a contar da data de sua assinatura, que poderá ser prorrogado mediante acordo entre as partes (parágrafo único). Disponível na *World Wide Web* in: < <http://www.campinas.sp.gov.br/bibjuri/lei12884.htm>>, acesso em julho de 2009.

⁷⁶ Na Matriz Curricular dos III e IV ciclos, na parte diversificada, existe um componente curricular denominado Atividade Curricular Especial – ACE, em que as escolas podem optar por oferecer enquanto constituinte do Projeto Pedagógico o componente curricular Educação, Relações Econômicas e Tecnológica – ERET. Este componente curricular substituiu o anterior que se denominava Comércio. Vide as Resoluções SME nº 03/2002 e 17/2007, que normatizam o oferecimento dos dois componentes curriculares. Disponíveis na *World Wide Web* in: <http://www.campinas.sp.gov.br/bibjuri>. Acesso em julho de 2009.

deveria estar atendendo com qualidade, com respeito o ser, né, que futuramente vai ser o nosso cidadão, o nosso político, então ele já enfrentou esse tipo de problema.

Os temas apresentados nesta seção indicam a pertinência deles para as questões da educação municipal, não obstante a sua permanência na pauta das reuniões acontece porque não estivessem suficientemente esclarecidos para os conselheiros. Essa relação entre permanência e esclarecimento apresenta-se como um indício para os gestores da política pública educacional do município – aí incluídos todos os setores que da educação tomam parte: público e privado, infantil, fundamental, médio e universitário – uma vez que a recorrência destas discussões pode esvaziar a participação às reuniões, conforme o que apontaram as entrevistas em relação ao Regimento do CME.

3.2.2. O papel da Secretaria nos conselhos: a presidência

Outro assunto recorrente trata da presidência dos conselhos. Em um primeiro caso, em relação ao CME, ou seja: da validade do Presidente deste conselho ser o ocupante da pasta da Educação no município – o Secretário.

Eu acho péssimo que seja o próprio secretário o presidente do conselho, eu nunca concordei com isso. Até pouco tempo, eu era a vice-presidente do conselho e não concordava, mas para ocorrer uma mudança é necessário que nós alteremos a legislação dentro do próprio conselho, o que é muito difícil, já que o presidente quer ter o controle de tudo. Eu não concordo, acho que tem que ser uma eleição participativa dentro do conselho e que sejam pessoas que não estão dentro da secretaria de educação. (Professora representante I da APEOESP junto ao CME)

Apesar do secretário não ser naquele momento nem presidente do conselho, nem secretário de educação, percebia-se que havia várias coisas com que ele não concordava, ele se abstraía e dizia “essa é uma discussão ideológica”, era essa a forma de ele se esquivar. (Professor representante II da APEOESP junto ao CME)

O papel dele está mudando, é um conselho que é presidido pelo Secretário municipal de Educação, o que é uma situação que precisa ser superada, para que possa de fato vir a ser um conselho democrático. (Professor representante do STMC, junto ao CME)

Encontramos alguns problemas, não somente a representação do SINPRO, mas as outras representações da sociedade questionam o fato do Secretário de Educação ser o Secretário de Governo, pois isso cria um vínculo e desqualifica o Conselho enquanto um órgão de Estado, ele

passa a ser um órgão de poder. Esta é a luta que travamos ali para alterar, porém isso é resultado de legislação, a Câmara Municipal precisaria mudar a legislação para retirar o cargo de presidente do Conselho do secretário. [...] Eu entendo que seja crucial uma mudança do regimento do conselho para torná-lo um local de destaque. Isto é fundamental, hoje nós temos um secretário, amanhã é outro e a gente não sabe o perfil de quem vai, de quem vem. Por outro lado, mudar não significa não permitir que o secretário esteja presente, a presença dele é fundamental. [...] Porque se é ele quem define, se é ele o representante maior do governo enquanto política de educação, nós precisamos ter essa pessoa lá para ouvir a sociedade. Imagine: o secretário não é mais presidente, então ele manda para o conselho um funcionário do terceiro escalão, isso não resolve o problema, nós precisamos ter o secretário lá. Não precisamos que ele seja o presidente, ele pode até ser, mas não por uma questão de legislação. Se os pares entenderem que o presidente deve ser o secretário de educação, aí eles que assumam esse ônus com a sociedade. Assim é diferente, mas é importante que o presidente esteja lá. (Professor representante II, do SINPRO, junto ao CME)

O que mais destoa no nosso é a questão da presidência, aqui foi feita uma lei quando foi criado o CME e nessa lei o presidente é o secretário de educação. Isso é algo que o conselho, tanto o estadual como o nacional, debate e critica. Não que no momento atual o secretário esteja obstruindo o conselho porque não está, mas você não sabe quem vem depois. Ou seja, o conselho fica muito preso ao secretário e deveria ser mais autônomo. Essa é nossa maior falta. (Professora Diretora de Escola Estadual, representante II da UDEMO, junto ao CME)

Acumular as duas funções de Secretário Municipal de Educação e de Presidente, neste caso, do CME, traz na visão dos entrevistados um problema para os trabalhos do Conselho porque se instauram discussões no nível das questões da educação municipal e não do município. Esta discussão independe da pessoa que esteja ocupando esta função, há na fala dos entrevistados uma defesa de que não é pessoal, mas é institucional.

Também está presente a forma de condução das reuniões uma vez que o Secretário Municipal de Educação, ao ser o Presidente do Conselho endereça os trabalhos para as necessidades das questões da educação municipal.

O que acontece lá é que muitas vezes as discussões ficam muito ligadas à administração direta da secretaria municipal e das ações do secretário. Na época em que eu participei foi muito isso, achei que discutíamos bem pouco as políticas educacionais do município. (Professor representante I, do SINPRO, junto ao CME)

Ou então, os encaminhamentos já chegam prontos, pois enquanto Presidente há a possibilidade de recorrer às instâncias jurídicas da PMC para os posicionamentos do governo.

O presidente preside, então, ele já chega com os informes e ele leva o jurídico dele. Às vezes começam algumas questões, mas o jurídico já tem a parte dele, algumas coisas já estão prontas, né. [...] Que o presidente não fosse o secretário municipal de educação, como acontece na alimentação. Antes, era alguém da nutrição, da secretaria e hoje não é mais. (Professora representante I da APEOESP junto ao Conselho de Alimentação e CME)

O presidente do conselho deveria ser alguém que não fosse da secretaria, alguém da administração, da finanças e o funcionário da secretaria viria prestar contas. Mas isto não ocorria, se a secretaria era questionada, se explicava, senão ficava por isso mesmo. [...] A constituição do FUNDEB deve ser repensada. Os representantes devem estar aqui fora, até para levar a visão de quem está lá dentro. A condução do conselho não pode ser da secretaria que presta contas. Isto não tem coerência. [Perguntada se isto ocorre, também, no Conselho Municipal de Educação, ao que responde:] Conselho Municipal de Educação. Presidente? O secretário municipal de educação. E também há secretários e secretários, pois o secretário que monopoliza a reunião, ele a detona, havia ocasiões em que, enquanto o secretário não chegava, se discutia e produzia muito, era só ele chegar e acabava a produção. Não vou citar nomes, mas era assim e isso era uma constatação de grande parte dos conselheiros. (Professora Vice-diretora, substituindo Direção de Escola, representante junto ao Conselho do FUNDEF e FUNDEB e no CME)

Todavia há uma fala que aproxima as necessidades dos conselhos, de que a presidência não seja ocupada pelo titular da pasta da Educação Municipal e da vontade da SME, no caso a Professora representante II, junto ao Conselho das Escolas Municipais diz da época em que o PT administrou a cidade – 2001 a 2004.

É uma fala específica deste conselho, contudo no CME a presidência, nesta época era ocupada pela titular da pasta, conforme observamos pelas atas das reuniões.

Então deixa eu ver, a outra pessoa então que me chamou a atenção, da presença dela, foi a C. [...] e, hoje, por exemplo, nós não temos ... ela até abriu mão de ser presidente do Conselho das Escolas, dando oportunidade para que o próprio grupo dos conselheiros se elegerem, podia ser um pai, ela pedia ... gostaria muito que fosse um pai conselheiro, pais, né, professores, mas principalmente pais, ela gostaria... isso era o sonho dela. E que eu acho que não conseguiu, ficou mais assim na vontade dela.

A condução das reuniões, independentemente de quem seja o Secretário da Educação que ocupa a presidência do conselho, no caso abaixo, aparece como um destaque na fala da professora, uma vez que pode comprometer ou facilitar os encaminhamentos, a dinâmica das reuniões, enfim, o processo de tomada de decisão em relação aos trabalhos dos conselhos.

Objetivamente, eu acho que não deve. Mais triste que ser do secretário de educação, é que este secretário tem dificuldades em conduzir processos. É muito desgastante uma reunião que você tem uma pauta extensa e a coisa degrading, uma conversa, um caso, um assunto fora da pauta, uma pauta sem conclusão, a pauta já vem pronta. Se o presidente é uma pessoa que conduz a reunião de forma democrática... Essa é uma questão séria: o presidente do conselho não deveria ser o secretário de educação para não embolar as duas coisas. Para que ele não conduzisse de acordo com seus interesses específicos, embora nobres. Nós temos uma coisa que é pior ainda: ter presidentes que não tem traquejo para conduzir um grupo na reunião dentro de uma objetividade de ter a pauta, discutir a pauta e tirar os encaminhamentos. Você pode ver pela ata quanta dificuldade em avançar no que está proposto de encaminhamento. (Professora representante da FE/PUCCAMP, junto ao CME)

Os conselhos são órgãos colegiados cuja atuação deve se voltar para as questões da educação do município e menos daquelas ações e demandas das escolas municipais afetas à SME.

O conselho já nasceu há algum tempo, muito aconteceu neste período, e eu acho que já está na hora de ele ser reestruturado. Esta é uma crítica ao conselho, vivemos hoje uma outra realidade no país e na educação. Já manifestei isto numa reunião do conselho e com alguns conselheiros. Acho que, enquanto conselho democrático, ele não atende às aspirações da sociedade; as discussões sempre giram em torno das políticas governamentais que passam pela Secretaria Municipal. (Professor representante do SMTC junto ao CME)

A criação de uma relação onde o constrangimento seria a tônica, pode acontecer quando a presidência do Conselho for ocupada pelo titular da pasta referida.

A tradição dos conselhos de educação institui a praxe da eleição do seu presidente pelos pares, como princípio essencial à sua autonomia. O exercício da presidência pelo Secretário de Educação, ou por funcionário a ele subordinado, dá ao conselho de educação natureza de órgão do governo, não de Estado, o que muda sua natureza essencial. Além disso, além de eliminar a instância de negociação de conflitos e de questões polêmicas, pode criar constrangimentos. (BORDIGNON & ARAÚJO, 2006: 77)

Esta é uma questão colocada às gestões das políticas de participação, pois se institui em componente de retrocesso ou de avanço na democratização das relações, nos trabalhos dos órgãos colegiados de representação, que devem auxiliar o Estado naquilo que lhe compete – a manutenção da “boa vida” e da “forma pura”. (BOBBIO (1992b), conforme estudado no Capítulo II). Nesta perspectiva, o Estado que dá o tom da vida democrática, é aquele em que a democracia se instaura para atender as necessidades da “esfera social”. (*Idem*, 1999)

Outro elemento desta gestão dos colegiados, dos conselhos, no caso desta pesquisa, no sentido do estudo aqui empreendido que diz da atuação dos conselhos, refere-se à integração entre estes órgãos colegiados de representação existentes na SME.

3.2.3. Integração entre os conselhos

A comunicação entre os conselhos existentes na SME de Campinas é um outro aspecto apontado pelos conselheiros ouvidos, em relação à atuação destes órgãos de representação.

O que você disse sobre a comunicação entre os conselhos é muito importante. Fica tudo muito distante, houve uma equipe de alimentação que veio aqui e falou um monte de abobrinha (local de extintor, põe exaustor, não ventilador), alimentação é isso? (Professora Vice-diretora, substituindo Direção de Escola, representante junto ao FUNDEF/FUNDEB e ao CME)

Não, nós sugerimos, mas ainda não houve a oportunidade, talvez no próximo ano. [...] As políticas públicas indicadas pelos conselhos devem ser trabalhadas paralelamente. Deveria haver oportunidade para integração dos conselhos, mas a gente nem conhece os outros conselhos. (Professora representante II da APEOESP, junto ao Conselho de Alimentação)

É algo necessário, mas não existe. Quando, por exemplo, coincide de haver pessoas no conselho municipal que também são conselheiros no FUNDEB, existe uma transmissão da informação, mas nós não podemos optar nada, teria de existir um fórum dos conselhos para discutir todas as questões: saúde, educação, FUNDEB, poderia ser uma vez por mês para que pudéssemos trabalhar juntos. (Professor representante II da APEOESP, junto ao CME)

A distância entre os conselhos indica uma ação a ser pensada pelos gestores da SME. Os conselhos existem com a intenção de que sejam órgãos representativos da sociedade para colaborar na gestão das questões da educação, no caso aqui estudado. Se inexistem momentos de comunicação entre esses órgãos colegiados, é importante que a SME articule essa ação para um trabalho coordenado.

A existência de momentos de encontro dos conselhos instaura a possibilidade de interdependência – salutar para a manutenção destes órgãos colegiados enquanto interlocutores da SME – entre os conselhos para a constituição da configuração expressa a totalidade das ações que cada indivíduo de cada conselho, ou seja cada conselheiro é possível sustentar nas relações de interdependência uns com os outros, conforme chamou a atenção ELIAS (1980).

A especificidade de cada conselho o faz atuante em uma área restrita da política pública educacional. Isto tem relação com a estrutura hierarquizada, compartimentada das esferas de governo, naquela em que são necessárias revisões constantes para que funcionem de acordo com um Estado atento às questões das esferas sociais. Conceber relações entre os conselhos equipara-se ao que ELIAS (*Ibid.*) chamou a atenção quando diz da burocracia contemporânea se aproximar mais de uma organização tradicional do que racional.

A burocracia tende hoje a reduzir as interdependências sociais complexas a Departamentos administrativos singulares; cada um deles tem a sua área de jurisdição estritamente definida, sendo equipados com uma hierarquia de especialistas e uma oligarquia de chefes administrativos, que raramente pensam para além da sua própria área de competência. Este tipo de burocracia está muito mais perto de uma organização tradicional que, na verdade, nunca foi racionalmente planeada, do que de uma organização clara e cuidadosamente pensada, cuja adequação às funções que desempenham deverá estar constantemente sujeita a revisões. (p. 33)

A existência dos conselhos parece que não foi planejada para conviverem os diferentes conselhos entre si. Eles foram surgindo, de acordo com a legislação, com a exigência da norma, mais do que de um planejamento, de uma ação intencional planejada. Por isto a inexistência, ou a existência esporádica de encontros entre eles, de relações entre os conselheiros dos diversos conselhos é sentida como necessária pelos entrevistados.

A ausência é sentida, também, em relação ao número de reuniões. Houve períodos em que não havia reunião de determinado conselho.

3.2.4. Ausência de reuniões

A interrupção no calendário das reuniões é sentida pelos entrevistados, como é possível apreender dos excertos abaixo.

Eu vi uma ação bem restrita. Na época em que eu fui conselheira, nas 2 gestões anteriores, houve muita interrupção, não havia reuniões periódicas. Houve momento em que ficamos muito tempo sem nos reunir [...] Eu sempre procurei estar presente em todas as reuniões, o que eu sentia, talvez por causa da falta de assunto que envolvesse todas as pessoas do conselho, era que, em certas épocas, o conselho quase não tinha quorum. Não sei se você percebeu nas atas que muitas reuniões não aconteciam porque não tinha quorum, mas não havia quorum porque a pauta não atraía as pessoas, não havia um processo de envolvimento daquelas pessoas ali. (Professora representante I do SINPRO, junto ao CME)

Eu acho que houve um avanço em relação à forma de funcionamento do conselho há dois, três anos atrás. Segundo nossos representantes, não havia reunião de conselho, as pessoas não participavam, não havia nada. Agora, as pessoas têm maior compromisso com o conselho, são mais assíduas; agora temos reuniões mensais e ainda são poucas, seria preciso mais tempo para discutir, porém é isso que pode-se fazer. Não é uma crítica, mas uma sugestão de que poderiam ser duas reuniões mensais, assim conseguiríamos tomar as questões com maior profundidade. (Professor representante II do SINPRO, junto ao CME)

O conselho estava de boca aberta na política que se desenharia com o Toninho, prefeito nosso assassinado. Em 2000 a gente não encaminhava, a gente só criticava. 2001 não dá pra analisar, a gente estava esperando a política acontecer para a gente apoiar, a maioria do conselho estava comprometida com a política do governo para Campinas. Em 2002, 2003 e 2004 o conselho foi muito pouco ouvido, o conselho não deslanchou. Eu tive uma grande frustração neste período em que o Toninho morreu, o conselho ficou muito desarticulado, ficou triste, até o final do governo foi muito difícil. Depois com o PDT também foi difícil, fizemos a Conferência, mas não se conseguia fazer o sistema e o plano. Tem um período longo com a C., secretária, que não tinha reunião do conselho, não chamava, não fluía, as pessoas não vinham, não acreditavam, não discutiam – foi horrível. (Professora representante da FE/PUCCAMP junto ao CME)

A realização de reuniões com um calendário pré-estabelecido, independentemente dos rumos do trabalho na SME é condição para que as ações sigam uma rotina a favor da consolidação dos conselhos. A interrupção dificulta a criação de uma cultura da participação, porque nunca se sabe quando haverá um novo encontro. A periodicidade marca a importância da ação, isto demonstra o caráter de respeito do trabalho a ser empreendido.

Na TABELA 5 podemos observar o número de reuniões que foram realizadas por conselho, por ano que abrange a referida pesquisa

TABELA 5 – RELAÇÃO NÚMERO DE REUNIÕES POR CONSELHOS

Número de reuniões/ Conselho	Ano 2001	Ano 2002	Ano 2003	Ano 2004	Ano 2005	Ano 2006	Ano 2007	Ano 2008	TOTAL	SEM QUÓRUM
Conselho Municipal de Educação	12	08	04	04	02	11	16	13	70	05
Conselho das Escolas Municipais	11	09	14	12	08	08	10	09	81	-
Conselho do FUNDEB ⁷⁷	-	-	-	-	-	-	03	11	14	-
Conselho de Alimentação	07	12	09	12	11	11	12	11	85	16

Fonte: Livros de atas das reuniões dos conselhos.

Salientamos que os registros das atas que tivemos acesso – escritas em livros próprios – não condizem em muitos casos, principalmente em relação ao CME – à sequência cronológica das reuniões, assim como há reuniões em que existe a convocação para a sua realização, mas o registro da ata não aparece.

Desta forma, os dados da TABELA 5 indicam os registros que se encontram nos livros próprios, ou em arquivos eletrônicos, no caso do FUNDEB, que tivemos acesso.

Disto observamos a necessidade de se ter um responsável, uma secretária para dar conta da escrituração das atas, dos registros dos trabalhos dos conselhos e dos conselheiros.

A análise dos dados contidos na TABELA 5 confirma o que afirmou a entrevistada representante I do SINPRO no CME, ou seja, que houve período em que não havia reuniões, como é possível observar a relação do número de reuniões nos anos de 2001, 2006 a 2008, em relação ao período de 2003 a 2005, quando no CME houve apenas 04, 04 e 02 reuniões respectivamente, num total de 10 reuniões em três anos, conforme os registros das atas.

⁷⁷ O FUNDEB – conforme estudado no Capítulo II – foi instituído a partir de 08 de outubro de 2007, sendo que anteriormente existia o FUNDEF e, como este não foi objeto do nosso estudo, justifica-se o número pequeno de reuniões do FUNDEB, em relação aos outros conselhos.

No caso deste Conselho, retornando à Lei que o instituiu, apontada anteriormente, o artigo 8º indica que *O Plenário é órgão deliberativo do Conselho Municipal de Educação e reunir-se-á ordinária e extraordinariamente, em sessões públicas, convocadas pelo Presidente, deliberando com maioria simples dos membros presentes.* Sendo que em relação às reuniões ordinárias, elas acontecerão mensalmente (conforme previsto no §1º).

Se considerarmos os meses do calendário escolar – início em fevereiro, recesso em julho e finalizando em dezembro – teremos um total de dez meses de trabalho. Com a finalidade de atender ao preceito legal, o CME, no período aqui pesquisado, de oito anos, deveria ter se reunido – computando somente as reuniões ordinárias – aproximadamente, no mínimo, 80 vezes, quando pelos dados da TABELA 5 ele se reuniu 70 vezes, incluindo aí as reuniões extraordinárias, sendo que destas, cinco foram sem quórum, o que dá um total de 65 encontros. Este dado indica que o número relativo a mais de um ano das reuniões do CME deixou de ser realizadas, o que significa 18,75% de reuniões que não aconteceram.

Isto demonstra, por exemplo, a inconstância de reuniões deste conselho que é importante para o município pois trata do Conselho Municipal de Educação – reunindo representantes de diversos segmentos da educação campineira.

O número das reuniões do ano de 2003 a 2005 é inferior ao de reuniões de cada um dos outros anos em separado, isto pode demonstrar a falta de importância que este conselho desempenhou neste período de transição entre o governo do PT e o do PDT que se instalava na cidade.

A irregularidade na realização das reuniões do CME também foi apontada por SILVA (2006) ao estudar o CME de Campinas, quando indicou que *é relevante considerar-se que o número de reuniões (anuais) foi significativamente variável e mesmo irregular no período pesquisado* (p.86)

Estudando os dados referentes ao Conselho das Escolas Municipais, de acordo com o Regimento Interno s/nº, aprovado em reunião de 30 de julho de 2007, o art. 14 trata das reuniões: *As reuniões ordinárias serão realizadas bimestralmente, com calendário anual marcado na primeira reunião do ano.*

A partir do mesmo raciocínio que utilizamos para afirmar em relação aos dados do CME, o número total, aproximado, de reuniões que deveriam ser realizadas pelo Conselho das Escolas Municipais, no período deste estudo, teríamos um total de 80 encontros. O que observamos pela

TABELA 5 é que houve 81 reuniões. Com estes dados, constatamos que este Conselho se reuniu uma vez a mais do que seria o previsto em regulamentação legal.

Em relação ao Conselho do FUNDEB, a partir do Regimento Interno s/nº, publicado no DOM de 01 de março de 2008, o art. 4º. dispõe a respeito das reuniões, indicando que *As reuniões ordinárias do Conselho serão realizadas mensalmente, as sessões plenárias não durarão mais de duas horas, salvo a requerimento do plenário, não excedendo a prorrogação a trinta minutos.*

Seguindo, ainda aquela linha de raciocínio adotada para o CME, anteriormente, haveria um total de 13 reuniões, de acordo com o preceito legal, no período aqui estudado, contudo o número apontado na TABELA 5 é de 14, ou seja, houve uma reunião a mais do que o mínimo apontado no Regimento.

Em relação às reuniões do Conselho de Alimentação, o Regimento Interno, de 26 de janeiro de 2004, no seu art.10, afirma que as reuniões são mensais, como os demais conselhos. Assim, das reuniões previstas e as realizadas, teremos um total, para o período estudado, de aproximadamente 80 reuniões previstas. Desta forma, o número apontado na TABELA 5 indica 85 reuniões, destas, 16 foram sem quórum, o que dá um total de 69 reuniões. Isto quer dizer que 13,75% das reuniões previstas não foram realizadas, ou seja, mais de um ano, quase um ano e meio sem reuniões.

Os dados aqui apresentados indicam que, exceção feita ao Conselho das Escolas Municipais e o Conselho do FUNDEB, os outros dois não atenderam o que preceitua o dispositivo legal em relação à realização das reuniões ordinárias mensais. Neste aspecto, temos a metade dos conselhos estudados atendendo à legislação vigente. Assim, do total de quatro Conselhos, dois seguem o preceito legal nesta questão do número mínimo de reuniões a serem realizadas, e dois, não.

Na democratização das relações que se configuram entre os indivíduos numa sociedade participativa, como a aqui estudada, constituída pelo número de conselhos existentes, a periodicidade e frequência das reuniões é um indicador da importância que os gestores públicos dão à democratização das relações instituídas na execução das políticas públicas, inclusive enquanto indicadores da viabilização desta democratização.

3.2.5. Discussão da política pública do município

As ações dos conselhos enquanto instâncias para a discussão, sugestão, organização de políticas públicas de educação para o município, aparecem como uma característica que os conselheiros atribuem ao seu trabalho.

Essa é a minha maior crítica, acho que a partir do momento que se tem uma estrutura de fiscalização sobre o conselho, que se tem essa visibilidade, não dá mais para ficar só em questões fechadas. É preciso abrir discussões sobre políticas públicas, isso acontece se o conselho for cobrado. Talvez se tenha que engatinhar para aprender a ser dessa forma, mas a administração tem que pensar nisso. (Professora representante I do SINPRO, junto ao CME)

Então, eu vejo que um dos espaços importantíssimos de participação institucional da sociedade na gestão das políticas públicas, com poder de decisão sobre estas é através dos conselhos. No nosso caso da educação, o Conselho Municipal de Educação é fundamental. (Professor representante do STMC, junto ao CME)

É terrível essa idéia de uma política imposta e não uma política construída de baixo para cima, pois aí passa um governo, aquilo passa, começa outra coisa. Isso nós vivemos, é a nossa história, o que fica de uma gestão para outra é muito pouco. Conforme as coisas forem sendo construídas com participação, pode até haver destruição, mas ela é mais difícil, pois há mais resistência. Uma política contínua, mas será possível quando crescer a idéia de que aquilo que vem de baixo tem que ser o ponto de partida para formulação das políticas, para isso é preciso reivindicar que seja assim. [...] eu acho que quem faz política deve continuar desejando a participação, abrindo espaço para formação de conselheiro, para discussão sobre o sentido da atuação e mostrar que isso realmente reflete na formação das políticas. (Professor representante I junto ao Conselho do FUNDEB e do Conselho das Escolas Municipais)

A crítica constante nestas passagens de entrevistas diz respeito ao fato de que por vezes os conselhos não são ouvidos nos encaminhamentos da política pública educacional do município. O fato de conselhos serem consultivos indica a razão da consulta para a implementação de ações. A característica fiscalizadora destes órgãos colegiados constitui referência para a implantação de políticas desta área.

Se estes coletivos deixam de ser considerados nos momentos de se desenhar as referidas políticas, sua ação é questionada, porque independe deles a existência das ações governamentais na área.

Existem, também algumas premissas básicas relativas à participação da sociedade civil das quais se destaca a participação da sociedade civil na esfera pública - via conselhos e outras formas institucionalizadas - não é para substituir o Estado, mas para lutar para que este cumpra seu dever: propiciar educação, saúde e demais serviços sociais com QUALIDADE, e para todos. Essa participação deve ser ativa e considerar a experiência de cada cidadão que nela se insere e não tratá-los como corpos amorfos a serem enquadrados (GOHN, 2004: 24) [grifo da autora]

É de se pensar a ação destes conselhos – enquanto possibilidades da cidadania ativa (estudada anteriormente), assim como da participação que GOHN (*Ibid.*) nos traz agora – porque caso contrário eles estarão cumprindo um papel de menos importância nos desígnios da educação do município. Se existem por existirem e não para serem consultados, considerados no momento da elaboração das políticas públicas para a educação municipal – e porque não deliberativos –, sua razão de existir é duvidosa. Para serem simplesmente fiscalizadores, seria desnecessária a existência dos conselhos. Há entidades que realizam essa ação, como a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), sindicatos... Dizer que há conselhos porque a lei exige minimiza a ação política na construção da democracia.

3.2.6. O acolhimento das demandas dos conselhos

A participação nos conselhos, enquanto representação, requer que os envolvidos tenham respaldo daqueles que os elegeram, bem como os eleitores vejam suas necessidades sendo atendidas.

a) As demandas são ouvidas e há um retorno para os conselhos

Neste aspecto o acolhimento às demandas dos conselhos é apontado por alguns entrevistados como existente, ou seja, houve escuta para o que vinha dos conselheiros, das indicações dos conselhos.

Aqui os entrevistados se lembram da vinda de representantes da secretaria ou de profissionais de carreira para esclarecimentos das demandas feitas pelos conselheiros, ou de algum assunto que fosse importante que estivessem presentes profissionais da Secretaria Municipal de Assuntos Jurídicos, por exemplo, os conselheiros foram atendidos.

Algumas políticas importantes aconteceram e eu não sei apontar em que medida foi pela deliberação do conselho, o que eu sei, ouço falar, é que o conselho é bem atendido pela secretaria, não sei se em todas as demandas, mas quando eu precisei, fui atendido, sempre houve muita atenção, eu trago esta memória do conselho, o que não significa um avanço total, chamar para ouvir, escutar, colocar na pauta, não adianta se fica somente nisso. (Professor Vice-Diretor, representante II junto ao Conselho das Escolas Municipais)

Este ouvir que você diz seria fazer o questionamento e ter uma resposta sobre ele, né?! Isso tem sido constante no conselho, a secretaria ouve o conselho, por exemplo, uma questão que nós conselheiros colocamos sobre verificar os recursos da folha de pagamento dos professores, se de fato os recursos do FUNDEB estavam sendo canalizados para pagamento do profissional, se não havia algum professor fantasma nas unidades educacionais, foram feitas visitas às escolas por comissões do conselho do FUNDEB, a Secretaria Municipal de Educação forneceu as planilhas dos valores destas folhas de pagamento para que os conselheiros fizessem as visitas e verificassem os problemas em relação à folha, foram até levantadas algumas incongruências entre o que estava na folha e no ponto da escola e a justificativa foi dada posteriormente pela Secretaria de Educação, via Secretaria de Recursos Humanos, que centraliza a folha de pagamento. Têm surgido questões no conselho sobre as reformas nas escolas, o emprego das verbas da FUNDEB para reforma, o conta-escola (gastos das escolas com manutenção corriqueira), foi solicitado uma vez o comparecimento de uma diretora de escola responsável pelas reformas e prontamente ela compareceu e respondeu aos questionamentos do conselho, ouviu sugestões para agilizar reformas urgentes na escola. O conselho foi atendido neste aspecto. (Professor representante junto ao Conselho do FUNDEB)

Pela Secretaria da Educação? A gente era ouvido, sim. Mas eu não me lembro assim de nenhuma demanda, da gente ter que pedir alguma coisa. Às vezes o secretário mesmo, ele ia na reunião. Às vezes convidado. Às vezes a gente convidava porque a gente queria discutir alguma coisa. Geralmente era coisa de contas, contas, fornecedores. Que ele queria saber também ficar a par, tudo. Parcerias. Mas ou ele ia na reunião porque era convocado ou ele às vezes aparecia mesmo na reunião. Às vezes ele estava, a gente fazia no 9º. andar, às vezes ele estava na sala dele, chegamos até a chamar – ele estava lá, ele ia lá, esclarecia. (Professora representante I da APEOESP junto ao Conselho de Alimentação e ao CME)

A Secretaria sempre está presente, claro que o secretário coloca o ponto de vista do governo, mas nós o ouvimos. Sim, muitas mudanças foram feitas no próprio regimento a partir das discussões do Conselho. (Professor representante II do SINPRO, junto ao CME)

Eu vi muitas vezes diálogos sobre como melhorar a estrutura do conselho, havia uma idéia de que seria alugada uma casa que se chamaria conselho municipal de educação, e isso daria uma representatividade maior, inclusive nesse conselho havia também a OAB, não é?! (Professor Diretor de Escola Estadual representante, I da UDEMO junto ao CME)

Por conta do sistema próprio do município, houve a necessidade de algumas legislações serem adequadas, pois até o momento usava-se as do Estado e o Estado permitiu que usa-se por um tempo, mas tínhamos que criar uma legislação própria. 2006 e 2007 foram os anos em que mais aconteceu isso. Então, em 2007, a gente acabou por conta da legislação, mas por conta da precariedade da organização do conselho, por não ter alguém para articular e nem espaço para discutir, a gente fez várias parcerias com a própria secretaria, por exemplo, nós fizemos as indicações sobre a legislação, demos um prazo para a secretaria se organizar e eles retornaram a legislação para a gente, para que pudéssemos aprovar. Muita coisa foi feita assim, em parceria, pois o conselho não tem pernas. O que demandamos da secretaria está sendo atendido, é uma parceria em que o vai e volta está indo bem. (Professora Diretora de Escola Estadual, representante II da UDEMO, junto ao CME)

Os gestores públicos ao instituírem o diálogo com os representantes da sociedade demonstram o atendimento à possibilidade de que a participação se efetive no sentido de que a sociedade poderá ter garantido os seus anseios, suas necessidades. Neste estudo, é possível constatar que houve momentos em que a SME se constituiu enquanto interlocutora destes coletivos.

