



FERNANDO ANTONIO ARANTES

**“PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A
REDE PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO:
CONTRIBUIÇÕES DA UNICAMP PARA A SECRETARIA
DE ESTADO DA EDUCAÇÃO”**

**CAMPINAS
2014**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

FERNANDO ANTONIO ARANTES

**“PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A
REDE PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO:
CONTRIBUIÇÕES DA UNICAMP PARA A SECRETARIA
DE ESTADO DA EDUCAÇÃO”**

Orientador(a): Prof. Dr. Sérgio Aparecido Lorenzato

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração de Ensino e Práticas Culturais.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO DEFENDIDA
PELO ALUNO FERNANDO ANTONIO ARANTES
E ORIENTADO PELO PROF.DR. SÉRGIO APPARECIDO LORENZATO

Assinatura do Orientador

CAMPINAS

2014

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Gildenir Carolino Santos - CRB 8/5447

Ar14p Arantes, Fernando Antonio, 1954-
Programas de formação continuada para a rede pública do Estado de São Paulo : contribuições da Unicamp para a Secretaria de Estado de Educação / Fernando Antonio Arantes. – Campinas, SP : [s.n.], 2014.

Orientador: Sérgio Aparecido Lorenzato.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. 2. Universidade Estadual de Campinas - Contribuições em administração. 3. Políticas educacionais. 4. Políticas públicas. 5. Formação continuada. I. Lorenzato, Sérgio, 1936-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Continuing education programs for the public school system in the State of São Paulo : Unicamp's contributions to the State Secretary of Education

Palavras-chave em inglês:

State Secretary for Education of São Paulo

Universidade Estadual de Campinas - Contributions of administration

Educational policy

Public policy

Continuous formation

Área de concentração: Ensino e Práticas Culturais

Titulação: Doutor em Educação

Banca examinadora:

Sérgio Aparecido Lorenzato [Orientador]

Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama

Paulo Gomes Lima

Romualdo Dias

Samuel Rocha de Oliveira

Data de defesa: 18-02-2014

Programa de Pós-Graduação: Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A REDE
PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO: CONTRIBUIÇÕES DA
UNICAMP PARA A SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**

Autor : Fernando Antonio Arantes

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Aparecido Lorenzato

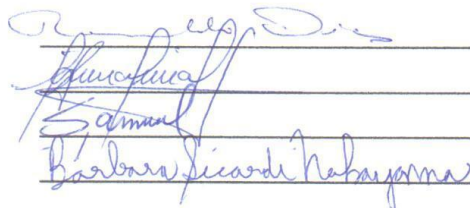
Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida
por Fernando Antonio Arantes e aprovada pela Comissão
Julgadora.

Data: 18/02/2014

Assinatura: 

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:



Barbara Sicardi Nabayama

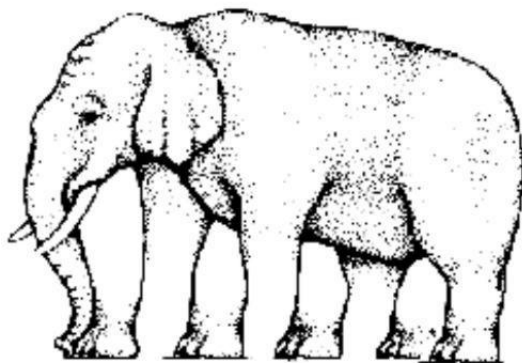
2014

AGRADECIMENTOS

*“...Era hora de acordar
Tinha um mundo pra aprender
Tem às vezes que brigar
Pra tristeza não vencer
A vontade de dançar
E a criança pra nascer
Mala grande pra arrumar
Vinho branco pra esquecer”*

Trecho de “Sinhazinha (Despedida)” Chico Buarque

A palavra pesquisa deriva do termo em latim “*perquirere*”, que significa buscar com cuidado, procurar incansavelmente; informar-se, perguntar, etc...A formação de um pesquisador é fruto de um trabalho coletivo. A figura abaixo revela como os nossos sentidos podem induzir-nos em erro.



