



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO



Erika Moreira Martins

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES NA RMC:
PARCERIAS ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO**

Campinas, julho de 2010

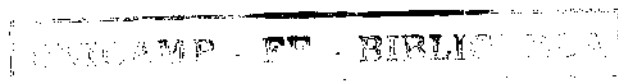
UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

ERIKA MOREIRA MARTINS

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES NA RMC:
PARECERIAS ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO**

Trabalho de Conclusão de Curso
de Pedagogia da Universidade
Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação, sob a orientação do
Prof. Dr. Vicente Rodriguez

Campinas, julho de 2010



UNIDADE:	FE
Nº CHAMADA	TCC/Unicamp
	m366p
V:	EX:
Tombo:	5043
PROC:	134/10
C:	X
PREÇO:	11,00
DATA:	05.10.10
COD TÍTULO:	771265

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**
Bibliotecária: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

M366p Martins, Erika Moreira
Políticas públicas de formação continuada de professores na RMC :
parcerias entre o público e o privado / Erika Moreira Martins. -- Campinas,
SP : [s.n.], 2010.

Orientador : Vicente Rodriguez.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) -- Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Políticas públicas. 2. Políticas educacionais. 3. Formação continuada. 4.
Público e privado em educação. 5. Descentralização do ensino. 6. Campinas,
Região Metropolitana (SP). I. Rodriguez, Vicente. II. Universidade Estadual
de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

10-153-BFE

AGRADECIMENTOS

À minha família que, à sua maneira, e sobrepondo-se às limitações impostas pela concretude da nossa vida, soube contribuir para minha formação.

Ao meu orientador, Prof. Vicente Rodriguez, pelo imenso carinho, paciência, generosidade e leveza com que sempre conduziu minha orientação.

À profa. Theresa Adrião, por ter aceitado ser segunda leitora deste trabalho.

Aos amigos que o mundo me deu de presente: Maria Borges e sua família, Mercedes e Roxana. Aos amigos capixabas.

Aos amigos que a universidade me deu: Liliane, Lucas, Kamilla, Aimar, Luna, Marcela, Gabriela, Francis, Fabiana, Vanessa, Luciana, Carol. Obrigada pelas grandes discussões e pelos incríveis bons momentos.

Às pessoas queridas com as quais sempre se pode contar: Kelly, Sheila e Raquel: minha poção de água doce na amargura do mar.

A todos, o meu sincero agradecimento.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é o de analisar as políticas públicas de formação continuada de professores do Ensino Fundamental, no período entre 2008 e início de 2010, nos municípios que compõem a Região Metropolitana de Campinas, privilegiando as parcerias estabelecidas na oferta dos cursos.

Ao longo do trabalho procurou-se demonstrar como, a partir do processo de redemocratização do país, a Reforma do Estado e as propostas embasadas na teoria da Terceira Via articulam-se na configuração de “novas” formas de interação nas políticas públicas, baseadas no estabelecimento de parcerias.

Parte-se do pressuposto de que a regulamentação dos recursos financeiros alocados na educação, como o FUNDEF, ao destinar parte do orçamento exclusivamente à valorização do magistério, dá respaldo financeiro e legal ao oferecimento de cursos de formação continuada.

A municipalização do Ensino Fundamental traz em seu bojo uma demanda de formação continuada de professores. Existindo recursos financeiros com destinação específica para suprir esta demanda os municípios, mesmo sem tradição, estrutura ou história institucional na oferta de formação continuada, assumem esta tarefa. Contudo, para tal oferta, a sociedade civil organizada, acompanhada pela lógica empresarial, se dispõe a dividir a tarefa educacional realizando parcerias na elaboração e/ou implementação de serviços de responsabilidade do setor público.

Dessa forma, o mercado assume tarefas de responsabilidade do setor público na elaboração e na implementação de políticas públicas educacionais, através de parcerias firmadas entre o setor público e o setor privado. Estas ações são realizadas segundo novas lógicas de racionalidade econômica, eficiência e produtividade visando o menor investimento possível e o melhor produto alcançável.

PALAVRAS-CHAVE: políticas públicas para educação; formação continuada; parcerias público e privado, Região Metropolitana de Campinas; descentralização.

LISTA DE GRÁFICOS, TABELAS E MAPA

GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – RMC – Evolução das Matrículas no Ensino Fundamental (2000-2009).

GRÁFICO 2 – RMC – Matrículas no Ensino Fundamental nos ANOS INICIAIS (2000-2009)

GRÁFICO 3 – RMC – Matrículas no Ensino Fundamental nos ANOS FINAIS (2000-2009)

GRÁFICO 4 – RMC – Total de Matrículas no Ensino Fundamental por rede (2009)

GRÁFICO 5 – RMC – Matrículas no Ensino Fundamental nos ANOS INICIAIS por rede (2009)

GRÁFICO 6 – RMC – Matrículas no Ensino Fundamental nos ANOS FINAIS por rede (2009)

GRÁFICO 7 – RMC – Distribuição da municipalização do ensino, por Anos Iniciais e Finais, e tamanho do município (2009)

GRÁFICO 8 – RMC – Cursos oferecidos em parceria (2009-2010)

GRÁFICO 9 – AMERICANA – Matrículas no Ensino Fundamental (2009)

GRÁFICO 10 – AMERICANA – Evolução das Matrículas no Ensino Fundamental (1999-2009)

GRÁFICO 11 – ARTUR NOGUEIRA – Matrículas no Ensino Fundamental por esfera de responsabilidade (2009)

GRÁFICO 12 – ARTUR NOGUEIRA – Evolução das Matrículas no Ensino Fundamental (1999-2009)

GRÁFICO 13 – CAMPINAS – Matrículas no Ensino Fundamental (2009)

GRÁFICO 14 – CAMPINAS – Evolução das Matrículas no Ensino Fundamental (1999-2009)

GRÁFICO 15 – COSMÓPOLIS – Matrículas no Ensino Fundamental (2009)

GRÁFICO 16 – COSMÓPOLIS – Evolução das Matrículas no Ensino Fundamental (1999-2009)

GRÁFICO 17 – ENGENHEIRO COELHO – Matrículas no Ensino Fundamental (2009)

GRÁFICO 18 – ENGENHEIRO COELHO – Evolução das Matrículas no Ensino Fundamental (1999-2009)

GRÁFICO 19 – HOLAMBRA – Matrículas no Ensino Fundamental (2009)

GRÁFICO 20 – HOLAMBRA – Evolução das Matrículas no Ensino Fundamental (1999-2009)

GRÁFICO 21 – HORTOLÂNDIA – Matrículas no Ensino Fundamental (2009)

GRÁFICO 22 – HORTOLÂNDIA – Evolução das Matrículas no Ensino Fundamental (1999-2009)

GRÁFICO 23 – INDAIATUBA – Matrículas no Ensino Fundamental (2009)

GRÁFICO 24 – INDAIATUBA – Evolução das Matrículas no Ensino Fundamental (1999-2009)

GRÁFICO 25 – ITATIBA – Matrículas no Ensino Fundamental (2009)

GRÁFICO 26 – ITATIBA – Evolução das Matrículas no Ensino Fundamental (1999-2009)

GRÁFICO 27 – JAGUARIÚNA – Matrículas no Ensino Fundamental (2009)

GRÁFICO 28 – JAGUARIÚNA – Evolução das Matrículas no Ensino Fundamental (1999-2009)

GRÁFICO 29 – MONTE MOR – Matrículas no Ensino Fundamental (2009)

GRÁFICO 30 – MONTE MOR – Evolução das Matrículas no Ensino Fundamental (1999-2009)

GRÁFICO 31 – NOVA ODESSA – Matrículas no Ensino Fundamental (2009)

GRÁFICO 32 – NOVA ODESSA – Evolução das Matrículas no Ensino Fundamental (1999-2009)

GRÁFICO 33 – PAULÍNIA – Matrículas no Ensino Fundamental (2009)

GRÁFICO 34 – PAULÍNIA – Evolução das Matrículas no Ensino Fundamental (1999-2009)

GRÁFICO 35 – PEDREIRA – Matrículas no Ensino Fundamental (2009)

GRÁFICO 36 – PEDREIRA – Evolução das Matrículas no Ensino Fundamental (1999-2009)

GRÁFICO 37 – SANTA BÁRBARA D'OESTE – Matrículas no Ensino Fundamental (2009)

GRÁFICO 38 – SANTA BÁRBARA D'OESTE – Evolução das Matrículas no Ensino Fundamental (1999-2009)

GRÁFICO 39 – SANTO ANTONIO DE POSSE – Matrículas no Ensino Fundamental (2009)

GRÁFICO 40 – SANTO ANTONIO DE POSSE – Evolução das Matrículas no Ensino Fundamental (1999-2009)

GRÁFICO 41 – SUMARÉ – Matrículas no Ensino Fundamental (2009)

GRÁFICO 42 – SUMARÉ – Evolução das Matrículas no Ensino Fundamental (1999-2009)

GRÁFICO 43 – VALINHOS – Matrículas no Ensino Fundamental (2009)

GRÁFICO 44 – VALINHOS – Evolução das Matrículas no Ensino Fundamental (1999-2009)

GRÁFICO 45 – VINHEDO – Matrículas no Ensino Fundamental (2009)

GRÁFICO 46 – VINHEDO – Evolução das Matrículas no Ensino Fundamental (1999-2009)

GRÁFICO 47 – RMC – Cursos de formação continuada oferecidos em parceria com instâncias públicas (2009-2010)

GRÁFICO 48 – RMC – Cursos de formação continuada oferecidos em parceria com empresas privadas (2009-2010)

GRÁFICO 49 – RMC – Cursos de Formação Continuada de profissionais do Ensino Fundamental, realizados em parceria por tema e por oferta (2008-2010)

TABELAS

TABELA 1 – RMC – Matrículas no Ensino Fundamental por esfera administrativa na RMC, Estado de São Paulo e Brasil (1999 a 2009).

TABELA 2 – RMC – Número total e percentual de matrículas do Ensino Fundamental por rede de ensino e movimento (1999-2009)

TABELA 3 – RMC – Total de cursos pagos e gratuitos oferecidos em parceria por Tamanho do município

TABELA 4 – AMERICANA – Cursos de Formação Continuada oferecidos em parceria em 2010

TABELA 5 – ARTUR NOGUEIRA – Cursos de Formação Continuada oferecidos em 2009/2010

TABELA 6 – CAMPINAS – Cursos de Formação Continuada oferecidos em 2009/2010

TABELA 7 – COSMÓPOLIS – Cursos de Formação Continuada oferecidos em 2009/2010

TABELA 8 – ENGENHEIRO COELHO – Cursos de Formação Continuada oferecidos em 2010

TABELA 9 – HOLAMBRA – Cursos de Formação Continuada oferecidos em 2010

TABELA 10 – HORTOLÂNDIA – Cursos de Formação Continuada oferecidos em 2009/2010

TABELA 11 – ITATIBA – Cursos de Formação Continuada oferecidos em 2008

TABELA 12 – JAGUARIÚNA – Cursos de Formação Continuada oferecidos em 2009/2010

TABELA 13 – MONTE MOR – Cursos de Formação Continuada oferecidos em 2009/2010

TABELA 14 – NOVA ODESSA – Cursos de Formação Continuada oferecidos em 2009/2010

TABELA 15 – PEDREIRA – Cursos de Formação Continuada oferecidos em 2008/2010

TABELA 16 – SANTA BÁRBARA D'OESTE – Cursos de Formação Continuada oferecidos em 2009/2010

TABELA 17 – SANTO ANTONIO DE POSSE – Cursos de Formação Continuada oferecidos em 2009/2010

TABELA 18 – SUMARÉ – Cursos de Formação Continuada oferecidos em 2009/2010

TABELA 19 – VALINHOS – Cursos de Formação Continuada oferecidos em 2009/2010

MAPAS

MAPA 1 – RMC – Agrupamento das Matrículas do Ensino Fundamental por movimento
(1999-2009)

LISTA DE SIGLAS

- FE/UNICAMP – Faculdade de Educação da Unicamp
- FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- GT – Grupo de Trabalho
- HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
- IAB – Instituto Alfa e Beto
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LC – Lei Complementar
- LDB – Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação
- NFC – Núcleo de Formação Continuada
- ONG – Organização Não Governamental
- OS – Organizações Sociais
- PAR – Planos de Ações Articuladas
- PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
- PDRAE – Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
- 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
- RM – Região Metropolitana
- RMBS – Região Metropolitana da Baixada Santista
- RMC – Região Metropolitana de Campinas
- SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento do Estado de São Paulo

SEED – Secretaria de Educação a Distância

SEE-SP – Secretaria Estadual de Educação de São Paulo

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
Capítulo I – O PÚBLICO E O PRIVADO NA EDUCAÇÃO.....	5
1.1. A Reforma do Estado.....	5
1.2. O surgimento da Terceira Via.....	8
1.3. A Reforma do Estado no Brasil	12
1.4. O Estado, setor público e setor privado: as parcerias com a sociedade civil.....	20
Capítulo II – MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA RMC.....	26
2.1. Ensino Fundamental na RMC.....	29
2.2. Apontamentos	39
Capítulo III – REGIÃO METROPOLITANA DE CAMPINAS E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	42
3.1. Processo de Metropolização no Brasil.....	42
3.2. Região Metropolitana de Campinas.....	44
3.3. Formação continuada de professores no Brasil	47
3.4. Formação continuada na RMC	51
3.4.1. A Formação Continuada nos municípios da RMC e as parcerias	54
3.4.1.1. A opção pela parceria	58
3.4.2. Principais desafios em termos de Formação Continuada na RMC	60
3.5. Apontamentos	61
Capítulo IV - MUNICÍPIOS DA RMC, FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E PARCEIROS.....	63
4.1. Municípios	64
4.1.1. Americana	64
4.1.2. Artur Nogueira	67
4.1.3. Campinas.....	71
4.1.4. Cosmópolis.....	77
4.1.5. Engenheiro Coelho.....	83
4.1.6. Holambra.....	88
4.1.7. Hortolândia.....	93
4.1.8. Indaiatuba.....	100
4.1.9. Itatiba.....	103

4.1.10. Jaguariúna.....	108
4.1.11. Monte Mor.....	112
4.1.12. Nova Odessa.....	116
4.1.13. Paulínia.....	119
4.1.14. Pedreira.....	123
4.1.15. Santa Bárbara D'Oeste.....	128
4.1.16. Santo Antonio de Posse.....	132
4.1.17. Sumaré.....	135
4.1.18. Valinhos	140
4.1.19. Vinhedo	143
4.2. Parcerias para execução dos cursos de formação continuada.....	146
4.2.1. CCR AutoBan – Estrada para Cidadania	146
4.2.2. CENPEC.....	146
4.2.3. Grupo Educacional OPET.....	147
4.2.4. Instituto Alfa e Beto	148
4.2.5. Instituto Ayrton Senna	148
4.2.6. Instituto Avisa Lá.....	150
4.2.7. MenteInovadora	152
4.2.8. Núcleo – Centro de Estudos.....	152
4.2.9. PCJ	152
4.2.10. PESC - Programa de ensino sistematizado das ciências	153
4.2.11. Plataforma Freire – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - MEC.....	153
4.2.12. Programa de Correção de Fluxo Escolar – MEC	154
4.2.13. Programa “Ler e Escrever”	155
4.2.14. Programa Singularidades de Formação Continuada	157
4.2.15. ProInfo - Programa Nacional de Informática na Educação - MEC.....	157
4.2.16. Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação – MEC	158
4.2.17. Sistema Positivo	159
4.2.18. Triani Assessoria e Treinamento Educacional	160
3.3. Apontamentos	160
CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	164
Referências bibliográficas:	171
ANEXOS	178

ANEXO 1 – QUADRO 1 – RMC – Formação Continuada	178
ANEXO 2 – QUADRO 2 – RMC – Opção pela parceria	180
ANEXO 3 – QUADRO 3 – RMC – Desafios da Formação Continuada na RMC... ..	183
ANEXO 4 - Séries-históricas das matrículas no Ensino Fundamental, 1999-2009, nos Municípios da RMC.....	185
ANEXO 5 - Roteiro de Entrevista	195

INTRODUÇÃO

Este trabalho procura apresentar as políticas de formação continuada na Região Metropolitana de Campinas, no período entre 2008 e 2010, a partir do processo de descentralização e municipalização do Ensino Fundamental, com destaque para as parcerias entre os setores público e privado, firmadas para realização de cursos.

Para iniciarmos a discussão a respeito do público e do privado na Educação, procuramos compreender o contexto de Reforma dos Estados ocorrido em escala mundial. No caso brasileiro, a Reforma do Estado concretizou-se a partir do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado – PDRAE, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002). Este plano foi elaborado pelo então Ministro da Administração e Reforma do Estado Luiz Carlos Bresser Pereira. Assim, em resposta à crise do Estado de Bem-Estar Social ou crise fiscal, implementa-se no Brasil abordagem da Administração Pública Gerencial (BRESSER PEREIRA, 1998).

Assim, é promulgado um conjunto de leis para viabilizar tal reforma, como as leis que alteram o financiamento, descentralizam e desencadeiam a municipalização da educação. Ocorre então uma transferência da oferta de serviços públicos para as esferas administrativas locais, via mecanismos de descentralização dentre os quais se destaca a municipalização do Ensino Fundamental (ADRIÃO & PERONI, 2008).

A partir da municipalização do Ensino Fundamental, com a demanda de professores e as pressões externas para oferta de cursos de formação e existindo recursos financeiros com destinação específica para tal, os municípios, mesmo sem tradição ou história institucional na oferta de formação continuada, assumem esta tarefa. No entanto, para tal oferta, a sociedade civil organizada, acompanhada pela lógica empresarial, se dispõe a dividir a tarefa educacional realizando parcerias na elaboração e/ou implementação de serviços de responsabilidade do setor público.

Este trabalho está organizado da seguinte forma: o primeiro capítulo, **O público e o privado na educação** apresenta a discussão a respeito da reforma do Estado: processo que atingiu tanto países desenvolvidos quanto periféricos. Iniciada a partir da década de 1970, a reforma partia do pressuposto da crise do Estado de Bem-Estar Social ou crise fiscal para introduzir mecanismos da Nova Administração Pública,

e, desta forma, redefinir o papel do Estado para que melhor pudesse cumprir suas novas atribuições no novo modelo de acumulação, mais flexível e globalizado. Também apresenta o surgimento da Terceira Via como contraposição às reformas neoliberais. No entanto, percebe-se que a Terceira Via conserva os principais valores do neoliberalismo acerca da atuação do estado em relação aos direitos sociais. Por fim, apresenta-se a discussão a respeito do público e do privado na educação, tomando como partida a reforma o Estado, e como este deixa de ser o principal responsável pela educação passando a atuar como gestor deste setor, ao mesmo tempo em que se amplia a participação do setor privado.

No segundo capítulo, **Municipalização do Ensino Fundamental na RMC**, discute-se como a reforma administrativa do Estado traz novas formas de definição e de articulação entre os espaços local, nacional e global, e, conseqüentemente a descentralização e municipalização da educação. A partir de então, constata-se uma profunda alteração na dinâmica das redes de Ensino Fundamental, no caso, dos municípios que compõem a RMC.

O terceiro capítulo, **Região metropolitana de Campinas e formação continuada de professores**, discute o processo de urbanização intensificado a partir da década de 1960. Trata-se de uma contextualização do fenômeno metropolitano, no qual procuramos articular a questão da formação da Região Metropolitana de Campinas aos processos mais gerais de surgimento das metrópoles contemporâneas brasileiras. Logo em seguida, discute-se a formação de professores no Brasil e a formação de professores na RMC.

No quarto capítulo, **Municípios da RMC, Formação Continuada de Professores e Parceiros**, apresenta-se a pesquisa de campo, caracterizando-se os 19 municípios que compõem a RMC e apresentando suas principais ações no que se refere à formação continuada de professores. Também descrevemos as principais instituições e programas com os quais estes municípios estabeleceram parceria.

No capítulo das **Considerações Finais**, constata-se que, embora os municípios que compõem a RMC promovam ações de formação de professores do Ensino Fundamental, estas não se caracterizam como uma política de oferta exclusiva municipal ou mesmo, como uma política articulada em nível metropolitano. Além disso, foram identificados desafios e dificuldades comuns entre os municípios, portanto, seria

interessante que os mesmos estabelecessem diálogos entre si, a fim de constituir uma política metropolitana de formação continuada para resolver problemas comuns conjuntamente. Percebe-se ainda que, mesmo sendo a formação continuada de responsabilidade municipal, a execução deste serviço, pode ser total ou parcialmente transferida para a esfera privada. A partir do discurso da participação da sociedade civil, a intervenção da esfera privada na elaboração ou execução de políticas públicas para formação continuada também pode ser entendida como comercialização de um produto a um novo nicho de mercado promissor, ou um quase-mercado. Sob a forma de “parceria”, o mercado amplia sua participação para obtenção de lucro no espaço público, além de camuflar os conflitos gerados pelas desigualdades sociais.

O resultado deste trabalho é um quadro que contribui especialmente para a compreensão da relação entre o setor público e o setor privado, num contexto de reformas do Estado. A gestão da educação pública não deve ser concebida de forma dissociada de suas implicações sociais. A pesquisa de campo realizada entre 2009 e 2010 trouxe significativas contribuições para a compressão das atuais políticas públicas de formação continuada na RMC. Através da coleta de dados, procuramos compreender se existe uma política de formação continuada em nível regional, quais as suas articulações com outras instâncias de governo ou com a iniciativa privada e, por fim, quais seriam os principais desafios municipais frente a este tema.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nosso universo de pesquisa foi composto por dezenove municípios que compreendem a Região Metropolitana de Campinas. Para o desenvolvimento da pesquisa optamos pela coleta de dados através de entrevistas de roteiro semi-estruturado, ora gravadas, ora manuscritas, realizadas junto a 18 dirigentes que atuam nos setores de formação continuada dos municípios investigados. As entrevistas tiveram como tema principal questões referentes à estruturação da rede, às ações em relação à formação continuada, à opção pela parceria, aos principais desafios em relação à

formação continuada, além de indagar sobre a participação no grupo de trabalho da Câmara temática da Educação da RMC.

Para a realização da coleta de dados foi necessário o agendamento preliminar junto às Secretarias de Educação dos municípios. O processo de coleta teve a duração de dois meses de visitas junto às Secretarias de Educação, e em alguns casos, em escolas e Centros de Formação Continuada.

Também fez parte da pesquisa a coleta de dados referente às matrículas no Ensino Fundamental, da série histórica que compreende o período entre 1999 e 2009. Esta coleta de dados foi realizada junto ao INEP/MEC. Dados referentes à caracterização dos municípios foram coletados junto ao IBGE e SEADE.

Finalmente realizamos pesquisa documental e bibliográfica pertinentes ao tema.

Resumindo: o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto (seja ele explícito e/ou latente). A análise e a interpretação dos conteúdos obtidos enquadram-se na condição dos passos (ou processos) a serem seguidos. Reiterando, diríamos que, para o efetivo "caminhar neste processo", a contextualização deve ser considerada como um dos principais requisitos, e, mesmo, "o pano de fundo" no sentido de garantir a relevância dos resultados a serem divulgados e, de preferência, socializados. (FRANCO, 2005, p. 24-25)

Capítulo I – O PÚBLICO E O PRIVADO NA EDUCAÇÃO

1.1. A Reforma do Estado

Na década de 1980 destacava-se a emergência de movimentos sociais de redemocratização na América Latina, em particular no Brasil, que visavam o aumento da participação política da sociedade civil, a ampliação de direitos e a transparência nas ações. No entanto, os diferentes governos que se sucederam não conseguiram retomar uma política econômica de crescimento para a região. Constatase ainda um processo de influência externa, concretizado através dos organismos internacionais, que além de questionar a eficiência das ações do Estado, passa a promover a redefinição de sua atuação.

É importante destacar que a Reforma do Estado foi um processo de escala internacional, que teve início na década de 1970 e atingiu de distintas maneiras, tanto os países do centro do capitalismo como os países periféricos.

Nos anos 1990, a crise do Estado de Bem-Estar Social ou crise fiscal do Estado enfrentada pelos chamados “países em desenvolvimento” abriu brecha para que os organismos multilaterais propusessem reformas às estruturas institucionais do Estado. Reformas estas que modificariam o aparelho burocrático do Estado, redefinindo seu papel para que melhor pudesse cumprir suas novas atribuições no novo modelo de acumulação, mais flexível e globalizado.

A crise fiscal seria entendida como decorrência da ineficiência ou má gestão das finanças pelo Estado. Como afirma COELHO:

Era necessário reduzir a participação do Estado na economia, promover reformas que buscassem a “eficiência” [...], aumentar o grau de exposição da economia nacional ao ambiente externo, garantir, portanto, condições adequadas para que os detentores da riqueza líquida (os credores de fato e credores em potencial) voltassem a aportar recursos. (COELHO, 2002, p. 157).

A reforma do Estado brasileiro é formulada e implementada pelo então ministro da Reforma do Estado, Bresser-Pereira. Conforme este autor:

Não basta (1) estabilizar através da disciplina fiscal e (2) reduzir o papel do Estado, liberalizando e privatizando. É necessário, adicionalmente, (3) superar a crise fiscal, reduzindo ou cancelando a dívida pública e recuperando a capacidade de poupança do Estado, e (4) definir uma nova estratégia de desenvolvimento ou novo padrão de intervenção, no qual o Estado desempenhe um papel menor mais significativo, promovendo o desenvolvimento tecnológico, protegendo o ambiente e aumentando os gastos na área social. (BRESEER PEREIRA, 1992, p. 27-28).

Destaca-se que a atuação do ministro convergia com as determinações dos organismos multilaterais. Este modelo de reforma, implementado no Brasil nos anos 1990, é baseado na gestão do Estado gerencialista, ou da chamada Nova Administração Pública ou Administração Pública Gerencial (PAULA, 2003).

A chamada Nova Administração Pública se apropria de um discurso que enfatiza a democracia, a participação e a dimensão sociopolítica da gestão, demandas que partiam da sociedade de então.

A partir da década de 1970, inicia-se um movimento que tenta adaptar os conhecimentos gerenciais desenvolvidos no setor privado para o setor público. Já nos anos 1980, este processo atinge seu auge, sendo implementado em governos britânicos neoconservadores. O governo de Thatcher foi o pioneiro em adotar estas formulações que concebem a oferta de serviços públicos como negócios e inserem a lógica gerencial no setor público (PAULA, 2003).

Este modelo tornou-se referência mundial, no entanto, embora a experiência britânica tenha sido pioneira, reelaborações importantes foram feitas para sua consolidação em outros países. Entretanto, destaca-se que estas reelaborações foram feitas sem que os principais pressupostos de busca de eficiência através de mudanças no modelo de gestão dos serviços públicos, fossem alterados.

Em síntese, as medidas organizativas e administrativas que caracterizam a Nova Administração Pública são:

- a) Descentralização do aparelho de Estado;
 - b) Privatização das empresas estatais;
 - c) Terceirização dos serviços públicos;
 - d) Regulação estatal das atividades públicas conduzidas pelo setor privado;
 - e) Uso de ideias e ferramentas gerenciais advindas do setor privado;
- (PAULA, 2003, p. 31).

Destacam-se ainda duas outras importantes noções neste modelo: *accountability* e *empowerment*. A *accountability* pode ser considerada como um aspecto

central da governança. Esta noção diz respeito a uma característica do sistema político que implica transparência dos atos dos governantes e a capacidade de impor sanções e perda de poder para aqueles que violaram os deveres públicos. Ela também pode ser traduzida como responsabilização (O'DONNELL, 1998). A noção de *empowerment* diz respeito à eliminação dos níveis hierárquicos e à delegação de decisões aos trabalhadores diretamente envolvidos nas tarefas (PAULA, 2003).

Paula (2003) também apresenta como contribuições fundamentais para a consolidação do modelo gerencial na esfera pública as elaborações de OSBORNE & GAEBLER (*apud* Paula, 2003). A partir de experiências estadunidenses, estes autores sistematizam as premissas que levariam à “reinvenção do governo”:

- 1) A prestação de serviços públicos não é tarefa governamental e deve ser assegurada aos cidadãos; o Estado deve, assim, realizar parcerias com a iniciativa privada e mobilizar grupos comunitários para a prestação de serviços públicos;
- 2) O Estado deve transferir as responsabilidades da burocracia para as comunidades porque estas são mais flexíveis e mais próximas dos problemas a serem resolvidos;
- 3) Deve-se introduzir a competição na prestação de serviços, porque este tipo de medida aumentaria a eficiência, melhoraria a qualidade do atendimento e encorajaria a inovação e o engajamento dos servidores;
- 4) O governo deve ser orientado por missões, porque esta forma possibilita uma organização mais eficiente do setor público;
- 5) O governo deve ser avaliado pelos seus resultados e desempenhos;
- 6) A administração de qualidade e a criação de sistemas de prestação de serviços mais simples e transparentes voltadas para os clientes devem ser prioridades;
- 7) O governo deve seguir o espírito empreendedor, poupar mais, gerar novas receitas, vincular a dotação orçamentária ao desempenho de cada departamento e criar remunerações variáveis para os administradores públicos;
- 8) Os governos devem investir em prevenção e atuar de forma mais estratégica, planejando mais suas ações e orçamentos;
- 9) O governo deve se descentralizar porque esta medida o tornaria mais rápido no atendimento aos clientes, motivaria mais os funcionários e permitiria uma administração mais participativa e o *empowerment*;
- 10) Os governos deveriam ser orientados para o mercado e deveriam deixar este prover os serviços se isso tornar seu oferecimento mais eficiente; (OSBORNE & GAEBLER, 1994, *apud* PAULA, 2003, p. 51-53).

1.2. O surgimento da Terceira Via

O modelo gerencial foi adotado em diversos países cujos governos assumiram orientações neoconservadoras. No entanto, a partir dos anos 1990, esse modelo começou a ser fortemente criticado. Como alternativa à reforma de origem inglesa, identificamos o surgimento de uma nova estratégia para superação da crise do capital. Conhecida como “Terceira Via”, “nova socialdemocracia” ou “liberalismo-social” esta tendência política defende uma atitude mais positiva perante o livre-mercado, o individualismo e a globalização. (GIDDENS, 1999; 2001).

A Terceira Via traz o discurso da renovação da socialdemocracia. Em *Third Way*¹ – *The Renew of the Social Democracy*, Anthony Giddens apresenta a Terceira Via como uma socialdemocracia revisitada, transformada pelo neoliberalismo. Com o surgimento desta tendência política vemos a redefinição da atuação do Estado a partir de um novo modelo de gestão pública que concebe a oferta de serviços públicos a partir de uma lógica gerencial e empreendedorista. Assim como o neoliberalismo, esta vertente não se opõe ao capitalismo, pois entende que o responsável pela crise é o Estado.

Segundo Bianchi (2004), para a política da Terceira Via o progresso da técnica, das formas institucionais e da sociedade salarial são irrefutáveis. Nesta perspectiva, vencer a crise é restaurar a norma e, desta forma, garantir as condições para a reprodução ampliada do capital.

Para Antunes, “a Terceira Via é a preservação do fundamental do neoliberalismo, com um verniz socialdemocrático cada vez mais roto”. (ANTUNES, 2001, p. 50). A Terceira Via apenas ocupa o lugar do desgastado neoliberalismo clássico e preserva o essencial do projeto neoliberal em seu conteúdo programático. Ainda mantém intactas as reformas realizadas e intensifica a flexibilização do trabalho para fundar definitivamente o capitalismo popular baseado no autoempreendimento (ANTUNES, 2001).

¹ Sobre a origem do termo “Terceira Via”: Segundo Chauí (1999) “A origem dessa fórmula, como reconhecem seus atuais proponentes, é pouco ilustre: foi empregada pelo fascismo para indicar um projeto e um programa econômico, social e político que se pretendia equidistante do liberalismo e do socialismo/comunismo. Reapareceu nos anos 40 nos discursos de Perón e consolidou o peronismo. Em outras palavras, outrora como agora, a ideia de Terceira Via tem a pretensão de colocar-se além da direita liberal e da esquerda socialista-comunista”.

Ainda há registro do termo *The Third Way* em 1984, quando David Held escreve o capítulo “*The Contemporary Polarization of Democratic Theory: The Case for a Third Way*”, presente no livro *Political Theory and the Modern State* - Stanford University Press.

Como aponta Oliveira (2006), a teoria apresenta-se como uma nova alternativa ao modelo capitalista, resgatando o “espírito ético do capitalismo”. Para este autor, Giddens apresenta uma nova relação entre o global e o local, o que demanda um novo aparelho estatal, pautado na descentralização, transparência e abertura do Estado. As parcerias entre o Estado e a sociedade civil são essenciais para que se construa uma socialdemocracia de caráter comunitarista. Anthony Giddens enfatiza a importância de um mercado regulado que produza a paz social, regulamentado pelas leis estatais. Ressalta também, a consolidação de um Estado Forte, regulador, e não de um Estado Grande.

A Terceira Via estabelece a importância da retomada do poder das localidades e o incentivo ao comunitarismo restaurando virtudes cívicas e fundamentos morais. Apresenta a economia do conhecimento como saída para o desenvolvimento, sendo a tecnologia da informação e a tecnologia da comunicação os meios capacitadores da nova economia. Estabelece a educação como a principal força no desenvolvimento do capital humano, tendo como responsabilidade estimular a eficiência econômica e a coesão cívica. O cultivo ao capital social é essencial para a economia do conhecimento. A educação serve para adquirir competências a serem desenvolvidas ao longo da vida. (GIDDENS, 2001)

A Terceira Via ainda aprimora o discurso do livre-mercado, adaptando-o ao ideário da globalização. Esta adaptação também ocorre em termos da concepção do modelo de gestão pública. Desta forma, a Nova Administração Pública é reelaborada durante as experiências da Terceira Via, e se consolida como um modelo para a gestão pública contemporânea.

A partir desta revisão de bibliografia, podemos perceber que a Terceira Via conserva os principais valores do neoliberalismo acerca da atuação do estado em relação aos direitos sociais.

Para Giddens (2001) o estado deve assegurar os direitos sociais promovendo a busca pelo mérito. Assim, no lugar da universalização das políticas sociais surgem as políticas focalizadas de assistência aos mais desamparados.

De acordo com Paula (2003) a Terceira Via retoma as críticas neoliberais ao Estado de bem-estar social sob outra perspectiva, além de fazer uma defesa da democracia como sendo a responsável por controlar as más tendências do mercado. Esta política não defende um Estado mínimo, mas um Estado regulador dos desvios do

mercado, visando contribuir para o bom desempenho do mesmo.

O Banco Mundial já indicava em seus documentos a reforma do Estado. A autora cita o relatório do Banco Mundial de 1997:

O documento frisa que além do básico (base jurídica, estabilização macroeconômica, serviços sociais básicos e infraestrutura, proteção aos grupos vulneráveis, proteção ao meio ambiente), não é preciso que o Estado seja o único provedor: para aumentar a eficiência da administração é necessário sujeitá-lo à concorrência na área da contratação, promoção, formulação de políticas e prestação de serviços. Além disso, enfatiza a importância das “mudanças drásticas” no modo de pensar e agir dos órgãos de governo, relacionando *good governance* e desenvolvimento. (PAULA, 2003, p. 119).

Devido à identificação da Terceira Via com o neoliberalismo, os líderes de países que haviam implementado este projeto começaram, a partir de 1999, a denominar esta política como “governança progressista”. Ainda assim, as políticas adotadas através da “governança” procuram manter a disciplina econômica das reformas estruturais e “democratizar a globalização” (PAULA, 2003), conjugando o mercado com um governo mais focado nas questões sociais.

Ainda é importante destacar que a redefinição da atuação do Estado passa por algumas estratégias de superação da crise do modo de produção, são elas: a reestruturação produtiva², o processo de globalização da economia e o neoliberalismo (PERONI, 2008). Como alternativa ao neoliberalismo thatcherista inglês, identifica-se o surgimento de outra estratégia para superação da crise do capital: a Terceira Via – movimento que defende uma atitude mais positiva perante o livre-mercado (GIDDENS, 1999; 2001).

Apesar de suas particularidades, estas estratégias muitas vezes se complementam. O elemento comum entre eles aponta para a redefinição da atuação do Estado, principalmente em relação às políticas sociais.

Para o neoliberalismo econômico, a crise deve ser superada com a reforma do Estado. Neste caso, é o Estado que se encontra em crise e não o capitalismo. Dessa forma, a atuação do Estado deve ser mínima e a liberdade do mercado pode melhor alocar recursos, distribuir bens, serviços e rendas. É o mercado competitivo, eficiente e

² Com a reestruturação produtiva observam-se profundas modificações no mundo do trabalho, as quais não são objeto deste estudo. Entretanto, destaca-se que algumas de suas principais consequências relacionam-se ao desemprego estrutural, ao crescente contingente de trabalhadores em condições precarizadas de trabalho, à desregulamentação dos direitos trabalhistas e à desmontagem do setor produtivo estatal (ANTUNES, 1999).

produtivo que deve prevalecer sobre um Estado burocrático, fraco e ineficiente. (MORAES, 2002).

Por sua vez, Bresser Pereira afirma que a proposta da Terceira Via combate o modo de reforma proposto pelos neoliberais. Este tipo de negação ao modelo neoliberal é típico da Terceira Via, no entanto, na prática não há grandes diferenças. Isso porque, embora Bresser Pereira afirme discordar acerca do diagnóstico da crise feito pelos neoliberais, as soluções que ele aponta não negam este modelo. Na sua concepção a crise só pode ser solucionada através da Reforma do Estado, por meio de programas de estabilização macroeconômica, reformas orientadas para o mercado, otimização da alocação dos recursos e aumento da eficiência econômica.

Portanto, tanto para a Terceira Via como para o neoliberalismo o responsável pela crise é o Estado (ADRIÃO & PERONI, 2005; PERONI, 2008). Entretanto, é preciso destacar que o neoliberalismo e a Terceira Via encaram o Estado e a democracia de formas distintas.

Na visão neoliberal a democracia apresenta-se como ingovernável, e, portanto, responsável pela crise do Estado. O Estado, ao proteger os direitos trabalhistas, ao fomentar as políticas sociais tais como as da educação, da saúde, previdência, seguro-desemprego, moradia e transportes impede a livre intervenção do mercado. Tais políticas sociais, advindas das demandas da população, desencadeariam a crise fiscal, inflação e endividamento. A redistribuição de renda geraria “desincentivos” ao trabalho, beneficiando os menos competitivos. (MORAES, 2002). A democracia, ao promover as políticas públicas através de instituições públicas, seria a responsável pela disputa dos recursos públicos. Dessa, forma a estratégia neoliberal é diminuição das ações do Estado de modo que prevaleça lógica competitiva do mercado na regulação da sociedade.

A Terceira Via, entretanto, busca como estratégia para a crise um equilíbrio entre Estado, governo e mercado no intento de que uma sociedade pluralista se sustente. O Estado e o governo devem tornar-se eficazes e ágeis ajustando-se às exigências da globalização. Para tanto, deve ocorrer uma reforma estrutural, na qual as instituições públicas estatais não sejam privatizadas (embora as vezes isto seja necessário). Para este movimento a democracia é fundamental e deve ser radicalizada na forma de uma democratização da democracia. Essa democratização envolveria reformas

constitucionais, poria fim a privilégios arcaicos e introduziria medidas que promovessem a transparência e a responsabilidade (GIDDENS, 2001). Sendo o Estado o desencadeador da crise, caberia à comunidade (ou sociedade civil) a responsabilidade pela execução das políticas públicas através de instituições públicas³. A sociedade civil é chamada a agir principalmente onde o Estado tem falhado, pois os fundamentos que sustentam a esfera pública seriam por ela fornecidos e não pelo Estado. Segundo Giddens (2000, p. 69) *“nem uma economia de mercado, nem um Estado democrático pode funcionar com eficácia sem a influência civilizadora da associação civil”*.

1.3. A Reforma do Estado no Brasil

Desde a promulgação da Carta Constitucional, em 1988, verifica-se o início da reforma do Estado brasileiro. No entanto, foi a partir do governo Collor (1989-1992) que se intensificou a Reforma do Estado. O governo Collor foi marcado pelo processo massivo de privatizações, visando à diminuição do Estado e desencadeando inúmeras críticas à política por ele defendida. No governo de Fernando Henrique Cardoso, ocorre uma mudança no discurso em relação à Reforma do Estado, no qual se sobressai a política da Terceira Via, através da Nova Administração Pública ou Administração Gerencial. Este modelo ao mesmo tempo em que se adequava ao diagnóstico da crise, representa uma ruptura ao modelo burocrático de administração.

O diagnóstico da crise do Estado serviu como base para o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado - PDRAE, elaborado pelo então Ministro da Reforma do Estado Bresser Pereira.

Para Bresser Pereira a Reforma do Estado envolveu os seguintes fatores:

- (a) um problema econômico-político – a delimitação do tamanho do Estado; (b) um outro também econômico-político, mas que merece um tratamento especial – a redefinição do papel regulador do Estado; (c) um econômico-administrativo – a recuperação da governança ou capacidade financeira e administrativa de implementar as decisões políticas tomadas pelo governo; e (d) um político – o aumento da governabilidade ou capacidade política do governo de intermediar interesses, garantir legitimidade, e governar. (BRESSER PEREIRA, 1998).

³ Aqui as instituições públicas não são identificadas apenas com o governo e o Estado, antes, podem aparecer como um “terceiro setor”.

O autor ainda aponta as saídas para estes problemas:

Na delimitação do tamanho do Estado estão envolvidas as ideias de privatização, “publicização” e terceirização⁴. A questão da desregulamentação diz respeito ao maior ou menor grau de intervenção do Estado no funcionamento do mercado. No aumento da governança temos um aspecto financeiro: a superação da crise fiscal; um estratégico: a redefinição das formas de intervenção no plano econômico-social; e um administrativo: a superação da forma burocrática de administrar o Estado. No aumento da governabilidade estão incluídos dois aspectos: a legitimidade do governo perante a sociedade, e a adequação das instituições políticas para a intermediação dos interesses. (BRESSER PEREIRA, 1998).

Humberto Martins (2007) identifica a Reforma do Estado como a principal estratégia inicial adotada pelo governo Fernando Henrique Cardoso para superar a crise. Na visão de tal autor, a reforma significou a posição de partida, que apontaria para políticas de gestão pública “desestatizante”. Este “ponto de partida” compreende seis frentes:

- Reforma institucional: políticas públicas voltadas à melhoria da gestão, incluindo a reestruturação de ministérios e a implantação das organizações sociais e das agências executivas;
- Gestão-meio: relativo à implantação de políticas de Recursos Humanos e Tecnologia da Informação;
- Gestão estratégica: compreende os Estudos dos Eixos de Desenvolvimento e o Plano Plurianual;
- Aparato regulatório: refere-se à construção de instituições regulatórias, representado pelas Agências Reguladoras;
- Gestão social: voltada à mobilização, capacitação e modelos de parceria com o terceiro setor, culminando na instituição da Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP);
- Gestão fiscal: conjunto de políticas nas áreas orçamentária, patrimonial e financeira. (MARTINS, 2007, p. 9-10).

As principais medidas legais propostas no âmbito da reforma do Estado foram: o Plano Diretor, a Emenda Constitucional nº. 19/98⁵, que em seu parágrafo 8, do artigo 37, dispõe sobre a ampliação da autonomia de gestão por meio do contrato de

⁴ A privatização caracteriza-se pela transferência da propriedade do setor público para o setor privado. Na terceirização os serviços entendidos como auxiliares das atividades desenvolvidas pelo Estado são transferidos para o setor privado. A característica da publicização é a transformação de organizações públicas estatais em organizações públicas não-estatais (BRESSER-PEREIRA & GRAU, 1999).

⁵ Emenda Constitucional nº 19, de 04 de junho de 1998. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências.

gestão; a Lei nº. 9.637/98⁶ sobre Organizações Sociais; o Decreto nº. 2.487/98⁷; e o Decreto nº. 2.488/98⁸ sobre contratos de gestão e qualificação de Agências Executivas.

No entanto, o documento principal da reforma, é o Plano Diretor (1995). Neste plano, o autor discute os três elementos que, segundo ele, abalaram a legitimidade e a governabilidade do Estado. Para Bresser Pereira, conformam a crise do Estado: a crise fiscal, o grau de intervenção no plano político-social e também de sua forma burocrática de administração. Estes seriam os principais elementos a serem combatidos através da Reforma do Estado proposta no Plano Diretor. Partindo da política social-liberal da Terceira Via, sua proposta de reforma prevê uma nova forma de atuação do Estado, na qual este, ao invés de atuar no desenvolvimento da economia, passa a atuar na sua regulação. Para implementação desta proposta, o autor indica ser necessária a reconstrução do Estado a partir de alguns elementos:

Ao invés do Estado mínimo, a centro-esquerda social-liberal propôs a reconstrução do Estado, para que este possa - em um novo ciclo - voltar a complementar e corrigir efetivamente as falhas do mercado, ainda que mantendo um perfil de intervenção mais modesto do que aquele prevalecente no ciclo anterior. Reconstrução do Estado que significa: recuperação da poupança pública e superação da crise fiscal; redefinição das formas de intervenção no econômico e no social através da contratação de organizações públicas não-estatais para executar os serviços de educação, saúde, e cultura; e reforma da administração pública com a implantação de uma administração pública gerencial. Reforma que significa transitar de um Estado que promove diretamente o desenvolvimento econômico e social para um Estado que atue como regulador e facilitador ou financiador a fundo perdido desse desenvolvimento. (BRESSER PEREIRA, 1998).

O governo de Fernando Henrique Cardoso (1995) inicia a Reforma do Estado, através da criação do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE). Suas principais responsabilidades eram: a formulação de políticas para a reforma do Estado, o desenvolvimento institucional e capacitação do servidor, a reforma administrativa, a modernização da gestão e a promoção da qualidade no setor público. Assume o Ministério o economista Luiz Carlos Bresser Pereira.

⁶ Lei nº 9.637, 15 de maio de 1998. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências.

⁷ Decreto nº 2.487, de 2 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre a qualificação de autarquias e fundações como Agências Executivas, estabelece critérios e procedimentos para a elaboração, acompanhamento e avaliação dos contratos de gestão e dos planos estratégicos de reestruturação e de desenvolvimento institucional das entidades qualificadas e dá outras providências.

⁸ Decreto nº 2.488, de 2 de fevereiro de 1998. Define medidas de organização administrativa específicas para as autarquias e fundações qualificadas como Agências Executivas e dá outras providências.

Em essência são as atividades de formular políticas na área econômica e social e, em seguida, de realizar transferências para a educação, a saúde, a assistência social, a previdência social, a garantia de uma renda mínima, o seguro desemprego, a defesa do meio ambiente, a proteção do patrimônio cultural, o estímulo às artes. Estas atividades não são todas intrinsecamente monopolistas ou exclusivas, mas na prática, dado o volume das transferências de recursos orçamentários que envolvem, são de fato atividades exclusivas de Estado. (BRESEER PEREIRA, 1998).

Analisando o Plano Diretor, Martins (2007) identifica três principais frentes de atuação: “(a) a reestruturação do núcleo estratégico e melhoria da gestão; (b) organizações sociais; e (c) agências executivas.” (Martins, 2007, p. 18).

As propostas de reforma da administração pública previstas no Plano Diretor baseiam-se, inicialmente, na divisão do aparelho do Estado em quatro setores, sendo eles:

- Núcleo estratégico: corresponde ao governo, em sentido *lato*. É o setor que define as leis e as políticas públicas, e cobra o seu cumprimento (poderes Legislativo, Executivo e Judiciário).

Para tanto o Plano propõe, em linhas gerais, os princípios nos quais devem ser definidos e acompanhados os contratos de gestão com as Organizações Sociais:

Já para o setor não-exclusivo ou competitivo do Estado a propriedade ideal é a pública não-estatal. Não é a propriedade estatal porque aí não se exerce o poder de Estado. Não é, por outro lado, a propriedade privada, porque se trata de um tipo de serviço por definição subsidiado. A propriedade pública não-estatal torna mais fácil e direto o controle social, através da participação nos conselhos de administração dos diversos segmentos envolvidos, ao mesmo tempo que favorece a parceria entre sociedade e Estado. As organizações nesse setor gozam de uma autonomia administrativa muito maior do que aquela possível dentro do aparelho do Estado. Em compensação seus dirigentes são chamados a assumir uma responsabilidade maior, em conjunto com a sociedade, na gestão da instituição. (BRASIL, 1995, p. 43)

- Atividades exclusivas: correspondem às atividades “*em que se exerce o poder extroverso do Estado – o poder de regulamentar, fiscalizar, fomentar [...] Como exemplos temos: [...] a compra de serviços de saúde pelo Estado, o subsídio à educação básica*” (BRASIL, 1995, p. 41).

Para tanto “*propunha-se o modelo da agência executiva, uma qualificação*

que autarquias e fundações públicas poderiam receber para operar com maior flexibilidade e orientada por resultados (dispostos em contrato de gestão)” (MARTINS, 2007, p.18).

- Serviços não-exclusivos: são atividades que não demandam poder de Estado. O Estado atua conjuntamente com outras organizações públicas não-estatais e privadas. O Estado está presente porque estes serviços envolvem direitos humanos fundamentais, como os da educação e da saúde.

Aqui o Estado propõe o modelo institucional das Organizações Sociais. Trata-se de uma qualificação que entidades privadas podem receber para desempenhar atividades de relevância pública.

- Produção de bens e serviços para o mercado: propõe a propriedade estatal quando a atividade constitui um monopólio natural e a privatização “*de forma convergente com o que já vinha acontecendo desde 1990 no âmbito do Programa Nacional de Desestatização*” (MARTINS, 2007, p. 19).

As atividades exclusivas permanecem dentro do Estado. Já os serviços não-exclusivos e atividades de produção de bens e serviços para o mercado consubstanciam-se, através do núcleo estratégico, em unidades descentralizadas que podem ser divididas entre as secretarias formuladoras de políticas públicas, Agências Executivas e Agências Reguladoras.

Dentre os serviços não exclusivos do Estado, enquadram-se os serviços de apoio e auxiliares como limpeza, vigilância, transporte, serviços técnicos de informática e processamento de dados, dentre outros. De acordo com lógica adotada pela Reforma do Estado, estes serviços devem ser terceirizados, visando à otimização de seu oferecimento e à economia de recursos. Segundo Bresser Pereira:

Segundo a lógica da reforma do Estado dos anos 90, estes serviços devem em princípio ser terceirizados, ou seja, devem ser submetidos a licitação pública e contratados com terceiros. Dessa forma, esses serviços, que são serviços de mercado, passam a ser realizados competitivamente, com substancial economia para o Tesouro. (BRESEER PEREIRA, 1998, p. 20)

As atividades de produção de bens e serviços para o mercado devem ser executadas por empresas privadas, e, portanto, sofrer um processo de privatização. Caberá ao Estado apenas regulá-las através das Agências Reguladoras.

Já as Agências Reguladoras⁹ devem determinar preços em situações de quase-mercado¹⁰. São estas agências também as responsáveis por disponibilizar informações sobre as empresas privatizadas ou sob concessão, e realizar audiências públicas quando necessário para discutir assuntos sobre estas empresas.

Segundo Bresser Pereira, as atividades competitivas podem ser controladas pela administração pública gerencial, pelo controle social e pela constituição de quase-mercados. Para o autor:

Se o seu financiamento em grandes proporções é uma atividade exclusiva do Estado - seria difícil garantir educação fundamental gratuita ou saúde gratuita de forma universal contando com a caridade pública - sua execução definitivamente não o é. Pelo contrário, estas são atividades competitivas, que podem ser controladas não apenas através da administração pública gerencial, mas também e principalmente através do controle social e da constituição de quase-mercados. (BRESSER PEREIRA, 1998, p. 16)

O autor ainda defende que, embora estas atividades não devam ser monopolizadas pelo Estado, elas também não devem ser privatizadas. Esta é uma área que, para ele, dentro da Reforma do Estado, não implica em privatização, mas em publicização, constituindo-se em uma terceira forma de propriedade do capitalismo contemporâneo: o público não-estatal.

Bresser Pereira define o público não-estatal da seguinte forma:

Entretanto, se definirmos como público aquilo que está voltado para o interesse geral, e como privado aquilo que é voltado para o interesse dos indivíduos e suas famílias, está claro que o público não pode ser limitado ao estatal, e que fundações e associações sem fins lucrativos e não voltadas para a defesa de interesses corporativos mas para o interesse geral não podem ser consideradas privadas. A Universidade de Harvard ou a Santa Casa de Misericórdia de São Paulo não são entidades privadas, mas públicas. [...] Na verdade são públicas não-estatais (ou seja, usando-se os outros nomes com que são

⁹ Agências reguladoras criadas no período entre 1995 e 2002: ANEEL – Lei nº. 9.427/96; ANATEL – Lei nº. 9.472/97; ANP – Lei nº. 9.478/97; ANVISA – Lei nº. 9.782/99; ANS – Lei nº. 9.961/00; ANA – Lei nº. 9.984/00; ANTAQ e ANTT – Lei nº. 10.233/01 e ANCINE – MP nº. 2.228/01.

¹⁰ “Os quase-mercados têm alto grau de regulamentação governamental, policiada por meio de sistemas de avaliação, fiscalização e financiamento”. (WHITTY, 1998, p. 193).

Sobre quase-mercados: “(...) uma vez que se tratam de “mercados”, porque substituem os fornecedores estatais monopolistas por fornecedores independentes. Mas são quase, uma vez que se diferenciam dos mercados convencionais em vários aspectos. Estas diferenças situam-se tanto do lado da oferta como da procura”. (LE GRAND, 1996, p. 261-262)

designadas, são entidades do terceiro setor, são entidades sem fins lucrativos, são organizações não governamentais, organizações voluntárias). [...] O espaço público é mais amplo do que o estatal, já que pode ser estatal ou não-estatal. No plano do dever-ser o estatal é sempre público, mas na prática, não é. (BRESSER PEREIRA, 1998, p. 17)

O público não-estatal seria uma área composta por entidades de direito privado, mas com finalidade pública e supostamente sem fins lucrativos tais como instituições de caráter confessional, filantrópico ou comunitário. Alguns autores (BRESSER PEREIRA, 1998; FRANCO, 1999), sugerem que se situam entre o mercado e o Estado, ou seja, constituem-se em empresas administradas com a lógica do setor privado, porém, com finalidades de interesse público. Assim, as atividades que se enquadram neste meio, seriam executadas pelas chamadas organizações sociais – OS, que são essas entidades de direito privado que executam contratos de gestão com o Estado e podem ser financiadas total ou parcialmente por este.

Segundo Paula (2003), transformando o modelo de administração vigente – modelo burocrático –, através dessa reestruturação do aparelho estatal, passa-se a utilizar no Estado os procedimentos de gestão advindos do setor privado, adaptados ao setor público, tais como: programas de qualidade, reengenharia organizacional, administração participativa.

Segundo Bresser Pereira (1998), a partir destas medidas, a Reforma do Estado pretende alcançar a governança, e, embora torne menor ao Estado, este se fortalece nos seguintes aspectos:

- Financeiramente, superando a crise fiscal que o abalou nos anos 80;
- Estruturalmente, com uma clara delimitação de sua área de atuação e uma precisa distinção entre seu núcleo estratégico onde as decisões são tomadas e suas unidades descentralizadas;
- Estrategicamente, dotado de elites políticas capazes de tomar as decisões políticas e econômicas necessárias;
- Administrativamente, contando com uma alta burocracia tecnicamente capaz e motivada.

Desta forma o modelo de Estado burocrático é redefinido. Sua atuação agora passa ocorrer através do modelo gerencial, o qual orienta as principais premissas da reforma do Estado. Daí depreende-se que a partir da reestruturação do Estado os principais valores apontam para o fortalecimento da sociedade civil e, inclusive, para o estabelecimento de parcerias com o Poder público através do terceiro setor.

1.4. O Estado, setor público e setor privado: as parcerias com a sociedade civil

Existe uma vasta discussão sobre os conceitos de público e privado no âmbito acadêmico.

Para Cury (2005), as relações entre o público e o privado na educação foram se constituindo historicamente. Nestas relações foram centrais a atuação da igreja, da família, do Estado e da iniciativa privada. Instituições essas que se mesclam na história da educação brasileira e, que estão presentes nas bases legais que regem a nossa sociedade. Cury demonstra como, a partir da legislação brasileira, a liberdade de ensino constitui-se em uma questão para essas duas esferas.

Severino (2005) aponta o surgimento de uma questão essencial no debate entre o público e o privado: a questão do termo estatal, entendido como equivalente a público. O autor aponta que isso ocorre quando as definições de público e privado são transpostas do cunho social, para o tecnoburocrático, na qual o público é encarado como estatal e o privado como não-estatal. Segundo Severino:

Após duas décadas sob tutela de um Estado autoritário e autocrático, em que a dimensão pública se reduzira à expressão meramente tecnoburocrático estatal, ela acaba deslizando-se para uma mera identificação do civil ao mercadológico, ou seja, a sociedade civil não é mais a comunidade dos cidadãos, mas a comunidade dos produtores e dos consumidores em relação ao mercado. (SEVERINO, 2005, p. 33).

O autor continua seu argumento apontando que se vive na seguinte ambiguidade: a dimensão pública está esvaziada, e é imposta a minimização do Estado na condução das políticas sociais, dependentes das leis do mercado e da dinâmica própria da esfera do privado.

Lombardi (2005) ao discutir as categorias público e privado à luz do marxismo afirma que “o sentido de público e privado só pode ser entendido por referência à época moderna, ao advento do modo capitalista de produção, que reintroduz esses termos para mascarar o exercício do poder de Estado por uma classe, em seu próprio benefício, jogando uma cortina de fumaça sobre as relações sociais, como se o Estado moderno fosse um bem comum e o exercício administrativo, fosse para o bem de todos”.

Para Alves (2005), a coisa pública no campo da educação tem sido partidária de interesses de empresas particulares e as negociatas empreendidas por essas empresas ferem o bem comum. O autor ainda aponta que as inovações educativas no âmbito didático desde a época moderna foram desenvolvidas em escolas particulares, e, quando levadas para a esfera estatal, quase sempre resultam em fracasso.

Araujo (2005) aponta que a esfera do público e do privado configuram-se como campo de disputas não apenas antagônicas mas também de intercâmbio e convívio. Para o autor, no caso brasileiro, não seria possível tomar estas categorias como estanques, pois isso significaria imobilizar a compreensão de nossa história que, desde os primórdios, se utiliza da indefinição dos termos a serviço de interesse de grupos específicos. Segundo Araujo:

[...] trata-se de respeitar as configurações locais, regionais, estaduais, nacionais, pois elas explicitam as mediações de aproximação e de antagonismo entre as dimensões pública e privada da mesma educação escolar. (ARAUJO, 2005, p. 126).

Por fim, Sanfelice (2005) apresenta a ideia de não equivalência entre a escola estatal e a escola pública, quando se entende que o público é o que pertence ao povo. O autor aponta que a historiografia consagrou a terminologia “educação pública” como sinônimo de “educação estatal”: *“referimo-nos à educação pública para expressarmos a educação oferecida pela escola pública e, muito raramente, a defesa da escola pública não é outra coisa senão a defesa da escola estatal”* (p. 178). Para Sanfelice:

O que é ideologicamente explicitado como educação pública, na verdade, destina-se ao interesse privado, e a educação estatal assim deve ser denominada pois não é do interesse comum, do público, mas do privado. (SANFELICE, 2005, p. 179).

Deste modo, observando que o debate a respeito do tema é amplo e complexo, colocamos neste trabalho a discussão nos seguintes termos: ainda que o serviço educacional prestado pelas esferas estatais ou privadas apresente a dimensão de atendimento “público”, a diferença entre elas leva em consideração seu caráter jurídico, no qual por público consideram-se as entidades jurídicas de direito público e por privado as entidades jurídicas de direito privado.

Desde o final dos anos 1980 as condições sociais para o desenvolvimento do sistema educacional estão profundamente modificadas, pois, a desigualdade na distribuição de riqueza é refletida em termos de desigualdades educativas, quer seja no acesso ou na qualidade da educação. Este foi o período no qual, os governos iniciaram a reforma educativa, no sentido de modernizar os sistemas de educação (TIRAMONTI, 2000). A reforma educativa, em consonância com a Reforma do Estado ocorrida na década de 1990, implicou mudanças na forma de gestão, no currículo, no financiamento e nos princípios que orientavam a educação. A partir desta reforma, o Estado passa a agir como regulador das relações econômicas, e resguarda-se de oferecer os serviços públicos considerados, por seus críticos, ineficientes e onerosos (ADRIÃO & BORGHI, 2008, p. 100).