Uma entrevista revela que apesar de a SME acatar a demanda do conselho, a entrevistada diz desconhecer se as propostas são acatadas e se transformam em políticas para o interior da escola.

Se você coloca dentro do conselho determinada pauta, aí isso é discutido. Dentro do conselho há abertura para discutir todas as propostas, agora, se ela vai ser colocada em prática, isso é uma outra questão e dificilmente as propostas vão para o interior da escola. Brigamos sempre para que seja implantado na escola o que queremos, mas é difícil. A briga é para tentar atingir nossos objetivos. (Professora representante I da APEOESP junto ao CME)

A tradição consagrou que as decisões dos conselhos dependem da homologação do executivo para se tornarem efetivas. A homologação constitui o ato administrativo que põe em execução a decisão. Faz sentido na medida em que o conselho é órgão deliberativo e consultivo, não executivo. Também não poderiam ser instituídos dois poderes paralelos e independentes na mesma estrutura. No entanto a homologação, ou o ato administrativo que dá efetividade a decisão do conselho, precisa ter regras claras. (BORDIGNON & ARAÚJO, 2006: 77)

O executivo tem seu papel de dar efetividade às ações do legislativo, bem como da sua plataforma de governo, contudo quando as instâncias de representação da sociedade organizada deixam de ser ouvidas, a democracia tende a não se instalar no Estado que se denomina de democrático. Neste aspecto, as decisões de gestão da política ficam a cargo dos gestores, o que

contribui para a tese que defendemos, conforme explicitada na Introdução deste estudo, que será verificada a partir do estudo a seguir.

b) O conselho não é ouvido

Há um grupo de entrevistados que nos trazem elementos que destoam dos anteriores porque indicam que não havia devolução nas colocações, demandas efetivadas pelos conselheiros, assim como o conselho não era ouvido pela SME.

A gente não via isso, esse era o grande problema. A sensação que eu tinha era de que as questões sempre eram colocadas como se fosse a primeira vez, a gente discutia de novo a mesma coisa e isso não se transforma em política. Na época em que eu participei, nunca senti esse retorno, a não ser em coisas mais pontuais, como por exemplo, um pedido de liberação de uma escola, fiscalização de uma escola, um parecer que nós mesmos tínhamos que fazer e os conselheiros que davam conta do recado. É preciso pensar no que se chama de ouvir. Palavra para falar a gente tinha, mas retorno não. Se eu entender o ouvir como um ser considerado nos momentos que ultrapassam a reunião, em termos de retorno em políticas públicas, aí não. (Professora representante I do SINPRO, junto ao CME)

Na verdade, nós éramos cumpridores de deveres, teve um tempo que levamos um tempão para deliberar e discutir o regulamento do conselho, também para saber o porquê do conselho, o que deveria ser discutido nele, qual era o papel de cada conselheiro e as implicações de nós concordarmos com contas que não eram verdadeiras, que tínhamos que tomar cuidado, ajudar a fiscalizar. Mas no dia-dia do conselho o que fazíamos era muito pouco para esta fiscalização. Na verdade, o que discutíamos mais: quantos professores têm na rede que devem receber com os 60% destinados a isto? Esta foi uma das principais no tempo em que eu estive no conselho. Depois vem a apresentação das planilhas, a gente fazia questionamentos, recebia as respostas, mas não era nada muito importante para o conselho. Demanda eles nunca receberam, afinal parecia que a gente trabalhava para a secretaria de educação. O conselho não era algo desvinculado da secretaria, mesmo porque o número de pessoas do conselho que participavam da secretaria era um absurdo, era a maioria: a secretaria, a presidente, duas pessoas da secretaria de escola. Para os pais de aluno era tudo novidade. Tinha também alguém da finanças, da administração e eu de diretora. Era uma paridade bem estranha. Nunca vi um professor lá. (Professora Vice-Diretora representante junto ao Conselho do FUNDEF/FUNDEB e CME)

Essa entrevistada apresenta o significado da representação, inclusive daquela exercida pelos representantes do poder local, que no coletivo do conselho atuaria enquanto mais um integrante na discussão das questões em relação à educação do município.

O significado da representação. A função dos representantes nos conselhos, seja do executivo ou das diferentes entidades, é a de traduzir as visões, as aspirações da pluralidade social. Não lhes cabe defender os seus segmentos, ou mesmo o executivo, pois não é essa a razão ou o significado da representação. A diversidade da representação nos conselhos qualifica e enriquece sua ação mas, porque mal entendida, tem sido também fator de conflitos. Hegemonias no interior dos conselhos são contrárias à sua natureza e à sua função. (BORDIGNON & ARAÚJO, 2006: 76-7)

Se o sistema municipal de educação iria indicar políticas de educação, eu não tenho como afirmar, ele não consegue fazer isso, há tentativas. Por exemplo, quando discutimos a questão da nave-mãe: não foi perguntado para nós, então o conselho municipal está andando com “pernas bambas”, ele não consegue apontar diretrizes para a política municipal, coloca algo pontual aqui outra ali, se isso é aproveitado pelo secretário eu não percebi ainda. (Professor representante II da APEOESP, junto ao CME)

A relação não está dada, os conselhos não são ouvidos, existe a necessidade de construção desta relação, para que passem a ser ouvidos, acatados em suas demandas, porque somente a instauração dos conselhos para cumprimento da lei, não indica a sua realização nos desenhos das políticas públicas para a educação.

Falta o feedback da secretaria, ainda precisamos construir esta relação, ela não é dada, os conselhos precisam cavar este espaço de representatividade, eu avalio que o conselho das escolas está mais no caminho do que o outro que está começando agora. Eu acredito muito no conselho, por isso eu participo, é um sacrifício grande, você tem que vir alguns sábados, mas vale a pena. (Professor representante I junto ao Conselho do FUNDEB e ao Conselho das Escolas Municipais)

A rigor não, nem tudo. Sabe, infelizmente, eu não sinto. Eu sinto, vou falar assim de uma forma bem simplista, não acusando. Eu sinto assim, Pesquisador: a Lei pediu, enfatizou que o Conselho é importante. O Conselho Municipal, o Conselho Estadual são colegiados importantes. Ela determinou isso. Então vamos por no papel. Agora, viver isso, fazer isso acontecer e ter direito à voz, de fato, eu não sinto que acontece isso. Tem que acontecer. Então nós estamos aqui com a teoria e não tem a prática. Alguma coisinha, sem consequência, se discute assim: “Ah, vai acontecer, não vai.” Mas fica sim, professor, tudo conversado e na prática, nada resolvido. Entendeu? (Professora representante I junto ao Conselho das Escolas Municipais)

Quando era oportunizado aos conselheiros discutirem, após essa ação, as políticas já estavam desenhadas, apenas a discussão acontecia para constar a sua realização.

Em várias reuniões isso foi discutido, bem discutido para explicar as razões dessa mudança, agora não houve poder decisório dentro do conselho, as coisas já estavam dadas. (Professora Vice-diretora, substituindo Diretor de Escola, representante I junto ao Conselho das Escolas Municipais)

Se as questões estão resolvidas de antemão, “as coisas já estão dadas”, ocasiona a limitação de poder dos conselhos, não haveria necessidade da participação, ou ela é uma participação “de fachada”, aquela em que se acredita que existe de fato, porém os encaminhamentos, as resoluções são realizadas pela gestão pública, independentemente daquela acontecida nos órgãos colegiados de participação.

Uma estratégia nova tem a ver com a proposta neoliberal de desobrigar o poder dito público de suas responsabilidades e transferi-las à sociedade. Assim, a idéia de criação de conselhos com representação da sociedade para formular (não é o caso do FUNDEB) e acompanhar a execução de políticas públicas pode estar na prática sendo subvertida por estratégias antigas e novas do poder estatal. [...] O potencial democrático desses conselhos é bastante limitado, por uma série de razões. Em primeiro lugar, apesar do nome, são mais estatais do que sociais, uma vez que são compostos mais por representantes do Estado do que da sociedade. O Conselho Federal, por exemplo... (DAVIES, 2008: 57)

Existe outro grupo de entrevistados que traz uma perspectiva de que o retorno existia quando havia interesse da SME e/ou quando se faziam pressões para que houvesse respostas aos encaminhamentos.

Quando bate, quando há consenso. Uma vez eles vieram com o computador e foram escrevendo e a representante da PUC foi palavra por palavra e falou “isso é ilegal, isso não pode”, foi muito bacana. Não se entendia nada de ciclo e ela apontou muitas coisas. (Professora representante da FE/UNICAMP, junto ao CME)

E hoje eu sinto, assim, muita falta do secretário da educação nas reuniões. Ele não, o G. [referindo-se ao Secretário], já é assim, ele não é presente, não discute nunca os problemas que a gente leva, e quando ele tem que dar um retorno, ele não vai e aí eu não sei quantas vezes ele foi, acho que uma ou duas reuniões que ele foi presente. Quando tem retorno é porque a gente faz de novo uma reivindicação por escrito. (Professora representante II no Conselho das Escolas Municipais)

Estas entrevistas explicitam a relação de poder existente em relação aos gestores das políticas públicas – no caso a SME – e os conselhos. Na verdade, em qualquer relação estabelecida nas configurações que se formam entre os indivíduos, na composição dos coletivos, o poder está presente, todavia hoje existiria uma interdependência dos governantes e governados por conta de uma convergência na construção da sociedade-estado, diferentemente daquela sociedade pré-industrial e mesmo industrial. (ELIAS, 1980: 157)

No trabalho dos conselhos, mais especificamente na atuação dos conselhos um aspecto que pode ser considerado diz respeito à necessidade de condições para os trabalhos dos conselheiros, para a existência de reuniões, atendimento às demandas da SME, o caso da existência de infraestrutura necessária.

3.2.7. Infraestrutura

A existência dos diversos conselhos que atuam na SME requer que se tenha uma infraestrutura adequada para o trabalho dos conselheiros, para atender a demanda advinda das ações coletivas. A construção da referência não se dá, então, somente, pelos conselheiros, pelo trabalho que realizam, mas também o espaço onde se instauram os conselhos serve como referência para a sociedade.

Deveríamos ter um lugar onde as pessoas soubessem que o conselho está, para as pessoas comuns poderem ter acesso, para o conselho deixar de ser um órgão burocrático, afinal ele não pode ser um conselho somente de reuniões, ele tem que ser, por exemplo, como o conselho tutelar, guardadas as proporções. Por tratar de algo tão importante para a sociedade como a educação, o conselho deveria ter uma estrutura para funcionar e hoje ele é só a reunião e a gente fica sabendo da pauta dias antes, ele é muito burocrático e falta visibilidade para a sociedade. (Professora representante I do SINPRO, junto ao CME)

então, uma vez por semana nós nos reunimos em locais diferentes: às vezes na escola Carlos Moraes Gomes, às vezes numa salinha da própria secretaria municipal de educação ou em um colégio. (Professor Diretor de Escola Estadual, representante I da UDEMO, junto ao CME)

Eu não vejo má vontade da SME em fazer isso, é questão das necessidades mesmo: questão de espaço, questão de pessoal para nos ajudar a montar a sala, os documentos. Temos até cobrado do secretário que precisamos arrumar nossa sala. O MEC doou um computador e está até hoje encaixotado, porque não tem como colocar na sala. É preciso maior suporte para o conselho poder atuar, pois aí você agiliza por e-mail, vai montando grupo de estudo e precisa ter alguém organizando tudo (Professora Diretora de Escola Estadual, representante I da UDEMO, junto ao CME)

A crítica que os conselheiros fazem refere-se à ausência de espaços para as reuniões, assim como pessoal de apoio para atender às necessidades dos representantes neste trabalho de representarem um município do porte de Campinas.

A questão da infraestrutura também era vivenciada pelas Coordenadoras de Formação, pois não havia local para a realização dos cursos de formação continuada.

Tínhamos também condições materiais precaríssimas, por exemplo, no CEFORMA os dois computadores não gravavam os arquivos em CD-ROM, isso para mim era interessante, pois os nossos arquivos, as planilhas dos cursos eram imensas e eu carregava sacolinhas dos disquetes com os arquivos e esses não cabiam nos disquetes. Para as planilhinhas básicas do Excell eu levava seis disquetes; isso para mim era sinal de precariedade, nós não tínhamos recursos materiais, tínhamos um prédio que estava caindo, era difícil, inclusive, organizar cursos dentro desse prédio, ele tinha telhados e forros rompendo. Eu precisava, inclusive, de avaliação da defesa civil, também de ter alguém da secretaria de arquitetura encaminhado para resolver, para dizer: “Vamos reformar” ou “Vamos mudar de prédio”, e isso também nunca acontecia. Também, se formos analisar os rumos das coisas, quais são as prioridades e as prioridades sempre são as escolas e esses espaços da estrutura da secretaria não são bem cuidados, nem os núcleos administrativos regionais e nem o próprio Departamento tem um espaço físico de funcionamento adequado. Então, o que acontecia era que ia ser implementada uma nova linha de formação, mas não tinha uma equipe. Na gestão, eu percebi que a forma organizativa da secretaria é equivocada em relação aos profissionais que ela tem para gerir, para acompanhar a política de formação. Eu falo do organograma, de quais profissionais seriam os responsáveis por coordenar e encaminhar essa política de formação, num organograma a gente tem isso claramente nas mãos dos coordenadores pedagógicos, mas estes estão afastados deste trabalho. (Coordenadora de Formação II)

Desde setembro de 2007, quando houve mudança no Departamento pedagógico. Eu entrei no CEFORMA no momento em que se decidiu a reforma do prédio, todos os documentos foram colocados no almoxarifado e com o pouco de recurso humano que tínhamos trouxemos o CEFORMA para cá e o Departamento pedagógico ficou no piso 1. E ali a gente fez o que pôde, muito do que queríamos fazer em relação ao resgate da memória não se fez porque tudo estava arquivado por conta da reforma. (Coordenadora de Formação IV)

Todavia com a inauguração do CEFORTEPE, em 2008, o local abriga não somente a Coordenadoria de Formação, como também uma sala destinada para as reuniões do CME.

É algo digno da rede, Campinas pelo porte que tem, com universidades e tecnologias, a ampliação de Viracopos e a secretaria com o número de pessoas que comporta, era absurdo não ter um espaço condizente. Foi algo que eu sempre fiquei em conflito e quando eu vim para coordenação eu vi esta chance, mas agora nós temos a estrutura e temos que pensar o que fazer com ela, por isso eu gosto muito de ouvir a rede, sempre mando questionários e formulários para as escolas para questionar o que os envolvidos querem do CEFORMA, que agora chamamos de CEFORTEPE - Centro de Formação, tecnologia e pesquisa educacional – (Coordenadora de Formação IV)

Somente a instalação dos conselhos em um determinado local, não garante que a infraestrutura esteja adequada aos trabalhos. Há que se pensar nos funcionários – para o atendimento da demanda de trabalho dos conselheiros, no mobiliário, nos equipamentos, na cota de reprodução, fotocópia, em livros – publicações que sejam de interesses dos conselheiros, enfim garantir as condições para a instalação dos conselhos.

Nós precisamos melhorar a organização, agora que temos um espaço físico, precisamos melhorar, é preciso deixar alguém só para trabalhar para o conselho, alguém da secretaria que fique e não só acompanhe o dia da reunião. É uma coisa que estamos conversando com o presidente para poder resolver nesse ano. Já conseguimos o espaço, agora precisamos melhorar. Sim, na inauguração do CEFORTEPE [2008], tem uma sala, mas ainda está tudo desorganizado, estamos na promessa, vamos ver se esse ano conseguimos organizar. (Professora Diretora de Escola Estadual, representante I da UDEMO, junto ao CME)

Demorou, mas hoje o conselho tem uma casa, o espaço é restrito, se precisar chamar alguém para falar sobre algum assunto, fica ruim, é uma sala pequena, seria preciso um espaço maior, com mesa ao invés de só as cadeiras. (Professora representante I, da APEOESP, junto ao CME)

A Professora representante da FE/PUCCAMP, junto ao CME traz uma questão que soma à da infraestrutura, no sentido da importância da intenção política.

Eu tive influência de um secretário dos anos 80 que disse que educação pode ser feita debaixo da árvore. A gente tem que reivindicar infra-estrutura, computador e equipamento, mas não acho que isso é determinante. O determinante é a intenção política, sem isso não adianta ter espaço físico. O presidente deu computador para todos os municípios deste país, mas e daí? Se fosse para esperar por isso, o conselho já teria morrido, quando nasceu.

A intencionalidade daqueles que estão em cargos de chefia, no caso dos gestores da SME revela com quais objetivos, neste caso, os conselhos podem trabalhar, qual o norte que guia as ações dos conselheiros depende, também, de quem está na presidência dos conselhos. A questão da política – que se realiza diariamente, conforme estudado anteriormente – marca o jeito de conceber a ação coletiva, colegiada.

Junto a esta questão, as demandas por infraestrutura se aliam no sentido da garantia de um trabalho eficaz, com objetividade na ação dos conselheiros e, por conseguinte, dos conselhos.

A atuação dos conselhos, uma etapa da pesquisa que procurou estudar as entrevistas com o objetivo de apreender de que forma os entrevistados enxergavam sua ação junto aos órgãos de representação, oportunizou conhecer as temáticas que foram ali discutidas e aquelas que não foram lembradas – porque isto acontece, será que são menos importantes? Não são menos importantes, mas nessa relação em que o conselho – para alguns conselheiros deixa de ser ouvido – há demandas que são lembradas porque ou suscitaram mais discussão ou porque foram atendidas ou muito pelo contrário, necessitariam ser atendidas e não o foram.

A presidência do conselho ser do Secretário de Educação aponta para uma discussão que deve ser encarada pela SME com a seriedade que merece, porque dela depende a consecução da participação, da realização da política. A participação do Secretário é apontada como importante, todavia a presidência deve estar sob a responsabilidade de o colegiado decidir, porque isto adquire um estatuto de importância para a realização da democracia.

Os diferentes conselhos terem momentos de integração foi apontado por um grupo de entrevistados como sendo salutar para a existência desses coletivos de representação, porque assim é possível compreender o alcance que existe no trabalho dos conselhos: o conhecimento do que é realizado pelos outros coletivos, com a finalidade da educação do município.

A ausência de um calendário de reuniões e o seguimento das datas previstas, sem interrupção se mostra uma necessidade dos conselheiros. A inexistência de reuniões por um período longo, conforme também apontamos anteriormente, a partir dos dados da TABELA 5, assim como a falta de *quorum* indicam o questionamento da validade destes momentos coletivos, da sua importância para a municipalidade e para os gestores públicos.

Os encaminhamentos da SME em relação à discussão da política pública do município, somados ao acolhimento das demandas dos conselhos estariam dando um caráter de importância aos conselhos – na fala de diversos conselheiros – porque indicariam estes órgãos coletivos de representação enquanto interlocutores representantes da sociedade civil organizada nos desígnios da educação municipal.

A participação da sociedade civil organizada – no caso deste estudo – através dos órgãos coletivos de participação, os conselhos instituídos na SME de Campinas, indicam a possibilidade de a gestão democrática, que *pressupõe processos decisórios baseados na participação e na deliberação pública, proporcionando o desenvolvimento dos indivíduos, dos cidadãos e da democracia.* (MEC, 2007: 13)

A ausência de diálogo – no sentido dos espaços reservados à representação da sociedade civil organizada enquanto produtores de demandas à educação do município, enquanto aqueles que poderiam deliberar junto ao Estado sobre as políticas – indica a participação em processo decisórios, assim como interfere no desenvolvimento dos indivíduos, dos cidadãos e da democracia; indica, ainda, que a consecução das políticas públicas para a educação do município está compromissada com o projeto governista e com a base política de sustentação das ações da administração.

Para que os diversos conselhos instituídos na SME possam alcançar seus objetivos quando da realização dos trabalhos, a questão da infraestrutura foi apontada como condição para o trabalho. Neste aspecto, a atuação dos conselhos pode ser comprometida ou deixar a desejar porque não havia condições para tal.

É importante que os gestores da SME, conscientes das vantagens para a consecução política do trabalho dos conselhos, considerem aspectos aqui apontados na atuação dos conselhos, porque contribuirão para – juntamente com questões sociais – assegurar a realização da democracia.

A realização dos conselhos, através da ação dos conselheiros, diz da necessidade de que os munícipes que atuam neste trabalho de representação da sociedade tenham clareza da sua atuação, do que seja a participação da sociedade organizada, nos espaços que foram dominados por conglomerados corporativistas.

A importância da participação da sociedade civil se faz neste contexto não apenas para ocupar espaços antes dominados por representantes de interesses econômicos, enclavados no Estado e seus aparelhos. A importância se faz para democratizar a gestão da coisa pública, para inverter as prioridades das administrações no sentido de políticas que atendam não apenas as questões emergenciais, a partir do espólio de recursos miseráveis destinados às áreas sociais. (GOHN, 2004: 25)

Neste sentido essa dimensão política do ato de representar outros indivíduos requer um aprendizado que se constitui na própria prática deste trabalho, como também, em momentos em que os conselheiros se veem juntamente com outros conselheiros numa ação de formação.

A formação dos conselheiros no ato de fazer os conselhos acontecerem, se organizarem, aparece como parte das entrevistas, principalmente em um trabalho de pesquisa como este que estuda, também, a formação continuada dos professores.

Eu agradeço por você estudar o conselho, tentar compreender seu papel político na formação humana, neste processo democrático de políticas públicas. Mesmo não estando no conselho neste momento, eu continuo acreditando. Particpei de um período em que ele não era ouvido. (Professora representante da FE/PUCCAMP, junto ao CME).

Quer sejam os direitos conquistados, a representação das questões da sociedade e a crença neste desenho de participação, o papel político desempenhado pela possibilidade de tomar parte nos determinantes da constituição da sociedade traz para a pesquisa sobre os órgãos colegiados uma característica que é de aprendizagem, pois se refere à “formação humana”, ou seja é necessário estudo, formação para ser conselheiro.

É algo que tem que fazer curso, se aprende aos poucos, é gostoso, mas também é doloroso. [...] Na nossa educação, a cultura da representação ainda precisa crescer muito, se tornar uma preocupação dos profissionais, para que possamos cobrar do poder público a aplicação dos recursos. (Professor representante I no Conselho do FUNDEB e no Conselho das Escolas Municipais)

Em dois anos que eu tenho vivido atrás dessa formação, ainda não deu, pelo menos, andou um pouquinho, eu acho. Tem mais conselheiros neste país hoje pensando que o conselho é importante, aquilo que a gente idealizava enquanto vivia na ditadura e não podia ter. É importante, mas não vai assim de mágica, não é porque agora pode que nós vamos saber conduzir esse movimento de participação colegiada. A gente ainda está muito verde. Quando o

secretário falava: ‘Quem quer ir na formação lá em São Paulo, lá não sei aonde no interior do Estado, fazer essa formação no sábado e domingo?’ Eu queria, eu disputava, eu pulo em cima da mesa. Mas tem um monte de gente que não quer: ‘O que você vai fazer lá?’, ‘Mas você gosta de passear, hein?’ (Professora representante da FE/ PUCAMP, junto ao CME)

A formação política que compõe a formação humana – no sentido de inviabilizar a semiformação (ADORNO, 1996, estudado no Capítulo I) – aponta para as pesquisas que têm como mote as políticas de participação dos coletivos da sociedade organizada, inscreverem-se nos certames de formação dos conselheiros enquanto uma das ações tão importantes quanto a questão da representação.

Os conselheiros devem ter formação e consciência crítica, para terem como meta o entendimento do processo onde se inserem; entenderem, por exemplo, a questão dos fundos financeiros públicos e os critérios que deveriam pautar seu uso para a eliminação da pobreza e das desigualdades sociais, para o atendimento das necessidades da população, segundo escalas de urgências e emergências. (GOHN, 2004: 28-9)

Dar poder aos conselheiros significa, também, oferecer-lhes formação e consciência crítica, que se aprende no ato de fazer política e concomitantemente na participação dos órgãos colegiados. Estas características evidenciam um entendimento do que sejam os conselhos, para além da questão de tomar parte, passando pelos momentos de formação destes representantes que será estudada a seguir, constituindo-se em um dos temas do presente estudo.

3.3. A FORMAÇÃO DOS CONSELHEIROS

A organização de movimentos pela distribuição do poder, ou da forma como o poder é constituído entre aqueles que dele se beneficiam faz com que, na contemporaneidade, os órgãos de representantes, os conselhos se instituem enquanto colegiados que podem colaborar na construção da vida em sociedade cujo teor seja democrático nas configurações estabelecidas pelos indivíduos.

Este tema aqui estudado foi desdobrado nos seguintes subtemas: A constituição da formação do conselheiro; e as instâncias formativas do conselheiro.

Nesta perspectiva, compreendem-se ações para a consecução desse objetivo enquanto momentos de formação dos conselheiros, no caso da formação humana, da totalidade daquilo que é humano, em contraposição à formação que retira dos indivíduos a possibilidade de pensarem sobre o significado de ser partícipe da sociedade.

Essa humanização do sujeito guarda em si proposições políticas no momento em que nos depararmos com outros sujeitos na constituição das relações que estabelecemos uns com os outros mediados pela sociedade. Ou seja, o estudo do homem pelos homens, o estudo do sujeito pelos sujeitos, as possibilidades de participação na organização da vida em sociedade guarda em si esse processo de formação humana.

Eu compreendia há muito tempo que, mesmo quando se analisam problemas humanos, deve-se sempre partir *dos* homens, e não *do* homem tomado em sua individualidade. Isso significa que se deve partir da pluralidade humana, de grupos humanos, de sociedades constituídas por um grande número de indivíduos. (ELIAS, 2001: 110) [grifos do autor]

A “pluralidade humana” enquanto referência para se pensar, analisar os “problemas humanos”, assim como a relação entre o indivíduo e a sociedade, em que não são antagônicas, onde o primeiro não está em oposição à segunda, mas compõem com ela a sua organização (ELIAS, 1980), orientam os estudos sobre a formação humana – e neste sentido, aqui, a formação do conselheiro – com o foco sobre a condição dos sujeitos na sociedade. Neste sentido, proposituras de formação de conselheiros para atuarem junto aos órgãos colegiados adquirem uma constituição social se concebidas a partir desta concepção humana.

3.3.1. A constituição da formação do conselheiro

Tomar parte, participar dos colegiados constituiu-se ao longo destes tempos pós-ditadura em um benefício para a consecução da democracia, conforme estudamos ao longo do Capítulo II. Podemos observar, através das entrevistas que a participação sem uma orientação, apartada de momentos para a formação do representante, no caso do conselheiro estabelece uma via de mão única com a representação, com o processo de decisão colegiada, com a democratização das relações. Assim, estudaremos a importância de uma formação – a partir dos conselhos instituídos na SME – para os que atuam como representantes da sociedade civil junto às diversas instâncias organizadas naquela Secretaria de Educação.

Agora, vivenciar e colocar em prática eu acho que ainda não está acontecendo a contento, por falta de ter uma capacitação para os membros. Eu estou fortalecida porque já fiz uma carga de noventa horas e concluí outra carga de noventa horas de capacitação, que me fortaleceu e me subsidiou muito enquanto conselheira. Então, eu acho importante essa preocupação sua, de fato é preciso ter uma mobilização, em âmbito municipal, capacitando e valorizando o conselho por ele ser grande contribuidor na gestão democrática. Entende? [...] Eu acho que é formação, esclarecimentos, sabe? Capacitação, serviço, eu acho que falta é isso aí, Pesquisador. Eu sinto que, por exemplo, mesmo em relação ao pai, segmento pai: ele vai, ele comparece, ele tenta contribuir, mas ele não vê o quanto o que ele está falando pode resolver um probleminha sério que nós estamos tendo. O que ele vai poder, o quanto que isso vai repercutir. Você entende? (Professora representante I junto ao Conselho das Escolas Municipais)

Muitas vezes o conselho acha algo, mas existem preceitos legais, as leis têm que ser cumpridas. Então não é o conselho ter a opinião de cada um, mas sim ele ser formado pra saber o que ele pode fazer dentro da demanda legal. (Vice-diretora, substituindo Diretor, representante I no Conselho das Escolas Municipais)

Eu acho a participação de todo mundo, todo mundo tem que fazer um curso, porque você aprende o que é um regimento, a importância de um conselho, de todo mundo poder participar de um conselho da sua cidade, para saber a força que a gente tem e que a gente pode estar ajudando. [...] Se todos os conselheiros tivessem um curso básico para conselheiro, ele poderia atuar mais. Tinha conselheiro que não era tão atuante, ia ali só para participar da reunião. Se ele tem o curso, ele sente até mais liberdade pra falar, tem mais confiança, sabe do que está falando ou aprendendo. (Professora representante I da APEOESP junto ao Conselho de Alimentação e ao CME)

Precisamos integralizar os conselhos, criar uma oportunidade de estudar e ter uma formação, isso é importante para que os conselhos exerçam bem as suas atividades. (Professora representante II da APEOESP junto ao Conselho de Alimentação)

eu acredito que as pessoas que vão ao conselho da escola, deveriam saber, pelo menos, quais são os objetivos, que lessem o alcance e os limites do conselheiro, e isso fica muito no vento. (Professora representante II junto ao Conselho das Escolas Municipais)

Deveria haver esta específica orientação para os conselheiros. Nós ainda temos porque participamos intrinsecamente das atividades do sindicato. (Professora representante II da APEOESP, junto ao Conselho de Alimentação)

A importância da formação está presente na visão destes conselheiros, isto é fato dentre as entrevistas realizadas, contudo atrelar a prática, uma “eficácia” da participação, a uma formação “básica” nos parece institucionalizar a ação humana que é elementar, ou seja, tomar parte dos coletivos, se constituir enquanto cidadão na democracia, necessariamente significa se envolver

com as questões cotidianas, no sentido de estar presente: seja através da escolha dos representantes, ou no ato da representação. Esta formação indicaria ações para a possibilidade de romper com uma semiformação, aquela que aparta os indivíduos das questões humanas, daquilo que o constitui enquanto ser humano: sua ação intencional, a historicidade e a cultura que o constituem ao longo da história da humanidade (ADORNO, 1996)

A pertinência em tratar da formação dos conselheiros está presente nas ações do MEC quer seja no documento de 2006, escrito BORDIGNON & ARAÚJO, assim como no documento de 2007, encontramos referência a esta formação enquanto a base de sustentação da Coordenação-Geral de Articulação e Fortalecimento Institucional dos Sistemas de Ensino (CAFISE)⁷⁸.

A formação dos diversos gestores educacionais – dirigentes e técnicos da educação estadual e municipal, conselheiros municipais de educação, conselheiros escolares e diretores de escolas – para atuarem de acordo com os princípios da gestão democrática está na base dos programas desenvolvidos pela Cafise. (*Ibid.*: 15)

O estudo contínuo – com temas pontuais, dependendo da necessidade dos envolvidos, sobre a atuação do conselheiro, uma vez que por sermos sujeitos históricos, sempre nos deparamos com outras possibilidades antes inexistentes, diferentemente de se normatizar a formação, como se fora uma capacitação inicial para poder participar dos colegiados o que significaria instituir uma ação técnica, preparatória que desconsideraria a formação humana – está presente quando se pesquisa a respeito do assunto, constituindo-se em uma ação da gestão pública da educação para com as políticas de participação.

Para que haja qualidade – com vistas à construção da democratização da gestão pública da educação – a formação dos conselheiros se coloca enquanto constituinte do ato de tomar parte, da participação nos órgãos colegiados das esferas de gestão pública.

⁷⁸ Os autores citados, referem-se ao “Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho)”. *A coordenação e a execução do Programa são de responsabilidade da Secretaria de Educação Básica, por intermédio da Coordenação-Geral de Articulação e Fortalecimento Institucional dos Sistemas de Ensino (CAFISE) do Departamento de Articulação e Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino (DASE). O Programa é desenvolvido em parceria com o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação, a UNCME e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e conta com a participação e o apoio de vários órgãos e organismos internacionais, nacionais, estaduais e municipais. A proposta é implementar ações, acionando e fortalecendo uma rede de proteção ao direito à educação.* (BORDIGNON & ARAÚJO, 2006: 9-10)

Neste sentido, a Professora representante da FE/PUCCAMP, no CME entende essa formação como constituinte do conselheiro.