Quantas pernas tem o elefante?

Presto aqui minha homenagem às pessoas que me ajudaram a apurar o olhar e “enxergar” as quatro patas do elefante. São elas:

A minha família; Rosângela Pereira (esposa), Juliana Pereira Dias e Mariana Pereira Arantes (filhas), pelo apoio e estímulo.

O Prof. Dr. Hilário Fracalanza “in memoriam”, amigo, companheiro de trabalho, meu primeiro orientador e que deixou para nossa Sociedade um legado educacional e moral importante em prol da melhoria da Educação;

Os companheiros e amigos de trabalho que represento na pessoa da Miriam Cristina Chinellato de Oliveira a qual acompanhou o desenvolvimento de todos os trabalhos aqui mencionados, compartilhando comigo os momentos alegres e difíceis com a mesma intensidade;

Os colegas de Doutorado que represento na pessoa da Maria Aparecida Nunes que muito contribuiu para as reflexões sobre o tema deste estudo;

O Prof. Dr. Sergio Aparecido Lorenzato, que me adotou como seu orientando e soube dosar o ritmo do meu trabalho com sabedoria;

Os professores da FE e especialmente os colegas do grupo Formar pelo companheirismo e pelo aprendizado que me proporcionaram;

Os membros da Banca de qualificação que represento na pessoa da Profa. Dra. Bárbara Sicardi Nakayama pelas recomendações preciosas e pelo tempo despendido para o aprimoramento desta investigação;

Os inúmeros professores, funcionários e alunos da Unicamp que atuaram nos projetos e formação com os quais muito aprendi;

As equipes pedagógicas e centrais da Secretaria de Educação que construíram conosco muitas das ações aqui relatadas;

O tempo passou e chegou a hora de encerrar? Concluo meus agradecimentos parafraseando Tom Jobim, acrescentando que o “maltratar” neste caso, refere-se a saudade: “*Vou colecionar mais um soneto, outro retrato em branco e preto a maltratar meu coração...*”

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar as contribuições da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, à Formação Continuada dos profissionais da Educação Básica da rede estadual de São Paulo, no âmbito dos Programas Teia do Saber e Curso de Especialização em Gestão Educacional, no período de 2002 a 2007. O estudo ora apresentado retoma as discussões acerca da Formação de Professores a partir dos anos 1990, enfatizando a Formação Continuada de Professores no contexto dos anos 2000, e o papel da UNICAMP enquanto Instituição Formadora, na execução de Políticas voltadas à formação continuada dos profissionais da Educação Básica. Por meio da análise de Relatórios de Avaliação elaborados por agências externas de avaliação, Relatórios de Avaliação produzidos pelas coordenações dos Cursos, depoimentos, anotações em diários, documentos da própria Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, dentre outros, foi possível constatar a importância do trabalho realizado pela UNICAMP no tocante à Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica. No que concerne ao Programa Teia do Saber, os dados demonstraram que aproximadamente 85% dos professores que participaram do curso o avaliaram como Excelente ou Bom, retratando, portanto, em percentuais, as contribuições do curso às práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. No que diz respeito ao Curso de Especialização em Gestão Educacional, constatou-se que as experiências de cunho teórico-metodológico repercutiram de forma positiva na prática profissional dos gestores que participaram do Curso, uma vez que estes passaram a refletir sobre a realidade e a ter postura mais crítica acerca das políticas públicas, além de resignificarem as ações desenvolvidas enquanto gestores. O Curso contribuiu, ainda, para: a melhoria nas relações dos gestores com os docentes, alunos e comunidade em geral; o desenvolvimento de novos processos de ação-reflexão-ação; uma nova postura frente ao Projeto Político Pedagógico e ao Planejamento de ensino, dentre outros.