Com a reforma o Estado deixaria de ser o principal responsável pela educação passando a atuar como gestor deste setor, ao mesmo tempo em que se amplia a participação do setor privado. A partir da Reforma do Estado, observa-se ainda que o modelo de planejamento e gestão encontra-se cada vez mais descentralizado. Evidências desta redefinição são demonstradas através do conjunto de alterações na legislação brasileira, ocorridas a partir de 1996¹¹.

A própria LDB, aprovada em 1996, é demarcada pela lógica mercadológica quando, dentre outros fatores, flexibiliza as atuações no campo pedagógico e regulamenta instituições que oferecem cursos de licenciatura de curta duração direcionando, desta forma, cada vez mais para a iniciativa privada a responsabilidade da formação dos professores. (FREITAS, 2002, p. 146).

A partir da municipalização do Ensino Fundamental, percebe-se uma maior flexibilização na concepção, implementação e avaliação de políticas educacionais. A municipalização deste nível de ensino altera as formas de controle social sobre a administração pública, ampliando a participação da sociedade civil nas decisões locais.

¹¹ Destacam-se algumas leis promulgadas entre 1996 e 2004:

Lei nº 9.394/96 – LDB;

Lei nº 9.424/96 – FUNDEF;

Decreto nº 3.100/99 – Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências;

Lei nº 9.790/99 - Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências;

e Lei 11.079/04 - Institui normas gerais para licitação e contratação de Parceria Público-Privada no âmbito da Administração Pública.

É importante destacar que esta reforma surge como resposta à suposta crise de eficácia da administração pública (ADRIÃO & PERONI, 2008).

A ideia principal do Plano Diretor de Reforma do Estado, do Ministério do Planejamento do Brasil, é a de que o Estado deve reduzir o seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se, no entanto, no papel de regulador ou provedor destes. Há um destaque para a prestação de serviços sociais como saúde e educação, essenciais para o desenvolvimento. O Estado continuará a subsidiar tais serviços e, numa nova perspectiva, exercerá as funções de regulação e coordenação, principalmente no nível federal. Mas será necessária a progressiva descentralização vertical para os níveis estadual e municipal no que tange ao campo da prestação de serviços sociais e de infraestrutura.

Ao adotar os princípios da Administração Gerencial, a Reforma do Estado altera as formas de atuação do Estado, e legaliza a participação de novos interlocutores nas ações que antes eram de responsabilidade estatal. Estes novos interlocutores na verdade são os novos parceiros do Estado para execução de serviços que antes eram de responsabilidade estatal exclusiva. Os parceiros, compondo diversos setores da sociedade civil, conformam o chamado Terceiro Setor (ADRIÃO & PERONI, 2005, p. 141).

A própria utilização do termo genérico “Terceiro Setor” não encontra consenso no meio acadêmico. Pois, tal como cita Montaña (2002), não se trata de recortar o social em esferas nas quais o Estado pertenceria ao “primeiro setor”, o mercado ao “segundo setor” e a “sociedade civil” ao “terceiro setor”.

Recorte este [...] que isola e autonomiza a dinâmica de cada um deles, que, portanto, desistoriciza a realidade social. Como se o “político” pertencesse à esfera estatal, o “econômico” ao âmbito do mercado e o “social” remetesse apenas à sociedade civil, num conceito reducionista. (MONTAÑO, 2002, p.53)

O “terceiro setor”, denominado não-governamental e não-empresarial, seria o portador de uma nova cultura de participação da sociedade civil e de promoção das políticas sociais. Através dele presencia-se o surgimento de uma esfera pública que não faz parte do aparelho estatal tampouco de iniciativas privadas. Seria uma ruptura dos limites entre público e privado, os espaços se confundem e suas esferas de atuação não

ficam claras. A indefinição dos limites de atuação das esferas pública e privada dá margem a políticas com aparências modernizadoras, democráticas, de interesse social, mas que, em última instância, favorecem os objetivos da iniciativa privada e de desresponsabilidade do Estado, especialmente em relação às suas funções sociais (CARVALHO, 2009).

Esse tema tem gerado inúmeras discussões a respeito de sua abrangência, pois para alguns autores tanto o Estado como o mercado representam a sociedade civil, e, desta forma, não caberia uma distinção da forma como se propõe. Nogueira (2003) apresenta, no marco da democracia gerencial, a sociedade civil liberista como um “setor público não estatal”.

Esta nova articulação entre o Estado e o terceiro setor desencadeia o estabelecimento de diversas formas de parceria entre os setores público e privado – PPP.

As PPP's concretizam-se através do terceiro setor: organizações não-governamentais (ONGs), instituições filantrópicas, empresas “cidadãs” e outros. Na concepção de Montañó, também por nós apreendida como vertente teórica, o terceiro setor

apresenta [...] forte funcionalidade com o atual processo de reestruturação do capitalismo, particularmente no que refere ao afastamento do Estado das suas responsabilidades de resposta às sequelas da 'questão social', sendo, portanto, um conceito ideológico (como 'falsa consciência') portador da função de encobrir e desarticular o real. (MONTAÑO, 2002, p.16)

A postura generalizadora da questão não é casual. Ela aponta, antes, para o significado desse movimento como um fenômeno que, sendo instrumentalizado pelo Estado e pelo capitalismo, atua na reestruturação neoliberal através de uma nova forma de agir em relação às questões sociais, promovendo a reversão das políticas públicas desenvolvidas pelo Estado (MONTAÑO, 2002).

A abrangência e a natureza dos contratos estabelecidos nas parcerias público-privado seguem princípios da Administração Gerencial nos quais as ações do Estado passam a ser orientadas pelos conceitos de mercado, como eficiência, eficácia e produtividade.

A discussão sobre as parcerias entre o setor público e o privado é vasta e complexa. Numa visão otimista desta relação, Galvão (1997) indica que esta seria uma

modalidade de gestão descentralizada da ação pública, na qual a ação estatal delegável é desenvolvida em espaço eminentemente público. Este espaço seria o resultado da conjugação de diferentes elementos públicos e privados que visam ao atendimento do interesse público.

Para Adrião & Borghi (2008), o Estado deixa de investir recursos e manter um aparato administrativo condizente com a oferta de serviços educacionais para induzir “parceiros” a se responsabilizarem por tal oferta.

A falta de precisão nos termos revela uma das dificuldades enfrentadas na relação público-privada que, segundo Galvão (1997), consiste na *“falta de clareza quanto às formas jurídico-institucionais e organizacionais que poderiam garantir a implementação firme e progressiva das medidas reformadoras.”* (Galvão, 1997, p. 5).

A articulação entre o Estado e a sociedade leva à criação de diferentes formas de parceria público-privada, formas estas que Galvão (1997) classificou em três grupos, de acordo com a forma jurídico-institucional que regem sua formação:

- Entidades Paraestatais de Cooperação, que englobam as Fundações, os Serviços Sociais Autônomos e as Organizações Sociais;
- Contratualização, que se entende como o *“conjunto de parcerias estabelecidas com base em contratos negociados e específicos [...] que possibilita a escolha de parceiros mais adequados às peculiaridades do serviço a ser prestado.”* (GALVÃO, 1997, p. 40);
- e Concessões, regulamentadas pela Lei federal nº 202/1991¹².

Galvão (1997) ainda observa que, apesar dessa classificação, as parcerias ocorrem de forma aleatória, na tentativa de driblar as amarras jurídicas.

No caso dos municípios da RMC, verifica-se que as parcerias para o fornecimento de cursos de formação continuada são realizadas por meio de diversos aparatos, como licitações, contratos e convênios. Este assunto será aprofundado nos capítulos que seguem.

¹² Lei N°. 202/1991 - Dispõe sobre o regime de prestação de serviços públicos pela iniciativa privada.

Capítulo II – MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA RMC

Desde a década de 1970 as reformas educacionais vêm sendo influenciadas por uma lógica racional. No entanto, é a partir da década de 1990, quando ocorre a reforma do Estado, e a lógica que prepondera é a da modernização gerencial da gestão pública, que as políticas educacionais passam a promover a descentralização, avaliação, desregulamentação, financiamento e municipalização do ensino (FREITAS, 1999).

Até a década de 1980, a descentralização estava fortemente associada a correntes que, em contraposição ao longo período ditatorial no país, requeriam maior abertura, transparência, e democratização das políticas sociais do país. Com a promulgação da nova Constituição, em 1988, estados e municípios passaram a ser autônomos politicamente, tornando-se protagonistas decisivos da Federação e compartilhando novas responsabilidades e direitos com a União.

Embora partisse de postulados democráticos, a descentralização ocorrida no Brasil se apresentou como transferência de competências da esfera central de poder para esferas locais, tendo como respaldo orientações neoliberais, e, como objetivo a redução do Estado às funções mínimas. Coerente com a reforma implementada por Bresser-Pereira, discutida no capítulo anterior, esperava-se que a descentralização implementada no Brasil promovesse a eficácia e a eficiência dos serviços por ela atingidos. Assim, a descentralização foi difundida como um mecanismo capaz de corrigir desigualdades educacionais, por meio da otimização dos gastos públicos.

É a partir da reforma do Estado que a descentralização na educação e sua consequente municipalização do Ensino Fundamental tomam sentido. A lógica que orienta as políticas educativas, concebidas pelo poder central encontram-se voltadas para o enfrentamento de distorções dos processos de escolarização. Desta forma, grande parte dos programas federais propostos para a época partia de um princípio de criação de novos mecanismos de gestão por parte dos governos locais. Esperava-se assim viabilizar a participação da sociedade no controle da execução das políticas.

É importante destacar que, no caso brasileiro, o recente passado autoritário¹³ e o movimento pela redemocratização ocorrido nos anos 1980 são

¹³ A ditadura militar no Brasil teve duração de 21 anos (1964-1985).

elementos importantes na compreensão do caráter descentralizador e participativo da Constituinte de 1988. Em um processo marcado por conflitos e contradições, grupos conservadores e progressistas estabeleceram uma aliança visando a restauração do federalismo e a defesa da descentralização tributária (SOUZA, 2001), outorgando maior autonomia aos municípios. Neste momento, a responsabilidade pela educação, assim como seu financiamento, passam a ser divididos entre a união, estados e municípios, com responsabilidades e atribuições específicas para cada um deles e em regime de colaboração. Contudo, a nova Constituinte não define de forma exata as responsabilidades dos estados e dos municípios em relação ao atendimento educacional, embora estabeleça a vinculação de percentuais mínimos para a educação.

Nos anos 1990 surgiu um conjunto de políticas que traziam em seu bojo a questão de ampliação da participação da sociedade e da promoção do poder local como agente na execução de políticas. A obrigatoriedade dos conselhos, o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, são exemplos destas políticas.

Um dos grandes responsáveis pelo aceleração do processo de municipalização do Ensino Fundamental foi o FUNDEF. Através de uma reforma tributária, o fundo prometia: (1) maior racionalidade na distribuição dos recursos financeiros destinados à educação, pois estes passam a ser vinculados ao número de matrículas; (2) atender às demandas democráticas de participação da sociedade civil através de Conselhos de Acompanhamento e Controle dos recursos¹⁴; (3) mais eficiência na gestão de recursos financeiros, pois haveria maior proximidade com a comunidade; (4) efetiva descentralização e municipalização da educação pública (e consequente aumento da autonomia dos municípios em relação à educação).

Coerente com a lógica da administração gerencial, o FUNDEF parte do

¹⁴ Sobre o funcionamento dos Conselhos de Acompanhamento e Controle dos recursos:

A deficiência da atuação da imensa maioria dos Conselhos pode ser inferida do relatório de 2001 da subcomissão Especial para Análise de Irregularidades do Fundef, criada pela Câmara dos Deputados. Eis algumas das irregularidades recolhidas a partir de denúncias de políticos e entidades de vários Estados: contratação de empresas-fantasma ou inabilitadas; superfaturamento de obras e serviços; obras-fantasma, transporte escolar fantasma; cadastros fictícios de professores, escolas públicas, alunos (alunos-fantasma e alunos clonados, ou seja, contados duas vezes); pagamento fictício a professores, que assinam recibo com valor superior ao que efetivamente receberam; superfaturamento na contratação de cursos de habilitação e capacitação de professores leigos; atraso no pagamento aos professores, apesar do regular fluxo de recursos do FUNDEF; aplicação inferior a 60% dos recursos do FUNDEF na remuneração do magistério em efetivo exercício no Ensino Fundamental; inexistência ou falta de condições de trabalho dos conselhos de acompanhamento e controle social; falta de informações aos conselhos; desvio de recursos da conta do FUNDEF para outras contas; utilização de recursos da parcela de 60% do FUNDEF para capacitação de professores não-leigos; e pagamento de aposentados com a parcela de 60% do FUNDEF. In: DAVIES. N. CONSELHOS DO FUNDEF – a participação impotente. *Rede de Pesquisadores em Financiamento da Educação*. p. 12 <http://www.redefinanciamento.ufpr.br/artigos.htm> acesso 01/06/2010.

pressuposto que os recursos destinados ao Ensino Fundamental, na maioria dos casos, são suficientes. A questão da eficiência na gestão e a falta de controle social constituem-se como o seu maior problema. Como a distribuição dos recursos toma por referência o aluno, o investimento no Ensino Fundamental deveria centrar-se num valor mínimo *per capita*. O complemento dos recursos financeiros com origem nos cofres da União seria feito apenas nos casos em que as instâncias subnacionais não atingissem esse valor. No entanto, a nova política de financiamento, ao redistribuir parte do orçamento especificamente para o Ensino Fundamental regular, comprometia outros níveis da educação, como a Educação Infantil – que já era de responsabilidade municipal –, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

Também é possível constatar que a municipalização sem planejamento criou em seus municípios vários sistemas educacionais desiguais e distintos, como afirma Rodriguez:

A forte autonomia política dos municípios herdada de 1988, a total autonomia financeira dos sistemas municipais de ensino na atual reforma e a falta de foros político-institucionais apropriados retiraram dos estados a capacidade de articular políticas educacionais estaduais, de coordenar os processos de correção e ajuste geradas pelo próprio Fundo. Assim, deixaria de existir, aos poucos, um sistema estadual de educação, que seria substituído por múltiplos sistemas municipais diversos e possivelmente desiguais. (RODRIGUEZ, 2001, p. 47).

Com o processo de aceleração da municipalização do Ensino Fundamental, as prefeituras se defrontam com os problemas do repentino aumento de sua rede de ensino. Muitas apenas atuavam no nível da Educação Infantil e, ao incorporar o Ensino Fundamental alteraram sua dinâmica. Ocorre, assim, a intensificação das necessidades de implementação de políticas para a formação continuada dos profissionais da educação como alternativa para elevar a qualidade da educação no seu município. O argumento que justifica tal intensificação se desenvolve sob a necessidade da constante reflexão e atualização dos educadores sobre suas práticas em sala de aula.

No estado de São Paulo, o fundo foi implementado no ano de 1998, desencadeando o processo de aceleração da municipalização do Ensino Fundamental nesta região. Mesmo após 10 anos de implementação, a política ainda traz dúvidas quanto à melhoria da qualidade da educação pública e a real democratização da

educação.

A discussão que segue, traz a questão da municipalização do Ensino Fundamental na RMC. Apresentamos o movimento da região no que ele se refere, no sentido geral, ao processo de municipalização do Ensino Fundamental e, no sentido específico, no que tange à transferência de matrículas entre as esferas estadual e municipal. Interessa saber quais municípios assumiram plenamente a responsabilidade pelo Ensino Fundamental, qual a relevância das redes estadual e municipal na oferta do Ensino Fundamental para os primeiros e últimos anos deste nível, e, se o processo de municipalização continua em curso.

2.1. Ensino Fundamental na RMC

Com a aprovação da Lei nº 9.424/96 – FUNDEF e sua posterior implementação, em 1998, ocorre no estado de São Paulo a aceleração da municipalização do Ensino Fundamental, ou seja, muitos dos estudantes de nível fundamental que antes faziam parte da rede estadual de ensino passam a integrar diversas redes municipais. Segundo o INEP, o total de estudantes em idade escolar obrigatória, ou seja, que devem estar matriculados no Ensino Fundamental, em 2009, é de 380.222 na RMC (anos iniciais e anos finais).

A partir da análise do número de matrículas na série histórica 1999-2009 podemos observar que o movimento de transferência das matrículas deste nível de ensino da rede estadual para a rede municipal ocorre tanto nas cidades que compõem a Região Metropolitana de Campinas, como no estado de São Paulo e no Brasil:

TABELA 1 - RMC - Matrículas no Ensino Fundamental por esfera administrativa na RMC, Estado de São Paulo e Brasil (1999 a 2009)

Localidade	Esfera Adm.	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	% (1999-2009)
RMC*	Total	384.372	380.834	382.007	375.394	373.135	372.583	365.588	372.223	374.555	358.636	380.222	-1,08%
	Estadual	240.806	233.089	220.932	208.388	199.588	194.802	188.841	189.848	185.085	179.137	174.874	-27,38%
	Municipal	96.425	99.807	112.040	117.572	123.384	126.188	124.155	128.451	131.791	131.998	144.657	50,02%
	Particular	47.141	47.938	49.035	49.434	50.163	51.593	52.592	53.924	57.679	53.501	60.691	28,74%
Estado de São Paulo	Total	6.325.294	6.225.204	6.092.455	5.993.885	5.896.461	5.862.955	5.875.983	6.014.209	5.947.381	5.399.602	5.956.999	-5,82%
	Estadual	4.052.972	3.865.320	3.550.793	3.285.418	3.106.812	3.001.513	2.954.426	2.945.985	2.841.788	2.408.105	2.674.586	-34,01%
	Federal	207	193	196	194	194	187	188	181	222	214	231	11,58%
	Municipal	1.511.184	1.595.881	1.771.767	1.935.101	2.011.743	2.075.869	2.127.994	2.249.282	2.278.235	2.183.113	2.381.566	57,60%
	Particular	760.931	763.810	769.699	773.172	777.712	785.386	793.375	818.781	827.136	808.170	900.616	18,38%
Brasil	Total	36.059.742	35.717.948	35.298.089	35.150.362	34.438.749	34.012.434	33.534.561	33.282.663	31.882.767	29.963.623	31.705.528	-12,08%
	Estadual	16.589.455	15.806.726	14.917.534	14.236.020	13.272.739	12.695.895	12.145.494	11.825.112	11.251.165	9.665.758	10.572.496	-36,27%
	Federal	28.571	27.810	27.416	26.422	25.997	24.633	25.728	25.031	24.190	22.837	25.005	12,48%
	Municipal	16.164.369	16.694.171	17.144.853	17.653.143	17.863.888	17.960.426	17.986.570	17.964.543	17.424.341	16.919.355	17.329.638	7,21%
	Particular	3.277.347	3.189.241	3.208.286	3.234.777	3.276.125	3.331.480	3.376.769	3.467.977	3.183.071	3.355.673	3.778.389	15,29%

Fonte: MEC/Inep

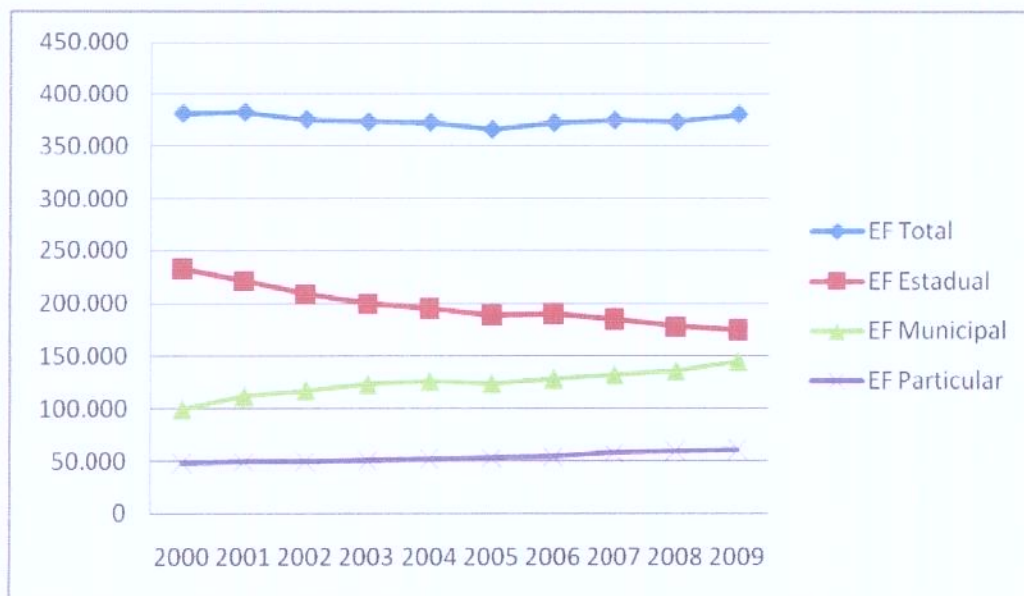
* A RMC foi oficializada em 2000, mas fizemos a estimativa de 1999 somando as matrículas dos 19 municípios.

As informações que obtivemos na série histórica 1999-2009 apontam que o avançado estágio da municipalização do Ensino Fundamental na RMC vem acompanhado de um decréscimo no número total de matrículas. Acreditamos que essa redução possa ser explicada por políticas de correção de fluxo escolar que procuram diminuir a defasagem idade/série.

Percebemos ainda que a municipalização do Ensino Fundamental continua em curso, pois enquanto as matrículas do Ensino Fundamental da rede estadual diminuem ocorre um aumento nas matrículas da rede municipal.

Segue gráfico que demonstra a evolução das matrículas na RMC.

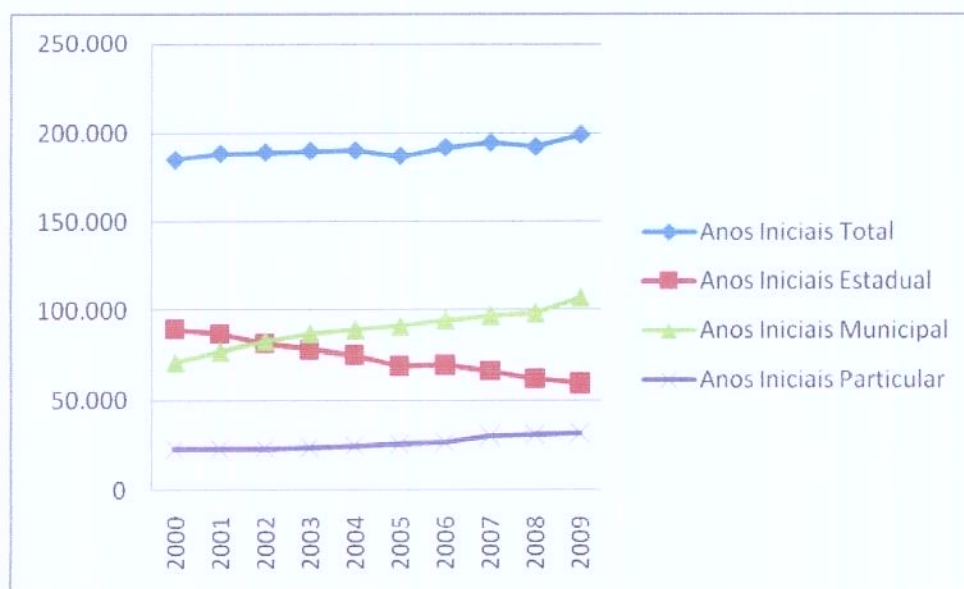
GRÁFICO 1 – RMC – Evolução das Matrículas no Ensino Fundamental (2000-2009)



Fonte: Elaborado a partir dos dados do SEADE, MEC/INEP.

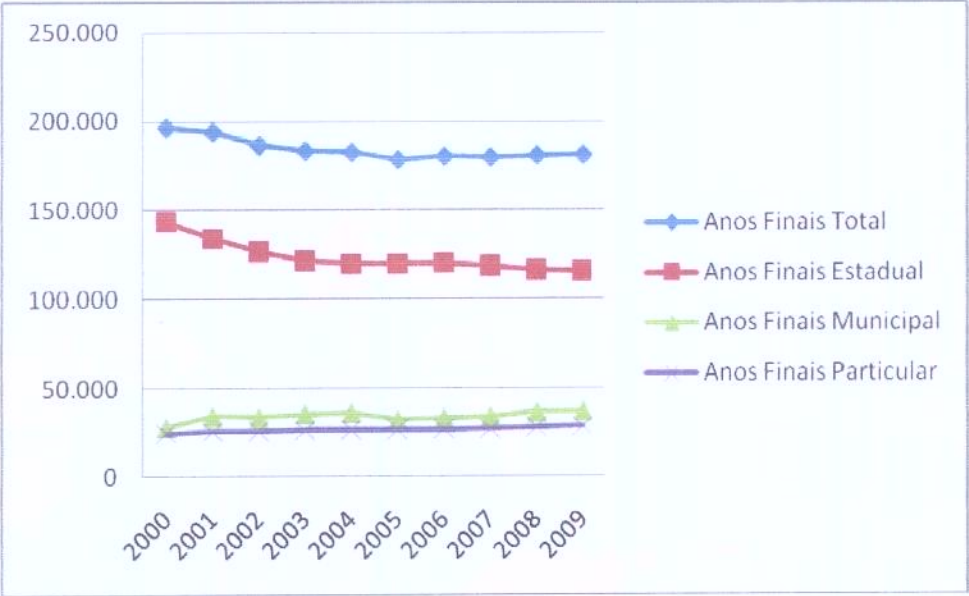
Para melhor compreensão da evolução das matrículas, apresentamos também sua evolução por anos iniciais e anos finais:

GRÁFICO 2 – RMC – Matrículas no Ensino Fundamental nos ANOS INICIAIS (2000-2009)



Fonte: Elaborado a partir dos dados do SEADE, MEC/INEP.

GRÁFICO 3 – RMC –Matrículas no Ensino Fundamental nos ANOS FINAIS (2000-2009)



Fonte: Elaborado a partir dos dados do SEADE, MEC/INEP.

Os gráficos demonstram que a movimentação de matrículas dos primeiros e dos últimos anos do Ensino Fundamental ocorre de duas formas distintas: enquanto para os primeiros anos do Ensino Fundamental as matrículas da rede municipal atingem o mesmo total que as matrículas na rede estadual (em 2002), nos anos finais deste nível, prepondera a forte presença da rede estadual.

Analisando as matrículas do Ensino Fundamental da Região Metropolitana de Campinas, na série histórica 1999-2009, identificamos 5 grupos de movimentos de matrículas, descritos à seguir:

1. Aumento do Total de Matrículas;
Aumento das matrículas da rede Estadual;
Aumento das matrículas da rede Municipal;
Aumento das matrículas da rede Privada.

2. Aumento do Total de Matrículas;
Redução das matrículas da rede Estadual;
Aumento das matrículas da rede Municipal;
Aumento das matrículas da rede Privada.

3. Redução do Total de Matrículas;
Redução das matrículas da rede Estadual;
Aumento das matrículas da rede Municipal;
Aumento das matrículas da rede Privada.

4. Aumento do Total de Matrículas;
Redução das matrículas da rede Municipal;
Aumento das matrículas da rede Privada.

5. Redução do Total de Matrículas;
Redução das matrículas da rede Estadual;
Redução das matrículas da rede Municipal;
Aumento das matrículas da rede Privada.

TABELA 2 – RMC – Número total e percentual de matrículas do Ensino Fundamental por rede de ensino e movimento (1999-2009)

	Categoria Administrativa	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	> 1999-2009 (%)
RMC	Total	384.373	380.834	382.007	375.394	373.135	372.583	365.588	372.223	374.555	358.636	380.222	-1,08%
	Estadual	240.806	233.089	220.932	208.388	199.588	194.802	188.841	189.848	185.085	173.137	174.874	-27,38%
	Municipal	96.426	99.807	112.040	117.572	123.384	126.188	124.155	128.451	131.791	131.998	144.657	50,02%
	Particular	47.141	47.938	49.035	49.434	50.163	51.593	52.592	53.924	57.679	53.501	60.691	28,74%
Grupo 1	Total	7.688	7.586	7.970	7.505	7.530	7.559	7.707	7.976	8.357	8.659	9.384	22,06%
	Estadual	3.364	3.376	3.751	3.258	3.214	3.148	3.164	3.261	3.280	3.327	3.500	4,04%
	Municipal	3.254	3.286	3.279	3.359	3.469	3.559	3.713	3.954	4.114	4.154	4.625	42,13%
	Particular	1.070	924	940	888	847	852	830	761	963	1.178	1.259	17,66%
Grupo 2	Total	147.051	147.200	146.816	146.476	145.913	147.027	148.573	151.849	156.022	156.921	163.207	10,99%
	Estadual	92.846	90.116	83.030	75.811	71.819	68.986	65.835	64.551	63.206	60.802	58.972	-36,48%
	Municipal	40.041	42.309	48.305	54.680	57.865	60.691	64.594	68.713	72.944	75.835	83.215	107,82%
	Particular	14.164	14.775	15.481	15.985	16.229	17.350	18.144	18.585	19.872	20.284	21.020	48,40%
Grupo 3	Total	66.547	65.550	63.860	62.497	61.137	59.722	58.978	58.684	56.774	55.069	56.369	-15,29%
	Estadual	50.629	47.635	44.235	42.230	39.163	36.789	35.041	34.148	31.269	28.866	28.333	-44,04%
	Municipal	8.797	10.457	12.040	12.473	13.712	14.507	15.496	15.840	16.351	17.214	18.889	114,72%
	Particular	7.121	7.458	7.585	7.794	8.262	8.426	8.441	8.696	9.154	8.989	9.147	28,45%
Grupo 4	Total	15.533	15.795	15.591	15.478	15.341	15.226	15.212	15.467	15.506	13.854	15.952	2,70%
	Estadual	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00%
	Municipal	13.767	13.991	13.725	13.543	13.438	13.247	13.257	13.530	13.413	12.074	13.636	-0,95%
	Particular	1.766	1.804	1.866	1.935	1.903	1.979	1.955	1.937	2.093	1.780	2.316	31,14%
Grupo 5	Total	147.554	144.703	147.770	143.438	143.214	143.049	135.118	138.247	137.896	124.133	135.310	-8,30%
	Estadual	93.967	91.962	89.916	87.089	85.392	85.879	84.801	87.888	87.330	80.142	84.069	-10,53%
	Municipal	30.567	29.764	34.691	33.517	34.900	34.184	27.095	26.414	24.969	22.721	24.292	-20,53%
	Particular	23.020	22.977	23.163	22.832	22.922	22.986	23.222	23.945	25.597	21.270	26.949	17,07%

Fonte: Elaborado a partir dos dados do SEADE, MEC/INEP.

O grupo 1 (Engenheiro Coelho e Artur Nogueira) representa apenas 2,5% do total de matrículas no Ensino Fundamental na RMC. Apenas dois municípios pequenos fazem parte deste grupo. Neste grupo, em relação ao ano de 1999, houve aumento das matrículas em todas as esferas.

Os grupos 2 e 3 representam a maioria dos municípios da RMC. Juntos são responsáveis por 57,7% das matrículas no Ensino Fundamental da RMC. Grupo 2 e grupo 3, representam 42,9% e 14,8%, respectivamente, do total de matrículas no Ensino Fundamental da RMC. A característica que os distingue é que, enquanto no grupo 2 ocorre um aumento no número total de matrículas, no grupo 3, este total diminui. No entanto, ambos os casos contribuem para a afirmação de que a municipalização do

Ensino Fundamental, na RMC, continua em curso, pois, eles evidenciam a migração das matrículas da rede estadual, principalmente para a rede municipal.

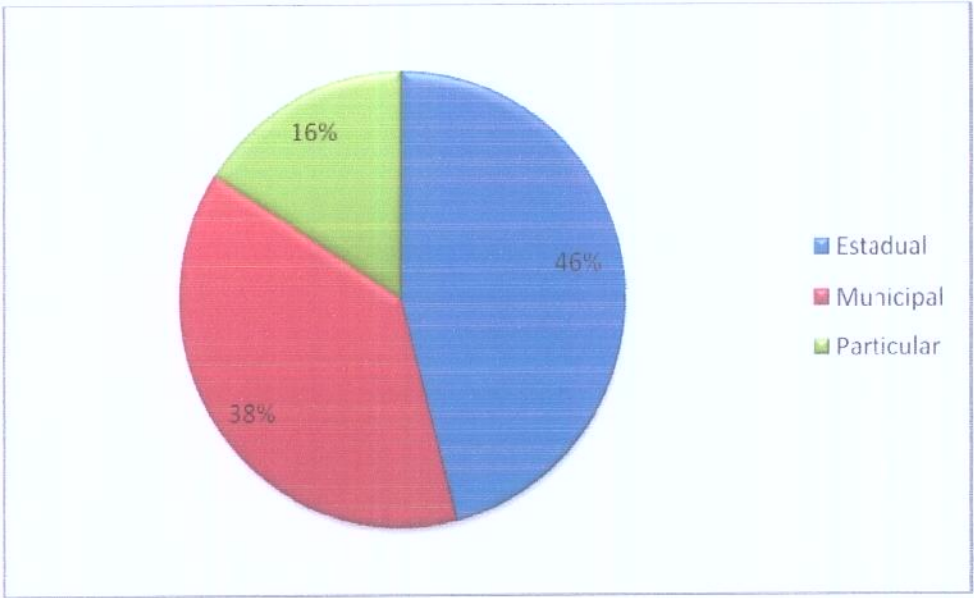
No grupo 3, constituído pelos municípios de Itatiba (médio) e Holambra (muito pequeno), temos representado apenas 4,2% das matrículas no Ensino Fundamental da RMC. A característica deste grupo é que, ambos os municípios, desde 1999, tiveram todas as matrículas da rede estadual transferidas para as redes municipal e privada. No entanto, em relação a 1999, houve um decréscimo no total das matrículas, acompanhado de um pequeno decréscimo no total das matrículas da rede municipal. Essa queda no número das matrículas total e da rede municipal vem acompanhada de um aumento da rede particular, na ordem de 31,14%.

O grupo 5 se destaca por ser constituído pelo município de Campinas. O município-sede da RMC representa, no conjunto dos municípios, 35,6% das matrículas deste nível na RMC. Neste grupo ocorre redução no número total de matrículas em decorrência da diminuição das redes estadual e municipal. No entanto, a rede particular apresenta um aumento, em relação à 1999, da ordem de 17%.

Ao analisar o total das matrículas no período entre 1999 e 2009, percebemos que estas vêm sistematicamente diminuindo, tanto na RMC, como no estado de São Paulo e no Brasil. O decréscimo que ocorre na RMC (1,8%) repete-se em relação ao estado de São Paulo (5,8%), alcançando a porcentagem de 12,8% no Brasil (tabela 01). No total do número de matrículas do nível fundamental, no Brasil, percebemos uma queda de 36,27% na esfera estadual, e um aumento de 7,21% na esfera municipal. Essa relação de queda do número de matrículas na esfera estadual e aumento na esfera municipal se repete nas demais localidades (RMC e estado de São Paulo), alterando-se os valores percentuais. Desta forma, podemos afirmar que a migração de matrículas da esfera estadual para a municipal, promovida principalmente pelo FUNDEF, continua ocorrendo. Ou seja, embora o auge deste processo tenha ocorrido entre os anos 1999 e 2000, o processo de municipalização do Ensino Fundamental continua em curso. No entanto, ao analisarmos mais detidamente o movimento de matrículas, percebe-se que o processo se diferencia em termos de anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental.

Em 2009, o total de matrículas no Ensino Fundamental da RMC, configurava-se como demonstrado no gráfico a seguir:

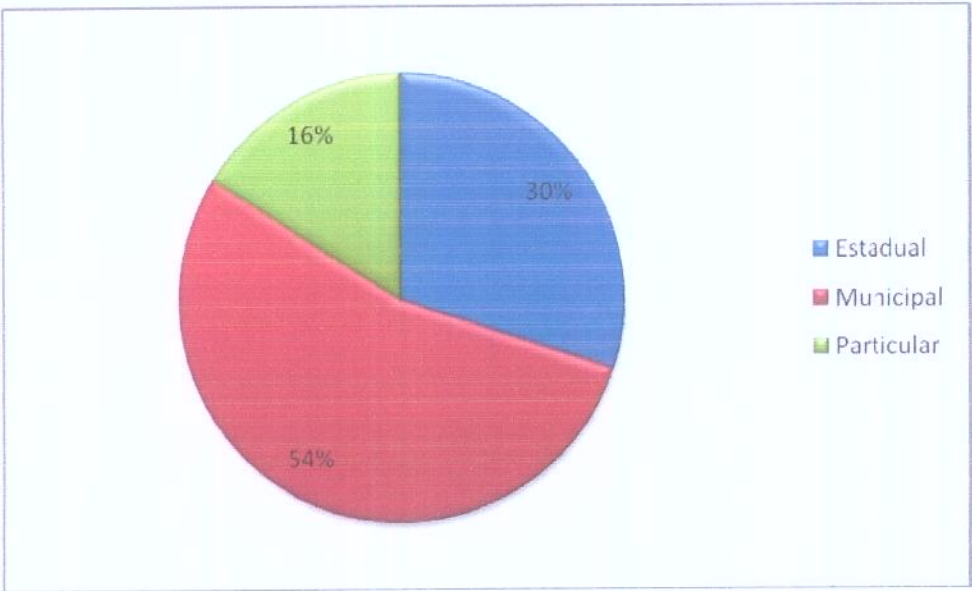
GRÁFICO 4 – RMC – Total de Matrículas no Ensino Fundamental por rede (2009)



Fonte: Elaborado a partir dos dados do MEC/INEP.

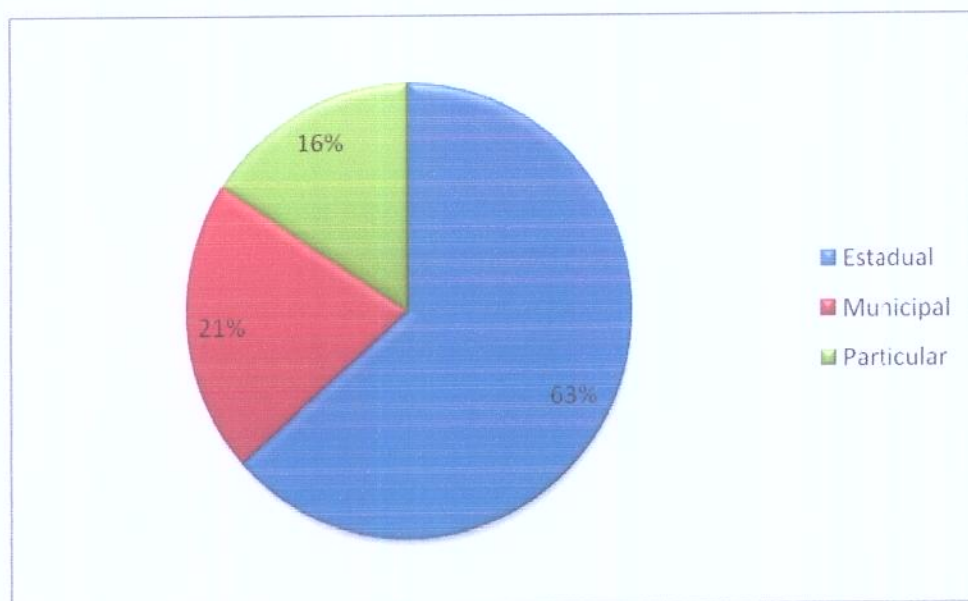
Destaca-se que, quando analisado o total das matrículas (anos iniciais e anos finais) do Ensino Fundamental, a rede estadual aparece como responsável por 46% das matrículas no Ensino Fundamental, a rede municipal, responsável por 38% e a rede particular, por 16%. Para melhor compreendermos este movimento, apresentamos os gráficos com a distribuição por anos iniciais e finais.

GRÁFICO 5 – RMC –Matrículas no Ensino Fundamental nos ANOS INICIAIS por rede (2009)



Fonte: Elaborado a partir dos dados do MEC/INEP.

GRÁFICO 6 – RMC – Matrículas no Ensino Fundamental nos ANOS FINAIS por rede (2009)



Fonte: Elaborado a partir dos dados do MEC/INEP.

A leitura dos gráficos das matrículas no Ensino Fundamental nos anos iniciais e finais em 2009, por rede, demonstra que o movimento das matrículas ocorre de forma distinta em cada um dos segmentos. Enquanto para os anos iniciais a rede municipal é responsável por 54% das matrículas neste segmento, a rede estadual responde por 30%.

Para os anos finais do Ensino Fundamental, a rede municipal responde por 21%, e a rede estadual, por 63%. Em ambos os segmentos, a rede particular é responsável por 16% das matrículas.

No caso do primeiro segmento do Ensino Fundamental, fica evidente que o processo de municipalização do ensino está muito mais avançado. É também este segmento que apresenta o maior número de redes municipais cujas matrículas públicas encontram-se totalmente sob sua responsabilidade¹⁵. Algumas características desse movimento são:

- Por falta de estrutura ou experiência os municípios incorporam as matrículas gradualmente;
- Os municípios optam por assumir somente o primeiro segmento do

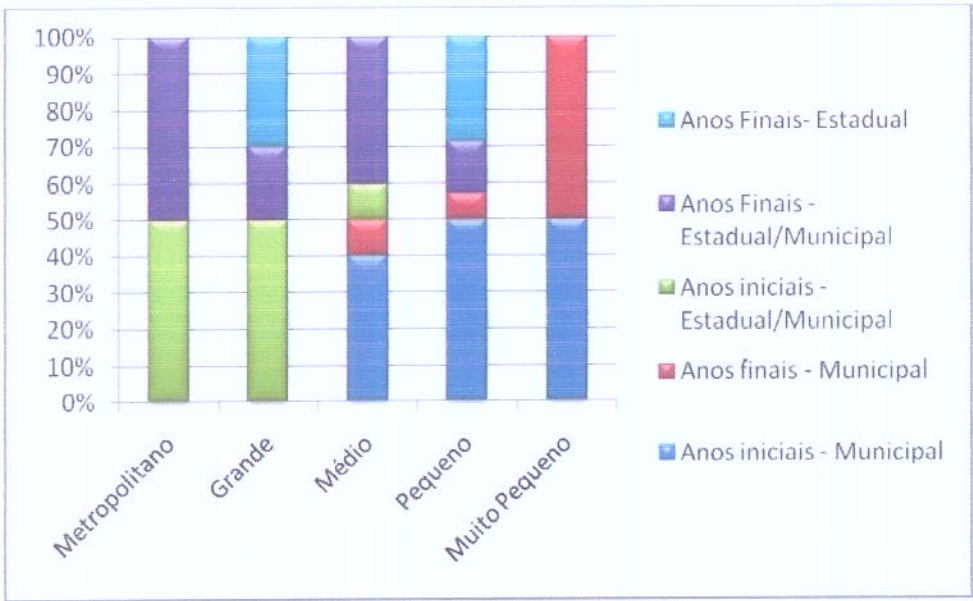
¹⁵ 47,5% dos municípios assumiu 100% das matrículas públicas nos anos iniciais.

Ensino Fundamental para assegurar a qualidade de ensino, pois, desta forma, poderão garantir um investimento financeiro superior ao valor/aluno do Fundef;

- Na RMC, os municípios pequenos constituem a maioria dos que assumiram 100% das matrículas públicas do Ensino Fundamental.

O gráfico a seguir demonstra como está a distribuição da municipalização dos primeiros e últimos anos do Ensino Fundamental, por tamanho de município.

GRÁFICO 7 – RMC – Distribuição da municipalização do ensino, por Anos Iniciais e Finais, e tamanho do município (2009)*



Fonte: Elaborado a partir dos dados do MEC/INEP.

* Trata-se apenas das matrículas em redes públicas: Municipal ou Estadual.

As colunas do gráfico representam a totalidade de matrículas em cada categoria de município (metropolitano, grandes, médios, pequenos e muito pequeno). Para elaboração do gráfico, procedeu-se à soma das matrículas dos anos iniciais e dos anos finais, em todas as categorias de município. Desta forma, procuramos entender as relações entre o tamanho dos municípios e o desenvolvimento do processo de municipalização do Ensino Fundamental.

Leitura do gráfico sugere que, na RMC:

- Municípios grandes apresentam redes compartilhadas entre estado e

município, tanto nos primeiros, quanto nos últimos anos do Ensino Fundamental. No caso dos municípios grandes, destaca-se a forte presença da rede estadual nos últimos anos. Não há redes municipais que tenham assumido 100% das matrículas públicas;

- Municípios médios apresentam uma forte tendência a terem os anos iniciais das matrículas públicas do Ensino Fundamental sob responsabilidade do município e os anos finais compartilhados entre município e estado;
- Municípios pequenos representam a maioria dos que assumiram 100% das matrículas públicas nos primeiros anos do Ensino Fundamental, além de forte presença do estado nos anos finais.

São interessantes os casos antagônicos do município metropolitano e de porte muito pequeno. Enquanto no município metropolitano a rede pública do Ensino Fundamental é dividida entre município e estado, o município muito pequeno assumiu 100% das matrículas públicas no Ensino Fundamental. Uma das hipóteses para este movimento é a de que, ao avançar no processo de municipalização do ensino, municípios metropolitanos teriam que investir menos recursos financeiros por aluno, pois o valor que atualmente se investe, é superior ao valor redistribuído pelo Fundeb. Já no caso do município muito pequeno, seria mais vantajoso assumir todas as matrículas públicas e, desta forma, aumentar o valor total redistribuído pelo Fundeb.

2.2. Apontamentos

A análise da série-histórica das matrículas do Ensino Fundamental (1999-2009) fornece elementos concretos para a compreensão do aceleração da municipalização deste nível de ensino, ocorrido, principalmente, após a implantação do FUNDEF.

No Brasil, no ano de 1999, as redes municipais efetuaram 44,82% das matrículas neste nível e em 2009 – apenas 10 anos depois –, este percentual aumentou

para 54,7%. Nesse mesmo período, a oferta das redes estaduais diminuiu de 46% para 33,4%. Na RMC o fenômeno aparece com maior grau de visibilidade, como exemplificado nos dados anteriores, se consideramos que, em 1999, os municípios respondiam por 25,08% das matrículas neste nível enquanto, hoje, eles são responsáveis por 38,04% do total das matrículas. Destaca-se que, dentro do regime de colaboração entre os sistemas públicos, os municípios vêm absorvendo, sobretudo, as matrículas dos alunos das séries iniciais (1º. ao 5º.), enquanto as redes estaduais se encarregam do ensino do 6º. ao 9º. ano.

O processo de municipalização deve ser analisado a partir de um contexto mais amplo de reordenamento do processo da acumulação capitalista, ocorrido durante as últimas décadas do século XX. Neste contexto, formou-se a ideia hegemônica de que o Estado deveria focar sua atuação nas relações exteriores e na regulação financeira, a partir de critérios negociados diretamente com os organismos internacionais. A reforma do estado consolidou-se nos anos 1990, por meio de um processo de desregulamentação na economia, da privatização das empresas produtivas estatais, da abertura de mercados, da reforma dos sistemas de previdência social, saúde e educação, descentralizando seus serviços, sob a premissa de otimizar seus recursos (MARTINS, 2001). No caso brasileiro, a reforma administrativa do Estado traz novas formas de definição e de articulação entre os espaços local, nacional e global, e, conseqüentemente a descentralização e municipalização da educação (AZEVEDO, 2002). A municipalização promoveria nos sistemas a excelência, a eficácia e eficiência, além da competitividade e de outros aspectos da racionalidade econômica.

A implementação do FUNDEF trouxe como consequência a descentralização, que resultou mais em um efeito, que uma proposição. No entanto, ressalta-se que desde a Constituição de 1988 havia uma ambiguidade em relação à divisão de responsabilidades entre os entes federados para com os níveis de ensino da educação básica. Se, por um lado, o FUNDEF através da descentralização estabelece as responsabilidades sob cada nível de ensino, por outro, também reduz o regime de colaboração a uma distribuição de atribuições entre os entes federados. Destaca-se ainda que a descentralização da educação nem sempre considerou os limites dos estados e municípios. No Brasil, o processo de municipalização da educação vem se constituindo a partir das iniciativas dos governos federal e estadual, visando adequar o Estado aos novos modelos de racionalidade econômica, contribuindo para a

diminuição do aparelho estatal.

Destaque-se, ainda, que a descentralização ocorrida no Brasil parte de pressupostos que não coincidem com as bandeiras dos movimentos civis da época, como o da redemocratização do país. Para aqueles movimentos a descentralização estava associada a práticas democráticas, pois ampliaria a participação da sociedade nas decisões políticas.

Por último, podemos dizer que com essa política o Estado redireciona a execução das políticas sociais para os municípios, sem, contudo, oferecer recursos suficientes para que os responsáveis ofereçam seus serviços com qualidade. Sem contar que, a proximidade da instância de decisão também abre brechas para a participação da iniciativa privada.

Capítulo III – REGIÃO METROPOLITANA DE CAMPINAS E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

3.1. Processo de Metropolização no Brasil

O fenômeno da metropolização conforma um padrão específico de ocupação do solo historicamente construído em determinado espaço social. Este fenômeno é caracterizado pela formação de sistemas econômicos e urbanos complexos, pela alta densidade demográfica, pela conurbação entre os municípios e pela integração de infraestruturas física e econômica (ALVES, 2007). Na tentativa de articular a questão da formação da Região Metropolitana de Campinas – RMC –, aos processos mais gerais de surgimento das metrópoles contemporâneas brasileiras, apresentamos uma contextualização deste fenômeno urbano no Brasil.

Diferentemente do que ocorreu nos países desenvolvidos, o processo de urbanização nos países periféricos aconteceu de forma intensa e tardia consubstanciando-se num acontecimento marcante na história econômica, política e social apenas no século XX (ALVES, 2007).

O Brasil, caracterizado por uma economia predominantemente agrário-exportadora, assentada nos grandes latifúndios e caracterizada pela exploração do trabalho escravo e pela produção e exportação de matéria prima para os centros mais avançados da economia mundial, durante muitos séculos foi considerado um país essencialmente rural (MOREIRA DE CARVALHO, 2006).

Entretanto, essas mesmas características econômicas criariam as condições concretas necessárias para sua superação: o esgotamento do modelo agrário-exportador, o crescimento vegetativo da população brasileira, as transformações estruturais na agropecuária, a intensificação das migrações internas, os primeiros (e ainda precários) serviços básicos que se formavam nos incipientes centros comerciais, estas condições caracterizam os primórdios da industrialização, configurando-se em importantes referências para a compreensão do processo de urbanização brasileira.

A partir da década de 1930, o surgimento de uma nova elite política¹⁶ – que incorpora as classes médias urbanas e a burguesia comercial e industrial – desencadeou outras importantes transformações na sociedade brasileira da época. A conjunção entre

¹⁶ Representada pela figura de Getúlio Vargas.

o projeto de industrialização amparado no capitalismo de Estado, e a forte crise da economia agrário-exportadora, dentre outros fatores, criam condições para a intensificação do êxodo rural.

A partir da década de 1950, as profundas alterações na estrutura econômica produzidas pela intensificação da industrialização brasileira desencadeiam, em um curto intervalo de tempo, uma urbanização acelerada: a década de 1960 assiste a superação da tradição agrário-exportadora brasileira; já na década de 1970, ocorre a consolidação da sociedade brasileira altamente urbanizada, com mais da metade da população vivendo no meio urbano (ALVES, 2007).

Contudo, tal como na industrialização, o processo de urbanização no Brasil se deu de forma altamente concentradora, reforçando no país um desenvolvimento de caráter desigual e excludente. Neste período, a demografia nacional sofre um grande rearranjo. A necessidade de concentração de infraestrutura e serviços em poucos centros urbanos, principalmente da região sudeste do Brasil, atraiu grandes empresas nacionais e multinacionais, estimulou o crescimento de atividades terciárias e da riqueza local, e, ao mesmo tempo, estimulou a migração populacional para estas regiões (MOREIRA DE CARVALHO, 2006).

Estas cidades sofreriam um desordenado e acelerado crescimento urbano, passando a integrar em pouco tempo o grupo de grandes metrópoles do mundo. No entanto, este processo de metropolização ocorre sem que as estruturas urbanas estivessem preparadas para tamanho crescimento.

Em 1973, sob o regime militar, autoritário e centralizado, uma lei federal complementar¹⁷ normatiza as primeiras Regiões Metropolitanas – RMs –, de nove das principais capitais brasileiras: São Paulo, Belo Horizonte, Porto Alegre, Recife, Salvador, Curitiba, Belém e Fortaleza. Tal dispositivo definiu as RMs como áreas administrativas formadas pelos maiores municípios do país em conjunto com os municípios a eles conurbados.

A lei versa sobre o estabelecimento de um valor comum do salário mínimo aos municípios integrantes (Art. 1º. §9); constituição de Conselho Deliberativo e um Conselho Consultivo (Art. 2º.); Serviços comuns aos municípios que integram a região

¹⁷ Lei Federal Complementar n.º 14, de 8 de julho de 1973. Estabelece as regiões metropolitanas de São Paulo, Belo Horizonte, Porto Alegre, Recife, Salvador, Curitiba, Belém e Fortaleza.

que constituem interesse metropolitano (Art. 5º.); Obtenção de recursos federais e estaduais, financiamentos e empréstimos (Art. 6º.).

Este instrumento legal visava reconhecer e traçar estratégias de intervenção para o enfrentamento dos problemas comuns. Seu objetivo explícito era o de “*promover o planejamento integrado e a prestação de serviços comuns de interesse metropolitano*”, através do comando estadual e com financiamento federal. No entanto, constrangimentos político-partidários e financeiros de municípios, estados e do governo federal, associados ao recente passado autoritário e à escassez de mecanismos que incentivassem a cooperação entre os entes fez com que a discussão a respeito das RMs fosse, se não silenciada, pouco relevante no cenário nacional quando da Constituinte de 1988. (SOUZA, 2003). Contudo, dado o caráter descentralizador desta nova constituinte, foi aprovada uma medida que desloca a competência para a criação de Regiões Metropolitanas da esfera federal para a esfera estadual.

A regulamentação das RMs surgiu da necessidade de se resolver um conjunto de problemas que se sobrepunham às competências políticas das esferas municipais. Isoladamente, as prefeituras dos municípios dessas áreas encontravam muitas dificuldades para solução dos problemas que englobavam os limites de vários municípios contínuos, geralmente denominados de “problemas metropolitanos”, tais como o desenvolvimento dos meios de transporte intermunicipais, a infraestrutura viária, serviços de saneamento e abastecimento de água. A criação das RMs tinha o propósito de possibilitar a organização de um quadro administrativo capaz de responder aos problemas da nova realidade surgida a partir do intenso e rápido processo de urbanização brasileira. A Região Metropolitana de Campinas enquadra-se neste processo.

3.2. Região Metropolitana de Campinas

A institucionalização da RMC está relacionada à centralidade historicamente ocupada pelo município de Campinas, ao longo dos diferentes períodos econômicos: em fins do século XIX com o processo de consolidação do complexo cafeeiro, seguido pelas diferentes etapas da industrialização e, atualmente, vivenciando os efeitos da reestruturação produtiva, iniciada na década de 1990.

A formação e a expansão da região de Campinas ocorreram, basicamente, entre os eixos ferroviários da Cia. Paulista e Cia. Mogiana – espaço que, atualmente, compreende importantes rodovias do Estado. Desde a década de 1940, a região de Campinas destacava-se como uma importante área industrial do interior paulista. Já a partir dos anos 1950 e 1960 a região desenvolve-se por meio da articulação cada vez maior entre o desenvolvimento agrícola e o industrial e, principalmente, devido ao intenso processo de industrialização pesada e dos setores de bens de consumo.

Os anos 1970 constituem um palco para o movimento de desconcentração econômica e populacional, momento em que se inicia o processo de interiorização da indústria. Neste momento são desencadeados os processos de migração e a intensificação da economia em determinadas regiões do interior do estado de São Paulo, dentre essas regiões, destaca-se a região de Campinas (SIQUEIRA, 2006, p. 7).

A partir de então, intensifica-se a expansão de centros comerciais, de serviços, e, sobretudo plantas industriais estabelecidas ao largo de eixos rodoviários – como a rodovia Anhangüera – fatores relevantes para o início do processo de metropolização da região (PIRES & SANTOS, 2002).

Salienta-se que o fluxo migratório é um fator fundamental na estruturação e consolidação da região metropolitana. Já na década de 1970, as migrações em direção à região de Campinas eram provenientes da região da cidade de São Paulo, mas também de outros estados, como Paraná, Minas Gerais e até mesmo da região Nordeste do país. Posteriormente, nos anos 1980, a migração está associada à intensificação dos processos de urbanização e das atividades econômicas no estado (BAENINGER, 2000).

Durante a década de 1990, emergiram, no estado de São Paulo, novas características do processo de urbanização e de distribuição espacial da população. Estas características são consequência do esgotamento dos modelos dos anos 1970-80, mas também, sobretudo, do processo de reestruturação produtiva que ocorre nesta década (SIQUEIRA, 2006, p. 9).

Caracterizada pela conurbação entre municípios e intensificada pelo acelerado ritmo de crescimento populacional, surge a Região Metropolitana de Campinas. Caracteriza, ainda, este processo, a expansão urbana horizontal com um viés especulativo relação à ocupação de terras e uma vertente histórica de industrialização precoce e desordenada de industrialização.

Em 1994, é aprovada a Lei que *Estabelece diretrizes para a Organização Regional*¹⁸, no estado de São Paulo, instituindo o aparato legal para a regulamentação da RMC.

Nesse contexto, em 2000, o estado de São Paulo institucionaliza a Região Metropolitana de Campinas – RMC¹⁹. Dados do SEADE informam que em 2010 o total dos habitantes dos 19 municípios que compõe a RMC é 2.798.406. Com destaque para o município de Campinas que, sozinho, comporta mais de um milhão de habitantes.

Em 2007 o PIB *per capita* da região foi 26.856,71, representando 7,8% do PIB do estado de São Paulo. A RMC tem uma área territorial do tamanho de 3.645,67 km². É uma região altamente urbanizada, atingindo 97,51% de urbanização, em 2009.

A criação dessa RM desencadeia a integração de ações que visam facilitar, entre outras coisas, a atuação dos setores produtivos e o fluxo da população regional. Ela integra a organização, o planejamento e a execução das políticas públicas de interesse comum: planejamento e uso do solo, transporte e sistema viário regional, habitação, saneamento básico, meio ambiente, e atendimento social (saúde, educação e planejamento integrado da segurança pública). (CANO & BRANDÃO, 2002).

Em relação à educação, desde a criação da RMC, destacam-se como grandes desafios o acesso às creches e às escolas de Educação Infantil, além da melhoria do ensino oferecido pelas escolas públicas (CORREIO POPULAR, 2002). Para enfrentar estes e outros desafios foi criada, em 2002, uma Câmara Temática da Educação. Essa Câmara Temática é composta pelos Secretários Municipais dos dezenove municípios que participam da RMC. Na ocasião de sua criação, apenas 12 dos 19 municípios efetivamente participam das discussões, fato que indicava se a questão educacional constituía ou não um problema de caráter metropolitano.

No ano de 2004, na cidade de Itatiba, os Secretários da Câmara Municipal de Educação da RMC reuniram-se para formalizar a criação de um grupo de trabalho – GT. Este grupo era composto inicialmente por sete municípios que representavam o coletivo, mais a Unicamp. O objetivo deste GT era desenvolver uma proposta para Centros Municipais de Formação Continuada de Professores. Desta forma, configurava-se pela primeira vez uma relação formal entre a RMC e a universidade.

¹⁸ Lei Complementar nº 760, de 1 de agosto de 1994. Estabelece diretrizes para a Organização Regional do Estado de São Paulo.

¹⁹ Lei Complementar nº 870 de junho de 2000.

Para o GT, as diretrizes político-pedagógicas dos Núcleos de Formação Continuada – NFCs deveriam ser objeto de uma contínua discussão realizada no Fórum dos Secretários Municipais de Educação da RMC e no coletivo de educadores responsáveis pelos núcleos. Esta seria uma forma de garantir que todos os NFCs da RMC atuassem em conjunto, formando uma rede de núcleos, com um plano de ação elaborado a partir de diretrizes político-pedagógicas comuns, definidas por todos os participantes deste processo. Estas ações conjuntas não impediriam que cada NFC tivesse uma agenda de ações específicas, de acordo com as necessidades pontuais da rede local. Outra ação do GT foi a organização de palestras, proferidas por docentes FE/Unicamp para formação das equipes técnicas responsáveis pelos setores de educação continuada das respectivas Secretarias de Educação. A estratégia seria trabalhar junto aos educadores que gestam a educação continuada das cidades a fim de garantir uma qualificação básica para o trabalho desenvolvido no Projeto de Educação Continuada na RMC.