Os conselheiros têm que estar com outros conselheiros para compreender o seu papel, e não é no combate de idéias antagônicas que isso se dá, isso é formação humana. Acho que política nacional oportunizou isso, com encontros regionalizados, estaduais. Essa formação para ser conselheiro foi muito importante. Eu preciso estar ali, não porque a minha pessoa foi escolhida, mas porque eu represento um segmento da sociedade que pensa sobre esta política pública, portanto eu tenho que trazer uma posição dialogada, trabalhada, discutida na base.

Depende, também, esse ato de participar de que os cidadãos possam estar juntos, possam ter a oportunidade de compartilhar experiências, aprendizagens, compreender as possibilidades de atuação junto aos órgãos de representação, atrelado isto à formação que se instaura na continuidade das ações, a partir das necessidades vivenciadas na consecução da democracia.

3.3.2. As instâncias formativas do conselheiro

A constância da formação, a sua continuidade é apontada também por vários entrevistados como constituinte do ato de tomar parte.

a) Instâncias externas à SME

Os conselheiros citam oportunidades que vivenciaram de formação juntamente com outros conselheiros de outros conselhos e até de cidades da região, como do estado, enquanto uma prática de encontros localizados, regionalizados no sentido de tratar de assuntos relativos ao trabalho dos conselhos, da atuação dos conselheiros.

Isso também é importante, os conselheiros precisam ter uma constante formação. Já existe um curso de formação para os conselheiros, através do governo federal. Além dessa formação, houve também, no período em que eu trabalhei, formação para os conselheiros aqui na região, até mesmo para quem fazia parte do conselho gestor do FUNDEF na época. O próprio secretário da época incentivava os conselheiros a participar, inclusive, na época, o presidente do FUNDEF ia ao nosso conselho e fazia formação sobre repasses de verbas e o dinheiro que iria para cada escola, explicando o que poderia ou não poderia ser feito na escola; foi uma formação financeira para os conselheiros. (Professora representante I da APEOESP, no CME)

Existiu num período que nos ajudou muito. Mas eu acredito, Pesquisador, nessa formação continuada não enxergar só a Secretaria, em termos amplos, entendeu? Como está funcionando Capivari? Em termos de troca, como está funcionando Bauru? Como está funcionando Pará? Como está funcionando Sul? Eu acho que a gente precisaria ter mais capacitações. (Professora representante I junto ao Conselho das Escolas Municipais)

Como membro do conselho, fui aprendendo que existe uma organização estadual e uma nacional dos Conselhos de Educação, a UPCNA (União Paulista dos Conselhos Nacionais de Educação), existe também a UNCM (União Nacional dos Conselhos de Educação), essas duas unidades têm encaminhado ao Conselho Municipal de Educação convites de encontros que elas têm feito e eu participei de algumas atividades, sendo que a última foi em Rio Claro e o tema era a educação de jovens e adultos no Estado de São Paulo. (Professor representante do STMC, junto ao CME)

O rapaz que veio dar o curso para a gente era do MEC, uma pessoa que entendia muito sobre a concepção, a criação do FUNDEB e ele acreditava muito, me parecia uma pessoa imparcial, foi pago para o curso, pois fez uma consultoria. De qualquer forma, o que ele nos mostrou foi muito importante. Minha participação no conselho ficou mais consciente, eu abria a boca quando achava que algo estava acontecendo, mesmo sendo ainda uma participação pífia, dada a constituição do conselho. Eu conseguia enxergar coisas que as outras pessoas não viam. (Professora Vice-diretora, substituindo Diretor, representante junto ao Conselho do FUNDEF e FUNDEB)

Eu não sabia o que eu ia fazer no conselho, só comecei a saber por sorte, pois quando eu comecei a frequentar, havia um trabalho da União Paulista de Conselhos Municipais de Educação⁷⁹ e eu acabei participando de alguns eventos, fui participar de um evento em Ourinhos e aí eu comecei a entender exatamente o que era o conselho. Aí houve algumas capacitações para os conselheiros, eu comecei a participar, tanto que hoje também faço parte do conselho paulista. Mas só assim eu entendi. [...] Essa é a questão que a União Paulista tem. Até o final do ano passado, havia a preocupação bem forte com a formação, agora esse ano a coisa ainda está meio morna. A formação é algo que tem que ser constante, pois há muita troca de conselheiros, essas capacitações têm que ser mais amiúde e isso estava acontecendo, mas do segundo semestre

⁷⁹ A União Paulista de Conselhos Municipais de Educação – UPCME - é uma entidade de representação dos Conselhos Municipais de Educação, com a finalidade de incentivar e orientar a criação e o funcionamento dos conselhos. É filiada a União Nacional dos Conselhos Municipais, com sede em Barueri – SP. A participação se dá através dos Encontros Regionais dos polos, do Encontro Estadual e Nacional e estando em contato permanente com o coordenador de cada polo. Há uma contribuição que os municípios fazem, anualmente no valor de R\$ 240,00 para a participação nesta entidade. Sua diretoria é constituída pelo: Conselho pleno - formado pelos presidentes dos Conselhos Municipais de Educação ou Representantes, sendo que nas eleições cada município terá direito a 01 (um) voto apenas. Diretoria Executiva - Presidente, Vice-presidente, Coordenadores de Pólos, Secretário Executivo e Tesoureiro. Representante da UPCME junto à União Nacional dos Conselhos Municipais e Conselho Fiscal – Composto por 02 (dois) membros titulares e 01 (um) suplente e com direito a uma reeleição. Em cada polo, o Coordenador tem as seguintes atribuições: Representar junto a Diretoria, os Conselhos Municipais de sua região; Promover encontros regionais facilitando a aproximação entre Conselhos e Conselheiros; Divulgar as atividades da UPCME; Representar a UPCME em sua região, quando solicitado; Manter permanente contato com os Conselhos de sua região, visando à atualização das informações cadastrais e levantamentos de necessidades a serem encaminhadas à Diretoria; e Apresentar propostas para os planos de trabalho da Diretoria. Disponível na World Wide Web in: <<http://www.upcme.org.br/site/>>. Acesso em abril de 2009.

para cá, está estancada, não sei o motivo. Ela é muito importante, se eu não tivesse acesso a ela quando eu entrei, eu estava até hoje sem saber o que eu estava fazendo lá. Participar da capacitação foi fundamental para eu saber exatamente o que é o conselho. Não adianta você indicar uma pessoa para ser conselheiro(a) sem que ela saiba o que ela deve fazer lá dentro. (Professora Diretora de Escola, representante II da UDEMO, junto ao CME)

A preocupação da secretaria, às vezes, é com a formação dos conselheiros. Por exemplo, eu participei do Encontro dos Conselheiros da Educação, em Ourinhos no mês de agosto do ano passado, fui lá durante três dias. Outra vez houve uma reunião sobre a verba que vem para educação. A preocupação deles é em chamar o conselheiro, em informá-lo. Sempre há atividades para que somos convidados, mas para formação dos funcionários da educação não há discussão. [...] É muito importante que o conselheiro esteja bem informado sobre o que acontece na educação em todas as áreas. A Secretaria de Educação nos convida para atividades, pagam inscrição, estadia. Uma vez veio o pessoal do MEC para explicar as verbas da educação. Mas eu diria que é algo pequeno diante da responsabilidade do conselho. (Professor representante II da APEOESP, junto ao CME)

É possível apreender, então, as oportunidades de formação advindas de instituições relacionadas com a formação de conselheiros, os encontros de conselheiros que indicam as constituições da retaguarda, da capacitação dos membros dos órgãos colegiados em relação ao seu trabalho enquanto conselheiro, a esse fazer da representação, da participação.

A importância da participação nestas ocasiões formativas, no encontro com outros conselheiros organiza o trabalho do conselho em que o ato de tomar parte também é aprendido porque institui o coletivo em detrimento ao individual.

b) Formação própria pela SME

Foi possível encontrar conselheiros que fizeram referência aos processos formativos vivenciados no interior da SME. O que demonstra a importância que esta ação tem para os gestores públicos.

Isto precisa estar bem claro, e não é numa formação de começo de ano, a formação tem que ser contínua, deve haver as palestras em relação à legislação para saber quais são as implicações de se colocar algo em prática. Mas muitas pessoas nas escolas falam um monte de bobagem, porque estão contrariadas e não sabe nada sobre legislação e é preciso ter conhecimento sobre ela. (Vice-diretora, substituindo Diretor, representante I junto ao Conselho das Escolas Municipais)

O professor “L”, da Cidadania, foi um grande empreendedor, dando capacitações, mas ele começou um caminhar. Hoje nós já não estamos tendo mais isso. Inclusive, eu fiz também com o professor “L”. É isso que eu sinto e acho importante a sua preocupação, e acho que isso aí tem que ocorrer. Tanto é que nós solicitamos ao professor “L” que venha fazer uma palestra para os conselheiros do Conselho Escolar da minha Unidade Escolar, no sentido de capacitá-los, de passar mais informações. Porque eu percebo, por exemplo, na minha Unidade Escolar que nós estamos caminhando ainda em termos de Conselho Escolar, que é o meu contato direto. Então, se eu percebo que nós estamos muito frágeis, muito sem conhecimento da nossa importância, ah, como nós podemos atuar? Como nós podemos colaborar? E podemos colaborar muito, não é? (Professora representante I junto ao Conselho das Escolas Municipais)

É do processo de constituir conselhos, atuação política, é coisa nova. Acho que o conselho municipal de educação de Campinas primou, nos últimos três anos, [refere-se a partir de 2005] por formar seus próprios conselheiros. (Professora representante da FE/PUCCAMP, no CME)

A preocupação com a formação dos conselheiros é destaque destes excertos o que indica o trabalho da SME em relação à constância da aprendizagem do que seja ser conselheiro, ser representante da sociedade organizada, dos sujeitos que compõem a vida em sociedade.

Este aspecto é enfatizado pelos pesquisadores do MEC (BORDIGNON & ARAÚJO, 2006). Nos objetivos do Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho) – conforme mencionado em nota anterior –, os autores enfatizam que, dentre outros objetivos, estão os de *Ampliar o conhecimento e o debate da legislação educacional, subsidiando o trabalho dos Conselhos; [...] e Promover o intercâmbio e a colaboração entre os CME* (p.9)

Não obstante, é interessante constatar que existe uma crítica em relação ao que é apreendido da participação dos conselheiros nestes certames de formação, como podemos observar das entrevistas abaixo.

Bem, na reunião do conselho municipal o Secretário apresenta os convites para encontro e as pessoas se candidatam para participarem, de modo que, na reunião seguinte, essas pessoas que foram apresentam um resumo do que foi tratado no encontro e depois não se discute mais o assunto, as pessoas vão para casa e eu não sei o que se faz do que foi dito. (Professor representante do STMC, junto ao CME)

Todavia é de se ressaltar que os entrevistados avaliam a participação em ações de formação como importantes, pelo que se estudou dos registros das entrevistas, acima, fato que deve ser ressaltado é a questão apontada pelo professor representante do STMC, a ser considerada quando se implementam políticas de representação da sociedade.

Há, ainda, para ser considerada neste estudo, uma afirmação que funciona como uma crítica, em relação ao assunto aqui pesquisado, em que a representante diz desconhecer o curso porque não participou dele.

Tem um curso que é oferecido e alguns do conselho foram. Eu não conheço. (Professora representante da FE/UNICAMP, junto ao CME)

A formação dos conselheiros implica, a partir deste estudo, na confirmação dos eventos promovidos pelas entidades que tratam desta questão, conforme apontado pelos entrevistados. É importante a participação dos conselheiros nesta ação de formação contínua, pois colabora com a atuação junto aos órgãos colegiados e os capacita para poderem atuar com propriedade no tocante à democracia em que alguns representam muitos outros. Todavia, esta política de formação independe da sua institucionalização enquanto condição *sine qua non* para tomar parte efetiva em ações que democratizam a sociedade.

A participação nestes momentos de formação, em outras instâncias, com outros conselheiros dos variados conselhos existentes na SME, assim como junto a outras Secretarias de Educação, até mesmo junto aos conselhos da PMC indica a possibilidade de reforçar a rede de relações, de fortalecer e aumentá-la, pois ao entrar em contato com outros representantes, os conselheiros se veem fortalecidos no seu trabalho, porque encontram nos outros, na relação que se estabelece com os indivíduos de outros grupos, a constituição da rede de interações que organiza a sociedade, em que cada indivíduo está constituído pela dependência funcional de outros. (ELIAS, 1994)

É importante que a participação se instaure como uma das possibilidades de democratização das relações, como uma das possibilidades, inclusive, da concretude da democracia, contudo não é a única que dará conta de tornar mais democrática a convivência entre os sujeitos, pois de nada adianta a participação em certames de formação dos conselheiros se não se dispuserem a constituírem-se enquanto representantes junto à gestão pública, se não se

predispuserem a participar como indivíduos que se constituem enquanto representantes no ato de representar.

No caso desta pesquisa, o outro estudo sobre a formação contínua diz respeito aos professores, nesta perspectiva, em seguida, estudaremos a relação dos conselhos e das coordenadorias de formação da SME com esse assunto.

3.4. AS AÇÕES DOS COLETIVOS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

O estudo da formação continuada dos professores inicialmente apresentado no capítulo I deste trabalho é agora ampliado a partir daquilo que os entrevistados exprimem como o conhecimento que têm sobre o assunto, para tanto, desdobramos esse tema em alguns subtemas, como: A discussão da temática da formação continuada dos professores; Da importância da Formação Continuada e da importância da discussão nos conselhos; Obrigatoriedade, certificação da formação continuada – evolução funcional.

A importância deste tema está presente na fala dos entrevistados como será possível constatar do estudo que empreenderemos em seguida. Isto demonstra a necessidade de os gestores de políticas públicas educacionais endereçarem desenhos de ações para esta área com o objetivo de atender a uma demanda por formação dos professores, independentemente se inicial ou continuada.

A formação continuada se apresenta como necessária na contemporaneidade a fim de atender a demanda pela atualização e pela renovação no trabalho dos profissionais da educação quer seja naquilo que se refere aos

desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia-a-dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e analisadas por pesquisas. (GATTI, 2008: 2)

A profissão do professor se constitui, conforme estudamos anteriormente, em um estatuto próprio composto por uma carreira – que atenda as especificidades do trabalho; salário – que corresponda à importância desta profissão; jornada de trabalho – condizente com as ações desta

profissão, incluindo aí além de momentos para preparação das aulas, os estudos, com tempo destinado para a formação que é a condição desta profissão, ou seja, apresenta-se como imperioso que o professor estude, se atualize, tenha garantia de espaços de formação, não pontuais, mas constituintes do seu trabalho, o estudo faz parte da ação intencional da educação.

3.4.1. A discussão da temática da formação continuada dos professores

Nesta parte do trabalho, utilizaremos de excertos das entrevistas para estudar o quanto esta temática foi destaque nos trabalhos dos diversos conselhos instituídos na SME, com a finalidade de avaliar a sua importância, uma vez que estes espaços coletivos constituem-se em representação da sociedade junto à gestão das políticas públicas da educação.

a) houve discussão da formação continuada dos professores

Do universo de entrevistados, é possível verificar a existência de discussão, que não fora pontual a respeito do tema.

Era, era discutida, ela [Secretária C.] falava das vontades dela, deixava claro o desejo que ela tinha de ver uma educação melhor. (Professora representante II junto ao Conselho das Escolas Municipais)

Tem sido discutido, houve algumas reuniões em que alguns conselheiros se manifestaram sobre o uso da verba do FUNDEB para formação, mas há um problema, pois a legislação diz que 60% é para ser usado somente para remuneração, caberia aí a formação, foi discutido, mas eu acho que de forma bem superficial. Aliás, o conselho apontar para o órgão gestor do Fundo – que é a Secretaria de Educação - políticas em que se deva aplicar os recursos é algo que se tem discutido. (Professor representante junto ao Conselho do FUNDEB)

Todavia, prossegue o entrevistado afirmando que a discussão não é de forma profunda.

De forma profunda, não. Até fazer um estudo sobre o FUNDEB e os recursos para formação de professores, isto seria um tema, mas não foi feito até agora.

Em algumas passagens, os entrevistados dizem que a discussão da formação continuada dos professores acontecia em momentos “vagos”, em um ou outro momento, diferentemente de quando existe um espaço para tal, uma intenção de discuti-la.

Eu lembro que várias temáticas envolviam a formação de professores, a oferta de vagas. Eu fico insatisfeito, pois fechava-se mais em algumas questões: creche, uniforme, a questão das monitoras, segurança, questões que são da classe média e não da escola pública da periferia de Campinas, que é a principal demanda da prefeitura, mas estas pessoas não estão no conselho e, se estão, ainda têm uma participação pequena, de pouca clareza e argumentação política. [...] Era muito pouco. Um dia ou outro alguém apresentava dados sobre os cursos oferecidos (pessoal atendido, quantidade, temáticas) ainda num nível bem superficial, dado que somos especialistas e isso faz parte do nosso dia-dia. Aí vinha a desculpa: “Ah, mas o conselho não sabe, os pais não sabem”. Isso é mania de professor que está dando aula. Pó, faz uma reunião, uma palestra, filmes e dá para a comunidade discutir. A questão da formação requer outra envergadura, um outro esforço, o que muita gente já tem clareza e faz, mas a secretaria rechaçava. Não consigo fazer uma avaliação clara sobre o porquê das pessoas concordarem com isso. (Professor Vice-diretor representante II do Conselho das Escolas Municipais)

Nós discutimos, mas em vagos momentos. Somente naqueles momentos que eu já coloquei, nas questões de formação do professor, mas é bem esporádico. A formação continuada de professores, que é o que é preciso, não se discute tanto. (Professora representante I da APEOESP, junto ao CME)

Desta perspectiva das passagens das entrevistas acima, nota-se que houve discussão deste tema, que ele esteve presente nas reuniões de alguns dos conselhos, porém de forma pontual, que não se constituíram em períodos em que os conselhos se debruçaram sobre o assunto para daí construir um posicionamento que pudesse apontar à SME e ao município possibilidades de políticas públicas para a formação continuada dos professores.

Já o próximo grupo de entrevistas aponta a inexistência desta discussão.

b) Não houve discussão da formação continuada dos professores

Olha, eu não estou lembrado de se ter discutido no conselho municipal, nessas 12, 13 reuniões que eu participei – uma por mês. Por isto eu digo que o conselho precisa evoluir, caminhar mais. Só para ter uma noção, eu não lembro da formação dos professores ter recebido alguma ênfase, apenas esporadicamente um ou outro membro coloca a questão da formação de professores para o EJA, mas não tem sido um tema tratado com a importância devida. (Professor representante do STMC, junto ao CME)

Ainda não, não tive oportunidade, se houve nas gestões anteriores, eu desconheço alguma discussão sobre a formação dos professores. (Professora representante I da APEOESP, junto ao Conselho de Alimentação)

Não tenho. Pesquisador – Essa questão não passa pelo Conselho? Entrevistada – *Não.* (Professora representante I junto ao Conselho das Escolas Municipais)

Não me recordo de nenhuma discussão. [...] Nunca nem foi comentado, não me ficou marcado, só o que aparecia era a questão dos 60% que tinham que ser gastos com remuneração de professores, a questão das despesas com manutenção. (Professora Vice-Diretora substituindo Direção de Escola, representante junto ao Conselho do FUNDEF/FUNDEB e CME)

Não, no momento em que estive lá, isso não foi discutido. Se houve alguma tentativa de discussão foi no momento da discussão do plano municipal, quando se falou do ensino superior por causa da tentativa de pensarmos que tipo de escola estava vindo para cá para formar os professores, o que a cidade estava fazendo a respeito disso; foi uma tentativa, mas, em nenhum momento paramos para discutir a formação continuada de professores a não ser no Congresso de educação quando se falava de HTPC, de projeto, de TDC, da defesa de um tempo maior do professor na escola para que se tenha essa formação continuada. Existiu nesse momento do congresso, mas não foi em termos de política, somente coisas pontuais. (Professora representante I do SINPRO, junto ao CME)

Não, em todas as reuniões que eu fui, não - não sei como é hoje, pois faz anos que eu saí – eu só posso dizer sobre a época da C. [referindo-se à Secretária] e eu não lembro de termos discutido isso. (Professor Diretor de Escola Estadual representante I da UDEMO junto ao CME)

Eu não me lembro de ter discutido especificamente a formação continuada de professores. [...] Sinceramente, não houve discussão desse tema. (Professor representante II do SINPRO junto ao CME)

Não, não me lembro. Não posso afirmar se houve, pois não lembro dessa discussão. Se houve, não foi marcante; tanto que a questão da mudança de período eu lembro, pois foi bem significativa. (Professora Vice-diretora, substituindo Direção de Escola, representante I, junto ao Conselho das Escolas Municipais)

Há uma entrevista, da Professora representante I da APEOESP junto ao Conselho de Alimentação e ao CME, em que apesar dela afirmar haver formação de professores a respeito das questões da alimentação, o assunto não era discutido naquela instância do Conselho de Alimentação.

No conselho, às vezes, a gente tinha sim, sabia de alguns cursos que a coordenadoria de nutrição fornecia para os professores. Então a coordenadora, ela monta essa escola, requisita, ela vai até a escola e faz uma formação com os professores. Eu até cheguei a comentar aqui, mas aqui não sei se não teve tempo... não solicitaram o curso. Pesquisador – E vocês tinham como interferir nessa proposta de formação, por exemplo, tirar algum assunto, algum conteúdo e colocar outro? Entrevistada – *Não. Porque também eu, por exemplo, não conhecia o conteúdo dessa formação dos professores.* Pesquisador – Vocês nunca discutiram isso no conselho? Entrevistada – *Não.*

As Coordenadoras de Formação – I, II e III – colaboram com essa perspectiva da inexistência, pois afirmam que os conselhos não participavam deste debate e nunca foram convocadas para discutirem sobre este assunto, junto aos órgãos colegiados de participação.

A postura dos gestores da SME no que se refere a formação continuada dos professores em elaborarem a política desta formação a partir de indicadores da própria secretaria, pois de algum lugar, a partir de alguma documentação essa formação é concebida, indica uma relação que existe com os conselhos instituídos.

A relação que se estabelece entre SME e conselhos, então, é aquela em que algumas discussões são possíveis de serem feitas, outras são guardadas, resguardadas porque não podem, são indevidas ou muito pelo contrário, os gestores desconhecem a possibilidade de que se colocadas para os conselhos essas discussões, esses assuntos, outras dimensões colaborarão nos desenhos das políticas de formação continuada, não só para os profissionais que atuam nas escolas municipais, como para a educação do município.

Os conselhos não sabem muito bem que política de formação está sendo adotada. A formação não sabe muito bem como ela atua neste novo tempo, também tem esta contrapartida: como essa demanda chega para ela e como tem que fazer, ela também tem seus limites e ela tem que dizer quais são. Mas fica tudo na idéia da participação, de pouca decisão, de pouco assumir a postura de que é isso que temos a fazer. (Coordenadora de Formação I)

Todos os conselhos do município não participavam dos debates sobre a política de formação. Havia o conselho das escolas, em que participam os representantes das escolas, eles se reuniam uma vez por mês no salão vermelho e eu nunca fui lá discutir a formação, eu fui lá discutir a escola de cinco horas e de nove anos, porque também tem essa: eu não respondia somente pela questão da formação, eu era tomada pelas outras temáticas da linha política do DEPE, eu fui em muitas escolas discutir a escola de cinco horas, porque havia essa demanda, ela era uma prioridade. Essa questão era séria, eu fui discutir essa política, até surgiram questões como: “O curso do NPE não tem vaga para todo mundo”, a gente até entrou um pouco na questão da formação, eu até me propus a voltar lá, mas depois não fui. Com o conselho municipal de educação - que estava se organizando, existia oficialmente, mas estava desarticulado – nunca fui discutir. [...] Ele estava se reestruturando, pois estava desarticulado, sem reuniões periódicas.

Lembra que na Conferência Municipal, em que se tinha que fazer um Plano Municipal e ele nunca saía? Então, 2005, com a mudança do governo, numa marcha lenta inicial, o conselho foi retomado. (Coordenadora de Formação II)

Eu era suplente de conselheira no Conselho Municipal de Educação, mas eu nunca fui numa reunião do conselho que tivesse como pauta específica a formação. Se discutia a questão do ciclo, de como organizar as crianças e eu acompanhava para ter elementos tanto como conselheira, como enquanto membro do Departamento pedagógico. Uma relação direta com os conselhos nunca houve, nunca fui chamada para falar da formação. No caso do CME, que é um conselho mais amplo, pelo menos não deveria ser só questões da política municipal, mas não havia essa comunicação, e nem no conselho das escolas. [...] O conselho é representativo, tem a participação de instâncias que não tem contato direto com a Secretaria, com o Departamento Pedagógico, esses nem sabem o que os grupos têm de demanda, eles trazem demandas que, de outra maneira, nunca chegariam ao poder público, então acho que o conselho é fundamental. Quando você pega o FUNDEB, por exemplo, toda essa nova organização do ensino fundamental, se isso não tiver um plano, e eu volto a lembrar a fala do Miguel – é preciso um plano – tudo isso fica difícil, fica desarticulado. O que eu percebo, embora não esteja acompanhando as discussões do conselho, é que os conselhos não demandavam essas coisas. [...] Minha percepção é de que a coisa era mais burocrática, eles discutiam demandas bem pontuais, mas um plano mesmo, de curto, médio e longo prazo, isso eu não via e não vejo nos conselhos. [...] É uma relação muito tênue, eu não posso dizer que tem uma articulação entre o que se fazia e a decisão dos conselhos. (Coordenadora de Formação III)

Como as políticas de formação continuada dos professores do município e no município não foram contempladas nas reuniões dos Conselhos estudados, afirmamos que ela inexistiu, fato este corroborado pelas entrevistas, quando os conselheiros afirmavam não se lembrar deste assunto ter sido contemplado, assim como as Coordenadoras de Formação colaboraram com a afirmação da sua inexistência.

Da mesma forma que a pergunta inicial permanece como forma de responder a questão colocada, juntamente com a tese a ser defendida, na Introdução desta pesquisa, nos pusemos a estudar outras possibilidades de indicação da elaboração destas políticas.

c) A presença da universidade na discussão da formação continuada de Professores nos conselhos

Há entrevistas em que é possível encontrar a respeito do papel da universidade nesta formação, inclusive esta discussão passava pelo conselho.

O que já houve muito foi a questão das universidades, porque nós temos dois segmentos universitários: a UNICAMP e a PUCC estão presentes. Então, em vários momentos, foi colocada a questão da formação inicial do professor dentro da universidade, não em relação à formação continuada. Os problemas que a rede enfrenta já entram no ensino como um todo, tanto na rede estadual como a municipal. A questão da formação inicial do professor já foi discutida em vários momentos, há uma necessidade de sentar as grandes universidades com as secretarias e rever esta questão, tanto que eu acho que até houve uma conversa entre a UNICAMP e a secretaria de educação. Aliás, a UNICAMP já está sendo cobrada há muito tempo em relação a isso. Sobre a formação continuada não houve nenhuma proposta mais específica. (Professora Diretora de Escola Estadual representante II da UDEMO junto ao CME)

Eu acho que isto está posto para a instituição de ter uma posição política para a escola pública, tanto a UNICAMP quanto a PUC, elas devem até ter ônus com essa opção política. Elas têm a posição de atender a formação de seus profissionais com o interesse da escola pública. Eu tenho medo, por causa desse sistema capitalista, que estas instituições recuem nesse projeto político-pedagógico. A UNICAMP quando faz a opção de ter maiores vínculos com a escola pública, seus alunos atuam na escola pública, esses estudantes têm maiores dificuldades de fazer em tempo recorde e de atender todas as exigências da CAPES. Esses estudantes do doutorado e mestrado levam mais tempo para obter sua titulação, isso acarreta em ônus para universidade pública. Na privada, da mesma forma, à medida que ela volta seu projeto pedagógico à extensão, ensino e pesquisa para educação pública, ela tem menos recursos econômicos e dificuldades em conduzir seu projeto político voltado à formação dos profissionais da escola pública. Essa posição de formação sempre foi defendida no conselho enquanto eu estive por lá. (Professora representante da FE/PUCCAMP no CME)

A Coordenadora de Formação IV diz da importância da “parceria” com a universidade nesta questão da formação continuada dos professores.

Eu queria voltar ao assunto da formação: a questão da parceria com as universidades, nós dependemos muito disso, tanto o Estado quanto a Prefeitura, a universidade tem que estar articulada com a rede, pois de lá saem grandes profissionais, pensadores que ajudam a pensar a prática de formação. Nós temos investido nisso, temos quatro cursos de especialização, há os cursos de gestores com comunicação entre diferentes cidades, não é uma discussão que fica somente no âmbito municipal.

Ainda neste aspecto do trabalho integrado com a universidade, em 2001 foi firmado um convênio com a FE/UNICAMP, através da Fundação de Desenvolvimento da UNICAMP

(FUNCAMP) para oferecimento de curso de graduação aos professores – que depois se estendeu aos monitores de educação infantil – em exercício nas escolas municipais dos municípios da região metropolitana de Campinas habilitados para o magistério com o curso em âmbito de ensino médio.

Este curso denominou-se Programa especial para formação de professores em exercício na rede de educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental da rede municipal dos municípios da região metropolitana de campinas - PROESF e teve ao longo de sua duração – de 2002 a 2008, ano em que se graduou a última turma – a formação de mais de 2.000 professores.⁸⁰

GATTI (2008) ao estudar os programas como este da FE/UNICAMP aponta os aspectos positivos e as críticas a partir de avaliação realizada com os cursistas, demonstrando a importância destas ações de formação.

Em todas as avaliações observa-se valorização para essas iniciativas públicas por parte dos cursistas, destacando-se aspectos como a oferta gratuita, o material impresso, vídeos ou livros doados e avaliados como bons; tem-se como fator positivo o papel dos tutores, a oportunidade de contato por videoconferências com especialistas de grandes universidades, a oportunidade de trocas com os pares nos momentos presenciais. Aparece como constante nas avaliações o dado de que, em outras condições, o docente não teria oportunidade de fazer essa formação e que se sentiu motivado ao longo dos programas. Isso pode ser sustentado pela baixíssima evasão existente nessas iniciativas públicas. Os pontos críticos trazidos dizem respeito, em sua maior parte, a aspectos infra-estruturais (condições físicas dos pólos de encontro, falhas no apoio alimentar e locomoção, não recebimento do material em dia etc.); em alguns casos, aparecem problemas com tutores ou professores. Despontam, também, dificuldades na leitura de textos e a consideração de que foi difícil para os alunos-professores articular teoria e prática, embora, pelos questionários e escalas aplicados e consultados por nós, apareçam respostas que mostram que eles reconhecem práticas pedagógicas que julgam poder melhorar a aprendizagem dos alunos. Poucos participantes avaliam de modo muito ou totalmente negativo os diversos programas estudados. (p.5-6)

⁸⁰ A proposta do curso foi elaborada visando a uma futura educação continuada e à integração da experiência docente dos professores em exercício, do desenvolvimento da pesquisa e do aprofundamento teórico desses professores. Fundamentos: Os fundamentos legais do curso de Pedagogia são os estabelecidos pela LDB 9394/96 (Artigos 61, 67, 70, 81 e 87), Resolução CNE/CP 01/99, o Parecer CNE/CP 04/97, a Resolução CNE/CP 02/97, o Parecer CNE/CEB 01/97, a Resolução CNE/CB 02/99, os Pareceres CNE/CP 009/01, CNE/CP 27/01, o Parecer CNE/CP 28/01, e a Deliberação CEE 12/2001 (Artigos 1º, 2º. e 5º.). Organização do Curso: O curso atendeu aos professores em exercício na Rede Municipal dos municípios que integram a Região Metropolitana de Campinas, e que estabeleceram convênios com a UNICAMP. O curso teve uma carga horária de 3300 horas, com uma duração de três anos, e foi desenvolvido de forma presencial. O programa previu entradas anuais de 400 alunos e o oferecimento do curso por um período que atenda às necessidades dos municípios. Disponível na *World Wide Web*: <<http://www.fae.UNICAMP.br/ensino/graduacao/proesf.html>>, acesso em julho de 2009.