Palavras-chave: Políticas Públicas Educacionais. Formação Continuada. Contribuições da UNICAMP. Secretaria de Estado de Educação de São Paulo.

ABSTRACT

In this work we analyze the contributions of the State University of Campinas – UNICAMP to the continuous formation of professionals involved in basic education within the public school network in the State of São Paulo, Brazil. The focus of the analysis is set on the programs *Teia do Saber* (Web of Knowledge) and *Curso de Especialização em Gestão Educacional* (Specialization Course in Educational Management) offered by UNICAMP between 2002 and 2007. We resume the discussions about the formation of teachers since the nineties, emphasizing the continuous formation of teachers through the program *Formação Continuada de Professores* (Continuous Formation of Teachers) since 2000 and the role of UNICAMP as a forming institution executing policies directed to the continuous formation of professionals involved in basic education. The importance of the contribution of UNICAMP is evaluated based on evaluation reports of external agencies, reports of coordinators of the courses, testimonies, notes in diaries and documents of the State Secretary for Education of the State of São Paulo. From all those sources the importance of the work developed at UNICAMP in the continuous formation of professionals in basic educations could be verified. Concerning the program *Teia do Saber*, the data show that approximately 85% of the participating teachers evaluated the course as ‘excellent’ or ‘good’, thus reflecting in percentages the contribution of this course to the pedagogical practices applied in classroom. With respect to the program *Curso de Especialização em Gestão Educacional* we observe that the theoretical and methodological approaches of the experience reflected positively on the professional practices of the managers participating in the course, awakening in them a deeper thinking and a more critical view about public policies and reality. Our analysis reveals that the participants have been led to re-interpret their actions as managers, improving their relationship with teachers, pupils and external community, and developing new processes of action-reflection-action, assuming among other points, a new view of pedagogical policies and planning of education.

Keywords: education and public polices, continuous formation program, contributions of UNICAMP, State Secretary for Education of the State of São Paulo.

MEMORIAL DE FORMAÇÃO

Após observar inúmeros exemplos de Memorial, decidi romper parcialmente com o tom formal que caracteriza este gênero. Antecipadamente peço desculpas aos leitores por esta decisão, justificando que ela se baseou no desejo de compartilhar os momentos que vivi e que antecederam a escrita deste texto: os sentimentos de angústia, as incertezas, as alegrias e os percalços que surgiram até momentos finais de conclusão da Tese.

Fiquei imaginando o que me levou a tomar a decisão de ingressar no Doutorado, e quero tentar retratar a alegria imensurável que senti diante da publicação do resultado de ingresso, alegria esta compartilhada com pessoas muito queridas, dentre as quais aquela que me fez tomar a decisão de participar de tal processo de seleção. Refiro-me ao Prof. Dr. Hilário Fracalanza, a cuja memória presto minha singela homenagem.

Retomando os meus questionamentos a respeito da ruptura com a formalidade do gênero: valeria todo este esforço se eu não pudesse retratar minhas verdadeiras intenções?

Um dos elementos que contribuíram para aumentar minha inquietação a respeito de questões ligadas a meu exercício profissional foram os vários diálogos travados com os amigos mais próximos, que constantemente ouviam minhas dúvidas sobre o caminho que estava seguindo.

Recentemente, observando uma conversa entre jovens que cursavam o ensino fundamental em uma escola particular de Campinas, lembrei diálogos que travava com meus alunos quando atuava como professor no ensino médio. De uma forma simples, eles apresentavam sua visão sobre a presença de alguns conteúdos abordados em disciplinas do seu currículo. Não conseguiam antever utilidade para eles na vida prática. Eles utilizavam expressões do tipo: “Para que estou aprendendo isso? Não vou utilizar isso nunca!”. Eles falavam sobre dificuldades relacionadas ao ensino-aprendizagem de geometria.

Enquanto ouvia seus argumentos, passavam pela minha mente as investidas do Ministério da Educação, como a introdução dos Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1998, ou seja, no provável ano de nascimento daqueles alunos.