De um modo geral, a Câmara Temática visa delimitar as principais necessidades educacionais buscando soluções para as mesmas. Através deste órgão foram discutidas, em âmbito regional, políticas para formação de professores atendendo à demanda da LDB/96, também foram realizados levantamentos a respeito das demandas de formação continuada nos 19 municípios, levantamento dos repasses para merenda e transporte nas diferentes linhas de governo (Estadual e Municipal) e estudos sobre os possíveis impactos do fim do FUNDEF e sua transição para o FUNDEB.

Atualmente a discussão gira em torno do levantamento do custo de crianças matriculadas nas creches, pois a demanda por vagas em creche, de forma generalizada é expressivamente maior do que os municípios podem ofertar.

3.3. Formação continuada de professores no Brasil

Regidas por princípios economicistas, as reformas educacionais iniciadas na década de 1970 e consolidadas a partir da década de 1990, destacam, as políticas que promovem a descentralização, avaliação, desregulamentação, financiamento e municipalização do ensino (FREITAS, 1999).

Desde então, os debates sobre formação de professores e as discussões dos grandes movimentos de educadores que resistem a um possível processo de

“desmantelamento” da educação, apontam para a necessidade de se formar profissionais de caráter amplo, que compreendam os problemas de sua realidade e possam interferir criticamente frente aos desafios que surgem em sua profissão e na sociedade como um todo (FREITAS, 2002, p. 146).

Com a aprovação da nova LDB – Lei nº 9394/96, a formação de professores entra na agenda das questões prioritárias da educação, pois, a partir deste momento, professores do Ensino Fundamental devem ter a formação em nível Superior, sendo estabelecido um prazo de dez anos para esta adequação. Surgem então diversas ações para suprir a demanda de formação. Após um primeiro momento em que ocorre uma efervescência de cursos de formação de professores surgem iniciativas em relação à formação continuada de professores.

É importante destacar que, a partir da LDB/96, a formação continuada passa a ser direito dos profissionais do ensino da educação básica, e, obrigação dos poderes públicos:

Artigo 61 – A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino (...) terá como fundamento:

Parágrafo I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço.

Artigo 63 – Os institutos superiores de educação manterão:

Parágrafo III – programas de educação continuada para os profissionais da educação nos diversos níveis.

Artigo 67 – Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

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

(BRASIL, 1996, Título VI - Dos Profissionais da Educação)

Para a execução da formação continuada foram especificamente assegurados até 40% de seus recursos financeiros oriundos do FUNDEF:

O restante dos recursos (de até 40% do total) seja direcionado para despesas diversas consideradas como de “manutenção e desenvolvimento do ensino”, na forma prevista no artigo 70 da Lei nº 9.394/96 (LDB). Esse conjunto de despesas compreende:

a) remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e dos profissionais da educação – estão contempladas nesse grupo as despesas realizadas com: [...]

- capacitação dos profissionais da educação (magistério e outros

servidores em exercício no Ensino Fundamental público) por meio de programas de formação continuada;(Brasil, 2004, p.14)

A atualização e o aprofundamento dos conhecimentos profissionais deverão ser promovidos a partir de programas de aperfeiçoamento profissional continuado, assegurados nos planos de carreira do magistério público. Para esse fim, podem ser usados os recursos da parcela dos 40% do FUNDEF, inclusive no desenvolvimento da formação em nível Superior dos professores que atuam na docência de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental público, obedecendo, nesse caso, as exigências legais estabelecidas. (BRASIL, 2004, p.21)

A partir daí, a formação dos professores e a formação continuada ganham outras dimensões dentro das políticas dos estados e municípios. Entretanto, o próprio Ministério da Educação assumia a intrínseca relação entre formação inicial e formação continuada, além de reconhecer a inexistência de uma política de formação continuada e a precariedade da oferta de cursos existentes.

Não só no Brasil, mas em vários países da América Latina a preparação para o exercício do magistério tem características muito similares: inexistência de um sistema articulado de formação inicial e continuada, o que ocasiona falta de articulação das instâncias formadoras; ineficácia dos cursos de formação inicial, o que tem levado à práticas compensatórias de formação em serviço; heterogeneidade muito grande da oferta e qualidade da formação continuada; descontinuidade das ações de formação em serviço... (BRASIL, 2002, p. 41).

Embora não exista uma política nacional para formação continuada, o Estado estabelece que, em sua concepção, esta formação deveria:

propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se na reflexão sobre a prática educativa promovendo um processo constante de auto-avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais (BRASIL, 2002, p. 70).

Nesse sentido, em 2003 o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Básica, MEC/SEB institui a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, com os seguintes objetivos:

- Institucionalizar o atendimento da demanda de formação continuada.
- Desenvolver uma concepção de sistema de formação em que a autonomia se construa pela colaboração, e a flexibilidade encontre seus contornos na articulação e na interação.
- Contribuir com a qualificação da ação docente no sentido de garantir uma aprendizagem efetiva e uma escola de qualidade para todos.

- Contribuir com o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes.
- Desencadear uma dinâmica de interação entre os saberes pedagógicos produzidos pelos Centros, no desenvolvimento da formação docente, e pelos professores dos sistemas de ensino, em sua prática docente.
- Subsidiar a reflexão permanente na e sobre a prática docente, com o exercício da crítica do sentido e da gênese da sociedade, da cultura, da educação e do conhecimento, e o aprofundamento da articulação entre os componentes curriculares e a realidade sócio histórica.
- Institucionalizar e fortalecer o trabalho coletivo como meio de reflexão teórica e construção da prática pedagógica. (BRASIL, 2005, p. 22-23).

A Rede Nacional é composta pelo MEC, Sistemas de Ensino os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. Abaixo seguem as áreas nas quais a rede se estrutura para oferta de cursos realizados por universidade públicas e confessionais.

- a) Alfabetização e Linguagem: UFPE, UFMG, UEPG, UNB, UNICAMP.
- b) Educação Matemática e Científica: UFPA, UFRJ, UFES, UNESP, UNISINOS.
- c) Ensino de Ciências Humanas e Sociais: UFAM, UFC, PUC-MG.
- d) Artes e Educação Física: UFRN, PUC-SP, UFRGS.
- e) Gestão e Avaliação da Educação: UFBA, UFJF, UFPR.

A instituição da rede nacional de formação continuada constitui um avanço para o país. No entanto, segundo INFORSATO & GALINDO:

Apesar do salto qualitativo na configuração institucional da formação continuada, a tradição consolidada da descontinuidade das ações e o retrocesso de práticas camuflam intencionalidades, limitam mudanças e desconfiguram caminhos traçados anteriormente (INFORSATO & GALINDO, 2006, p. 6)

É importante destacar que, com o aceleramento do processo de municipalização, os municípios, ao assumirem as matrículas do Ensino Fundamental – antes sob a responsabilidade dos estados –, assumem também o corpo docente responsável por ministrar as aulas para este nível de ensino. Desta forma, os municípios tornam-se também responsáveis pelo oferecimento de cursos de formação continuada dos professores. Assim, as ações de formação continuada promovidas pelo MEC através da Rede Nacional de Formação Continuada, em conjunto com as ações promovidas

pelas Secretarias Municipais de Educação, configuram o quadro geral de formação continuada dos profissionais da educação das redes públicas de ensino. Destaca-se que estas ações, na maioria dos casos, ocorrem de forma desarticulada através de eventos pontuais, tais como cursos, oficinas, seminários e palestras, e, nem sempre correspondem a um programa planejado. Além disso, ao mesmo tempo em que se institucionalizam ações para a formação continuada, os agentes de sua promoção deparam-se com diversas dificuldades em sua implementação uma vez que no Brasil, a maioria dos municípios sofre com a falta de recursos financeiros e humanos. Estes empecilhos acabam limitando tanto a implementação das ações quanto o levantamento das necessidades sobre a educação continuada.

Outro aspecto a ser considerado é o de que uma série de fatores têm levado as Secretarias de Educação a terceirizarem a oferta de cursos de formação continuada. Esta terceirização pode se dar através da contratação de serviço de assessoria para a oferta de todos os cursos de formação, ou através da contratação – via licitação ou não –, de cursos pontuais para a formação.

3.4. Formação continuada na RMC

Em 1999, o governo federal apresentou um programa para formação inicial, chamado Proformação – Programa de Formação de Professores em Exercício. O programa, na modalidade de ensino à distância, teria duração de dois anos, e configurava-se como um curso de Magistério em nível Médio, dirigido aos professores que, sem a formação específica, encontravam-se lecionando nas então quatro séries iniciais do Ensino Fundamental e nas classes de alfabetização das redes públicas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

Em 2003, no estado de São Paulo, a UNESP - Universidade Estadual “Júlio de Mesquita”, apresenta o Programa Pedagogia Cidadã - PEC. O projeto oferecia formação em nível Superior aos professores de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, prioritariamente da rede pública de ensino. Tratava-se também de um curso semipresencial com carga horária de 3.390 horas. O programa funcionaria da seguinte forma: a Universidade ministraria os cursos e as prefeituras pagariam uma mensalidade, (à época, de R\$139,00 por aluno matriculado). As prefeituras também deveriam assegurar as instalações físicas para a realização das atividades. O Governo do

estado investiria na infraestrutura de rede de computadores na universidade, uma vez que algumas aulas ocorreriam por meio de videoconferência. Desde seu início até 2005, o programa formou 4.800 professores.

Buscando uma proposta alternativa às então apresentadas e de acordo com as necessidades da RMC, a Faculdade de Educação da Unicamp, em parceria com a RMC criou o 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. Iniciado agosto de 2002, o programa atingiu, aproximadamente, 1.600 alunos-professores das redes municipais de ensino da RMC. O curso, de caráter presencial, tinha carga horária de 3.300 horas, e duração de três anos.

A elaboração deste programa ocorreu de forma conjunta entre as Secretarias Municipais da Região e a Unicamp. Segundo informações da Faculdade de Educação da Unicamp:

O curso foi planejado, organizado e está sendo desenvolvido na forma de colaboração entre a Unicamp e as Secretarias de Educação Municipal desses municípios. A organização da proposta de curso, bem como sua articulação política, estiveram a cargo de um Colegiado composto por representantes da Pró-Reitoria de Graduação, de professores da Faculdade de Educação da Unicamp e dos Secretários Municipais de Educação da RMC. Uma importante característica deste curso é a de oferecer a formação pedagógica também aos professores que atuam na Educação Infantil, além dos professores que atuam de primeira a quarta séries do Ensino Fundamental.

(<http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/proesf.html> acesso em 20/05/2010).

A relação entre a RMC e a Unicamp, para o planejamento, implementação e execução do PROESF, estabeleceu-se a partir de um grupo de discussão. A organização da proposta de curso bem como sua articulação política estiveram a cargo de um colegiado composto por representantes da Pró-Reitoria de Graduação, professores da Faculdade de Educação da Unicamp e representantes dos Secretários Municipais de Educação da RMC. Este grupo, além de discutir, viabilizar e acompanhar o PROESF também apresentava interesse em oferecer cursos de formação continuada para os professores dos municípios da RMC. Existia uma previsão de início dos cursos logo após a formatura das primeiras turmas do PROESF. No entanto, surgiram inúmeras divergências a respeito da constituição de um centro único para formação de professores, o que desencadeou um esvaziamento do grupo de trabalho. Finalmente,

quando o governo do estado de São Paulo propôs a parceria com a Unicamp para execução de um curso de especialização de seis mil gestores estaduais, com a duração de 18 meses, os debates sobre o Centro de Formação foram interrompidos.

Paralelamente ao oferecimento do curso para gestores estaduais, o GT da RMC inicia negociações para o oferecimento de um curso *lato sensu* de “Especialização em Gestão Educacional” para os gestores das redes municipais da RMC. Desta forma, apresenta-se outra ação integrada da RMC, no que se refere à educação. Diferentemente do curso oferecido aos gestores estaduais, a proposta elaborada pelo GT da RMC para o novo curso previa um caráter presencial, no qual as aulas deveriam ser ministradas por professores da faculdade. O curso, iniciado em 2007, ofereceu 300 vagas, teve carga horária de 180h e 24 meses de duração.

Para execução deste curso, os municípios organizaram um sistema de compra de vagas, no qual, cada um deles adquiria a quantidade de vagas segundo a sua demanda. Pode-se entender este sistema como uma parceria entre esferas públicas.

Embora esteja prevista em lei, este fato não assegura que a formação continuada ocupe um lugar de destaque dentro da Secretaria de Educação. No entanto, a legalidade da formação assegura a sua oferta, pois, em todos os municípios pesquisados, com diferentes graus de intervenção, verificou-se a oferta de formação continuada.

Durante a pesquisa de campo, um dos questionamentos realizados nas entrevistas aos dirigentes do setor de Formação Continuada dos municípios referia-se ao “lugar que a formação continuada ocupa na Secretaria de Educação/Município”.

A partir do quadro de respostas (ANEXO 1) percebe-se a questão da formação continuada como um requisito para as mudanças do trabalho em geral, e em específico o trabalho do professor. Incorpora-se a questão da constante atualização dos conhecimentos e modernização em face da propagação de tecnologias. Os municípios têm feito um grande investimento na aquisição de equipamentos tecnológicos. O tema da atualização, da modernização, e da capacidade de se relacionar com o mundo digital têm sido constante nas entrevistas realizadas.

No entanto, existe uma crítica em relação à precária formação inicial do professor no nível de graduação, e, aqui, a formação contínua tem seu propósito

alterado, assemelhando-se mais à programas compensatórios do que à cursos de atualização e aprofundamento de conhecimentos.

Um segundo destaque é o fato de existirem resistências em relação ao discurso da formação continuada como aprimoramento do professor e sua relação direta com a qualidade de ensino.

3.4.1. A Formação Continuada nos municípios da RMC e as parcerias

A municipalização do Ensino Fundamental trouxe uma demanda por formação continuada de professores. Existindo recursos financeiros com destinação específica para suprir esta demanda os municípios, mesmo sem tradição, estrutura ou história institucional na oferta de formação continuada, assumem esta tarefa. Contudo, Estado e iniciativa privada aparecem como atores importantes na oferta de cursos de formação continuada através de parcerias ou convênios.

A partir da pesquisa de campo, pode-se observar que, no caso da RMC, em relação à oferta de cursos de formação continuada destaca-se a forte presença das Secretarias de Educação. Estas podem apresentar-se como fortemente estruturadas, com prédios próprios e corpo de especialistas capazes de elaborar e oferecer cursos, mas há também casos nos quais se contratam empresas para a oferta de cursos pontuais ou ainda, contratação de assessoria para oferta de toda a formação continuada.

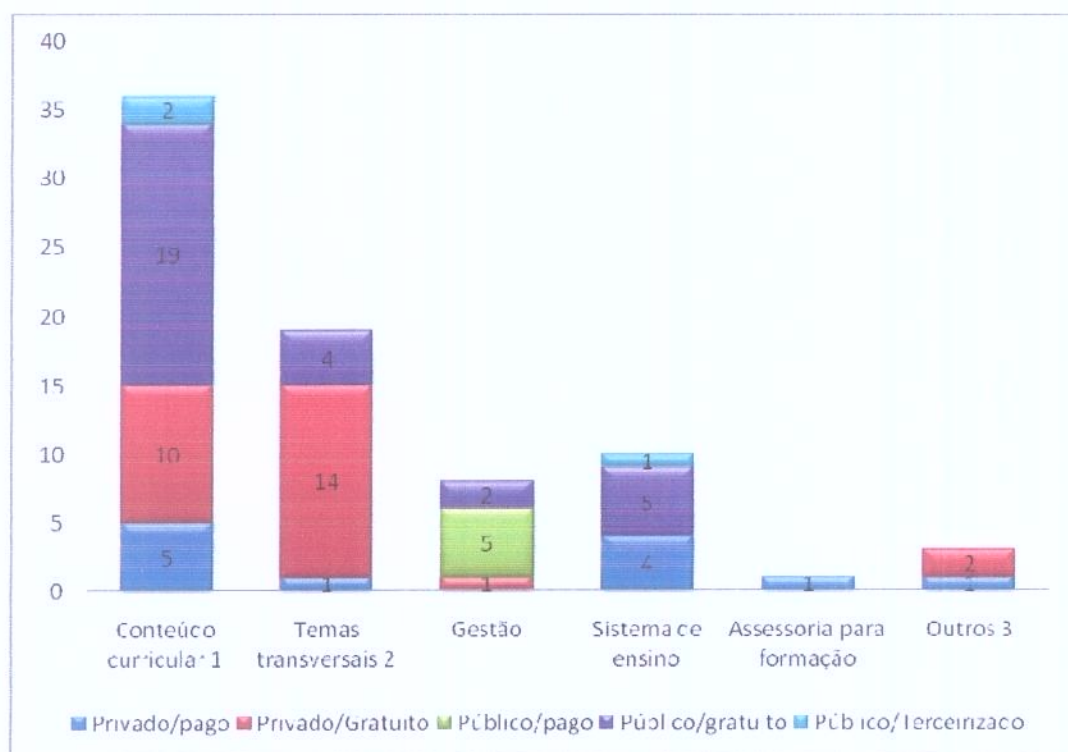
O Estado tem agido através de intervenções legais no sentido de oferecer um amplo leque de cursos de formação continuada, através de cursos que já se tornaram tradicionais nas redes, como o PROFA, e, atualmente, o Pró-letramento.

O mercado através da iniciativa privada ou ONGs, OSCIPs, Consórcios diversos – o chamado terceiro setor –, tem oferecido cursos, algumas vezes gratuitamente. Empresas já tradicionais na elaboração e distribuição de materiais didáticos, têm desenvolvido materiais didáticos apostilados específicos para as redes municipais. Observa-se um aumento de cursos de formação continuada para utilização destas apostilas. Ao conjunto de ações nem sempre padronizadas, tais como a adoção de apostilas, cursos de formação continuada, avaliações externas, cursos de temas transversais, cursos para pais; costuma-se chamar Sistema de Ensino Apostilado. A Secretaria de Educação do estado de São Paulo também desenvolveu um Sistema de Ensino Apostilado semelhante, o “Ler e Escrever”, e o oferece, gratuitamente, dentre

outras regiões, aos municípios que compõem a RMC.

A partir da pesquisa de campo, pode-se elaborar o gráfico dos cursos de formação continuada oferecidos pelas Secretarias de Educação Municipais em parcerias:

Gráfico 8 – RMC – Cursos oferecidos em parceria (2009-2010)*



Fonte: Elaborado a partir de informações coletadas junto às secretarias de educação de municípios da RMC.

* Para elaboração do gráfico foram considerados apenas os cursos de formação para profissionais do Ensino Fundamental, oferecidos em parceria.

1: Cursos de formação que abordam as áreas de língua portuguesa, matemática e ciências.

2: Educação Ambiental, Educação para o trânsito e informática.

3: Cursos extracurriculares.

Observe-se que o gráfico não abrange todas as iniciativas de formação continuada do município, pois, o foco deste trabalho é a constituição de parcerias para o oferecimento de cursos de formação continuada para o Ensino Fundamental. Portanto, apenas consideraram-se as ações desenvolvidas em parceria entre as secretarias de educação e Ministério da Educação, estado de São Paulo (públicas) ou iniciativa privada para este nível de ensino. Além disso, devido às inúmeras iniciativas nesta área, nem todos os municípios têm condições de oferecer informações precisas. As dificuldades encontradas no fornecimento de dados precisos são de diversas ordens: a autonomia escolar permite que cursos sejam contratados sem que, necessariamente, haja intervenção da secretaria da educação; por falta de hábito ou recursos humanos, alguns

municípios não possuíam uma relação de cursos registrada ou sistematizada ou o hábito de registrar e sistematizar a oferta de cursos oferecidos; em outros casos os dirigentes contatados pela pesquisa não demonstraram disponibilidade em contribuir para este trabalho.

A leitura do gráfico sugere que:

- À exceção da contratação de assessoria para formação, os setores público e privado têm presença em todos os tipos de cursos.
- Para conteúdo curricular, além de ser o tipo de curso com maior demanda, destaca-se a forte presença do setor público gratuito.
- Na oferta de cursos com temas transversais destaca-se a predominância de cursos com oferta do setor privado.
- Para os cursos de formação continuada em Gestão salienta-se que o setor público têm oferecido cursos pagos.
- Os cursos de formação para utilização dos Sistemas de Ensino Apostilados contam com a presença dos setores públicos e privados. A presença do setor público justifica-se principalmente através da atual política do estado de São Paulo em disponibilizar gratuitamente o sistema “Ler e Escrever”.

Um tipo de parceria muito presente na região estudada refere-se ao convênio de municípios com a Secretaria Estadual de Educação para a adesão ao Sistema de Ensino “Ler e Escrever”. Esta parceria, sem dúvidas, destoa das anteriores por se tratar de um convênio entre esferas públicas. No entanto, a lógica do “apostilamento”, da homogeneização do sistema, avaliação, formação de professores configura-se como uma lógica mercadológica e assume os mesmos critérios de outros sistemas de ensino privados. Além disso, em alguns municípios ouvimos relatos sobre a terceirização da execução de formação continuada dos professores para utilização dos materiais do Ler e Escrever.

Durante toda a pesquisa destacamos as relações entre os municípios investigados e a iniciativa privada nas suas mais diversas modalidades tais como: através de contratos realizados via licitação, e, conseqüentemente, incorrendo em despesas municipais; contratos sem necessidade de licitação ou por limite de valor

financeiro ou em casos de inexigibilidade de licitação²⁰; contratos sem custo para o município; parceria com a esfera pública para implantação de programas no qual a execução é terceirizada pela esfera privada.

Ao realizarmos a pesquisa de campo, nos indagamos se o porte do município influenciaria na realização de parcerias com o setor privado. A relação entre cursos pagos ou gratuitos realizado em parceria com os setores público e privado e o tamanho dos municípios pode ser conferida no quadro a seguir:

²⁰ Lei nº 8.666/93. Regulamenta o art. 37, XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências.

Art. 25 - É inexigível a licitação quando houver inviabilidade de competição, em especial:

I - para aquisição de materiais, equipamentos, ou gêneros que só possam ser fornecidos por produtor, empresa ou representante comercial exclusivo, vedada a preferência de marca, devendo a comprovação de exclusividade ser feita através de atestado fornecido pelo órgão de registro do comércio do local em que se realizaria a licitação ou a obra ou o serviço, pelo Sindicato, Federação ou Confederação Patronal, ou ainda, pelas entidades equivalentes;

II - para a contratação de serviços técnicos enumerados no art. 13 desta lei, de natureza singular, com profissionais ou empresas de notória especialização, vedada a inexigibilidade para serviços de publicidade e divulgação;

III - para contratação de profissional de qualquer setor artístico, diretamente ou através de empresário exclusivo, desde que consagrado pela crítica especializada ou pela opinião pública.

§ 1º - Considera-se de notória especialização o profissional ou empresa cujo conceito no campo de sua especialidade, decorrente de desempenho anterior, estudos, experiências, publicações, organização, aparelhamento, equipe técnica, ou de outros requisitos relacionados com suas atividades, permita inferir que o seu trabalho é essencial e indiscutivelmente o mais adequado à plena satisfação do objeto do contrato.

§ 2º - Na hipótese deste artigo e em qualquer dos casos de dispensa, se comprovado superfaturamento, respondem solidariamente pelo dano causado à Fazenda Pública o fornecedor ou o prestador de serviços e o agente público responsável, sem prejuízo de outras sanções legais cabíveis.

TABELA 3 – RMC – Total de cursos pagos e gratuitos oferecidos em parceria por Tamanho do município

Oferta	Municípios	GRATUITO	PAGO
Público	Total	28	5
	Grande	12	3
	Médio	3	0
	Pequeno	11	2
	Muito Pequeno	2	0
Privado	Total	21	12
	Grande	6	4
	Médio	6	2
	Pequeno	7	6
	Muito Pequeno	2	0

Fonte: Elaborado a partir de informações coletadas junto às secretarias de educação de municípios da RMC.

Da leitura do quadro depreende-se que:

- A maioria das parcerias é realizada de forma gratuita. Embora o número de parcerias realizadas com o setor público seja superior, é importante destacar o espaço que ocupa o setor privado na oferta de parcerias gratuitas.
- As parcerias pagas são predominantemente oferecidas pelo setor privado.
- Municípios grandes e pequenos são os que mais apresentam cursos oferecidos através de parcerias.
- O município muito pequeno apenas realizou parceria com gratuitos para oferta de cursos de formação continuada.

3.4.1.1. A opção pela parceria

A pesquisa de campo também questionou aos dirigentes a respeito do “por que a Secretaria de Educação/Município optou por (não) implementar determinado programa de formação continuada em parceria”.

A partir do quadro de respostas (ANEXO 2) percebe-se que a maioria das parcerias para oferta de formação continuada estabelecidas pelos municípios refere-se à formação para utilização de Sistema de Ensino Apostilado. Ainda a partir das respostas pode-se depreender que:

Em relação à opção de parceria para adoção de sistemas apostilados:

- Os municípios sofrem assédio muito grande das empresas que produzem os materiais;
- Havia uma pressão em relação à modernização da rede de ensino, tomando como parâmetro a rede de ensino privada;
- As Secretarias de Educação apresentam necessidade de homogeneizar o ensino, quer seja para que os alunos “caminhem juntos” em qualquer unidade de ensino, quer seja para facilitar o trabalho dos professores;
- Crítica forte em relação ao PNLD: queixas em relação não envio dos livros escolhidos pela rede; quantidade insuficiente e má qualidade dos livros enviados; livros não consumíveis;

Ainda em relação à opção de parceria para adoção de Sistemas Apostilados, destaca-se a parceria estabelecida com o estado de São Paulo para adoção do Sistema Apostilado “Ler e Escrever”. Segundo os dirigentes entrevistados, o Programa “Ler e Escrever” estaria em consonância com a concepção do programa de formação continuada PROFA²¹ – programa amplamente aceito nos municípios estudados. Portanto, a opção pela adoção do Sistema de Ensino Apostilado apresenta-se como natural.

Os dirigentes entrevistados também apresentam o fato de o município ter incorporado o Ensino Fundamental como indutor da parceria. Para um dos municípios (11), com a municipalização do Ensino Fundamental, a demanda por formação continuada tornou-se maior do que a equipe da Secretaria de Educação foi capaz de atender. Daí a necessidade da parceria.

Outra questão importante é o surgimento de resistências em relação à adoção de sistemas apostilados: quer seja pelo questionamento da qualidade das apostilas em si, pelo fato de ser elaborado por empresas particulares, ou mesmo por

²¹ Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA, realizado pelo MEC desde 2001.

questionamentos de cunho pedagógico.

É interessante constatar que nenhum dos municípios entrevistados relatou a questão financeira como motivo, ainda que secundário, para o estabelecimento das parcerias.

3.4.2. Principais desafios em termos de Formação Continuada na RMC

Finalmente, a pesquisa de campo também questionou aos dirigentes a respeito dos “principais desafios da Secretaria de Educação/Município em termos de Formação Continuada”.

A partir do quadro de respostas (ANEXO 3) percebe-se que a questão do tempo para a formação continuada aparece como o principal desafio, sendo queixa comum na maioria dos municípios investigados. Esta questão está relacionada também ao fato do professor ter que “dobrar”, ou seja, assumir mais de uma regência de sala de aula. Esta prática pode ocorrer dentro da própria rede (professores que assumem a regência na Educação Infantil e Ensino Fundamental ou em duas salas do Ensino Fundamental) ou entre redes no mesmo município (estadual e municipal) e até mesmo em municípios distintos. Ressalta-se que esta prática denuncia as precárias condições de trabalho docente e seus consequentes baixos salários. Aqui também se enquadra a alta rotatividade de professores entre os municípios. Em busca de melhores condições de trabalho, os professores prestam concurso em diversos municípios da região, mudando várias vezes de rede.

Outro desafio é o problema do espaço físico para formação, ou estabelecimento de um Centro de Formação. Esta questão dialoga com a questão metropolitana da constituição de Centros de Formação.

A resistência docente frente à formação continuada também aparece nos depoimentos, quer seja em relação à resistência em “se modernizar” e aceitar as orientações propostas pela secretaria de ensino, quer seja em relação ao fato de os cursos oferecidos fora da jornada de trabalho não serem remunerados.

3.5. Apontamentos

A partir da pesquisa de campo, pode-se concluir que a formação continuada nas redes municipais não se apresenta como um problema prioritariamente metropolitano. As ações integradas da RMC, embora sejam relevantes, não se constituem como a principal opção dos municípios no que se refere aos cursos de formação continuada.

Os estudos sobre a formação continuada não indicam a definição de um conceito a respeito do tema. No entanto, percebe-se que a formação continuada vem se configurando como cursos oferecidos após a graduação bem como após o ingresso do professor em sala de aula. Geralmente esses cursos possuem características amplas e genéricas, e, o que se observa, é que a formação continuada pode acontecer em dois momentos: durante a jornada do professor (geralmente os municípios denominam este espaço como HTPC), com a orientação de um coordenador ou mesmo do diretor para leitura de textos e discussões. Em alguns municípios, foi apontado que durante o “HTPC” existe um horário específico para estudo; ou fora do horário de trabalho, ocorrendo na Secretaria de Educação ou em local específico para a formação. Neste último caso, em geral, os cursos são certificados e atribuem pontos para a carreira do profissional. Quanto ao formato do curso, não existe um padrão: observa-se que ocorrem palestras, seminários, Semanas da Educação, cursos de curta duração e até mesmo cursos de pós-graduação, como especializações *lato sensu*, “*enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada.*” (GATTI, 2008, p.57). Atualmente, além dos cursos presenciais, observa-se também o aumento de cursos semipresenciais ou totalmente à distância.

Os cursos de formação continuada oferecidos pelos municípios não seguem uma diretriz ou uma política comum, e, embora haja discussões em âmbito metropolitano, a pesquisa mostra que os seus resultados vão no sentido de resolver outros tipos de problemas, como a questão do custo/aluno na creche.

Devem-se levar em conta as ações da Câmara Temática na oferta de cursos como o de “Especialização em Gestão Educacional” dirigido aos gestores dos municípios da RMC e realizado em parceria com a Unicamp. No entanto,

mesmo esta ação se apresenta como pontual e não como uma política metropolitana de formação continuada.

As ações de formação continuada promovidas pelos municípios, geralmente, são apresentadas em forma de ações pontuais, cursos de curta duração ou mais longos como aperfeiçoamento e especializações. Não se verificou a existência de um planejamento articulado nas ações, pois estas, em geral, priorizavam cursos ou eventos pontuais de grande porte. A pesquisa ainda aponta para a predominância da oferta de cursos em parceria: com outras esferas do governo, como estadual, e, sobretudo, federal; e com a iniciativa privada: ONGs, ou empresas privadas.

Ainda destaca-se que a falta de incentivos salariais para que os docentes participem de programas de formação, e/ou a inexistência de tempo previsto na jornada de trabalho e no calendário escolar para formação continuada em serviço representam um empecilho para a constituição de uma política de formação continuada. Desta forma, muitos professores têm buscado aprimoramento através de iniciativas próprias, uma vez que os incentivos em plano de carreira são ainda muito tímidos, principalmente nos municípios de pequeno porte.

De um modo geral, a questão da formação continuada nos municípios, mais do que representar um problema, aparece para atender a demandas de constante atualização. Além do acesso permanente ao conhecimento, a formação contínua do professor deve servir para suprir eventuais falhas em sua formação inicial ou capacitá-lo para utilização de determinado recurso tecnológico ou pedagógico.

Os municípios adotam uma política baseada na racionalidade técnica, na qual os professores devem estar capacitados para executar decisões alheias. Em raros casos a formação contínua aparece como um processo de formação que permite ao educador desenvolver habilidades de pesquisa em sua prática e discuti-la com seus pares, de modo a transformar a escola.

Capítulo IV - MUNICÍPIOS DA RMC, FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E PARCEIROS

Para iniciar a discussão sobre a formação continuada de professores, primeiramente caracterizaremos os 19 municípios que compõem a RMC.

Apresentaremos os dados referentes ao tamanho, PIB *per capita*, IDH-M, IDH-M-educação e IDEB, procurando estabelecer relações entre o município e sua posição na RMC. Esta relação não tem intenção de classificar os municípios, antes, pretende-se compreender como estas variáveis podem influenciar no processo de decisão das políticas públicas.

Também apresentaremos tabelas com a série-histórica da evolução das matrículas do Ensino Fundamental, além de gráfico com esta mesma evolução, e gráfico específico sobre a configuração das redes, em relação à responsabilidade das matrículas por esfera, no ano de 2009. No subitem “formação continuada”, em cada município é apresentado um quadro fundamental para este trabalho “Cursos de Formação Continuada oferecidos”.

Na sequência apresentamos item que descreve as parcerias para a execução da formação continuada nos municípios.

Ao final do capítulo, apresentaremos alguns apontamentos e reflexões obtidas a partir da pesquisa de campo.

4.1. Municípios

4.1.1. Americana

Americana, em 2009, teve sua população estimada em 199.094 habitantes, sendo classificada pelo IBGE como uma cidade de grande porte.

A cidade possui o IDH-M²² igual a 0,84 (ano 2000), ocupando a 5ª. posição na RMC, seu PIB²³ *per capita*, em 2007, é de 26.557,60, ocupando a 7ª. posição na RMC.

Em relação à educação, Americana, em 2000, apresenta o IDH-M-*educação*²⁴ igual a 0,928, índice que faz com que a cidade ocupe a 1ª. posição na RMC. Em 2007, o IDEB dos anos iniciais foi de 5,5, e dos anos finais, 5,0. Índice acima do estado de São Paulo, que foi de 4,7 para os anos iniciais e 4,0 para os anos finais.

Em 2009, Americana contabilizou as matrículas de 8.344 crianças na Educação Infantil e 26.044 alunos no Ensino Fundamental.

Ensino Fundamental

Em 1997 o município apresentava uma incipiente rede municipal de Ensino Fundamental, que abrangia tanto os anos iniciais, como os anos finais. Embora a rede municipal de Ensino Fundamental tenha aumentado com o decorrer dos anos, em 2009, ela representa apenas 25,5% das matrículas neste nível. O estado ainda é responsável por 49,6% e a rede particular é responsável pelos 25% restantes.

Em 2009, a rede de Ensino Fundamental de Americana é a 5ª. maior da RMC, somando-se as matrículas das esferas estadual, municipal e particular. O total de matrículas na rede foi de 26.044 alunos.

A seguir, apresentamos graficamente a distribuição deste total de matrículas

²² Fonte: PNUD/Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil.

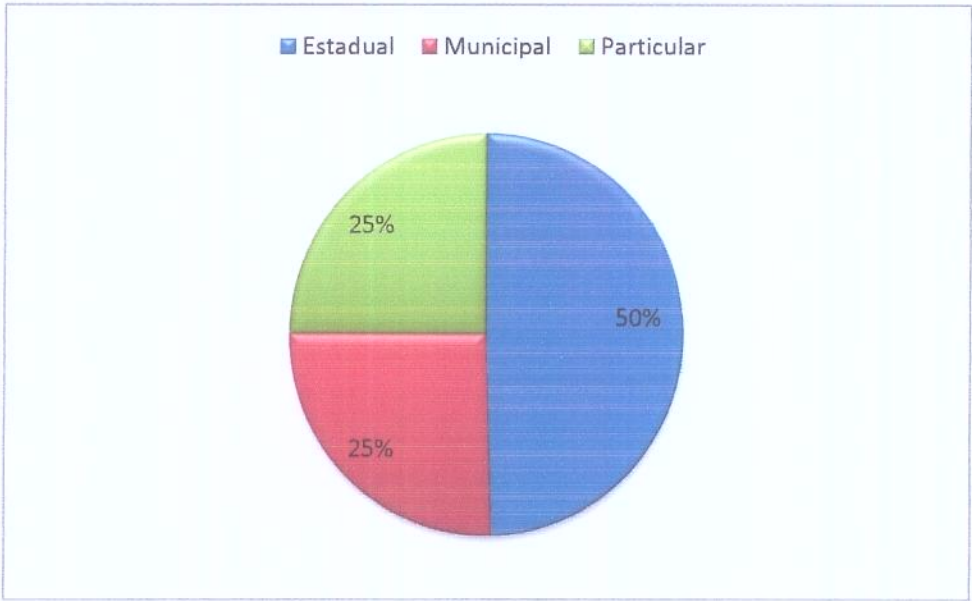
²³ Fonte: Fundação Seade; Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

²⁴ O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal na dimensão Educação considera dois indicadores: a porcentagem de pessoas alfabetizadas entre os moradores com mais de 15 anos de idade daquele lugar (com peso dois no cálculo final) e a taxa de frequência bruta a salas de aula (peso um). Esse índice mede o acesso à educação da população de uma localidade e varia entre 0 e 1, onde 0 significa 0% de acesso à educação e 1, 100%. Informações do sítio <http://www.planejamento.sp.gov.br/idhm/> acesso em 24/11/07.

²⁵ Fonte: PNUD/Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil.

por rede de ensino no Ensino Fundamental. Destaca-se a forte presença da rede privada, responsável por 1/4 das matrículas.

GRÁFICO 9 – AMERICANA – Matrículas no Ensino Fundamental (2009)



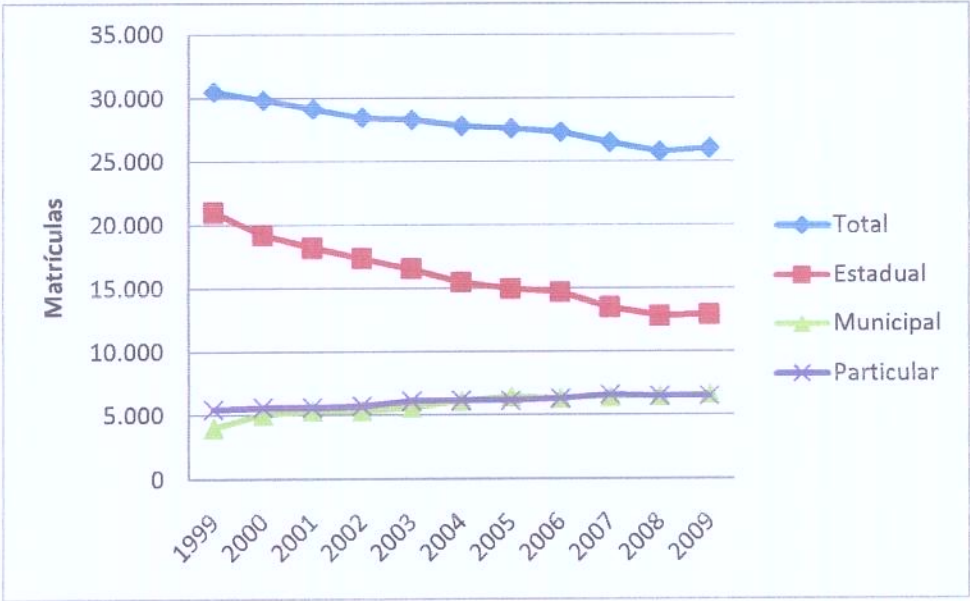
Fonte: Elaborado a partir dos dados do MEC/INEP.

Segundo o INEP, em 2009, o Ensino Fundamental em Americana recebeu 13.220 matrículas nos anos iniciais, dos quais 34% das matrículas neste segmento são de responsabilidade da rede municipal, 41,6% da rede estadual e 24,4% da rede particular. Em relação aos últimos anos o município recebeu 12.824 matrículas, das quais a rede municipal responde por 16,7% das matrículas neste segmento, a rede estadual por 57,8% e a rede particular, por 25,5%.

A partir da série histórica 1999-2009 das matrículas do Ensino Fundamental de Americana (ANEXO 4) percebe-se que a rede estadual vem progressivamente diminuindo, enquanto as redes municipal e particular aumentam quase no mesmo ritmo. A diminuição da rede estadual é da ordem de 38%, e reflete no total das matrículas no Ensino Fundamental deste município. Embora a série-histórica das matrículas no Ensino Fundamental de Americana apresente um decréscimo na rede estadual, ainda constata-se a sua forte presença desta última.

Segue gráfico que demonstra a evolução das matrículas neste município.

GRÁFICO 10 – AMERICANA – Evolução das Matrículas no Ensino Fundamental (1999-2009)



Fonte: Elaborado a partir dos dados do SEADE, MEC/INEP.

Formação Continuada

A formação continuada dos professores da rede municipal de Americana acontece através de cursos oferecidos pela própria rede, cursos oferecidos em parceria e discussões realizadas durante o HPTC.

Em entrevista realizada na Secretaria de Educação, pudemos identificar os seguintes cursos oferecidos em parceria:

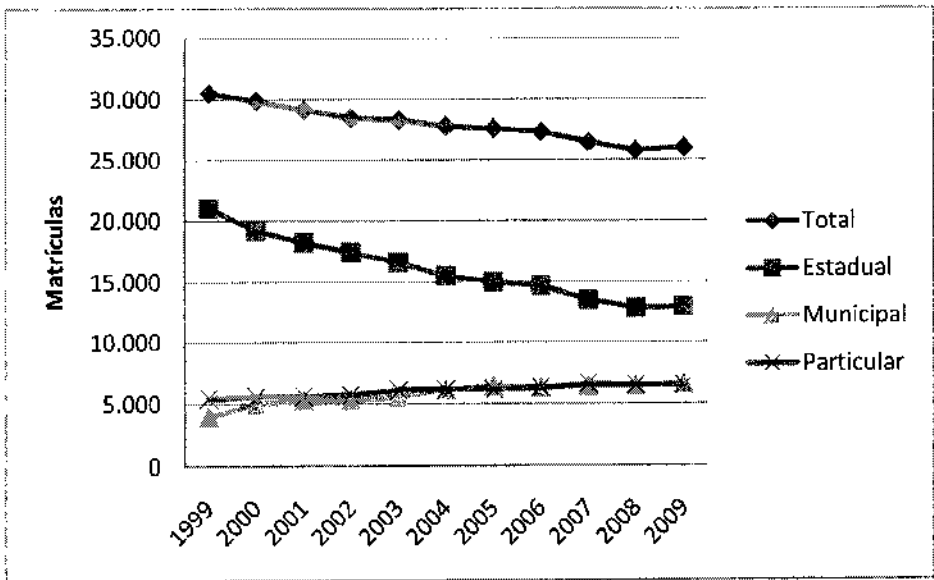
TABELA 4 – AMERICANA – Cursos de Formação Continuada oferecidos em parceria em 2010

Curso	Público atendido	Carga horária	Certificação	Oferta/Contratação
Formação para correção fluxo idade/série	3 Professores de EMEF e dois coordenadores.			MEC/Instituto Ayrtton Senna/Convênio gratuito
Estrada para a Cidadania	Coordenadores e professores de EMEF		SIM	CCR-Autoban/Convênio gratuito
Pró-letramento – Língua Portuguesa	Professores efetivos da EMEF	120h	SIM	MEC/convênio gratuito
Pró-letramento - Matemática	Professores efetivos da EMEF	120h	Sim	MEC/convênio gratuito
PROFA	Todos os professores de EMEF	80h	SIM	MEC/Convênio gratuito
Gestão para o sucesso escolar	5 diretores	360h	SIM	Fundação Lehman/Gratuito

Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados na Secretaria Municipal de Educação de Americana.

Em 2009 o município recebeu uma proposta do FNDE para fazer parte de um programa de correção de fluxo escolar. De acordo com as informações fornecidas na entrevista, embora o município tivesse apenas 50 casos de alunos do 1º. ao 5º ano nesta

GRÁFICO 10 – AMERICANA – Evolução das Matrículas no Ensino Fundamental (1999-2009)



Fonte: Elaborado a partir dos dados do SEADE, MEC/INEP.

Formação Continuada

A formação continuada dos professores da rede municipal de Americana acontece através de cursos oferecidos pela própria rede, cursos oferecidos em parceria e discussões realizadas durante o HPTC.

Em entrevista realizada na Secretaria de Educação, pudemos identificar os seguintes cursos oferecidos em parceria:

TABELA 4 – AMERICANA – Cursos de Formação Continuada oferecidos em parceria em 2010

Curso	Público atendido	Carga horária	Certificação	Oferta/Contratação
Formação para correção fluxo idade/série	3 Professores de EMEF e dois coordenadores.			MEC/Instituto Ayrton Senna/Convênio gratuito
Estrada para a Cidadania	Coordenadores e professores de EMEF		SIM	CCR-Autoban/Convênio gratuito
Pró-letramento – Língua Portuguesa	Professores efetivos da EMEF	120h	SIM	MEC/convênio gratuito
Pró-letramento - Matemática	Professores efetivos da EMEF	120h	Sim	MEC/convênio gratuito
PROFA	Todos os professores de EMEF	80h	SIM	MEC/Convênio gratuito
Gestão para o sucesso escolar	5 diretores	360h	SIM	Fundação Lehman/Gratuito

Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados na Secretaria Municipal de Educação de Americana.

Em 2009 o município recebeu uma proposta do FNDE para fazer parte de um programa de correção de fluxo escolar. De acordo com as informações fornecidas na entrevista, embora o município tivesse apenas 50 casos de alunos do 1º. ao 5º ano nesta

situação de defasagem, dentro de sua política, aceitou a proposta e realizou um convênio com o MEC para a consolidação desta parceria. Dentre os programas oferecidos, a secretaria optou pela parceria com o programa do Instituto Ayrton Senna – IAS. O IAS oferece a formação para a equipe pedagógica, bem como os materiais didáticos, além de acompanhar o desenvolvimento do programa através de relatórios e provas. Para execução do programa, o município desloca 3 professores e 2 supervisores da rede até o município de São Carlos, local no qual recebem a formação do IAS. O programa, é realizado pelo MEC e executado através do IAS, caracterizando, desta forma, uma terceirização.

4.1.2. Artur Nogueira

Artur Nogueira, em 2009, apresentou uma população de 39.457 habitantes, sendo classificada pelo IBGE como uma cidade pequena.

A cidade possui o IDH-M igual a 0,796 (ano 2000), ocupando a 15ª. posição na RMC, seu PIB *per capita*, em 2007, é de 10.575,21, ocupando a 19ª. posição na RMC.

Em relação à educação, Artur Nogueira, apresenta o IDH-M-educação igual a 0,853 (ano 2000), índice que faz com que a cidade ocupe a 18ª. posição na RMC. Em 2007, o IDEB dos anos iniciais foi de 5,3, acima do índice do estado de São Paulo, que foi de 4,7.

A rede municipal de Artur Nogueira, em 2010, apresenta 19 unidades regulares de ensino, distribuídas da seguinte forma: 6 creches, 5 EMEIs e 8 EMEFs. O município também conta com o atendimento clínico do Centro de Referência em atendimento em Educação Especial – CRAEE. Há a expectativa de construção de mais 3 creches para atender à demanda de, aproximadamente, 200 crianças. O corpo docente da rede municipal é composto por 275 professores efetivos, que atuam em EMEIs e EMEFs, e 106 professores contratados. Em 2009, Artur Nogueira contabilizou as matrículas de 1.402 crianças na Educação Infantil e 6.749 alunos no Ensino Fundamental²⁶.

²⁶ Dados do censo escolar/INEP/MEC.

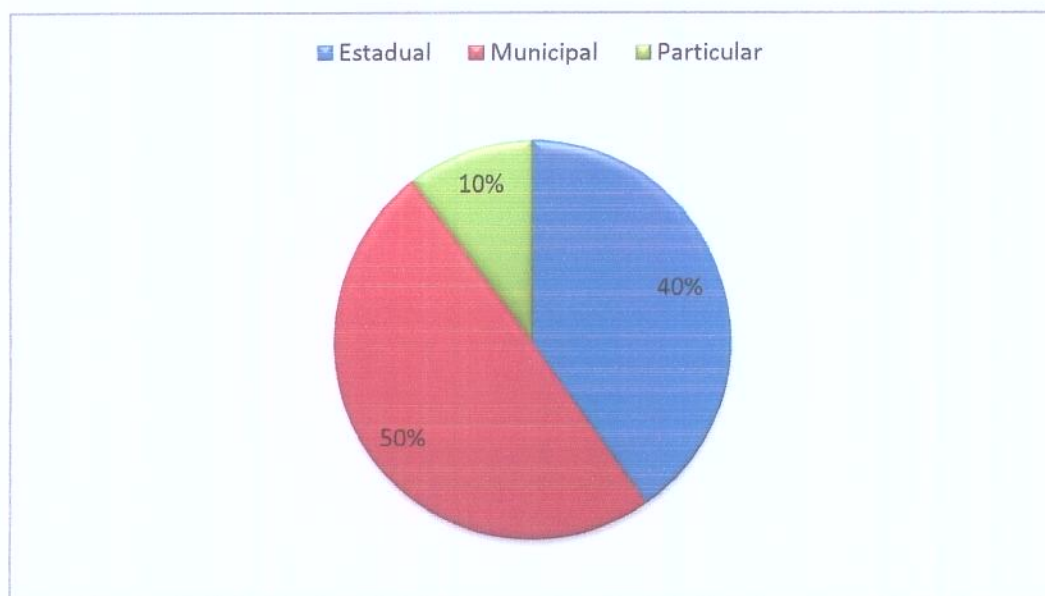
Ensino Fundamental

O processo de municipalização do Ensino Fundamental em Artur Nogueira iniciou-se em 1997 e atingiu apenas os primeiros anos deste nível de ensino. As matrículas nos anos finais do Ensino Fundamental público são de responsabilidade da rede estadual. Segundo o INEP, em 2009, o Ensino Fundamental em Artur Nogueira recebeu 3.721 matrículas nos anos iniciais, dos quais 89,7% das matrículas neste segmento são de responsabilidade da rede municipal e 10,3% da rede particular. Não há registro de matrícula na rede estadual, neste segmento. Em relação aos últimos anos, Artur Nogueira recebeu 3.028 matrículas, das quais a rede estadual responde por 89,6% das matrículas neste segmento, e a rede particular, por 10,4%. Não há registro de matrícula na rede municipal, neste segmento.

Em 2009, a rede de Ensino Fundamental de Artur Nogueira ocupa a 14ª. posição, em grandeza, dentre as redes de Ensino Fundamental da RMC, somando-se as matrículas das esferas estadual, municipal e particular.

Abaixo, apresentamos graficamente a distribuição deste total de matrículas por rede no Ensino Fundamental. Destaca-se que a rede municipal atende 100% das matrículas públicas dos primeiros anos. Nos últimos anos, é a rede estadual que responde por 100% das matrículas públicas.

GRÁFICO 11 – ARTUR NOGUEIRA – Matrículas no Ensino Fundamental por esfera de responsabilidade (2009)

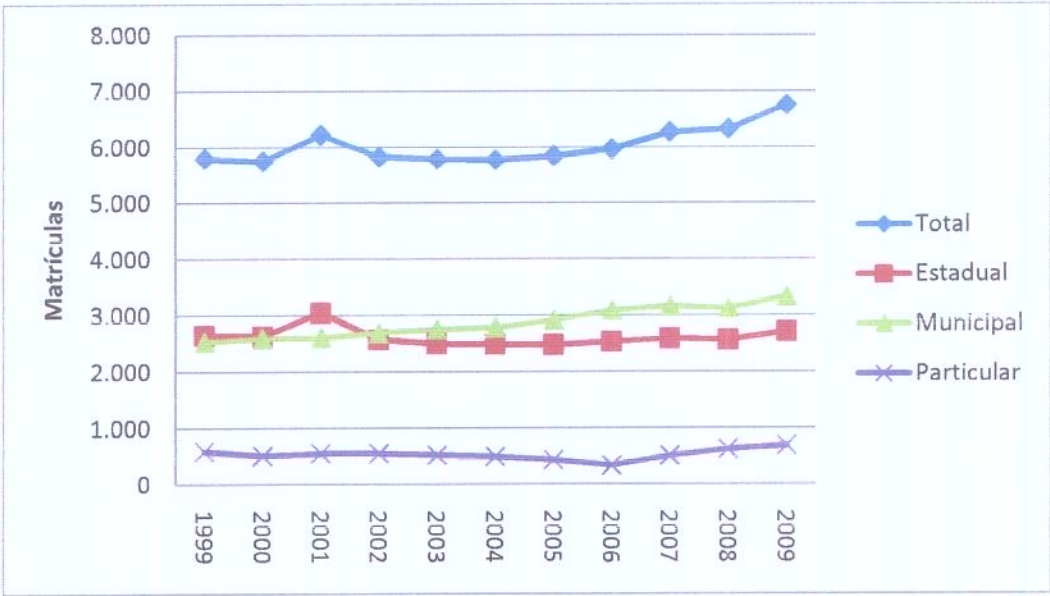


Fonte: Elaborado a partir dos dados do MEC/INEP.

A partir da série histórica 1999-2009 das matrículas do Ensino Fundamental de Artur Nogueira (ANEXO 4), percebe-se um aumento do número de matrículas em todas as esferas. Destaca-se a rede municipal, que, embora seja responsável apenas pelos anos iniciais, apresentou um aumento de 36% do número das matrículas.

Segue gráfico que demonstra a evolução das matrículas neste município.

GRÁFICO 12 – ARTUR NOGUEIRA – Evolução das Matrículas no Ensino Fundamental (1999-2009)



Fonte: Elaborado a partir dos dados do SEADE, MEC/INEP.

Formação Continuada

A formação continuada dos professores da rede municipal de Artur Nogueira é oferecida pela própria Secretaria Municipal de Educação, através de especialistas.

A partir de entrevista realizada na Secretaria Municipal de Educação de Artur Nogueira, pudemos identificar as ações desenvolvidas por esse município no que tange à formação continuada no período entre 2009 e 2010.

TABELA 5 – ARTUR NOGUEIRA – Cursos de Formação Continuada oferecidos em 2009/2010

Curso	Público atendido	Carga Horária	Certificação	Oferta/Contratação
Matemática Lúdica	120 professores - EMEF e EMEI	80h	Não (HTPC)	SME de Artur Nogueira
Linguagem	120 professores - EMEF e EMEI	80h	Não (HTPC)	SME de Artur Nogueira
Formação para Gestores	25 gestores multiplicadores - EMEF		Sim	SME de Artur Nogueira
Formação para o 1o. Ano do ensino de 9. anos	Todos os professores e gestores responsáveis pelo 1º - EMEF	40h	Sim	SME de Artur Nogueira
Pro-letramento – Língua Portuguesa	Professores efetivos da EMEF	120h	SIM	MEC/convênio gratuito
Pro-letramento - Matemática	Professores efetivos da EMEF	120h	Sim	MEC/convênio gratuito
Xadrez	Professores efetivos da EMEF			Parceria com empresa/contratação

Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados em entrevista na Secretaria Municipal de Educação de Artur Nogueira.

Essas ações abrangem tanto os profissionais das creches – pajens – que, em alguns casos, ainda não possuem o nível Médio de ensino, como os professores de Educação Infantil, fundamental, coordenadores e gestores.

Os Cursos de Matemática Lúdica e Linguagem são um desdobramento do curso PROFA²⁷. Em 2008 o município investe em duas formadoras e decide assumir a formação continuada. Em 2009/2010, esses cursos foram reformulados e adequados para atender aos professores das EMEIs, além dos professores das EMEFs. Destacam-se ainda a realização do Fórum da Educação, os HTPCs coletivos e as oficinas pedagógicas de capacitação inicial.

O curso de Xadrez, oferecido aos professores, é fruto da aquisição do material didático com uma empresa. Esta empresa oferece a formação ao município.

A certificação funciona da seguinte forma: capacitação com mais de 100hrs de duração acrescentam pontos para a classificação do professor na atribuição de aulas. Cursos de pós-graduação, a partir de 360hrs de duração, na área de educação, significam incremento de 10% no salário do professor.

Em relação ao material didático, foram realizadas análises de várias propostas para aquisição de material apostilado. No entanto, no atual momento, o município adota o material do PNLD. Também está prevista a construção de um material didático específico para as turmas de 1º. ano.

²⁷ Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA.

4.1.3. Campinas

Campinas, sede da RMC, é a maior cidade de toda a região. Em 2009, sua população estimada era de 1.039.297 habitantes, sendo considerada uma cidade metropolitana.

Foi elevada à categoria de cidade no ano de 1842, e tem sua história assinalada pela produção cafeeira no início do século XX e pela construção de grandes ferrovias, como a Cia. Mogiana e a Cia. Paulista, fatores importantes para a compreensão do desenvolvimento precoce da região. No estado de São Paulo, Campinas assume uma posição de destaque por ter sido uma rica região agrícola do interior paulista e atualmente ser reconhecida como um polo tecnológico (BRANDÃO & CANO, 2002). Hoje, a cidade continua a se destacar por acolher, junto com outros municípios da região, parte significativa da desconcentração industrial ocorrida na Grande São Paulo nas últimas décadas (GONÇALVES & SEMEGHINI, 2002).

A cidade possui o IDH-M igual a 0,852 (ano 2000), ocupando a 2ª. posição na RMC, seu PIB *per capita*, em 2007, é de 26.133,13, ocupando a 8ª. posição na RMC.

Em relação à educação, Campinas, apresenta o IDH-M-educação igual a 0,925 (ano 2000), índice que faz com que a cidade ocupe a 2ª. posição na RMC. Em 2007, o IDEB dos anos iniciais foi de 4,7, e dos anos finais, 4,1. Índice igual ao do estado de São Paulo nos anos iniciais, (4,7), e acima do estado, para os anos finais (4,0).

A rede municipal de Campinas, em 2010, apresenta 199 unidades escolares, distribuídas da seguinte forma: 9 Centros de Educação Infantil – Nave, 69 Centros Municipais de Educação Infantil – CEMEIs, 77 Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEI e 44 Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEF. A rede ainda conta com 4 Núcleos de Ação Educativa Descentralizado – NAEDs, um Centro de Educação Profissional de Campinas “Prefeito Antonio da Costa Santos” – CEPROCAMP, e um Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional Prof. Milton de Almeida Santos – CEFORTEPE.

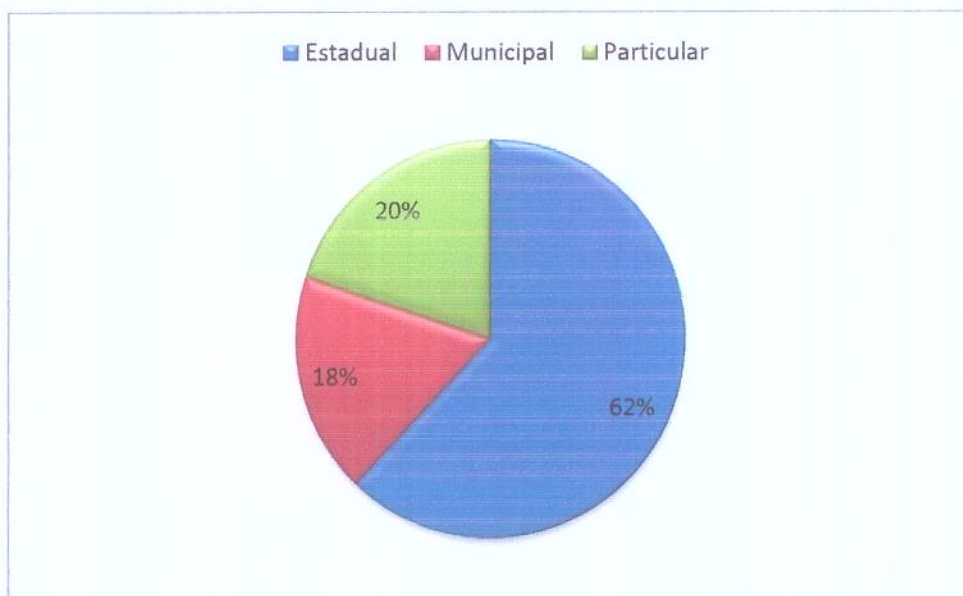
Em 2009, Campinas contabilizou as matrículas de 39.591 crianças na Educação Infantil e 135.310 alunos no Ensino Fundamental.

Ensino Fundamental

O Ensino Fundamental em Campinas não foi totalmente municipalizado. As matrículas neste nível estão distribuídas entre as redes de ensino estadual, municipal e particular. Segundo o INEP, em 2009, a rede de Ensino Fundamental, recebeu 67.429 matrículas nos anos iniciais, dos quais 17,8% das matrículas neste segmento são de responsabilidade da rede municipal, 60,6% da rede estadual e 21,5% da rede particular. Em relação aos últimos anos, Campinas recebeu 67.881 matrículas, das quais a rede municipal responde por 18,1% das matrículas neste segmento, a rede estadual por 63,6% e a rede particular, por 18,3%.

Em 2009, a rede de Ensino Fundamental de Campinas ocupa a 1ª. posição, em tamanho, dentre as redes de Ensino Fundamental na RMC, somando-se as matrículas das esferas estadual, municipal e particular.

Abaixo, apresentamos graficamente a distribuição deste total de matrículas por rede no Ensino Fundamental. Destaca-se que, embora a rede estadual seja responsável por 62% de todas as matrículas no Ensino Fundamental, a rede municipal, recebeu, em 2009, 24.292 matrículas, configurando-se como a maior rede municipal da região em termos absolutos, e, ao mesmo tempo, a menor rede, em valores percentuais. Outro destaque é em relação à rede particular, que se apresenta maior que a rede municipal.