O fato de as discussões a respeito das políticas de formação continuada dos professores, das ações do município, além daquelas empreendidas pela SME para os seus quadros, não terem tido destaque junto aos conselhos instituídos indica a ausência de um tema que se encontra disseminado nos trabalhos dos estudiosos do campo da educação. Apesar de que existem ações de formação continuada destes profissionais junto ao município, de que há uma política para esta finalidade, sua inexistência, ou o tempo despendido pelos representantes da sociedade civil organizada, através da representação nos conselhos instituídos na SME, indicam a afirmação da importância desta política em um nível que não o merecido pelos temas que foram objeto das discussões conforme pudemos estudar anteriormente.

Neste sentido, a SME ao desprestigiar essa discussão, colabora com a noção de que – apesar de haver formação continuada nas instituições de ensino que atuam junto ao município de Campinas – em âmbito municipal, estadual, particular, independentemente do nível de ensino se de educação infantil, fundamental, médio e ou universitário, ter destaque nas ações dos mantenedores e/ou responsáveis pela sua gestão – é um assunto de menor importância, ou desnecessária a sua discussão porque já está sendo realizado; os sistemas já realizam a formação continuada e não necessita de discussão.

Assim, as políticas de formação continuada estão sendo gestadas a partir daquilo que os organismos federais, até mesmo internacionais – como o BM, conforme apontado no estudo de TORRES (2000) – têm orientado as ações municipais, independentemente daquilo que poderia ser demandado pelos representantes da sociedade civil organizada que, em última instância, representam os municípios que se utilizam da educação formal oferecida pelo município.

Para enfatizar a concepção da necessidade da discussão deste tema, o próximo subtema dirá da importância de se tratar a formação continuada dos professores junto aos diversos conselhos existentes na SME, como forma de orientar as políticas neste aspecto.

3.4.2. Da importância da Formação Continuada e da importância desta discussão nos conselhos

A importância da formação continuada dos professores aparece na fala de todos os entrevistados. É unanimidade que haja momentos na jornada, que aconteçam encontros para os professores, que se invista na formação continuada enquanto uma possibilidade de avanço na prática cotidiana da sala de aula e de sucesso na carreira profissional.

a) Da importância da formação continuada dos professores

Porque professor, ele tem que ter um outro olhar, porque nós não podemos negar o que já tivemos, o que já aprendemos durante a nossa vida acadêmica, mas o mundo gira, a Internet tá aí, nós temos uma tecnologia de ponta, estamos numa cidade marcante em relação ao Brasil, em termos de tecnologia, e nós precisamos caminhar junto, a educação precisa estar a par, as crianças têm muito acesso à tecnologia e nós precisamos de nos atualizarmos, então a formação continuada é fundamental, aliás, pra a vida inteira e pra todos os funcionários do mundo, não só para a educação, mas principalmente pra educação. (Professora representante II junto ao Conselho das Escolas Municipais)

A formação aqui estaria no sentido de garantir a continuidade do trabalho, da ação do professor, frente às mudanças no mundo contemporâneo.

A formação de professores é muito importante e já foi discutido dentro da secretaria que os professores têm uma formação diferenciada, até mesmo dentro do Estado. Esse diferencial é relevante, porque eles têm um horário para debater e estudar, não lembro como isso se chamava, acho que era o TDC. Os professores podem debater e estudar, mas isso não é tudo, nós queremos também que os professores estejam participando fora de seu horário de trabalho, porque a LDB também permite isso e nós queremos que eles participem das atividades acadêmicas. Isso é uma reivindicação nossa e a discutimos há muito tempo dentro do conselho. Houve uma época em que existiu uma discussão dizendo que a UNICAMP já havia aberto espaço para que os professores da rede municipal pudessem cursar a pedagogia. Como veio a lei que colocava a necessidade de ter pedagogia, a UNICAMP ofereceu o curso aos professores. Além disso, a prefeitura garantiu a abertura para que os professores pudessem fazer os cursos de especialização na UNICAMP. Mas ainda há muito o que fazer, os professores precisam de uma formação, pois hoje tudo muda, estamos numa fase de constantes transformações e para você transformar a educação é preciso dar condições para que os professores se atualizem e realizem a transformação na educação. Sem a formação necessária, a formação contínua, é muito difícil mudar. (Professora representante I da APEOESP junto ao CME)

A reivindicação por formação continuada aparece na fala desta professora enquanto uma condição para o ofício do professor, enquanto atividades desenvolvidas na academia, como o exemplo estudado do PROESF.

Acho, pois se você não investe na formação dos professores, na realidade em que ele está, não se pode nem esperar algo do professor, ele pega o bonde andando, ninguém diz para ele “olha, você vai lidar com esta e esta realidade”, mas ninguém diz, ele tem que aprender sozinho e quanto tempo ele leva para aprender isso? A iniciativa deve partir do governo, para o professor sentir que tem alguém coordenando e que está cobrando dele, aliás, cobra, pois o professor hoje é muito cobrado, ele faz tudo, mas a formação dele fica a desejar. Mesmo se ele tem algum curso, ninguém pergunta para ele qual a repercussão, como foi, o que conseguiu com seus alunos, qual a contribuição. (Professora Vice-Diretora, substituindo Direção de Escola, representante junto ao Conselho do FUNDEF/FUNDEB e CME)

Acho importante. Se você cuida da educação, se está pensando numa política educacional para a cidade, você tem que pensar nos profissionais que estão à frente dessa política, como eles estão formados, que tempo eles têm para discutir os projetos pedagógicos, a política que se tem para que esse novo movimento chegue e possam atingir a sala de aula, eu acho super-importante. Se nós tivéssemos uma discussão aprofundada, vendo a educação com algo muito mais amplo do que aquelas relações e demandas mais imediatas, a gente deveria pensar nisso. (Professora representante I do SINPRO, junto ao CME)

Nas entrevistas das Coordenadoras de Formação, esta questão da importância da formação continuada dos professores aparece em momentos específicos, é possível observar que os próprios professores da SME se referem a essa importância, através de uma exigência – que constatamos nas entrevistas – o que significa como esperam por esse momento, é o caso do excerto abaixo:

Há uma tradição na rede de organização de cursos com os mais variados temas: arte, leitura escrita, teatro e nisso havia pessoas atuantes, que se organizavam, iam para o CEFORMA fazer cursos de educação infantil, de cursos específicos. Quando eu cheguei houve forte pressão, os professores que tinham disponibilidade e queriam participar, queriam cursos e eu tinha já avaliações de coisas muito boas, positivas, de outro lado, havia o desejo de fazer outras, por exemplo, organizar as áreas do conhecimento como espaço de estudos, de humanas, para leitura, escrita. Algumas vezes, eu e mais algumas pessoas questionávamos que alguns daqueles cursos poderiam ser suspensos, tínhamos uma pressão para organizar os cursos e não havia tempo para definir, então, a gente acabava reproduzindo algumas coisas que eram bem avaliadas, que tinham muitas solicitações: a pedagogia da imagem, o curso de teatro do João, o de fotografia, grupos de estudos de EJA, pessoal do estudo do meio da história de Campinas, as várias turmas de educação para igualdade racial. (Coordenadora de Formação II)

O investimento na formação continuada diz da sua importância, no momento de organizar o trabalho, uma iniciativa governamental, esta ação de incentivo e garantia de recursos demonstra a necessidade por ações desta envergadura.

Sem dúvida, a questão da formação num conselho como este é muito importante, inclusive grandes autores modernos, pedagogos modernos, como o Francisco Ibernon, defendem a formação continuada e esses encontros de várias escolas e várias áreas para que o processo de aprendizagem possa melhorar. (Professor Diretor de Escola Estadual, representante I da UDEMO junto ao CME)

Sim, hoje não dá para o professor ficar parado. Aquele professor que tem uma formação mais sofisticada, com um maior aprofundamento de conhecimentos, apresenta o problema nas dinâmicas. Houve uma inversão: tem um pessoal que tem muita dinâmica, mas não tem conteúdo e tem aqueles que têm conteúdo, mas não têm dinâmica. A formação continuada viria solucionar isso, trazer novos olhares. (Professora Diretora de Escola Estadual, representante I da UDEMO junto ao CME)

Sim, pois não há prática que ganhe qualidade se você não reflete, não avalia, não estuda, agora se você deixa para uma equipe de gestor ou para o professor - nem falando do aluno, pois na rede não se inclui o aluno (nós achamos que ainda se educa pelo go-gó). No conselho há todos os segmentos, uma grande diversidade e por isso a formação é importante. (Professor Vice-Diretora, representante II junto ao Conselho das Escolas Municipais)

Nestas passagens acima, a importância da formação continuada é atestada, independentemente se ela está sendo ou não discutida nos conselhos, ou seja, ela aparece como condição para o trabalho dos professores.

Este atestado, conforme é possível notar da entrevista que se segue, indica que já não seria somente nas reuniões dos conselhos que a formação continuada deva ser discutida, mas sim em outras instâncias, inclusive junto com os próprios professores.

Deixe-me pensar um pouco... Eu acho que não é o único espaço. Se houver outros espaços de discussão seria interessante, para que os professores que fazem parte levem a discussão para o grupo como um todo. É preciso articular, não adianta discutir lá, se quem está com os professores não tiver tempo de levar o que os parceiros de verdade pensam ou precisam. [...] *Sim, em outros momentos e outros níveis de discussão. Somente lá, fica apenas a visão daquele determinado profissional.* (Professora Vice-Diretora, substituindo Diretora de Escola, representante I junto ao Conselho das Escolas Municipais)

A organização da Formação Continuada dos professores na SME está a cargo da Coordenadoria de Formação, conforme estudamos no Capítulo II. A importância desta formação é possível constatar do trabalho de FURGERI (2007: 109-115), quando se reporta a um documento escrito por FURGERI & SABBAG (2004).

Neste documento intitulado “Lugares de Formação”, as autoras relatam o trabalho realizado pela Coordenadoria de Formação no período de 2003 a 2004, no governo do PT. Ali é possível encontrar a afirmação da Coordenadoria Setorial de Formação, enquanto um espaço

constituído por Cursos e Grupos de Trabalho semestrais ou anuais, oficinas, mostras, momentos culturais e possibilita a sistematização e veiculação dos conhecimentos produzidos nas escolas e nas regiões. Os cursos são oferecidos em parceria com universidades, ou ministrados por profissionais contratados pela Secretaria, ou ainda por profissionais da própria rede municipal. Contam com uma programação pré-definida e são abertos, em sua maioria, indistintamente a professores, monitores de educação infantil e especialistas (diretores, vice-diretores, orientadores pedagógicos, coordenadores pedagógicos e supervisores) da Rede Municipal de Ensino. A partir do segundo semestre de 2003, essa oferta passou a dirigir-se também a profissionais de entidades conveniadas com a Prefeitura (*Ibid.*: 112)

A gama de oferta de cursos, de momento de formação contínua, constatamos nos anos seguintes, a partir do ANEXO II, deste trabalho, que contém a lista dos cursos oferecidos pela referida coordenadoria, no ano de 2004.⁸¹ Os cursos oferecidos em 2007, compõem o ANEXO III, ao final deste trabalho. Utilizamos-nos destes dois anos por escolha aleatória, no sentido de enfatizar a diversidade e o número de ações de formação instituídas na SME, ao longo do período desta pesquisa.

A análise destes dois anexos evidenciou-nos o universo de possibilidades de formação colocadas à disposição dos profissionais da SME, sendo que o número oferecido em 2004 se aproxima do de 2007, porque quando naquele ano eram ofertados no primeiro semestre: 27 cursos e 10 Grupos de Trabalho (GT)⁸², através de uma estimativa, se o número se mantivesse, no segundo semestre sendo ofertado o número aproximado a este, teríamos 74 ações de formação continuada para os profissionais da SME, sendo que a relação de 2007 foi de 70 cursos e 12 GTs. Isto demonstra a preocupação com a oferta dos momentos de formação pelos gestores da SME.

⁸¹ Em 2003 foram realizados 22 cursos para professores, monitores e especialistas, com a participação de 722 profissionais. Já o número de grupos de trabalhos foi de 27, com um total de 720 participantes. (Campinas – SME – Revista Escola Viva: 2004: 35)

⁸² GT foi a denominação utilizada para substituir os GFs (Grupo de Formação).

Em uma pesquisa que conta a história da Formação Continuada dos Professores FURGERI (2007) afirma que desde o ano de 1989, realizam-se ações de formação continuada na jornada dos professores e dos especialistas em educação. (p.103) Encontramos em MORETO (2003), uma pesquisa que recupera a trajetória desta formação, a indicação de que no ano de 1993 as ações a partir dos referidos grupos

ganham estrutura de cursos por disciplinas com duração de 30 horas/aula, chamados Grupos de Estudo. Em 1996 vimos a necessidade de aprofundar os estudos oferecendo tempo maior de duração num mesmo assunto e a partir de 1997 os GFs passaram a ter a duração de 90 horas, portanto um mesmo grupo de educadores permanece junto no decorrer de um ano, coordenados pelo mesmo professor monitor. (p.1)

Todavia este aumento de oferta de formação continuada, se não acompanhado de condições para que o professor possa participar destas ações, indicará uma qualificação a partir de acréscimos de escolarização – conforme a tese por nós defendida na Introdução deste estudo – porque é imperioso que além de incentivo à formação continuada, o professor tenha enquanto constituição da sua profissionalização, tempo remunerado na composição de sua jornada de trabalho para a realização dos estudos, o que se consubstanciaria em um estatuto da profissão, juntamente com salários dignos para o trabalho exercido e condições de trabalho.

A impossibilidade de garantir as questões acima elencadas enquanto constituintes do estatuto da profissão de professor poderia conduzir a uma semiformação, conforme apontada por ADORNO (1996). Neste aspecto, de acordo com o nosso estudo, no Capítulo I, 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.

Assim, podemos constatar que houve um retrocesso em relação àquela legislação se comparada a atual, em vigor. De nada adianta um número como o apresentado no Anexo III de certames de formação, se não existe tempo previsto para tal, dentro das horas de trabalho do professor.

Não obstante as questões de foro constitucional da profissão de professor, a importância da formação para os profissionais das escolas municipais se apresenta como fundamento das ações da coordenadoria de formação.

A Coordenadora de Formação II fala da continuidade dos trabalhos em relação ao que havia sido feito na gestão de 2001-2004, isto para que possamos constatar a importância de se dar prosseguimento a essa ação da formação continuada dos professores.

Tinha outra coisa que queríamos fazer vingar: uma discussão com a rede sobre a política de formação. Esse documento ficou pronto em sete meses e deveria ser discutido com a rede e nós não conseguimos, só fizemos uma reunião para falar dele e foi um momento bem rápido, em que em 30/40 minutos, a H. [referindo-se à Diretora do DEPE] falou correndo e expôs e não deu tempo para debater; depois disso o documento foi para o secretário, afinal a secretaria também teria que avaliar e pautar, pois definia recursos. O que te falo da continuidade é isso: nós tínhamos uma cultura que possibilitava uma continuidade dos trabalhos anteriores e nós tínhamos, de outro lado, uma vontade de buscar outras possibilidades e tivemos muita dificuldade de mudar o rumo, por falta de tempo e de gente para cuidar de todas as coisas. [...] Então, mantivemos alguns cursos e introduzimos outros: de longa duração com universidades, do arte-movimento, trouxemos cursos novos, mantivemos alguns e retiramos outros; discutíamos o projeto, queríamos que todos dessem cursos, que todos escrevessem sobre o currículo na rede, pensassem um projeto dentro do currículo oficial; a gente foi tocando, fazendo em várias áreas, mas sempre de forma muito precária, sem condições materiais e pessoais para fazer.

Ainda esta mesma coordenadora, apesar da continuidade manifesta acima como forma de iniciar o governo de 2005-2008, afirma que queriam outra política expressa no documento referido no excerto acima que fora para o Secretário – quem dava o aval de se oficializar os trabalhos – e os trâmites não prosseguiram

Nós queríamos uma outra política de formação, que parou na mão do secretário e que não foi colocada em prática. Ela remetia às universidades, aos grupos de pesquisa, a uma outra carreira, outra forma de estruturar a formação, de modo que você tenha menos cursos isolados e dispersos de temáticas mais variadas e mais para temáticas necessárias no cotidiano da escola, numa relação mais forte com as universidades nos grupos de pesquisa; onde os professores seriam incentivados a entrar, a participar, teriam licença a cada 5 ou 6 anos para fazer esses cursos de longa duração, de seis meses a um ano, haveria um revezamento dentro da rede, precisaríamos de recursos humanos e financeiros para liberar professores a qualquer momento, afinal toda e qualquer liberação tem que ser colocada no orçamento.

Na continuidade das ações, enquanto uma forma de manifestar a importância da formação continuada dos professores, a Coordenadora de Formação III, diz do início do trabalho em continuação ao que fora realizado pela antecessora, a Coordenadora de Formação II.

Foi um período relativamente curto a frente do CEFORMA, foi um ano e pouquinho, de julho/2006 a agosto/2007. Eu fui convidada pela diretora do Departamento que estava indo para lá e assim que cheguei tentei entrar em contato com as ações do CEFORMA naquele momento. Não havia um documento que trouxesse os princípios formativos, havia relatórios de ações que tinham acontecido e até foram boas para algumas necessidades, mas não havia um documento de princípios. Quando se começa um trabalho assim no meio, você tem que dar continuidade ao que está posto, aos cursos que já estavam organizados e com o tempo vai tentando definir o caminho, um projeto de formação. [...] Sempre, sempre discutindo, mas numa sensação de trocar o pneu do carro com o carro andando. A gente sempre falava isso, começar no meio do ano e ficar só mais um ano é pouco, também é muito tentador você chegar na coordenadoria e trazer um projeto pronto, mas isso é muito complicado, você acha a questão do sujeito, eu não posso chegar e falar: “Agora é assim, pronto, acabou”, mas às vezes você se pega fazendo isso, é a forma como aprendemos a implementar as políticas públicas, joga-se fora o que estava antes e coloca depois. Não queríamos fazer isso, embora no decorrer do caminho, você se pega fazendo ações que levam a isso, não tem muito jeito, pois existe pressão política.

Apesar da inexistência de um documento público que pontuasse as questões da formação continuada, pós 2004, conforme aponta a Coordenadora de Formação III, ela nos enviou uma versão preliminar de um texto a respeito da política de formação que publicaríamos, contudo não houve tempo para que viesse a público, pois por questões políticas, houve novamente a troca de coordenadora, ficando mais um documento – enquanto versão preliminar – novamente em compasso de espera; em compasso de espera, também, uma orientação a respeito da política de formação continuada dos professores.

No caso da última coordenadora desta administração do PDT, é possível verificar pela sua entrevista que existe um documento, também, não tornado público, em compasso de espera, que estava sendo redigido à época em que nos concedeu a entrevista, conforme aponta a sua fala, pois até o final desta pesquisa não havia sido publicado.

Sim, partimos da missão da Secretaria de Educação, falamos um pouco da visão dos profissionais de educação, sobre os objetivos da Coordenadoria Setorial de Formação e da Coordenadoria de Educação Básica, e do Departamento pedagógico e da Coordenadoria de Formação. Há as diretrizes e metas traçadas para 2008: expandir as atividades do Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional. Há os dados e indicadores, as diretrizes, iniciativas. (Coordenadora de Formação IV)⁸³

Apesar da importância que é dada à modalidade da formação de professores aqui estudada, o fato da inexistência de um documento público⁸⁴ que sistematize, explicita a concepção de formação continuada de professores para os profissionais das escolas municipais indica uma fragilidade na manutenção das ações de formação, pois a não ser no último ano da gestão do PT, em 2004, foi elaborado um documento e publicado no trabalho de tese de uma pesquisadora (FURGERI, 2007), contudo, mesmo assim, ele não circulou entre os profissionais.

b) A discussão da formação continuada dos professores nos conselhos

Nas passagens abaixo, a importância da formação continuada ser discutida nos conselhos é possível extrair da fala dos entrevistados, no sentido de que pela importância que tem na atualidade esta ação – inclusive para a profissionalização do professor. A sua discussão nos conselhos indicaria a sua pertinência para a educação campineira.

Muito, inclusive, foi num conselho que esse direito foi conquistado, da educação continuada, do HTPC, os horários de trabalho. Há municípios da região que estão tirando isso e sempre aparece no conselho. (Professora representante da FE/UNICAMP junto ao CME)

a UPCNA (União Paulista dos Conselhos Nacionais de Educação), existe também a UNCM (União Nacional dos Conselhos de Educação), essas duas unidades têm encaminhado ao Conselho Municipal de Educação convites de encontros que elas têm feito e eu participei de algumas atividades, sendo que a última foi em Rio Claro e o tema era a educação de jovens e adultos no Estado de São Paulo. Neste encontro de conselhos municipais de educação em âmbito estadual foi conversado bastante sobre o papel dos conselhos municipais na formação de professores, uma vez que o tema era EJA foi colocada a necessidade de uma formação

⁸³ Ao final da entrevista, a Coordenadora se prontificou a disponibilizar ao pesquisador uma cópia da Proposta de Formação – contudo solicitou que não fosse divulgada porque ainda não tinha sido aprovada.

⁸⁴ As Coordenadoras de Formação II, III e IV nos ofereceram cópias dos documentos escritos, porém não publicados a respeito das políticas de formação por elas escritos e nos autorizaram a utilizá-los; contudo como não são oficiais, porque não estão devidamente autorizados pelo Secretário de Educação à época das ações, achamos conveniente que não seriam estudados nesta pesquisa.

condizente com a especificidade da EJA. Neste momento, no encontro estadual, houve esta discussão, agora, no conselho municipal a discussão não tem avançado. (Professor representante do STMC junto ao CME)

Eu participei da Conferência Nacional de Educação em Brasília e também da estadual, que foi em Guarulhos e agora, mais recentemente, da Conferência Regional de Educação Infantil (em São Paulo, dias 1 e 2) e, em todos estes momentos, a educação continuada foi discutida. Nesta de São Paulo, principalmente, está servindo para apontar para os municípios questões que são importantes e uma delas é a formação continuada. [...] O Conselho deve discutir as propostas da Prefeitura para a cidade, isso diz respeito à qualidade do ensino. A Secretaria é um órgão do governo e traz propostas daqueles que foram eleitos para fazer uma política e essa política tem que ser trazida para o Conselho para que ele avalie. O Conselho também pode sugerir. (Professor representante II do SINPRO junto ao CME)

Neste aspecto, a formação continuada – pela sua importância – ela também é discutida nos encontros em âmbito nacional, estadual. Os conselheiros, neste sentido, indicam para os conselhos a que pertencem as discussões ali realizadas, e a sua importância para o município.

Contudo, é de observarmos o que indica a Coordenadora de Formação I, em relação à concepção que se tem de formação enquanto redentora, aquela que daria conta de tudo.

Eu acho que há uma confusão na idéia do que pode ser uma formação, há uma diferença entre o que a gente entende e o que as pessoas entendem, porque elas vêm na formação essa coisa meio redentora de dizer: “Olha, entra porco e sai salsicha” e na verdade nós sabemos que não dá. Eu acho que nós trabalhamos numa rede em que os momentos são diferentes. Você não pode ficar naquela coisa saudosista: “Ah, no meu tempo...” como aqui nessa escola eu enfrento, as pessoas resistem barbaramente a esse agrupamento, elas têm a experiência só dos seis anos, só dos cinco anos e a gente sabe que hoje isso não é mais possível, por conta da própria estrutura da cidade e como nós servidores públicos, temos por obrigação nos adaptar a uma nova situação, se houver uma guerra amanhã e a gente tiver que acolher 2000 crianças, nós não vamos fazer isto? Nós vamos ter que fazer. Na verdade, é um outro momento, as pessoas querem que as coisas sejam organizadas do jeito que elas acham. Há uma falta de entendimento assim: se a secretaria coloca que é o momento em que precisa ter mais vaga na creche, que o jeito de aumentar as vagas é misturando as crianças, isso é uma discussão política e tem que ser dito não com discussão e participação, você entende o que eu quero dizer? Não é nessa instância que a gente vai participar, é uma nova dimensão, um novo tempo, uma nova exigência e as pessoas têm medo de afirmar isso, então elas falam: “Vamos achar um cursinho para as pessoas irem”. Não tem chefe que banca isso, o tempo é outro e as pessoas terão que aprender a trabalhar. [...] Eu não sei se é política ou se é o modo de fazer política, pois as pessoas acham que sempre tudo tem que ser participativo e tem coisa que não dá para participar. Essa mudança não dá para perguntar para professor se ele quer, tanto que não perguntaram. Mas, ao mesmo tempo, não afirmam que nosso tempo é outro, o problema é que precisamos de vaga e essas coisas não ficam claras para as pessoas, elas acham que isso é mudado a “bel” prazer do chefe. O chefe é que resolve fazer o agrupamento, e não é. A análise da conjuntura, a análise do porque a medida vai ser adotada

não chega para quem está trabalhando com a criança, chega só assim: “Vai fazer um curso para trabalhar”. Eu fico muito brava com isso, a formação com essa idéia de ser contínua não entra nesse sentido, para deixar a pessoa menos estressada.

A formação não deve ser vista como a redentora, mas ela tem sua importância, caso contrário não estaríamos nos encontrando nos eventos para a discussão desse assunto, não haveria publicação em escala a respeito, não desperdiçaríamos tempo para isto. Ela não é a única ação que dará conta de profissionalizar o professor, de garantir um ensino de qualidade, mas a sua importância é constatada a partir das ações empreendidas pelos gestores de políticas para a área.

As condições do trabalho pedagógico na escola pública, impactadas pela produção da vida material de nossa infância e juventude, já denunciadas pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) em seus documentos “Retrato da Escola”,⁸⁵ demandam investimento público massivo em política de profissionalização e formação continuada de professores, de qualidade elevada, para a educação básica, além de condições de infraestrutura que ofereçam suporte para a produção de conhecimento e a formação científica adequada às demandas contemporâneas da ciência e da técnica, da cultura e do trabalho. (FREITAS, 2007: 1205) [grifo da autora]

A sua importância para a área da educação pode ser observada na afirmação da Professora representante da FE/PUCAMP junto ao CME:

Acho que a gente tem que ser enfático nisso, essa pergunta que parece ser tão óbvia, claro que acho. Quando conselheira eu entendi que eu não precisava ser tão enfática, rigorosa, exigente. É lógico que todo mundo pensa e se não disser isso mesmo, a gente vai minimizar essa formação dos professores e dimensão da nossa atuação. Por quê? A gente fala assim: ‘já fiz pedagogia, agora vou fazer um outro curso, não preciso mais estudar, vou trabalhar’. Se os nossos planos, leis apontarem cada vez mais para a formação do profissional de forma eterna, continuum, que é fundamental – a gente possibilita, com intencionalidade, o desenvolvimento profissional. Se a gente achar que esta questão está subentendida, a gente estagna. É muito importante sim, é óbvia e deve ser dita. É muito importante que o conselho se posicione. É muito importante que as políticas públicas se definam em relação à formação dos profissionais.

Compreendemos, então, deste estudo que a importância da formação continuada extrapola os conselhos, os desejos da SME, enquanto continuidade do estatuto da profissão de professor, ela compõe a qualificação profissional, porque se inscreve em política que determina a consolidação da profissão. Assim, a próxima seção deste estudo tratará – dada a devida

⁸⁵ Informações disponíveis em <www.cnte.org.br>

importância para o tema – de onde se originam as demandas pela formação continuada dos professores.

c) De onde surgem as demandas por formação continuada

A importância da formação continuada conforme foi estudada acima, agora é ampliada; para alguns conselheiros os conselhos devem discutir essa temática. Inclusive para alguns, o assunto desta formação deve ser motivo de apreciação pelo conselho. Nesta perspectiva, os conselhos devem demandar sobre esta formação.

Eu acho. É importante. Mesmo porque o professor que está na escola, o conselheiro que está na escola ou o conselheiro que é de uma faculdade, que representa. Cada um tem uma visão, cada um vê um ponto que deve ser trabalhado na formação. Não só quem está lá na coordenadoria. (Professora representante I da APEOESP junto ao Conselho de Alimentação)

Com certeza, qualquer conselho deveria ter uma preparação dos professores. Como tudo vem de cima para baixo, nós temos que partir daqui para atuar com as informações e ter firmeza nas propostas. [...] Com certeza, é preciso trabalhar o conhecimento do professor para que ele não fique alienado. Mas o conselho atua de forma mais distante da formação dos professores, do conhecimento deles. Eu acredito que se houvesse, até haveria a participação do professor na hora do lanche das crianças, para opinar e incentivar o aluno a receber o alimento. Eu acho que a formação deveria acontecer em todo início de ano, um encontro para o conselho e para professores. (Professora representante II da APEOESP junto ao Conselho de Alimentação)

Eu acho, posso até levantar a questão na próxima reunião, tanto que uma das nossas pautas será o conta-escola, no sentido de ampliar o valor do conta-escola por conta dos gastos que se tem. Do mesmo modo, é possível apontar a proposta de estudo sobre a formação de professores. (Professor representante junto ao Conselho do FUNDEB)

Nesta perspectiva apontada pelos conselheiros, a partir dos excertos das entrevistas acima, os conselhos comporiam com a SME na questão de demandas, de proposituras para a formação continuada dos professores. Na visão das Coordenadoras de Formação as demandas advêm das escolas, da própria SME, de coletivos diversos.

- As demandas da SME

Ao tomar para si a empreitada de organizar ações a respeito da formação continuada de professores, a SME identifica a sua importância ao consolidar políticas que favoreçam a sua inserção na profissionalização do professor.

Num primeiro momento, eu tive que segurar um pouco porque a formação da rede estava sempre baseada no segmento da disciplina, professor de português com professor de português, matemática com matemática e a idéia daquele tempo era trazer uma concepção de formação de que não é somente dentro da sua área que você pode ampliar os horizontes. Às vezes é, por exemplo, na área da música que o monitor acaba se encontrando e não daquilo que se tinha pensado para ele, por isso a gente ia averiguando se os cursos e os grupos estavam ampliando a idéia da formação, formação humana mesmo, também na formação na área de conhecimento, mas não ligada ao fazer dele, porque a concepção de um curso que vai ajudar o profissional a lidar com uma realidade que está mudando o tempo todo era clara para nós. O objetivo é deslocar a idéia de que se faz um curso para se formar naquilo, para formar no resultado. A idéia era dar um curso e abrir a possibilidade dele sair do chão da escola, daquele cotidiano difícil e pensar outras coisas para voltar para a escola. [...] Nessa época, isso ficou um pouco de fora. Eu acho que poderia ser organizado, mas não queríamos começar uma reorientação curricular, pois vivíamos fazendo isso, parece que se muda tudo no papel, mas não muda nada, não chega nunca na escola, ou, se chega, não ajuda o professor em nada. A gente resolveu tomar uma outra direção mesmo, foi intencional. (Coordenadora de Formação I)

Então, mantivemos alguns cursos e introduzimos outros: de longa duração com universidades, do arte-movimento, trouxemos cursos novos, mantivemos alguns e retiramos outros; discutíamos o projeto, queríamos que todos dessem cursos, que todos escrevessem sobre o currículo na rede, pensassem um projeto dentro do currículo oficial; a gente foi tocando, fazendo em várias áreas, mas sempre de forma muito precária, sem condições materiais e pessoais para fazer. (Coordenadora de Formação II)

Porque havia uma questão pontual que era a da regulamentação da escola de nove anos e essa era uma necessidade bem grande da rede nesse momento, era preciso ter uma discussão e não fingir que nada estava acontecendo. A formação tinha, até naquele momento, que dar suporte para regulamentação da escola de nove anos. No momento em que chegamos, a primeira opção foi terminar com o projeto de cinco horas, não sei se você lembra que houve confusão, uma resistência, as escolas alegavam falta de estrutura para dar continuidade ao trabalho de ampliação da jornada para cinco horas diárias e isso veio junto com a escola de nove anos. Não dá para você destruir um trabalho e a gente concordava com os princípios da escola de nove anos e sabíamos que era necessário implementar as ações, isto no âmbito do ensino fundamental. Na educação infantil, havia algumas ações implementadas, pontuais, havia levantamento de nome de pessoas com conhecimento na área infantil para darem cursos, eram bem interessantes e nós optamos por continuar com esses cursos. Algumas pessoas, depois, deram continuidade, foram contratadas para o próximo ano. Esse era o cenário quando eu assumi a coordenação de formação. (Coordenadora de Formação III)

A história da formação continuada dos professores na SME como estudamos no Capítulo II vem desde a década de 1980. Isto confirma sua importância e também a expectativa que os profissionais depositam naqueles que estão enquanto gestores deste trabalho. Os excertos acima nos informam a manutenção desta história, assim como uma prática que ganha destaque perante os profissionais, uma vez que entendem a sua importância para o trabalho cotidiano.