No referido documento destaca-se o desejo de *contrapor-se à ideia de que é preciso estudar determinados assuntos porque um dia eles serão úteis; o sentido e o significado da aprendizagem precisam estar evidenciados durante toda escolaridade, de forma a estimular nos alunos o compromisso e a responsabilidade com a própria aprendizagem* (MEC/SEF, p.9 a 11, 1998).

Isso significa dizer que, de 98 para cá, mais de 14 anos após a introdução dos PCN, ainda persistem os mesmos questionamentos no tocante à necessária atribuição de sentido para a aprendizagem dos alunos.

É evidente que este episódio pode ser considerado um fenômeno diferente daquela forma descompromissada dos jovens discutirem o mesmo assunto, mas apesar da singularidade das questões dos PCN, merece destaque o fato de ambas as discussões terem um mesmo ambiente de origem: o escolar.

Isso aumentou ainda mais o universo das minhas incertezas, reafirmando minhas suspeitas de que os efeitos da legislação e o conhecimento produzido nas universidades não chegavam à sala de aula na velocidade exigida pela sociedade.

Mesmo reconhecendo os avanços recentes que tivemos, a sensação que fica é que falta muito para se atingir um patamar razoável, que contemple os objetivos estabelecidos pelos PCN. Há um abismo entre a escola que desejamos e aquela de que dispomos.

Feitas estas considerações, restou-me a dúvida sobre o que realmente gostaria de deixar como legado aos que tivessem acesso a esta pesquisa e em que esta contribuiria para a melhoria da Educação.

Para tornar-se um educador, no sentido amplo do termo, é necessário, em primeiro lugar, um profundo conhecimento sobre o conteúdo a ser ensinado. Não menos importante é o tipo de vivências e aprendizados que se busca após a formação inicial, o que permite incorporar, entender e ressignificar a experiência advinda do exercício da profissão.

A tudo isso alia-se ainda um olhar atento e apurado para o desenvolvimento da sensibilidade, o que permite apresentar o conteúdo através

da escolha do método adequado. Pensar num educador pressupõe a existência destes fatores, bem como do desejo contínuo de aprimoramento. Todo dia é dia de aprendizado. Em qualquer nível.

Nos dias atuais, isso se torna ainda mais presente, pois os avanços constantes dos meios de comunicação e as novas tecnologias imprimem um novo ritmo a este processo. Há um abismo entre a visão de mundo dos alunos e a dos professores, embora devam ser reconhecidos os esforços de todos os que se envolvem no processo de ensino-aprendizagem para aproximá-los.

1. Minha Trajetória Profissional

Venho atuando na Educação desde 1977, quando fui contratado pelo Colégio Técnico da Unicamp como professor da área técnica, após ter concluído na mesma Escola o curso de Eletrotécnica. O referido Colégio, mais conhecido como COTUCA, representa nos dias de hoje uma escola de reconhecida qualidade acadêmica, o que faz com que seja bastante intensa a procura dos jovens para preenchimento das vagas ali ofertadas, realidade diferente daquela vivida pela escola quando do meu início como docente.

O COTUCA nasceu como parte integrante da Universidade Estadual de Campinas - Unicamp. Aliás, a Unicamp iniciou suas atividades no mesmo local onde até hoje o Colégio encontra-se instalado. No entanto, embora tenha se iniciado como uma proposta de vanguarda, provavelmente inspirado nos ideais do então Reitor, Prof. Zeferino Vaz, à medida que o *Campus* tomava corpo, o Colégio foi se distanciando de seus objetivos iniciais.

Quando concluí o curso de eletrotécnica, o Colégio já dava sinais claros de decadência. Havia uma “grita” geral do corpo docente quanto aos baixos salários, às precárias instalações laboratoriais e salas de aula. Não havia também uma perspectiva de crescimento profissional dos docentes, além da estrutura de poder estar centrada na figura do diretor da escola, cargo de escolha do Reitor, o que impedia a existência de espaço para debate livre de ideias.