GRÁFICO 13 – CAMPINAS – Matrículas no Ensino Fundamental (2009)

Fonte: Elaborado a partir dos dados do MEC/INEP.

A partir da série histórica 1999-2009 das matrículas do Ensino Fundamental de Campinas (ANEXO 4), percebe-se que em relação aos primeiros anos deste segmento, tanto o total de matrículas, como o total de matrículas nas redes públicas (estadual e municipal) vêm sofrendo um decréscimo nos últimos anos ao mesmo tempo em que a rede particular, nos primeiros anos, aumenta. Em relação aos últimos anos, percebe-se que, até o ano de 2005, todas as esferas sofrem um decréscimo, e, a partir de 2006, ocorre um ligeiro aumento no número total de matrículas. Quando analisada a rede fundamental em sua totalidade, nota-se que o processo de municipalização encontra-se estagnado, pois não há aumento de matrículas na rede municipal. Em contrapartida, a rede particular vem, sistematicamente, aumentando, ultrapassando, em número de matrículas, a rede municipal.

Segue gráfico que demonstra a evolução das matrículas neste município.

GRÁFICO 14 – CAMPINAS – Evolução das Matrículas no Ensino Fundamental (1999-2009)



Fonte: Baseado nos dados do SEADE, MEC/INEP.

Formação Continuada

O município de Campinas possui um longo histórico de políticas para formação de professores de sua rede. Já na década de 1980 a formação continuada de professores no município acontecia através de uma “Assessoria técnica pedagógica”. A partir de reformulações e adequações da Secretaria de Educação, em 1993, a formação continuada fica a cargo do recém-criado Centro de Formação Continuada de Educação Municipal – CEFORMA. Em 2008, outro marco para a formação continuada de professores em Campinas: a inauguração do Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional Prof. Milton de Almeida Santos – CEFORTEPE. Neste momento, passam a integrar em um só espaço, o Centro de Formação de Professores do município de Campinas e o Núcleo de Pesquisa e Tecnologia, NTE (PENNA, 2010). A formação acontece de forma descentralizada, nos NAEDs e, ao mesmo tempo, através da oferta de cursos no CEFORTEPE. Este centro possui 3 frentes de trabalhos: (1) Formação Continuada – Cursos; (2) Formação Continuada – Programas e Projetos; e (3) Núcleo de Memória e Pesquisa em Educação.

A frente de formação continuada – Programas e Projetos, promove os seguintes programas:

- Programa Arte e Movimento: promove atividades no campo das Artes Visuais, da Dança, do Teatro, do Canto, da Capoeira, da Música, dos Jogos e dos Esportes.
- Programa Memória e Identidade, Promoção da Igualdade na Diversidade: pautada pela Lei 10.639/03, promove a Consciência Política e Histórica da Diversidade, o Fortalecimento de Identidades e de Direitos e as Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminações.
- Projeto Línguas: desenvolvido em parcerias com o Consulado Geral da França em São Paulo - Aliança Francesa de Campinas -, e com o Consulado Geral da Itália - Casa d'Itália -, o projeto promove a formação linguística, cultural e pedagógica de profissionais da educação com atividades junto aos alunos no ensino das estruturas linguísticas primárias das línguas francesa, italiana e espanhola.
- Projeto Educação Ambiental: tem por objetivo a formação de professores de Ciências dos anos finais do Ensino Fundamental.
- Projetos Especiais: Concurso de Redação - EPTV na Escola; Grande Desafio – Museu Exploratório de Ciências da UNICAMP; Grupo Primavera – Oficinas de Teatro de Fantoques; e FILC – Festival Internacional da Leitura de Campinas PMC/UNICAMP. (CAMPINAS, 2010)

Os cursos do CEFORTEPE são organizados por eixos, a saber: Áreas do Conhecimento; Formação em Temas Específicos; e Grupos de Formação em Metodologia de Projetos.

A partir de informações de relatórios de pesquisas e de entrevistas realizadas no CEFORTEPE, identificamos as principais ações desenvolvidas por esse município no que tange à formação continuada no período entre 2009 e 2010.

TABELA 6 – CAMPINAS – Cursos de Formação Continuada oferecidos em 2009/2010

Curso	Público atendido	Carga Horária	Certificação	Oferta/Contratação
A democracia e a cidadania como construção sociopolítica	Professores de EJA	45h	SIM	SME de Campinas
A lei 10.639/03: Compromissos e mudanças na Educação	Professores de EMEF	120h semipresencial	SIM	SME de Campinas
Educação Alimentar e Currículo – Módulo I	Profissionais da SME	36h	SIM	SME de Campinas
Educação e Saúde Mental	Professores da SME	50h semipresencial	SIM	SME de Campinas
Educação organizada em ciclos: perspectiva para a mudança do ensino e do aprender	Professores de ciclos de EMEF	48h	SIM	SME de Campinas
EJA II: Construção do Currículo	Professores de EJA	60h semipresencial	SIM	SME de Campinas
Ensinando com o jogo de xadrez – Lei Municipal 8.829/96	Professores de EMEF	60h	SIM	SME de Campinas
Espanhol Básico	Professores de EMEF	80h	SIM	SME de Campinas
Ferramentas on line para uso educacional	Especialistas e professores da SME	40h	SIM	SME de Campinas
Formação de docentes coordenadores de ciclos – desafios, práticas e possibilidades de avanço	Professores coordenadores de ciclos de EMEF	30h	SIM	SME de Campinas
Inclusão do aluno com deficiência visual na escola regular: abordagem teórica-prática	Profissionais da SME	50h	SIM	SME de Campinas
Introdução à formação de audiodescritores – acessibilidade para teatro, televisão e cinema	Profissionais da SME	45h	SIM	SME de Campinas
Jogos pedagógicos para os ciclos iniciais do Ensino Fundamental	Professores de EMEF	40h	SIM	SME de Campinas
Libras – Língua de Sinais – Módulo I	Profissionais da SME	60h	SIM	SME de Campinas
Libras – Língua de Sinais – Módulo II	Profissionais da SME	60h	SIM	SME de Campinas
Musicalizando Campinas	Professores da SME	60h	SIM	SME de Campinas
O Aluno com deficiência física na escola regular e o uso das tecnologias assistidas	Professores da SME	45h	SIM	SME de Campinas
O livro, a leitura, o fantoche e a contação de histórias na escola	Professores de EMEI e séries iniciais de EMEF	30h	SIM	SME de Campinas
O vídeo e a internet na escola	Professores da SME	40h semipresencial	SIM	SME de Campinas
Patrimônio cultural na escola: conceitos, diretrizes e práticas	Professores de EMEF	50h	SIM	SME de Campinas
Reforma Ortográfica	Professores, orientadores pedagógicos e gestores de EMEF	15h	SIM	SME de Campinas
Sexualidade Humana, Gênero e Etnia	Profissionais da SME	60h	SIM	SME de Campinas
A cor da cultura	Professores do EMEF	30h	SIM	SME de Campinas/MEC
Educação para a Mobilidade	Profissionais da SME	30h	SIM	SME de Campinas/EMDEC
Gestar II – Língua portuguesa	Professores dos ciclos III e IV de EMEF	300h semipresencial	SIM	SME de Campinas/MEC
Gestar II – Matemática	Professores dos ciclos III e IV de EMEF	300h semipresencial	SIM	SME de Campinas/MEC
Letra e Vida	Professores do 1º e 2º ciclos e Orientadores Pedagógicos de EMEF	180h semipresencial	SIM	SME de Campinas/SEE Estado de São Paulo
Tecnologias na educação: ensinando e aprendendo com as TIC	Professores e especialistas da SME	100h semipresencial	SIM	SME de Campinas/MEC
Formação pedagógica para o ensino do Francês	Professores de EMEF	30h	SIM	Aliança Francesa
Francês I	Professores de EMEF	80h	SIM	Aliança Francesa
Francês II	Professores de EMEF	80h	SIM	Aliança Francesa
Francês III	Professores de EMEF	80h	SIM	Aliança Francesa
Italiano II	Professores de EMEF	80h	SIM	Casa D'Itália
Italiano III	Professores de EMEF	80h	SIM	Casa D'Itália

Leitura e Escrita	Professores de EMEF	90h À distância	SIM	CENPEC
-------------------	---------------------	--------------------	-----	--------

Fonte: Elaborado a partir de informações da Secretaria Municipal de Educação de Campinas.

O município possui um Centro de Formação Continuada bastante estruturado. Segundo relato da entrevistada, em breve o centro também será um polo da Universidade Aberta.

A maioria dos seus cursos é oferecida no próprio centro, através de especialistas concursados. Alguns são oferecidos em parceria com o MEC e apenas um, em parceria com a Secretaria de Educação do estado de São Paulo. Também são oferecidos cursos de idiomas em parcerias com institutos privados, como Aliança Francesa e Casa D'Itália, além de um curso sobre leitura e escrita oferecido em parceria com o CENPEC. Destaca-se que todos eles são realizados fora da jornada de trabalho do professor, fato que pode significar impedimento para sua participação. O profissional pode inscrever-se em até quatro cursos por semestre.

Os professores também estão inscritos nos Cursos da Plataforma Freire, no entanto, aguarda-se a liberação destes cursos para a região.

A respeito do material didático: o município adota os livros do PNLD.

4.1.4. Cosmópolis

Cosmópolis, em 2009, teve sua população estimada em 53.561 habitantes, sendo classificada pelo IBGE como uma cidade média.

A cidade possui o IDH-M igual a 0,799 (ano 2000), ocupando a 14ª. posição na RMC, seu PIB *per capita*, em 2007, é de 11.764,44, ocupando a 18ª. posição na RMC.

Em relação à educação, Cosmópolis, apresenta o IDH-M-educação igual a 0,884 (ano 2000), índice que faz com que a cidade ocupe a 10ª. posição na RMC. Em 2007, o IDEB dos anos iniciais e dos anos finais foi de 5,2. Índice acima do estado de São Paulo nos anos iniciais, (4,7) e para os anos finais (4,0).

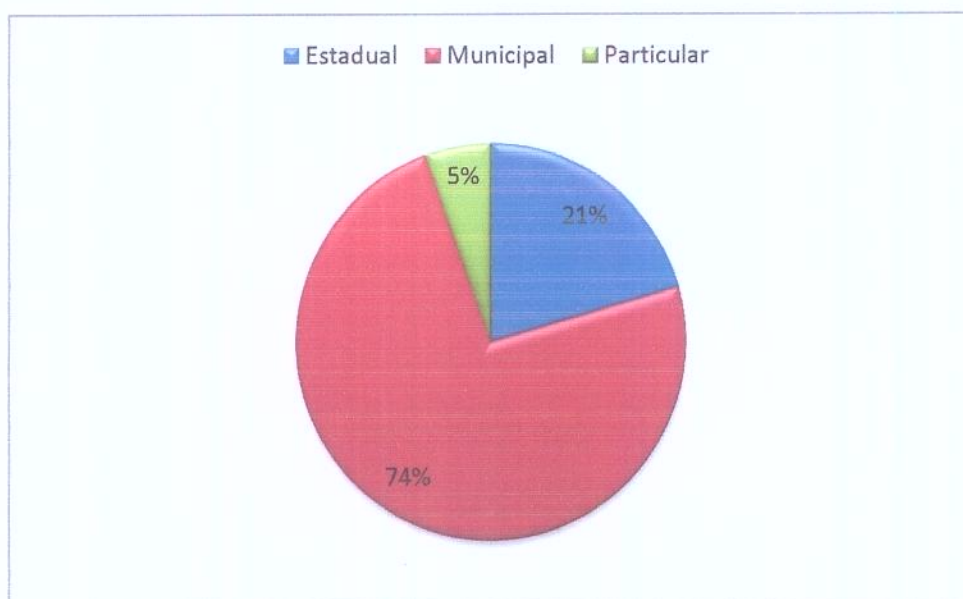
A rede municipal de Cosmópolis, a partir de 2009, conta com 26 Escolas Municipais de Educação Básica – EMEB, em substituição às EMEIs, EMEFs e creches. No corpo docente atuam, aproximadamente 400 profissionais da educação, entre professores e gestores. Em 2009, Cosmópolis contabilizou as matrículas de 1.713 crianças na Educação Infantil e 8.803 alunos no Ensino Fundamental.

Ensino Fundamental

O processo de municipalização do Ensino Fundamental em Cosmópolis iniciou-se em 1998 e contemplou parte das matrículas dos anos iniciais e finais deste nível de ensino. Em 2007 as unidades de ensino dos anos iniciais foram 100% municipalizadas. Em 2009, a rede estadual de Ensino Fundamental é responsável por 21% das matrículas neste nível, ficando o restante a cargo do município. Segundo o INEP, em 2009, o Ensino Fundamental em Cosmópolis recebeu 5.104 matrículas nos anos iniciais, dos quais 95,1% das matrículas neste segmento são de responsabilidade da rede municipal e 4,9% da rede particular. Não há registro de matrícula na rede estadual, neste segmento. Em relação aos últimos anos, Cosmópolis recebeu 3.699 matrículas, das quais a rede municipal responde por 44,8% das matrículas neste segmento, a rede estadual por 48,9% e a rede particular, por 6,3%.

Em 2009, a rede de Ensino Fundamental de Cosmópolis ocupa a 11ª. posição em grandeza, na RMC, somando-se as matrículas das esferas estadual, municipal e particular.

Abaixo, apresentamos graficamente a distribuição deste total de matrículas por rede no Ensino Fundamental. Destaca-se que a rede municipal atende 100% das matrículas públicas dos primeiros anos e 44,8% das matrículas públicas nos últimos anos.

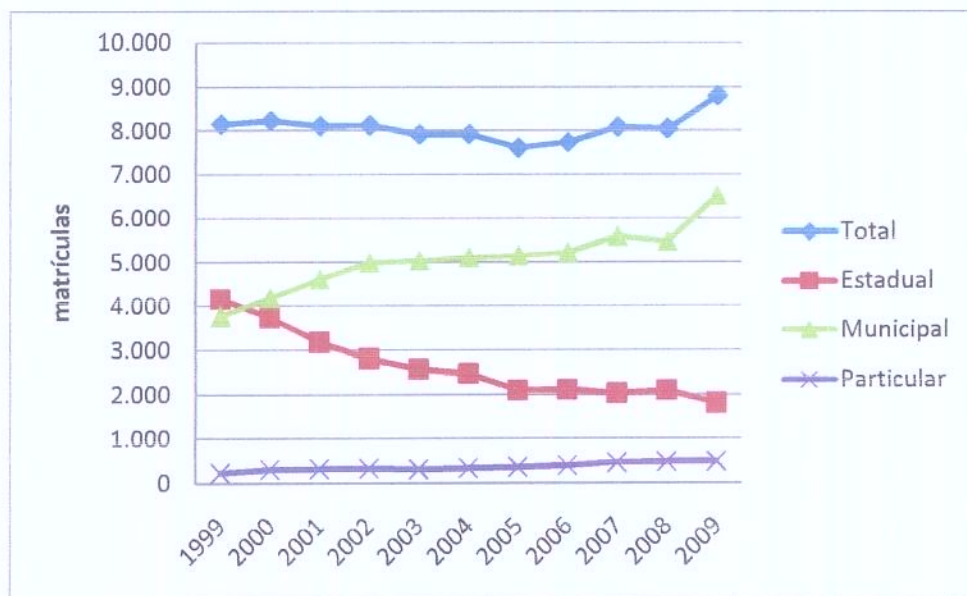
GRÁFICO 15 – COSMÓPOLIS – Matrículas no Ensino Fundamental (2009)

Fonte: Elaborado a partir dos dados do MEC/INEP.

A partir da série histórica 1999-2009 das matrículas do Ensino Fundamental de Cosmópolis (ANEXO 4), percebe-se que o processo de municipalização do Ensino Fundamental neste município continua em curso, pois, enquanto há um aumento de matrículas na rede municipal, o número de matrículas da rede estadual de Ensino Fundamental decresce. Destaca-se o aumento da rede particular de ensino, que, embora seja significativamente menor do que a rede pública, desde o ano de 1999 até 2009 vem aumentando seu número de matrículas, registrando um crescimento de mais de 100%.

Segue gráfico que demonstra a evolução das matrículas neste município.

GRÁFICO 16 – COSMÓPOLIS – Evolução das Matrículas no Ensino Fundamental (1999-2009)



Fonte: Elaborado a partir dos dados do SEADE, MEC/INEP.

Formação Continuada

A formação continuada dos professores da rede municipal é oferecida através de oficinas e palestras que ocorrem no HTPC. O HTPC foi organizado de modo a agrupar todas as horas por semana em 4 horas por mês. Dessa forma, uma vez por mês, durante 4 horas, os professores se reúnem no horário oposto ao de trabalho, para a formação continuada.

A partir de entrevista realizada na Secretaria Municipal de Educação de Cosmópolis, pudemos identificar as ações desenvolvidas por esse município no que tange à formação continuada no período entre 2009 e 2010.

TABELA 7 – COSMÓPOLIS – Cursos de Formação Continuada oferecidos em 2009/2010

Curso	Público atendido	Certificação	Oferta/Contratação
Formação continuada da OPET ²⁸ . Temas como avaliação, gestão escolar, etc.	Todos os professores de EMEF, divididos em vários segmentos.	SIM	OPET – Sistema de Ensino/Licitação
PCJ – Educação Ambiental – Formação de agentes multiplicadores	Coordenadores e professores de EMEF	SIM	PCJ/Convênio gratuito
Projeto de Inglês	Funcionários de creche e EMEI	SIM	Empresa de Valinhos/Contratação
Projeto MenteInovadora	110 professores - EMEF	SIM	Mind Lab Brasil/Contratação
Xadrez	Professores do - EMEF	SIM	ONG/Gratuito

Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados em entrevista na Secretaria Municipal de Educação de Cosmópolis.

O município adotou, há pelo menos dois anos, o material apostilado do Sistema de Ensino OPET – empresa do estado do Paraná. A aquisição do material é feita através de um processo de licitação, e já prevê, dentre outros itens, a formação continuada de professores através de assessoria pedagógica. Segundo a entrevistada, a previsão é de que para o ano de 2010, a rede adote apostilas para todo o Ensino Fundamental (1º. a 9º. anos), e discute-se também utilização do Sistema Apostilado para Educação Infantil (COSMÓPOLIS, 2010b, p. 4). O Edital Nº 001/2010²⁹, prevê, dentre outros itens, a aquisição dos seguintes materiais:

- Material Didático: livro didático da Educação Infantil; livro didático do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, contendo as disciplinas específicas correspondentes a cada ano (bimestral); Material para o trabalho de projetos, do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, com os temas: Educação Ambiental, Empreendedorismo, Turismo e Educação para o Trânsito (bimestral); Material do Professor: 01 livro anual contendo pressupostos teóricos, objetivos por área de conhecimento, quadro de conteúdos anual, por área de conhecimento e eixos, e referências bibliográficas (Educação Infantil e Ensino Fundamental); Um livro bimestral do professor que contempla os objetivos e encaminhamentos das atividades propostas, página a página, além de todo o conteúdo do livro bimestral do aluno, com gabarito e

²⁸ Ao adquirir o Sistema de Ensino Apostilado da OPET, o município conta com a capacitação oferecida pela empresa.

²⁹ EDITAL PREGÃO PRESENCIAL Nº 001/2010, do tipo Menor Preço, objetivando aquisição de Sistema de Ensino composto por Material Didático para Alunos e Professores da Rede Municipal, abrangendo a Educação Infantil e Ensino Fundamental, com Assessoria Pedagógica, Avaliação Institucional e Portal de Educação na Internet para acesso de Alunos e Professores.

orientações didáticas; Livro com orientações e sugestões de atividades para o Professor de Educação Física; e Kit com cartazes de reproduções de obras de Arte trabalhadas no material didático para cada Professor de Arte. (COSMÓPOLIS, 2010a)

- Assessoria pedagógica e Cursos: “Objetivando garantir a efetiva implementação do sistema integrado de ensino, por meio da utilização e aplicação de todo o material didático a ser fornecido, aí incluído o material didático bimestral do aluno, material do professor e os demais de apoio, durante prazo de vigência deste contrato, deverão ser realizados, SEM ÔNUS ADICIONAIS, atendimentos mediante cursos, oficinas e palestras voltados ao aperfeiçoamento dos professores e gestores da rede municipal de ensino.” (COSMÓPOLIS, 2010a)
- Assessoria pedagógica direcionada aos Docentes, Gestores e Pais: Programa de implantação do Material Didático, com carga horária de 28 horas³⁰; Visitas técnicas, com corpo de técnicos e consultores especializados; Programa de qualificação de docentes e da equipe pedagógica, ofertando cursos, palestras e oficinas pedagógicas com foco na organização do trabalho pedagógico em sala de aula; Assessoria e acompanhamento contínuo por consultores pedagógicos, via e-mail, Portal e atendimento telefônico gratuito (0800); Palestra para Gestores; Assessoria para uso do Portal de serviços educacionais, contendo ferramentas de gestão educacional e de qualificação docente, com capacitação específica de uso da ferramenta; Palestra aos pais/comunidade, com entrega de material exclusivo abordando os seguintes temas: autoestima, hábitos de estudo, composição familiar na atualidade, relacionamento entre família e escola, higiene, saúde e sexualidade. (COSMÓPOLIS, 2010a)
- Cursos na modalidade de Educação à Distância: Curso a distância de formação continuada para docentes e gestores escolares. O curso será composto por quatro módulos ministrados a distância, a partir de

³⁰ 08 horas para professores da Educação Infantil, 08 horas para os professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais, 08 horas para os professores do Ensino Fundamental Anos Finais e 04 horas para os gestores municipais da Educação.

conteúdos on-line e de objetos de aprendizagem animados. Cada módulo corresponderá a 45h e o curso totalizará 180h com certificação por Instituição de Ensino Superior. (COSMÓPOLIS, 2010a, grifos nossos)

- Avaliação Institucional: Processo de Avaliação Institucional ao Ensino Fundamental (4º, 6º e 9º ano) que deverá ter como objetivo auxiliar a gestão do município quanto à percepção de seu projeto pedagógico. (COSMÓPOLIS, 2010a)

O município de Cosmópolis também recebe livros didáticos do PNLD/MEC que são utilizados como material paradidático.

Também foi relatado em entrevista, que a partir do momento em que se apostilou o sistema, os professores foram convocados a participar da formação continuada da OPET. Esta formação é independente do HTPC. Os professores receberam um certificado que contava pontos para a progressão funcional.

A progressão funcional funciona da seguinte forma: Nos primeiros 4 anos de efetivação o professor pode progredir do nível I para o nível II. A próxima progressão ocorre nos próximos 4 anos. As próximas são a cada 5 anos. Para cada nível de progressão é considerada a nota de uma prova opcional realizada pelo município; a avaliação do diretor da unidade escolar; pontuação por assiduidade; a permanência na mesma unidade escolar; a pontuação advinda dos certificados de cursos (inclusive segunda licenciatura, especializações, aperfeiçoamentos, etc.), nos quais cada hora de curso equivale a 1 ponto. O limite para esse item é de 500 pontos por etapa na progressão.

4.1.5. Engenheiro Coelho

O município de Engenheiro Coelho, em 2009, teve sua população estimada em 12.729 habitantes, sendo classificada pelo IBGE como uma cidade pequena. É um dos mais novos municípios da RMC, tendo se desmembrado de Artur Nogueira em 1991 (CANO & BRANDÃO, 2002, pg. 230-32).

A cidade possui o IDH-M igual a 0,792 (ano 2000), ocupando a 16ª. posição na RMC, seu PIB *per capita*, em 2007, é de 14.826,31, índice que faz com que o município ocupe a 17ª. posição na RMC.

Em relação à educação, Engenheiro Coelho, em 2000, apresenta o IDH-M- educação igual a 0,858, índice que faz com que a cidade ocupe a 17ª. posição na RMC. Em 2007, o IDEB dos anos iniciais foi de 4,4. Índice acima do estado de São Paulo, que foi de 4,7 para as séries iniciais.

A rede municipal de Engenheiro Coelho, a partir de 2009, conta com três unidades escolares. Deste total, apenas uma atende ao Ensino Fundamental nos anos iniciais (1º. ao 5º ano), as outras duas atendem à demanda da Educação Infantil e creche. Para o Ensino Fundamental, a rede municipal conta com 44 professores. Outros 42 profissionais da educação, entre professores e educadores, atuam na Educação Infantil e Creche. O município conta com, aproximadamente 400 profissionais da educação, entre professores e gestores.

Em 2009, Engenheiro Coelho contabilizou as matrículas de 427 crianças na Educação Infantil e 2.635 alunos no Ensino Fundamental.

Ensino Fundamental

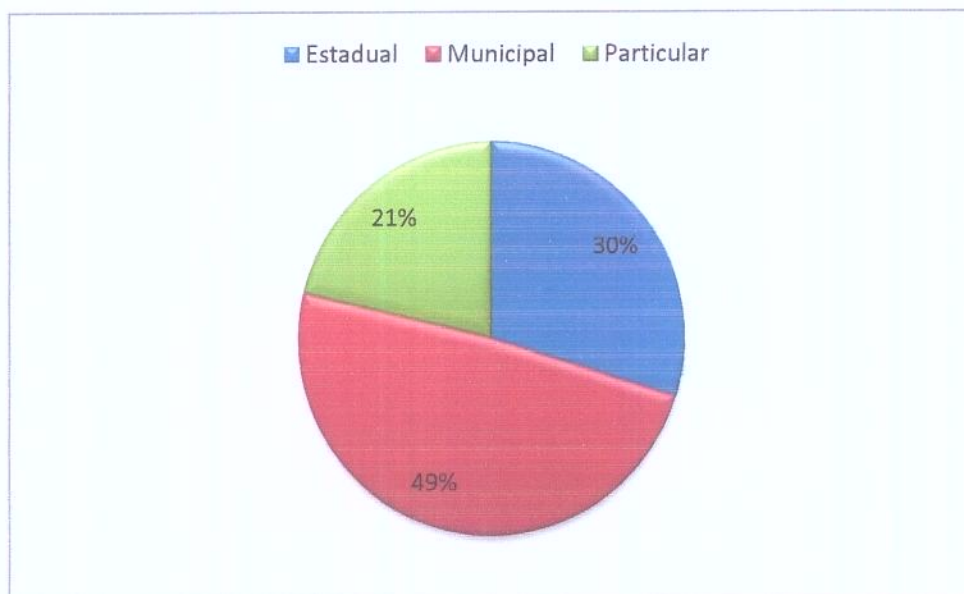
No ano 2000, em Engenheiro Coelho, os primeiros anos do Ensino Fundamental foram 100% municipalizados. Os anos finais do Ensino Fundamental são de responsabilidade do estado.

Segundo o INEP, em 2009, o Ensino Fundamental em Engenheiro Coelho recebeu 1.555 matrículas nos anos iniciais, dos quais 82,8% das matrículas neste segmento são de responsabilidade da rede municipal e 17,2% da rede particular. Não há registro de matrícula na rede estadual, neste segmento. Em relação aos últimos anos, Engenheiro Coelho recebeu 1.080 matrículas, das quais a rede estadual responde por 72,8% das matrículas neste segmento e a rede particular, por 27,2%. Não há registro de matrícula na rede municipal, neste segmento.

Em 2009, somando-se as matrículas das esferas estadual, municipal e particular, a rede de Ensino Fundamental de Engenheiro Coelho ocupa a 18ª. posição, em grandeza, da RMC. O total de matrículas na rede foi de 2.635 alunos.

A seguir, apresentamos graficamente a distribuição deste total de matrículas por rede de ensino no Ensino Fundamental. Destaca-se que a rede municipal atende 100% das matrículas públicas dos primeiros anos e a rede estadual, a 100% das matrículas públicas nos anos finais.

GRÁFICO 17 – ENGENHEIRO COELHO – Matrículas no Ensino Fundamental (2009)



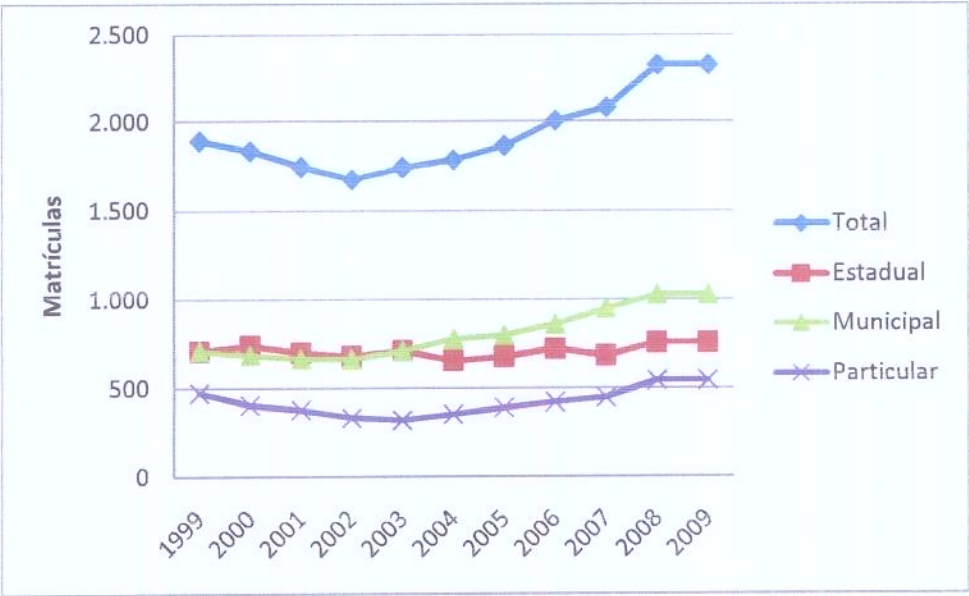
Fonte: Elaborado a partir dos dados do MEC/INEP.

Segundo o INEP, em 2009, a rede de Ensino Fundamental de Engenheiro Coelho, recebeu 1.555 matrículas nas séries iniciais e 1.080 nas séries finais. Desde 2000 não há histórico de migração de matrículas entre as redes estadual e municipal.

A partir da série histórica 1999-2009 das matrículas do Ensino Fundamental de Engenheiro Coelho (ANEXO 4), percebe-se um aumento do número de matrículas em todas as redes. Destaca-se a rede municipal, que, desde seu início, aumentou 80%.

Segue gráfico que demonstra a evolução das matrículas neste município.

GRÁFICO 18 – ENGENHEIRO COELHO – Evolução das Matrículas no Ensino Fundamental (1999-2009)



Fonte: Elaborado a partir dos dados do SEADE, MEC/INEP.

Formação Continuada

A formação continuada dos professores da rede municipal de Engenheiro Coelho é oferecida pela própria Diretoria de Ensino, e geralmente ocorre no meio do ano, através do oferecimento de palestras e oficinas.

A partir de 2010, o município adotou o Sistema Apostilado Ler e Escrever, oferecido pelo governo estadual de São Paulo. A adoção do material acontece através de convênio entre a Prefeitura de Engenheiro Coelho e o Governo do estado de São Paulo, não há ônus financeiro para o município. Ao adotar esse sistema, o governo oferece as apostilas para alunos, guia para professor e coletânea de atividades, além da formação continuada ao Supervisor de ensino. No caso de Engenheiro Coelho, tendo em vista que o município conta com apenas uma unidade escolar de Ensino Fundamental, a formação é oferecida à Coordenadora pedagógica da rede, e esta atua como multiplicadora da formação na escola. A formação ocorre uma vez por semana, quando a coordenadora desloca-se até a Diretoria de Ensino estadual no município de Limeira. Após este procedimento, durante a semana, a coordenadora repassa a formação para os 44 professores da rede. Essa formação acontece em horário diferente do HTPC, é certificada e conta pontos para progressão no Plano de Carreira. Segundo depoimento:

então, a parte que eu faço em Limeira, é a parte mais de textos, de dúvidas, e eu trago pra elas. Elas têm uma atividade que escolhem dar naquela semana. Então tem toda a orientação, elas têm o encaminhamento certinho, de como aplicar essa atividade, como tem que montar a classe, direcionar a classe. São poucas dúvidas enquanto a isso. Já vêm assim prontinho. Só para o professor aplicar dentro da sala de aula. Então ele aplica a atividade em sala de aula e na próxima semana ele apresenta essa atividade para o grupo. (ENGENHEIRO COELHO, 2010, p. 4).

O município de Engenheiro Coelho também recebe livros didáticos do PNLD/MEC. Segundo entrevista concedida pela Coordenadora pedagógica, o município mantém a solicitação dos livros por dois principais motivos: pela indefinição da política educativa do governo estadual, tendo em vista que 2010 é o último ano de mandato do atual governo, e por motivos pedagógicos, pois, algumas turmas se adaptam melhor ao ensino utilizando o livro didático. No entanto, embora o sistema tenha sido adotado há dois meses, a Secretaria de Educação solicita aos professores que utilizem o Ler e Escrever, pois, segundo a entrevistada:

A gente tem os dois. A gente está pedindo para as professoras trabalhar mais com o Ler e Escrever do que com o livro didático porque ele dá embasamento, fornece mais atividades para o aluno estar desenvolvendo melhor a aprendizagem do que o livro. Não que o outro não seja... depende da turma. Tem turma que você pode trabalhar com o livro, alguns só complementam as atividades. Tem turma que consegue avançar muito mais e tem aquelas que são meio devagar e tem que manejar nas atividades. (ENGENHEIRO COELHO, 2010, p. 2).

A demanda para os cursos de formação parte da identificação das necessidades de ensino. Como a rede é pequena, a coordenadora está em constante contato com os professores. Há também cursos para outros profissionais da educação, como os cursos de culinária alternativa, higiene e segurança do trabalho. Os cursos foram oferecidos em dois dias, no horário de contrafluxo da unidade.

TABELA 8 – ENGENHEIRO COELHO – Cursos de Formação Continuada oferecidos em 2010

Curso	Público atendido	Certificação	Oferta/Contratação
Formação para o Ler e Escrever	1 coordenadora que multiplica para os 44 professores - EMEF	SIM	Governo do Estado de São Paulo/Convênio gratuito

Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados em entrevista na Secretaria Municipal de Educação de Engenheiro Coelho.

Além do curso de formação continuada, a secretaria promove discussões durante o HTPC. A Prefeitura também apoia a formação dos professores, reembolsando

curso de pós-graduação que podem ser feitos na instituição de escolha do profissional.

4.1.6. Holambra

O município de Holambra, em 2009, teve sua população estimada em 9.111 habitantes, sendo classificada pelo IBGE como uma cidade muito pequena. É a única cidade deste porte na RMC, mas esta não é sua única peculiaridade em comparação com os demais municípios da região. A origem do município está associada à intensa colonização holandesa, estabelecida na região no final dos anos 1940. Sua emancipação ocorreu em 1993 através do desmembramento de Jaguariúna, Artur Nogueira, Cosmópolis e Santo Antonio de Posse. A economia do município, historicamente de caráter agropecuário, vem, nos últimos anos, perdendo espaço para o comércio e exportação, principalmente de plantas e flores (CANO & BRANDÃO, 2002, pg. 257-62).

A cidade possui o IDH-M igual a 0,827 (ano 2000), ocupando a 9ª. posição na RMC, seu PIB *per capita*, em 2007, é de 50.978,46, índice que faz com que o município ocupe a 4ª. posição na RMC.

Em relação à educação, Holambra, em 2000, apresenta o IDH-M-educação igual a 0,876, índice que faz com que a cidade ocupe a 13ª. posição na RMC. Em 2007, o IDEB dos anos iniciais foi de 5,2 e dos anos finais, 3,3. Índice acima do estado de São Paulo nos anos iniciais, (4,7), e abaixo do estado, para os anos finais (4,0).

A rede municipal de Holambra, a partir de 2009, conta com cinco unidades escolares de Ensino Fundamental. Deste total, 4 unidades fornecem ensino para os primeiros anos (1º. ao 5º. Ano), sendo duas unidades localizadas na zona rural. Há uma unidade escolar para oferta dos anos finais do Ensino Fundamental (6º. ao 9º ano.). Esta unidade atende a toda demanda do município e está localizada na zona urbana.

Para o Ensino Fundamental, a rede municipal conta com 152 professores. Em 2009, Holambra contabilizou as matrículas de 507 crianças na Educação Infantil e 1.084 alunos no Ensino Fundamental.

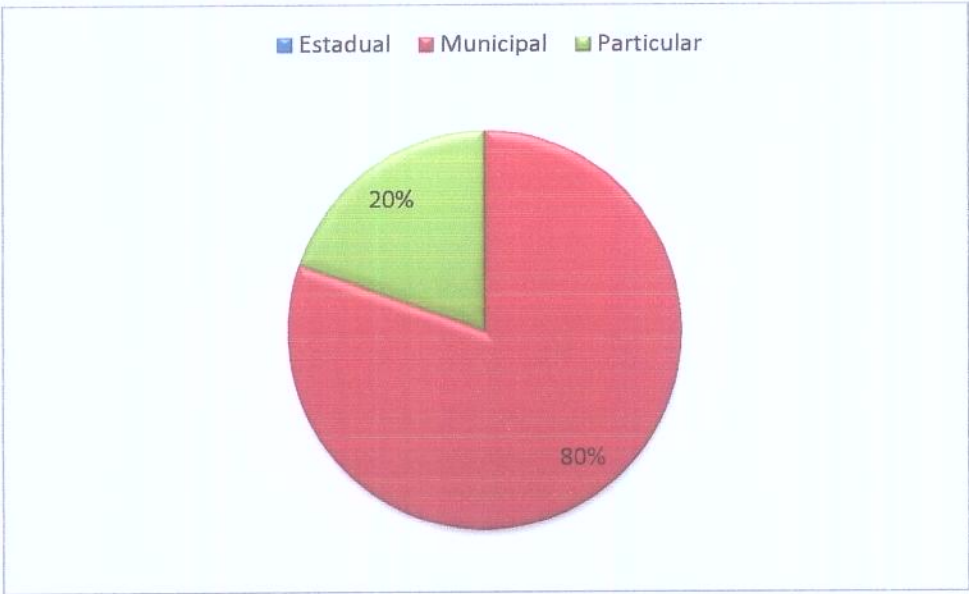
Ensino Fundamental

Já em 2000, os dados do INEP indicam que a rede pública de Ensino Fundamental foi 100% municipalizada. Segundo o INEP, em 2009, o Ensino Fundamental em Holambra recebeu 1.009 matrículas nos anos iniciais, dos quais 82,6% das matrículas neste segmento são de responsabilidade da rede municipal e 17,4% da rede particular. Em relação aos últimos anos, Holambra recebeu 795 matrículas, das quais a rede municipal responde por 77,6% das matrículas neste segmento e a rede particular, por 22,4%. Não há registro de nenhuma matrícula no Ensino Fundamental na rede estadual, desde 2000.

Em 2009, somando-se as matrículas das municipal e particular, a rede de Ensino Fundamental de Holambra ocupa a 19ª. posição, caracterizando-se como a menor rede da RMC.

Abaixo, apresentamos graficamente a distribuição deste total de matrículas por rede no Ensino Fundamental. Destaca-se que a rede municipal atende 100% das matrículas públicas no Ensino Fundamental.

GRÁFICO 19 – HOLAMBRA – Matrículas no Ensino Fundamental (2009)

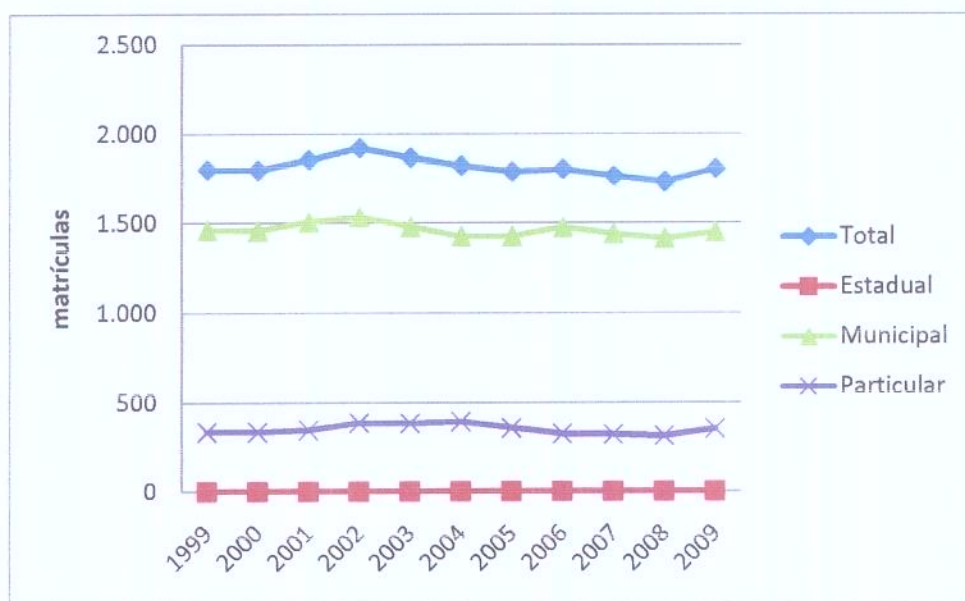


Fonte: Elaborado a partir dos dados do MEC/INEP.

A partir da série histórica 1999-2009 das matrículas do Ensino Fundamental de Holambra (ANEXO 4), percebe-se um aumento do número total de matrículas em relação à 1999. No entanto, este aumento é decorrente do aumento das matrículas na rede particular de ensino. Enquanto a esfera municipal sofre uma pequena retração, a rede particular aumenta em 5%.

Segue gráfico que demonstra a evolução das matrículas neste município.

GRÁFICO 20 – HOLAMBRA – Evolução das Matrículas no Ensino Fundamental (1999-2009)



Fonte: Elaborado a partir dos dados do SEADE, MEC/INEP.

Segundo relato da Supervisora de Ensino Fundamental de Holambra, uma particularidade da rede, é a alta rotatividade de alunos, principalmente no período da colheita. Devido à grande oferta de empregos neste período, o município recebe migrantes de diversas regiões do país, principalmente do nordeste. Essas famílias permanecem no município durante 6 ou 7 meses, período em que matriculam seus filhos na rede de Ensino Fundamental. Ao término da colheita, as famílias voltam para suas cidades de origem, interrompendo, dessa forma, o trabalho iniciado pela rede de ensino. (HOLAMBRA, 2010, p. 2)

Formação Continuada

A formação continuada dos professores da rede municipal de Holambra acontece no HTPC, e é de responsabilidade do coordenador da unidade escolar. Tem como orientação a troca de experiências entre os professores e o estudo de textos específicos. A Secretaria de Educação efetuou a inscrição de todos os profissionais interessados na Plataforma Freire, pois, segundo relato da entrevistada, nem todos os professores da rede têm o nível de graduação.

Em 2008 o município fez um levantamento sobre defasagem idade/série na rede, e identificou 148 casos, de alunos do 1º. ao 5º ano nesta situação. A partir de então, a Secretaria de Educação entrou em contato com o MEC, a fim de encontrar um programa para a correção do fluxo escolar. Dentre os programas oferecidos, a secretaria optou pela parceria com o programa do Instituto Alfa e Beto. Este instituto é uma ONG, criada em 2006, com sede em Brasília, e é um dos institutos contratados pelo MEC para executar o programa de correção de fluxo escolar, promovido pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC. Para execução do programa, o município desloca dois professores da rede até o município de São Paulo, onde eles recebem a formação do Instituto Alfa e Beto. Estes professores atuam como multiplicadores para uma equipe de oito profissionais. Paralelamente, o MEC envia materiais didáticos para os alunos que são removidos das salas nas quais se encontravam. No caso de Holambra, devido à falta de espaço físico, a secretaria estabeleceu um convênio com a Diretoria de Ensino Estadual, e esta cedeu o espaço físico de 6 salas de aula, para alocação dos estudantes que fazem parte do programa de correção de fluxo escolar.

Para os professores do 6º. ao 9º. ano há o curso ProInfo, oferecido em convênio com o MEC. O MEC envia os materiais e certifica os participantes. O professor participa da formação no horário contrário ao da sua jornada, no período noturno ou aos sábados.

A secretaria também mantém um convênio com a Petrobrás para a capacitação de professores que vão atuar na formação para prevenção de acidentes para os alunos que residem próximo ao gasoduto. Esta formação acontece duas vezes por ano e os professores que dela participam são certificados. Não há ônus financeiro para a secretaria, exceto o deslocamento dos professores até o local da formação.

Além dessas formações, a secretaria oferece um curso para a formação dos

pajens que atuam na Educação Infantil. Este curso é oferecido em parceria com a Terra Viva, empresa de agropecuária da região, ocorrendo aos sábados e com duração de 1 ano.

TABELA 9 – HOLAMBRA – Cursos de Formação Continuada oferecidos em 2010

Curso	Público atendido	Certificação	Oferta/Contratação
ProInfo	Professores dos anos finais de EMEF	SIM	MEC/Convênio gratuito
Formação para correção fluxo idade/série	2 Professores de EMEF que atuam como multiplicadores para 8 profissionais.		MEC/Instituto Alfa e Beto/Convênio gratuito
PCJ – Educação Ambiental – Formação de agentes multiplicadores	Coordenadores e professores de EMEF	SIM	PCJ/Convênio gratuito
Formação para prevenção de acidentes junto ao Gasoduto/Petrobrás	Professores de EMEF	SIM	Petrobrás/Convênio gratuito
Programa de Desenvolvimento Educacional Infantil	Pajens da Educação Infantil		Terra Viva/contrato

Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados em entrevista na Secretaria Municipal de Educação de Holambra.

A demanda para oferta de formação continuada, segundo o relato da entrevista, parte do corpo docente, e foi diagnosticada através de uma pesquisa de opinião realizada com toda a rede no início de 2010. Segundo a entrevistada os professores “pedem capacitação, mas com oficinas” (HOLAMBRA, 2010, p.4). No entanto, atualmente o município tem priorizado o investimento na infraestrutura física da rede, como construção e ampliação de prédios, mobília, e equipamentos de informática.

Em relação ao material didático, o município estuda diversas propostas de sistemas de ensino apostilado, como o do Positivo, Solução e OPET. No entanto, atualmente, o município adota o material do PNLD.

Uma grande dificuldade do município é a alta rotatividade de professores na rede. Segundo a entrevistada, este problema decorre do salário pouco atrativo e da ausência de Plano de Carreira, que está tramitando na Câmara Municipal e deve ser aprovado dentro de dois meses.

4.1.7. Hortolândia

Hortolândia, em 2009, teve sua população estimada em 190.781 habitantes, sendo classificada pelo IBGE como uma cidade de grande porte.

A cidade possui o IDH-M igual a 0,79 (ano 2000), ocupando a 17ª. posição na RMC, seu PIB *per capita*, em 2007, é de 20.775,91, ocupando a 13ª. posição na RMC.

Em relação à educação, Hortolândia, em 2000, apresenta o IDH-M- educação igual a 0,883, índice que faz com que a cidade ocupe a 11ª. posição na RMC. Em 2007, o IDEB dos anos iniciais foi de 5,0. Índice acima do estado de São Paulo, que foi de 4,7 para os anos iniciais.

Em 2009, Hortolândia contabilizou as matrículas de 8.083 crianças na Educação Infantil e 31.874 alunos no Ensino Fundamental.

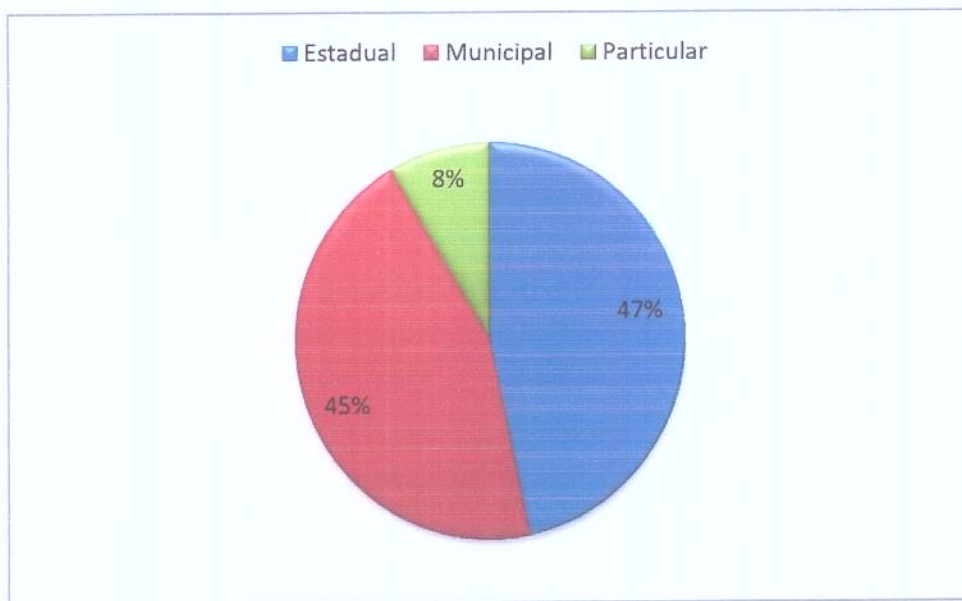
Ensino Fundamental

Desde 1999, Hortolândia apresentava uma rede municipal de Ensino Fundamental em franco crescimento. No entanto, a municipalização do ensino atingiu apenas os primeiros anos do Ensino Fundamental.

Segundo o INEP, em 2009, o Ensino Fundamental em Hortolândia recebeu 17.276 matrículas nos anos iniciais, dos quais 82,7% das matrículas neste segmento são de responsabilidade da rede municipal, 8,2% de responsabilidade estadual e 9,2% de responsabilidade da rede particular. Em relação aos últimos anos, não há registro de matrículas na rede municipal, a rede estadual é responsável por 92,4% das matrículas e a rede particular, por 7,6%.

Em 2009, a rede de Ensino Fundamental de Hortolândia é a 3ª. maior da RMC, somando-se as matrículas das esferas estadual, municipal e particular. O total de matrículas na rede foi de 31.874 alunos.

Abaixo, apresentamos graficamente a distribuição deste total de matrículas por rede de ensino no Ensino Fundamental. Destaca-se que a rede municipal atua somente nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

GRÁFICO 21 – HORTOLÂNDIA – Matrículas no Ensino Fundamental (2009)

Fonte: Elaborado a partir dos dados do MEC/INEP.

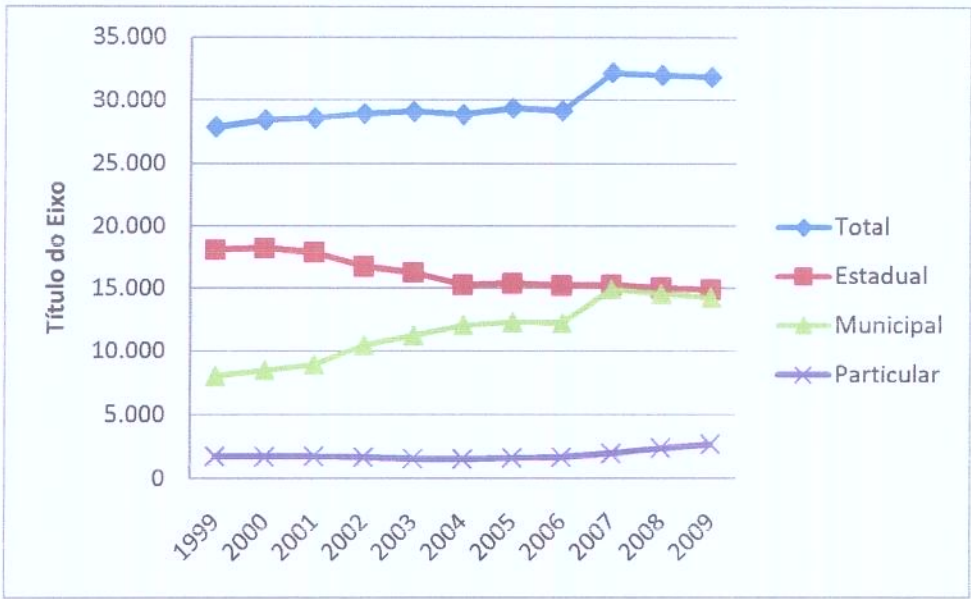
A rede municipal de Hortolândia, em 2010, conta com 21 escolas municipais de Ensino Fundamental – EMEFs, 15 escolas municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental – EMEIEFs, 11 escolas municipais de Educação Infantil – EMEIs, totalizando 47 unidades escolares. A Secretaria Municipal de Educação ainda conta com três Centros de Convivência Educacional e um Centro Integrado de Educação e Reabilitação – CIER. Segundo informações da Secretaria de Educação, cerca de 1 mil professores atuam na rede.

Em relação às matrículas nas séries iniciais, segundo o INEP, em 2009, a rede municipal de Ensino Fundamental de Hortolândia, recebeu 14.279 matrículas, a rede estadual, 1.416, e a rede particular, 1.581 matrículas, neste segmento. Para as séries finais, conta-se 13.486 matrículas na rede estadual e 1.112 na rede particular. Segundo informações da Secretaria Municipal de Educação, em 2010 municipalizou-se mais três unidades escolares, o que significa que a rede pública de Ensino Fundamental de Hortolândia, na oferta de ensino dos primeiros anos, foi 100% municipalizada.

A partir da série histórica 1999-2009 das matrículas do Ensino Fundamental de Hortolândia (ANEXO 4), percebe-se que, em relação à 2000, a rede municipal nos primeiros anos vem, ano a ano, incorporando matrículas da rede estadual. Nas séries finais, há predomínio da rede estadual.

Segue gráfico que demonstra a evolução das matrículas neste município.

GRÁFICO 22 – HORTOLÂNDIA – Evolução das Matrículas no Ensino Fundamental (1999-2009)



Fonte: Elaborado a partir dos dados do SEADE, MEC/INEP.

Formação Continuada

A formação continuada dos professores da rede municipal de Hortolândia é oferecida pela própria Secretaria Municipal de Educação, através de diversas parcerias com instituições, contratações de palestras pontuais e também através de programas e especialistas da própria rede.

O município conta com o Centro de Formação “Paulo Freire”, no qual atuam especialistas de diversas áreas. Estes são professores concursados que trabalham na função de coordenadores, acompanhando o trabalho pedagógico que ocorre nas unidades escolares. Há um acompanhamento da construção do Projeto Político Pedagógico, do HTPC, e dos planejamentos diários, semanal e anual.

A partir de entrevista realizada na Secretaria Municipal de Educação do município, foi possível identificar suas ações em relação à formação continuada, no período entre 2009 e 2010.

TABELA 10 – HORTOLÂNDIA – Cursos de Formação Continuada oferecidos em 2009/2010

Curso	Público atendido	Carga horária	Certificação	Oferta/Contratação
Programa de Ensino Sistematizado das Ciências – PESC	Todos os coordenadores e professores de EMEF	32h	SIM	Astral Científica/Licitação
Estudar pra Valer	2009: 96 professores e gestores 2010: 104 professores e gestores Através de multiplicadores atinge todos os professores e gestores de EMEF		SIM	Cenpec/Fundação Volkswagen/Convênio gratuito. Custo de impressão de materiais.
Programa Vida em Trânsito	Coordenadores de EMEF atuam como multiplicadores		NÃO. Ocorrem no HTPC	Parceria com autora do material didático/contratação.
Inglês para o Ensino Fundamental	40 profissionais da educação (técnicos, educadores e recreacionistas)	semanalmente	NÃO. Ocorrem no HTPC	Parceria com autora do material didático/contratação.
Formação para utilização da Mesa de Alfabetização	Todos os coordenadores e professores de EMEF		NÃO. Ocorrem no HTPC	Positivo/Licitação
ProInfo	Todos os professores e gestores de EMEF		SIM	MEC/convênio gratuito
Pro-letramento – Língua portuguesa	Todos os professores e gestores de EMEF	120h	SIM	MEC/convênio gratuito
Pro-letramento – Matemática	Todos os professores e gestores de EMEF	120h	SIM	MEC/convênio gratuito
Especialização em Gestão Educacional	Gestores	180h	SIM	Unicamp/Convênio
Conhecer para Aprender	390 Professores de EMEF	3h	SIM	SME de Hortolândia

Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados em entrevista na Secretaria Municipal de Educação de Hortolândia.

Neste trabalho, podemos dividir as ações da Secretaria de Educação, referentes à formação continuada em:

- Cursos em parceria com entidades privadas;
- Cursos em parceria com entidades públicas;
- Cursos oferecidos pela própria SME.

Cursos em parceria com entidades privadas

O PESC é um programa de ciências, adquirido pela Secretaria de Educação através de processo licitatório. Este programa contempla a utilização de diversos recursos pedagógicos como laboratório de ciências, microscópio, uso de robótica, além de livros didáticos, divididos em área temáticas e subdivididos nas séries. As atividades são realizadas em todos os anos das séries iniciais e são acompanhadas por cinco tutoras.

A aquisição do programa PESC contempla a formação dos profissionais para utilização dos recursos. O início desta formação ocorreu através do deslocamento de todos os coordenadores das escolas até o município de Curitiba/PR, onde permaneceram durante sete dias, a fim de conhecer o programa. Em seguida, todos os professores da rede foram divididos por série, e receberam uma formação de uma semana que aconteceu em 3 períodos, fora do HTPC. Está prevista mais uma semana de formação para contemplar os profissionais que não puderam participar da primeira. Embora o contrato com a empresa preveja a formação inicial pelo período de uma semana, de acordo com a entrevistada, esta formação acontecerá conforme a necessidade da rede. Para este programa, a certificação dos professores teve uma carga horária maior do que a contemplada pelas horas de formação devido à participação destes em um Blog para troca de experiências.

Há o **Projeto Estudar pra Valer** – projeto de leitura –, desenvolvido em parceria com o Cenpec, cujo mantenedor, é a Fundação Volkswagen. A parceria aconteceu em 2009 e terá duração total de três anos. Segundo relato da entrevistada, a realização da parceria procedeu-se da seguinte forma:

a gente envia o nosso interesse em fazer parte do projeto. E eles vêm até o município, entram em contato com a secretária para conhecer o município, qual a linha de trabalho, e a partir disso, a quantidade de alunos. Eles fazem a classificação. Os critérios não são muito abertos pra nós. Eles falaram que tem uma questão de quantidade de alunos e tal. Agora, claramente, não sabemos quais são os critérios que o Cenpec utiliza para a escolha. Tem também a questão da contrapartida do município, porque nem todos os municípios estão preparados. Quem tem que bancar a reprodução dos livros, para no caso, 15 mil alunos, é a prefeitura. Então, no nosso caso, a gente manda reproduzir o material. A gente mandou reproduzir o ano passado e esse ano também. Então o material fica por conta do município. Isso tem um custo um tanto quanto alto, então nem todos os municípios podem arcar. (HORTOLÂNDIA, 2010a).

O projeto contempla a formação de professores e gestores. A formação continuada não implica ônus financeiro para o município. No entanto, o município é responsável pelas despesas de reprodução gráfica do material didático para todos os alunos, além das despesas de viagem, hospedagem e deslocamento dos formadores do Cenpec, durante sua estadia no município.

A formação através da equipe do Cenpec é realizada mensalmente no Centro de Formação “Paulo Freire”, para professores e coordenadores pedagógicos do

Ensino Fundamental. Participam desta formação um professor por ciclo, um coordenador e o diretor de cada unidade escolar. Estes profissionais atuam como multiplicadores em suas unidades, com o acompanhamento dos formadores do Cenpec.

O **programa de Inglês** é oferecido para todos os alunos do Ensino Fundamental (1º. ao 5º. Ano). É uma parceria realizada com a Professora Maria Lúcia Marcante Naddeo, autora do material didático adquirido pela secretaria para implementação do curso. A professora Naddeo é a responsável por formar os educadores para o desenvolvimento das atividades em sala de aula.

Para o desenvolvimento desse projeto a secretaria municipal realizou um processo seletivo interno a fim de selecionar técnicos, educadores e recreacionistas concursados. Foram selecionados 40 profissionais. Esses profissionais trabalham em seu horário regular, e, no período oposto, desenvolvem o projeto. A formação para os educadores acontece semanalmente nos horários de HTPCs.

O projeto **Vida em Trânsito** é oferecido para todos os alunos do Ensino Fundamental (1º. ao 5º. Ano). É uma parceria realizada com a Professora Roberta Mantovani, autora do material didático adquirido pela secretaria para implementação do curso. A professora Mantovani é a responsável por formar os coordenadores, que atuam como multiplicadores nas unidades escolares.

Cursos em parceria com entidades públicas

Há o curso **Especialização em Gestão Educacional**, realizado em parceria com Unicamp. Este curso é uma especialização *lato sensu*, oferecido na Faculdade de Educação da Unicamp através de um convênio com a RMC.