- As demandas das Escolas e de outros setores/instituições

Quando a SME se apresenta como uma das instâncias que tratariam da formação continuada dos professores, indica a importância para a profissionalização do professor. A partir deste fato, existem outras instituições que ao se ocuparem desta ação, também, o fazem porque ali encontram uma possibilidade de ofertar ações para a formação dos professores.

A escola era o centro do processo pedagógico, essa era a orientação da política. Na verdade eram duas vertentes: a escola era o centro na direção política daquele partido. Na verdade, as instâncias de gestão teriam que ser mais acolhidas que as de proposição. Essa era uma orientação na época da C., como secretária, era a tal da inversão de setas, mas para produzir uma política nessa direção você tem que criar espaços para acolher as demandas que vêm da escola. E conseguimos perceber, inclusive, qual escola trabalhava, você percebia com que intensidade as escolas se envolvem, que região participa mais. Todos esses dados, inclusive quantitativamente, a gente fazia. Que a demanda era monitor ficou bem claro no primeiro semestre, nós tivemos quase 500 monitores querendo os cursos. E chegou uma época em que tivemos 1500 inscrições, iniciou-se um movimento de aproximação, o CEFORMA era incipiente em condução física, nós fomos fazendo algumas negociações, eu lembro até que a “G” e a “S” queriam um curso específico de alfabetização. Num primeiro momento não foi contemplada nenhuma área específica, mas a partir da demanda dessas coordenadoras pedagógicas, da insistência e do comprometimento delas em acompanhar, o curso foi realizado, mesmo que ele não estivesse em nosso plano inicial. (Coordenadora de Formação I)

Eu sentia uma pressão para pôr os cursos na rua, porque as pessoas gostam, elas precisam e sempre vai chegar na sala de aula, nunca imaginei que não, mas, por outro lado, eu queria cuidar também de outros cursos, de outras assessorias, de focar, por exemplo, na questão da história da África; os profissionais para tal deveriam ter uma visão mais ampla da questão da igualdade e da desigualdade e não somente daquele grupo, era preciso pautar outras etnias e isso para nós era um problema, pois precisávamos buscar outros profissionais, mas não tínhamos o tempo. Outra coisa é que queríamos fazer cursos de mais longa duração, não queríamos também chegar na universidade e dizer: “O que vocês têm aí, ofereçam”, não, nós queríamos apontar o que identificamos como necessidade na rede e pedir para que eles olhassem, porque a universidade também tem aquele formato próprio e nem sempre bate. Então, nós não tínhamos fôlego, chegamos a ter algumas conversas com universidades, mas por que parava? Porque no dia-dia já vínhamos num movimento meio que por inércia e muitas

coisas acho que eu fiz porque precisava fazer, porque não havia como fazer outra. Na verdade, se quiséssemos redirecionar, naquele primeiro ano não haveria cursos no CEFORMA, o primeiro ano seria de organização do novo rumo, porque a equipe era tão pequena que ou você fazia algumas coisas (pessoas, cursos) que já estavam organizadas e era até mais fácil ou parava e refazia. (Coordenadora de Formação II)

Enquanto isso, a gente pesquisa na rede o que eles querem como formação e a gente também tem que cuidar da política educacional, que vem desde o MEC, da SME e da rede como um todo. O que o MEC demanda, que trata do currículo do fundamental II, (III e IV ciclos) I e II têm algumas mobilizações estamos estudando para fechar para. Então a nossa preocupação é com o currículo, com a questão do ciclo, precisamos preparar a rede para mobilização e nós somente mobilizamos se houver algo que abranja professores de diferentes ciclos, monitores, supervisores, coordenadores diferentes segmentos. É preciso investir, há recurso do FUNDEB, agora precisa de vontade política. (Coordenadora de Formação IV)

Por este estudo, constatamos a importância da formação continuada para a consecução dos objetivos da ciência pedagógica, para a profissionalização dos professores, no sentido do trabalho que se realiza com intencionalidade nas escolas. Assim, as demandas por essa formação se originam de locais como os próprios gestores das políticas públicas, enquanto representantes da administração, a fim de atender às ações explicitadas no Programa de Governo, das escolas, das associações, sindicatos, das universidades, dos estudos daqueles que se debruçam e pesquisam sobre o tema, indicando possibilidades de desenhos de políticas para a área.

A necessidade de os coletivos de representação estarem discutindo e propondo políticas para esta formação continuada de professores apresentou-se como um dos trabalhos dos conselhos instituídos na SME, contudo este fato não foi observado nos registros dos conselhos pesquisados, não obstante haver discussões pontuais, conforme anteriormente estudamos, a respeito do assunto, não se constituindo enquanto uma demanda para os conselhos.

Neste sentido, o próximo estudo dirá da importância que o assunto tem nos documentos produzidos pela SME.

d) A importância da formação continuada dos professores nos documentos da SME

Apesar de a Coordenadoria de Formação ter publicado somente um documento a respeito da formação continuada dos professores, conforme citado anteriormente, na pesquisa de FURGERI (2007), é possível encontrar passagens em documentos como as atas das reuniões dos conselhos instituídos na SME, os Anais dos Congressos realizados e outros que tratam deste

assunto. Para este estudo nos utilizamos dos seguintes documentos, que conseguimos recuperar através do acesso à SME e também de contato com profissionais da área:

- As atas das reuniões dos conselhos instituídos na SME;
- Texto conclusivo do II Congresso Municipal de Educação, de 2001;
- Texto Guia do 3º. Congresso Municipal de Educação, de 2002;
- Anais do 3º. Congresso Municipal de Educação, de 2002;
- O Caderno Especial da Pré-conferência Municipal de Educação, de 2004;
- Anais do V Congresso Municipal de Educação, de 2007; e
- Anais do IV Congresso Municipal de Educação, de 2004;
- Documento para discussão nas Unidades Educacionais da REDE/FUMEC, de 2005; e
- Boletins publicados pela SME/DEPE

Em um primeiro momento estudaremos as atas dos conselhos e em seguida nos ateremos aos documentos dos Congressos, bem como da Pré-conferência Municipal de Educação e dos boletins e demais documentos.

Neste sentido, pretendemos confirmar a importância da formação continuada através destes registros, o que indicaria como está sendo tratado este tema pelos gestores municipais da educação no município de Campinas.

Nas atas das reuniões dos conselhos é possível encontrar a discussão e demandas por políticas de formação continuada de professores conforme a TABELA 6.

TABELA 6 – REUNIÕES COM DISCUSSÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES POR CONSELHOS

Número de reuniões/ Conselho	Ano 2001	Ano 2002	Ano 2003	Ano 2004	Ano 2005	Ano 2006	Ano 2007	Ano 2008	TOTAL DE REUNIÕES
Conselho Municipal de Educação	04	-	01	01	-	03	05	04	18
Conselho das Escolas Municipais	04	02	04	02	01	01	01	03	18
Conselho do FUNDEB							03	04	07
Conselho de Alimentação			02					04	06

Fonte: Livros de Atas das reuniões dos conselhos

O estudo desta tabela revela um número de oportunidades em que se discutiu a formação continuada dos professores que não diz da importância do tema para o município, pois são reduzidos os encontros em que esta discussão ocorreu, haja vista que no CME um conselho em que há representantes de diversos segmentos da educação campineira, o número de vezes que este assunto aparece em dezoito reuniões, o mesmo número de vezes que ocorreu no Conselho das Escolas Municipais, que é um conselho ligado às discussões das questões das escolas municipais.

Em relação aos outros dois conselhos do FUNDEB e de Alimentação, o número não é expressivo, pois o primeiro iniciou seus trabalhos em 2007 e o segundo ao discutir o tema, tratou-o em relação à alimentação nas escolas municipais, não ampliando para o município como um todo, apesar de a SME publicar uma revista a respeito do assunto alimentação, a formação dos professores ali deixou de ser discutida.

Os assuntos discutidos em relação à formação dos professores e ou dos conselheiros, conforme constam das atas das reuniões dos diversos conselhos instituídos na SME versaram sobre:

- a formação continuada na Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO)
- os projetos e programas da SME
- elaboração do Plano Municipal de Educação
- elaboração do documento da Pré-Conferência Municipal de Educação
- realização de seminários como o de “Políticas Públicas e Políticas Educativas, definido metas para a Educação no Município: O Plano Municipal de Educação”
- exposição da participação de conselheiros em cursos de formação de conselheiros
- exposição sobre a realização dos Congressos Municipais de Educação
- participação no “Seminário sobre as Escolas que Ampliaram o Tempo Escolar – 5 horas”
- grupos de formação e cursos da Coordenadoria de Formação
- profissão de professor, legislação específica e salário
- carreira e jornada dos professores do município
- agrupamento de educação infantil e formação de professores e monitores
- organização de cursos de especialização em nível de pós-graduação
- participação no PROESF
- formação continuada visando a qualidade
- a utilização das horas de CHP para formação
- gastos com palestrantes e quem ministra cursos para a SME
- avaliação dos projetos desenvolvidos
- o “reflexo” da formação continuada no ensino
- dificuldade dos professores em utilizarem softwares educacionais adquiridos pela SME
- alocação de recursos para pagamento dos cursos de especialização.

Ressaltamos que estes assuntos – quando registradas as suas discussões nas atas dos conselhos – são descritos apenas que um ou outro conselheiro ou o presidente deu informação a respeito, ou questionou sobre o assunto e que foi esclarecido, sendo que não existe sequer em um destes assuntos uma discussão mais aprofundada que tenha tomado parte da reunião, como é possível observar nos registros.

A importância da formação continuada tratada nas reuniões dos conselhos estando afeita a passagens em algumas ocasiões indica que os gestores municipais têm dedicado tempo não suficiente para estas questões, o que se reveste de preocupação, quando as falas dos entrevistados,

conforme discutimos no item 3.4.2.(a) até (c) nos revelam que ali há uma importância para o assunto.

Em relação às atas, há duas observações dos entrevistados que informam que elas não revelam as discussões ocorridas nos conselhos.

Agora nas atas, você não percebe estas contradições, estes embates, os conflitos de olhares. (Professor Vice-diretor representante II junto ao Conselho das Escolas Municipais)

Não encontra, eu fiz muita ata por muito tempo. Mas como não vinha em tópicos a ata era o assunto discutido e o encaminhamento. [...] Pela minha memória, talvez você não encontre nas atas, foi um ano de muito bateboca e cobrança. (Professora representante da FE/PUCCAMP junto ao CME)

Estas afirmações feitas pelos entrevistados indicam a necessidade de os registros serem mais detalhados a fim de expressarem com fidedignidade as discussões ali realizadas, a fim de que se tenham condições de acompanhar através deles, inclusive, os encaminhamentos, a importância dos assuntos ali tratados, enquanto instâncias públicas de discussão da educação no município.

Os documentos relativos aos Congressos Municipais de Educação, assim como a Pré-Conferência Municipal de Educação revelam, também, a importância do tema da formação continuada dos professores nestes certames, pois encontramos passagens que dizem de como é que deveria ser tratada a questão em âmbito municipal, diferentemente do que constatamos em relação aos registros das atas.

O texto conclusivo do II Congresso Municipal de Educação⁸⁶ identifica a formação continuada enquanto

direito e necessidade inerente ao exercício das funções de educador. Cabe à SME/FUMEC viabilizar sua realização para TODOS os profissionais da educação. A política de formação deverá mesclar diferentes opções e oportunidades: cursos de fundamentação, de média ou longa duração (em nível de graduação, especialização, mestrado). Cursos de curta duração, que podem ocorrer em uma escola, juntando várias delas, ou ser aberto para a rede, como eram os grupos de formação. É importante proporcionar aos profissionais da rede a possibilidade de organizar e ministrar esses grupos. Também é bom termos a opção de contar com profissionais de fora. Que os dois sejam pagos como mesmo valor. (SME, 2001)

⁸⁶ Publicado no DOM de 22 de novembro de 2001, p.11. Disponível em <http://www.campinas.sp.gov.br/uploads/1150461400.pdf>, setembro de 2009.

Esta passagem ilustra o que estudamos anteriormente, em relação à importância e o direito da formação continuada, sua oferta ser de incumbência da SME, o que pode acontecer juntamente com outros organismos, com cursos de longa e curta duração, ministrados inclusive por profissionais do interior da sua estrutura organizacional.

No Texto Guia do 3º. Congresso estão explicitadas propostas em relação à necessidade da formação, da inserção na jornada, que os assuntos sejam demandados da escola, garantia de afastamento sem remuneração para frequentar cursos em nível de pós-graduação, dentre outros (p.6)

Nos anais deste Congresso encontramos referência à formação continuada no Eixo 1: “A Função Social da Escola nos dias de hoje”, mais precisamente no item 8, ao afirmar que

A formação deve estar inserida na carga horária e se houver cursos oferecidos em horário contrário ao do trabalho, este deve ser remunerado. O profissional que participa ativamente desses cursos deverá ser valorizado através de pontuação ou promoção, dessa forma haverá incentivo à formação. (p.6)

Neste sentido, compreendemos a importância da formação, pois haveria tempo na jornada, remuneração e afastamento para tal. Neste aspecto do afastamento, enfatizamos a fala da entrevistada Professora representante da FE/PUCAMP – anteriormente explicitada – ao se mostrar favorável ao afastamento para a realização de cursos, neste aspecto somos de opinião que este afastamento, considerada a importância da formação para a profissionalização do professor seja remunerado, como um semestre sabático, por exemplo, de acordo com a proposta da referida conselheira.

No item 9, destes mesmos anais, este assunto é apresentado enquanto uma possibilidade para os profissionais:

Garantir afastamento para o profissional que vá participar de cursos de graduação, de pós-graduação, de aprimoramento (por exemplo: curso de informática), de curta, média e longa duração, resguardando (definir critérios) o compromisso de permanência deste na Rede/FUMEC por um mínimo de tempo, após o término de afastamento e conclusão dos estudos. Pensar na possibilidade de viabilização de bolsa de estudos. (Ibid.: 6)

Há questões que não foram ainda implementadas, conforme é possível apreender das falas das entrevistadas, como por exemplo a garantia do afastamento. Contudo, a bolsa de estudos é de certa forma paga, pois os cursos de pós-graduação em nível de especialização, já estão sendo oferecidos aos profissionais, sendo pagos pela SME, em parceria com a UNICAMP, por exemplo, como apontou a Coordenadora de Formação IV, anteriormente.

Nos Anais do IV Congresso Municipal de Educação, no Eixo Temático II: “A Função da Escola no Mundo de Hoje”, encontramos a referência à formação continuada que contemplaria *momentos enriquecidos com temas seqüenciais atrelados ao Projeto Pedagógico do ano corrente.* (p.03)

Neste aspecto atrelar a formação continuada ao PP da escola indica a importância do trabalho da unidade escolar em relação à profissão do professor, ou seja, o que demanda do professor uma dedicação no seu trabalho, reflete na necessidade de seu aperfeiçoamento, da sua formação continuada.

Mais adiante, o documento refere-se ao Centro de Formação:

E de fundamental importância que a Secretaria Municipal de Educação de Campinas considere a necessidade da construção *e/ou* implementação de um centro de formação para os professores da SME/FUMEC, bem como a possibilidade de implementação de centros descentralizados com a mesma finalidade, ou seja, um local onde os educadores possam, a partir das reflexões, gerar conhecimento, empreender propostas pedagógicas e produzir materiais. Uma cidade como Campinas necessita urgentemente de espaços adequados de formação de seu corpo docente, espaços esses capazes de viabilizar a alfabetização na perspectiva do letramento. Outro aspecto importante desses centros é o de conterem em si a possibilidade de caminharmos na contramão das propostas governamentais prontas e que geralmente tutelam o fazer e o conhecimento dos educadores, já que estes poderão gerar propostas pedagógicas a partir de seus próprios estudos e reflexões. (*Ibid.*p.3)

Este aspecto apontado pelos Anais em relação ao Centro de Formação se tornou realidade em 2008, quando da inauguração do CEFORTEPE, conforme constatamos da entrevista da Coordenadora de Formação IV, estudado no item 3.4.2. anteriormente.

Ao se preocupar com a construção e implantação de um Centro de Formação, a SME dá destaque e importância a esta temática, pois existe um local específico para a realização de certames de formação continuada e demais ações advindas deste trabalho com os seus profissionais.

No texto da Pré-Conferência de 2004, encontramos, alusão à formação continuada em relação à Educação Infantil, p.7 no que concerne à valorização do profissional , através de *formas regulares de formação e especialização, bem como mecanismos de atualização dos profissionais de Educação Infantil deverão ser assegurados* e do Ensino Fundamental, nas Diretrizes, p.8 no sentido de *investir na formação continuada dos professores e especialistas, incluindo todos os funcionários da escola.*

Nos Anais do V Congresso, encontramos, na sistematização do Texto Base – Subisídios do V Congresso Municipal de Educação, no que se refere à Escola que Queremos, uma alusão à formação continuada.

A formação continuada para todos os profissionais em serviço deve ter como objetivo a construção da educação pública de qualidade. Os cursos devem abranger teoria e prática buscando a reflexão e apropriação efetiva do conhecimento pelos profissionais. Para isso são necessárias várias medidas: - que a SME/FUMEC faça parcerias com as Universidades Públicas a fim de ampliar a formação acadêmica dos quadros que atuam na Rede; - grupo de estudos nas áreas específicas de conhecimento; - garantia de acesso e otimização dos espaços públicos e municipais já existentes para formação tais como: Escola de Governo, CEPROCAMP, CEFORMA, Museus: Dinâmico, MAC, MIS e NTE. - Os GEMs e TDPRs, são espaços privilegiados de formação e portanto não devem estar condicionados a sua realização apenas na U.E. - Os critérios e procedimentos para a aplicação dos recursos voltados para a formação e titulação devem ser únicos para todos os profissionais em serviço na escola ou SME/FUMEC. (p.4)

A importância da formação é explícita nesta passagem da Pré-Conferência quanto dos Anais, inclusive com propostas de ampliação da formação para além dos espaços da escola, para a universidade, com demandas vindas tanto da escola como da SME.

Há relação com momentos específicos para esta formação, os Grupos de Estudos de Monitores (GEM) e TDPRs, que na nova legislação foi extinto, o que causa muita preocupação em relação aos profissionais, conforme estudamos no capítulo I.

No ano de 2005, a SME, através do DEPE publica suas intenções para a nova gestão que iniciava naquele período, cujo documento intitula-se “DOCUMENTO PARA DISCUSSÃO NAS UNIDADES EDUCACIONAIS DA REDE/FUMEC”. A formação continuada dos professores aparece como destaque quando se estabelecem “os princípios gerais que orientarão nossas ações, diretrizes e metas”, sendo que uma destas diretrizes e metas faz referência à esta formação, quando diz:

Dar continuidade ao processo de valorização dos profissionais, implementando políticas de formação que possibilitem a realização profissional no processo educativo e o comprometimento ético e político dos educadores com a formação de nossos alunos e com o projeto pedagógico da escola. (p. 1)

Estabelecendo a formação continuada dos professores nas diretrizes e metas do DEPE para a gestão que se iniciava consistia em chamar a atenção para a continuidade de uma ação que não era estanque no sentido de que por estar iniciando uma nova administração, esta formação deveria ser de outra natureza; pelo contrário, a continuidade da ação de formação indicava o seu *continuum* que a constitui – conforme estudado no Capítulo I.

Mais adiante, o referido documento ao informar a frente de trabalho sobre “MAPEAMENTO E REORIENTAÇÃO CURRICULAR DA REDE/FUMEC” (p.2), indica uma ação a ser realizada pelos Professores e Coordenadores de Projetos e Programas, que seria a de

contribuir com a reflexão e os estudos desenvolvidos, ampliando as possibilidades de formação de todos os profissionais das UEs, em especial os professores, no tratamento integrado e interdisciplinar das áreas de conhecimento abordadas pelos projetos. (p.3.)

Neste aspecto, a formação continuada dos professores está contemplada na ação de mapeamento da reorientação do currículo, constituinte em um campo de atuação daqueles profissionais que se debruçariam para a elaboração deste mapeamento.

Outra ação do DEPE, contida no documento de 2005, cujo título era “Pleno Acesso ao Conhecimento e Sucesso na Aprendizagem: a Redução da Reprovação e Evasão”, apresentava o trabalho com a formação continuada dos professores, quando se referia à

Formação dos profissionais: As Unidades da Rede/FUMEC deverão identificar com clareza suas necessidades de formação e apontar quais formas buscarão para atender a essas necessidades de formação específica dos profissionais no âmbito das escolas (GTs), no âmbito do NAED, no CEFORMA e outros. (*Ibid.*: 4) [grifo dos autores]

Tivemos acesso aos Boletins publicados pela SME, através do DEPE, nos anos de 2001 – de números 1 a 11, disponíveis na página da web⁸⁷. Nos demais anos do governo do PT, não conseguimos ter contato com esse documento. Abaixo nos reportamos aos referidos documentos que trataram de assuntos relativos à formação continuada dos professores.

⁸⁷ Os boletins referentes aos anos de 2001 encontra-se disponível na *World Wide Web* in <<http://www.campinas.sp.gov.br/smenet/boletins/boletimhtm>> acesso em julho de 2009.

No boletim de nº1, de 01 de fevereiro de 2001, quando a SME apresenta sua proposta de governo, no item a respeito dos “princípios que guiam nosso trabalho de construção envolvem a organização de uma série de ações para que a escola se torne o centro do processo e, conseqüentemente, para o poder ser descentralizado”, a 5ª. ação refere-se à formação continuada dos professores, ao expressar a “Compreensão do profissional como alguém que está em contínuo aprendizado sendo, portanto, capaz de agir.”

No Boletim nº 3, de abril de 2001, em relação aos Grupos de Formação – que se constituíam, até a administração anterior a do PT, em momentos de formação dos professores por componentes curriculares, houve a informação da sua reestruturação:

os Grupos de Formação serão definidos e organizados a partir das demandas que surgirem dentro do próprio Projeto Pedagógico das Escolas. Além disso, os grupos, preferencialmente, não serão formados somente em função das disciplinas, mas sim por temáticas. Nesse sentido, se várias escolas de uma região entenderem ser necessário a discussão de um tema, como a violência por exemplo, a região poderá ter um grupo de formação multidisciplinar para trabalhar esta temática.

FURGERI (2007) ao estudar a constituição e objetivos destes Grupos de Formação faz uma crítica no sentido de avançar para além daquilo que denominou “fórmulas e buscas por soluções imediatas para aplicação no cotidiano”,

De alguma forma, durante vários anos, os grupos trabalharam na direção de suprir conhecimentos da formação inicial, já que a maioria deles era organizada por segmento profissional e por áreas de conhecimento. Além disso, havia o entendimento de que era preciso buscar ações pedagógicas que mudassem a realidade de aprendizagem das crianças, jovens e adultos da rede. No entanto, muitas vezes, essa organização trouxe para os participantes uma expectativa de encontrar nos cursos fórmulas para aplicarem em seu cotidiano, soluções imediatas para a dureza do real. (p. 110)

Em contrapartida, propunha que os referidos Grupos – enquanto qualquer outro espaço de formação continuada – atuassem no sentido de *lugares de criação que revelem possibilidades de ser educador, num deslocamento da atitude passiva de escutar verdades para a atitude ativa de construir sentidos e significados.* (p.110)

Os espaços encontrados – segundo a pesquisadora – para o acontecimento da formação continuada na então denominada Rede Municipal de Ensino de Campinas – são dos mais variados tipos:

Escolas se organizam partindo das demandas estabelecidas pelos educadores em busca de saídas para uma questão ou tema nascido no espaço coletivo. Daí surgem grupos de trabalho auto-gestores. Os Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (NAED), localizados nas cinco regiões da cidade onde se encontram as escolas, promovem encontros de educadores para trocas de experiência, mostras de trabalhos, reflexão e discussão de temas referentes à realidade de cada região. Um terceiro espaço, com um distanciamento ainda maior, tem sido organizado pela Coordenadoria Setorial de Formação, propondo vivências e experiências em outros universos, outras linguagens, no próprio corpo, manifestações da arte, da cultura. Esse espaço é constituído por Cursos e Grupos de Trabalho semestrais ou anuais, oficinas, mostras, momentos culturais e possibilita a sistematização e veiculação dos conhecimentos produzidos nas escolas e nas regiões. Os cursos são oferecidos em parceria com universidades, ou ministrados por profissionais contratados pela Secretaria, ou ainda por profissionais da própria rede municipal. Contam com uma programação pré-definida e são abertos, em sua maioria, indistintamente a professores, monitores de educação infantil e especialistas (diretores, vice-diretores, orientadores pedagógicos, coordenadores pedagógicos e supervisores) da Rede Municipal de Ensino. A partir do segundo semestre de 2003, essa oferta passou a dirigir-se também a profissionais de entidades conveniadas com a Prefeitura. (Ibid.: 113-4)

Este documento revela uma concepção de formação que se constitui a partir das necessidades apontadas pela escola, somadas às políticas advindas da gestão da SME, buscando pelo trabalho do educador a partir da sua essência – a sala de aula. Múltiplos são os espaços instituídos, ou constituídos para que essa formação aconteça, conforme apontada nesta política da administração do PT e também no nosso estudo, no item 3.4.2.(c). Informa, inclusive, que ela deve ocorrer para além da fragmentação dos componentes curriculares específicos, abrangendo temáticas informadas pelo projeto pedagógico das escolas.

Isto confirma que a formação continuada dos professores ocupava um lugar de destaque dentro das ações da Coordenadoria Setorial de Formação, porque poderia ser acompanhada pelos profissionais da SME, no momento em que estava informada em um documento público.

Na administração do PDT, em 2005 – primeiro ano de gestão – encontramos no Boletim de fevereiro daquele ano, referências ao tema deste estudo, “nas diretrizes de política educacional e de ação pedagógica para os próximos anos”, quando afirmavam a manutenção e *a valorização dos profissionais implementando políticas de formação, que possibilitem a realização profissional no processo educativo e o comprometimento ético e político dos educadores com a formação de nossos alunos.* (p.2)

Mais adiante, em relação à Coordenadoria de Formação, o documento afirma, na p.4:

A formação dos professores, monitoras e pessoal de apoio de nossas Unidades Educativas é um desafio constante que está colocado para a equipe da Secretaria Municipal de Educação/Fumec. O objetivo da Coordenadoria de Formação do Departamento Pedagógico é o de proporcionar a qualificação constante do trabalho e a realização profissional no processo educativo. A forma de organização da formação, será objeto de discussão com a Coordenadoria de Educação Básica, NAEDs e UEs e CEFORMA, de forma articulada, para a definição de diretrizes e políticas que aprimorem o processo desenvolvido até o momento.

Os documentos estudados informam a importância da formação continuada em relação aos Anais dos Congressos e da Pré-Conferência, dos Boletins da SME, diferentemente, como afirmamos anteriormente, o que aconteceu com os registros das atas dos Conselhos, que em momentos esporádicos tratam da questão sem aprofundamento.

Neste aspecto ressaltamos – a partir da documentação analisada – a preocupação do município com a formação continuada dos profissionais que atuam nas escolas municipais, o que reforça a tese de que a formação continuada se consubstancia enquanto um dos elementos da profissionalização do professor.

Ao anunciar a formação continuada dos professores através dos documentos, a SME se coloca enquanto interlocutora de todo o Sistema Municipal de Ensino, contudo no período pós 2005 não soubemos de publicação alguma que tratasse do assunto em relação à política de formação, a não ser através das listas de cursos oferecidos pelo CEFORTEPE, conforme consta dos anexos desta pesquisa. Isto demonstra o tratamento que é despendido à formação continuada dos professores, ou seja existem publicações pontuais a respeito de ações determinadas, contudo inexistem um documento oficial, publicado através dos canais competentes, que aglutinasse estas ações pontuais, contendo as concepções, diretrizes, ações e formas possíveis de sua avaliação para efetivação de uma política de formação continuada de professores, através do qual a SME tornaria público o compromisso com a qualidade do trabalho pedagógico, no tocante à formação daqueles que têm a incumbência do ensino das crianças dos jovens e dos adultos.

O próximo subtema enquanto constituinte de uma política de formação apresentará o estudo de ações que organizam um estatuto da formação continuada de professores, no campo da obrigatoriedade, ou não, da participação nos momentos de formação, assim como da sua certificação e da utilização destes certificados para a evolução funcional.

3.4.3. Obrigatoriedade, certificação da formação continuada – evolução funcional

A formação continuada dos professores enquanto uma política que constitui o estatuto da profissão de professor, pelas orientações governamentais e dos organismos internacionais, se apresenta como uma necessidade para a efetivação do ofício do magistério.

Neste aspecto, a questão da obrigatoriedade da participação nestes certames não é consenso entre os profissionais, muito menos se apresentou enquanto tal junto aos entrevistados. Assim, há os que defendem que deva ser obrigatória e outros que, pelo contrário, afirmam que isto constituiria a precarização das relações de trabalho.

a) Obrigatoriedade da formação continuada

- favoráveis à obrigatoriedade

Há conselheiros que defendem a obrigatoriedade da formação continuada, conforme podemos constatar a partir dos excertos abaixo, como forma de garantir o trabalho do profissional da educação, inclusive em momentos pagos para isto.

Sim, eu acredito naquilo que batalhamos no Plano de Cargos, que era o TDPR, era nosso sonho. Todo profissional que é competente e está preocupado com a sua formação, principalmente naquelas profissões que são mais valorizadas – médicos, dentistas, por exemplo – tem na carga horária um tempo para estudo. Se médico tem que ter, dentista tem que ter, por que professor não tem que ter? Ele tinha que ter e tinha que ser cobrado por isso, mas é lógico que só se pode cobrar se existe a contrapartida, algo significativo, eu não posso cobrar de você algo que eu não estou te oferecendo. Veja as multinacionais, elas exigem do funcionário a excelência, mas elas tratam o funcionário muito bem, com valor, dão para ele conforto, salário, condições de trabalho, equipamento, tecnologia, então ela cobra do profissional um rendimento, ela está dando, então pode pedir. Agora, se eu não te dou nada, se uma instituição que contrata o professor não se preocupa em cobrar dele, muitos também vão ficar esperando. Eu acho que não podemos generalizar, há profissionais de competência que estão preocupados com a sua formação, mas e quem não está? Você vai deixar? E você está deixando a educação das crianças na mão deste profissional? É preciso haver um parâmetro. A competição não diz que se você não se aprimora, você fica para trás. E por que o professor não. Por que eu vou procurar um profissional – médico, dentista – que se aprimora, que faz curso de especialização? Porque ele oferece qualidade no seu serviço e professor não se aprimora? Justo ele? (Professora Vice-diretora, substituindo Direção de Escola, representante junto ao FUNDEF/FUNDEB e CME)

Sem dúvida, fazendo uma comparação mais chula: alguém vai para roça sem enxada? Sem lima? Pode até ir, mas vai passar sede, não rende o serviço, vai se cortar. Se você for bem preparado, também pode acontecer, mas você elimina um bom percentual de risco. Você quer ser um educador, não dá para fugir de estudar, de ser líder, articulador, de saber que vai se relacionar com as pessoas e ter conflito, ser desrespeitado, é natural, é específico da nossa função, nós trabalhamos com formação, conhecimento, construção de seres humanos. Não dá para ser diferente. Quem não gosta de adolescente, não tem que trabalhar com adolescente, quem não gosta de estudo, não tem que trabalhar com estudo, com leitura, ponto final. Mas está cheio disso, você oferece a formação e o cara: “Aí, não quero, não vou”. Você propõe: “vamos ler tal texto”. O pessoal quer ler o texto no momento do encontro, eu nunca vi isso. Desde pequeno, você aprende, o professor dá a tarefa, você estuda em casa e vem. Nós professores, que temos que ler, conhecer outras práxis, vamos usar esse espaço institucional, tão difícil de ocorrer para fazer leitura? Isso é de uma mediocridade, uma falta de clareza, de compromisso. (Professor Vice-diretor, representante II junto ao Conselho das Escolas Municipais)

Aqui no sindicato a gente presencia um problema sério que é o fato de que o professor estadual não tem formação. Há apenas pequenos projetos, por exemplo, agora lançaram um projeto “A rede aprende com a rede”: é um programa on-line, depois você pode perguntar para Sueli (conselho estadual): o professor tem que assistir quatro vídeos-aula e aplicar isso em sala de aula, ele não tem a dispensa, não tem ajuda de custo para participar e, além disso, curso on-line não forma ninguém. Tomara que esta discussão chegue ao Conselho Municipal, pois aí eu vou questionar. Por exemplo, o Estado tem um programa chamado “Teia do Saber”: o professor dá aula a semana inteira, as 33 aulas e no sábado o professor vai para UNICAMP estudar, fazer esse “Teia do Saber”, a única coisa que o professor recebia era o certificado, não havia nada de ajuda de custo, só passe para ir e voltar. Para o Estado saber o efeito do curso não há como, pois não tem como o professor fazer curso sem ser dispensado da hora de trabalho, eu defendo que parte da jornada se transforme em formação, um tempo pago para que o professor estude, a formação não é preocupação somente do funcionário, mas também do patrão, o Estado, no caso, tem que investir para que o profissional seja bem formado e informado, com novas políticas, técnicas, didáticas. Se esta discussão passar pelo conselho, eu vou defender isso: formação de professor é dentro da jornada de trabalho e não fora, por curso on-line, isto é colocar dinheiro público para algo que não funciona. (Professor representante II da APEOESP junto ao CME)

Aqui os profissionais da educação, neste estudo, os professores, se constituiriam, além de outras características, através da sua formação, inclusive aquela que se apresenta no *continuum* das ações. Assim, os entrevistados justificam sua defesa de que para a consecução da profissão, os professores deveriam ter garantias de momentos de formação dentro da jornada de trabalho – isto se constitui na obrigatoriedade desta formação.