Os contratos de trabalho dos docentes eram regidos pela Consolidação das Leis Trabalhistas – CLT - e o enquadramento de tais contratos no orçamento da Unicamp motivava acaloradas discussões. Alguns docentes afirmavam que a rubrica era identificada pela sigla “P.O” o que significava “pessoal de obras”. Digo isso para demonstrar o clima reinante. Foi nesse contexto que entrei para o Magistério, não por falta de opção, pois o mercado de trabalho para técnicos de nível médio estava em alta. Foi uma questão de escolha. Eu tinha muito orgulho de ocupar uma posição ao lado dos professores que há pouco me viam apenas como um aluno.

A condição de egresso contribuiu muito para minha “estruturação” como professor. Por conhecer as principais críticas dos alunos, meu esforço se concentrava na superação das dificuldades materiais que a escola atravessava e dos obstáculos surgidos devido ao meu desconhecimento total sobre métodos de ensino- aprendizagem. Pouco a pouco, porém, fui identificando as habilidades necessárias para o exercício do magistério e com isso pude ir aprimorando meu trabalho docente.

Face às minhas características pessoais, não conseguia ficar à margem das discussões que ocorriam no meio docente e que versavam sobre possíveis caminhos para a melhoria da escola.

Além dos aspectos administrativos, havia uma discussão sobre as questões pedagógicas. Os cursos tinham a carga horária integral, ou seja, os alunos ficavam o dia todo na escola. O currículo era distribuído de forma heterogênea, mesclando em seu formato as aulas do então chamado “núcleo comum” com as disciplinas técnicas.

O corpo docente do colégio era composto por professores com dois tipos de formação: os responsáveis pelas disciplinas do núcleo comum eram formados em cursos de licenciatura, enquanto que os responsáveis pelas disciplinas técnicas eram, em sua maioria, engenheiros ou técnicos que exerciam sua profissão em período diverso do da docência.

Este fato, por si só, já era suficiente para que as visões de mundo fossem muito distintas, contribuindo, portanto, para que não houvesse a constituição de um corpo docente integrado e capaz de realizar um trabalho em equipe.

Apesar de ainda se destacar como uma escola de boa qualidade, era nítido para toda a comunidade escolar que seu modelo deveria ser revisto; de minha parte, não demorei muito a perceber que somente uma mobilização da própria comunidade promoveria as mudanças necessárias.

Um dos problemas é que os docentes do colégio não eram representados por nenhuma entidade. Um conjunto de docentes, no qual eu me incluía, procurou a Associação de Docentes da Unicamp- ADUNICAMP, para indagar sobre a possibilidade de sermos representados por ela. O pleito foi levado à diretoria, que deliberou favoravelmente.

Os movimentos docentes trouxeram muitas conquistas à universidade. No que se refere ao COTUCA, a mobilização dos docentes estimulou a adesão dos Dirigentes da Universidade à causa, resultando na criação de comissão para elaboração de uma carreira docente apropriada para este nível de ensino (Médio Profissionalizante). Esta foi implantada nos anos 90 e consistia, na verdade, em uma tabela de valores diferenciados, de acordo com o tempo de serviço. A novidade era a introdução de uma jornada de trabalho que permitia maior estabilidade ao docente, e também horas remuneradas para preparação de aulas e realização de reuniões pedagógicas.

Posteriormente, esta carreira¹ foi modificada de tal forma que a remuneração decorria da combinação de fatores de desempenho acadêmico, tempo de serviço e titulação. Esta modificação teve a participação intensa dos docentes e sua estrutura principal vigora até os dias de hoje. Sua implantação trouxe benefícios claros ao corpo docente e à comunidade escolar.