Em parceria com o governo federal/MEC, existem o ProInfo – Programa Nacional de Informática na Educação e o Pró-letramento.

O **ProInfo** é uma formação específica para os professores e gestores para o uso pedagógico das tecnologias. O programa é promovido pela Secretaria de Educação a Distância – Seed/MEC, em parceria com o Conselho dos Secretários Estaduais de Educação – Consed e com a União Nacional os Dirigentes Municipais de Educação – Undime.

O **Pró-letramento** também é realizado em parceria com o Ministério de

Educação e tem como objetivo a melhoria da qualidade de aprendizagem de leitura/escrita e matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Tanto a formação do Pro-info, como a do Pró-letramento acontecem semanalmente desde 2009, e contam com diversas turmas de professores e gestores. Como o MEC emite certificados apenas para professores em exercício de regência de sala de aula, a secretaria municipal decidiu emitir os certificados dos gestores por conta própria.

Cursos oferecidos pela própria SME

O Programa de Interação Família Escola “**Conhecer para Aprender**” é um projeto da Secretaria Municipal de Hortolândia, no qual, desde 2009, os professores das EMEFs visitam os familiares dos estudantes. Os professores são capacitados com técnicas de observação, discussão e interpretação. Ao final da formação são feitas reuniões com os pais para apresentar o programa e, na sequência, começam as visitas. Essas visitas são previamente agendadas com a família, e ocorrem no horário oposto ao que o estudante está na escola ou nos finais de semana. Os professores que participam deste programa recebem gratificação financeira, além da certificação.

Em relação ao material didático, o município não adota nenhum tipo de sistema fechado. Optou-se por utilizar o material do PNLD, as apostilas do PESC para o ensino de ciências e os livros do Programa Estudar pra Valer do Cenpec.

A Secretaria de Educação tem investido na aquisição de equipamentos de alta tecnologia na área educacional, tais como lousas digitais, laboratórios de ciências, mesas de alfabetização, a fim de modernizar o ensino.

Na questão da inclusão, a rede conta com um grupo de professores de educação inclusiva itinerantes, que, tendo sede em determinada unidade escolar de ensino regular, desenvolvem um trabalho de formação continuada direto com os professores regulares. O município também adotou um material para alunos com baixa visão ou que tenham outras deficiências visuais.

O Plano de Carreira, em Hortolândia, não permite acesso a outros níveis dentro da rede. Dessa forma, os gestores são professores concursados que se afastam do

cargo, para assumirem outra função. Existe um processo seletivo interno específico para essa mudança, no qual são considerados itens como o tempo em que se exerce a função, o tempo que se é concursado na prefeitura, além de uma prova. A partir de então, atribui-se a esse profissional primeiro a coordenação, seguido da assistência de direção, e, finalmente a direção. O plano prevê que o profissional tenha atuado em todos os níveis da rede para exercer a direção da unidade escolar.

4.1.8. Indaiatuba

Indaiatuba, em 2009, teve sua população estimada em 173.508 habitantes, sendo classificada pelo IBGE como uma cidade de grande porte.

A cidade possui o IDH-M igual a 0,829 (ano 2000), ocupando a 6ª. posição na RMC, seu PIB *per capita*, em 2007, é de 23.426,91, ocupando a 11ª. posição na RMC.

Em relação à educação, Indaiatuba, em 2000, apresenta o IDH-M-educação igual a 0,898, índice que faz com que a cidade ocupe a 7ª. posição na RMC. Em 2007, o IDEB dos anos iniciais foi de 5,6. Índice acima do estado de São Paulo, que foi de 4,7 para os anos iniciais.

A rede municipal de Indaiatuba, em 2010, conta com 55 unidades escolares de Ensino Fundamental, 1 Programa de Apoio à Educação Especial – PAEE, 1 Escola Ambiental "Bosque do Saber" e 14 Creches conveniadas.

Em 2009, Indaiatuba contabilizou as matrículas de 7.970 crianças na Educação Infantil e 26.998 alunos no Ensino Fundamental.

Ensino Fundamental

Em Indaiatuba, ainda em 1998, o Ensino Fundamental regular, até então de 1ª à 4ª série, teve início com o funcionamento de quatro escolas, atendendo 2.329 alunos. A municipalização do Ensino Fundamental continuou em curso, atingindo, no entanto, apenas os primeiros anos do Ensino Fundamental.

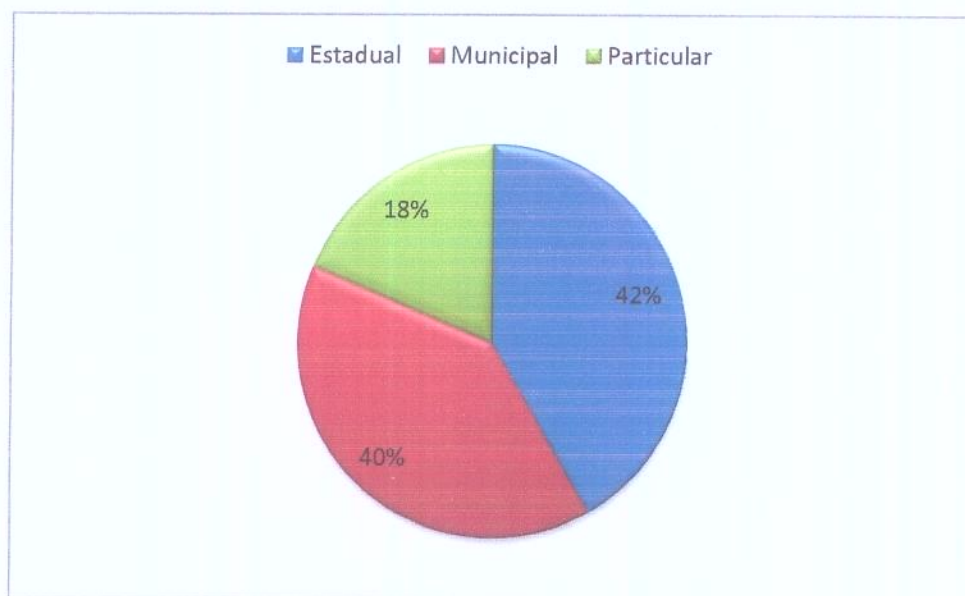
Segundo o INEP, em 2009, o Ensino Fundamental em Indaiatuba recebeu 14.440 matrículas nos anos iniciais, dos quais 74,2% das matrículas neste segmento são

de responsabilidade da rede municipal, 7,4% da rede estadual e 18,4% da rede particular. Em relação aos últimos anos, Indaiatuba recebeu 12.558 matrículas, das quais a rede estadual responde por 81,1% das matrículas neste segmento e a rede particular, por 18,9%. Não há registro de matrícula na rede municipal, neste segmento.

Em 2009, a rede de Ensino Fundamental de Indaiatuba é a 4ª. maior da RMC, somando-se as matrículas das esferas estadual, municipal e particular. O total de matrículas na rede foi de 26.998 alunos.

Abaixo, apresentamos graficamente a distribuição deste total de matrículas por rede de ensino no Ensino Fundamental. Destaca-se que a rede municipal atua somente nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

GRÁFICO 23 – INDAIATUBA – Matrículas no Ensino Fundamental (2009)



Fonte: Elaborado a partir dos dados do MEC/INEP.

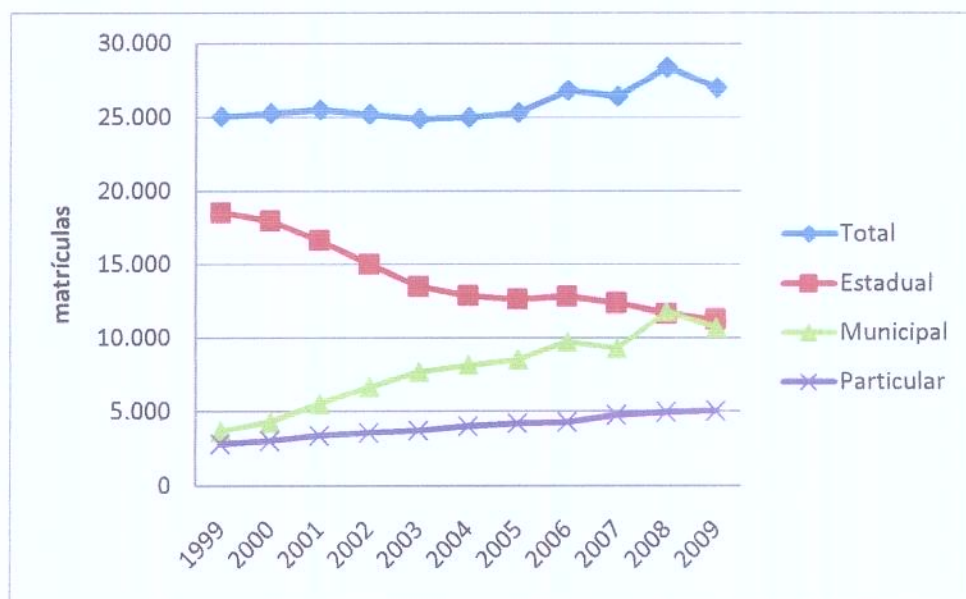
Em relação às matrículas nas séries iniciais, segundo o INEP, em 2009, a rede municipal de Ensino Fundamental regular de Indaiatuba, recebeu 10.713 matrículas, a rede estadual, 1.064, e a rede particular, 2.663, totalizando 14.440 matrículas neste segmento. Para as séries finais, conta-se 10.189 matrículas na rede estadual e 2.369 na rede particular, totalizando 12.558.

A partir da série histórica 1999-2009 das matrículas do Ensino Fundamental de Indaiatuba (ANEXO 4), percebe-se que, em relação à 1999, a rede municipal nos

primeiros anos, vem, ano a ano, incorporando matrículas da rede estadual. Nas séries finais, há predomínio da rede estadual. Destaca-se que a rede particular de Ensino Fundamental, em relação à 2000 aumentou 78,4%.

Segue gráfico que demonstra a evolução das matrículas neste município.

GRÁFICO 24 – INDAIATUBA – Evolução das Matrículas no Ensino Fundamental (1999-2009)



Fonte: Elaborado a partir dos dados do SEADE, MEC/INEP.

Formação Continuada

Durante a pesquisa de campo, os professores da rede municipal de Indaiatuba encontravam-se em greve. Embora os dirigentes se apresentassem dispostos a contribuir com este trabalho, pelo motivo de greve dos professores, não foi possível realizar um levantamento de dados a respeito das ações em formação continuada neste município.

4.1.9. Itatiba

Itatiba, em 2009, teve sua população estimada em 91.479 habitantes, sendo classificada pelo IBGE como uma cidade média.

A cidade possui o IDH-M igual a 0,828 (ano 2000), ocupando a 8ª. posição na RMC, seu PIB *per capita*, em 2007, é de 28.323,31, ocupando a 5ª. posição na RMC.

Em relação à educação, Itatiba, em 2000, apresenta o IDH-M-educação igual a 0,898, índice que faz com que a cidade ocupe a 8ª. posição na RMC. Em 2007, o IDEB dos anos iniciais foi de 5,2, e dos anos finais, 4,8. Índice acima do estado de São Paulo, que foi de 4,7 para os anos iniciais e 4,0 para os finais.

A rede municipal de Indaiatuba, em 2010, conta com 60 unidades escolares, sendo 28 escolas municipais de Ensino Fundamental – EMEFs, 20 escolas municipais de Educação Infantil – EMEIs, 6 CEMEIs - Centro Educacional Municipal de Educação Infantil, e 6 Creches municipais.

Em 2009, Itatiba contabilizou as matrículas de 4.249 crianças na Educação Infantil e 14.148 alunos no Ensino Fundamental.

Ensino Fundamental

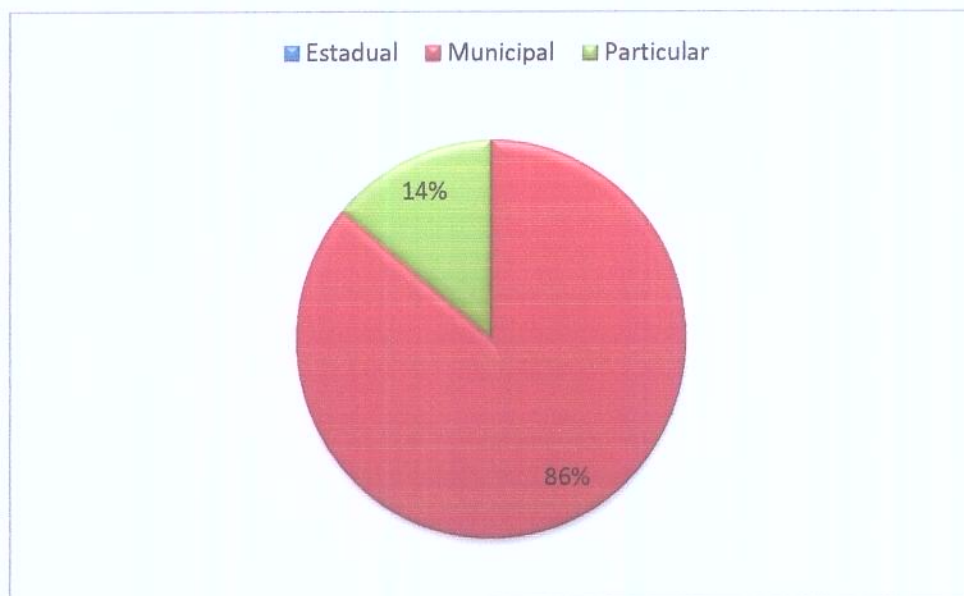
Já em 1999 verifica-se que o Ensino Fundamental público no município de Itatiba estava 100% municipalizado, tanto no segmento que atende os anos iniciais, como nos anos finais.

Segundo o INEP, em 2009, o Ensino Fundamental em Itatiba recebeu 7.451 matrículas nos anos iniciais, dos quais 86,1% das matrículas neste segmento são de responsabilidade da rede municipal e 13,9% da rede particular. Em relação aos últimos anos, Itatiba recebeu 6.697 matrículas, das quais a rede municipal responde por 86,2% das matrículas neste segmento e a rede particular, por 13,8%. Não há registro de matrículas na rede estadual no Ensino Fundamental.

Em 2009, a rede de Ensino Fundamental regular de Itatiba ocupa a 8ª. posição, em grandeza, da RMC, somando-se as matrículas das esferas estadual, municipal e particular. O total de matrículas na rede foi de 14.148 alunos.

Abaixo, apresentamos graficamente a distribuição deste total de matrículas por rede de ensino no Ensino Fundamental. Destaca-se a ausência da rede estadual de Ensino Fundamental.

GRÁFICO 25 – ITATIBA – Matrículas no Ensino Fundamental (2009)

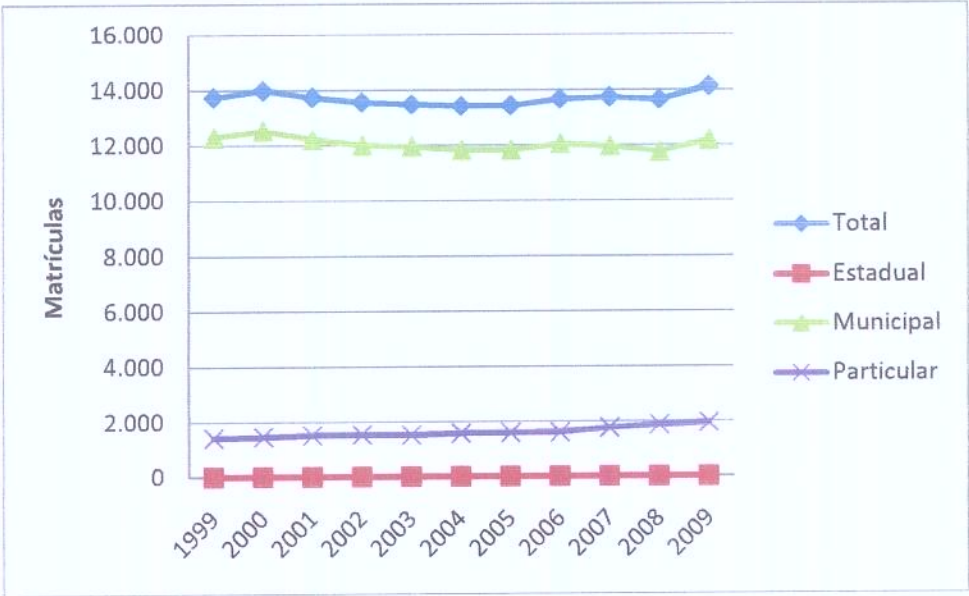


Fonte: Elaborado a partir dos dados do MEC/INEP.

A partir da série histórica 1999-2009 das matrículas do Ensino Fundamental de Itatiba (ANEXO 4), percebe-se o crescimento do total das matrículas, com relação a 1999. No entanto, esse crescimento vem acompanhado de um tímido decréscimo da rede municipal e de um aumento da ordem de 37% da rede particular.

Segue gráfico que demonstra a evolução das matrículas neste município.

GRÁFICO 26 – ITATIBA – Evolução das Matrículas no Ensino Fundamental (1999-2009)



Fonte: Elaborado a partir dos dados do SEADE, MEC/INEP.

Formação Continuada

O município de Itatiba conta com um “Núcleo de Formação Continuada” que desenvolve a formação continuada dos profissionais da educação da rede, visando orientar os profissionais da educação de sua rede.

A partir do documento “Histórico – Formação continuada e assessoria”, fornecido pela Secretaria Municipal de Educação de Itatiba, pudemos identificar as ações desenvolvidas por esse município no que tange à formação continuada no em 2008.

TABELA 11 – ITATIBA – Cursos de Formação Continuada oferecidos em 2008

Curso	Público atendido	Carga horária	Certificação	Oferta/Contratação
Além das Letras	4 formadoras que multiplicam para os coordenadores de EMEF	Assessoria on-line	SIM	Avisa lá/convênio gratuito
Projeto Tutores e Parceiros do Programa Além das Letras	Formadoras de EMEF do município de Pedreira	Assessoria on-line		Instituto Avisa Lá/Pedreira/convênio gratuito
SuperAção Jovem	50 professores de EMEF		NÃO. Contrato específico para o curso	Instituto Ayrton Senna/Nívea/convênio gratuito

Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados em entrevista na Secretaria Municipal de Educação de Itatiba.

Em entrevista realizada com a Assistente Pedagógica responsável pela Formação Continuada do município de Itatiba, verifica-se que para este município há

um marco no histórico de formação continuada oferecida aos professores da rede. A revisão das ações de Formação Continuada da Secretaria coincide com o prêmio que o município recebeu por suas ações na área de alfabetização. Este prêmio foi oferecido pelo Instituto Avisa Lá, em 2005, para um total de 20 municípios do país, e consistia em uma parceria entre o Instituto e a Secretaria Municipal de Educação para a Formação Continuada através de um projeto chamado “Além das Letras”. A assessoria acontecia à distância ocorrendo, ocasionalmente, encontros presenciais. No início do programa estavam diretamente envolvidas no projeto três formadoras do município que, ao receber a assessoria on-line, atuavam como Formadoras das Coordenadoras Pedagógicas das unidades escolares. Posteriormente foi incorporada mais uma formadora e a equipe passou a contar com quatro pessoas. Essas quatro formadoras do município se responsabilizaram por organizar as datas de entrega de pautas e relatórios para que a equipe do Instituto Avisa Lá implementasse o processo de formação à distância, que consistia em oferecer devolutivas e subsídios que contribuíssem com os encontros de formação de cada município.

Eram atribuições das formadoras do Instituto Avisa Lá:

1. Acompanhamento do desenvolvimento dos projetos de formação de cada município envolvido;
2. Disponibilização de materiais pedagógicos no ambiente da Rede;
3. Leitura e escrita de devolutivas de pautas de trabalho, relatórios e demais materiais escritos, de cada secretaria, dentro dos prazos previstos;
4. Planejamento e organização das reuniões on-line.

(INSTITUTO AVISA LÁ, 2006).

Eram atribuições das formadoras das secretarias responsáveis pelo desenvolvimento do projeto de formação:

1. participação das reuniões on-line.
2. elaboração e desenvolvimento do projeto de formação.
3. elaboração de pautas para os encontros de formação.
4. elaboração de relatórios.
5. elaboração de um cronograma de tarefas com as datas de entrega das pautas e relatórios.
6. elaboração de um portfólio virtual.

(INSTITUTO AVISA LÁ, 2006).

A partir do estabelecimento dessa parceria com o Núcleo de Formação Continuada, já constituído, foi possível elaborar seu Projeto de Formação de

Formadores priorizando os Coordenadores de unidades escolares de Educação Infantil (pré-escola) e do Ensino Fundamental (1ª. série). Em 2006, o Projeto de Formação de Formadores tinha como foco a alfabetização com ênfase na produção oral de textos com destino escrito, valorizando o HTPC como espaço de formação continuada. A expectativa da Secretaria de Educação era que esta formação se ampliasse para os demais coordenadores da rede com a continuidade do trabalho em parceria com a equipe do Instituto Avisa Lá. Destaque-se que antes do estabelecimento desta parceria e consequente elaboração do Projeto de Formação de Formadores, a formação dos coordenadores da rede acontecia junto com os professores. Não havia uma formação específica para os coordenadores.

No decorrer dos anos de 2006, 2007 e 2008 a Secretaria de Educação conseguiu ampliar a formação para os demais coordenadores da rede.

No ano de 2007 o Instituto Avisa Lá selecionou o município de Itatiba para compor a “Ação Municípios Tutores e Parceiros” que fazia parte do programa. A equipe formadora da secretaria de Educação passou a ser tutora do município de Pedreira – que também faz parte da RMC. Neste momento, a secretaria de Itatiba torna-se parceira do município de Pedreira na formação continuada dos professores da rede, assumindo as mesmas atribuições que anteriormente pertenciam ao Instituto Avisa Lá, mas ainda com a orientação deste. O município de Pedreira elaborou um plano de formação chamado “Caminhando Além das Letras – Leitura e escrita pelo aluno na alfabetização inicial” que também priorizava a alfabetização.

Outra parceria de destaque no município de Itatiba foi firmada no ano de 2008 com o Instituto Ayrton Senna, através da empresa de cosméticos Nívea. Conforme depoimento:

Aconteceu essa parceria o ano passado, com o Instituto Ayrton Senna, oferecida através da empresa Nívea, situada em Itatiba. É um curso chamado SuperAção Jovem, voltado para os oitavos e nonos anos, sobre leitura. É a formadora do instituto que vem até o município para realizar a formação com os professores que dão aula para esse projeto. Esse projeto está na grade curricular. Os professores inclusive fizeram processo seletivo para dar aula para esse projeto. Durante os encontros de formação que ocorrem mensalmente, é analisado um roteiro, um passo-a-passo mesmo do que fazer em sala de aula. Hoje vimos que este ano está sendo um projeto que está tendo grande resultado aqui no município. Os professores estão envolvidos, mesmo os coordenadores nas escolas estão acompanhando efetivamente o projeto, ajudando o professor. (ITATIBA, 2009, p.4).

O município realizou um processo seletivo para contratar, pelo período de um ano, os professores que seriam formados pelo Instituto Ayrton Senna. Esses professores seriam responsáveis pela execução de duas aulas extras semanais do Programa SuperAção, incluídas na grade curricular dos estudantes de oitavos e nonos anos. Segundo o jornal *Correio Popular* (2009, p. A12), 2.688 adolescentes e 50 educadores participam do programa em 22 escolas. Segundo informações do sítio eletrônico do Instituto Ayrton Senna, o programa SuperAção Jovem acontece em quatro estados brasileiros – Bahia, Mato Grosso do Sul, Santa Catarina e São Paulo – além do Distrito Federal. Em 2003, este programa foi adotado como política pública na rede estadual de ensino de São Paulo como parte dos programas Escola da Família e Escola de tempo Integral, do Governo do Estado, impactando 150 mil jovens de 1.600 escolas.

4.1.10. Jaguariúna

Jaguariúna, em 2009, contava com uma população de 36.804 habitantes, sendo classificada pelo IBGE como uma cidade pequena.

A cidade possui o IDH-M igual a 0,829 (ano 2000), ocupando a 7ª. posição na RMC, seu PIB *per capita*, em 2007, é de 66.185,87, que faz com que a cidade ocupe a 2ª. posição na RMC.

Em relação à educação, Jaguariúna, em 2000, apresenta o IDH-M-educação igual a 0,877, ocupando a 12ª. posição na RMC. Em 2007, o IDEB dos anos iniciais foi de 5,6, e dos anos finais, 4,9. Índice acima do estado de São Paulo, que foi de 4,7 para os anos iniciais e 4,0 para os finais.

A rede municipal de Jaguariúna, em 2010, conta com 24 unidades escolares, sendo 12 escolas municipais de Ensino Fundamental – EMEFs e 12 escolas municipais de Educação Infantil – EMEIs. Segundo informações da Secretaria de Educação, cerca de 150 professores atuam nos primeiros anos do Ensino Fundamental regular e 160 nos anos finais.

Em 2009, Jaguariúna contabilizou as matrículas de 1.586 crianças na Educação Infantil e 6.318 alunos no Ensino Fundamental.

Ensino Fundamental

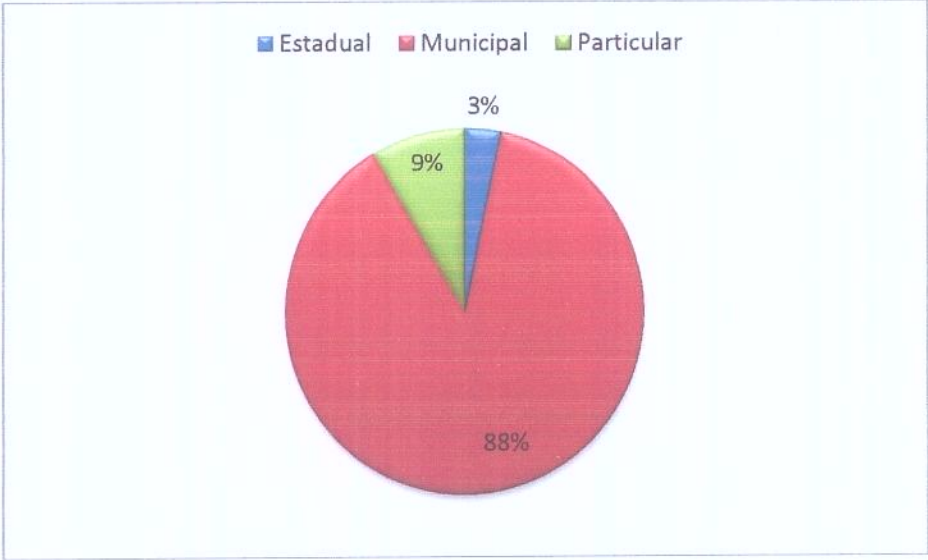
O processo de municipalização do Ensino Fundamental em Jaguariúna pode ser verificado a partir de 2000. Já em 2002 ocorre a municipalização de 100% das unidades escolares que atendem os primeiros anos do Ensino Fundamental. As matrículas nos anos finais do Ensino Fundamental público são transferidas, gradualmente, da responsabilidade da rede estadual para a municipal, e, atualmente apenas uma unidade escolar pertence à rede estadual.

Segundo o INEP, em 2009, o Ensino Fundamental em Jaguariúna recebeu 3.353 matrículas nos anos iniciais, dos quais 92,4% das matrículas neste segmento são de responsabilidade da rede municipal e 7,6% da rede particular. Não há registro de matrícula na rede estadual, neste segmento. Em relação aos últimos anos, Jaguariúna recebeu 2.965 matrículas, das quais a rede municipal responde por 83,5% das matrículas neste segmento, a rede estadual por 6,9% e a rede particular, por 9,5%.

Em 2009, a rede de Ensino Fundamental de Jaguariúna ocupa a 15ª. posição em grandeza da RMC, somando-se as matrículas das esferas estadual, municipal e particular. O total de matrículas na rede foi de 6.318 alunos.

Abaixo, apresentamos graficamente a distribuição deste total de matrículas por rede de ensino no Ensino Fundamental. Destaca-se a forte presença da rede municipal.

GRÁFICO 27 – JAGUARIÚNA – Matrículas no Ensino Fundamental (2009)

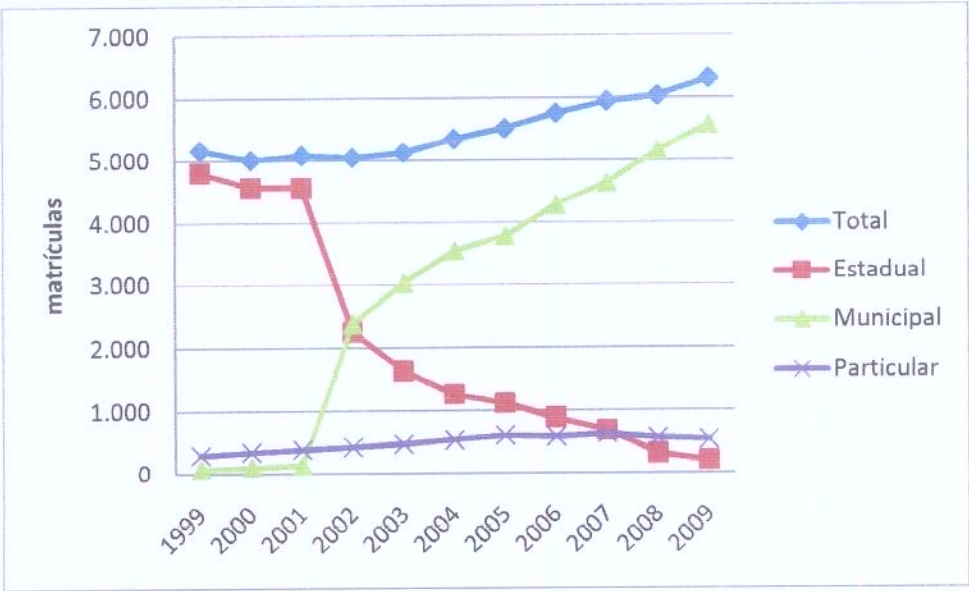


Fonte: Elaborado a partir dos dados do MEC/INEP.

A partir da série histórica 1999-2009 das matrículas do Ensino Fundamental de Jaguariúna (ANEXO 4), percebe-se o acentuado decréscimo da rede estadual, acompanhado do repentino aumento da rede municipal. Destaca-se que a rede pública de Ensino Fundamental está em vias de ser 100% municipalizada.

Segue gráfico que demonstra a evolução das matrículas neste município.

GRÁFICO 28 – JAGUARIÚNA – Evolução das Matrículas no Ensino Fundamental (1999-2009)



Fonte: Elaborado a partir dos dados do SEADE, MEC/INEP.

Formação Continuada

A formação continuada dos professores da rede municipal de Jaguariúna é oferecida pela Secretaria Municipal de Educação, através da contratação de empresas de assessoria ou ocorre durante o HTPC com a orientação dos coordenadores pedagógicos. A formação foi organizada em dois segmentos: formação para os primeiros anos do Ensino Fundamental e para os últimos anos.

A partir de entrevista realizada na Secretaria Municipal de Educação do município, foi possível identificar suas ações em relação à formação continuada, no período entre 2009 e 2010.

TABELA 12 – JAGUARIÚNA – Cursos de Formação Continuada oferecidos em 2009/2010

Curso	Público atendido	Carga horária	Certificação	Oferta/Contratação
Extensão universitária	Todos os professores dos anos finais de EMEF	80h	SIM	Instituto Singularidades de São Paulo/contrato.
Matemática	Todos os professores dos anos iniciais de EMEF	70h	SIM	Núcleo/contrato
Formação para utilização do material apostilado Aprende Brasil	Todos os professores dos anos finais de EMEF	Em implementação		Positivo/licitação
PCJ – Educação Ambiental – Formação de agentes multiplicadores	Coordenadores e professores de EMEF		SIM	PCJ/Convênio gratuito
Renovias	Todos os coordenadores e professores de EMEF		SIM	Renovias/Convênio gratuito

Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados em entrevista na Secretaria Municipal de Educação de Jaguariúna.

Para os primeiros anos o enfoque é no ensino de língua portuguesa e matemática. Para a oferta de formação em matemática, o município contratou a assessoria da empresa Núcleo – Centro de Estudos e de formação de Educadores. Segundo a entrevistada, duas formadoras desta empresa, Adriana Ramos e Sandra Dedechi, oferecem a formação em matemática para duas turmas de professores e coordenadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O curso é certificado e conta no Plano de Carreira para atribuição de salas.

Para os últimos anos, a Secretaria de Educação, em parceria com o Instituto Singularidades de São Paulo, ofereceu um curso de extensão universitária para todos os professores de 5ª. a 8ª. séries. O curso aconteceu em 2009 e metodologicamente funcionava separando os professores por área. Para cada área havia a formação oferecida por um especialista. Os encontros aconteciam quinzenalmente. Embora as formações ocorressem no HTPC, ao final do ano, os professores receberam um

certificado de extensão universitária que pontuava no Plano de Carreira. Os coordenadores pedagógicos receberam assessoria do instituto para acompanhar os trabalhos desenvolvidos pelo professor em sala de aula.

Para oferta deste curso a empresa foi contratada, pois, segundo a entrevistada, tratava-se de um caso de inexigibilidade, não necessitando de licitação. A entrevistada relata como a parceria com o Instituto Singularidades surgiu:

Eu já tinha ouvido falar do instituto há uns tempos atrás, já tinha lido várias coisas sobre o trabalho que a Gisela Wajskop fazia. Um dia nós resolvemos levar a nossa secretária de educação para conhecer o instituto. E foi aí que lançamos o que nós queríamos. O instituto universitário montou com a gente esse projeto, que era o que faculdade podia oferecer e o que nós precisávamos. Foi um trabalho que deu super certo. Inovador tanto para eles também, quanto pra gente. Foi específico para Jaguariúna. Nós apresentamos o que a gente queria dentro da formação, dentro dessa especialidade de cada área, e eles entraram com os profissionais que a gente queria. Eles trabalham com assessoria, mas dessa forma foi a primeira vez também para esse instituto. (JAGUARIÚNA, 2010, p. 3)

Para o ano de 2010 o município está adotando o Sistema de Ensino Apostilado Positivo para os anos finais do Ensino Fundamental. A aquisição do material foi realizada através de um processo de licitação, que já prevê, dentre outros itens, a formação continuada de professores através de assessoria pedagógica. A entrevistada relata que a opção pela adoção do Sistema Apostilado também está relacionada à mudança de secretária de educação:

E nós tivemos a mudança de secretária de educação do ano passado pra esse, e, assim, uma secretária era contra apostilar e a outra a favor. Então, quando ela entrou, a equipe decidiu realmente partir para esse lado do material apostilado. Hoje assim, é um grande avanço. Vários municípios da nossa região também já estão com o material apostilado. (JAGUARIÚNA, 2010, p. 6)

Em relação ao material didático, o município vinha utilizando o PNLD. No entanto, com a adoção do Sistema Apostilado, os livros do PNLD serão dispensados.

4.1.11. Monte Mor

Monte Mor, em 2009, teve sua população estimada em 42.824 habitantes, sendo classificada pelo IBGE como uma cidade pequena.

A cidade possui o IDH-M igual a 0,783 (ano 2000), ocupando a 19ª. posição na RMC, seu PIB *per capita*, em 2007, é de 23.901,11, ocupando a 10ª. posição na RMC.

Em relação à educação, Monte Mor, em 2000, apresenta o IDH-M-educação igual a 0,862, índice que faz com que a cidade ocupe a 16ª. posição na RMC. Em 2007, o IDEB dos anos iniciais foi de 4,9 e, para os anos finais 4,0. Índice acima do estado de São Paulo nos anos iniciais, (4,7), e igual ao do estado, para os anos finais (4,0).

A rede municipal de Monte Mor, em 2010, conta com 12 escolas municipais de Ensino Fundamental – EMEFs, 14 escolas municipais de Educação Infantil – EMEIs e Creche, uma unidade de Ensino Médio e profissionalizante, uma unidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA de 1ª a 8ª séries e uma unidade de educação especial, totalizando 29 unidades escolares.

Em 2009, Monte Mor contabilizou as matrículas de 2.067 crianças na Educação Infantil e 8.527 alunos no Ensino Fundamental.

Ensino Fundamental

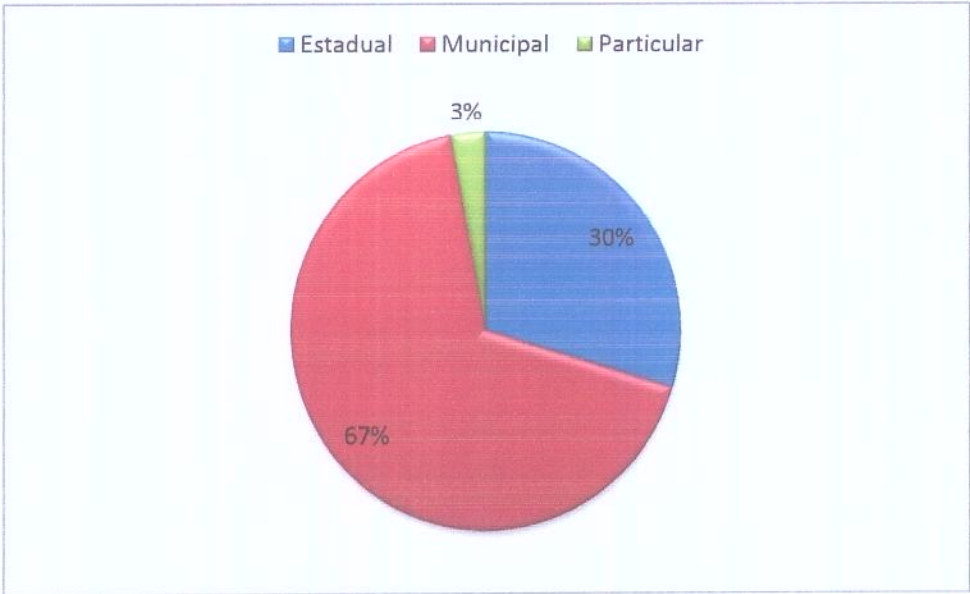
Em Monte Mor, a municipalização do Ensino Fundamental começou em 2005 para os anos iniciais e em 2006 para os anos finais, e, gradualmente vêm avançando.

Segundo o INEP, em 2009, o Ensino Fundamental em Monte Mor recebeu 4.805 matrículas nos anos iniciais, dos quais 97,3% das matrículas neste segmento são de responsabilidade da rede municipal e 2,7% da rede particular. Não há registro de matrícula na rede estadual, neste segmento. Em relação aos últimos anos, Monte Mor recebeu 3.722 matrículas, das quais a rede municipal responde por 68,1% das matrículas neste segmento, a rede estadual por 28,9% e a rede particular, por 3%.

Em 2009, a rede de Ensino Fundamental de Monte Mor ocupa a 12ª, em grandeza, na RMC, somando-se as matrículas das esferas estadual, municipal e particular. O total de matrículas na rede foi de 8.527 alunos.

Abaixo, apresentamos graficamente a distribuição deste total de matrículas por rede de ensino no Ensino Fundamental. Destaca-se que a pequena atuação da rede particular.

GRÁFICO 29 – MONTE MOR – Matrículas no Ensino Fundamental (2009)



Fonte: Elaborado a partir dos dados do MEC/INEP.

A partir da série histórica 1999-2009 das matrículas do Ensino Fundamental de Monte Mor (ANEXO 4), percebe-se que em relação a 2000, a rede municipal vem incorporando gradualmente as matrículas da rede estadual, principalmente nos últimos anos. Nos anos iniciais, a rede foi totalmente municipalizada.

Segue gráfico que demonstra a evolução das matrículas neste município.

GRÁFICO 30 – MONTE MOR – Evolução das Matrículas no Ensino Fundamental (1999-2009)



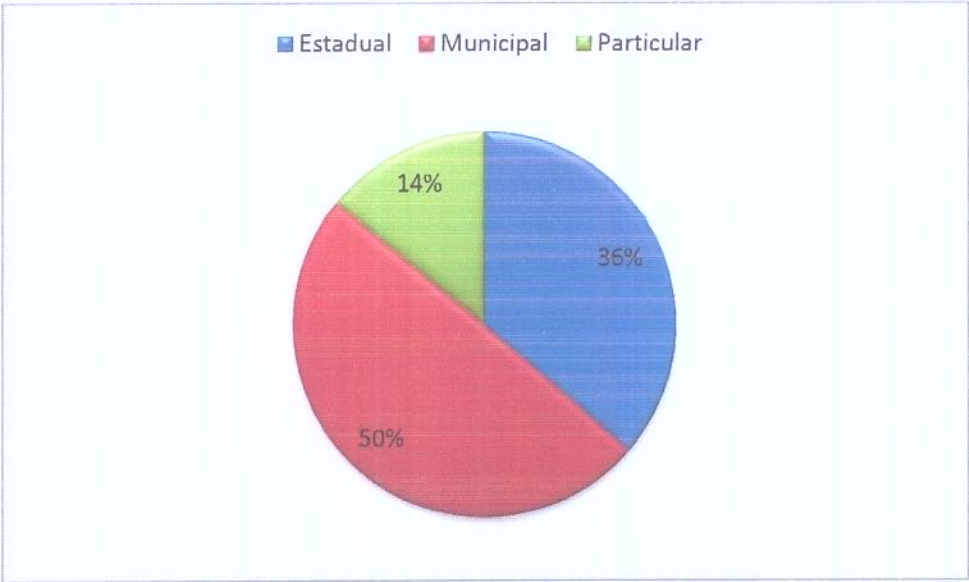
Fonte: Elaborado a partir dos dados do SEADE, MEC/INEP.

Segundo o INEP, em 2009, o Ensino Fundamental em Nova Odessa recebeu 4.299 matrículas nos anos iniciais dentro das quais 88,2% são de responsabilidade da rede municipal e 11,8% da rede participar. Não há registro de matrícula na rede estadual, neste segmento. Em relação aos últimos anos, Nova Odessa recebeu 3.355 matrículas, das quais a rede estadual responde por 82,9% das matrículas neste segmento e a rede particular, por 17,1%. Não há registro de matrícula na rede municipal, neste segmento.

Em 2009, a rede de Ensino Fundamental de Nova Odessa ocupa a 13ª. posição, em grandeza, na RMC, somando-se as matrículas das esferas estadual, municipal e particular. O total de matrículas na rede foi de 7.634 alunos.

Abaixo, apresentamos graficamente a distribuição deste total de matrículas por rede de ensino no Ensino Fundamental. Destaca-se que a rede municipal atua somente nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

GRÁFICO 31 – NOVA ODESSA – Matrículas no Ensino Fundamental (2009)



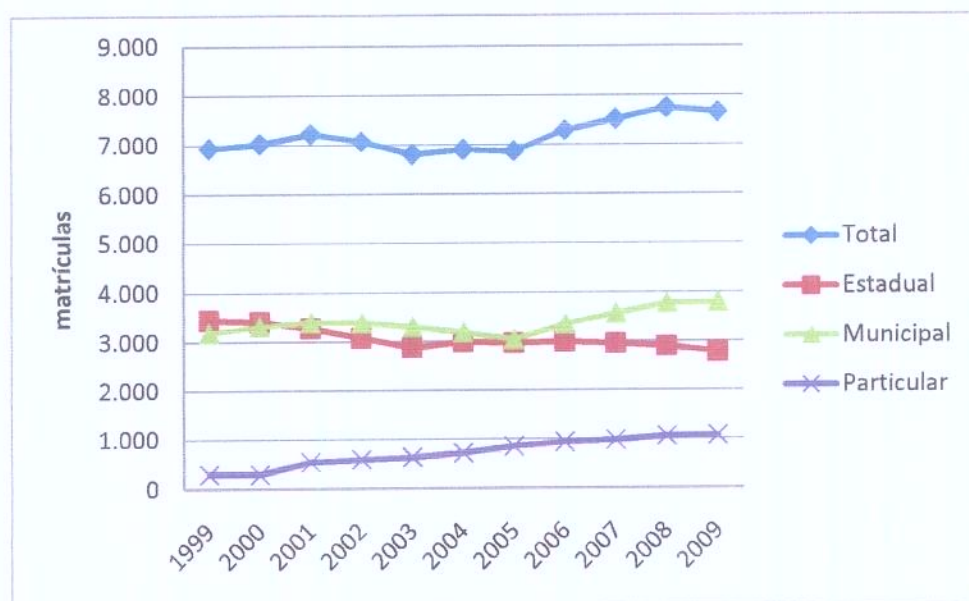
Fonte: Elaborado a partir dos dados do MEC/INEP.

A partir da série histórica 1999-2009 das matrículas do Ensino Fundamental de Nova Odessa (ANEXO 4), percebe-se que, em relação à 1999, a rede municipal nos primeiros anos, vem, ano a ano, incorporando matrículas da rede estadual. Nas séries finais, há predomínio da rede estadual. Destaca-se o aumento da rede particular de ensino, que, embora seja significativamente menor do que a rede pública, desde o ano

de 1999 até 2009 vem aumentando seu número de matrículas, registrando um crescimento de mais de 200%.

Segue gráfico que demonstra a evolução das matrículas neste município.

GRÁFICO 32 – NOVA ODESSA – Evolução das Matrículas no Ensino Fundamental (1999-2009)



Fonte: Elaborado a partir dos dados do SEADE, MEC/INEP.

Formação Continuada

A formação continuada dos professores da rede municipal é oferecida pela própria Secretaria de Educação através de oficinas e palestras que ocorrem no HTPC. Anualmente ocorre também a Semana da Educação, com diversas palestras promovidas por profissionais de renome contratados pontualmente. Além desta formação, há cursos específicos em parcerias com entidades públicas, geralmente universidades. A participação dos profissionais da rede nesses cursos é opcional, mas a certificação conta pontos para o Plano de Carreira.

A partir de entrevista realizada na Secretaria Municipal de Educação de Nova Odessa, pudemos identificar as ações desenvolvidas por esse município no que tange à formação continuada no período entre 2009 e 2010.

TABELA 14 – NOVA ODESSA – Cursos de Formação Continuada oferecidos em 2009/2010

Curso	Público atendido	Carga Horária	Certificação	Oferta/Contratação
Formação pela Escola	Diretores de EMEF.		SIM	UFSCAR/Convênio
Especialização em Gestão Educacional	Gestores	180h	SIM	Unicamp/Convênio
Africanidade do Brasil	Professores de EMEF		SIM	UnB/Convênio
Estrada para a Cidadania	Coordenadores pedagógicos e Professores de 4º. e 5º. ano de EMEF		SIM	CCR-Autoban/Convênio gratuito

Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados em entrevista na Secretaria Municipal de Educação de Nova Odessa.

Apesar da inscrição de professores nos cursos da Plataforma Freire, aguarda-se a liberação destes cursos para a região.

Em relação ao material didático, embora o município tenha recebido diversas propostas para apostilamento da rede, em reunião conjunta com professores e coordenadores, a secretaria municipal decidiu não adotar qualquer tipo de material apostilado. Nova Odessa utiliza dos livros do PNLD, escolhendo, em conjunto, um título para toda a rede.

4.1.13. Paulínia

Paulínia, em 2009, apresentou uma população de 73.014 habitantes, sendo classificada pelo IBGE como uma cidade média.

A cidade possui o IDH-M igual a 0,847 (ano 2000), ocupando a 3ª. posição na RMC, seu PIB *per capita*, em 2007, é de 87.761,47, ocupando a 1ª. posição tanto na RMC, como no Brasil.

Em relação à educação, Paulínia, apresenta o IDH-M-educação igual a 0,924 (ano 2000), índice que faz com que a cidade ocupe a 3ª. posição na RMC. Em 2007, o IDEB dos anos iniciais foi de 4,9, e dos anos finais, 3,6. Índice acima do estado de São Paulo nos anos iniciais, (4,7), e abaixo do estado, para os anos finais (4,0).

A rede municipal de Paulínia, em 2010, apresenta 58 unidades regulares de ensino, distribuídas da seguinte forma: 16 EMEIs, 27 Creches, 8 EMEFs I e 4 EMEFs II. Também há 3 unidades de Ensino Médio: o ETEP e o CEMEP, que são

profissionalizantes e o EMEFEM, Ensino Médio regular. O corpo docente da rede municipal é composto por 1334 profissionais da educação, dentre professores do Ensino Médio, Fundamental, Educação Infantil e educadores de creche. Em 2009, Paulínia contabilizou as matrículas de 4.354 crianças na Educação Infantil e 12.897 alunos no Ensino Fundamental.

Ensino Fundamental

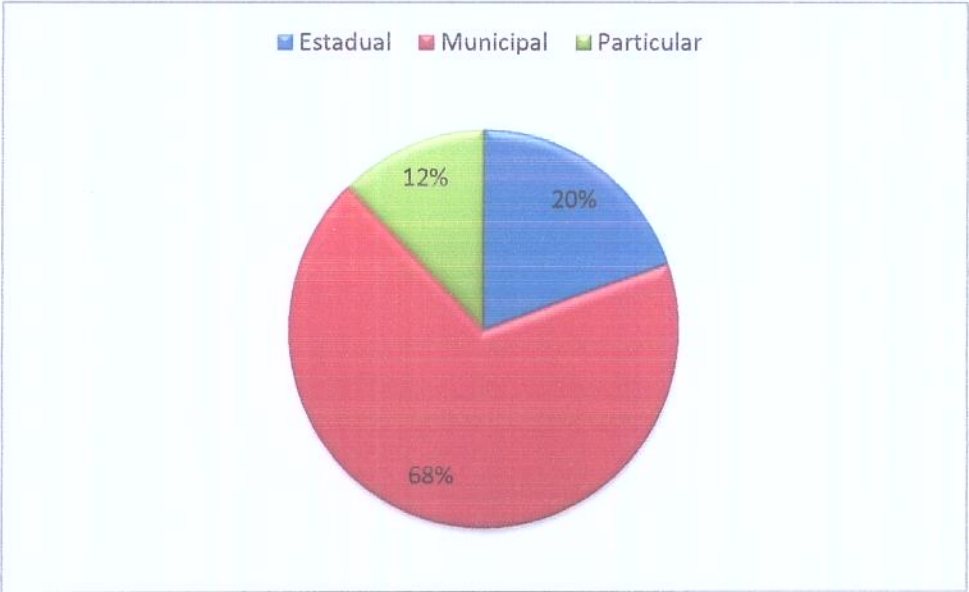
No ano de 1999, a rede municipal de Ensino Fundamental de Paulínia já recebia um número de matrículas significativamente superior ao da rede estadual. O processo de municipalização do Ensino Fundamental continua em curso e já atingiu 87% das matrículas nos anos iniciais e 48% das matrículas nos anos finais deste nível de ensino.

Segundo o INEP, em 2009, o Ensino Fundamental em Paulínia recebeu 7.102 matrículas nos anos iniciais, dos quais 83,7% das matrículas são de responsabilidade da rede municipal, 5,1% da rede estadual e 11,2% da rede participar. Em relação aos últimos anos, Paulínia recebeu 5.795 matrículas, das quais a rede municipal responde por 48,8% das matrículas neste segmento, a rede estadual por 37,6% e a rede particular, por 13,6%.

Em 2009, a rede de Ensino Fundamental de Paulínia ocupa a 9ª. posição, em tamanho, dentre as redes de Ensino Fundamental da RMC.

Abaixo, apresentamos graficamente a distribuição deste total de matrículas por rede no Ensino Fundamental. Destaca-se que, segundo informações da Secretaria Municipal de Educação, em breve as últimas salas dos primeiros anos do Ensino Fundamental serão incorporadas à rede, que será responsável por 100% das matrículas na rede pública fundamental, neste segmento.

GRÁFICO 33 – PAULÍNIA – Matrículas no Ensino Fundamental (2009)

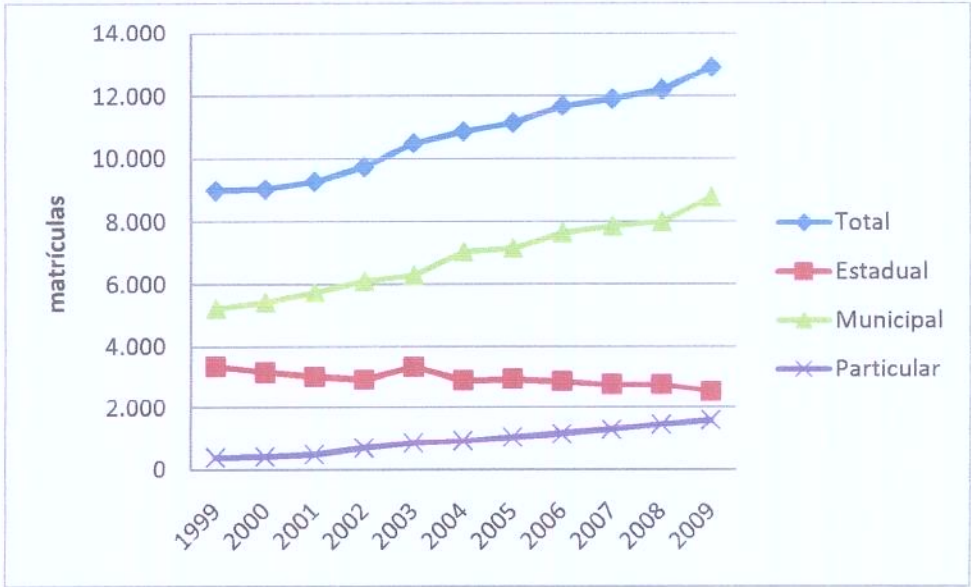


Fonte: Elaborado a partir dos dados do MEC/INEP.

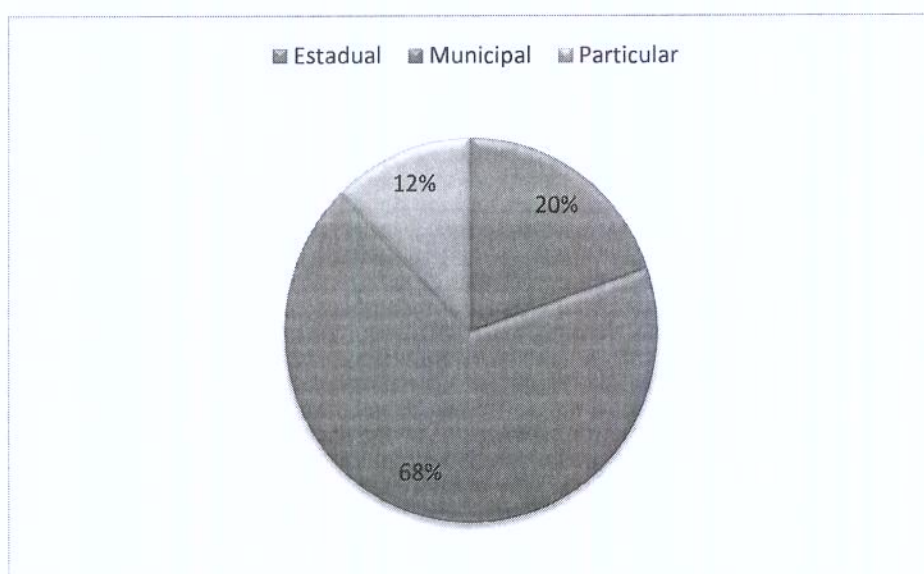
A partir da série histórica 1999-2009 das matrículas do Ensino Fundamental de Paulínia (ANEXO 4), percebe-se que, enquanto as matrículas na esfera municipal aumentam, a esfera estadual diminui, configurando um processo de municipalização ainda em curso.

Segue gráfico que demonstra a evolução das matrículas neste município.

GRÁFICO 34 – PAULÍNIA – Evolução das Matrículas no Ensino Fundamental (1999-2009)



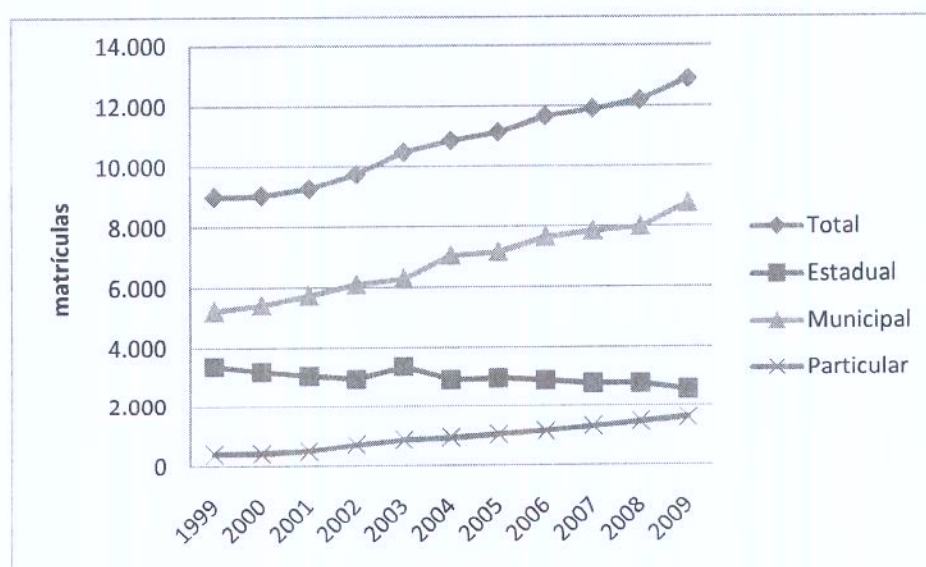
Fonte: Elaborado a partir dos dados do SEADE, MEC/INEP.

GRÁFICO 33 – PAULÍNIA – Matrículas no Ensino Fundamental (2009)

Fonte: Elaborado a partir dos dados do MEC/INEP.

A partir da série histórica 1999-2009 das matrículas do Ensino Fundamental de Paulínia (ANEXO 4), percebe-se que, enquanto as matrículas na esfera municipal aumentam, a esfera estadual diminui, configurando um processo de municipalização ainda em curso.

Segue gráfico que demonstra a evolução das matrículas neste município.

GRÁFICO 34 – PAULÍNIA – Evolução das Matrículas no Ensino Fundamental (1999-2009)

Fonte: Elaborado a partir dos dados do SEADE, MEC/INEP.

Formação Continuada

A formação continuada dos professores da rede municipal de Paulínia, segundo informações da Secretaria de Educação, é uma formação em serviço. Ela tem sido trabalhada a partir da construção coletiva tanto do currículo para todos os níveis de ensino, como da elaboração de um material didático próprio da rede. Este processo iniciou-se em 2007. Hoje, a rede possui currículos elaborados das EMEIs e do 1º. ao 5º ano do Ensino Fundamental. Estão em processo de elaboração os currículos da creche e de 6ª. a 9ª. anos. A elaboração do material didático do 1º. ao 5ª. anos está em fase de planejamento.

A Secretaria de Educação entende que a formação continuada acontece com a participação e construção coletiva do currículo e dos materiais didáticos. Segundo entrevistada:

Quando a gente foi construindo o currículo, os professores vão se formando. A gente também vai vendo onde estão os maiores nós, onde os professores têm dificuldade, onde eles exigem mais formação (PAULÍNIA, 2010, p. 2)

O processo para elaboração do currículo demora, em média, um ano. Todos os professores foram convocados a participar e, para viabilizar esta inserção, procedeu-se a substituição dos professores de cada segmento durante o horário de trabalho. Depois das reuniões de elaboração e discussão, as propostas foram votadas na Câmara Municipal. Algumas destas reuniões tiveram a participação de 250 pessoas.

Em relação à estrutura pedagógica: para os professores de 1º. ao 5º ano existe a reunião pedagógica, conduzida pelo diretor pedagógico. Estas reuniões acontecem semanalmente e têm duração de 1h30. A participação do professor nesta reunião não tem caráter obrigatório, no entanto, ao participar ele é remunerado.

No caso dos professores de 6ª. ao 9ª. ano, as reuniões acontecem semanalmente e têm duração de 3h. Existe também a disponibilidade de reunir-se uma vez por semana, durante 5h para trabalho por área. Como o currículo deste nível está em construção, existe uma reunião mensal com a equipe pedagógica da secretaria, para discussão sobre este assunto. O período dedicado à reunião faz parte da jornada de trabalho do professor.

Em Paulínia ainda existe um programa chamado PRO DIRIGE EDUCAÇÃO – Programa de Formação de Futuros Dirigentes da educação de

Paulínia³¹. Este programa tem a finalidade de desenvolver a formação continuada dos professores da rede pública de educação básica, através de ações que contribuam com as tarefas de coordenação e direção das unidades educacionais. Dessa forma, os professores que organizam o trabalho pedagógico da escola, através da avaliação inicial dos estudantes, da descrição dos saberes e do levantamento dos objetivos, são certificados pelo Pro Dirige. Assim como os professores que, durante a construção do currículo, se reúnem em comissões, planejam e organizam o material.