Através da formação que constitui o estatuto da profissão, da especialização dada pelo estudo, o professor se apresentaria enquanto profissional com qualidade para exercer o seu ofício.

- contrários à obrigatoriedade

Apesar da importância da formação continuada enquanto continuidade de estudos, de aperfeiçoamento para o trabalho do profissional professor da escola pública, é possível constatar – contrariamente aos excertos acima, entrevistados que não são favoráveis à obrigatoriedade da participação nestes momentos de formação. A defesa desta premissa se baseia no fato de que poderá não funcionar se for obrigatória, desmotivaria os participantes, ou então que se estaria tornando precárias as relações de trabalho.

Não concordo com a obrigatoriedade, pois tudo que é obrigatório se torna cansativo, um peso. É preciso que a formação seja dinâmica e motivadora, mas obrigatório não, não funciona. (Professora representante I da APEOESP junto ao CME)

Não. Eu acho que, se for obrigatória, a coisa não anda. Ela tem que ser estimulada. Agora, como estimular é uma questão. Na Rede Municipal, há vários cursos e existe um interesse em participar, agora na Rede Estadual já não existe isso, as reuniões não são pagas, ocorrem fora do horário de serviço, então, não há interesse. Na municipal, eu sinto que funciona, pois é remunerada. (Professora Diretora de Escola Estadual, representante I da UDEMO junto ao CME)

Não deve ser obrigatória. Na Itália, a prefeitura oferece uma gama de oportunidades de formação continuada e no seu contrato de trabalho você tem tantas horas por criança e para formação, reunião sindical, reunião de pais. Você presta contas dessas horas, mas há várias possibilidades, até se você falar que participou de algo no seu bairro, é possível que se considere. Nossos contratos não são assim, agora você propor a formação obrigatória, me obriga a concordar com a linha funcionalista e dizer que isso é reflexo da precarização do trabalho, você obriga a pessoa a se atualizar senão ela não vai saber fazer, a criatividade dela e seu imaginário não são considerados, só é para fazer o que estão mandando. (Professora representante da FE/UNICAMP junto ao CME)

Pelo que observamos do que está descrito acima, não existe um consenso entre os conselheiros, entre os profissionais da educação. Todavia há um consenso na importância da formação, como estudamos anteriormente, mais do que isto, neste sentido, os excertos acima indicam que a formação continuada dos professores deve estar na sua jornada de trabalho. Isto se coaduna com o que é defendido pela ANFOPE, de há muito tempo (FREITAS, 2003).

Ao incorporar a formação na jornada de trabalho do professor, ela se torna obrigatória, pois haverá um tempo remunerado para isto. Há sistemas de ensino que já concebem dentro da jornada de trabalho do professor, horas de trabalho coletivo para reuniões, que podem se transformar em horas de estudo, no caso da SME é chamado de TDC – Trabalho Docente

Coletivo⁸⁸; na Rede Estadual do Estado de São Paulo é o HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo, um tempo na jornada semanal do professor, que é remunerado.

Além deste tempo, a participação dos professores – no caso da SME – em cursos e GTs como previa o Plano de Cargos e Salários aprovado durante a gestão do PT, compunha a jornada de trabalho dos profissionais, assim poderia ser obrigatória. Ressaltamos que em uma das entrevistas – do Professor representante I junto ao Conselho do FUNDEB e Conselho das Escolas Municipais – sua defesa é por um programa de valorização e a participação se daria através de uma política de “sedução”:

A secretaria deveria ter um programa de valorização de quem quer participar dos cursos de formação. É bem complicado, às vezes eu penso que deveria ser, outras vezes, não. Afinal, se é obrigatório, o cara vai lá pensando no certificado, se não é, a pessoa se enche de aula. Deve haver uma política de sedução, o cotidiano da educação é muito árduo, com falta de reflexão, de discussão, é preciso incentivo para que as pessoas perceberem que a pausa é importante.

Para além da sedução, a importância da formação continuada, no caso dos estudos, da continuidade dos estudos, uma vez que a profissão de professor lida com o conhecimento, com a humanização dos indivíduos – que está em constante evolução, transformação, principalmente na sociedade contemporânea em que o que é hoje descoberto, amanhã já está ultrapassado pelo avanço da ciência – a deliberação de um tempo, que no caso deva ultrapassar as horas de TDC e HTPC, pois para os estudos o tempo deve ser maior, é importante que se considere na jornada semanal de trabalho do professor – ou mesmo que se tenha de tempos em tempos – um afastamento das atividades para aprofundamento de estudos.

O tempo de estudo, isto é fundamental. É formação em serviço. Nós, eu e a Nádia achávamos que seria uma conquista tão grande. Diziam que isso não era objetivo do governo, mas toda hora eu voltava naquele assunto, queria um tempo para o profissional se aprimorar. Quando conseguimos a TDPR, achamos o máximo. Mas o professor não vê assim, os de 1ª. a 4ª. , talvez porque minha experiência seja com esse segmento, aceitaram melhor, incorporaram, mas o de 5ª. a 8ª.. Por isso eles perderam, eu avisei: vejam se vão agüentar, pois terão que trabalhar mais. Há vantagens e encargos também. Eles sentiram o peso, mas eu acho que se eu acredito, vale a pena, mas os professores não viam assim, tanto que os diretores estavam ficando sobrecarregados de ter que cobrar tempo de TDPR, de TDI⁸⁹ dos colegas, afinal professores são colegas. Eles perderam por conta deles, isto foi batalhado, mas não está sendo cumprido e nós

⁸⁸A regulamentação atual do TDC está contida na Resolução SME nº16/2008, que trata dos Tempos Pedagógicos.

⁸⁹A regulamentado atual do TDI está contida na Resolução SME nº16/2008, que trata dos Tempos Pedagógicos.

vamos perder e perde também a escola pública. Agora existe o projeto, mas ele somente ganha se trabalhar, disseram que incorpora, mas eu não vi nada escrito, no plano de cargos, não há nada. (Professora Vice-diretora, substituindo Direção de Escola, representante junto ao Conselho do FUNDEF/FUNDEB e CME)

Neste sentido, não haveria “precarização” do trabalho, mas um fator que é constituinte da profissão de professor – a necessidade de continuidade dos estudos, assim como acontece na universidade, nos certames em que os professores têm os semestres sabáticos para seus estudos, para a passagem de um nível para outro, necessitam prestar concurso, através da comprovação dos seus estudos, ou seja, o estudo é intrínseco ao ofício de professor.

Eu defendo o ideal, falando como cidadã, professora e pesquisadora. Eu defendo a carreira que valorize a titulação. Na rede pública municipal e estadual a carreira não está perto daquilo que a gente precisa, está bem distante. Uma carreira que valorize, de forma igualitária a todos profissionais, essa titulação, com possibilidade para todos avançarem na carreira, com incentivo no salário mesmo. Mas tem que ter condição. Por que a gente fala em ano sabático? Eu trabalho quatro anos e eu posso ter um tempo para estudar. Eu tenho que render este estudo, não é um estudo de fachada. Do que jeito que está, valoriza o mestrado e o doutorado ‘quando tiver condição de...’ – Ué, nós não fazemos o orçamento público, nós nunca vamos saber quando vai ter orçamento para ascensão dessas pessoas na carreira. Não está previsto na lei vigente uma ascensão na carreira para todos que queiram se dedicar aos estudos. (Professora representante da FE/PUCCAMP, junto ao CME)

O investimento na formação, inclusive com a constituição do semestre sabático, conforme defendeu a representante da FE/PUCCAMP qualificaria esta ação enquanto uma obrigatoriedade da formação continuada, porque estaria prevista no turno de trabalho dos professores.

b) A certificação da formação continuada

Instituir a certificação – enquanto comprovante que o professor participou de ações de formação continuada aparece enquanto uma ação importante para a consecução da política de formação, assim como de valorização dos profissionais da educação.

A certificação é importante, mas te digo que eu mesma, por ser professora da rede, não sei exatamente como se fará isso, pois o plano de cargos embolou o meio de campo. Antigamente, era claro: você tem que ter tantos pontos e subia de nível e agora ninguém sabe, eu mesma entreguei títulos e até agora ninguém me disse se vale ou não, ninguém sabe. Faz umas duas semanas que uma professora da escola passou pelo mesmo problema e teve que ir atrás, os documentos dela estavam parados. Então, eu sinto que as pessoas querem a certificação, lógico;

mas por outro lado, não sabemos para que ela serve. Você faz cursos de tantas horas, mas quantos cursos precisa? Eles vão valer mesmo? Esse ponto é bem complicado na nossa rede, as informações são extremamente dúbias. No Estado, as regras são claríssimas, a evolução por via não acadêmica é clara, a acadêmica é clara, a funcional é clara. Nisso precisamos aprender com o Estado, a única coisa que não precisamos aprender é o salário, mas o resto sim. E o pior de tudo é que a Rede Municipal está aprendendo com o Estado, nós estamos começando a perder e eu estou vendo esse filme, quem já está na rede há tempos percebe a diferença entre o poder aquisitivo de antes e o de hoje. Já sou da rede há anos, peguei a época boa do Estado e vi sua queda e hoje eu percebo a mesma coisa na prefeitura. Já vi esse filme. (Professora Diretora de Escola Estadual, representante II da UDEMO junto ao CME)

A formação tem que ser certificada, isso é um incentivo para o professor e ajuda na evolução funcional da carreira, se não é para a pontuação, pode servir para a elevação do salário, isso no caso do Estado. Então, ela tem que ser uma certificação que venha a contribuir e serve de incentivo para o professor, para que ele tenha ânimo e vontade, afinal você não pode obrigá-lo a fazer um curso. (Professora representante I da APEOESP junto ao CME)

A certificação é entendida como constituinte da formação continuada e contribui na ascensão na carreira profissional, todavia esse mecanismo de incentivo deve estar explícito e a favor da valorização profissional. Uma certificação que advenha da formação ligada às universidades, ou ministrada por profissionais que tenham formação consubstanciada na prática que está ligada à teoria que a sustenta, que tenha um caráter de continuidade de ações de formação, diferentemente da certificação dada por ações pontuais, cursos de pequena/curta duração que se constituem em certificação para acúmulo de pontuação. Um certificado que exprime em si a semiformação porque trata de ações esparsas que se juntam, não constituindo um *continuum*, mas uma segmentação, ora frequenta-se um curso de 30 horas que trata de um determinado assunto, ora outro de mais 30 horas com outro assunto, mais adiante um de 05 horas, assim por diante se vai colecionando certificados, acumulando escolarização, diferentemente do *continuum* da formação continuada que se constitui em ações perenes, que dão concretude ao trabalho do professor, na consolidação de sua profissão.

Constatamos, através do ANEXO III – em que se encontra a lista dos Cursos e GTs promovidos pela Coordenadoria de Formação no ano de 2007 – que há um total de 82 ações oferecidas aos profissionais da SME. Um número de 22 destas ações se refere à formação com aquela carga horária, ou seja, menos de 25% da oferta de formação continuada, sob a responsabilidade da SME, poderia ser considerada de curta duração. Este número é significativo para afirmar que mesmo havendo cursos de curta duração, no geral a formação continuada dos professores da SME se apresenta como uma ação de formação mais a longo prazo, inclusive há

curso que se desdobram em mais de um módulo. Constatamos a existência de Cursos e ou GTs com duração de 80, 84, 90, 100, 112, 120, 160 e até 180 horas – num total de 47 ofertas. O que significa uma porcentagem acima dos 50% do total das 82 ações de formação continuada.

Em vários momentos, a SME ofereceu cursos de 180 e/ou de 360 horas, em parceria com a universidade, por exemplo, ao final da gestão do PT, mais precisamente no ano de 2004, foram oferecidos cursos de extensão de 180 horas, para os profissionais da SME sob a responsabilidade de profissionais ligados à Faculdade de Educação da Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho (FE/UNESP), de Rio Claro, com convênio firmado com aquela universidade, cujos títulos foram:

- Cultura da Infância e Educação Infantil; e
- Cultura e Sujeitos em EJA.

Em 2005, a SME organizou o curso “Rompendo o Silêncio: História e Cultura Afro-Brasileira, com a carga horária de 180h, a fim de atualizar os professores em relação ao que previa a lei Lei Federal nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003 – que altera a Lei nº 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘‘História e Cultura Afro-Brasileira’’

Em contato com os profissionais do CEFORTEPE, constatamos que além dos cursos de curta duração oferecidos, há um convênio com a UNICAMP, mais precisamente com a FE, na oferta aos profissionais da SME de cursos de especialização, em nível de pós-graduação *lato sensu*, de 360 horas. Até o ano de 2008, que compôs o período desta pesquisa, foram iniciados os seguintes cursos:

- Curso de especialização *lato sensu* para gestores escolares;
- Curso de especialização *lato sensu* em Educação de Jovens e Adultos;
- Curso de especialização *lato sensu* em Educação Infantil; e
- Curso de especialização *lato sensu* A pesquisa e a Tecnologia na formação docente.

Iniciou-se, ainda, em 2008, um curso de especialização de 360 horas, em parceria com a Fundação Lema e Federação das Entidades Assistenciais de Campinas (FEAC)⁹⁰, intitulado “Gestão para o sucesso escolar”.

⁹⁰ A Fundação LEMA é rotariana e sobre a FEAC os dados estão disponíveis em <http://www.feac.org.br/>. Acesso em setembro de 2009 – com a observação de que a página estava em reformulação

Para 2009 já está confirmado – em convênio com a UNICAMP – pois os trâmites burocráticos estão finalizados – o início de mais dois destes cursos de especialização:

- Curso de especialização *lato sensu* Línguas práticas discursivas e ensino; e
- Curso de especialização *lato sensu* Línguas práticas discursivas e criança.

A gama de oportunidades de formação continuada a longo prazo, num *continuum*, indica uma certificação que se liga ao estatuto da profissionalização do professor, o que se coaduna com a perspectiva da formação para além da semiformação. Não obstante, estes certames devem estar interligados a ações que têm impacto na constituição do profissional, como aquelas, que estudadas anteriormente, integram o estatuto da profissão: estruturação da carreira, jornada, condições de trabalho, tempo para estudo e remuneração adequada.

Prosseguindo neste estudo – da certificação – até mesmo a Coordenadoria de Formação não tem clareza a respeito de como se deve emitir a certificação, pois essa ação muda a cada gestão, como é possível constatar das falas abaixo.

De imediato apareceu um problema, porque ampliar o número de pessoas em trabalho de formação significava ampliar gastos, então foi preciso diferenciar, na época, o que seria curso pago dentro da jornada e o que seria curso fora da jornada, que aí seria fora do trabalho do professor e monitor. Então, a primeira coisa foi pensarmos o que teria que ser certificado, valorizado na carreira e que não poderia, portanto, ser dentro da jornada de trabalho. Então, nós diferenciamos esta idéia, o que era curso e o que era grupo. Grupo de trabalho, por exemplo, poderia ocorrer na escola, no NAED e no CEFORMA, e os cursos seriam sempre fora do horário dos professores, dos diretores, dos outros educadores e seria certificado. (Coordenadora de Formação I)

Em relação a isso, era uma polêmica e ela existe até hoje. A cada resolução de final de ano sobre tempo e títulos para classificação dos profissionais vem a polêmica e agora, de algum modo, parece que eles resolveram, com curso no horário de trabalho que não conta. No começo, não fizemos essa discriminação, tanto que os certificados que saíam não tinham o carimbo discriminando se foi no horário de trabalho ou não, nós mantivemos aquela diferenciação entre GTs e cursos: GTs no horário de trabalho e cursos os de fora, mas isso no segundo ano não existiu, porque nós não achávamos que deveria ser diferenciado, embora isso estivesse numa resolução do final do governo da C. [referindo-se à secretária], era um comunicado que dizia como a formação deveria se organizar. Mesmo com essa mudança, nós passamos a dar certificado a todos, não concordávamos com estas diferenciações de estar ou não no horário, você fez o curso, tem que receber o certificado. Tinha essa polêmica, porém, com quem discutir essas polêmicas? (Coordenadora de Formação II)

A necessidade de um documento formal, publicado conforme apontado anteriormente, explicitando a política de formação continuada dos professores trataria desta questão da certificação, da valorização do profissional da educação.

Independentemente disto, a certificação tem sua importância, enquanto constituinte da profissionalização do professor e que seria uma certificação para fazer frente àquela criticada por FREITAS (2003a), que estaria a serviço da instalação *de uma concepção de trabalho docente meritocrático, para instaurar/acirrar o clima de ranqueamento e competitividade* (p.1114), como, por exemplo, a partir da *Portaria nº 1.403/2003, que definiu o Exame de Certificação de Professores* (p.1098), bem como a *Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação* (p.1112), dispositivos legais exarados na primeira gestão do governo do Presidente Lula.

Na outra via, estaria então uma certificação que fosse constituinte do ofício de professor, no sentido de garantir-lhe reconhecimento através das titulações, no processo de seus estudos, da sua formação continuada.

É importante que aquele sonho, aquela bandeira do ‘vamos instituir ano sabático’, ‘vamos ter uma formação avançada, ligada nas universidades’, que sejam níveis evolutivos: mestrado, doutorado; que não seja cursinho disso e daquilo, mas que transcenda. (Professora representante da FE/PUCCAMP, junto ao CME)

Os aspectos aqui estudados em relação à participação dos professores nos certames de formação continuada da SME colabora com os gestores de políticas públicas para a área no sentido de que recupera discussões que vem sendo desencadeadas, por exemplo pela ANFOPE, de há algum tempo, no sentido de se discutir a obrigatoriedade na participação, assim como a certificação para fins de evolução funcional

A ANFOPE no Documento Final do XII ENCONTRO NACIONAL (2004), em defesa da formação continuada dos profissionais da educação. *Defende, também, a necessidade de articulação entre formação, condições adequadas de trabalho, política salarial e carreira digna* (p.20). Nos diversos documentos da referida Associação, disponíveis na sua página na web, conforme indicado anteriormente, esta sai em defesa desses princípios, por entendê-los constituintes do ofício de professor.

Os subtemas que compuseram este tema das ações dos coletivos e a formação continuada dos professores indicam para os gestores públicos possibilidade de desenhos de políticas e possibilidades da sua implantação, no sentido de dar visibilidade ao *continuum* da ação de formação, assim como da importância desta discussão junto aos órgãos colegiados de participação, os conselhos instituídos na SME.

A inexistência, ou a existência em momentos pontuais da discussão desta política de formação junto aos coletivos, aos conselhos, indica a precariedade com que a questão é tratada, no sentido de que há ações de formação continuada na instituição estudada, porém independe de uma política explícita, afirmada através de um documento que oriente as ações dos gestores públicos.

As demandas por esta formação são constituídas a partir de diversas fontes, se originam de instâncias variadas, inclusive – e não menos importante, mas mais indicadora – da própria escola, daqueles que estão na lida diária com a educação das crianças, dos jovens e dos adultos. A universidade tem o seu papel nestes certames e deve fazê-lo porque ali existe a possibilidade de, por exemplo, contrapor experiências a partir da teoria que dá sustentação às ações educacionais.

No espectro da continuidade das ações de formação a sua obrigatoriedade – se instaurada na jornada de trabalho dos professores, enquanto constituinte do estatuto da profissão – indica um caminho para a sua perenidade, certificada pela continuidade de estudos.

Por último, um tema não menos importante do que os até aqui estudados, mas que compõe com os movimentos de participação na gestão pública, indica a necessidade de tornar explícitas as ações dos conselhos, dar visibilidade ao trabalho ali realizado, enquanto um indicador da possibilidade de gestão pública através daqueles que constituem o Estado – os municípios, neste estudo.

3.5. A VISIBILIDADE DAS AÇÕES DOS CONSELHOS

A importância da existência dos conselhos foi estudada neste trabalho na perspectiva de poder construir conhecimento a respeito do assunto. Por este estudo, consideramos pertinente agregar ao significado que os órgãos coletivos adquirem na democracia, o fator de sua visibilidade, ou seja, de dar a conhecer os trabalhos ali realizados.

Eu acho que o conselho precisa ser mais visível para a sociedade, afinal de contas é um conselho, na idéia de que conselho representa a sociedade para discutir políticas públicas. Para mim a atuação no conselho fica muito fechada entre os membros do conselho, muitas vezes eu discuti que deveria ter uma página na internet, algo de discussões, de ouvidoria (Professora representante I do SINPRO junto ao CME)

O pessoal está fazendo já muita coisa melhor do que era feito. Precisamos descentralizar mais as informações, as decisões e partilhar mais as elaborações das políticas, afinal esse é o propósito dos conselhos. Por exemplo, hoje tem uma reunião sobre a CIMCAMP, não dá para todos participarem, todos votarem, vamos fazer uma tele-conferência? Fazer algo mais conjuntamente e mais representativo? (Professor Vice-diretor representante II junto ao Conselho das Escolas Municipais)

Eu percebo que o conselho acaba ficando muito fechado. Tudo que é discutido lá, deveria ser dinamizado pela secretaria: divulgar, criar um site próprio, mostrar o que está acontecendo. É preciso incentivar e mostrar para os professores e os pais que existe um conselho, que é participativo, que tem discussões. Seria importante divulgar o que está sendo discutido para que as pessoas possam cobrar mais do conselho, para que ele seja atuante. Se não há divulgação, exceto a nossa ao repassar para os professores, acaba morrendo a discussão dentro do próprio grupo. O conselho existe para que se resolva questões dentro da educação, é preciso divulgar sem medo das críticas que possam vir, ele tem que ser mais aberto. (Professora representante I da APEOESP junto ao CME)

Tem muita coisa que poderia ser discutida, ser pautada, mas essa articulação é complicada, também não acho que o conselho não tenha importância por conta disso, o que ele precisa é se articular mais e demandar, começar a demandar. Há dados que o conselho tem, por exemplo, que só lá se produz e esses dados precisam circular. (Coordenadora de Formação III)

Por estes excertos compreendemos a importância daqueles que desenham políticas para a participação compreenderem o significado do conhecimento das ações desenvolvidas pelos conselhos, como forma de informar à sociedade a qual representam, dos atos ali praticados.

Neste estudo da formação continuada dos professores – a partir da política implementada pela SME de Campinas, observamos o significado do processo histórico vivido pelos profissionais desta secretaria, uma vez que a importância da participação nestes certames de formação indica a possibilidade da constituição do trabalho, da profissão.

Para além da escolarização, a referida secretaria tem procurado oferecer cursos de duração mais longa, no sentido de especializar seus professores para atuarem junto aos segmentos em que trabalham. Nesta perspectiva, para além dos cursos de curta duração, a importância da certificação se consubstancia na possibilidade de uma formação que seja perene, que promova a

profissionalização dos professores, juntamente com outros constituintes do estatuto da profissionalização, anteriormente estudados.

Os pesquisados em relação à atuação dos conselhos existentes na SME apontam a variedade de ação dos conselheiros, através dos colegiados de representação: Conselho Municipal de Educação, Conselho das Escolas Municipais, Conselho do FUNDEB e Conselho de Alimentação, enquanto órgãos que representam parcelas de profissionais e cidadãos que se vinculam à educação municipal, à educação do município.

Neste aspecto é importante destacar a necessidade de se olhar para as demandas, para a atuação dos conselhos enquanto órgãos que representam a sociedade – no caso campineira – como um todo, porque as configurações que se estabelecem através das interdependências entre os indivíduos, os sujeitos que atuam neste colegiados indicam o trabalho enquanto municipalidade – muito menos do que para as escolas municipais, para a SME.

A oportunidade de estudarmos sobre a participação nos conselhos e a formação dos professores, através do material coletado para este estudo proporcionou produzirmos conhecimento a respeito de um tema que é presente nas pesquisas educacionais: a formação continuada dos professores, bem como os conselhos instituídos junto às instituições que fazem a gestão das políticas públicas educacionais, aqui, a SME do município de Campinas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo da participação possibilitou-nos apreender a organização, o funcionamento e as ações dos conselhos instituídos na SME, no período de 2001 a 2008, nas gestões do PT e PDT, respectivamente, enquanto órgãos colegiados de participação, em que a representação da sociedade civil organizada – através da constituição da democracia – encontra possibilidades de influir nos desígnios dos desenhos de políticas públicas, neste caso, para a área educacional.

Juntamente com esse tema, ampliamos o estudo – a partir de uma necessidade de qualificar a pesquisa sobre participação – estudando, também, as políticas de formação continuada dos professores das escolas municipais de Campinas, através da organização da estrutura administrativa do Sistema Municipal de Ensino como, por exemplo, o DEPE, a Coordenadoria Setorial de Formação e o CEFORTEPE.

Para a organização deste Sistema de Ensino, a SME conta com instâncias que colaboram na execução dos trabalhos em relação à gestão municipal. Os conselhos estudados – em número de seis – têm atribuição consultiva e fiscalizadora, em sua maioria, o que contribui para o trabalho realizado em relação à educação do município, contudo se houvesse a possibilidade de sua ação ser, também, de caráter decisório – no sentido de proposituras de políticas que fossem incorporadas pela gestão – ampliaria a atuação dos representantes da sociedade aqui estudados: professores e especialistas em educação, envolvidos com o processo educacional – e, por conseguinte, consolidaria a democratização das relações.

Constatamos que apesar de existir o trabalho dos conselheiros, é possível a gestão pública lançar mão de expedientes que são externos aos conselhos no momento de decidir a respeito dos desenhos das políticas, o que não inviabiliza a participação, não obstante estruturam uma relação em que depende do que denominamos de “filtro” da administração das questões que são discutidas pelos representantes dos cidadãos. Na democracia existe a possibilidade da construção coletiva, em que o Estado tem papel de organizar as ações que se constituirão em momentos para o exercício da cidadania que denominamos ativa, ou seja, aquela em que os envolvidos expressam a criação e/ou transformação do poder. Assim, através do estudo aqui empreendido, compreendemos que o poder se constitui, também, na organização e funcionamento dos colegiados e, por conseguinte, na estruturação dos coletivos.

É possível apreender, ainda, o universo de participação dentro dos órgãos colegiados instituídos pela administração pública municipal de Campinas, pois – ao atender aos dispositivos legais emanados da administração do Estado – conta com a maioria de representantes ligados à administração, dos especialistas e dos professores, sendo que pequena parte é de pais de alunos, estudantes; a não ser no CME onde essa representação é considerável, pois existem representantes de vários segmentos da sociedade civil. É possível que este desenho de constituição dos Conselhos interfira no sentido de garantir políticas voltadas para a manutenção das relações na sociedade contemporânea.

O que quer dizer que é possível que na organização dos Conselhos, caso os especialistas e professores componham com a administração – em detrimento daquilo do que os pais, os estudantes e os representantes da sociedade civil considerem necessários para a consecução dos desenhos das políticas públicas – se manteriam o estabelecido pelo “filtro” da administração.

Todavia é possível, também, que os profissionais do magistério se organizem com os pais e os estudantes, com a finalidade de valer a cidadania ativa, ou seja, a fim de apontar as necessidades dos cidadãos, no momento em que estas instâncias representativas atuem junto ao poder local na garantia de políticas públicas para a área da educação municipal em que o ensino seja considerado de forma condizente com as expectativas dos munícipes, e que a aprendizagem por parte dos estudantes seja consolidada de forma a constituí-los enquanto cidadãos de direitos em uma sociedade democrática.

Aprendemos, com este estudo, que os indivíduos se constituem na relação uns com os outros, a partir das configurações que estabelecem – enquanto redes de interrelações construídas por “fios” ligados, unidos entre si, o que originam interdependência das pessoas umas às outras, constituindo os coletivos que instituem a necessidade da representação, a fim de que a sociedade seja ouvida nas suas necessidades. Essa representação se caracterizou enquanto administrativa, no sentido de que contribuiu para a gestão de um serviço prestado à população – no caso a educação, em que os munícipes, enquanto usuários constituídos através do direito à educação tiveram garantias de que seus representantes estavam participando de processos consultivos, ou no mínimo daqueles em que pudessem fiscalizar a atuação do poder público.

A partir desta pesquisa e para a consecução da democratização das relações – naquilo que afeta aos conselheiros e a administração pública, elencamos questões que merecem destaque

porque auxiliam a compreender e a dimensionar futuras ações em relação à construção de políticas de participação popular.

A primeira diz respeito à importância dos conselhos para aqueles que deles tomam parte, aqui indicando que a participação atua como uma forma da realização da política nas relações cotidianas. Dada sua relevância, para que estes órgãos colegiados cumpram sua função, a atuação dos conselheiros tem importância pois se dá no conhecimento da realidade, da presença aos trabalhos, porque constitui-se enquanto trabalho – ser conselheiro é um trabalho como outro qualquer, apesar de ser voluntário que se torna obrigatório, quando se assume como tal. A importância se expressa, também, a partir da valorização destes momentos de trabalho na carreira do magistério, assim como a dispensa para a participação são requisitos a serem considerados na atividade dos conselhos. A efetivação da remuneração para a participação se constituiria na institucionalização da carreira dos conselheiros, o que não condiz com a especificidade deste trabalho.

As demandas por infraestrutura se aliam no sentido da garantia de um trabalho eficaz, com objetividade na ação dos conselheiros e, por conseguinte, dos conselhos, como também a necessidade de espaços adequados e pessoal administrativo capazes de dar suporte aos conselheiros, assim como equipamentos e mobiliário.

A presidência do conselho ser exercida pelo Secretário de Educação aponta para uma discussão que deve ser encarada pela SME com a seriedade que merece, porque dela depende a consecução da participação, da realização da política. A participação do Secretário nas reuniões dos Conselhos é apontada como importante, todavia a presidência deve estar sob a responsabilidade de o colegiado decidir, porque isto adquire um estatuto de importância para a realização da democracia.

Os diferentes conselhos terem momentos de integração foi apontado por um grupo de entrevistados como sendo salutar para a existência desses coletivos de representação, porque assim é possível compreender o alcance que existe no trabalho dos conselhos: o conhecimento do que é realizado pelos outros coletivos.

A ausência de um calendário de reuniões e o seguimento das datas previstas, sem interrupção se mostra uma necessidade dos conselheiros. A inexistência de reuniões por um período considerável, assim como a falta de *quorum* indicam o questionamento da validade destes momentos coletivos, da sua importância para a municipalidade e para os gestores públicos.

Os encaminhamentos da SME em relação à discussão da política pública do município, somados ao acolhimento das demandas dos conselhos estariam dando um caráter de importância aos mesmos – na fala de diversos conselheiros – porque indicariam estes órgãos coletivos de representação enquanto interlocutores representantes da sociedade civil organizada nos desígnios da educação municipal.