Os números atuais demonstram o quão acertada foi esta medida, pois o Colégio Técnico detém em seu quadro um número expressivo de docentes com pós-graduação, sendo o COTUCA considerado pela comunidade como uma escola de alto nível.

¹ Carreira dos Colégios Técnicos da Unicamp denominada Magistério Secundário Técnico (MST)

Outra situação alterada foi a forma de escolha para o cargo de Diretor da Escola. A exemplo de outras unidades acadêmicas da Unicamp, foi implantada a consulta à Comunidade. Em 1990, candidatei-me ao cargo de Diretor, tendo sido escolhido pela comunidade com mais de 70% dos votos, e sendo o primeiro a ocupar este cargo nos novos moldes.

Dessa forma, percorri um ciclo no COTUCA, iniciado como aluno, o qual muito valorizo. Além de professor, atuei também como representante dos docentes junto à ADUNICAMP, participando como tal diretamente dos movimentos que levaram a escola a assumir novos rumos. Na condição de diretor, pude colocar em prática as ideias que discutíamos em prol da melhoria das condições materiais e humanas da escola.

Em conjunto com grupos de funcionários e docentes foram realizadas mudanças curriculares, a criação de novos cursos, a criação e reequipamento de laboratórios e o início de uma participação mais intensa nos órgãos colegiados da universidade. No que diz respeito à organização interna da escola, foram lançadas em minha gestão as bases para a alteração regimental, as quais posteriormente iriam sacramentar as medidas tomadas. Estas compreendiam a constituição de órgãos colegiados, a fixação do organograma e dos quadros administrativo e docente da escola.

Tive o privilégio de participar deste movimento em todas as posições, ocupando desde o posto de representante docente junto à Associação dos Docentes da Unicamp- ADUNICAMP, até a função de Gestor Educacional.

Vivenciar tudo isso fez com que eu me tornasse um observador atento da prática docente, me levando a mergulhar no mundo de dificuldades em que o processo ensino-aprendizagem se insere. Isso significa dizer que passei a considerar o processo educativo como algo que engloba vários aspectos, os quais extrapolam a sala de aula. A gestão escolar, para ser efetiva, deve partir desta premissa e atuar no “organismo” escolar como um todo.

Para tanto, o olhar do gestor escolar tem que ser ampliado e isso deve necessariamente integrar os currículos dos cursos de formação continuada. A

questão, porém, é: como fazer isso se o fundamento está numa vivência empírica da gestão escolar?

A oportunidade que tive de ocupar na mesma Instituição papéis tão distintos, ou seja, aluno, professor e diretor, permitiu-me um olhar privilegiado de vários ângulos. Creio ser esta a razão principal que me levou a trilhar na Universidade o caminho de construção coletiva de programas de formação continuada de professores.

1.1 Novos Desafios Acadêmicos e na Universidade

Ao final de 1994, após ter concluído o mandato de Diretor do Colégio Técnico da Unicamp (1990 a 1994), fui designado como Assessor da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários. Integrava, portanto, a equipe do Pró-Reitor, Prof. Dr. Arquimedes Perez, na gestão do Prof. Dr. José Martins Filho.

Sem muita familiaridade com a rotina da alta administração, fui aos poucos assumindo responsabilidades atribuídas pelo Pró-Reitor, que se coadunavam com minha experiência profissional. Além de atuar na principal área de minha formação, que era a Educação Profissional, fui aos poucos tomando contato com grupos de docentes da universidade, os quais desenvolviam trabalhos junto a professores da rede pública do Estado de São Paulo e de redes Municipais.

Em 1995, depois de ter concluído o curso de Pedagogia, ingressei na condição de aluno no Programa de Pós-Graduação da PUC- Campinas, com o objetivo de tornar objeto de estudo o trabalho que realizara no Colégio Técnico da Unicamp - COTUCA, concluído em 1998.