Anualmente o município promove o ENEP – Encontro Nacional de Educadores em Paulínia. Este encontro já é previsto no calendário escolar. Durante uma semana acontecem palestras com convidados de renome vindos de diversas universidades e oficinas oferecidas por profissionais da rede ou grupos contratados. Este evento já está na sua 19ª. edição.

O município também validou as inscrições dos professores nos cursos da Plataforma Freire, cursos estes que devem ser iniciados em breve.

Em relação ao Plano de Carreira, a partir de 2010 a Secretaria de Educação considera apenas os cursos de pós-graduação (mestrado ou doutorado) para a remoção de sala de aula.

Em relação ao material didático, o município adota os livros do PNLD, além de estar em processo de construção de material didático para apoio próprio.

4.1.14. Pedreira

Pedreira, em 2009, teve sua população estimada em 38.152 habitantes, sendo classificada pelo IBGE como uma cidade pequena.

A cidade possui o IDH-M igual a 0,81 (ano 2000), ocupando a 12ª. posição na RMC, seu PIB *per capita*, em 2007, é de 13.637,72, ocupando a 17ª. posição na RMC.

Em relação à educação, Pedreira, apresenta o IDH-M-educação igual a 0,869 (ano 2000), índice que faz com que a cidade ocupe a 15ª. posição na RMC. Em 2007, o IDEB dos anos iniciais foi de 5,7, índice acima do estado de São Paulo nos anos iniciais (4,7).

³¹ Decreto Municipal nº 5.860 de 27 de outubro de 2009.

A rede municipal de Pedreira, a partir de 2009, conta com 6 Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEFs, sendo uma localizada em zona rural, e 16 salas de Educação Infantil, algumas alocadas nas unidades de Ensino Fundamental. O corpo docente é constituído por 203 professores titulares. Estes profissionais podem atuar tanto no Ensino Fundamental como na Educação Infantil, e, em alguns casos, nos dois níveis de ensino. Também atuam na rede municipal, aproximadamente, 100 professores adjuntos. Estes profissionais atuam na sala de aula junto ao professor, ou em substituição em caso de licença ou falta do professor titular. Todas as unidades de Ensino Fundamental têm diretores e coordenadores pedagógicos. Nas unidades com maior quantidade de alunos, há vice-diretor e coordenador pedagógico em todos os períodos.

Em 2009, Pedreira contabilizou as matrículas de 1.727 crianças na Educação Infantil e 5.406 alunos no Ensino Fundamental.

Ensino Fundamental

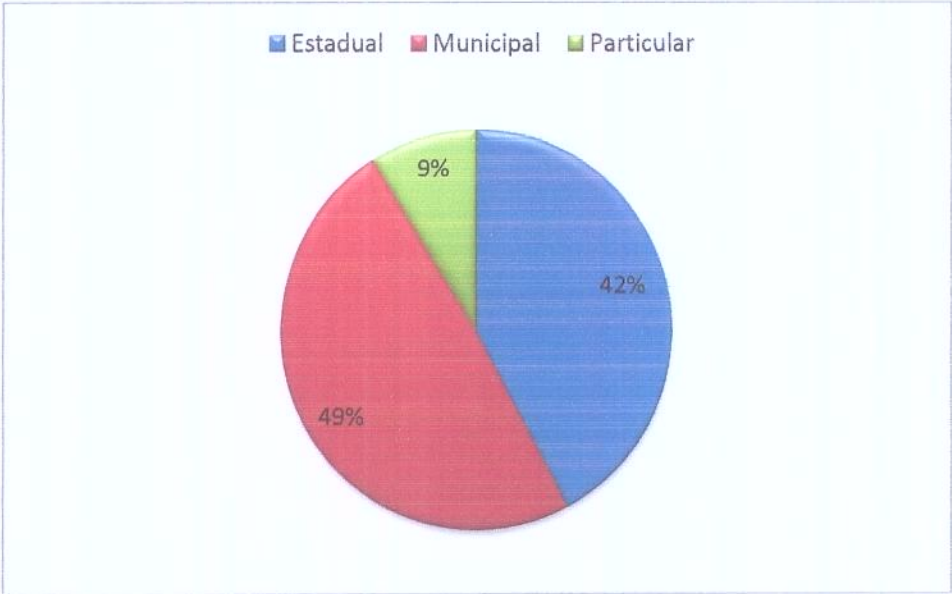
Os primeiros anos (1º. ao 5º. ano) do Ensino Fundamental público em Pedreira, desde 2003, encontrava-se 100% municipalizado. Para os anos finais, a responsabilidade das matrículas públicas é da rede estadual.

Segundo o INEP, em 2009, o Ensino Fundamental em Pedreira recebeu 2.872 matrículas nos anos iniciais, dos quais 92% das matrículas neste segmento são de responsabilidade da rede municipal e 8% da rede particular. Não há registro de matrícula na rede estadual neste segmento. Em relação aos últimos anos, Pedreira recebeu 2.534 matrículas, das quais a rede estadual responde por 90,1% das matrículas neste segmento e a rede particular, por 9,9%. Não há registro de matrícula na rede municipal, neste segmento.

Em 2009, a rede de Ensino Fundamental de Pedreira ocupa a 16ª. posição, em grandeza, na RMC, somando-se as matrículas das esferas estadual, municipal e particular. O total de matrículas na rede foi de 5.406 alunos.

Abaixo, apresentamos graficamente a distribuição deste total de matrículas. Destaca-se que a esfera municipal é responsável por 100% das matrículas públicas nos primeiros anos do Ensino Fundamental, enquanto a esfera estadual, responde por 100% das matrículas públicas nos anos finais.

GRÁFICO 35 – PEDREIRA – Matrículas no Ensino Fundamental (2009)

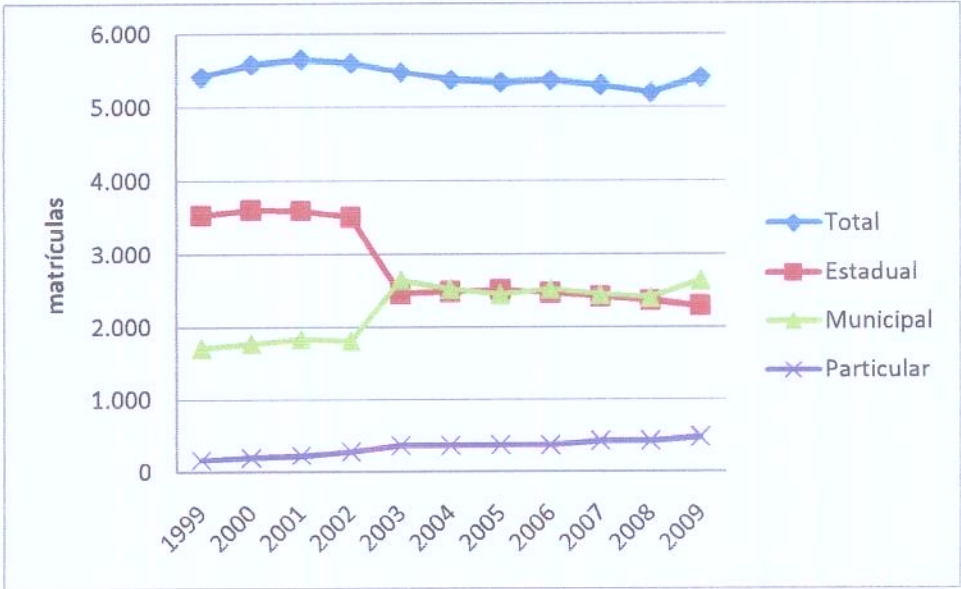


Fonte: Elaborado a partir dos dados do MEC/INEP.

A partir da série histórica 1999-2009 das matrículas do Ensino Fundamental de Pedreira (ANEXO 4), percebe-se que em relação a 1999, o total de matrículas sofreu um ligeiro decréscimo. No entanto, o processo de municipalização do Ensino Fundamental encontra-se estagnado, pois, desde 2003 a rede não recebe matrículas da esfera estadual.

Segue gráfico que demonstra a evolução das matrículas neste município.

GRÁFICO 36 – PEDREIRA – Evolução das Matrículas no Ensino Fundamental (1999-2009)



Fonte: Elaborado a partir dos dados do SEADE, MEC/INEP.

Formação Continuada

A formação continuada dos professores da rede municipal é oferecida durante o HTPC e também através de cursos realizados pela própria Secretaria de Educação ou contratados através de assessoria. Há também o convênio para utilização do Sistema Apostilado que prevê a formação continuada dos professores para utilização do material didático.

A partir de entrevista realizada na Secretaria Municipal de Educação de Pedreira, pudemos identificar as ações desenvolvidas por esse município no que tange à formação continuada no período entre 2008 e 2010.

TABELA 15 – PEDREIRA – Cursos de Formação Continuada oferecidos em 2008/2010

Curso	Público atendido	Carga Horária	Certificação	Oferta/Contratação
PROFA	Todos os professores de EMEF	80h	SIM	MEC/Convênio gratuito
Pro-letramento – Língua Portuguesa	Todos os professores e gestores de EMEF	120h	SIM	MEC/convênio gratuito
Pro-letramento – Matemática	2 turmas de professores de EMEF	120h	SIM	MEC/convênio gratuito
Formação de Formadores “Leitura em voz alta pelo professor”	3 formadoras que multiplicam para os coordenadores de EMEF	240h	SIM	Avisa lá/Contrato
Formação para o Ler e Escrever	Equipe pedagógica que multiplica para os coordenadores das EMEF		NÃO. Formação em Serviço	Governo do Estado de São Paulo/Convênio gratuito
Conexão do Saber	Equipe de gestores de EMEF/EMEI		NÃO. Formação em Serviço	Unicamp/Convênio
PCJ – Formação de agentes multiplicadores	Coordenadores e professores de EMEF		SIM	PCJ/Convênio gratuito

Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados em entrevista na Secretaria Municipal de Educação de Pedreira.

Em relação à formação continuada, um marco para o município foi a participação no Programa **PROFA**, oferecido em parceria com o MEC. Este programa foi iniciado em 2001 e se estendeu até 2008. Em 2002 o município assume o oferecimento da formação do PROFA, no entanto, a certificação continua sendo emitida pelo MEC. A formação é certificada e ocorre fora do HTPC.

O **Pró-letramento** também é realizado em parceria com o MEC e tem como objetivo a melhoria da qualidade de aprendizagem de leitura/escrita e matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Esta formação começou em 2008, e se estende até 2010. A participação dos professores é voluntária. Os participantes recebem certificado do MEC, o qual pontua no Plano de Carreira. Na modalidade Língua

Portuguesa, todos os professores da rede do Ensino Fundamental participaram. Em matemática, a adesão foi menor, e formaram-se apenas 2 turmas.

Existe uma parceria com o **Instituto Avisa Lá** - IAL. A relação com este instituto acontece desde 2008, quando Itatiba foi convidada pelo IAL a ser um município parceiro e fornecer a formação para a equipe de formação continuada da secretaria municipal de Pedreira. Em 2009, Pedreira optou com contratar o IAL para receber a formação de formadores diretamente do Instituto. Participam do curso três formadoras, que recebem um certificado de 240h. Estas formadoras multiplicam a formação para todos os coordenadores durante o HTPC.

A partir de 2010, o município adotou o Sistema Apostilado **Ler e Escrever**, oferecido pelo governo estadual de São Paulo. A adoção do material acontece através de convênio entre a Prefeitura de Pedreira e o Governo do estado de São Paulo. Não há ônus financeiro, no entanto, o município também irá adotar a coleção de livros paradidáticos indicada pelo sistema. Neste caso, foi iniciado um processo de licitação.

Ao aderir ao Programa Ler e Escrever, o governo oferece as apostilas para alunos, guia para professor e coletânea de atividades, além da formação continuada à equipe pedagógica da rede. Em Pedreira, a equipe pedagógica da rede atua como multiplicadora da formação junto aos coordenadores. A equipe desloca-se quinzenalmente até a Diretoria de Ensino estadual no município de Mogi Mirim para receber a formação que é realizada por uma ONG.

Ainda há a **Conexão do Saber**, um projeto realizado em parceria com a Unicamp. Trata-se de um projeto que disponibiliza módulos educacionais para que os professores utilizem em aulas de informática. As formações acontecem quinzenalmente durante o HTPC, e são acompanhadas por uma equipe de professores da Unicamp.

Desde 2008, o município também conta com o **NEPEP** – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Pedreira. Este núcleo oferece aos professores da rede cursos sobre temas variados, como informática, inclusão, contação de histórias, geografia e matemática, com abordagem diferenciada. O NEPEP é uma parceria entre a USP e a Prefeitura Municipal de Pedreira/Secretaria da Educação de Pedreira. O núcleo conta com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP. (NEPEP, 2010)

Os professores também estão inscritos nos Cursos da **Plataforma Freire**, no entanto, aguarda-se a liberação dos cursos para a região.

Em relação ao material didático, o município continua recebendo os livros do PNLD, pois, até o ano de 2009 não utilizavam nenhum tipo de Sistema Apostilado.

4.1.15. Santa Bárbara D'Oeste

Santa Bárbara D'Oeste, em 2009, apresentou uma população estimada em 184.318 habitantes, sendo classificada pelo IBGE como uma cidade grande.

A cidade possui o IDH-M igual a 0,818 (ano 2000), ocupando a 11ª. posição na RMC, seu PIB *per capita*, em 2007, é de 15.409,38, ocupando a 15ª. posição na RMC.

Em relação à educação, Santa Bárbara D'Oeste, apresenta o IDH-M- educação igual a 0,906 (ano 2000), índice que faz com que a cidade ocupe a 5ª. posição na RMC. Em 2007, o IDEB dos anos iniciais foi de 5,8. Índice acima do estado de São Paulo nos anos iniciais, (4,7).

A rede municipal de Santa Bárbara D'Oeste, em 2010, apresenta 36 unidades regulares de ensino distribuídas da seguinte forma: 18 EMEIs, 16 EMEFEIs e 2 EMEFs. O corpo docente da rede municipal é composto por 623 profissionais da educação, sendo 230 professores da Educação Infantil; 320 professores de Ensino Fundamental; 36 dirigentes/diretores de escolas; e 25 coordenadores pedagógicos. A rede também conta com 12 professores de educação especial, que formam o Núcleo de Educação Especial.

Em 2009, Santa Bárbara D'Oeste contabilizou as matrículas de 6.756 crianças na Educação Infantil e 21.972 alunos no Ensino Fundamental.

Ensino Fundamental

O processo de municipalização do Ensino Fundamental em Santa Bárbara D'Oeste já havia sido iniciado em 1999. No entanto, a rede só municipalizou os

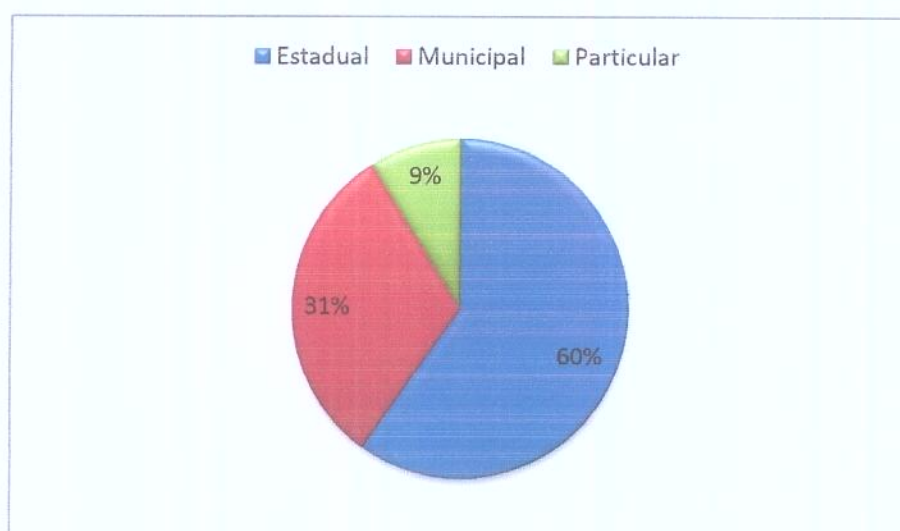
primeiros anos deste nível de ensino. As matrículas nos anos finais do Ensino Fundamental público são de responsabilidade da rede estadual.

Segundo o INEP, em 2009, o Ensino Fundamental em Santa Bárbara D'Oeste recebeu 11.597 matrículas nos anos iniciais, dos quais 59,3% das matrículas neste segmento são de responsabilidade da rede municipal, 31,7% da estadual e 8,9% da rede particular. Em relação aos últimos anos, não há registro de matrículas na rede municipal, a rede estadual responde por 91,2% das matrículas neste nível, e a rede particular, por 8,8%.

Em 2009, a rede de Ensino Fundamental de Santa Bárbara D'Oeste ocupa a 6ª. posição, em tamanho, dentre as redes de Ensino Fundamental na RMC, somando-se as matrículas das esferas estadual, municipal e particular.

A seguir, apresentamos graficamente a distribuição deste total de matrículas por rede de ensino no Ensino Fundamental. Destaca-se que a rede municipal responde apenas pelos primeiros anos do Ensino Fundamental, no qual ainda compartilha a responsabilidade com a rede estadual.

GRÁFICO 37 – SANTA BÁRBARA D'OESTE – Matrículas no Ensino Fundamental (2009)



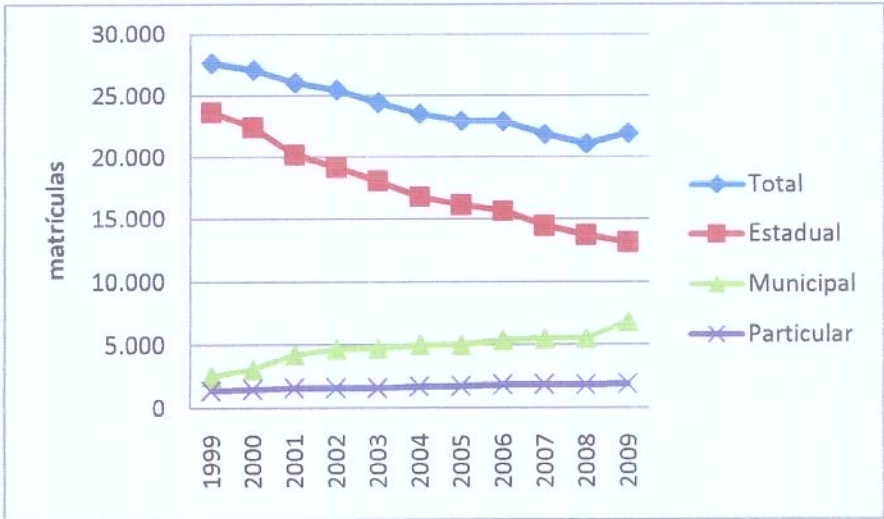
Fonte: Elaborado a partir dos dados do MEC/INEP.

A partir da série histórica 1999-2009 das matrículas do Ensino Fundamental de Santa Bárbara D'Oeste (ANEXO 4), percebe-se que o número total das matrículas sofreu uma queda de ordem de 20% em relação a 1999. Em relação aos primeiros anos deste segmento, enquanto as matrículas na esfera municipal aumentam, a esfera estadual diminui, configurando um processo de municipalização ainda em curso. Em relação aos

últimos anos, a rede estadual segue responsável por 100% das matrículas públicas.

Segue gráfico que demonstra a evolução das matrículas neste município.

GRÁFICO 38 – SANTA BÁRBARA D’OESTE – Evolução das Matrículas no Ensino Fundamental (1999-2009)



Fonte: Elaborado a partir dos dados do SEADE, MEC/INEP.

Formação Continuada

A formação continuada dos professores da rede municipal ocorre em dois momentos distintos: durante o HTPC, momento já previsto na jornada do professor, portanto, não certificado; e no período contrário do horário de trabalho, no qual são oferecidos cursos com participação opcional do professor.

A partir de entrevista realizada na Secretaria Municipal de Educação de Santa Bárbara D’Oeste, pudemos identificar as ações desenvolvidas por esse município no que tange à formação continuada no período entre 2009 e 2010.

TABELA 16 – SANTA BÁRBARA D’OESTE – Cursos de Formação Continuada oferecidos em 2009/2010

Curso	Público atendido	Carga Horária	Certificação	Oferta/Contratação
Formação para o Ler e Escrever	Equipe técnica da Secretaria, que atua como multiplicadora para os coordenadores de EMEF.		NÃO. Ocorre no HTPC.	Formadoras contratadas.
Libras - Língua Brasileira de Sinais	Monitores de Creche, Professores da Educação infantil e Ensino Fundamental da rede municipal	40 horas	SIM	SME de Santa Bárbara D’Oeste
Educação Inclusiva -	Professores da Educação Infantil e	50 horas	SIM	SME de Santa Bárbara D’Oeste

Crianças Autistas	Ensino Fundamental e Monitores de Creche.			
Informática Educativa	Funcionários de creche e EMEI	50 horas	SIM	SME de Santa Bárbara D'Oeste
Estrada para a Cidadania	Coordenadores e professores de EMEF		SIM	CCR-Autoban /Convênio gratuito

Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados em entrevista na Secretaria Municipal de Educação de Santa Bárbara D'Oeste.

O município adotava, até 2009, o material apostilado do Sistema de Ensino Positivo, o qual já previa, dentre outros itens, a formação continuada de professores através de assessoria pedagógica. Em 2010, o município, através de uma consulta realizada junto aos professores, optou por adotar o Sistema Apostilado **Ler e Escrever**, oferecido pelo governo estadual de São Paulo. A adoção do material acontece através de convênio/termo de anuência entre a Prefeitura de Santa Bárbara D'Oeste e o Governo do estado de São Paulo. No caso do município de Santa Bárbara D'Oeste, o único ônus financeiro, é o de impressão das apostilas. Segundo entrevistada:

Sem custo nenhum, somente o custo da reprodução, de gráfica, mas o material em si, as ideias, não foram vendidas, foram cedidas. Inclusive, esse programa Ler e Escrever da Prefeitura de São Paulo, eles também cederam pro Estado, o Estado também está usando este programa, e também sem custo nenhum. O único custo que a prefeitura do Estado teve, foi a impressão. (SANTA BÁRBARA D'OESTE, 2010, p. 1).

O Sistema abrange apostilas para alunos, guia para professor e coletânea de atividades.

A formação continuada para utilização do material, no caso deste município, foi contratada à parte. Segundo a entrevistada:

Então a nossa formação continuada, a partir deste ano, ela está fundamentada na implantação deste programa Ler e Escrever da prefeitura de São Paulo. Agora, a formação continuada, a Prefeitura [de São Paulo] não nos deu. Nós tivemos que buscar profissionais que elaboraram, que escreveram esse programa. Eles estão fazendo um trabalho de formação para a Secretaria de Educação. Nós estamos pagando para os profissionais que escreveram esse programa. Eles que têm toda a concepção, a ideia, o desenvolvimento do programa. Nós estamos pagando para alguns profissionais para que eles nos subsidiem para a implantação deste programa aqui em Santa Bárbara. Então existem duas formadoras de duas áreas bem específicas: língua portuguesa e matemática. (SANTA BARBARA D'OESTE, 2010, p. 1)

A secretaria contratou a assessoria de duas formadoras pelo período de um ano. Estas formadoras são as próprias autoras do material, uma na área de língua portuguesa e outra em matemática. As formadoras trabalham com a equipe técnica da

secretaria, em encontros quinzenais. Em um segundo momento, a equipe multiplica a formação para os coordenadores das escolas, e estes, para os professores. A formação para os professores ocorre semanalmente, durante o HTPC.

Existem também cursos de participação opcional, oferecidos pela própria Secretaria de Educação. Eles são ministrados pelos coordenadores da equipe técnica da secretaria, que conta com especialistas em cada área.

A demanda para os cursos de formação parte da identificação das necessidades de ensino. O município também conta com um sistema de avaliação interno que acontece ao final de cada ciclo, e que auxilia no diagnóstico de qualidade da rede.

4.1.16. Santo Antonio de Posse

Santo Antonio de Posse, em 2009, apresentou uma população de 19.824 habitantes, sendo classificada pelo IBGE como uma cidade de pequena.

A cidade possui o IDH-M igual a 0,79 (ano 2000), ocupando a 18ª. posição na RMC, seu PIB *per capita*, em 2007, é de 18.557,26 ocupando a 14ª. posição na RMC.

Em relação à educação, Santo Antonio de Posse, apresenta o IDH-M- educação igual a 0,843 (ano 2000), índice que faz com que a cidade ocupe a 19ª. posição na RMC. Em 2007, o IDEB dos anos iniciais foi de 4,7, igual ao índice do estado de São Paulo, para os anos iniciais.

A rede municipal de Santo Antonio de Posse, em 2010, apresenta 14 unidades de ensino, distribuídas da seguinte forma: 9 EMEFs, sendo 3 de atendimento do 6. ao 9. ano e 5 EMEIs, que atendem parcialmente crianças na creche. O corpo docente da rede municipal é composto por, aproximadamente, 200 professores. Em 2009, Santo Antonio de Posse contabilizou as matrículas de 820 crianças na Educação Infantil e 2.947 alunos no Ensino Fundamental.

Ensino Fundamental

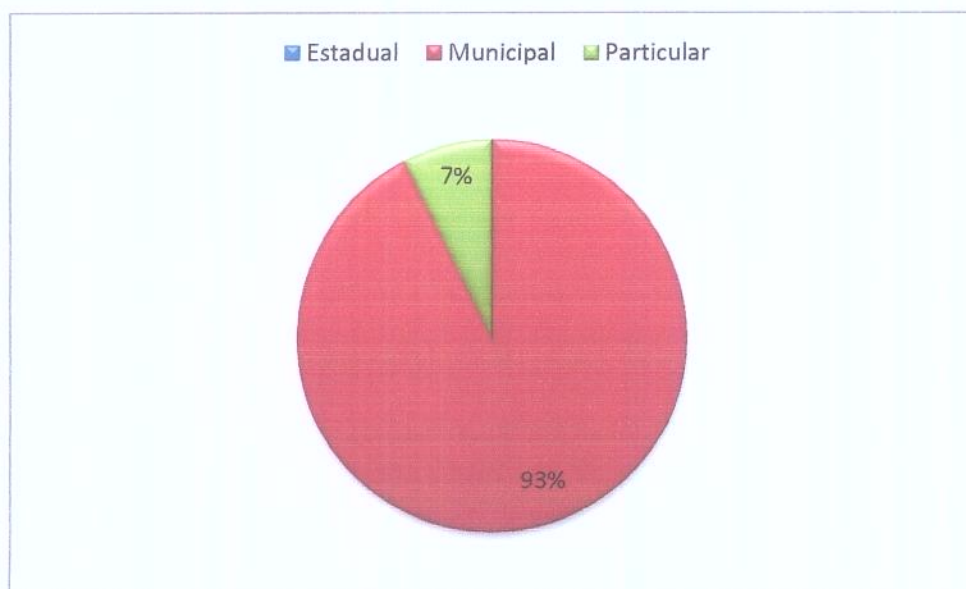
O processo de municipalização do Ensino Fundamental em Santo Antonio de Posse atingiu 100% das matrículas na rede pública. O Ensino Fundamental público dos primeiros anos (1º. ao 5º. ano) em Santo Antonio de Posse, desde 2005, encontrava-se 100% municipalizado.

Segundo o INEP, em 2009, o Ensino Fundamental em Santo Antonio de Posse recebeu 1.645 matrículas nos anos iniciais, dos quais 91,2% das matrículas neste segmento são de responsabilidade da rede municipal e 8,8% da rede particular. Em relação aos últimos anos, Santo Antonio de Posse recebeu 1.302 matrículas, das quais a rede municipal responde por 94,2% das matrículas neste segmento e a rede particular, por 5,8%. Não há registro de matrícula na rede estadual no Ensino Fundamental. Em termos percentuais, Santo Antonio de Posse tem a maior rede municipal de Ensino Fundamental da RMC, atendendo 92,6% da demanda neste nível.

Em 2009, a rede de Ensino Fundamental de Santo Antonio de Posse ocupa a 17ª. posição, em tamanho, dentre as redes de Ensino Fundamental da RMC, somando-se as matrículas das esferas municipal e particular.

Abaixo, apresentamos graficamente a distribuição deste total de matrículas. Destaca-se que a esfera municipal é responsável por 100% das matrículas públicas no Ensino Fundamental.

GRÁFICO 39 – SANTO ANTONIO DE POSSE – Matrículas no Ensino Fundamental (2009)

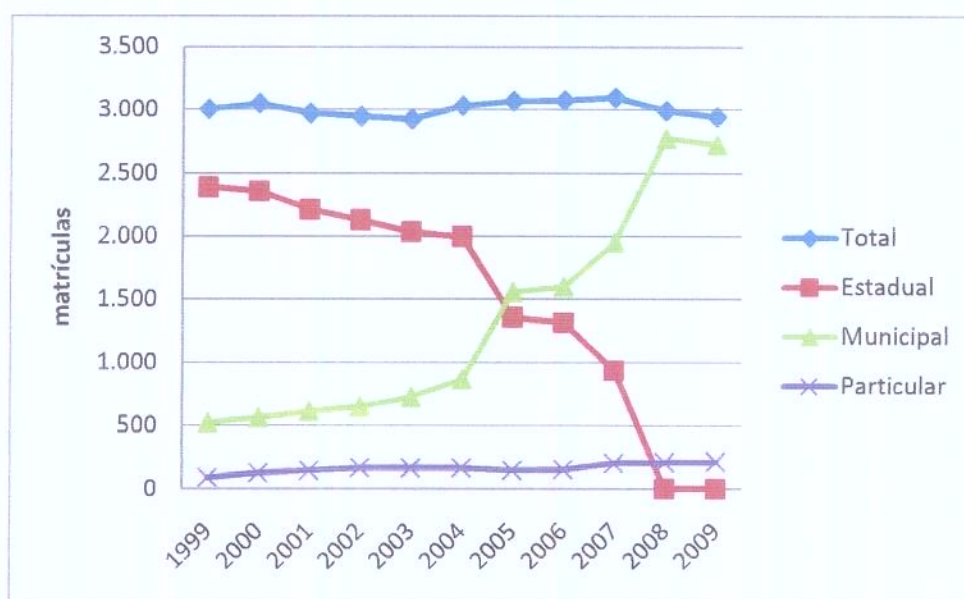


Fonte: Elaborado a partir dos dados do MEC/INEP.

A partir da série histórica 1999-2009 das matrículas do Ensino Fundamental de Santo Antonio de Posse (ANEXO 4), percebe-se um pequeno decréscimo no número total de matrículas, em relação à 1999. No entanto, a rede fundamental foi totalmente municipalizada, pois já não existem matrículas na rede estadual.

Segue gráfico que demonstra a evolução das matrículas neste município.

GRÁFICO 40 – SANTO ANTONIO DE POSSE – Evolução das Matrículas no Ensino Fundamental (1999-2009)



Fonte: Elaborado a partir dos dados do SEADE, MEC/INEP.

Formação Continuada

A formação continuada em Santo Antonio de Posse ocorre durante o HTPC. Esta formação é orientada pela supervisão da rede, e multiplicada pelo coordenador pedagógico em cada unidade. Também há uma orientação da supervisão específica para os diretores da rede. Para o ano de 2010, inicia-se a formação para utilização do programa “Ler e Escrever” que ocorrerá em horário distinto do HTPC.

A partir de entrevista realizada na Secretaria Municipal de Educação de Santo Antonio de Posse, pudemos identificar as ações desenvolvidas por esse município no que tange à formação continuada no período entre 2009 e 2010.

TABELA 17 – SANTO ANTONIO DE POSSE – Cursos de Formação Continuada oferecidos em 2009/2010

Curso	Público atendido	Carga Horária	Certificação	Oferta
Formação para o Ler e Escrever	Equipe pedagógica que multiplica para os coordenadores das EMEF		SIM	Governo do Estado de São Paulo/Convênio gratuito
Especialização em Gestão Educacional	Gestores	180h	SIM	Unicamp/Convênio
Formação para utilização do material apostilado Aprende Brasil	Todos os professores dos anos finais de EMEF	8h/mês	SIM	Positivo/licitação
PCJ – Educação Ambiental – Formação de agentes multiplicadores	Coordenadores e professores de EMEF		SIM	PCJ/Convênio gratuito

Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados em entrevista na Secretaria Municipal de Educação de Santo Antonio de Posse.

Desde 2007, o município adota o Sistema de Ensino Apostilado Positivo – Aprende Brasil. A adoção do sistema na rede foi gradual, e, atualmente, abrange todos os anos do Ensino Fundamental. A aquisição do material foi realizada através de um processo de licitação, que já prevê, dentre outros itens, a formação continuada de professores através de assessoria pedagógica.

Todos os cursos, mesmo quando realizados durante o HTPC, são certificados e considerados para efeito de pontuação no Plano de Carreira. Para a progressão dentro da carreira são necessários 900 pontos.

4.1.17. Sumaré

Sumaré, em 2009, apresentou uma população estimada em 228.696 habitantes, sendo classificada pelo IBGE como uma cidade grande.

A cidade possui o IDH-M igual a 0,8 (ano 2000), ocupando a 13ª. posição na RMC, seu PIB *per capita*, em 2007, é de 24.790,82, ocupando a 9ª. posição na RMC.

Em relação à educação, Sumaré, apresenta o IDH-M-educação igual a 0,874 (ano 2000), índice que faz com que a cidade ocupe a 14ª. posição na RMC. Em 2007, o IDEB dos anos iniciais foi de 5,1, e dos anos finais, 5,3. Índices acima do estado de São Paulo nos anos iniciais, (4,7) e nos anos finais (4,0).

A rede municipal de Sumaré, em 2010, apresenta 36 unidades de ensino

distribuídas da seguinte forma: 13 EMEFs, 21 EMEIs e 2 escolas de Ensino Médio profissionalizante. O município ainda conta um Centro de Formação Continuada e um Centro de Recursos Humanos - CERASE, que atende alunos com deficiência de aprendizagem. O corpo docente da rede municipal é composto por, aproximadamente, 700 professores efetivos, que atuam em EMEIs e EMEFs e 60 especialistas. As unidades escolares possuem diretor, orientador educacional e coordenador pedagógico.

Em 2009, Sumaré contabilizou as matrículas de 7.398 crianças na Educação Infantil e 35.498 alunos no Ensino Fundamental.

Ensino Fundamental

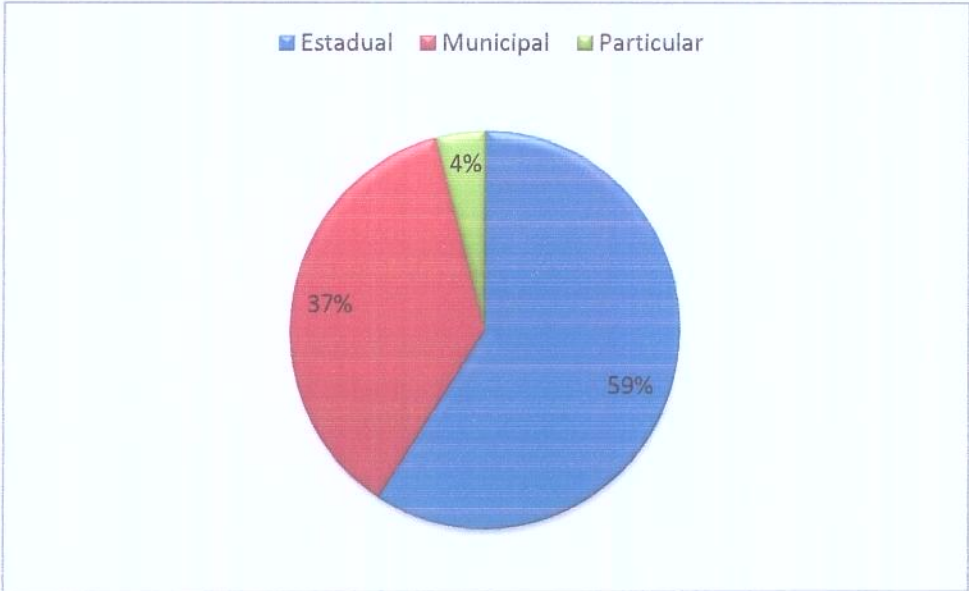
O processo de municipalização do Ensino Fundamental em Sumaré já havia sido iniciado em 1999. No entanto, o município optou por, gradualmente, ir construindo unidades escolares municipais, ao invés de assumir as unidades escolares da rede estadual. Esta opção está relacionada à grande demanda por vagas.

Segundo o INEP, em 2009, o Ensino Fundamental em Sumaré recebeu 18.744 matrículas nos anos iniciais, das quais 59,1% das matrículas neste segmento são de responsabilidade da rede municipal, 36,2% da rede estadual e 4,6% da rede particular. Em relação aos últimos anos, em Sumaré recebeu 16.754 matrículas, das quais 11,5% são de responsabilidade da rede municipal, 84,9% da rede estadual e 3,6% da rede particular.

Em 2009, a rede de Ensino Fundamental de Sumaré ocupa a 2ª. posição, em tamanho, dentre as redes de Ensino Fundamental na RMC, somando-se as matrículas das esferas estadual, municipal e particular.

Abaixo, apresentamos graficamente a distribuição deste total de matrículas por rede no Ensino Fundamental. Destaca-se que, embora a rede municipal atenda os primeiros e últimos anos do Ensino Fundamental, a presença da rede estadual ainda é preponderante no município.

GRÁFICO 41 – SUMARÉ – Matrículas no Ensino Fundamental (2009)

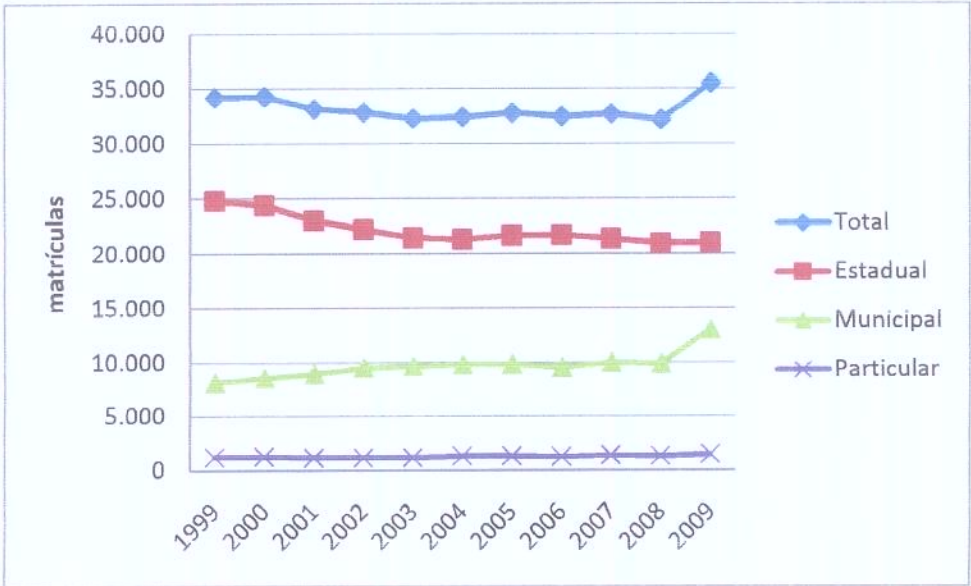


Fonte: Elaborado a partir dos dados do MEC/INEP.

A partir da série histórica 1999-2009 das matrículas do Ensino Fundamental de Sumaré (ANEXO 4), percebe-se que, em relação à 1999, enquanto as matrículas na esfera municipal aumentam, a esfera estadual diminui, configurando um processo de municipalização ainda em curso.

Segue gráfico que demonstra a evolução das matrículas neste município.

GRÁFICO 42 – SUMARÉ – Evolução das Matrículas no Ensino Fundamental (1999-2009)



Fonte: Elaborado a partir dos dados do SEADE, MEC/INEP.

Formação Continuada

O município de Sumaré conta com um Centro de Formação Continuada onde acontecem diversos cursos oferecidos pela própria Secretaria de Educação ou em parceria com instituições. A formação continuada dos professores da rede municipal ocorre em dois momentos distintos: durante o HTPC, momento já previsto na jornada do professor e que não é certificado; e em período fora da jornada do professor, no qual são oferecidos diversos cursos no Centro de Formação Continuada.

A partir de entrevista realizada na Secretaria Municipal de Educação de Sumaré, pudemos identificar as ações desenvolvidas por esse município no que tange à formação continuada no período entre 2009 e 2010.

TABELA 18 – SUMARÉ – Cursos de Formação Continuada oferecidos em 2009/2010

Curso	Público atendido	Carga Horária	Certificação	Oferta/Contratação
Pro-letramento – Língua portuguesa	60 professores e coordenadores do EMEF	120h	SIM	MEC/convênio gratuito/São Carlos
Pro-letramento - Matemática	90 professores e coordenadores do EMEF	120h	SIM	MEC/convênio gratuito/São Carlos
Gestar	8 coordenadores que atuam como multiplicadores para professores de 6º ao 9º ano.		Não. Acontece no HTPC	SME de Sumaré/Unicamp
Letra e Vida	60 professores do EMEF		Não. Acontece no HTPC	Secretaria Municipal de Educação
Formação pela Escola	1 coordenadora multiplica para turmas de 30 gestores		SIM	MEC/convênio gratuito
Formação para o Ler e Escrever	2 formadoras que multiplicam para os coordenadores das EMEF		NÃO. Formação em Serviço	Governo do Estado de São Paulo/Convênio gratuito
Especialização em Gestão Educacional	Gestores	180h	SIM	Unicamp/Convênio
PCJ – Formação de agentes multiplicadores	Coordenadores e professores de EMEF		SIM	PCJ/Convênio gratuito
Estrada para a Cidadania	Coordenadores e professores de EMEF		SIM	CCR-Autoban /Convênio gratuito

Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados em entrevista na Secretaria Municipal de Educação de Sumaré.

A partir de 2010, o município adotou o Sistema Apostilado **Ler e Escrever**, oferecido em parceria com governo estadual de São Paulo. A adoção do material acontece através de convênio entre a Prefeitura de Sumaré e o Governo do estado de São Paulo. Não há ônus financeiro para o município. Embora o Sistema atenda do 2º. ao 5º ano, o município de Sumaré optou por utilizar o material, em princípio, nos 2º. e 3º anos, para que a rede possa adaptar-se progressivamente.

Ao adotar esse Sistema, o governo oferece as apostilas para alunos, guia para professor e coletânea de atividades, além da formação continuada ao supervisor de

ensino. No caso de Sumaré, a Secretaria de Educação designou duas professoras – que antes eram formadoras do Letra e Vida –, para recebem a formação específica para o uso do material e depois atuarem como multiplicadoras na rede. Esta formação ocorre na Diretoria de Ensino Estadual de Sumaré.

O município também optou por participar Projeto Intensivo no Ciclo I – PIC. Este projeto faz parte do programa Ler e Escrever. Seu objetivo é corrigir a defasagem idade/série para os 4ª e 5ª anos.

Segundo a entrevistada, a demanda pelos cursos oferecidos no Centro de Formação Continuada está relacionada à oferta de cursos que o MEC promove. Outro aspecto peculiar da rede, é que, há uma elevada procura pelos cursos profissionalizantes de Ensino Médio, oferecidos pela prefeitura. Devido à demanda excessiva, o município seleciona os candidatos através de uma prova. O resultado desta prova também é utilizado pela secretaria para diagnosticar as deficiências da rede. Segundo relato da entrevistada:

Uma coisa que nos chamou muito atenção também no ensino de 5ª. a 8ª. foi: a procura pela escola de Ensino Médio profissionalizante. Nós não temos vaga pra todos porque a procura é muito grande. Nós temos 900 inscritos para cento e poucas vagas. E com o resultado [da prova de seleção] a gente também verifica como está o ensino das escolas de 5ª. a 8ª série. A gente percebeu que em termos de alfabetização e matemática a gente está precisando mesmo. Um quarto dos alunos que fizeram o processo seletivo na escola profissionalizante zeraram em matemática. Não é só da nossa rede, mas é preocupante. (SUMARÉ, 2010, p. 3)

O plano de carreira do município funciona da seguinte forma: existe uma progressão alfabética que vai de “E” ao “A”, na qual cada letra representa um nível na rede. O professor, ao ingressar na rede, está no nível “E”. Após o estágio probatório, que tem duração de 3 anos, se o professor apresentar um título de mestre, ele alcança o nível “D”. Ao apresentar o título de Doutor, ele passa do nível “D” para o “C”. Em caso de não apresentar títulos, a cada 5 cinco anos ele passa por uma avaliação que prevê uma série de critérios, dentre eles, a pontuação adquirida através dos cursos realizados no Centro de Formação. Ao ser aprovado nesta avaliação, o professor avança no plano de carreira.

A respeito do material didático: embora o município tenha adotado o Sistema Apostilado Ler e Escrever, ele ainda recebe os livros do PNLD.

4.1.18. Valinhos

Valinhos, em 2009, apresentou uma população de 97.814 habitantes, sendo classificada pelo IBGE como uma cidade de porte médio.

A cidade possui o IDH-M igual a 0,842 (ano 2000), ocupando a 4ª. posição na RMC, seu PIB *per capita*, em 2007, é de 27.152,75, ocupando a 6ª. posição na RMC.

Em relação à educação, Valinhos, apresenta o IDH-M-educação igual a 0,911 (ano 2000), índice que faz com que a cidade ocupe a 4ª. posição na RMC. Em 2007, o IDEB dos anos iniciais foi de 4,6, e dos anos finais, 4,4. Índice abaixo do estado de São Paulo nos anos iniciais, (4,7), e acima do estado, para os anos finais (4,0).

A rede municipal de Valinhos, em 2010, apresenta 50 unidades escolares, sendo 6 Centros Municipais de Educação Infantil – CEMEIs e 44 Escolas Municipais de Educação Básica: 25 EMEIs e 19 EMEFs. A rede também conta um Centro de Aprimoramento Pedagógico – CAPI.

Em 2009, Valinhos contabilizou as matrículas de 3.957 crianças na Educação Infantil e 15.724 alunos no Ensino Fundamental.

Ensino Fundamental

O processo de municipalização do Ensino Fundamental em Valinhos já havia sido iniciado em 1999. No ano 2001, todas as matrículas dos primeiros anos do Ensino Fundamental público foram incorporadas à rede municipal. As matrículas nos anos finais do Ensino Fundamental público passam, gradualmente, da responsabilidade da rede estadual para a municipal.

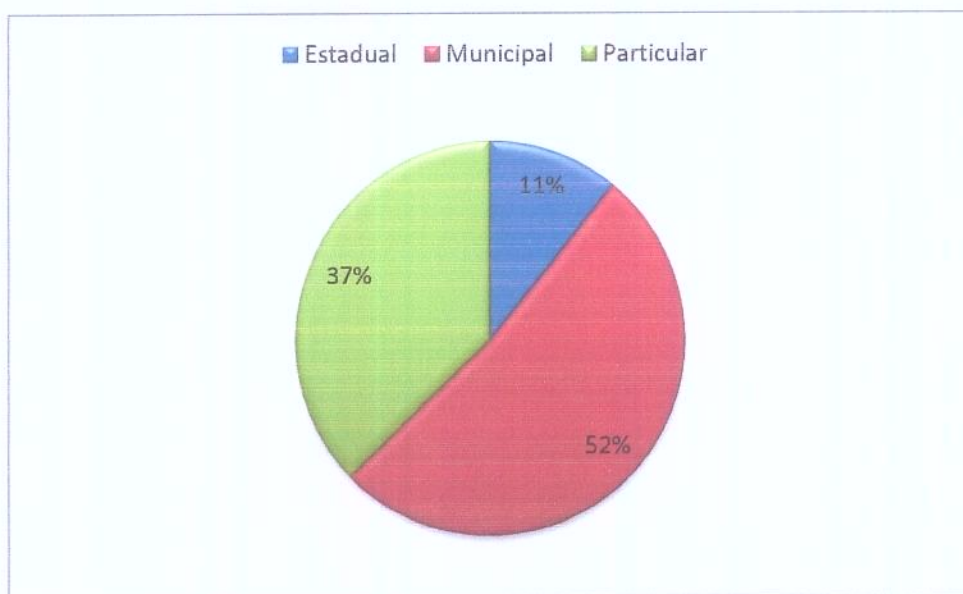
Segundo o INEP, em 2009, o Ensino Fundamental em Valinhos recebeu 8.248 matrículas nos anos iniciais, dos quais 65,3% das matrículas neste segmento são de responsabilidade da rede municipal e 34,7% da rede particular. Não há registro de matrícula na rede estadual, neste segmento. Em relação aos últimos anos, Valinhos recebeu 7.746 matrículas, das quais a rede municipal responde por 22,8% das matrículas

neste segmento, a rede estadual por 37,1% e a rede particular, por 40%.

Em 2009, a rede de Ensino Fundamental de Valinhos ocupa a 7ª. posição, em tamanho, dentre as redes de Ensino Fundamental na RMC, somando-se as matrículas das esferas estadual, municipal e particular.

Abaixo, apresentamos graficamente a distribuição deste total de matrículas por rede no Ensino Fundamental. Destaca-se que a rede municipal atende 100% das matrículas públicas dos primeiros anos e 22,8% das matrículas públicas nos últimos anos. Outro destaque importante é que a rede particular de Ensino Fundamental em Valinhos, responde por 37,3% das matrículas (anos iniciais e finais), configurando-se como a maior rede particular, em termos percentuais, da RMC.

GRÁFICO 43 – VALINHOS – Matrículas no Ensino Fundamental (2009)

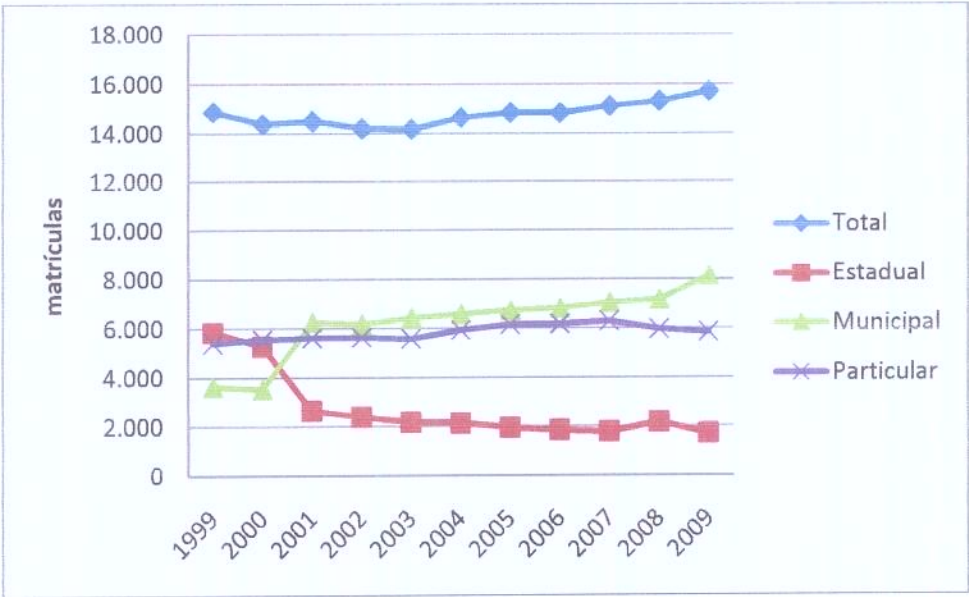


Fonte: Elaborado a partir dos dados do MEC/INEP.

A partir da série histórica 1999-2009 das matrículas do Ensino Fundamental de Valinhos (ANEXO 4), percebe-se que, em relação aos primeiros anos deste segmento, as matrículas públicas foram 100% municipalizadas. Em relação aos últimos anos, percebe-se que, enquanto as matrículas na esfera municipal aumentam, a esfera estadual diminui, configurando um processo de municipalização ainda em curso.

Segue gráfico que demonstra a evolução das matrículas neste município.

GRÁFICO 44 – VALINHOS – Evolução das Matrículas no Ensino Fundamental (1999-2009)



Fonte: Elaborado a partir dos dados do SEADE, MEC/INEP.

Formação Continuada

A formação continuada dos professores da rede municipal ocorre em dois momentos distintos: durante o HTPC, momento já previsto na jornada do professor e que não é certificado; e no período contrário ao da jornada de trabalho, no qual são oferecidos cursos em que a participação do professor é opcional.

A partir de entrevista realizada na Secretaria Municipal de Educação de Valinhos, pudemos identificar as ações desenvolvidas por esse município no que tange à formação continuada no período entre 2009 e 2010.

TABELA 19 – VALINHOS – Cursos de Formação Continuada oferecidos em 2009/2010

Curso	Público atendido	Carga Horária	Certificação	Oferta/Contratação
Formação para o Ler e Escrever	Equipe pedagógica atua como multiplicadora para os coordenadores de EMEF		NÃO. Ocorre no HTPC.	Governo do Estado de São Paulo/Convênio gratuito
Pro-letramento – Língua Portuguesa	20 Professores de EMEF	120h	SIM	MEC/Unicamp-Cefiel/convênio gratuito
Pro-letramento – Matemática	25 Professores de EMEF	120h	SIM	MEC/UFSCar/convênio gratuito
Estrada para a Cidadania	Coordenadores e professores de EMEF		SIM	CCR-Autoban /Convênio gratuito

Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados em entrevista na Secretaria Municipal de Educação de Valinhos.

O município adotava, até 2009, o material apostilado do Sistema de Ensino Positivo. Diferentemente de outros municípios estudados, em Valinhos, o Positivo não oferecia formação continuada para utilização do material. Para o ano de 2010, o

município optou por adotar o Sistema Apostilado **Ler e Escrever**, oferecido pelo governo estadual de São Paulo. A adoção do material acontece através de convênio/termo de anuência entre a Prefeitura de Valinhos e o Governo do estado de São Paulo, não há ônus financeiro para o município.

Ao adotar esse sistema, o governo oferece as apostilas para alunos, guia para professor e coletânea de atividades, além da formação continuada à equipe pedagógica. No caso de Valinhos, a formação é oferecida à equipe pedagógica da rede, e esta atua como multiplicadora da formação na escola. A formação ocorre uma vez por semana, quando a equipe desloca-se até a Diretoria de Ensino Estadual. Depois de participar desta formação, a equipe a multiplica para os coordenadores durante o HTPC.

O curso Pro-letramento foi oferecido em parceria com o MEC, mas sua execução ficou a cargo da Unicamp, para o módulo de língua portuguesa, e da UFSCar, para o módulo de matemática. O curso, para a equipe pedagógica, teve caráter semipresencial. Depois de formada, a equipe atua como multiplicadora para os professores da rede. Este curso é certificado pelo município.

A respeito do material didático: embora o município tenha adotado o Sistema Apostilado Ler e Escrever, ele ainda recebe os livros do PNLD.

4.1.19. Vinhedo

Vinhedo, em 2009, teve sua população estimada em 57.435 habitantes, sendo classificada pelo IBGE como uma cidade média.

A cidade possui o IDH-M igual a 0,857 (ano 2000), ocupando a 1ª. posição na RMC, seu PIB *per capita*, em 2007, é de 52.517,39, ocupando a 3ª. posição na RMC.

Em relação à educação, Vinhedo, em 2000, apresenta o IDH-M-educação igual a 0,893, índice que faz com que a cidade ocupe a 9ª. posição na RMC. Em 2007, o IDEB dos anos iniciais foi de 5,3, e dos anos finais, 5,7. Índice acima do estado de São Paulo, que foi de 4,7 para os anos iniciais e 4,0 para os finais.

Em 2009, Vinhedo contabilizou as matrículas de 2.753 crianças na Educação Infantil e 8.914 alunos no Ensino Fundamental.

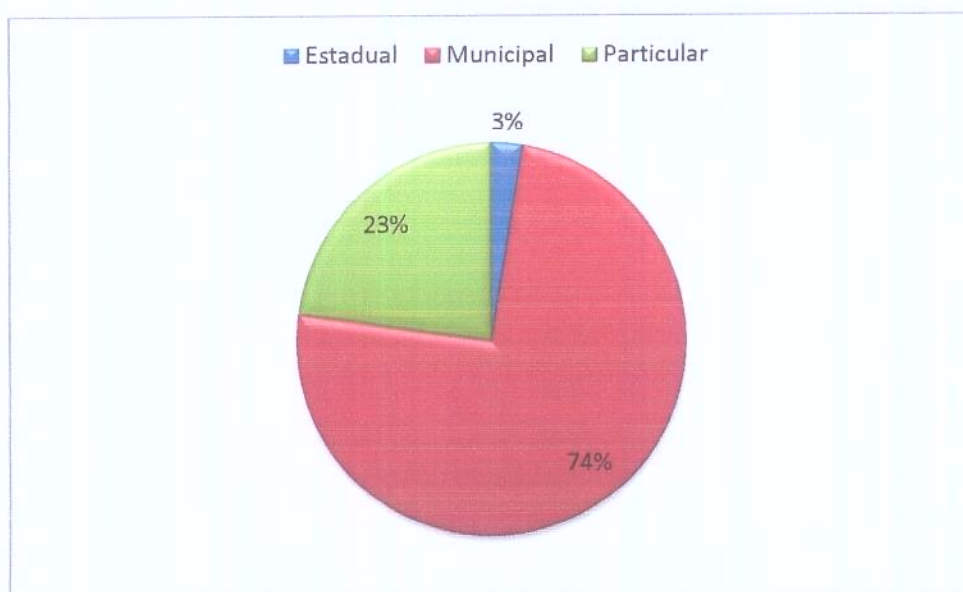
Ensino Fundamental

O processo de municipalização do Ensino Fundamental em Vinhedo pode ser verificado a partir de 1999, quando 100% das unidades escolares que atendem primeiros anos deste nível de ensino foram municipalizadas. As matrículas nos anos finais do Ensino Fundamental público são transferidas, gradualmente, da responsabilidade da rede estadual para a municipal.

Segundo o INEP, em 2009, o Ensino Fundamental em Vinhedo recebeu 4.920 matrículas nos anos iniciais, dos quais 78,9% das matrículas neste segmento são de responsabilidade da rede municipal e 21,1% da rede particular. Não há registro de matrícula na rede estadual, neste segmento. Em relação aos últimos anos, Vinhedo recebeu 3.994 matrículas, das quais a rede municipal responde por 69,2% das matrículas neste segmento, a rede estadual por 5,9% e a rede particular, por 25%.

Em 2009, a rede de Ensino Fundamental de Vinhedo ocupa a 10ª. posição em grandeza, na RMC, somando-se as matrículas das esferas estadual, municipal e particular. O total de matrículas na rede foi de 8.914 alunos. Abaixo, apresentamos graficamente a distribuição deste total de matrículas por rede de ensino no Ensino Fundamental.

GRÁFICO 45 – VINHEDO – Matrículas no Ensino Fundamental (2009)

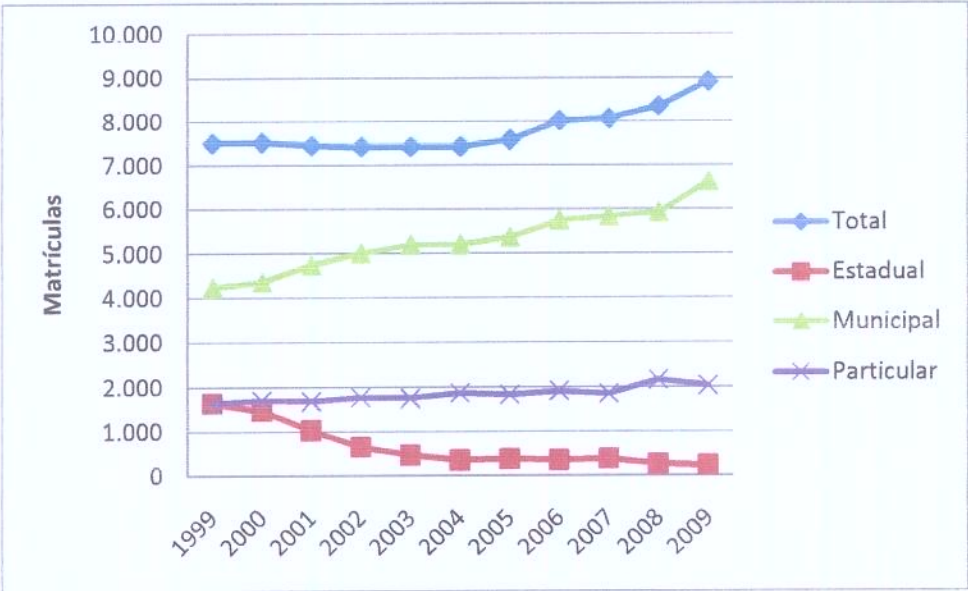


Fonte: Elaborado a partir dos dados do MEC/INEP.