A formação dos conselheiros, como implicação para o fortalecimento da representação, por conseguinte da democracia, aparece como um dos fatores que favorece a interlocução com o Estado. Ao capacitar, oferecer formação aos membros dos conselhos, a administração está oportunizando que os representantes da sociedade se coloquem em atividades que solidificam a sua compreensão do que seja o ato de tomar parte, bem como favorece o intercâmbio e o conhecimento de realidades às vezes não vivenciadas, constituindo-se em ações que qualificam a trajetória dos conselheiros.

Pelo que pudemos constatar neste estudo, o Estado se coloca para além do que dele seria esperado enquanto organizador da vida em coletividade. Nesta perspectiva, independentemente da coloração político partidária, mesmo que denominado de esquerda, se apresentou enquanto um Estado detentor dos desígnios da vida em sociedade, porque estabelece os desenhos das políticas de formação continuada de professores, não obstante o que os colegiados de representatividade pudessem apontar, isto corresponde à hipótese inicial por nós formulada.

Retornando a formação, ao estudar a participação via os conselhos instituídos na SME, buscamos estudar, também, a formação continuada dos professores, através das políticas desenhadas para esta ação.

As discussões a respeito das políticas de formação continuada dos professores, das ações do município, através das organizadas pela SME para os seus quadros, não se apresentaram como destaque junto aos conselhos, indicando a ausência de um tema atual que se encontra disseminado nos trabalhos dos estudiosos do campo da educação. Apesar de que existem ações de formação continuada destes profissionais junto ao município, de que há uma política para esta finalidade, sua inexistência, ou o tempo despendido pelos representantes da sociedade civil organizada, através da representação nos conselhos instituídos na SME, demonstram a colocação da importância desta política em um nível que não o merecido.

O desprestígio, conforme aponta este estudo, colabora para que – apesar de haver ações de formação continuada para os profissionais do magistério do município, o destaque através de uma

política explicitada por legislação pertinente – a construção de um documento que orientasse as ações de formação, através de diretrizes – não se configura na atuação dos gestores públicos do município de Campinas, isto faz com que afirmemos que seja considerado, pelos responsáveis, como um assunto de menor importância, ou desnecessário da sua discussão, porque já está sendo realizado. Isto nos faz concluir que como já existem ações implementadas, não necessita de discussão, basta recolocar o que tem sido feito, incorporar procedimentos dos organismos externos ao município, que já é suficiente para a sua continuidade.

Apesar da inexistência acima referida, a importância da formação continuada dos professores aparece nas entrevistas realizadas para este estudo, bem como nos documentos consultados – mesmo que inexistam uma política explicitamente divulgada, através de um documento oficial – o que indica que sua relevância se confirma enquanto ação política e pedagógica na constituição da profissão do professor.

A profissionalização do professor, neste estudo, constituiu-se por um estatuto da profissão, que tratasse do seu “ofício de mestre”, através da estruturação da carreira, de uma jornada de trabalho assentada em princípios que compreendam as trajetórias profissionais, bem como de tempo remunerado e constitutivo do trabalho, neste caso, das horas semanais dedicadas à formação continuada, também como de um salário condizente com as necessidades individuais e de condições de trabalho. Estas características do estatuto encontram-se defendidas nos fóruns, congressos, reuniões, publicações e estudos a respeito do que seja ser professor na contemporaneidade.

Ao instituir a formação continuada na jornada de trabalho do professor, estamos nos referindo à obrigatoriedade desta formação – o que não foi consenso dentre os entrevistados – todavia a sua incorporação ao tempo destinado às atividades do ofício indica o caráter obrigatório. Estudar, prosseguir nos estudos, constituir-se enquanto profissional através da formação continuada – configurada em um *continuum* de ações de formação – institui-se enquanto característica da profissão, tanto por parte do discurso que ao constatar os problemas da educação, imputa à atualização profissional um caráter “redentor”, assim como por outro lado a perspectiva constitutiva da profissão que se preocupa com as coisas humanas, com a humanização das relações, que indicaria a formação enquanto possibilidade de o professor se constituir como portador de um ofício.

A certificação é entendida como integrante da formação continuada e contribui na ascensão na carreira profissional, todavia esse mecanismo de incentivo deve estar explícito e a favor da valorização profissional. Uma certificação que advenha da formação ligada às universidades, ou ministrada por profissionais que tenham formação consubstanciada na prática que se relaciona com a teoria que a sustenta, que tenha um caráter de continuidade de ações de formação, diferentemente da certificação dada por ações pontuais: cursos de pequena/curta duração que se constituem em certificação para acúmulo de pontuação. Esta última seria caracterizada por um certificado que exprime em si a semiformação porque trata de ações esparsas que se juntam, não constituindo um continuum, mas uma segmentação, acumulando escolarização, diferentemente do continuum da formação continuada que se constitui em ações perenes, que dão concretude ao trabalho do professor, na consolidação de sua profissão.

O estudo da formação continuada dos professores, através das políticas implementadas pela SME, possibilitou à pesquisa evidenciar que tratamos de uma ação com uma trajetória de aproximadamente trinta anos, sendo que neste período constituíram-se organismos em âmbito central, para dar conta da empreitada colocada à educação – quer seja através de coordenadorias, setores, centros de formação continuada, bem como através de uma estrutura profissional que indicou, por tempos, profissionais específicos da carreira do magistério para esse trabalho, enquanto coordenadores destas ações de formação.

A organização de uma equipe de trabalho à frente desta política de formação continuada – composta por profissionais de carreira do magistério municipal, que se qualificou durante a realização do trabalho de coordenação da formação – colaborou com a consolidação desta política, contudo, ao longo do tempo, mais precisamente a partir de 2001, com a efetivação da descentralização administrativa, esse quadro se modificou: as ações foram realizadas por um número reduzido de profissionais para a incumbência de levar adiante esta política de formação. Isto tende a comprometer as ações de formação continuada uma vez que para tal exige pessoal qualificado e em número suficiente. A questão da infraestrutura dos espaços disponíveis para a realização da política de formação continuada, bem como o pessoal para a implementação da política e, também, para lhe dar suporte se apresentaram como necessários para a consolidação do trabalho, não obstante a existência, na atualidade, de um Centro de Formação, requer que o mesmo seja equipado para dar conta das ações de formação.

A oferta por formação continuada para os profissionais da SME se exprime através de ações de grupos de formação, cursos de pequena e longa duração – estes em nível de pós-graduação *lato sensu*, através de convênios com a universidade, todavia pela análise do material coletado e das entrevistas, constatamos a necessidade de se garantir espaços no interior do trabalho do professor para que ele participe dos processos de formação, ou seja, a previsão na jornada de trabalho de momentos de formação no *continuum* que caracteriza a formação.

A característica de continuidade se expressa através de uma política de formação com um caráter perene, quer seja através dos momentos de formação instituídos na escola – o TDC –, da frequência a cursos com uma duração mais longa do que os de 30 horas – por exemplo, os de especialização. Estas ações se integradas às necessidades dos professores, advindas da sua atuação em sala de aula, ou seja, em que a prática profissional se apresente como constitutiva destes momentos de formação, para o estudo as questões ali vivenciadas – assim como a garantia de momentos de formação – incluindo aí, por exemplo, o semestre sabático – contribuiriam para uma formação humana, constituinte das relações humanas que se estabelecem no ofício de professor, o que poderia fazer frente à semiformação e à formação por acúmulo de escolarização, porque se forjariam enquanto ações perenes e integrantes da profissão de professor.

Estas características que compõem o quadro da SME – a partir do estudo aqui empreendido – nos deu a dimensão necessária para afirmarmos que a organização da participação, através dos conselhos, nos governos denominados de esquerda, não garantiu a elaboração de políticas de formação continuada dos professores, porque em primeiro lugar este assunto não teve a devida importância junto às reuniões dos conselhos; segundo devido ao fato de que existe uma história de formação continuada construída nesta secretaria que independe da ação de grupos específicos, ela é recorrente e se firma através das gestões; terceiro porque se apresentavam determinações de caráter políticopartidário que se organizavam no interior das administrações, com a finalidade de atender a objetivos específicos do programa de governo.

Ainda a este respeito, é possível afirmar que – com as características atuais da política de formação continuada dos professores, sem um tempo específico que se constituiria pelo *continuum* das ações, dentro da jornada de trabalho, como aquele em que fosse possível alicerçar atividades de formação continuada, – os momentos que existem na escola não são suficientes para dar conta da formação continuada, afirmamos, por conseguinte, a necessidade de organizar-se uma estrutura que incentivasse o *continuum* da formação.

A política aqui estudada, tende a constituir-se em semiformação, em que a qualificação do professor se organiza por acréscimos de escolarização, não se importando com questões que humanizam as relações e que, por conseguinte, afirmam a profissão. A existência de uma estrutura organizacional que sustenta – ao longo de quase trinta anos – as ações de formação continuada de professores: oferta de cursos e pessoal técnico, nesta secretaria, possibilitaram consolidar uma cultura da participação em certames de formação continuada, contudo isto não garante que a coloração políticopartidária deixe de interferir nos desígnios desta política, originando desenhos para atender às necessidades expressas pelos organismos nacionais e internacionais que fomentam a educação, o que pode levar à semiformação. Isto posto, contribuiria para confirmar a segunda hipótese levantada no início desta pesquisa.

BIBLIOGRAFIA*

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

ADORNO, Theodor W. Teoria da Semicultura. **Educação e Sociedade**, CEDES, ano XVII, dez. 1996, nº56.p.388-411.

ANFOPE. **Documento final**. X Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Brasília, DF. 2000. 47p. Disponível na World Wide Web: www.lite.fae.UNICAMP.br/anfope/menu2/links/arquivos/doc_final_x.doc. Acesso em julho de 2008.

ANFOPE. **Documento final**. XII Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Brasília, DF. 2004. 40p. Disponível na World Wide Web: www.lite.fae.UNICAMP.br/anfope/menu2/links/arquivos/doc_final_xii.enc_0. Acesso em julho 2008.

ANTUNES, Fátima. A nova ordem educativa mundial e a União Européia: a formação de professores dos Princípios Comuns ao ângulo Português. **Perspectiva**. Florianópolis, v.25, n.2, 425-468, jul./dez.2007.

APEOESP – Para onde vai o FUNDEB? Relatório da Subseção DIEESE/APEOESP. Responsável: Alexandre Ferraz – Técnico DIEESE. São Paulo. Maio de 2009. 12p.

ARCE, Alessandra. A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. *In*: DUARTE, Newton (org.). **Sobre o construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. Campinas, SP: Autores Associados. 2000. Coleção Polêmicas do nosso Tempo; 77 – p.41-62.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política? **Educação & Sociedade**. Campinas, SP. vol.28, n.100 – Especial, p.899-919, out.2007.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Educação & Sociedade**. Campinas, SP, vol.26, n.92, p.1039-1066. 2005

ARRETCHE, Marta. T.S. Mitos da descentralização: Mais democracia e eficiência nas políticas públicas?. São Paulo, ANPOCS, **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, ano 11, n. 31, jun. 1996. Disponível na *World Wide Web* *in*: http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_31/rbcs31_03.htm acesso em março de 2009.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. 6ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

* Baseadas na norma NBR 6023, de 2002, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

ARROYO, Miguel Gonzalez. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação e Sociedade**, nº69, Campinas: CEDES, 1999.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT. **NBR 6023 – Informação e Documentação – Referências – Elaboração**. Rio de Janeiro: ABNT, 2002. 24p.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT. **NBR 10520 – Informação e Documentação – Citações em documentos – Apresentação**. Rio de Janeiro: ABNT, 2002. 7p.

AVRITZER, Leonardo. (org.) **A participação em São Paulo**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.(a) p.470p.

AVRITZER, Leonardo; RECAMÁN, Marisol; & VENTURI, Gustavo. O associativismo na cidade de São Paulo. *In*: AVRITZER, Leonardo. (org.) **A participação em São Paulo**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.(b) p.11-57.

BARBIERI, Marisa Ramos, CARVALHO, Célia Pezzolo de & UHLE, Águeda Bernadete. “Formação continuada dos profissionais de ensino: algumas considerações”. **Cadernos CEDES** 36 Formação Continuada, Campinas, Papirus, 1995.

BARDIN, Laurance. **Análise de conteúdo**. 4ª. ed. Lisboa: Edições 70. 2000.

BASSETTO, Luciana. **Política e organização da pre-escola na Secretaria Municipal de Educação de Campinas entre 1969 a 1988**. 2006. 309p. (Mestrado em Políticas de Educação e Sistemas Educativos). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **A cidadania ativa** – referendo, plebiscito e iniciativa popular. 3ª. ed. São Paulo: Editora Ática. 2003(a). 208p.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. A construção da democracia no Brasil pós-ditadura militar. 2ª. Ed. *In*: FÁVERO, Osmar & SEMERARO, Giovanni. (orgs.) **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003(b). p.69-85.

BITTENCOURT, Agueda Bernardete. Sobre o que falam as coisas lá fora: formação continuada dos profissionais da educação. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Formação continuada e gestão da educação**. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2006. p.65-93.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**. 7ª. ed. São Paulo: Paz e Terra. 2000. (Pensamento crítico, 63). 207p.

BOBBIO, Norberto. **Estado, Governo e Sociedade**: para uma teoria geral da política. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1999. 173p.

BOBBIO, Norberto. **Direita e esquerda**: razões e significados de uma distinção política. São Paulo: UNESP, 1995. 129p.

- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992(a).
- BOBBIO, Norberto. **A teoria das formas de governo**. 6ª. Ed. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1992(b). 179p.
- BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e democracia**. 3ª. Ed. São Paulo. Editora Brasiliense. 1990.
- BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; & GIANFRANCO, Pasquino. **Dicionário de Política**. Siglo Veintiuno Editores. Coyoacán. México, 2005.
- BOGDAN, Roberto C. & BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto - Portugal: Porto Editora Ltda. 1994, 340p.
- BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O Que é Participação**. 8ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. - (Coleção primeiros passos, nº95).
- BORDIGNON, Genuíno & ARAÚJO, Mauricio Rodrigues de. **Perfil dos conselhos municipais de educação**. 2. ed. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 88 p. : il. Disponível na world wide web em <http://www.uncme.com.br/perfilconselho.pdf>. acesso em abril de 2009.
- BORGES, Zacarias Pereira. Os Conselhos Municipais da Região Metropolitana de Campinas - Cosmópolis. *In*: OLIVEIRA, Cleiton de. *et al.* **Conselhos municipais de educação: um estudo na região metropolitana de Campinas**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006. p.98-107.
- BORGES, Zacarias Pereira. **Política e educação: análise de uma perspectiva partidária**. Campinas, SP: Graf. FE; Hortograph, 2002, 293p.
- BRESSER-PEREIRA, Luis Carlos. O paradoxo da esquerda no Brasil. **Novos Estudos CEBRAP**, [online]. ISSN 0101-3300. 2006. nº 74, p.25-45. Disponível na *world wide web in*: <<http://www.scielo.br/pdf/nec/n74/29638.pdf>.> acesso em maio de 2009.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Brasília, 2006. Disponível na *World Wide Web in*: <<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>>. Acesso em setembro de 2008.
- BRASIL. **Lei nº 9394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. <Disponível na *World Wide Web in*: <http://portal.MEC.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>.>. Acesso em setembro de 2008.
- BRASIL. **Lei nº 9.424**, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Disponível na *World Wide Web in*: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9424.htm.> Acesso em julho de 2008.
- BRASIL. MEC. **Políticas de Articulação e Fortalecimento Institucional dos Sistemas de Ensino: Balanço da Gestão 2003–2006 / CAFISE**. Brasília, 2007.

BRASIL. MEC. **Orientações Gerais**. Rede Nacional de Formação de Professores de Educação Básica. Brasília,DF., 2005.

BRASIL. FOME ZERO. Lula sanciona piso salarial para professores do magistério. Brasília, 2008. Disponível na *World Wide Web* in: <http://www.fomezero.gov.br/noticias/lula-sanciona-piso-salarial-para-professores-do-magisterio>.

BRZEZINSKI, Iria & GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Editora Autores Associados, Campinas, SP: set. out. nov. dez. 2001, nº18, p. 82-100

CAMPINAS, PMC. **Lei Municipal nº1441**, de 02 de janeiro de 1956. Organizou a criação de Secretarias como órgãos supervisores da administração. Campinas, SP. 1956. DOM de 03 de janeiro de 1956.

CAMPINAS, PMC. **Lei Municipal nº 1658**, de 06 de dezembro de 1956. Alterou a Lei Municipal nº1441/56. Campinas, SP. 1956. DOM de 07 de dezembro de 1956.

CAMPINAS, PMC. **Lei Municipal nº 2811**, de 16 de janeiro de 1963. Regulamentou uma nova denominação da então Secretaria de Educação e Cultura. Campinas, SP. 1963. DOM de 17 de janeiro de 1963.

CAMPINAS, PMC. **Lei Municipal nº 3043**, de 19 de maio de 1964. Desdobrou a Secretaria de Educação e Saúde, em Secretaria de Educação e Cultura e Secretaria de Saúde e Higiene. Campinas, SP. 1964. DOM de 20 de maio de 1964.

CAMPINAS, PMC. **Lei Municipal nº3.208**, de 07 de janeiro de 1965. Cria o Conselho Municipal de Educação e Cultura. Campinas, SP, 1965. DOM de 08 de janeiro de 1965.

CAMPINAS, PMC. **Lei Municipal nº 4.261**, de 21 de fevereiro de 1973. Altera a estrutura do Departamento Municipal de Educação. Campinas, SP. 1973. DOM de 22 de fevereiro de 1973.

CAMPINAS, PMC. **Lei Municipal nº 6662**, de 10 de outubro de 1991. Cria o Conselho de Escola nas Unidades Educacionais do Município de Campinas. Campinas, SP. 1991. DOM de 11 de outubro de 1991. Mimeo.

CAMPINAS, PMC. **Lei Municipal nº6.894**, de 24 de dezembro de 1991. Dispunha sobre o Estatuto do Magistério Público de Campinas. Campinas, SP. 1991. Mimeo.

CAMPINAS, PMC. **Lei Municipal nº 7.145**, de 3 de setembro de 1992. Cria o Conselho das Escolas Municipais de Campinas. Campinas, SP. 1991. DOM de 4 de setembro de 1992.

CAMPINAS, PMC. **Lei Municipal nº7.721**, de 15 de dezembro de 1993. Alterou a organização da SME. Campinas, SP. 1993. Mimeo.

CAMPINAS, PMC. **Lei Municipal nº 9.772**, de 15 de junho de 1998. Dispunha sobre a Criação do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF. Campinas, SP. DOM de 16 de julho de 1998.

CAMPINAS, PMC. **Lei Municipal nº 10596**, de 29 de agosto de 2000. Instituí o Conselho de Alimentação Escolar do Município de Campinas. Campinas, SP. DOM de 30 de agosto de 2000.

CAMPINAS, PMC. **Lei Municipal nº 10775**, de 12 de março de 2001. Determina a constituição do Conselho de Alimentação Escolar do Município de Campinas. Campinas, SP. DOM de 13 de março de 2001.

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 na *World Wide Web* in: <<http://www.campinas.sp.gov.br/bibjuri/lei12.012.htm>>. Acesso em julho de 2008.

CAMPINAS, PMC. **Lei Municipal nº 12.884**, de 04 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do Programa de Atendimento Especial à Educação Infantil – PAEEI. Campinas, SP. 2007. Disponível na *World Wide Web* in: <<http://www.campinas.sp.gov.br/bibjuri/lei12.884.htm>>. Acesso em julho de 2009.

CAMPINAS, PMC. **Lei Municipal nº12.985**, 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 na *World Wide Web* in: <http://www.campinas.sp.gov.br/bibjuri/lei12.985.htm>> acesso em julho de 2008.

CAMPINAS, PMC. **Lei Municipal nº 13.101**, de 08 de outubro de 2007. Institui o Conselho de acompanhamento do FUNDEB. Disponível na *World Wide Web* in: <<http://www.campinas.sp.gov.br/bibjuri/lei13101.htm>>. Acesso em julho de 2008.

CAMPINAS, PMC. **Lei Municipal nº 13.512** de 23 de dezembro de 2008. Dispõe sobre a criação de quatro Centros de Educação Infantil. Disponível na *World Wide Web* in: <<http://www.campinas.sp.gov.br/bibjuri/lei13512.htm>>. Acesso em setembro de 2009.

CAMPINAS, PMC. **Decreto Municipal nº5095**, de 1º de fevereiro de 1977. Dispõe sobre a Reforma Administrativa, Remanejamento de Departamento e Serviços. Campinas, SP. 1977. DOM de 02 de fevereiro de 1977.

CAMPINAS, PMC. **Decreto Municipal nº 6.751**, de 04 de novembro de 1981. Altera a estrutura do Departamento Municipal de Educação. DOM de 05 de novembro de 1981.

CAMPINAS, PMC. **Decreto Municipal nº9.761**, de 30 de dezembro de 1988. Altera a estrutura administrativa da PMC. Campinas, SP. 1988. DOM de 31 de dezembro de 1988.

CAMPINAS, PMC. **Decreto Municipal nº12.204**, de 14 de maio de 1996. Cria o CEFORMA – Centro de Formação Continuada da Educação Municipal. Campinas, SP. 1996. DOM de 15 de maio de 1996.

CAMPINAS, PMC. **Decreto Municipal nº13.177**, de 29 de junho de 1999. Altera a denominação das Escolas Municipais de Primeiro Grau para Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF). Campinas, SP. 1999. DOM de 30 de junho de 1999.

CAMPINAS, PMC. **Decreto Municipal nº13.178**, de 29 de junho de 1999. Altera a denominação dos Centros Supletivos para Cursos Supletivos. Campinas, SP. 1999. DOM de 30 de junho de 1999.

CAMPINAS, PMC. **Decreto Municipal nº14.460**, 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. **Decreto municipal nº15.172**, de 12 de dezembro de 2006. Dispõe sobre a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos de duração. Campinas, SP. Disponível na *World Wide Web* in: <www.campinas.sp.gov.br/bibjuri/dec15712.htm.> Acesso em julho de 2009.

CAMPINAS, SEM. **Portaria SME nº47**, de 14 de novembro de 2007. Campinas, SP. Diário Oficial do Município de 15 de novembro de 2007.

CAMPINAS, SME. **Resolução SME/FUMEC nº06**, de março de 2003. Dispõe sobre as diretrizes que regulamentam o PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA, de acordo com o artigo 80 da Lei 6894/91. Campinas, SP, 2003. Mimeo.

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, SME. **Regimento Interno do V Congresso Municipal de Educação**. Campinas, dezembro de 2006. Mimeo.

CAMPINAS, PMC. **Regimento Interno s/nº** do Conselho de Alimentação. Campinas. SP. 2004. DOM de 25 de janeiro de 2004.

CAMPINAS, PMC. **Regimento Interno s/nº** do Conselho das Escolas Municipais de Campinas. Campinas. SP. 2007. Disponível na *World Wide Web* in: <http://www.campinas.sp.gov.br/bibjuri/regint01082007.htm>. Acesso em setembro de 2009.

CAMPINAS, PMC. **Regimento Interno s/nº** do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB no Município de Campinas. Campinas. SP. 2008. Disponível na *World Wide Web* in: <<http://www.campinas.sp.gov.br/bibjuri/regint01032008.htm>>. Acesso em setembro de 2009.

CAMPINAS, SME. **Diretrizes Curriculares para o ensino de Língua Portuguesa no Ciclo I do Ensino Fundamental**. Campinas. SP, 2008. Mimeo.

CAMPINAS, SME. **Proposta dos Coordenadores Pedagógicos do Ensino Fundamental para a construção de diretrizes curriculares da REMEC.** Campinas. SP, 2009. Mimeo.

CAMPINAS, SME. **Boletins SME**, Campinas, n.1, fev./out. 2001a. Disponível na *World Wide Web* in: http://www.campinas.sp.gov.br/smenet/boletins/boletim_01.htm Acesso em julho de 2009.

CAMPINAS, SME. **Boletins SME**, Campinas, n. 3, fev./out. 2001b. Disponível na *World Wide Web* in: http://www.campinas.sp.gov.br/smenet/boletins/boletim_03.htm . Acesso em julho de 2009.

CAMPINAS, SME. **Boletim do Departamento Pedagógico da SME.** Campinas, SP. julho de 2005. Mimeo.

CAMPINAS, SME. **Boletim do Departamento Pedagógico da SME.** Campinas, SP. agosto de 2005. Mimeo.

CAMPINAS, SME. **Texto conclusivo do II Congresso Municipal de Educação.** Campinas, 2001. DOM de 22 de novembro de 2001, p.11. Disponível na *World Wide Web* in: <http://www.campinas.sp.gov.br/uploads/1150461400.pdf>, setembro de 2009.

CAMPINAS, SME. A escola quem faz é a gente!. **Texto guia do 3º. Congresso Municipal de Educação.** Campinas, novembro de 2002. Mimeo.

CAMPINAS, SME. **Anais do 3º. Congresso Municipal de Educação.** Campinas, 2002. Mimeo.

CAMPINAS, SME. **Anais do IV Congresso Municipal de Educação.** Campinas, 2004. Mimeo.

CAMPINAS, SME. Educação Municipal investe em formação para reduzir repetência. **Notícias da educação**, 04 fev. 2004. Disponível na *World Wide Web* in: http://www.campinas.sp.gov.br/smenet/noticias/noticia_2004_02_04b.htm . Acesso em julho de 2009.

CAMPINAS, SME. **Caderno Especial da Pré-Conferência Municipal de Educação.** Campinas, março de 2004. Mimeo.

CAMPINAS, SME. **Documento para discussão nas unidades educacionais da REDE/FUMEC.** Campinas, 2005. Mimeo.

CAMPINAS, SME. **Comunicado SME nº 26**, de 22 de novembro de 2007. Dispõe sobre alterações regimentais para a implantação dos ciclos. Campinas, SP, 2007. DOM de 23 de novembro de 2007.

CANDAU, Vera Maria. Reformas educacionais hoje na América Latina. *In*: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.). 2ª. ed. **Currículo: políticas e práticas.** Campinas, SP: Papirus, 2000. p.29-42.

CAPPELLANO, Luiz Carlos. História da Educação (Pública) em Campinas-SP. (sd.), disponível na *World Wide Web* in: <<http://www.webartigos.com/articles/15378/1/breve-historia-da-educacao-em-campinas/pagina1.html>> acesso em junho de 2009.

CARVALHO, Janete Magalhães & SIMÕES, Regina Helena Silva. “O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos”. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília :MEC/Inep/Comped,2002. P.171-184. (Série Estado do Conhecimento, n.6), disponível na *World Wide Web* in : <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/formacao_de_professores_148.pdf,> acesso em maio de 2008.

CARVALHO, Maria Lucia R. D.; TOSI, Maria Raineldes; GIUBILEI, Sonia & BORGES, Zacarias Pereira. Conselho Municipal de Educação: Mecanismos (in) viabilizadores da gestão democrática da escola pública municipal na microrregião de Campinas. In: GIUBILEI, Sonia (org.). **Descentralização, municipalização e políticas educativas**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001. (p.187-230).

CEREDA, Martha R. Portella M. Proposta de Trabalho – Coordenadoria Setorial de programas e Projetos Especiais. In: AYEK, Adriana Stella Pierini. Secretaria Municipal de Educação – Departamento Técnico Pedagógico. Campinas, 1999. (mimeo) p.86-91

CHACON, Vamireh. **História dos partidos brasileiros**: discurso e práxis dos seus programas. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 2ª. edição, 1985. 739p. (Coleção Temas Brasileiros, 5)

CHARTIER, Anne-Marie. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.26, n.2, p. 157-168, jul./dez. 2000

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. São Bernardo do Campo, v.18, n.2, p.163-174, jul/dez.2002.

DAGNINO, Evelina (org.). **Sociedade civil e espaços públicos no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2002(a). 364p.

DAGNINO, Evelina. Sociedade civil e espaços públicos no Brasil. In: DAGNINO, Evelina (org.). **Sociedade civil e espaços públicos no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2002(b), p.9-15.

DAGNINO, Evelina. Sociedade civil, espaços públicos e a construção democrática no Brasil: limites e possibilidades. In: DAGNINO, Evelina (org.). **Sociedade civil e espaços públicos no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2002(c), p.279-301.

DAVIES, Nicholas. **FUNDEB**: a redenção da escola básica. Campinas, SP: Autores Associados. 2008. 160p.

DAVIES, Nicholas. FUNDEB: a redenção da Educação Básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 753-774, out. 2006. Disponível na *World Wide Web* in: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a07v2796.pdf>. acesso em julho de 2009.

DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. A formação continuada por áreas curriculares: possibilidades e limites de constituírem-se como “comunidades interpretativas. Disponível na *World Wide Web* in: <http://www.anped.org.br/inicio.htm>. - 29a. reunião. 2006. acesso em abril de 2008.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. A questão da análise no processo de pesquisa. In: LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. (org.) *Desafios da Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: CERU, 2001. **Textos CERU**, Série 2, nº8. p. 49-72.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.28, n.100 – Especial, p.921-946. 2007

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez 2001 Nº 18. p.35-40. Disponível na *World Wide Web* in: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE18/RBDE18_05_NEWTON_DUARTE.pdf.> acesso em julho de 2008.

DUARTE, Rodrigo. Esquematismo e Semiformação. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 24, n. 83, p. 441-457, agosto 2003

ELIAS, Norbert. **Norbert Elias por ele mesmo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001.166p.

ELIAS, Norbert. **A sociedade da corte**. 2ª ed. Lisboa: Estampa. 1995.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de janeiro: Jorge Zahar Ed. 1994.

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

ELIAS, Norbert. & SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 2000.

FAORO, Raymundo. **Os donos do Poder**: Formação do patronato político brasileiro. V.1, 15ª. Ed. São Paulo: Globo, 2000. 397p.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira & FREITAS, Luiz Carlos de. Indagações sobre currículo: currículo e avaliação. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise & NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (orgs.). **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 44p.

FERRAZ, Ângela. **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.

FERREIRA, Fernando Ilídio. Reformas educativas, formação e subjectividades dos professores. **Revista Brasileira de Educação**. V.13, n.38, maio/ago. 2008. p.239-409.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Formação continuada e gestão da educação no contexto da “cultura globalizada”. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Formação continuada e gestão da educação**. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2006. p.17-42

FRANCO, Creso; ALVES, Fátima & BONAMINO, Alicia. Qualidade do Ensino Fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. **Educação & Sociedade**, vol.28, n.100 – Especial, p.989-1014, out.2007.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. & CARVALHO, Flávia Roberta Corrêa de. Conselhos municipais de educação e qualificação da educação básica. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)**. Porto Alegre: ANPAE, v.24, n.3, p.497-516. set./dez.2008.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. “A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada”. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol.28, n.100 p.1203-1230, 2007.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. “Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização”. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol.24, n.85, p.1083-1088, 2003a.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. “Desafios para a formação continuada e a profissionalização do magistério”. **Anais do Seminário**. Centros de formação continuada de professores em municípios. UNICAMP. Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.l.], 2003b. p.7-13.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio & CIAVATTA, Maria. “Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado”. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.24, n.82, p.93-130, abril, 2003

FURGERI, Denise K. Padula. **Sentidos da proximidade**. 2007. 125p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

FUSARI, José Cerchi & RIOS, Terezinha Azeredo. “Formação continuada dos profissionais do ensino”, **Cadernos CEDES** 36 Formação Continuada, Campinas, Papyrus, 1995.

GAMA, Maria Eliza & TERRAZZAN, Eduardo A. Características da formação continuada de professore nas diferentes regiões do país. Disponível na *World Wide Web* in: <http://www.anped.org.br/inicio.htm>. - 30a. reunião. 2007., acesso em abril de 2008.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, Apr. 2008 .

Disponível na *World Wide Web* in: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413 Acesso em 04.04.09.

GERALDI, Corinta Maria Grisólia. Escola Viva: política educacional por uma escola contra a barbárie. In: GERALDI, Corinta Maria Grisólia; RIOLFI, Cláudia Rosa; e GARCIA, Maria de Fátima. (orgs.). **Escola Viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p.35-60.

GHANEM, Elie. Educação e participação no Brasil: um retrato aproximativo de trabalhos entre 1995 e 2003. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p.161-168, jan./abr.2004.

GHANEM, Elie. **Educação escolar e democracia no Brasil**. São Paulo, SP. 2000. 222p. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, USP.

GHANEM, Elie. **Democracia: uma grande escola**. Alternativas de apoio à democratização da gestão e à melhoria da educação pública. São Paulo, SP: Ação Educativa, 1998.