Em 1997, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo lançou o Programa de Educação Continuada - PEC para a rede pública e convidou as três Universidades Públicas Paulistas (USP, UNICAMP e UNESP), bem como a PUC de São Paulo, para atuarem como “agências capacitadoras”. A Unicamp optou por sediar o Programa na Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários. O Prof. Archimedes Perez Filho assumiu a coordenação, ficando sob minha

responsabilidade a subcoordenação, em conjunto com o Prof. Dr. Sérgio Leite da Faculdade de Educação.

Creio que este tenha sido um dos maiores desafios profissionais que enfrentei. Embora contassem a meu favor os anos que atuei como Diretor do COTUCA, nada se comparava àquilo. Atuar como interlocutor da Universidade junto à Secretaria de Estado da Educação de São Paulo - SEE foi uma experiência “eletrizante”. Um dos objetivos do PEC era fazer com que os docentes universitários tomassem contato direto com as condições da rede, tornando este processo um aprendizado de mão dupla.

O que os gestores da SEE e da própria universidade não poderiam imaginar é que este aprendizado se estenderia a nós próprios, os gestores. Estávamos falando de mundos diferentes, com valores distintos e desconhecidos pelas partes. A própria gestão administrativa e financeira do programa demorou a “engrenar”. Havia algo mal resolvido no ar que gerava desconfianças mútuas em relação às intenções políticas e partidárias em detrimento das concepções educacionais dos envolvidos. O fato de o Programa ser financiado com recursos do Banco Mundial por si só já suscitava dúvidas por parte da academia, uma vez que as reais intenções do financiador eram temas de estudos e publicações levadas a efeito por diversos pesquisadores da área.

Isso pode ser observado através da leitura do artigo de Helena Altmann, publicado na revista *Educação e Pesquisa* (São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002), em artigo denominado “Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro”, cujo trecho abaixo destaco:

Embora a política de crédito do BIRD à educação se autodenomine cooperação ou assistência técnica, ela nada mais é do que um cofinanciamento cujo modelo de empréstimo é do tipo convencional, tendo em vista os pesados encargos que acarreta e também a rigidez das regras e as precondições financeiras e políticas inerentes ao processo de financiamento comercial. Assim, os créditos concedidos à educação são parte de projetos econômicos que integram a dívida externa do país para com as instituições bilaterais, multilaterais e bancos privados (ALTMANN, 2002, p.79).

No que diz respeito à Unicamp, o projeto foi interrompido durante sua execução por questões burocráticas e financeiras, e por muito pouco não ocorreu uma ruptura unilateral por parte da universidade. Superados os obstáculos, o programa foi retomado e, ao término, muito bem avaliado pelos participantes e pela própria Secretaria.

Vencer estes obstáculos fez com que houvesse de minha parte um crescimento profissional significativo, tornando-me capaz de superar outras dificuldades que surgiriam no futuro.

Alguns aspectos do meu percurso profissional na universidade estão relacionados ao percurso acadêmico que os antecedeu, ou caminharam paralelamente à Pesquisa. Ingressei no Programa de Pós-graduação em 2007, momento em que assumia a Coordenação do Grupo Gestor de Projetos Educacionais, criado em 2005. Vale destacar que este grupo estava vinculado diretamente ao Gabinete do Reitor, sendo responsável por desenvolver projetos institucionais de formação de professores.

A partir de 1994, na gestão do Prof. Dr. José Martins Filho, tive como local de trabalho o Gabinete do Reitor. Seguiram-se o Prof. Dr. Hermano Tavares, o Prof. Dr. Carlos Henrique de Brito Cruz e o Prof. Dr. José Tadeu Jorge.

Na gestão do Prof. Hermano, fiquei incumbido de atividades burocráticas. Havia uma área de apoio ao Reitor, comandada pelo Prof. Dr. Carlos Franchi, onde tramitavam previamente a assinatura do Reitor, os contratos e convênios da Universidade. A convivência com o Prof. Franchi era muito agradável e proveitosa profissionalmente, porém sentia-me impelido a buscar novos desafios, uma vez que me incomodava o fato de ficar restrito apenas ao cumprimento de atividades meramente burocráticas.