A partir da série histórica 1999-2009 das matrículas do Ensino Fundamental de Vinhedo (ANEXO 4), percebe-se que o processo de municipalização do Ensino Fundamental neste município continua em curso. Embora o Ensino Fundamental público dos primeiros anos já esteja 100% municipalizado, observa-se um acentuado decréscimo deste nível de ensino nos anos finais da rede estadual. Esta rede, atualmente é responsável por apenas 3% das matrículas.

Segue gráfico que demonstra a evolução das matrículas neste município.

GRÁFICO 46 – VINHEDO – Evolução das Matrículas no Ensino Fundamental (1999-2009)



Fonte: Elaborado a partir dos dados do SEADE, MEC/INEP.

Formação Continuada

A Secretaria de Educação do município de Vinhedo recusou-se a fornecer qualquer informação a respeito de suas ações em relação à formação continuada para este trabalho.

4.2. Parcerias para execução dos cursos de formação continuada.

4.2.1. CCR AutoBan – Estrada para Cidadania

A CCR AutoBan, é uma empresa que administra o sistema Anhanguera-Bandeirantes, composto pelas rodovias: Anhanguera (SP-330), Bandeirantes (SP-348), Dom Gabriel Paulino Bueno Couto (SP-300) e Adalberto Panzan (SPI- 102/330).

Dentro do programa de Responsabilidade Corporativa, a empresa oferece diversos projetos à sociedade. Um deles é Programa Estrada para a Cidadania, que foi iniciado em 2002. Este é um programa de educação para o trânsito, que atende são alunos e professores dos 4º. e 5º. anos do Ensino Fundamental das escolas municipais da área de abrangência do Sistema Anhanguera-Bandeirantes.

Segundo a CCR-AutoBan, suas metas são:

- formar pedestres e futuros motoristas mais conscientes de suas responsabilidades; diminuir o número de acidentes no trânsito;
- inculcar valores como respeito, responsabilidade e solidariedade no dia a dia do aluno;
- conquistar mudanças de hábitos e comportamentos relativos ao respeito às regras e às leis de trânsito;
- estimular os alunos para que transmitam as regras e valores aprendidos à família e a toda a comunidade;
- conscientizar o aluno, por meio da elevação da autoestima, da importância da preservação da vida. (<http://www.autoban.com.br/> acesso 10/05/2010).

Além de distribuir material didático para os alunos das redes municipais, o programa oferece formação aos professores para utilização dos mesmos. Cada município organiza essa formação de acordo com suas particularidades.

Na RMC, os municípios que realizam parceria com esta empresa são: Americana, Monte Mor, Nova Odessa, Santa Bárbara d'Oeste, Sumaré, Valinhos, e Vinhedo.

4.2.2. CENPEC

O CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária é uma ONG criada em 1987. A organização desenvolve diversos projetos na área de educação, como:

- Gestão e Políticas Públicas: Melhoria da Educação no município; Educação em áreas de alta vulnerabilidade social de grandes centros urbanos;
- Currículo: Estudar pra Valer - 1º ao 9º; Programa de Aceleração de Aprendizagem em Tocantins; Reorientação Curricular de Goiás;
- Leitura/Escrita: Entre na Roda; Ler: prazer e saber;
- Educação Infantil: Projeto Brincar;
- Educação Integral: Assessoria ao Programa Tempo de Escola (São Bernardo do Campo) (CENPEC, 2010).

Dentre estes projetos, os municípios da RMC firmaram parceria com o programa Estudar pra Valer. Este programa foi iniciado em 2002, no município de Itanhaém/SP. Em 2003, o projeto foi implantado na rede de São Carlos/SP em parceria com a Fundação Volkswagen. Em 2004, o projeto incorporou as redes municipais de Limeira/SP, Bebedouro/SP e Cajamar/SP (CENPEC, 2010).

O programa Estudar pra Valer caracteriza-se como um projeto de leitura e produção de texto nas séries ou ciclos iniciais do Ensino Fundamental, no qual o Cenpec atua na formação continuada dos educadores de redes públicas. A equipe do Cenpec realiza encontros de formação com professores, coordenadores pedagógicos, diretores de escolas e técnicos de secretarias municipais de Educação, bem como acompanhamento das atividades na escola. Os gestores recebem uma formação específica nos temas: gestão dos tempos e espaços para a aprendizagem; organização de uma sistemática de acompanhamento do ensino dos professores e da aprendizagem dos alunos articulada ao projeto político-pedagógico da escola. As equipes dos órgãos centrais são orientadas no acompanhamento do trabalho das escolas e o resultado da aprendizagem. O projeto oferece material de apoio com orientações para os professores e atividades para trabalhar com os alunos em sala de aula.

Na RMC, os municípios que realizam parcerias com esta organização são Hortolândia e Campinas.

4.2.3. Grupo Educacional OPET

O Grupo Educacional Opet é uma empresa sediada em Curitiba/PR, e atua há 35 anos no ramo educacional. Atualmente o grupo oferece cursos de Pós-Graduação, e graduação nas modalidades presencial e à distância. O grupo também conta com uma Editora, que, dentre outras publicações didáticas, elabora e publica sistemas de ensino apostilados para Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Ao adquirir o Sistema

Apostilado Opet, o município participa também do sua assessoria para formação continuada de professores, no intuito de capacitar os professores para utilização do material (OPET, 2010).

Na RMC, o município que realiza parceria com esta empresa é Cosmópolis.

4.2.4. Instituto Alfa e Beto

O Instituto Alfa e Beto - IAB é uma organização não governamental, criada em novembro de 2006 e sediada em Brasília/DF. Um de seus programas é o Programa de Aceleração de Aprendizagem, oferecido em parceria com o MEC, através do Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”. O programa tem por objetivo habilitar alunos defasados a superar o atraso escolar e contribuir para a correção do fluxo escolar nas redes de ensino. Para tanto, o IAB oferece duas formas de intervenção para aceleração de alunos defasados:

- Programa de Aceleração da Aprendizagem I (PAA I) para os alunos não alfabetizados defasados
- Programa de Aceleração da Aprendizagem II (PAA II) para alunos defasados já alfabetizados

(Fonte: Instituto Alfa e Beto, 2010.)

Na RMC, o município que realiza parceria com esta empresa é Holambra.

4.2.5. Instituto Ayrton Senna

O Instituto Ayrton Senna – IAS, também é uma organização não-governamental, sem fins lucrativos, de grande atuação na educação em nível nacional desde sua criação. Segundo dados do instituto, seus programas atingiram 11.258.445 crianças e jovens, em 25 estados brasileiros. Foram formados mais de 538.683 educadores dos 12.250 parceiros - organizações não-governamentais, escolas e universidades em 1.372 municípios brasileiros. Para o IAS o desenvolvimento das políticas públicas devem ser corresponsabilidade de empresas, ONGs e organizações da sociedade civil:

O Instituto Ayrton Senna acredita na transformação do país a partir da corresponsabilidade dos três setores - organismos governamentais, empresas e organizações da sociedade civil - para desenvolver políticas públicas que, atuando em escala, favoreçam a criança e o

adolescente, interferindo positivamente nas suas realidades. (Fonte: Instituto Ayrton Senna – Missão)

As fontes de recursos de seus projetos são os royalties obtidos com licenciamentos das marcas Senna, do personagem Senninha e da imagem de Ayrton Senna doados pela família do piloto, além dos recursos provenientes de parcerias realizadas com empresas.

Dentre os diversos programas do IAS, destacam-se o Acelera Brasil e o SuperAção Jovem.

Acelera Brasil

Este projeto foi criado em 1997, e, segundo o IAS, trata-se de um programa de caráter emergencial para correção de fluxo do Ensino Fundamental. Seu objetivo é o de contribuir para que o aluno, em um ano, alcance o nível de conhecimento esperado para a primeira fase do Ensino Fundamental, de maneira que possa avançar em sua escolaridade (IAS, 2010).

O Acelera Brasil adota a seguinte metodologia: agrupa-se os alunos alfabetizados, mas que repetiram de ano, em salas de até 25 crianças. Estes alunos são acompanhados por um professor da rede de ensino. Tanto os alunos como o professor têm acesso a material didático específico, além de monitoramento e avaliação constantes. As aulas são pensadas para cumprir 200 dias letivos com atividades integradas à realidade dos participantes.

O Acelera Brasil é um dos executores do Programa de Correção de Fluxo Escolar do MEC. Este programa foi adotado como política pública nas redes de ensino da Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Sul, Sergipe, Tocantins e no Distrito Federal. Segundo o IAS, está presente em 876 municípios dos 26 Estados e DF.

Na RMC, o município que realiza parceria com esta instituição, através do MEC, é Americana.

SuperAção Jovem

Este programa foi criado em 1999, e caracteriza-se por ser oferecer educação complementar, no contraturno das escolas. No programa são abordadas as

disciplinas centrais do currículo formal, como matemática e língua portuguesa. Segundo o IAS, seu objetivo é *“afirmar o protagonismo da juventude na sociedade, principalmente como agentes de mudanças no País. Para tal, investe no incentivo à leitura e na resolução de problemas como ferramentas para a formação de jovens, fortalecendo a autonomia, a solidariedade, o empreendedorismo e a postura compromissada com a escola e com a comunidade”* (IAS, 2010).

Metodologicamente, o SuperAção Jovem estimula os jovens que frequentam as 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental a buscarem — por meio de projetos realizados em equipes — soluções para os problemas da escola e da comunidade. Nessas soluções são trabalhadas áreas temáticas como: ações solidárias; arte; comunicação; esporte; qualidade do ensino escolar; qualidade de vida; meio ambiente; e trabalho.

Na RMC, o município que realiza parceria com esta instituição é Itatiba.

4.2.6. Instituto Avisa Lá

O Instituto Avisa Lá – Formação Continuada de Educadores – IAL, é uma organização não-governamental, com finalidade pública. Inicialmente com o nome de Crecheplan, o instituto foi fundado em 1986, por um grupo de profissionais que atuava em creches. Ao longo dos anos, a instituição ampliou seu campo de ação centrando esforços principalmente na formação continuada de educadores, formadores e outros profissionais que trabalham na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Em 1999, passou a se chamar Instituto Avisa Lá.

Entre seus objetivos estão: oferecer suporte técnico para ONGs, agências governamentais, escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental; e contribuir para a formulação e implementação de políticas públicas.

O Avisa lá faz parte do Compromisso “Todos pela Educação”, e é parceiro de muitos institutos e fundações empresariais, além de mais de 114 Secretarias Municipais de Educação. Participa da elaboração de indicadores de qualidade de Educação, coordenado pela Campanha Nacional do Direito à Educação. (INSTITUTO AVISA LA, 2010)

Dentre os programas que o instituto oferece, destaca-se o **Além das Letras**. Segundo o IAL, desde 2004 este programa, realiza parcerias com mais de 110

municípios das 5 regiões do país. Para tanto, utiliza metodologia de ensino à distância juntamente com uma equipe especializada em formação de professores alfabetizadores. Esse programa é coordenado pelo IAL e Instituto Razão Social.

Ao aderirem ao Além das Letras, as equipes técnicas das SMEs tem direito:

- Participação em um seminário presencial anual de três dias, no município de São Paulo, para refletir sobre a formação continuada nas Secretarias;
- Consultoria à distância direcionada a cada município de março a dezembro;
- Acesso on-line ao material sobre formação continuada produzido desde o início do programa, por meio de login e senha;
- Participação em duas reuniões on-line mensais com os outros integrantes do Além das Letras e os consultores do Avisa Lá;
- Registro e divulgação, quando justificar, da documentação referente ao projeto de formação desenvolvido no município, no site e na revista Avisa lá;
- Certificado anual para a Secretaria participante do Projeto, selo Além das Letras, certificados para os formadores locais;

O custo anual do programa é de R\$ 25.000,00 (vinte e cinco mil reais) por município. O Instituto ainda alerta que o contrato poderá ser realizado apoiando-se em cláusula de notório saber, tendo o Instituto Avisa Lá, como único desenvolvedor do programa, ou, ainda, através de licitação.

Os municípios que aderirem ao programa deverão se responsabilizar pelo transporte, hospedagem e a alimentação para suas formadoras no município de São Paulo. (INSTITUTO AVISA LA, 2010).

Na RMC, os municípios que realizam parceria na execução deste programa são Itatiba, que recebeu o direito à participação no programa como prêmio, e Pedreira, que, após ter recebido a formação através da tutoria da equipe de Itatiba, decidiu aderir ao programa.

4.2.7. MenteInovadora

O Mind Lab Brasil, responsável pelo curso MenteInovadora, é uma empresa especializada em sistemas de aprendizagem que utiliza metodologias de ensino relacionadas à neurociências através de jogos (MIND LAB BRASIL, 2010). Embora a empresa atue em diversos países, não há informações precisas sobre seu trabalho, origem e formas de atuação.

Na RMC, o município que realiza parceria com esta empresa é Cosmópolis.

4.2.8. Núcleo – Centro de Estudos

Núcleo – Centro de Estudos e de formação de Educadores localiza-se em Campinas/SP. Esta instituição oferece cursos de pós-graduação *lato sensu* em parceria com a Universidade de Franca, cursos de formação, oficinas pedagógicas e seminários e assessoria pedagógica. Não há informações precisas sobre esta instituição em seu sítio eletrônico.

Na RMC, o município que realiza parceria com esta instituição é Jaguariúna.

4.2.9. PCJ

O PCJ é um consórcio intermunicipal das Bacias dos Rios Piracicaba, Capivari e Jundiá. Caracteriza-se por ser uma associação de direito privado sem fins lucrativos, composta por municípios e empresas. Seu objetivo é a recuperação dos mananciais de sua área de abrangência. A base do trabalho da entidade está na conscientização de todos os setores da sociedade sobre a problemática dos recursos hídricos da região, no planejamento e no fomento às ações de recuperação dos mananciais.

Este consórcio foi fundado em 13 de outubro de 1989, e atua com independência técnica e financeira. A entidade arrecada e aplica recursos em programas ambientais. O poder de decisão cabe ao Conselho de Consorciados (PCJ, 2010).

Em relação à educação, o PCJ atua oferecendo cursos de formação continuada aos professores do Ensino Fundamental, com o tema de Educação Ambiental, especificamente sobre o uso racional da água. O curso é dividido em 4 etapas:

- 1ª. etapa: Palestra de esclarecimentos;
- 2ª. etapa: Curso de formação de agentes multiplicadores, através de 9 módulos de 8h cada – totalizando 72 horas – com atividades práticas e estudo do meio;
- 3ª. etapa: Multiplicação dos conhecimentos;
- 4ª. etapa: Seminário de avaliação dos resultados e entrega de certificado.

Nos municípios estudados, há relatos de atuação direta com os professores, bem como com os coordenadores que atuavam como multiplicadores. Na RMC, à exceção do município de Engenheiro Coelho, todos os outros 18 fazem parte do consórcio.

4.2.10. PESC - Programa de ensino sistematizado das ciências

A Astral Científica Comércio de Produtos e Equipamentos Ltda., é uma empresa fundada em 1999, em Curitiba/PR e comercializa produtos e equipamentos para laboratórios de instituições de ensino em todo o país, elaborando projetos para o Ensino Fundamental e Médio e Profissionalizante para Secretarias de Educação de redes estaduais e municipais, e Secretarias de Ciências e Tecnologia. Esta empresa é responsável pela produção do material didático do PESC e também pela oferta de formação para utilização deste material.

Na RMC, o município que realiza parceria com esta empresa é Hortolândia.

4.2.11. Plataforma Freire – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - MEC

O Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica é uma ação conjunta do MEC, de Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) e das Secretarias de Educação dos Estados e municípios, no âmbito do PDE - Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”. A partir da adesão ao Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”, os estados e municípios elaboram seus respectivos Planos de Ações Articuladas – PAR, um conjunto de ações que são apoiadas técnico ou financeiramente pelo MEC.

A partir do Decreto 6.755, de janeiro de 2009, foi instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração da União com os estados, Distrito Federal e municípios, a formação inicial e continuada desses profissionais.

O Plano Nacional de Formação é destinado aos professores em exercício das escolas públicas estaduais e municipais sem formação adequada à LDB. Seu objetivo é oferecer cursos superiores gratuitos através de 76 Instituições Públicas de Educação Superior e de 14 Universidades privadas. (PLATAFORMA FREIRE, 2010)

Por meio deste Plano, o docente poderá graduar-se nos cursos de 1ª Licenciatura, de 2ª Licenciatura e de Formação Pedagógica. Os cursos serão oferecidos gratuitamente para professores em exercício das escolas públicas, nas modalidades presencial e à distância.

O professor deverá pré-inscrever-se pela Plataforma Paulo Freire. A partir daí, as secretarias estaduais e municipais submeterão as pré-inscrições às IES públicas, que procederão à inscrição dos professores nos cursos oferecidos.

Na região sudeste, segundo as entrevistas realizadas em vários municípios da RMC, as inscrições nos cursos ainda não foram liberadas devido à prioridade dada às outras regiões do país.

Na RMC, segundo entrevistas realizadas junto às secretarias municipais de educação, inscreveram-se nos cursos da Plataforma Freire os professores dos seguintes municípios: Americana, Campinas, Cosmópolis, Holambra, Nova Odessa, Paulínia, Pedreira e Sumaré.

4.2.12. Programa de Correção de Fluxo Escolar – MEC

O programa de correção de fluxo escolar oferecido pelo, faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. O PDE apresenta como mecanismo de gestão o Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”³², pautado em diretrizes cujas linhas gerais caracterizam-se como uma aliança da sociedade civil, da iniciativa privada e de gestores públicos. A partir da adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, os estados e municípios elaboram seus respectivos Planos de Ações

³² Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007.

Articuladas – PAR, um conjunto de ações que são apoiadas técnico ou financeiramente pelo MEC.

Em consonância com as diretrizes do Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”, o programa de correção de fluxo escolar, oferecido pelo MEC, é executado através de parcerias com os institutos Ayrton Senna e Alfa e Beto e pelo Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (Geempa).

A adesão ao programa de correção de fluxo escolar, oferecido pelo MEC, está vinculada às solicitações formuladas pelos municípios em seus respectivos PAR, elaborados entre 2007 e 2008. As atividades com os alunos acontecem no período de maio e setembro, mesmo período em que os professores serão acompanhados pelas instituições executoras dos projetos. De outubro a dezembro, os institutos e o Geempa fazem a avaliação do processo de correção de fluxo escolar e a entrega dos relatórios ao Ministério da Educação. O MEC prioriza as redes municipais com baixos índices de desenvolvimento da educação básica (IDEB).

4.2.13. Programa “Ler e Escrever”

O “Ler e Escrever” é um programa da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, e está incluído entre as ações destinadas ao cumprimento, até 2010, das 10 metas do plano para a Educação lançado pelo governo paulista em agosto de 2007.

O programa fundamenta-se na experiência adquirida no Programa Letra e Vida (também promovido pela SEE/SP), que investia na formação dos docentes da rede estadual de ensino. O Ler e Escrever existe desde 2008, e tem por objetivo:

Desenvolve(r) projetos que interferem diretamente no cotidiano da sala de aula e na gestão da escola, e visa reverter este quadro de fracasso escolar ocasionado pelo analfabetismo e pela alfabetização precária dos alunos do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino.(PROGRAMA LER E ESCRIVER, 2010)

Para tanto, indica alternativas didáticas e pedagógicas e de gestão, além de prover os materiais didáticos – Sistema Apostilado de Ensino – específicos para cada série e educador que atuam nas 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries de EMEF.

As ações de formação envolveram as Diretorias de Ensino e incluíam: a formação de gestores e a formação pedagógica (para ATPs e professores

coordenadores), objetivando aperfeiçoar a didática de alfabetização e a formação dos professores de suas escolas.

Em 2008, o Programa foi ampliado para a Região Metropolitana de São Paulo e, em 2010, também atingiu os municípios da RMC.

Outras ações do programa que se destacam são:

- Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização – Bolsa Alfabetização. Permite a atuação de um aluno de graduação (Letras ou Pedagogia) nestas classes.
- PIC – Projeto Intensivo no Ciclo I para a 3ª e 4ª séries. São criadas turmas especiais, para correção da defasagem idade/série de alunos que chegaram a estas etapas de ensino sem possuírem plena desenvoltura para ler ou escrever.

Órgãos Gestores

Quatro órgãos vinculados à Secretaria de Estado da Educação são responsáveis pelo desenvolvimento do Programa Ler e Escrever: a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP); a Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo (COGSP); a Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI); a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE):

- CENP - Acompanha e dá apoio à equipe de formadores responsável pelo trabalho pedagógico de capacitação dos profissionais envolvidos no Ler e Escrever.
- COGSP e CEI – Fornecem os dados oficiais da Secretaria de Estado da Educação destinados a permitir a organização das atividades do Ler e Escrever nas escolas participantes. Também faz o acompanhamento do programa junto às Diretorias de Ensino.
- FDE – Produz e distribui os materiais didáticos, além de adquirir outros materiais de apoio, como o acervo de livros de sala de aula. Também é responsável por acompanhar a formação dos profissionais da rede envolvidos. Administra e formaliza todo o relacionamento com as instituições de Ensino Superior conveniadas ao Projeto Bolsa

Alfabetização.

Na RMC, os municípios que aderiram a este programa em relação ao Sistema Apostilado de Ensino e formação continuada “Ler e Escrever” foram: Engenheiro Coelho, Pedreira, Santa Bárbara D Oeste, Santo Antonio de Posse e Sumaré. O município de Sumaré também aderiu ao PIC.

4.2.14. Programa Singularidades de Formação Continuada

O Instituto Superior de Educação de São Paulo, cujo nome fantasia é Instituto Singularidades, é uma instituição particular de Ensino Superior situada no município de São Paulo/SP. Além de cursos de graduação e pós-graduação, o instituto também oferece cursos para formação continuada de professores. O Programa Singularidades constitui-se como uma assessoria pedagógica para equipes técnicas das secretarias de educação e de escolas particulares. Seu objetivo é auxiliar no planejamento e implantação de políticas de formação docente continuada no interior das escolas de ensino básico, além da formação de grupos de estudos baseados na prática de sala de aula.

Na RMC, o município que realiza parceria com esta instituição é Jaguariúna.

4.2.15. ProInfo - Programa Nacional de Informática na Educação - MEC

Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo³³, é um programa educacional criado pelo Ministério da Educação, para promover o uso pedagógico da informática na rede pública de Ensino Fundamental e Médio. Este programa é desenvolvido pela Secretaria de Educação a Distância – SEED em parceria com as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais. O programa leva às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Em contrapartida, estados, Distrito Federal e municípios devem garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para uso das máquinas e tecnologias.

O programa funciona de forma descentralizada, sendo que em cada ente federado existe uma Coordenação Estadual, cuja atribuição principal é a de introduzir o

³³ Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997

uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas da rede pública, além de articular as atividades desenvolvidas sob sua jurisdição, em especial as ações dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME. (MEC, 2010)

O ProInfo atualmente se divide em dois segmentos:

- ProInfo Urbano: Urbano Municipal e Urbano Estadual;
- ProInfo Municipal: Municipal Urbano e Municipal Rural;

Na RMC, os municípios que realizam parceria na execução deste programa são Holambra e Hortolândia.

4.2.16. Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação – MEC

O Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação - é um programa de formação continuada de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática. O programa é realizado pelo MEC através da SEB e da SEED, em parceria com Universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios, através da formalização um termo de adesão.

Podem participar todos os professores que estão em exercício, nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas.

Os cursos de formação continuada oferecidos pelo programa têm duração de 120 horas com encontros presenciais e atividades individuais com duração de 8 meses.

O Pró-Letramento funciona na modalidade semipresencial.

Seus objetivos são:

- Oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática;
- Propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente;
- Desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e seus processos de ensino e aprendizagem;
- Contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada;

- Desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino. (Guia Geral do Pró-letramento, 2007, p. 2).

Na RMC, os municípios que realizam parceria na execução deste programa são Artur Nogueira, Hortolândia, Pedreira e Sumaré.

4.2.17. Sistema Positivo

O Grupo Positivo é uma empresa que atua no ramo educacional e tecnológico e gráfico-editorial. Fundado em 1972, o grupo tem sede na cidade de Curitiba/PR.

Segundo informações obtidas através de seu sítio eletrônico, a empresa atua em 26 estados brasileiros e no Distrito Federal e mantém negócios em países da Ásia, América do Sul, África, Europa, Oriente Médio, além dos Estados Unidos.

No ramo educacional, o Grupo Positivo atua nos segmentos público e privado desde a Educação Infantil ao Ensino Superior, por meio de seus sistemas de ensino, e de suas unidades próprias.

O grupo mantém uma editora de materiais didático-pedagógicos, responsável pela publicação e distribuição de seus dois sistemas de ensino: o SPE – Sistema Positivo de Ensino (voltado às escolas particulares) e o Sistema de Ensino Aprende Brasil (voltado às escolas da rede pública).

Faz parte do grupo, a Positivo Informática, empresa fundada em 1989, que produz computadores e softwares. Dentre outros produtos, este segmento é responsável por oferecer as mesas educacionais, lousas interativas e câmeras de documentos. (POSITIVO, 2010)

Ao adquirir os produtos ou o Sistema de ensino apostilado, são oferecidos também assessoria para a formação de educadores.

Na RMC, os municípios que realizam parceria em esta empresa são Hortolândia, Nova Odessa e Pedreira, na formação para utilização dos equipamentos de mesa educacional e Jaguariúna, Monte Mor e Santo Antonio de Posse, na assessoria pedagógica e formação de professores para implementação do Sistema Apostilado Aprende Brasil.

4.2.18. Triani Assessoria e Treinamento Educacional

A Triani Assessoria é uma empresa situada em Ribeirão Preto/SP. Esta empresa presta serviços e consultoria a Prefeituras e Empresas Privadas nas áreas de gestão pública e capacitação do corpo diretivo e colaboradores.

Na área de política educacional atua nos seguintes segmentos: Gestão Pedagógica, Projetos Educacionais, Avaliação Institucional, Gestão Municipal, Recursos Humanos, Capacitação Pedagógica, Concursos Públicos, Avaliação de Desempenho do Corpo Funcional e Educação Continuada.

Na RMC, o município que realiza parceria em esta empresa para o oferta de assessoria em formação continuada é Monte Mor.

3.3. Apontamentos

A pesquisa de campo trouxe dados primários e de realidades diversas e ainda pouco conhecidas no meio acadêmico. As dificuldades se apresentavam nas próprias secretarias de educação, pois, a maioria não apresenta registro sistemático de suas ações. Outra questão comum refere-se à mudança de administração municipal: em alguns casos, ocorreu nas secretarias mudanças de políticas de atuação tão drásticas, que os dirigentes se recusavam a descrever as ações anteriores, pois a política de atuação da secretaria havia sido totalmente reiniciada.

A partir da pesquisa de campo realizada nos municípios da RMC podemos afirmar que a formação continuada de professores do Ensino Fundamental, a despeito dos esforços inegáveis que se tem feito para afirmá-la como sistemática e planejada, ainda acontece de forma pontual não apresentando linearidade, continuidade ou, tampouco uma diretriz.

Pode-se averiguar que a demanda de cursos oferecidos pelas secretarias de educação, na maioria dos casos, seguem duas orientações:

- Cursos oferecidos pela própria prefeitura;
- Cursos oferecidos em parceria;

Os cursos oferecidos em parceria subdividem-se em: oferecidos por outras

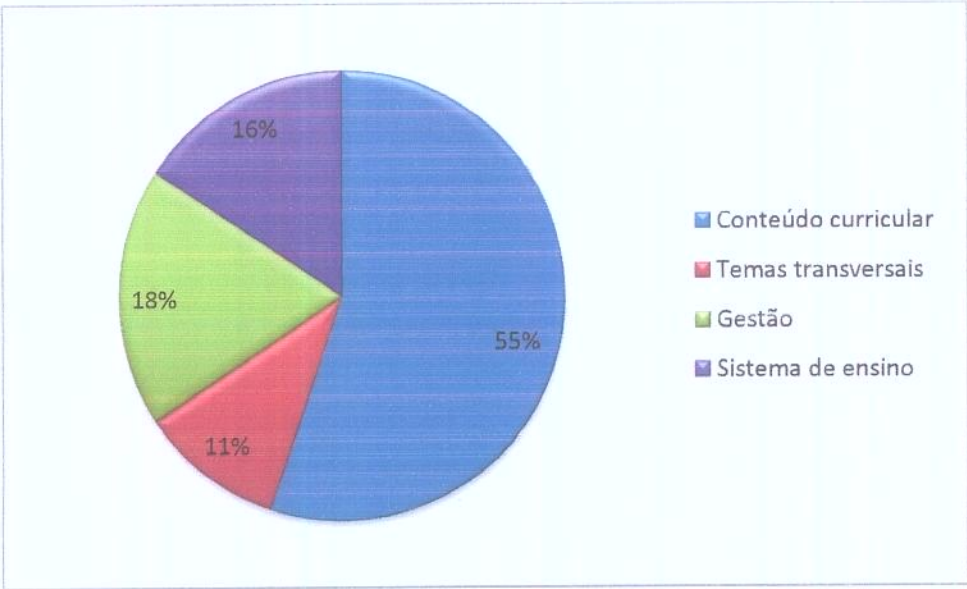
instâncias de governo, como o governo federal (MEC), e estadual (Secretaria Estadual de Educação) e cursos oferecidos em parcerias com instituições privadas.

Quanto às formações oferecidas pelas próprias secretarias, segundo dados fornecidos pelos dirigentes entrevistados, prevalecem as modalidades de cursos pontuais de curta duração ou palestras. As formações geralmente versam sobre temas diversos, como sexualidade, música, linguagem de sinais, inclusão.

As formações oferecidas a partir por outras instâncias públicas, geralmente, são de média ou longa duração. Estes cursos podem ser pagos ou gratuitos. A maioria deles (55%) têm caráter de suprimento de defasagem na formação inicial, como os cursos específicos de conteúdos curriculares – justamente os que são cobrados nas avaliações externas. Os cursos de gestão são oferecidos na modalidade de especialização. Destaca-se também a elevada quantidade de cursos oferecidos para capacitar professores a utilizar o Sistema Apostilado “Ler e Escrever” oferecidos em parceria com a Secretaria de Educação do estado de São Paulo.

Segue gráfico dos cursos oferecidos pelas SME’s em parceria com instâncias públicas:

GRÁFICO 47 – RMC – Cursos de formação continuada oferecidos em parceria com instâncias públicas* (2009-2010)



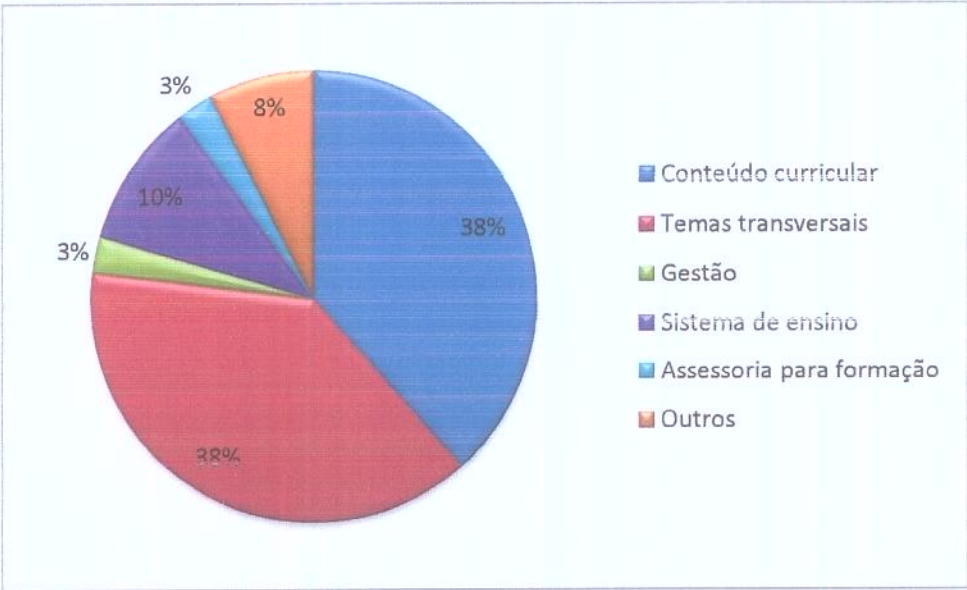
Fonte: Elaborado a partir dos dados fornecidos pelos dirigentes das SME’s.

* Governo Federal: MEC; Governo Estadual: SEE-SP e Universidades Públicas

Já os cursos oferecidos em parceria com instituições privadas tem a duração determinada pelo tipo de contrato realizado, podendo variar entre curta, média ou longa. A maioria deles se divide entre cursos de capacitação em conteúdos curriculares e cursos de temas transversais (como educação pra o trânsito, educação ambiental, etc.). Também há a presença de cursos para capacitar professores a utilizar os Sistemas Apostilados. Estes cursos geralmente fazem parte do “pacote” oferecido pelas empresas que fornecem as apostilas.

Segue gráfico dos cursos oferecidos pelas SME´s em parceria com empresas privadas:

GRÁFICO 48 – RMC – Cursos de formação continuada oferecidos em parceria com empresas privadas* (2009-2010)



Fonte: Elaborado a partir dos dados fornecidos pelos dirigentes das SME´s.

* ONGs, OSCIPs, Fundações de direito privado; empresas privadas.

Em termos de estrutura e oportunidades, as disparidades entre os 19 municípios que compõem a RMC se refletem na maneira como cada um desenvolve a formação continuada dos professores. Em geral, municípios grandes apresentam as secretarias de educação fortemente estruturadas, divididas em diversos setores, com quadro de especialistas capacitados para planejar, elaborar e implementar cursos de formação. Nos municípios menores, as secretarias de educação se apresentam ainda bastante precárias, e a oferta de cursos, em geral, depende do oferecimento de cursos

por outras instâncias de governo, como o MEC, por exemplo.

No caso do oferecimento de cursos em parceria com entidades privadas, não parece haver relação direta entre o estabelecimento da parceria e tamanho dos municípios ou PIB *per capita*.

Em municípios de pequeno porte e com pouca estrutura na oferta de formação continuada, verifica-se que os docentes buscam aprimoramento por meio de iniciativas próprias, uma vez que os incentivos em plano de carreira são ainda muito tímidos.

A identificação de necessidades na oferta de cursos, na maioria dos casos, parte dos resultados obtidos nas avaliações externas, tais como Prova Brasil, Provinha Brasil e Saresp. É importante destacar que essas avaliações medem apenas a aprendizagem em língua portuguesa e matemática. Daí a quantidade de cursos de formação continuada nestas áreas do currículo. Foram poucos os municípios que relataram realizar algum tipo de levantamento de necessidades de formação continuada junto ao corpo docente. Mesmo nos que realizaram tal levantamento, estes limitaram-se a pesquisas de opinião. Em nenhum caso houve algum tipo de estudo criterioso acerca das necessidades em formação continuada ou algum tipo de acompanhamento sistemático das ações formativas.

CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho consistiu na análise das políticas de formação continuada de professores do Ensino Fundamental no período entre 2008 e início de 2010, nos municípios que compõem a Região Metropolitana de Campinas, privilegiando as parcerias estabelecidas na oferta dos cursos. Procurou-se demonstrar como, a partir do processo de redemocratização do país, a Reforma do Estado, a descentralização e as propostas embasadas na teoria da Terceira Via articulam-se na configuração de “novas” formas de interação nas políticas públicas, baseadas no estabelecimento de parcerias.

Destacamos que, a redefinição da atuação do Estado ocorreu a partir do diagnóstico neoliberal de uma crise do Estado de Bem Estar Social – a chamada crise fiscal. No Brasil, o marco desta reforma foi a implementação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado – PDRAE, ocorrida em 1995, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Decorrente disso, as relações entre as esferas pública e privada foram redefinidas, passando a coexistir na medida em que as políticas sociais passam a ser consideradas como serviços não exclusivos do Estado. (ADRIÃO & PERONI, 2005; 2008). Desta forma, serviços que eram de responsabilidade do Estado passam a ser assumidos pela iniciativa privada através da realização de parcerias com os setores público não estatal – representado pelo terceiro setor –, ou mesmo com o mercado.

Em nosso estudo, cujo objeto é a formação continuada, nota-se que, nas últimas décadas, este tema passa a fazer parte da agenda das políticas públicas para educação a partir de dois movimentos: (1) pressões advindas do mundo do trabalho, o qual vem se reestruturando a partir de modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento; (2) a partir da constatação, realizada pelos governos, dos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população (GATTI, 2008).

Os debates realizados por profissionais da educação, gestores e sindicatos sobre a ampliação das responsabilidades dos municípios em relação à educação escolar quando da época da aprovação da LDB/96 e, posteriormente, do FUNDEF/96, promoveram um incremento de recursos financeiros específicos para a formação continuada. Segundo Gatti:

A lei que instituiu o FUNDEF deu, pela primeira vez na história educacional do país, respaldo legal para o financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço, prevendo recursos financeiros para a habilitação de professores não titulados que exerçam funções nas redes públicas. Na conjunção desses fatores, observa-se uma escalada enorme na oferta de programas de "educação continuada" – [...], das mais variadas naturezas e formatos. (GATTI, 2008, p.64)

Quando observadas as ações internas aos municípios, nota-se que a maioria deles privilegia a promoção de cursos de curta duração e atividades pontuais com data, local, temática e público-alvo previamente definidos pela Secretaria Municipal de Educação.

Cursos mais longos como os de aperfeiçoamento ou especializações, geralmente são oferecidos através de parcerias do MEC, por iniciativas dos poderes públicos em todos os estados brasileiros.

Embora estes cursos sejam elaborados no âmbito da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, para sua execução percebe-se que, em relação à política de formação continuada dentro de cada município, eles se apresentam como atividades isoladas, sem continuidade ou conexão entre si, e desarticulados de uma proposta que conceba e implemente a formação contínua como um projeto permanente de aprendizagem dos professores. Ainda que a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica faça parte da Secretaria de Educação a Distância, (evidenciando o tipo de política pública que vem sendo elaborada para formação continuada), é importante ressaltar que este é um novo movimento do poder público em relação a este campo. A Rede Nacional de Formação Continuada procura articular as ações existentes estabelecendo condições qualitativas de oferta e orientando os processos formativos para melhor qualificação dos formadores.

Constata-se ainda, à exceção de um município³⁴, que todas as redes municipais de Ensino Fundamental ofereceram, regularmente, atividades de formação continuada em consonância à legislação nacional vigente, que atribui aos sistemas de ensino a responsabilidade da oferta destas ações. Entretanto, destaca-se que mesmo sendo de responsabilidade municipal, a execução deste serviço pode ser total ou parcialmente transferida para a esfera privada.

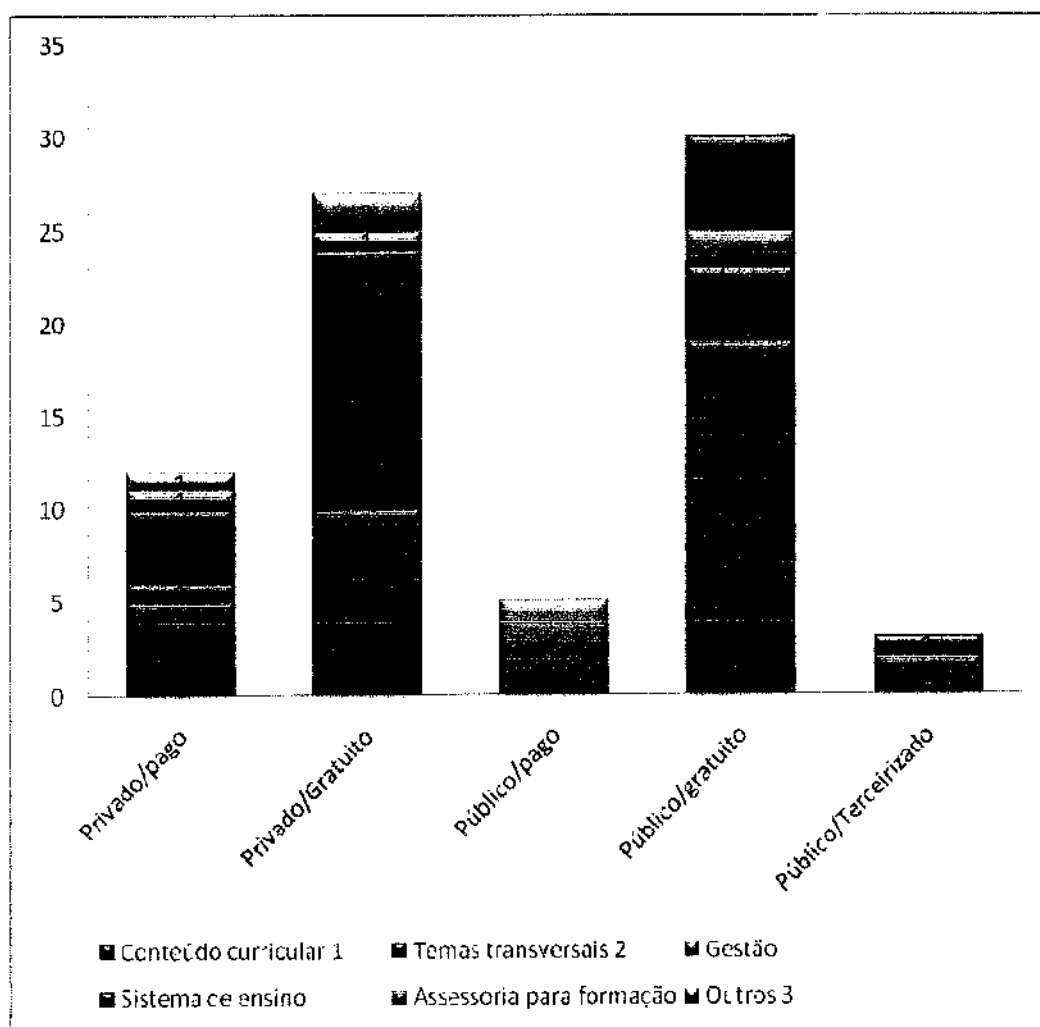
No levantamento de fontes e dados pode-se verificar que, ao lado das iniciativas dos poderes públicos das esferas estadual e federal, proliferam cursos oferecidos por empresas ou pelo terceiro setor sobre os quais não se têm dados precisos. A pesquisa ainda aponta para a predominância da oferta de cursos realizados em parceria com outras esferas de governo, tais como o estadual e, sobretudo, o federal. Estabelece, ainda, parcerias com ONGs, Fundações e outras instituições privadas. Predominam as parcerias realizadas sem ônus financeiros para os municípios, mesmo quando estas parcerias são firmadas com a esfera privada.

Destaca-se, na RMC, que dentre os cursos oferecidos em parceria, 50,6% foram firmadas entre os municípios e o setor privado. Deste total, 15,6% foram pagas e 35,1%, gratuitas. Dentre as parcerias firmadas entre os municípios e o setor público, 6,5% foram pagas, 39% gratuitas e 3,9% gratuitas tendo execução terceirizada.

Apresentamos a seguir gráfico das parcerias realizadas pelos municípios que compõem a RMC entre 2008 e início de 2010, por tema e tipo de oferta.

³⁴ O município de Paulínia, atualmente, compreende as ações de formação continuada como construção coletiva do currículo.

GRÁFICO 49 – RMC – Cursos de Formação Continuada de profissionais do Ensino Fundamental, realizados em parceria por tipo de oferta e por tema (2008-2010)



Fonte: Elaborado a partir de dados coletados nas Secretarias de Educação dos municípios da RMC.

1: Cursos de formação que abordam as áreas de língua portuguesa, matemática e ciências.

2: Educação Ambiental, Educação para o trânsito e informática.

3: Curso de Xadrez, prevenção de acidentes.

A leitura do gráfico indica que:

- A maioria dos cursos realizados em parceria é oferecida de forma gratuita para os municípios;
- Existe predominância de oferta de cursos de formação continuada nas áreas de currículo: dado que evidencia a ênfase em suprir as defasagens de formação inicial;
- A maioria dos cursos de gestão é oferecida através de parcerias firmadas entre outras esferas públicas, sendo que estes cursos são pagos.

Destaca-se a elevada quantidade de cursos oferecidos para capacitar professores na utilização de Sistemas Apostilados, dentre eles, o Sistema Apostilado “Ler e Escrever” oferecido em parceria com a Secretaria de Educação do estado de São Paulo. Um dos municípios relatou que a formação para utilização deste Sistema era realizada através de uma ONG contratada pelo estado de São Paulo exclusivamente para isso, caracterizando-se assim um processo de terceirização do serviço.

A partir da pesquisa de campo, percebe-se também que embora os municípios que compõem a RMC promovam ações de formação de professores do Ensino Fundamental, estas não se caracterizam como uma política de oferta exclusiva municipal ou mesmo, como uma política articulada em nível metropolitano.

Outro aspecto a destacar é que, em relação à participação docente. Apesar do interesse manifestado pelos docentes, verifica-se que sua participação encontra-se relacionada aos incentivos relativos ao plano de carreira, bem como à adequação a jornada de trabalho. A falta de incentivos salariais para que os docentes participem de programas de formação, e/ou a inexistência de tempo previsto na jornada de trabalho e no calendário escolar para formação continuada em serviço têm contribuído para a não constituição de uma política de formação continuada. Desta forma, muitos professores buscam aprimoramento através de iniciativas próprias, uma vez que os incentivos em plano de carreira são ainda incipientes, principalmente nos municípios de pequeno porte.

De um modo geral, a questão da formação continuada nos municípios, mais do que representar um problema, funciona para atender a demandas de constante atualização. Além do acesso permanente ao conhecimento, a formação contínua do professor deve servir para suprir eventuais falhas em sua formação inicial ou capacitá-lo para utilização de determinado recurso tecnológico ou pedagógico.

O grande desafio da formação contínua é a questão do tempo: a maioria dos municípios relata que o fato dos professores terem que “dobrar” sua jornada de trabalho, ministrando aulas em dois períodos, constitui-se em impeditivo para a realização da formação continuada (ANEXO 3).

Além disso, a partir da oferta de cursos de formação continuada realizada no âmbito local dos municípios, foram identificados desafios e dificuldades comuns entre os mesmos. Desta forma, seria interessante que os municípios estabelecessem diálogos entre si, a fim de promover uma instância na qual a colaboração entre eles fosse indispensável. A partir desta instância de colaboração seria possível o estabelecimento de uma política metropolitana de formação continuada que tenha como diretriz resolver problemas comuns conjuntamente, fortalecendo, desta forma, as ações municipais.

Ademais, seria oportuna a ampliação da participação dos professores na definição dos objetivos da formação continuada, o que daria uma maior sustentação ao processo na medida em que se sentiriam partícipes do processo.

Também é preciso reiterar que a formação continuada de professores, por si só, não é capaz de dirimir todas as dificuldades e entraves para a melhoria da qualidade de ensino. Desarticulada do planejamento das demais políticas educacionais a formação contínua perde o sentido em si mesma. (RHEINHEIMER, 2007, p. 16)

A partir do discurso da participação da sociedade civil, a intervenção da esfera privada, representada pelas organizações do terceiro setor, na elaboração ou execução de políticas públicas para formação continuada também pode ser entendida como comercialização de um produto a um novo nicho de mercado promissor, ou um quase-mercado. Sob a forma de “parceria”, o mercado amplia sua participação para obtenção de lucro no espaço público, além de camuflar os conflitos gerados pelas desigualdades sociais.

Uma nova forma de privatização então se apresenta: com aumento da demanda e do financiamento público, no entanto, com execução e lucro privado. Pois, segundo Gentili (2000, p. 2), embora a privatização esteja vinculada ao ajuste e à diminuição do investimento estatal, ela vai muito além desse objetivo, podendo inclusive ser contrária a ele. Sendo assim,

“a privatização educacional não se tem traduzido necessariamente numa redução dos recursos estatais destinados ao financiamento dos serviços escolares, senão numa realocação de verbas que, em alguns casos, têm inclusive sofrido um significativo aumento (como as políticas de avaliação; reformas curriculares; a modernização periférica do sistema escolar mediante a compra de computadores e antenas parabólicas; bem como o financiamento público de ações assistencialistas e filantrópicas desenvolvidas por entidades da sociedade civil (...)) Privatizar significa de modo geral, delegar responsabilidades públicas para entidades privadas (...) Assim o que está em jogo não é o ‘afastamento’ da ação estatal senão sua

reconfiguração (...) Sob a influência dessas políticas, estimula-se uma série de ações delegatórias à sociedade civil (como a adoção de alunos e de escolas), consagra-se o discurso oficial acerca das virtudes do Terceiro Setor, incentivam-se as atividades do voluntariado e promovem iniciativas de filantropia empresarial destinadas a substituir ou a complementar as responsabilidades que os governos recusam, ou assumem apenas parcialmente". (GENTILI, 2004, p. 3-4)

Referências bibliográficas:

ADRIÃO, T; BORGHI, R. Parcerias entre prefeituras e esfera privada: estratégias privatizantes para a oferta da educação pública em São Paulo? *In: ADRIÃO, T. & PERONI, V. (orgs.) Público e privado na educação*. Novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008.

ADRIÃO, T.; PERONI, V. (orgs.). **O público e o privado na educação**. Interfaces entre o estado e a sociedade. São Paulo. Xamã, 2005.

_____. **O público e o privado na educação**. Novos elementos para o Debate. São Paulo. Xamã, 2008.

ALVES, G. L. A inovação nas práticas educativas das escolas estatais e particulares. *In: Lombardi, J. C; Jacomeli, M. R. M.; Silva, T. M. (orgs.) O público e o privado na história da educação brasileira*. Concepções de práticas educativas. Campinas: Autores Associados; Histedbr; Unisal, 2005.

ALVES, M. A. S. **Especialidades, escala e complexidade dos problemas metropolitanos**: O caso da Região Metropolitana de Campinas (RMC). Tese de doutorado. Campinas: UNICAMP, 2007.

ANTUNES, R. A “terceira via” de “Tory” Blair: a outra face do neoliberalismo inglês. **Revista Outubro**, São Paulo, n. 3, 2001.

_____. **Os sentidos do trabalho**. Ensaaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo, Boitempo, 1999.

ARAÚJO, J. C. S. O público e o privado na história da educação brasileira. Da ambivalência ao intercâmbio. *In: Lombardi, J. C; Jacomeli, M. R. M.; Silva, T. M. (orgs.) O público e o privado na história da educação brasileira*. Concepções de práticas educativas. Campinas: Autores Associados; Histedbr; Unisal, 2005.

AZEVEDO, J. M. L. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, Set. 2002.

BAENINGER, R. Espaços ganhadores e espaços perdedores na dinâmica migratória paulista. *In: HOGAN, D. J. et al (orgs.). Migração e Ambiente em São Paulo*: Aspectos relevantes da dinâmica recente. Campinas, Núcleo de Estudos de População/UNICAMP, 2000.

BIANCHI, A. Uma crítica à economia política da terceira via. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 23, Nov. 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. FUNDEF – Fundo de manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do magistério. **Manual de Orientação**. Brasília-DF, 2004.

_____. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da**

Educação: razões, princípios e programas. Brasília, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações Gerais para Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica.** Brasília-DF, 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores.** Brasília-DF, 2002.

_____. Presidência da República. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília, 1995.

BRESSER PEREIRA, L. C. **A Crise do Estado.** Ensaios sobre a economia brasileira. São Paulo, Nobel, 1992.

_____. A reforma do estado dos anos 90: Lógica e mecanismos de controle. **Lua Nova - Revista de Cultura Política**, n°.45, 1998: 49-95.

BRESSER-PEREIRA, L. C. e GRAU, N. C. Entre o Estado e o mercado: O público não-estatal. In: BRESSER-PEREIRA, L. C. e GRAU, N. C. (orgs.), **O Público Não-Estatal na Reforma do Estado.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999: 15-48.

CAMPINAS. S. H. H. – Entrevista Município 3. Setor de Formação Continuada da rede municipal de Campinas. **Entrevista concedida a Erika M. Martins.** Campinas, 14 de maio de 2010, CEFORTEPE. Arquivos de Pesquisa, Campinas, 2010. (mimeo)

CANO, W.; BRANDÃO, C. A. (coords.) **A região metropolitana de Campinas.** Urbanização, economia, finanças e meio ambiente. Volume I. Campinas. Editora da Unicamp, 2002.

CARVALHO, E. J. G. Reestruturação produtiva, reforma administrativa do Estado e gestão da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1139-1166, set./dez. 2009.

CHAUÍ, M. Fantasia da Terceira Via. **FOLHA DE SÃO PAULO.** São Paulo, 19 de dezembro de 1999.

COELHO, J. C. **Economia, poder e influência externa:** o grupo Banco Mundial e os programas de ajuste estruturais na América latina, nas décadas de 80 e 90. Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp, 2002.

CORREIO POPULAR. Itatiba incentiva prazer pela leitura. **Correio Popular**, Campinas, 23 de junho de 2009, p. A12.

_____. Os desafios da RMC. **Correio Popular**, Campinas, 29 de setembro de 2002.

COSMÓPOLIS. N. M. A – Entrevista Município 4. Supervisora da rede municipal de Cosmópolis. **Entrevista concedida a Erika M. Martins.** Cosmópolis, 20 de abril de 2010, na Secretaria Municipal de Educação de Cosmópolis. Arquivos de Pesquisa, Campinas, 2010b. (mimeo)

COSMÓPOLIS. **Processo Licitatório nº 10434/2009. EDITAL PREGÃO PRESENCIAL Nº 001/2010**, do tipo Menor Preço, objetivando aquisição de Sistema de Ensino composto por Material Didático para Alunos e Professores da Rede Municipal, abrangendo a Educação Infantil e Ensino Fundamental, com Assessoria Pedagógica, Avaliação Institucional e Portal de Educação na Internet para acesso de Alunos e Professores. <http://www.cosmopolis.sp.gov.br/pregao/p00012010.pdf> acesso 10-05-2010a.

CURY, C. R. J. O público e o privado na história da educação brasileira. In: Lombardi, J. C.; Jacomeli, M. R. M.; Silva, T. M. (orgs). **O público e o privado na história da educação brasileira**. Concepções de práticas educativas. Campinas: Autores Associados; Histedbr; Unisal, 2005.

ENGENHEIRO COELHO. Entrevista Município 5. Coordenadora Pedagógica de Engenheiro Coelho. **Entrevista concedida a Erika M. Martins**. Engenheiro Coelho, 20 de abril de 2010. Arquivos de Pesquisa, Campinas, 2010. (mimeo)

FRANCO, A. A reforma do Estado e o terceiro setor. In: BRESSER PEREIRA, L. C.; WILHEIM, J.; SOLA, L. **Sociedade e Estado em transformação**. São Paulo, Editora UNESP/Brasília, ENAP, 1999. p.273-89.

FRANCO, M. L. P. B. . **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2005.

FREITAS, H. C. L. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**, dez. 1999, vol.20, n. 68, p.17-43. ISSN 0101-7330.

_____. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, set. 2002, v.23, n.80, p.136-167. ISSN 0101-7330.

GALVÃO, M. C. C. P. (Coord.). **Novas formas de gestão dos serviços públicos: a relação público privada**. São Paulo: FUNDAP, 1997.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. **Rev. Bras. Educação**. Vol 13 no. 37. Rio de Janeiro, jan/abr 2008.

GENTILI, P. A privatização da política educacional: dez questões. **Laboratório de Políticas Públicas**, Boletim nº 1, 2004.

GIDDENS, A. **A terceira via e seus críticos**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. **A terceira via**. Reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GONÇALVES, M. F.; SEMEGHINI, U. Uma metrópole singular. In: DAVANZO, Áurea M. O; FONSECA, Rinaldo Barcia; NEGUEIROS, Rovená M. C. (Orgs.) Livro verde: **Desafios para a gestão da Região Metropolitana de Campinas**. Campinas, SP: Unicamp, IE, 2002.

HOLAMBRA, C. S. M. – Entrevista Município 6. Supervisora de Ensino Fundamental de Holambra. **Entrevista concedida a Erika M. Martins**. Holambra, 22 de abril de

2010, na Secretaria Municipal de Educação de Holambra. Arquivos de Pesquisa, Campinas, 2010. (mimeo)

HORTOLÂNDIA. F. L. A. B. – Entrevista Município 7. Diretora de Educação de Hortolândia. **Entrevista concedida a Erika M. Martins**. Hortolândia, 19 de abril de 2010, na Secretaria Municipal de Educação de Hortolândia. Arquivos de Pesquisa, Campinas, 2010a. (mimeo)

INFORSATO, E.C. & GALINDO, D.J. Formação continuada errática e necessidades de formação docente: resultados de um levantamento de dados em municípios paulistas. In: **29º. Reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**. Caxambu, 2006.

INSTITUTO AVISA LÁ. **Carta de Compromisso com o programa do Instituto Avisa lá**. Itatiba, 2006, Secretaria Municipal de Educação. Arquivos de Pesquisa, Campinas, 2009.

ITATIBA. S. R. – Entrevista Município 9. Assistente pedagógica da Secretaria de Educação município de Itatiba. **Entrevista concedida a Erika M. Martins**. Itatiba, 30 de junho de 2009, na Secretaria Municipal de Educação. Arquivos de Pesquisa, Campinas, 2009a. (mimeo)

JAGUARIÚNA. C. C. – Entrevista Município 10. Diretora do Departamento do Ensino Fundamental do município de Jaguariúna. **Entrevista concedida a Erika M. Martins**. Jaguariúna, 16 de abril de 2010, na Secretaria Municipal de Educação. Arquivos de Pesquisa, Campinas, 2010. (mimeo)

LE GRAND, J. Los quasi mercados y la politica social. In: Oral; E. (org.) **Economía de la Educación**. Ariel: Barcelona, 1996, 257-271.

LOMBARDI, J. C. O público e o privado como categorias de análise em educação? Uma reflexão desde o marxismo. In: Lombardi, J. C; Jacomeli, M. R. M.; Silva, T. M. (orgs). **O público e o privado na história da educação brasileira**. Concepções de práticas educativas. Campinas: Autores Associados; Histedbr; Unisal, 2005.

MARTINS, A. M. A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n. 77, Dec. 2001 .

MARTINS, H. Reforma do Estado na era FHC: diversidade ou fragmentação da agenda de políticas de gestão pública? **RERE: Revista Eletrônica sobre a Reforma do Estado**, Salvador, n. 10, Jun/Jul/Ago. 2007.

MONTAÑO, C. **Terceiro setor e questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002.

MONTE MOR. **Autorização de pregão presencial Nº.011/2009**, tem como objeto a contratação de empresa especializada para prestar serviços em Gestão na área educacional, para desenvolvimento e execução do “Projeto de Gestão Educacional da Secretaria Municipal de Educação de Monte Mor”. Monte Mor, 06 de novembro de 2009.

MORAES, R. C. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e

redefinição das relações Estado-sociedade. *In: Educação & Sociedade*. Vol. 23 nº. 80 Campinas Set. 2002.

MOREIRA DE CARVALHO, I. M. Globalização, metrópoles e crise social no Brasil. *Revista EURE* (Santiago), Santiago, v. 32, n. 95, mayo 2006.

NOGUEIRA, M. A. Sociedade civil, entre o público não-estatal e o universo gerencial. *In: Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Vol. 18. nº. 52. Junho de 2003.

NOVA ODESSA. R. B. – Entrevista Município 12. Diretora do Departamento de Ensino Fundamental, Educação Especial e EJA do município de Nova Odessa. **Entrevista concedida a Erika M. Martins**. Nova Odessa, 12 de abril de 2010, na Secretaria Municipal de Educação. Arquivos de Pesquisa, Campinas, 2010. (mimeo)

O'DONNELL, G. *Accountability* horizontal e novas poliarquias. *Lua Nova*, n.44, 1998.

OLIVEIRA, M. M. Terceiro setor, voluntariado e educação: os caminhos gidderianos para a privatização do público. *In: TORRES, A; SEMERATO, G. e PASSOS, L. A.(orgs.) Educação. Fronteira política*. Cuiabá: EdUFMT, 2006.

PAULA, A. P. P. **Entre a administração e a política: os desafios da gestão pública democrática**. Tese de doutorado. Campinas: Unicamp, 2003.

PAULÍNIA. O. E. G. – Entrevista Município 13. Diretora do Departamento Pedagógico município de Paulínia. **Entrevista concedida a Erika M. Martins**. Paulínia, 29 de abril de 2010, na Secretaria Municipal de Educação. Arquivos de Pesquisa, Campinas, 2010. (mimeo)

PEDREIRA. – Entrevista Município 14. Assistente Pedagógica do Ensino Fundamental do município de Pedreira. **Entrevista concedida a Erika M. Martins**. Pedreira, 03 de maio de 2010, na Secretaria Municipal de Educação. Arquivos de Pesquisa, Campinas, 2010. (mimeo)

PENNA. L. C. **Relatório de Iniciação Científica** - PIBIC/CNPq. 2010. (mimeo)

PERONI, V. A relação público/privado e a gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. *In: ADRIÃO, T. & PERONI, V. (orgs.) Público e privado na educação*. Novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008.