GHANEM, Elie (org.). **Participação popular na gestão escolar - Bibliografia**. São Paulo: Ação Educativa, 1995. (Documentação)

GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. – (coleção polêmicas do nosso tempo; 79).

GOHN, Maria da Glória. Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais. **Saúde e Sociedade**. v.13, n.2, maio-ago. 2004. p.20-31

GOHN, Maria da Glória. **Conselhos Gestores e a participação sóciopolítica**. São Paulo: Cortez, 2001. - (Coleção questões da nossa época, v.84).

GRACINDO, Regina Vinhares & KENSKI, Vani Moreira. Gestão de sistemas educacionais: a produção de pesquisas no Brasil. In: **O Estado da arte em política e gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997**. WITTMANN, Lauro Carlos & GRACINDO, Regina Vinhares (coords.). Brasília: ANPAE, Campinas: Editora Autores Associados; 2001. (p.204-226).

HELOANI, José Roberto. **Gestão e organização no capitalismo globalizado: História da manipulação psicológica no mundo do trabalho**. São Paulo: Atlas, 2003. 240p.

HELOANI, José Roberto. Organizações qualificantes ou neurotizantes? **Pro-Posições**, Campinas, v.8, n.3, p.147-52, nov. 1997.

HIDALGO, Angela Maria. Educação permanente: a educação formal nos projetos cidades educadoras. Disponível na *World Wide Web* in: <http://www.anped.org.br/inicio.htm>. - **28a. reunião. 2005**. Acesso em abril de 2008.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, ano XXI, nº 55, p. 30-41. novembro/2001

HOUTZAGER, Peter P.; LAVALLE, Adrián G. & ACHARYA, Arnab. Atores da sociedade civil e atores políticos: participação nas novas políticas democráticas em São Paulo. *In*: AVRITZER, Leonardo. (org.) **A participação em São Paulo**. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p.257-322.

IANI, Octávio. **Teorias da globalização**. 11ª. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. 271p.

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho; JACOBUCCI, Giuliano Buzá; & MEGID NETO, Jorge. A formação continuada de professores em Centros e Museus de ciências no Brasil. Disponível na *World Wide Web in*: < <http://www.anped.org.br/inicio.htm>. - 30a. reunião. 2007.> acesso em abril de 2008.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, CEDES, ano XX, nº68, dez. 1999, p.163-183

KUENZER, Acácia Zeneida. . Exclusão includente e inclusão excludente: A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; e SANFELICE, José Luis (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados. HISTEDBR, 2002. p. 77-95 (Coleção educação contemporânea).

LADE, Marcela Lazzarini de. A formação continuada para a diversidade: um estudo da Rede Municipal de Juiz de Fora. Disponível na *World Wide Web in*: <<http://www.anped.org.br/inicio.htm>. - 28a. reunião. 2005.> acesso em abril de 2008.

LÓPEZ-RUIZ, Osvaldo. **O ethos dos executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo**. Campinas, SP. 2004, Tese de Doutorado em Ciências Sociais, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, UNICAMP.

LÖWY, Michel. **Ideologias e ciência social**: elementos para uma análise marxista. 13ª. Ed. – São Paulo: Cortez, 1999.

LÜDKE, Menga. & ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 2ª reimpressão; São Paulo: EPU, 1994 - Temas básicos de educação e ensino.

MAAR, WOLFGANG LEO. Adorno, Semiformação e Educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 24, n. 83, p. 459-476, agosto 2003

MACHADO, Lucília. “A institucionalização da lógica das competências no Brasil.” **Proposições**, Campinas, vol.13, n.1(37): 93-124, jan.-abr.2002.

MANZANO, Cinthia Soares. A formação de professores na revista brasileira de educação (1995 – 2005): uma breve análise. Disponível na *World Wide Web in*: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT08-4593--Int.pdf>> 2008 . Acesso em março de 2009.

MARIN, Alda Junqueira. 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.

MAZZEU, Francisco José Carvalho. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.19, n.44, abr.1998. Disponível na *World Wide Web* *in*: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100006&lng=pt&nrm=iso . doi: 10.1590/S0101-32621998000100006. Acesso em 04 de abril de 2008.

MINAYO, Maria Cecília Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo, Hucitec. 2004.

MORETO, Gláucia U. Coluccini. Contextualizando a formação continuada de professores na rede. I Encontro de Educadores sobre Práticas de Formação na RME e FUMEC. Campinas, SP, 2003. Mimeo.

MORETO, Julio Antonio. **Formação profissional e profissionalização do professor**. Campinas, SP : [s.n.], 2008. Trabalho de conclusão de curso (especialização) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

MORETO, Julio Antonio. **A educação continuada do diretor de escola**: avaliação da política implementada pela Secretaria municipal de educação de Campinas, no período de 1994 a 2000. 2002. 217p. Dissertação (Mestrado Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

MORONI, José Antonio. O direito à participação no Governo Lula. **Saúde em Debate**, Revista do Centro Brasileiro de Estudos de Saúde, Centro Brasileiro de Estudos de Saúde, CEBES – São Paulo: Centro Brasileiro de Estudos de Saúde, CEBES, 2005. v. 29; n. 71 p.284-304

NEVES, Lúcia Maria Bastos P. Cidadania e participação política na época da independência do Brasil. **Cadernos CEDES**. Memória, liberdade e liturgia política na educação do cidadão. Campinas, v.22, n.58,p.47-64, dez. 2002.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. As massas trabalhadoras começam a participar do banquete, mas o cardápio é escolhido à revelia, ou democracia e educação escolar nos anos iniciais do século XXI. *In*: FÁVERO, Osmar & SEMERARO, Giovanni (orgs.) **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. 2ª. Ed. Petrópolis, RJ : Editora Vozes, 2003. p. 163-174.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **As possibilidades da política**: idéias para a reforma democrática do Estado. São Paulo: Paz e Terra, 1998. 305p.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Um estado para a sociedade civil**: temas éticos e políticos da gestão democrática. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2005. 263p.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. “Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica”. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.28, n.100 – Especial, p.661-690., out.2007.

OLIVEIRA, Cleiton de. *et al.* **Conselhos municipais de educação**: um estudo na região metropolitana de Campinas. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006. 300p.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade & ROSAR, Maria de Fátima Félix (orgs). **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte, MG: Ed. Autêntica. 2002. p.125-143

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida & AZEVEDO, Ana. (orgs.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. Cengage Learning Editores, 2002

OLIVEIRA, Paulo de Salles. Caminhos de construção da pesquisa em Ciências Humanas. *In*: OLIVEIRA, Paulo de Salles. (org.) **Metodologia das Ciências Humanas**. São Paulo: Hucitec/UNESP, 1998. p. 17-28.

OLIVEIRA, Regina Maringoni de. **A Secretaria Municipal de Educação de Campinas (2001-2004)**: contribuições para o entendimento da Escola Viva. 2005. 529p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

PANFICHI, Aldo & MUÑOZ CHIRINOS, Paula Valeria. Sociedade civil e governabilidade democrática nos Andes e no Conesul: uma visão panorâmica na entrada do século XXI. *In*: DAGNINO, Evelina (org.). **Sociedade civil e espaços públicos no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2002, p.303-330.

PAOLI, Maria Célia. Empresas e responsabilidade social: os enredamentos da cidadania no Brasil. *In*: SANTOS, Boaventura de Souza (org.). **Democratizar a democracia**: Os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002 - (Reinventar a emancipação social: para novos manifestos; 1), p.373-418.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. **Programa de Governo Democrático e Popular** – Campinas, 2001-2004, s.d., 78p. Mimeo.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira & KNOBLAUCH, Adriane. Formação de professores em resumos de teses e dissertações e o acúmulo de conhecimento. Disponível na *World Wide Web* *in*: www.anped.org.br/28/textos/gt08/gt08405int.rtf. 2005. Acesso em março de 2007.

PIMENTA, Selma Garrido & ALMEIDA, Maria Isabel de. PREFÁCIO do livro **Formação de professores saberes, identidade e profissão**. Valter Soares Guimarães, 3ª. Ed. Papirus. 2004. Coleção Entre Nós Professores.

PIRES, Joelma Lúcia Vieira. **Formação por competências: do prescrito ao real.** 2008. 312p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

PRADO, Patrícia Dias. Crianças Menores e Maiores: entre diferentes idades e linguagens. (s.a.). Disponível na *World Wide Web* in: http://www.alb.com.br/anais16/sem13pdf/sm13ss04_03.pdf, acesso em setembro de 2009.

PRIMIANO, Domingas Maria C.R. Os Conselho Municipais da Região Metropolitana de Campinas - Santo Antonio de Posse. In: OLIVEIRA, Cleiton de. *et al.* **Conselhos municipais de educação: um estudo na região metropolitana de Campinas.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2006. p.195-211.

PUCCI, Bruno & RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. O enfraquecimento da experiência na sala de aula. Campinas, SP. **Pro-Posições**, v. 18, n. 1 (52) - jan./abr. 2007

QUAGLIO, Paschoal. Gestão da educação e dialogicidade problematizadora. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** – RBP AE. v.25, n.1, p.139-153, jan./abril.2009.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Problemas na proposição de pesquisas em Ciências Sociais. In: LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. (org.) **Desafios da Pesquisa em Ciências Sociais.** São Paulo: CERU, 2001. **Textos CERU**, Série 2, nº8. p. 15-29.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. O pesquisador, o problema da pesquisa, a escolha de técnicas: algumas reflexões. In: LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. (org.). **Reflexões sobre a pesquisa sociológica.** 2ª. ed. São Paulo: CERU, 1999. **Textos CERU**, Série 2, nº3. p. 13-24.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Variações Sobre a Técnica de Gravador no Registro da Informação Viva.** T. A. Queiroz, Editor, Biblioteca Básica de Ciências Sociais, v.7, São Paulo, 1991. 171p.

REIS, F. W. Democracia, igualdade e identidade. In : PERISSINOTTO, R. M. & FUKS, M. (orgs.). **Democracia** : teoria e prática. Rio de Janeiro: Relume-Dumará. 2003.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. Educação escolar e higienização da infância. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.23, n.59, p.39-56, abril de 2003.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Mobilização e conflito político: A campanha das “Diretas Já”.** Campinas, SP, 1993, 256p. Dissertação de Mestrado, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, UNICAMP.

RODRIGUES, Maria de Lurdes. **Sociologia das Profissões.** 2ª. Ed. Oeiras, Portugal: Celta Editora, 2002. 160p.

SADER, Emir. Para outras democracias. In: SANTOS, Boaventura de Souza (org.). **Democratizar a democracia: Os caminhos da democracia participativa.** Rio de Janeiro:

Civilização Brasileira, 2002 - (Reinventar a emancipação social: para novos manifestos; 1), p.649-679

SANTOS, Boaventura de Souza (org.). **Democratizar a democracia: Os caminhos da democracia participativa.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002(a) - (Reinventar a emancipação social: para novos manifestos; 1). 679p.

SANTOS, Boaventura de Souza. Orçamento participativo em Porto Alegre: para uma democracia redistributiva. *In*: SANTOS, Boaventura de Souza (org.). **Democratizar a democracia: Os caminhos da democracia participativa.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002(b) - (Reinventar a emancipação social: para novos manifestos; 1), p. 455-559..

SANTOS, Boaventura de Souza & AVRITZER, Leonardo. Introdução: para ampliar o cânone democrático. *In*: SANTOS, Boaventura de Souza (org.). **Democratizar a democracia: Os caminhos da democracia participativa.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002 - (Reinventar a emancipação social: para novos manifestos; 1), p. 39-82.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. *In*: SANTOS FILHO, José Camilo dos & GAMBOA, S. S. (orgs.) **Pesquisa Educacional:** quantidade-qualidade. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 13-59. (Coleção Questões da Nossa Época; v.42).

SANTOS, Sonia Regina Mendes dos. Formação continuada: Decisão institucional ou espaço de construção de autonomia? Disponível na *World Wide Web* *in*: <http://www.anped.org.br/inicio.htm>. - 26a. reunião. 2003. acesso em abril de 2008.

SANTOS, Sonia Regina Mendes dos. A universidade e a formação continuada de professores: dialogando sobre a autonomia profissional. Disponível na *World Wide Web* *in*: <http://www.anped.org.br/inicio.htm>. - 27a. reunião. 2004. acesso em abril de 2008.

SANTOS, Sonia Regina Mendes dos. Os Centros de Referência para a Formação Continuada de Professores: algumas alternativas em busca da autonomia. Disponível na *World Wide Web* *in*: <<http://www.anped.org.br/inicio.htm>. - 28a. reunião. 2005.> acesso em abril de 2008.

SARMENTO, Diva Chaves. Criação dos sistemas municipais de ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, vol. 26, n. 93, p. 1363-1390, Set./Dez. 2005.

SAVIANI, Dermerval. “Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro”. Disponível na *World Wide Web* *in*: http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/trabalhos_encomendados/trabaho%20-%20gt15. 31a. Reunião Anual ANPEd. 2008a. Acesso em janeiro de 2009.

SAVIANI, Dermerval. Sistema nacional de educação: conceito, papel histórico e obstáculos para sua construção no Brasil. Disponível na *world wide web* *in*:

< http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/5trabalhos_encomendados.pdf> 2008b. Acesso em abril de 2009.

SAVIANI, Dermerval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, vol.28, n.100 – Especial, p.1231-1255, out.2007.

SAVIANI, Dermerval. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, CEDES, Campinas, ano XX, nº 69, Dezembro/99 – p.119-136.

SCHEIBE, Leda. Políticas para a formação dos profissionais da educação neste início de século: análise e perspectivas. Disponível na *World Wide Web* in: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/seledacheibe.doc.2003>.> acesso em abril de 2008.

SILVA, Andréia Ferreira da. A formação de professores para a educação básica no Brasil: projetos em disputa (1987-2001). Disponível na *World Wide Web* in: <http://www.anped.org.br/28/textos/gt08/gt08327int.rtf> - 2005 . Acesso em maio de 2008.

SILVA, Igínea Caetana Finelli. Os Conselho Municipais da Região Metropolitana de Campinas - Campinas. In: OLIVEIRA, Cleiton de. *et al.* **Conselhos municipais de educação: um estudo na região metropolitana de Campinas**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006. p.79-98.

SILVA Júnior, João dos Reis. Reformas do estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. **Revista Brasileira de Educação**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Editora Autores Associados, Campinas, SP: set. out. nov. dez. 2003, nº24, p. 78-94.

SILVA, Maria Aparecida da. Educação e administração participada. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre, v.17, n.2, p.161-170, jul./dez. 2001.

SINISCALCO, Maria Teresa. **Perfil estatístico da profissão docente**. São Paulo: Moderna, 2003.

SOARES, Magda. **Metamemória-memórias: travessia de uma educadora** - 2ª edição - São Paulo: Cortez, 2001 (Coleção educação contemporânea. Série memória da educação).

SOUSA NETO, Manoel Fernandes de. O ofício, a oficina e a profissão: reflexões sobre o lugar social do professor. **Cadernos CEDES**, Campinas, vol.25, n.66, p.249-259, maio/ago, 2005.

SOUZA, Aparecida Néri de. O sentido da desregulamentação do trabalho nas trajetórias profissionais. XIV Congresso Brasileiro de Sociologia. Rio de Janeiro, RJ. 2009. Disponível na *World Wide Web* in: http://starline.dnsalias.com:8080/sbs/arquivos/15_6_2009_16_21_47.pdf.. Acesso em setembro de 2009.

SOUZA, Aparecida Néri de. Trajetórias de professores da educação profissional. **Pro-Posições / Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.** – Campinas, SP, v.16, n.3(48) - set. dez.2005, pp.195-211

SOUZA, Aparecida Néri de. **Sou professor, sim senhor!:** representações do trabalho docente. Campinas, SP: Papirus, 1996 – Coleção magistério: formação e prática pedagógica.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de & OLIVEIRA, Romualdo Portela de. "Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil". **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.24, p.873-895, setembro de 2003.

SPOSITO, Marília Pontes. Considerações em torno do conhecimento sobre Juventude na área da educação. *In:* SPOSITO, Marília Pontes (coord.) **Juventude e escolarização (1980-1998).** – Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002. 221 p. : il. (Série Estado do Conhecimento, INSS 1676-0565, n. 7). Disponível na *World Wide Web* *in:* http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/juventude_escolarizacao_n7_151.pdf. Acesso em 2008.

SUGIMOTO, Luiz. O desmonte do projeto de estado social e a distribuição de migalhas. **Jornal da UNICAMP.** 2005. Disponível na *World Wide Web* *in:* http://www.UNICAMP.br/UNICAMP/UNICAMP_hoje/jornalPDF/ju301pg0607.pdf Acesso em maio de 2008.

TANGUY, Lucie. Formação: uma atividade em vias de definição?. **Veritas:** Porto Alegre, RS, v.42, nº2, jun. 1997, p.385-410.

TATAGIBA, Luciana. A institucionalização da participação: os conselhos municipais de políticas públicas na cidade de São Paulo. *In:* AVRITZER, Leonardo. (org.) **A participação em São Paulo.** São Paulo: Editora UNESP, 2004. p.323-407.

TATAGIBA, Luciana. Os conselhos gestores e a democratização das políticas públicas no Brasil. *In:* DAGNINO, Evelina. (org.) **Sociedade civil e espaços públicos no Brasil.** São Paulo: Paz e Terra, 2002, p.47-103.

TERRAZAN, Eduardo Adolfo; SANTOS, Maria Eliza Gama; & LISOVSKI, Lisandra Almeida. Desigualdades nas relações universidade-escola em ações de formação inicial e continuada de professores. Disponível na *World Wide Web* *in:* <http://www.anped.org.br/inicio.htm>. - 28a. reunião. 2005>. acesso em abril de 2008.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 7^a ed. - São Paulo: Cortez, 1996. 108p.

TOLEDO, Caio Navarro de. 1964: O golpe contra as reformas e a democracia. **Revista Brasileira de História.** São Paulo, v. 24, nº 47, p.13-28 – 2004

TORRES, Rosa María Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. *In:* TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian Jorge; & HADDAD, Sérgio. (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.-125-193

TRAGTENBERG, Mauricio. A escola como organização complexa. *In*: GARCIA, Walter. **Educação Brasileira Contemporânea**. São Paulo: McGraw-Hill, 1978.p.15-30.

UNESCO. **Informe mundial sobre la educación**. Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación. Madrid, Espanha: Ibérica Gráfico, S.A. 1998. Preâmbulo.

VIANNA, Rodrigo Pinheiro de Toledo & TERESO, Mauro José Andrade. Análise do Programa de Merenda Escolar em Campinas. Revista **Cadernos de Debate**, Vol. V, 1997. Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alimentação da UNICAMP. páginas 46-76. Disponível na World Wide Web

<[www.UNICAMP.br/nepa/arquivo_san/Analise do Programa de Merenda Escolar em Campinas.pdf](http://www.UNICAMP.br/nepa/arquivo_san/Analise_do_Programa_de_Merenda_Escolar_em_Campinas.pdf)> acesso em maio de 2009.

VOGL, Ingrid. Educação inaugura espaço para formação, pesquisa e tecnologia. Notícias. Campinas, 17 dez. 2008. Disponível na *World Wide Web* *in*: http://www.campinas.sp.gov.br/noticias/?not_id=1&sec_id=&link_rss=http://www.campinas.sp.gov.br/admin/ler_noticia.php?not_id=19733. Acesso em setembro de 2009.

WEBER, Max. A 'objetividade' do conhecimento nas ciências sociais. *In*: COHN, Gabriel (org.). **Weber**. São Paulo: SP – Editora Ática, 2002. p.79-127

WEBER, Max. **Metodologia das ciências sociais**. (parte II). 3ª. Ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2001. 453p.

WEBER, Max. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998.

WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**. Hans H. Gerth e Charles Wright Mills (orgs.). Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1974.

ANEXO I

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM OS CONSELHEIROS E COORDENADORAS DE FORMAÇÃO

1. CONSELHEIROS

A qual segmento pertence o entrevistado dentro do conselho em que atua.

Período em que atuou como conselheiro.

Entendimento que tem do que seja o conselho em que atua como conselheiro.

Dizer sobre sua atuação no conselho.

Dizer da importância do conselho.

Dizer das discussões que acompanhou, presenciou, participou em relação a formação continuada de professores.

Dizer da importância da formação continuada de professores, enquanto temática do conselho.

Dizer das proposições de políticas para a SME a respeito da formação continuada de professores.

2. COORDENADORAS DE FORMAÇÃO

Período em que atuou como Coordenadora.

Relatar sobre sua atuação na Coordenadoria de Formação.

Dizer da importância da formação continuada.

Dizer das ações para a formação continuada de professores, na sua gestão.

Informar os documentos produzidos sobre formação continuada na sua gestão.

Relação do trabalho da Coordenadoria de Formação e os conselhos instituídos na SME, durante o período em que atuou como Coordenadora.

Dizer da importância dos conselhos.

ANEXO II

LISTA DOS CURSOS E GRUPOS DE TRABALHO ORGANIZADOS PELA COORDENADORIA SETORIAL DE FORMAÇÃO NO 1º SEMESTRE DE 2004:

- C 1 - Olhar Fotográfico - Marli Wunder
- C 2 - Corpo Lúdico - Lívia Sabag
- C 3 - Processos educativos através do teatro - Vicente Concilio
- C 4 - LIBRAS (Língua brasileira de sinais) - Geilda Fonseca
- C 5 - Procura-se o sentido - João Mendes e Lílian Marques
- C 6 - Educação Alimentar - Aparecida Pedricci e Vera Maria Gurgel do Amaral
- C 7 - Contando Contos - Maria Lúcia Neves
- C 8 - Conhecer Campinas Numa Perspectiva Histórica - Ângelo Emílio da Silva Pessoa
- C 9 - Dança - Walkíria Coelho
- C10 - Brincarte - Grupo Cinco Marias
- C11 - Leitura crítica da mídia - Ivete Cardoso Roldão
- C12 - Educação Especial: Possibilidades de trabalho pedagógico - Carmen Silvia, Juliano Pereira e Júlio André Della Corte
- C13 - Gestão Democrática e Participativa: transformando o fazer pedagógico – Luciano Marcos da Silva
- C14 - Pedagogia da Infância: A criança de zero a seis anos - Denise Cristina Nogueira
- C15 - Escola e Sociedade - Júlio Moreto
- C16 - Apreciação Musical: fundamentos para a compreensão da música clássica ocidental - Carlos Wiik
- C17- Experimentando a produção de vídeos: professores e adolescentes com uma câmera na mão - Rodrigo Braga do Couto Rosa
- C18 - Educação Inclusiva – Um Novo Paradigma Educacional - Maria Ivone Aranha
- C19 - Educar para a Igualdade Racial - Lucinéia Crespim
- C20 - Implicações da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano nas práticas pedagógicas - Roseli Aparecida Cação Fontana
- C21 - O Ser Humano e a Cidade: circulando, convivendo e transformando - Roberta dos Reis Mantovani
- C 22 - A história da escola pública no Brasil - Sonia Regina Ferreira de Oliveira
- C23 - Sentidos de “agrupamento”: usos e operações no cotidiano da Educação Infantil - Leila Cristina Borges
- C 24 - Pessoas com deficiência - A discussão das políticas públicas mediada por vídeosdocumentários - Shirley Silva
- C 25 - Letramento e Alfabetização – Rosalinda S. R. de Vasconcelos
- C 26 - Integrando família e escola com muito prazer! – Débora Oliveira de Pádua e Vera Lígia Bellinazi Peres
- C 27 - Gestão Educacional e Cidadania - Lizete Arelaro e Romualdo Portela de Oliveira
- C 28 - Jogos matemáticos - Maria Aparecida Pinheiro
- GT 1 - Estudos do Meio na Prática Pedagógica
- GT 2 - Educação Ambiental
- GT 3 - Movimentos de Inclusão
- GT 4 - Educação de Jovens e Adultos (EJA 1)
- GT 5 - Memória da Rede

GT 6 - Sujeitos e conhecimento no cotidiano da Educação de Jovens e Adultos
GT 7 - A educação popular, a cultura do cuidar e as relações em rede
GT 8 - Educar em Campinas
GT 9 - Ações de sensibilização e fabricação de bonecas étnicas
GT 10 - ERET - Educação, Relações Econômicas e Tecnologia
GEPEI - Grupo de Estudos e Pesquisas de Educação Infantil
GEPA - Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização

FONTE: FURGERI (2007: 116-7)

ANEXO III
LISTA DE CURSOS ORGANIZADOS
PELA COORDENADORIA SETORIAL DE FORMAÇÃO, NO ANO DE 2007.

1. Curso: "O aluno com deficiência física e a apropriação do conhecimento: discutindo possibilidades tecnológicas para o sucesso escolar" – 32 h.
2. Curso: "O ensino de Português como segunda língua para surdos" – 55 h.
3. Curso: "Educação Infantil: A vida entrando na sala de aula" – 60h.
4. Curso: "Os anos iniciais do Ensino Fundamental: exercício da cidadania" – 60h.
5. Curso: "Ensino Fundamental: adolescência cidadã" – 90h.
6. Curso: "Educação de Jovens e Adultos" – 100h.
7. Curso: "A construção do trabalho coletivo: cuidar de si para interagir e orientar novas práticas pedagógicas" – 60h.
8. Curso: "Qualidade de vida aos profissionais não docentes das Escolas Municipais de Campinas" – 80h.
9. Curso: "Das primeiras formas de contagem à utilização do ábaco" – 30h.
10. Curso: "Curso Básico de Informática Educativa" – 45h.
11. Curso: "Laboratório de Informática, novo espaço para o professor" – 45h.
12. Curso: "Formação de coordenadores de projetos em informática - Módulo I: alunos monitores" – 45h.
13. Curso: "Podcast: dando voz aos alunos da Rede" – 30h.
14. Curso: "História em quadrinhos - uma proposta envolvente" – 30h.
15. Curso: "Leitura e releitura de imagens" – 15h.
16. Curso: "Estudos avançados de Educação Infantil: o 'Currículo em Construção' em movimento – 1" – 84h.
17. Curso: "Estudos avançados de Educação Infantil: o 'Currículo em Construção' em movimento – 2" – 84h.
18. Curso: "O projeto pedagógico e a formação de professores: escrita, encontros e diálogos da/na escola" – 40h.
19. Curso: "Aprender a perguntar, pesquisar e descobrir: o desenvolvimento de projetos com crianças do ciclo de alfabetização" – 30h.
20. Curso: "Memória de professores" – 30h
21. Curso: "Letra e Vida" – 180h.
22. Curso: "Alfabetização e Cultura Letrada (continuidade do curso Letra e Vida / 2006)" – 120h.
23. Curso: "O Ensino Fundamental de nove anos e o ciclo de alfabetização: teorias e práticas" – 40h.
24. Curso: "Um novo olhar para os registros: produção de conhecimentos" – 45h.
25. Curso: "Classes voltadas a alunos em defasagem idade/série" – 40h
26. Curso: "Curso: Ensino/aprendizagem da Matemática: alternativas para a diversidade da sala de aula – 90h.
27. Curso: "Entrou por um fio... saiu por um laço... Quem quiser que dê um abraço" – 80h.
28. Curso: "Pedagogia da Imagem" – 160h.
29. Curso: "Francês Básico I" – 68h.
30. Curso: "Francês Básico II" – 68h.
31. Curso: "Francês Básico III" – 85h.
32. Curso: "Italiano - Básico I" – 80h.
33. Curso: "Italiano – Intermediário" – 80h.
34. Curso: "LIBRAS - Módulo I" – 75h.

- 35 – Curso: “LIBRAS - Módulo II” – 75h.
- 36 – Curso: “Curso de LIBRAS - Módulo I” - 80h.
- 37 – Curso: “Curso de LIBRAS - Módulo II” - 88 h.
- 38 – GT: “Formação pedagógica para o ensino de Francês na SME” - 18 h.
- 39 – GT: “Imprensa na escola (iniciante)” - 50 h.
- 40 – GT: “Imprensa na escola (continuidade)” - 50 h.
- 41 – GT: “Rádio e TV” - 45 h.
- 42 – GT: “A leitura na escola: práticas existentes e práticas possíveis” - 80 h.
- 43 – Curso: “Dança Educação” – 120h.
- 44 – Curso: “O circo educando” - 66 h.
- 45 – Curso: “Vivências de atividades circenses na escola” - 40 h.
- 46 – Curso: “Musicalizando Campinas: Naípe de cordas - violino ou viola” 78 h
- 47 – Curso: “Musicalizando Campinas: Naípe de Sopro - Flauta doce (soprano)” 60 h
- 48 – Curso: “Musicalizando Campinas: Banda Rítmica Infantil 1” 80 h
- 49 - Curso: “Musicalizando Campinas: Banda Rítmica Infantil 2” – 90h.
- 50 – Curso: “Musicalizando Campinas: Regência Coral” - 76 h
- 51 – Curso: “Musicalizando Campinas: Ritmo - Fanfarra nas escolas” - 78 h
- 52 – Curso: “Musicalizando Campinas: Naípe de percussão” - 90 h
- 53 – Curso: “Musicalizando Campinas: Naípe de metal: trompete, trombone, tuba etc” - 90 h
- 54 – Curso: “Musicalizando Campinas: Corpo coreográfico e baliza” - 90 h
- 55 – Curso: “Ensinando com o jogo de Xadrez” - 80 h
- 56 – Curso: “Oficina de teatro para professores” - 80 h
- 57 – Curso: “História da Arte - abrangência: desenho e pintura, relações intersemióticas com a literatura” - 120 h
- 58 – GT: “Educação Física - Construção de políticas públicas no currículo escolar - Jogos Escolares Municipais (JEM) e regulamentos” - 40 h
- 59 – GT: “Arte - Construção de políticas públicas no currículo escolar” - 40 h
- 60 – Curso: “Educação por natureza” - 66 h
- 61 – Curso: “Educação Ambiental” - 57h
- 62 – Curso: “Educação Alimentar e Currículo” - 36 h
- 63 – Curso: “Brinquedista” – 30h.
- 64 – Curso: “Bio-educação” - 66 h
- 65 – Curso: “Trabalhando conceitos de Educação Ambiental através de maquetes e jogos 1” - 57h
- 66 – Curso: “Trabalhando conceitos de Educação Ambiental através de maquetes e jogos 2” - 57h
- 67 – Curso: “Ações Educativas em Museus” - 100 h
- 68 – Curso: “Convivendo com o universo das infâncias” - 80 h
- 69 – Curso: “Convivendo com o universo da adolescência” - 80 h
- 70 – Curso: “A amizade como ato educativo na visão da filosofia” 80h.
- 71 - GT: “Educação e Sexualidade” - 36 h
- 72 – Curso: “A Lei 10.639/03 - Compromissos e mudanças na educação” - 120 h
- 73 – GT: “A Lei 10.639/03: discutindo relações étnico-raciais nas práticas pedagógicas” - 100 h
- 74 – GT: “A Lei 10.639/03 - Capoeira na escola, estudo das africanidades, diversidade étnicoracial e currículo”- 45 h
- 75 – GT: “A Lei 10.639/03 - Reflexões teóricas e práticas sobre o currículo no cotidiano escolar” - 100 h
- 76 – GT: “Valores e referenciais afro-brasileiros na Educação Infantil” - 48 h
 Curso: “O aluno com autismo na Rede Regular de Ensino” - 8 h

Curso: “A inclusão dos superdotados: desenvolvendo capacidades e talentos”

Curso: “Conheça Campinas na Escola” - 12 h

Curso: “Educação para mobilidade” 112 h

Curso: “Projeto Pedagógico: carta de intenções ou concretização de uma proposta coletiva de trabalho?” - 30 h

Curso: “Curso de Extensão: Amazônia: uma questão de sobrevivência” - 34 h

Congresso: II Congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa ISAAC Brasil - Caminhos da Comunicação Alternativa no Brasil: usuário, família, profissional, pesquisador.

Responsável: CEPRE/FCM e FCM/IEL / UNICAMP

Simpósio: VI Simpósio do Laboratório de Gestão Educacional - Tema: Gestão Educacional:

Realidades e Compromissos; Responsável: FE/UNICAMP; Carga horária: 8 h

FOTE: Comunicado SME/FUMEC nº01/2007, de 27 de março de 2007, DOM de 28.03.07, p.3 a 9. Disponível na World Wide Web in: www.campinas.sp.gov.br/uploads/1692606081.pdf , acesso em julho de 2009.