PIRES, M. C. S. & SANTOS, S. M. M. Evolução da mancha urbana. *In: FONSECA, R. B.; DAVANZO, A. M. Q. & NEGREIROS, R. M. C. (orgs.). Livro Verde: Desafios para a gestão da Região Metropolitana de Campinas*. Campinas, Editora da Unicamp, 2002.

PIRES, M. C. S. **Morar na metrópole: expansão urbana e mercado imobiliário na Região Metropolitana de Campinas**. Tese de doutorado. Campinas: UNICAMP, 2007.

RHEINHEIMER, A. F. Política de formação contínua de professores: a descontinuidade das ações e as possíveis contribuições. *In: 30º. Reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação*. Caxambu, 2007.

RODRIGUEZ, V. Financiamento da educação e políticas públicas: o Fundef e a política de descentralização. **Cadernos Cedes**, nov. 2001, v.21, n.55. ISSN 0101-3262.

SANFELICE, J. L. A problemática do público e do privado na história da educação no Brasil. In: Lombardi, J. C.; Jacomeli, M. R. M.; Silva, T. M. (orgs). **O público e o privado na história da educação brasileira**. Concepções de práticas educativas. Campinas: Autores Associados; Histedbr; Unisal, 2005.

SANTA BÁRBARA D'OESTE. K. E. – Entrevista Município 15. Chefe de Departamento de Estudos e Normas Pedagógicas do município de Santa Bárbara D'Oeste. **Entrevista concedida a Erika M. Martins**. Santa Bárbara D'Oeste, 06 de abril de 2010, na Secretaria Municipal de Educação. Arquivos de Pesquisa, Campinas, 2010. (mimeo)

SANTO ANTONIO DE POSSE. – Entrevista Município 16. Supervisora de Ensino do município de Santo Antonio de Posse. **Entrevista concedida a Erika M. Martins**. Santo Antonio de Posse, 23 de abril de 2010, na Secretaria Municipal de Educação. Arquivos de Pesquisa, Campinas, 2010. (mimeo)

SEVERINO, A. J. O público e o privado como categorias de análise em educação. In: Lombardi, J. C.; Jacomeli, M. R. M.; Silva, T. M. (orgs). **O público e o privado na história da educação brasileira**. Concepções de práticas educativas. Campinas: Autores Associados; Histedbr; Unisal, 2005.

SIQUEIRA. C. Política urbana e distribuição da população: o caso da região de Campinas. In: **Anais do XV Encontro Nacional de Estudos Populacionais**. Caxambu, 2006.

SOUZA, C. Federalismo e descentralização na Constituição de 1988: processo decisório, conflitos e alianças. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 3, 2001.

_____. Regiões Metropolitanas: Condicionantes do Regime Político. **Lua Nova. Revista de Cultura e Política**, São Paulo, v. 59, p. 137-158, 2003.

SUMARÉ. Entrevista Município 17. Supervisora de Ensino do município de Sumaré. **Entrevista concedida a Erika M. Martins**. Sumaré, 26 de abril de 2010, no Centro de Formação Continuada. Arquivos de Pesquisa, Campinas, 2010. (mimeo).

TIRAMONTI, G. Após os anos 90: novos eixos de discussão na política educacional da América Latina In: KRAWCZYK, N. K.; CAMPOS, M. M.M HADDAD, S. (orgs.) **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

VALINHOS. Entrevista Município 18. Formação Continuada do município de Valinhos. **Entrevista concedida a Erika M. Martins**. Valinhos, 29 de abril de 2010, no CAPI. Arquivos de Pesquisa, Campinas, 2010. (mimeo).

WHITTY, G. Controle do currículo e quase-mercados: a recente reforma educacional na Inglaterra e no País de Gales. In: WARDE, M. J. (Org.). **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: PUC, 1998. p. 193-213.

SÍTIOS ELETRÔNICOS:

Astral Científica: <http://www.astralcientifica.com.br/?lan=pt> acesso em 12/05/2010

Autoban: <http://www.autoban.com.br/> acesso 15/05/2010

Cenpec: <http://www.cenpec.org.br/> acesso em 12/05/2010

Consórcio PCJ: <http://www2.agua.org.br/> acesso em 10/05/2010

Grupo Positivo: <http://www.positivo.com.br/> acesso 13/05/2010

Instituto Alfa e Beto: <http://www.alfaebeto.org.br/index.php> acesso em 27/04/2010

Instituto Avisa Lá: www.avisala.org.br/novo/ acesso 12/05/2010

Instituto Ayrton Senna: <http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/br/default.asp>
acesso em 11/05/2010

Instituto Singularidades: <http://www.singularidades.com.br> acesso em 18/04/2010

Mind Lab Brasil: <http://www.mindlab-brasil.com.br> acesso em 10/05/2010

Ministério da Educação: <http://portal.mec.gov.br/> acesso em 31/03/2010

Município de Campinas: <http://www.campinas.sp.gov.br/governo/educacao/depto-pedagogico/> acesso em 22/05/2010

Município de Hortolândia: <http://www.hortolandia.sp.gov.br/wps/portal> acesso em 12/05/2010b

Município de Indaiatuba: <http://www.indaiatuba.sp.gov.br/> acesso em 13/05/2010b

Município de Itatiba: <http://www.itatiba.sp.gov.br> acesso em 13/05/2010b

Município de Santa Bárbara D'Oeste: <http://www.santabarbara.sp.gov.br/educacao/>
acesso em 13/05/2010b

NEPEP: <http://www.fjk-nepep.com.br/> acesso em 03/05/2010

Núcleo – Centro de Estudos: <http://www.nucleodoeducador.com.br/> acesso em 21/04/2010

OPET: <http://www.editoraopet.com.br/> acesso em 10/05/2010

Plataforma Freire: <http://freire.mec.gov.br/index-static> acesso em 13/05/2010

Programa Ler e Escrever: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/> acesso em 15/05/2010

Triani Assessoria e Treinamento Educacional: <http://www.triani.com.br/> acesso em 15/05/2010

ANEXOS

ANEXO 1 – QUADRO 1 – RMC – Formação Continuada

Município	Formação continuada
3	Passamos por uma mudança de gestão. Nós tínhamos uma coordenadora setorial de formação e agora temos outra. [...] Então, de acordo com essa mudança, vai se começar a escrever novamente uma proposta, que é a política de formação que a rede passará a ter. Hoje ela estava descrita através dos cursos que são colocados. Todos os anos a gente tem cursos que são oferecidos, tenta-se contemplar várias áreas do conhecimento com as línguas, educação especial, tecnologias, metodologias. Agora, a partir daqui, para as próximas ações, a gente está estudando novamente. Estamos num momento de repensar e escrever esse documento. Já existe até uma comissão, formada por alguns segmentos da rede que fará essa proposta. Na verdade a política de formação tem que estar atrelada à política da Secretaria de Educação. Então, a partir do momento em que se define a política, se define também todos os outros encaminhamentos, como a formação [...] Só lembrar que a formação continuada é uma lei, ou seja, todo o serviço deveria investir na formação de seus profissionais, seja ele público ou não. Isso já é obrigatório acontecer.
4	Isso é uma preocupação muito grande, inclusive ela é contemplada aqui. Se você pegar o nosso regimento e o estatuto, parece que você está lendo a LDB. Então já aqui no estatuto, aqui na constituição da Jornada, tem os HTPCs. E esse ano, nesse estatuto novo, que passou a vigorar desde outubro de 2009, foi colocada mais uma hora para capacitação em serviço. Nós tínhamos os HTPCs, e agora foi colocada uma hora que é só para estudo. Como que essa hora é cumprida: nós fazemos assim, uma hora por semana, uma quinta-feira por mês, tem uma capacitação. O dia todinho de capacitação para a rede. São momentos de estudo. O professor vai trabalhar e escolhe um desses horários. Não é que não tem aula. Tem aula sim. Se ele trabalha de tarde, ele vai à noite, se ele dá aula à tarde e à noite, ele vai de manhã. Então, cada momento é convidado um palestrante. Primeiro para cumprir a lei. Segundo porque, a educação hoje, o professor tem que estar estudando sempre, que é um processo muito dinâmico, a criança exige, porque na casa delas, elas acessam ferramentas de qualquer parte do mundo, em qualquer momento que ela queira. Então a escola não pode perder terreno. Fora desse momento de capacitação, dentro do horário do HTPC, tem a coordenadora, diretora... ela pode também estar lendo texto, lendo documentos, fragmentos de texto. E abrindo discussões, e estudando independente daquele horário que está aqui.
5	Eu acho que é uma necessidade muito grande [...], porque nós estamos encontrando uma novidade. Antigamente os professores vinham com outro tipo de formação, a formação do magistério, que era dada no nível Médio. E isso está fazendo muito falta. Porque o professor se preparava antes para estar em sala de aula. A pedagogia vinha complementar. Na verdade ele tinha duas formações, nível Médio e Superior. Hoje a gente não tem mais a formação de nível Médio. Só a formação de nível Superior. E eu acho que isso, infelizmente, prejudicou o nosso alunado. O professor vem muito verde para a sala de aula. Muita teoria, muita coisa no papel escrita, e não traz a prática como o magistério dava. De fazer diário de classe, estágio, estêncil, atividades. Coisas básicas que hoje em dia a pedagogia não ensina mais e faz muita falta. É muita parte teórica.
6	E a necessidade maior, acredito que na educação no geral, é que os nossos professores eles sabem o que fazer, a dificuldade é como fazer. Então nós do município, nós estamos em busca de cursos como oficinas. Inclusive nós vamos solicitar uma reunião na Unicamp disponibiliza para o município. Mas nós queremos cursos... Porque o nosso professor, ele tem dificuldade de saber o como fazer. O que fazer, você tem os livros didáticos, você tem a internet, que você entra e navega, tem um material maravilhoso. É uma questão de metodologia. Por quê? por que as universidades hoje, elas estão preparando o professor, na parte teórica. Aí o professor, quando ele chega na sala de aula, há um impacto muito grande, porque, ele não imagina o que é uma sala de aula. Hoje nós trabalhamos com uma heterogeneidade, com as diferenças, e o professor tem muita dificuldade. [...] Por isso, a nossa busca, é em busca de oficinas.
7	A gente encara a formação como primordial. A gente encara o humano como primordial. O pedagógico pra nós é o aspecto que mais pesa. Inclusive a gente tem batido muito nisso com os gestores. Que o aspecto mais importante são os pedagógicos e a gente não consegue um êxito com isso se a gente não investe no humano. Hoje toda a nossa rede está recebendo lousa digital, laboratórios de ciências, bancas da Positivo, o que tem de mais moderno no mercado. Porém sabe, se a gente não tiver motivação do nosso pessoal, a gente não vai obter êxito no pedagógico e no resultado dos alunos no que se refere ao aprendizado. Então a gente aposta

	muito nisso.
10	A Prefeitura, ela tem um grande trabalho em cima da formação profissional. Acreditando que esse seja até o foco de um trabalho de avanço na aprendizagem. Porque assim, o professor, ele estando bem preparado, com certeza isso vai refletir no nosso aluno. Então, nós iniciamos um trabalho, nessa nova gestão que começou em 2009, de formação, totalmente diferente, principalmente no caso de 5ª. a 8ª. série. De 1ª. a 4ª. nós iniciamos o ano passado com formações em alfabetização, formações em matemática... de 5ª. a 8ª. foi um trabalho totalmente inovador para o município. Acredito eu, que até em nível de região. O que nós fizemos: nós montamos um projeto em parceria com o Instituto Singularidades de São Paulo, onde os nossos professores de 5ª. a 8ª. séries, eles tiveram um curso de extensão universitária, dentro da disciplina que administrava as aulas.
12	Então eu acho que o curso por si só ele não é suficiente para que a escola tenha um bom resultado. Principalmente a escola pública. O problema da escola pública, não é formação, é compromisso. É outra coisa. Ele passa pela ética, inclusive. Pelo "eu saber por que eu estou aqui, por que eu optei por trabalhar com a educação pública, e como é que eu vou trabalhar na educação pública, pensando em ser uma garantidora de que essa educação tenha uma qualidade de fato." Não a qualidade que a gente anuncia por que está no discurso. Então eu acho que passa pelo compromisso, passa pela ética. E eu ousou dizer que eu acho que o profissional tinha que ficar o dia inteiro na escola mesmo, as 8h, tendo um salário muito bom e muita exigência altíssima em relação ao trabalho dele, ou seja, se não fez, ou faz ou vai fazer outra coisa. Por que esse buraco que existe na educação pública não é uma formação que vai resolver.
14	Pela secretária, ela ocupa o primeiro lugar. Ela dá muita importância a isso. Desde 2001, quando começou o PROFA, o programa de professores alfabetizadores, que é uma parceria com o MEC. Começou pelo MEC, e depois como o MEC já não certificava mais por eles, tinha eu e mais uma pessoa que trabalha comigo, que fizemos a formação, nós continuamos passando. Todos os professores fizeram o PROFA. E a secretaria proporcionava um acompanhamento nosso com o pessoal que passou o PROFA, que foi o pessoal que fez assessoria com a Telma Weiss.
15	Até 2009 o município tinha um contrato com o Sistema Positivo. A formação era contratada. Através de uma consulta aos professores, uma votação, decidiu-se mudar o sistema. O sistema Positivo era muito regional, apresentava a geografia do estado do Paraná, e esse foi um dos motivos que levou a secretaria a fazer uma pesquisa sobre outros sistemas de ensino. Nós começamos uma pesquisa sobre um Sistema Apostilado que viesse de encontro com as nossas necessidades. Diante de tudo que nós vimos, que nós pesquisamos, nós nos deparamos com um sistema, com um projeto desenvolvido pela Prefeitura Municipal de São Paulo, que é o programa Ler e Escrever. É um programa muito bem elaborado, que tem as concepções do PROFA, e que vinha de encontro à concepção que nós acreditamos, que é baseada em três pilares: a leitura, a escrita e a oralidade. A gente acredita piamente que estes três elementos devem nortear toda a vida escolar do aluno por que dela se deriva todas as outras aprendizagens, todas as outras disciplinas. Em português, história, geografia, você tem que ter a construção da oralidade, da escrita e da leitura. Então nós fizemos uma parceria com a Prefeitura de São Paulo, eles nos deram um termo de anuência para que nós pudéssemos reproduzir todo esse material para a rede de ensino. [...] Consequentemente, por ser um programa inovador, que foge do Sistema Apostilado de Ensino, que foge do planejamento comum do professor no dia-a-dia, existe a necessidade de uma formação pra todos os professores. Então a nossa formação continuada, a partir deste ano, ela está fundamentada na implantação deste programa Ler e Escrever da prefeitura de São Paulo. [...] Então existem duas formadoras de duas áreas bem específicas: língua portuguesa e matemática.
16	Nós não estamos totalmente estruturados em termos de formação, porque a legalidade desse centro de formação saiu no final do ano passado. Não tinha sido legalizado ainda. Com a mudança de secretário, teve que legalizar para depois implantar toda a formação continuada aqui. Ele está em fase de legalização, porque passou a existir e agora está tramitando as regras: quem vem aqui para dar as formações, como vai acontecer. Ela foi discutida com a rede, com o conselho municipal e agora está em fase de legalização. Esse é o sexto ano [do Centro de Formação]. É pouco tempo. Nós paramos muito em termos de formação continuada e a gente vê isso na defasagem do professor em sala de aula.
18	Antes era o livro didático, depois apostila. Agora já está encerrando a apostila. Porque esses cursos que nós oferecemos não tem nada pronto. O professor produz através de projetos, através de atividades envolvendo a questão da alfabetização e do letramento. Não tem pronto. Os professores constroem o material na sala de aula com o aluno, através das orientações que recebem no grupo de formação. Não é específico. No caso do Ler e Escrever já é algo pronto. Mas os professores já tem a formação na questão do letramento.

Fonte: Entrevistas concedidas pelas Secretarias Municipais de Educação.

ANEXO 2 – QUADRO 2 – RMC – Opção pela parceria

Município	Formação continuada
4	Porque se fala muito de se adequar, apostilar... as escolas particulares trabalham muito com esse sistema de apostilamento. Eu acho até que foi... todas as redes foram muito assediadas. Eu acredito, como eu não participei dessa discussão, que houve várias reuniões e os professores foram consultados, foi colocada a questão para todo o pessoal. E eu acho que foi com a intenção de modernizar mesmo a educação, ela funcionar de uma maneira diferente. Sair um pouco daquele negócio do MEC, dos livros autorizados pelo MEC, enviados pelo MEC.
5	Devido à demanda da nossa clientela. Nós temos uma clientela muito diversificada, recebemos alunos de todas as cidades do Brasil. Então o livro didático, ele é ótimo. Nós tivemos muita sorte. Aquele que nós escolhemos, a primeira opção veio. Nós fomos privilegiados, porque nos outros anos isso não acontecia. Só que devido à necessidade de a gente estar buscando sempre uma coisa diferente, porque a gente encontra muita diversidade, e essa diversidade traz uma necessidade de trabalho muito grande pra os nossos professores. Então, nós buscamos... como diz, resolver a gente não consegue, mas a gente procura caminho diferente pra ver qual seria o melhor pra gente se adequar a essa clientela nossa. Então ele tem essa adesão, o Ler e Escrever. Pra ter uma ideia nós estamos colocando o Ler e Escrever junto com o livro didático. Porque tem classe que tudo vai bem... projetos vão bem. Então tudo isso a gente busca fazer pra melhorar o ensino pra esses alunos de uma diversidade incrível. Então o Ler e escrever, ele veio para complementar. Agora um bimestre, nem isso passou, a gente está vendo o que, que o Ler e Escrever está se aproximando muito mais da nossa realidade do que verdadeiramente o livro didático. O livro didático é muito bom, a qualidade do livro é excelente, só que, pra tantas turmas ele foge à realidade. Ele é muito distante da realidade do nosso aluno. A gente tem que dar pra o aluno ter uma escrita, porque na casa dele não há acesso nenhum. Então o livro didático, a gente pede para o professor estar usando dentro da realidade de cada aluno. Trabalhar dentro do possível, buscando uma maneira de equacionar com a realidade dele. Só que o Ler e Escrever não. O Ler e escrever veio realmente pra atender... O pouco tempo que a gente está com ele já deu pra mostrar resultado. Os professores já falam, os alunos estão mais empolgados, mais interessados. Pelo fato de não ter que ficar copiando, eles se sentem incentivados de poder escrever no livro. Porque o aluno escreve no livro, ele faz a atividade direto no livro. Enquanto no livro didático ele não pode fazer isso. Ele faz no caderno. O aluno está mostrando assim um boa diferença com o programa Ler e Escrever.
7	Porque é uma forma de privilegiar não só as ações do município, mas outras também, enriquecendo o nosso trabalho. E porque, quando a gente está dentro de uma situação, a gente tem um olhar e quem está de fora tem outro. Porque tem outras vivências. Então até pra que a gente possa avaliar melhor as nossas ações do município. Essa é a intenção. E privilegiar o que é nosso, mas também ter outras opiniões a respeito. É nesse sentido.
10 ³⁵	Primeiro, é pela grande falta de material que se tem em relação ao livro didático. Por quê? Como o município, na área de 5ª. à 8ª. série, ele é novo, e a demanda é muito grande, o que aconteceu? Nós acabamos fazendo uma grande quantidade de cópias xerográficas. E até, pra evitar um pouco mais esse trabalho de ter que ficar xerocando o material. O município optou pelo apostilamento, também, para garantir o que? Que todas as nossas escolas caminhem juntas. Então para que o aluno, quando sai de uma escola e vai para outro, em outro bairro, ele vai estar com o mesmo material, ele vai ter o andamento da apostila. Nós vamos garantir essa unificação no município. Então aquele professor que muitas vezes tem dificuldade de preparar sua aula, ele vai ter esse material pronto, ele vai ser orientado para trabalhar com esse material. Então a gente acredita que vai garantir uma unificação do trabalho da rede. Porque mesmo aquele professor com mais dificuldade, o material está pronto. Então ele trabalhar em cima da metodologia, da estratégia que ele vai usar. O nosso coordenador vai ter muito mais tempo para acompanhar esse professor em sala de aula, que é o nosso foco. Porque até então era o coordenador. Ele tem que olhar o material que o professor prepara, o que é o chamado "mensário", antes de aplicar, ele faz intervenção em cima desse material, muitas vezes o professor o recorre a outro material. Então acaba sendo muito dispendioso tanto na preparação dessa aula, quanto na avaliação, no trabalho que o coordenador faz. Então pra gente unificar o ensino de 5ª. à 8ª. série, em todas as escolas, com esse material, com essa capacitação, com essa assessoria, a gente acredita que vai elevar muito mais ainda o nível da qualidade da educação.
11 ³⁶	Antes a formação era feita através de encontros com toda a rede. A gente trazia cursos. A prefeitura optou pela parceria por causa do tamanho da rede. A rede cresceu e aumentou o número de professores. Para uma formação da própria Prefeitura, teria que tirar o professor da

³⁵ O Sistema apostilado de ensino contempla o curso de formação continuada de professores, oferecido por parte da empresa, para utilização das apostilas.

³⁶ O Sistema de ensino deste município também é apostilado, e existe formação continuada específica para o uso das apostilas. No entanto, aqui ela se refere à contratação de empresa para assessoria em formação continuada de professores em outras áreas.

	que foge do Sistema Apostilado de Ensino, que foge do planejamento comum do professor no dia-a-dia, existe a necessidade de uma formação pra todos os professores. Então a nossa formação continuada, a partir deste ano, ela está fundamentada na implantação deste programa Ler e Escrever da prefeitura de São Paulo. Agora, a formação continuada, a Prefeitura não nos deu isso. Nós tivemos que buscar profissionais que elaboraram, que escreveram esse programa. Eles estão fazendo um trabalho de formação para a Secretaria de Educação. Então nós estamos pagando para os profissionais que escreveram esse programa, né, eles que têm toda a concepção, a ideia, o desenvolvimento do programa. Nós estamos pagando para alguns profissionais para que eles nos subsidiem para a implantação deste programa aqui [...]. Então existem duas formadoras de duas áreas bem específicas: língua portuguesa e matemática.
16	Os livros são os do governo, do PNLD. Às vezes não vem a quantidade para a sala toda. O que a gente escolhe não vem, eles mandam o que eles querem. O livro nem sempre é bom. Anteriormente o livro deixava de ser usado. O professor preparava as aulas, montava apostila, tirava muito xerox. Então a própria rede começou a cobrar isso. Foi uma demanda dos professores. Foi passado por um processo de licitação, e conversamos com várias pessoas, fomos conhecer várias empresas e chegamos ao Positivo.
18	Foi uma parceria com o Estado de SP, e nós já tínhamos o Letra e Vida, que é o PROFA do estado de São Paulo. E o Ler e Escrever é uma continuidade do Letra e Vida. Pra nós ajustou a todo o programa do município. Atende às nossas necessidades por ser um material bom, de qualidade.

Fonte: Entrevistas concedidas pelas Secretarias Municipais de Educação.

ANEXO 3 – QUADRO 3 – RMC – Desafios da Formação Continuada na RMC

Município	Desafios
3	O fato de o professor ter que dobrar. Geralmente é um professor que acaba tendo mais de um vínculo, dificulta porque não vai sobrar horário para ele fazer a formação, pois ele trabalha de manhã, de tarde e de noite. É um dificultador. O fato de antes não ter um centro específico para concentrar nossa formação também é um dificultador para nós, administradores. Hoje a gente já tem isso, e foi um ganho na rede. [...] Eu acho que hoje, o espaço que a gente tem, já é um espaço que poucos municípios têm. Aqui também será um polo de Universidade Aberta, o que é um ganho para os profissionais da rede. Essas dificuldades em relação à formação: até mesmo os profissionais que têm dentro do seu horário de trabalho, horário destinado à formação - como acontece com os especialistas e com os diretores -, muitas vezes o que acontece: se tem um problema emergencial na escola, o diretor vai ter que abrir mão da formação pra responder aquele problema que está acontecendo na escola. É lógico que são problemas pontuais, mas dificulta essa participação. Eu vejo como um problema [nem todos os professores terem um horário específico para a formação]. Muitos pedem isso.
4	Vai muita da conscientização do professor dessa necessidade. [...] Tem professor que é muito acomodado, que acha que do jeito que está, está bom: "pelo que eu ganho, não quero fazer mais nada", isso você sempre ouve. Então o nosso secretário, ele pensa assim, tudo que é obrigado, a pessoa vai e faz com má vontade. E as vezes ao invés de ter um resultado bom, acaba tendo um resultado ruim. Ele vai, não aproveita e não deixa o outro colega aproveitar. Fica disperso, desinteressado. Então, primeiro é isso. A gente trabalha muito com os diretores. Porque os diretores estão lá, tem contato diário com o HTPC, que é o momento de estar trabalhando isso. De abrir a cabeça desses professores e mostrar pra eles a importância e necessidade de ele estar sempre se atualizando. Então esse é um grande desafio. [...] em termos de verbas, de gastos, pra pagar empresa de fora, nós nunca tivemos problema porque a Secretaria de Educação sempre esteve aberta pra estar oferecendo o melhor possível para a rede. Eles não economizam nessa parte não. É mais mesmo abrir essa consciência do professor. Despertar o professor pra isso.
5	Acredito que há bastante resistência do professor. Tem algumas que não aceitam, continuam querendo ficar 20 anos na mesma teca, não muda a estratégia. A gente oferece, só fica reclamando. Há resistência da parte do professor em mudar. A formação... tem os cursos, mas nunca supre a necessidade deles. Parece que nada faz a cabeça do professor mudar.
6	O maior problema é o interesse do professor. Eles querem... mas eles querem a prática, eles querem o "como". Eles não querem a solução. Porque cada sala é uma realidade. Ele não quer a solução para os problemas dele, ele quer meios... nós precisamos de capacitações de "como fazer". Eu acredito que nós precisamos de parcerias... eu acredito que seja a solução. Parcerias com as universidades pra gente unir a universidade com a escola. Que não tenha um custo tão alto para a educação. Eu acho que a partir do momento que nós unimos a universidade, a escola e a família... Porque qual a maior dificuldade de hoje: estar trabalhando com a diversidade. [...] E com essa rotatividade de professores, o quanto é difícil fazer um bom trabalho.
7	Criar mais possibilidade para que os professores façam. Porque a maior dificuldade que a gente tem hoje, não é de formação. A rede tem muita formação em andamento. Tem a questão da educação inclusiva, a gente tem também na Educação Infantil a questão do contar histórias, de fantoche, teatro... mas a maior dificuldade que a gente tem com a rede é atingir esse professor, quando a maioria deles dobra. É essa a maior dificuldade que a gente tem. Muitas vezes a gente faz uma formação várias vezes para que a gente contemple a maior parte dos professores. É nesse sentido. Acho que o maior desafio, não só da secretaria, mas é de poder trabalhar em consonância com os professores de acordo com a realidade da própria profissão hoje.
12	A cidade está buscando melhorar a partir de olhar os problemas que a gente tem. A formação é um deles, mas não é "o problema". Aqui no município acho que não é. Porque a gente sabe de lugar, tem estudos inclusive, de professores que são bem formados, mas não necessariamente o desempenho, o desenvolvimento é diferenciado. Por isso, eu volto a falar, que eu acho que passa pela ética e pelo compromisso, também. E passa pela remuneração dos professores, que tem que ser reconhecido como um profissional da educação. O professor, o coordenador, todas as pessoas que atuam na educação. Uma dificuldade que a gente vê na educação de forma geral é o professor ter que dobrar! É o horário, trabalhar aqui, ali, às vezes sai de um município, vem para o outro. E se você for perguntar você vai ver, aqui é proibido dobrar aqui dentro da rede. Mas as pessoas dobram fora. Dobram no estado, dobram município com município. Tem que ver a questão do horário, da carga, pra não dar acúmulo, tudo. Mas isso é um dificultador para o professor também.
13	A maioria dos nossos professores, inclusive de creche, tem nível Superior. Tem diferentes formações, mas a gente tem uma visão que o professor não chega pronto. Eu não tinha um currículo na cabeça, eu não tinha essa visão. Então a gente entende, que é na troca com os pares que a gente vai se tornando bons professores. Isso acontece muito na rede. O professor chega, é inexperiente, tem uma formação teórica importante, mas ele não tem experiência. Quando a gente está discutindo com os professores, a gente vê diferentes concepções de

	formação. A gente tem embates, a gente tem professores resistentes. Mas, na troca, no momento do conselho da escola... Se a gente pensar nas teorias da educação, a gente vê que a metodologia é importante, mas a gente não pode perder a essência do conhecimento, tem que ter um objetivo a ser atingido.
14	O problema é o HTPC que é pouco tempo. O maior problema é o tempo para as formações. A gente quer cada vez atingir mais, e no próprio horário de serviço tem sido pouco. Agora a secretária vai entrar em contato com o prefeito, por conta do Ler e Escrever que exige um estudo muito grande, tentar conseguir que ele pague mais duas horas semanais de estudo. Atualmente nós temos 2 na escola e 3 horas em casa. Mas a gente conta mesmo com as 2 na escola. Provavelmente, a gente consegue. Como os professores trabalham na pré-escola e no fundamental, eles já saem duas noites, uma para o HTPC no fundamental e outra para a pré-escola. A maioria das professoras são mães, elas acham que mais um dia fica difícil sair para a formação. E aos sábados não funciona, não tem público. Tem o problema dos professores dobrarem o período. É um problema muito sério. A ideia da secretária é que eles ficassem um período trabalhando na sala de aula, e o período contrário para estudo. Isso seria o sonho, tanto para acompanhamento de rotina do professor, para uma conversa maior sobre o desenvolvimento dos alunos. É o tempo que tem sido muito pouco para a formação.
16	O grande desafio é de montar um centro de formação. É isso que gostaria de falar, ver a questão das 40h do professor, parte delas destinada à formação. A gente está estudando sobre isso. O diretor está pensando em fazer uma nave, um centro de formação. Está se estudando, vendo os custos para montar.
17	Tempo. Precisa uma legalização de um maior tempo para horário de coordenação. Ampliar a jornada de professor para a formação. As duas de HTPC são insuficientes. Dentro da carga horária só tem essas 2 horas de coordenação. Se a gente tira da escola pra vir pra cá, faz falta na escola. Se ele vem pra cá, ele vem pra receber curso, não é remunerado. A gente precisa repensar a ampliação da jornada para formação. Existem muitos professores que dobram, a maioria. Acho que a tendência, até pela lei federal é ampliar a jornada para que o professor fique num único local.
18	Muitos professores dobram período. Isso é uma dificuldade. Eles têm vontade de participar dos grupos de formação, de vir aqui. Mas o nosso problema é a formação acontecer no horário que não é no horário de trabalho. É uma luta que nós estamos tentando vencer. Estamos reivindicando que a formação aconteça no horário de trabalho. Mas ainda não conseguimos isso. Geralmente acontece a noite. Os professores do 6º. ao 9º. Ano, quase não participam porque trabalham durante a noite.

Fonte: Entrevistas concedidas pelas Secretarias Municipais de Educação.

**ANEXO 4 - Séries-históricas das matrículas no Ensino Fundamental, 1999-2009,
nos Municípios da RMC**

AMERICANA – Série-histórica das Matrículas no Ensino Fundamental (1999-2009)

		1999*	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Anos Iniciais	Total	30.504	14.204	14.175	13.878	13.392	13.118	13.052	13.022	13.091	12.773	13.220
	Estadual	21.041	8.082	7.814	7.339	6.629	6.284	6.040	6.025	5.611	5.291	5.495
	Municipal	4.016	3.406	3.730	3.842	4.047	4.127	4.264	4.155	4.226	4.248	4.494
	Particular	5.447	2.716	2.631	2.697	2.716	2.707	2.748	2.842	3.254	3.234	3.231
Anos Finais	Total		15.645	14.979	14.587	14.899	14.663	14.558	14.297	13.412	13.011	12.824
	Estadual		11.141	10.411	10.059	9.960	9.209	8.949	8.661	7.857	7.507	7.411
	Municipal		1.617	1.604	1.489	1.542	1.993	2.211	2.180	2.203	2.243	2.146
	Particular		2.887	2.964	3.039	3.397	3.461	3.398	3.456	3.352	3.261	3.267
Total	Total	30.504	29.849	29.154	28.465	28.291	27.781	27.610	27.319	26.503	25.784	26.044
	Estadual	21.041	19.223	18.225	17.398	16.589	15.493	14.989	14.686	13.468	12.798	12.906
	Municipal	4.016	5.023	5.334	5.331	5.599	6.120	6.475	6.335	6.429	6.491	6.640
	Particular	5.447	5.603	5.595	5.736	6.103	6.168	6.146	6.298	6.606	6.495	6.498

* Refere-se ao total das matrículas. Em 1999 o INEP não disponibilizava dados separados por Anos Iniciais e Finais.

Fonte: Elaborado a partir dos dados do SEADE, MEC/INEP.

ARTUR NOGUEIRA – Série-histórica das Matrículas no Ensino Fundamental (1999-2009)

		1999*	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Anos Iniciais	Total	5.797	2.835	2.841	2.926	2.975	2.998	3.123	3.253	3.406	3.458	3.721
	Estadual	2.656	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Municipal	2.543	2.598	2.611	2.693	2.757	2.782	2.915	3.092	3.165	3.122	3.337
	Particular	598	237	230	233	218	216	208	161	241	336	384
Anos Finais	Total		2.917	3.382	2.901	2.812	2.777	2.719	2.717	2.870	2.869	3.028
	Estadual		2.635	3.050	2.578	2.502	2.492	2.486	2.538	2.595	2.571	2.714
	Municipal		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Particular		282	332	323	310	285	233	179	275	298	314
Total	Total	5.797	5.752	6.223	5.827	5.787	5.775	5.842	5.970	6.276	6.327	6.749
	Estadual	2.656	2.635	3.050	2.578	2.502	2.492	2.486	2.538	2.595	2.571	2.714
	Municipal	2.543	2.598	2.611	2.693	2.757	2.782	2.915	3.092	3.165	3.122	3.337
	Particular	598	519	562	556	528	501	441	340	516	634	698

* Refere-se ao total das matrículas. Em 1999 o INEP não disponibilizava dados separados por Anos Iniciais e Finais.

Fonte: Elaborado a partir dos dados do SEADE, MEC/INEP.

CAMPINAS – Série-histórica das Matrículas no Ensino Fundamental (1999-2009)

		1999*	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Anos Iniciais	Total	147.554	71.360	72.933	71.927	72.326	72.180	69.177	71.756	71.328	68.711	67.429
	Estadual	93.967	43.389	44.155	43.928	43.924	43.925	42.984	45.308	44.441	42.415	40.888
	Municipal	30.567	17.020	17.869	17.186	17.434	16.965	14.494	14.115	12.998	12.113	12.034
	Particular	23.020	10.951	10.909	10.813	10.968	11.290	11.699	12.333	13.889	14.183	14.507
Anos Finais	Total		73.343	74.837	71.511	70.888	70.869	65.941	66.491	66.568	67.061	67.881
	Estadual		48.573	45.761	43.161	41.468	41.954	41.817	42.580	42.889	42.977	43.181
	Municipal		12.744	16.822	16.331	17.466	17.219	12.601	12.299	11.971	12.014	12.258
	Particular		12.026	12.254	12.019	11.954	11.696	11.523	11.612	11.708	12.070	12.442
Total	Total	147.554	144.703	147.770	143.438	143.214	143.049	135.118	138.247	137.896	135.772	135.310
	Estadual	93.967	91.962	89.916	87.089	85.392	85.879	84.801	87.888	87.890	85.392	84.069
	Municipal	30.567	29.764	34.691	33.517	34.900	34.184	27.095	26.414	24.969	24.127	24.292
	Particular	23.020	22.977	23.163	22.832	22.922	22.986	23.222	23.945	25.597	26.253	26.949

* Refere-se ao total das matrículas. Em 1999 o INEP não disponibilizava dados separados por Anos Iniciais e Finais.

Fonte: Elaborado a partir dos dados do SEADE, MEC/INEP.

COSMÓPOLIS – Série-histórica das Matrículas no Ensino Fundamental (1999-2009)

		1999*	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Anos Iniciais	Total	8.152	3.955	3.981	4.012	4.004	4.021	3.938	3.981	4.362	4.268	5.104
	Estadual	4.157	1.341	1.106	843	567	378	48	34	0	0	0
	Municipal	3.766	2.477	2.744	3.040	3.306	3.487	3.718	3.758	4.121	4.025	4.855
	Particular	229	137	131	129	131	156	172	189	241	243	249
Anos Finais	Total		4.274	4.133	4.119	3.908	3.898	3.668	3.749	3.726	3.778	3.699
	Estadual		2.399	2.075	1.972	2.004	2.097	2.050	2.077	2.027	2.099	1.809
	Municipal		1.708	1.869	1.953	1.730	1.623	1.432	1.470	1.484	1.449	1.656
	Particular		167	189	194	174	178	186	202	215	230	234
Total	Total	8.152	8.229	8.114	8.131	7.912	7.919	7.606	7.730	8.088	8.046	8.803
	Estadual	4.157	3.740	3.181	2.815	2.571	2.475	2.098	2.111	2.027	2.099	1.809
	Municipal	3.766	4.185	4.613	4.993	5.036	5.110	5.150	5.228	5.605	5.474	6.511
	Particular	229	304	320	323	305	334	358	391	456	473	483

* Refere-se ao total das matrículas. Em 1999 o INEP não disponibilizava dados separados por Anos Iniciais e Finais.

Fonte: Elaborado a partir dos dados do SEADE, MEC/INEP.

ENGENHEIRO COELHO – Série-histórica das Matrículas no Ensino Fundamental (1999-2009)

		1999*	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Anos Iniciais	Total	1.891	841	826	821	855	933	950	1.044	1.163	1.275	1.555
	Estadual	708	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Municipal	711	688	668	666	712	777	798	862	949	1.028	1.288
	Particular	472	153	158	155	143	156	152	182	214	247	267
Anos Finais	Total		993	921	857	888	851	915	962	918	1.053	1.080
	Estadual		741	701	680	712	656	678	723	685	756	786
	Municipal		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Particular		252	220	177	176	195	237	239	233	297	294
Total	Total	1.891	1.834	1.747	1.678	1.743	1.784	1.865	2.006	2.081	2.328	2.328
	Estadual	708	741	701	680	712	656	678	723	685	756	756
	Municipal	711	688	668	666	712	777	798	862	949	1.028	1.028
	Particular	472	405	378	332	319	351	389	421	447	544	544

* Refere-se ao total das matrículas. Em 1999 o INEP não disponibilizava dados separados por Anos Iniciais e Finais.

Fonte: Elaborado a partir dos dados do SEADE, MEC/INEP.

HOLAMBRA – Série-histórica das Matrículas no Ensino Fundamental (1999-2009)

		1999*	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Anos Iniciais	Total	1.799	806	851	902	857	876	848	923	893	888	1.009
	Estadual	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Municipal	1.462	620	672	706	671	689	683	770	742	753	833
	Particular	337	186	179	196	186	187	165	153	151	135	176
Anos Finais	Total		990	1.004	1.019	1.009	944	939	878	870	842	795
	Estadual		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Municipal		838	834	828	809	737	745	705	698	662	617
	Particular		152	170	191	200	207	194	173	172	180	178
Total	Total	1.799	1.796	1.855	1.921	1.866	1.820	1.787	1.801	1.763	1.730	1.804
	Estadual	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Municipal	1.462	1.458	1.506	1.534	1.480	1.426	1.428	1.475	1.440	1.415	1.450
	Particular	337	338	349	387	386	394	359	326	323	315	354

* Refere-se ao total das matrículas. Em 1999 o INEP não disponibilizava dados separados por Anos Iniciais e Finais.

Fonte: Elaborado a partir dos dados do SEADE, MEC/INEP.

HORTOLÂNDIA – Série-histórica das Matrículas no Ensino Fundamental (1999-2009)

		1999*	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Anos Iniciais	Total	27.912	14.023	14.506	15.271	16.027	15.889	15.954	15.735	18.109	17.686	17.276
	Estadual	18.095	4.654	4.692	3.964	3.989	3.029	2.799	2.574	2.105	1.749	1.416
	Municipal	8.054	8.484	8.939	10.477	11.251	12.061	12.306	12.237	14.918	14.550	14.279
	Particular	1.763	885	875	830	787	799	849	924	1.086	1.387	1.581
Anos Finais	Total		14.424	14.095	13.667	13.062	12.996	13.400	13.434	14.083	14.325	14.598
	Estadual		13.583	13.210	12.821	12.281	12.255	12.622	12.677	13.185	13.314	13.486
	Municipal		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Particular		841	885	846	781	741	778	757	898	1.011	1.112
Total	Total	27.912	28.447	28.601	28.938	29.089	28.885	29.354	29.169	32.192	32.011	31.874
	Estadual	18.095	18.237	17.902	16.785	16.270	15.284	15.421	15.251	15.290	15.063	14.902
	Municipal	8.054	8.484	8.939	10.477	11.251	12.061	12.306	12.237	14.918	14.550	14.279
	Particular	1.763	1.726	1.760	1.676	1.568	1.540	1.627	1.681	1.984	2.098	2.693

* Refere-se ao total das matrículas. Em 1999 o INEP não disponibilizava dados separados por Anos Iniciais e Finais.

Fonte: Elaborado a partir dos dados do SEADE, MEC/INEP.

INDAIATUBA – Série-histórica das Matrículas no Ensino Fundamental (1999-2009)

		1999*	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Anos Iniciais	Total	25.062	11.868	12.350	12.515	12.567	12.783	12.809	14.066	13.591	15.635	14.440
	Estadual	18.552	6.031	5.101	4.124	3.102	2.639	2.224	2.211	1.767	1.231	1.064
	Municipal	3.690	4.302	5.518	6.625	7.666	8.130	8.503	9.711	9.273	11.778	10.713
	Particular	2.820	1.535	1.731	1.766	1.799	2.014	2.082	2.144	2.551	2.626	2.663
Anos Finais	Total		13.418	13.174	12.702	12.331	12.217	12.518	12.759	12.820	12.756	12.558
	Estadual		11.934	11.519	10.907	10.413	10.228	10.413	10.614	10.622	10.434	10.189
	Municipal		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Particular		1.484	1.655	1.795	1.918	1.989	2.105	2.145	2.198	2.322	2.369
Total	Total	25.062	25.286	25.524	25.217	24.898	25.000	25.327	26.825	26.411	28.391	26.998
	Estadual	18.552	17.965	16.620	15.031	13.515	12.867	12.637	12.825	12.889	11.665	11.253
	Municipal	3.690	4.302	5.518	6.625	7.666	8.130	8.503	9.711	9.273	11.778	10.713
	Particular	2.820	3.019	3.386	3.561	3.717	4.003	4.187	4.289	4.749	4.948	5.032

* Refere-se ao total das matrículas. Em 1999 o INEP não disponibilizava dados separados por Anos Iniciais e Finais.

Fonte: Elaborado a partir dos dados do SEADE, MEC/INEP.

ITATIBA – Série-histórica das Matrículas no Ensino Fundamental (1999-2009)

		1999*	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Anos Iniciais	Total	13.734	6.316	6.497	6.681	6.829	6.948	7.000	7.172	7.122	6.950	7.451
	Estadual	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Municipal	12.305	5.629	5.788	5.963	6.112	6.196	6.228	6.379	6.193	5.973	6.414
	Particular	1.429	687	709	718	717	752	772	793	929	977	1.037
Anos Finais	Total		7.683	7.239	6.876	6.646	6.458	6.425	6.494	6.621	6.702	6.697
	Estadual		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Municipal		6.904	6.431	6.046	5.846	5.625	5.601	5.676	5.780	5.799	5.772
	Particular		779	808	830	800	833	824	818	841	903	925
Total	Total	13.734	13.999	13.736	13.557	13.475	13.406	13.425	13.666	13.743	13.652	14.148
	Estadual	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Municipal	12.305	12.533	12.219	12.009	11.958	11.821	11.829	12.055	11.973	11.772	12.186
	Particular	1.429	1.466	1.517	1.548	1.517	1.585	1.596	1.611	1.770	1.880	1.962

* Refere-se ao total das matrículas. Em 1999 o INEP não disponibilizava dados separados por Anos Iniciais e Finais.

Fonte: Elaborado a partir dos dados do SEADE, MEC/INEP.

JAGUARIÚNA – Série-histórica das Matrículas no Ensino Fundamental (1999-2009)

		1999*	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Anos Iniciais	Total	5.171	2.346	2.465	2.517	2.661	2.844	2.979	3.142	3.239	3.219	3.353
	Estadual	4.802	2.130	2.218	0	0	0	0	0	0	0	0
	Municipal	70	98	131	2.375	2.492	2.623	2.720	2.878	2.940	2.951	3.098
	Particular	299	118	116	142	169	221	259	264	299	268	255
Anos Finais	Total		2.668	2.622	2.535	2.471	2.499	2.536	2.620	2.712	2.825	2.965
	Estadual		2.439	2.349	2.249	1.629	1.259	1.119	886	686	317	205
	Municipal		0	0	0	537	923	1.067	1.410	1.697	2.209	2.477
	Particular		229	273	286	305	317	350	324	329	299	283
Total	Total	5.171	5.014	5.087	5.052	5.132	5.343	5.515	5.762	5.951	6.044	6.318
	Estadual	4.802	4.569	4.567	2.249	1.629	1.259	1.119	886	686	317	205
	Municipal	70	98	131	2.375	3.029	3.546	3.797	4.286	4.637	5.160	5.576
	Particular	299	347	389	428	474	538	609	586	628	567	538

* Refere-se ao total das matrículas. Em 1999 o INEP não disponibilizava dados separados por Anos Iniciais e Finais.

Fonte: Elaborado a partir dos dados do SEADE, MEC/INEP.

MONTE MOR – Série-histórica das Matrículas no Ensino Fundamental (1999-2009)

		1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Anos Iniciais	Total	8.210	3.914	3.927	4.052	3.985	3.877	3.815	4.186	4.228	4.306	4.805
	Estadual	8.092	3.849	3.861	3.972	3.887	3.781	1.025	391	371	0	0
	Municipal	0	0	0	0	0	0	2.692	3.681	3.726	4.164	4.673
	Particular	118	65	66	80	98	96	98	114	131	142	132
Anos Finais	Total		4.036	3.918	3.760	3.699	3.702	3.707	3.862	3.801	3.752	3.722
	Estadual		3.980	3.863	3.692	3.630	3.622	3.618	3.330	3.204	2.587	2.533
	Municipal		0	0	0	0	0	0	437	483	1.042	1.076
	Particular		56	55	68	69	80	89	95	114	123	113
Total	Total	8.210	7.950	7.845	7.812	7.684	7.579	7.522	8.048	8.029	8.058	8.527
	Estadual	8.092	7.829	7.724	7.664	7.517	7.403	4.643	3.721	3.575	2.587	2.533
	Municipal	0	0	0	0	0	0	2.692	4.118	4.209	5.206	5.749
	Particular	118	121	121	148	167	176	187	209	245	265	245

* Refere-se ao total das matrículas. Em 1999 o INEP não disponibilizava dados separados por Anos Iniciais e Finais.

Fonte: Elaborado a partir dos dados do SEADE, MEC/INEP.

NOVA ODESSA – Série-histórica das Matrículas no Ensino Fundamental (1999-2009)

		1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Anos Iniciais	Total	6.934	3.455	3.635	3.664	3.570	3.514	3.407	3.762	4.018	4.256	4.299
	Estadual	3.447	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Municipal	3.189	3.320	3.400	3.397	3.299	3.192	3.046	3.352	3.571	3.780	3.793
	Particular	298	135	235	267	271	322	361	410	447	476	506
Anos Finais	Total		3.575	3.595	3.408	3.242	3.392	3.462	3.530	3.498	3.490	3.355
	Estadual		3.414	3.282	3.080	2.876	2.991	2.970	2.996	2.961	2.901	2.782
	Municipal		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Particular		161	313	328	366	401	492	534	537	589	573
Total	Total	6.934	7.030	7.230	7.072	6.812	6.906	6.869	7.292	7.516	7.746	7.654
	Estadual	3.447	3.414	3.282	3.080	2.876	2.991	2.970	2.996	2.961	2.901	2.782
	Municipal	3.189	3.320	3.400	3.397	3.299	3.192	3.046	3.352	3.571	3.780	3.793
	Particular	298	296	548	595	637	723	853	944	984	1.065	1.079

* Refere-se ao total das matrículas. Em 1999 o INEP não disponibilizava dados separados por Anos Iniciais e Finais.

Fonte: Elaborado a partir dos dados do SEADE, MEC/INEP.

PAULÍNIA – Série-histórica das Matrículas no Ensino Fundamental (1999-2009)

		1999*	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Anos Iniciais	Total	8.994	4.408	4.607	4.910	5.389	5.616	5.738	5.986	6.046	6.178	7.102
	Estadual	3.360	471	459	515	826	639	585	545	507	491	362
	Municipal	5.237	3.746	3.938	4.065	4.161	4.541	4.643	4.912	4.943	5.009	5.944
	Particular	397	191	210	330	402	436	510	529	596	678	796
Anos Finais	Total		4.625	4.667	4.835	5.098	5.252	5.401	5.689	5.865	6.020	5.795
	Estadual		2.707	2.572	2.410	2.513	2.257	2.355	2.320	2.245	2.254	2.177
	Municipal		1.685	1.806	2.045	2.129	2.502	2.519	2.750	2.915	2.993	2.827
	Particular		233	289	380	456	493	527	619	705	773	791
Total	Total	8.994	9.033	9.274	9.745	10.487	10.868	11.139	11.675	11.911	12.198	12.897
	Estadual	3.360	3.178	3.031	2.925	3.339	2.896	2.940	2.865	2.752	2.745	2.539
	Municipal	5.237	5.431	5.744	6.110	6.290	7.043	7.165	7.662	7.866	8.002	8.771
	Particular	397	424	499	710	858	929	1.037	1.149	1.301	1.451	1.587

* Refere-se ao total das matrículas. Em 1999 o INEP não disponibilizava dados separados por Anos Iniciais e Finais.

Fonte: Elaborado a partir dos dados do SEADE, MEC/INEP.

PEDREIRA – Série-histórica das Matrículas no Ensino Fundamental (1999-2009)

		1999*	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Anos Iniciais	Total	5.414	2.747	2.806	2.792	2.810	2.667	2.603	2.667	2.622	2.588	2.872
	Estadual	3.530	868	853	837	0	0	0	0	0	0	0
	Municipal	1.715	1.772	1.833	1.809	2.644	2.521	2.446	2.520	2.450	2.406	2.642
	Particular	169	107	120	146	166	146	157	147	172	182	230
Anos Finais	Total		2.833	2.850	2.808	2.663	2.705	2.731	2.695	2.671	2.611	2.534
	Estadual		2.739	2.739	2.669	2.462	2.484	2.511	2.471	2.417	2.364	2.283
	Municipal		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Particular		94	111	139	201	221	220	224	254	247	251
Total	Total	5.414	5.580	5.656	5.600	5.473	5.372	5.334	5.362	5.293	5.199	5.406
	Estadual	3.530	3.607	3.592	3.506	2.462	2.484	2.511	2.471	2.417	2.364	2.283
	Municipal	1.715	1.772	1.833	1.809	2.644	2.521	2.446	2.520	2.450	2.406	2.642
	Particular	169	201	231	285	367	367	377	371	426	429	481

* Refere-se ao total das matrículas. Em 1999 o INEP não disponibilizava dados separados por Anos Iniciais e Finais.

Fonte: Elaborado a partir dos dados do SEADE, MEC/INEP.

SANTA BÁRBARA D'OESTE – Série-histórica das Matrículas no Ensino Fundamental
(1999-2009)

		1999*	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Anos Iniciais	Total	27.622	12.979	12.910	12.782	11.922	11.355	10.930	11.002	10.853	10.531	11.597
	Estadual	23.669	9.141	7.881	7.344	6.377	5.513	5.032	4.657	4.289	4.008	3.681
	Municipal	2.541	3.098	4.260	4.682	4.754	4.999	5.014	5.383	5.519	5.539	6.879
	Particular	1.412	740	769	756	791	843	884	962	1.045	984	1.037
Anos Finais	Total		14.091	13.166	12.700	12.523	12.181	12.035	11.926	11.027	10.565	10.375
	Estadual		13.306	12.325	11.854	11.701	11.301	11.151	11.019	10.157	9.696	9.463
	Municipal		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Particular		785	841	846	822	880	884	907	870	869	912
Total	Total	27.622	27.070	26.076	25.482	24.445	23.536	22.965	22.928	21.880	21.096	21.972
	Estadual	23.669	22.447	20.206	19.198	18.078	16.814	16.183	15.676	14.446	13.704	13.144
	Municipal	2.541	3.098	4.260	4.682	4.754	4.999	5.014	5.383	5.519	5.539	6.879
	Particular	1.412	1.525	1.610	1.602	1.613	1.723	1.768	1.869	1.915	1.853	1.949

* Refere-se ao total das matrículas. Em 1999 o INEP não disponibilizava dados separados por Anos Iniciais e Finais.

Fonte: Elaborado a partir dos dados do SEADE, MEC/INEP.

SANTO ANTONIO DE POSSE – Série-histórica das Matrículas no Ensino Fundamental
(1999-2009)

		1999*	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Anos Iniciais	Total	3.007	1.619	1.606	1.564	1.554	1.662	1.639	1.684	1.787	1.742	1.645
	Estadual	2.389	960	899	818	746	706	0	0	0	0	0
	Municipal	525	564	613	651	725	867	1.561	1.602	1.648	1.610	1.501
	Particular	93	95	94	95	83	89	78	82	139	132	144
Anos Finais	Total		1.432	1.368	1.386	1.374	1.371	1.430	1.391	1.311	1.251	1.302
	Estadual		1.398	1.313	1.310	1.288	1.292	1.358	1.315	938	0	0
	Municipal		0	0	0	0	0	0	0	305	1.170	1.227
	Particular		34	55	76	86	79	72	76	68	81	75
Total	Total	3.007	3.051	2.974	2.950	2.928	3.033	3.069	3.075	3.098	2.993	2.947
	Estadual	2.389	2.358	2.212	2.128	2.034	1.998	1.358	1.315	938	0	0
	Municipal	525	564	613	651	725	867	1.561	1.602	1.953	2.780	2.728
	Particular	93	129	149	171	169	168	150	158	207	213	219

* Refere-se ao total das matrículas. Em 1999 o INEP não disponibilizava dados separados por Anos Iniciais e Finais.

Fonte: Elaborado a partir dos dados do SEADE, MEC/INEP.

SUMARÉ – Série-histórica das Matrículas no Ensino Fundamental (1999-2009)

		1999*	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Anos Iniciais	Total	34.215	16.413	16.518	16.873	16.922	17.141	17.272	16.429	16.430	15.746	18.744
	Estadual	24.862	8.376	8.208	8.232	8.326	8.398	8.577	8.077	7.546	6.942	6.789
	Municipal	8.142	7.456	7.799	8.141	8.077	8.103	8.031	7.703	8.087	7.999	11.087
	Particular	1.211	581	511	500	519	640	664	649	797	805	868
Anos Finais	Total		17.878	16.653	16.003	15.374	15.297	15.537	16.060	16.299	16.445	16.754
	Estadual		16.064	14.850	13.983	13.136	12.916	13.097	13.623	13.814	14.020	14.218
	Municipal		1.121	1.162	1.378	1.590	1.710	1.809	1.835	1.901	1.912	1.935
	Particular		693	641	642	648	671	631	602	584	513	601
Total	Total	34.215	34.291	33.171	32.876	32.296	32.438	32.809	32.489	32.729	32.191	35.498
	Estadual	24.862	24.440	23.058	22.215	21.462	21.314	21.674	21.700	21.360	20.962	21.007
	Municipal	8.142	8.577	8.961	9.519	9.667	9.813	9.840	9.538	9.988	9.911	13.022
	Particular	1.211	1.274	1.152	1.142	1.167	1.311	1.295	1.251	1.381	1.318	1.469

* Refere-se ao total das matrículas. Em 1999 o INEP não disponibilizava dados separados por Anos Iniciais e Finais.

Fonte: Elaborado a partir dos dados do SEADE, MEC/INEP.

VALINHOS – Série-histórica das Matrículas no Ensino Fundamental (1999-2009)

		1999*	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Anos Iniciais	Total	14.884	7.041	7.089	7.093	7.176	7.412	7.524	7.569	7.827	7.518	8.248
	Estadual	5.837	694	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Municipal	3.653	3.548	4.285	4.372	4.498	4.554	4.556	4.490	4.572	4.546	5.387
	Particular	5.394	2.799	2.804	2.721	2.678	2.858	2.968	3.079	3.255	2.972	2.861
Anos Finais	Total		7.350	7.430	7.116	7.004	7.248	7.327	7.271	7.303	7.813	7.476
	Estadual		4.588	2.643	2.396	2.173	2.146	1.952	1.839	1.783	2.184	1.708
	Municipal		0	1.970	1.806	1.924	2.031	2.182	2.341	2.480	2.628	2.771
	Particular		2.762	2.817	2.914	2.907	3.071	3.193	3.091	3.040	3.001	2.997
Total	Total	14.884	14.391	14.519	14.209	14.180	14.660	14.851	14.840	15.130	15.331	15.724
	Estadual	5.837	5.282	2.643	2.396	2.173	2.146	1.952	1.839	1.783	2.184	1.708
	Municipal	3.653	3.548	6.255	6.178	6.422	6.585	6.738	6.831	7.052	7.174	8.158
	Particular	5.394	5.561	5.621	5.635	5.585	5.929	6.161	6.170	6.295	5.979	5.858

* Refere-se ao total das matrículas. Em 1999 o INEP não disponibilizava dados separados por Anos Iniciais e Finais.

Fonte: Elaborado a partir dos dados do SEADE, MEC/INEP.

VINHEDO – Série-histórica das Matrículas no Ensino Fundamental (1999-2009)

		1999*	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Anos Iniciais	Total	7.516	3.430	3.472	3.591	3.746	3.939	3.991	4.268	4.254	4.286	4.920
	Estadual	1.642	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Municipal	4.239	2.605	2.674	2.776	2.937	3.045	3.077	3.307	3.281	3.172	3.881
	Particular	1.635	825	798	815	809	894	914	961	973	1.114	1.039
Anos Finais	Total		4.099	3.979	3.833	3.677	3.490	3.590	3.751	3.811	4.064	3.994
	Estadual		1.462	1.022	651	467	351	381	357	383	262	234
	Municipal		1.759	2.070	2.230	2.268	2.166	2.293	2.441	2.552	2.754	2.763
	Particular		878	887	952	942	973	916	953	876	1.048	997
Total	Total	7.516	7.529	7.451	7.424	7.423	7.429	7.581	8.019	8.065	8.350	8.914
	Estadual	1.642	1.462	1.022	651	467	351	381	357	383	262	234
	Municipal	4.239	4.364	4.744	5.006	5.205	5.211	5.370	5.748	5.833	6.026	6.644
	Particular	1.635	1.703	1.685	1.767	1.751	1.867	1.830	1.914	1.849	2.162	2.036

* Refere-se ao total das matrículas. Em 1999 o INEP não disponibilizava dados separados por Anos Iniciais e Finais.

Fonte: Elaborado a partir dos dados do SEADE, MEC/INEP.

ANEXO 5 - Roteiro de Entrevista

ENTREVISTADO

- 1) Nome. Função. Há quanto tempo trabalha na rede?

SOBRE A REDE

- 1) Como é estruturada a rede municipal de ensino? É totalmente municipalizada? Atende quantos alunos? Quantos docentes, coordenadores, diretores?
- 2) Foi implementado o ensino de 9 anos?

FORMAÇÃO CONTINUADA

- 1) Qual o lugar que a formação continuada ocupa na SME? Como o município enxerga a questão da formação continuada?
- 2) Quais as ações do SME? (cursos, público atendido, carga horária, certificação)
- 3) De onde parte a demanda dos cursos?
- 4) Parcerias na oferta dos cursos (Quais as parcerias, como elas ocorrem – HTPC ou fora do horário de trabalho -, cursos, público atendido, carga horária, certificação)
- 5) Forma de contratação da parceria (convênio, licitação...). Tem custo para o município? (há parceria com Autoban – ou similar -, e PCJ?)
- 6) Porque optou pela parceria.
- 7) Quais os maiores desafios e dificuldades em relação à formação continuada?

OUTROS

- 1) Saresp, Prova Brasil, Provinha Brasil
- 2) Usa Sistema Apostilado de Ensino?
- 3) Usa PNLD?

RMC

- 1) Tem participado das reuniões da Câmara Temática
- 2) Quais as principais demandas, em nível regional?