Por essa razão, ausentei-me por um ano através do gozo de licença prêmio, dando início ao desenvolvimento de trabalhos voltados à área acadêmica, em outras Instituições. Neste contexto, atuei profissionalmente na PUC-Campinas e, nesta rápida passagem, contribuí na organização e negociação de um Curso Sequencial, semipresencial, voltado ao Setor Bancário, dentre outras atividades.

Assumi também a Direção Geral de uma escola privada, que atendia desde o ensino fundamental até o médio. Este colégio completava 50 anos e localizava-se na região do Brooklin, em São Paulo. Considerando que não havia ainda atuado no ensino fundamental, tal experiência contribuiu para a ampliação de meu universo profissional.

Na mesma ocasião, elaborei projeto visando à criação de uma Escola Técnica que funcionaria nas mesmas instalações do referido colégio. Tal projeto foi aprovado pelas instâncias oficiais, e no início de suas atividades assumi a Direção Geral do então denominado “Instituto Tecnológico Diocesano – ITD”.

Na Gestão do Prof. Dr. Carlos Henrique de Brito Cruz, no período de 2002 a 2005, retomei minhas funções burocráticas no Gabinete da Reitoria, mas ao mesmo tempo assumi a Coordenação Acadêmica do programa “Teia do Saber”, junto à Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários, cujo titular era o Prof. Dr. Rubens Maciel. Os programas de Educação Continuada foram retomados e verificou-se uma forte expansão dessas atividades.

Na Gestão do Prof. Dr. José Tadeu Jorge, no período de 2005 a 2009, foi criado o Grupo Gestor de Projetos Educacionais. Fui designado inicialmente como Coordenador Associado e, posteriormente, assumi a Coordenação. Criado em maio de 2005 para gerir projetos educacionais emanados ou vinculados à Reitoria, o Grupo Gestor de Projetos Educacionais (GGPE) atua em consonância com as pró-reitorias e com as quatro áreas do conhecimento – Exatas, Tecnológicas, Biomédicas, Humanidades e Artes – pelas quais se distribuem as unidades de ensino e pesquisa da Unicamp.

Durante o quadriênio, o GGPE executou aproximadamente 91 projetos nas áreas de ensino, pesquisa e extensão. Neles estiveram ou estão envolvidos cerca de 400 docentes, 164 estudantes de graduação e 506 pesquisadores e pós-graduandos, além de 210 funcionários e prestadores de serviços. A execução desses projetos demandou recursos de aproximadamente R\$ 48 milhões, captados pelo grupo gestor junto a instâncias públicas diversas.

No plano do ensino de graduação, por exemplo, o GGPE gerenciou o projeto que possibilitou a estruturação de um Polo da Universidade Federal de

Santa Catarina(UFSC) na Unicamp. Tal polo teve o início de suas atividades em 2008, com a realização de dois cursos a distância em Letras-Libras – um de licenciatura e outro de bacharelado em tradução e interpretação em letras-libras –, sob a responsabilidade da Faculdade de Educação e do Instituto de Estudos da Linguagem.

No que se refere ao ensino de pós-graduação, o GGPE concebeu e acompanhou, em conjunto com unidades de ensino e pesquisa, diferentes projetos envolvendo o oferecimento de cursos de extensão e especialização. Destacam-se aqueles que visaram à qualificação de profissionais ligados ao ensino fundamental e médio, como o Programa Teia do Saber. Duas outras iniciativas importantes foram o curso de Gestão Educacional, destinado a seis mil gestores de escolas públicas do Estado de São Paulo, e o curso Cidadania e Cultura, que teve aproximadamente mil alunos – ambos semipresenciais.

Do mesmo modo, o GGPE foi responsável pelo gerenciamento de iniciativas como o curso médio Integrado ao Técnico em Agroecologia e uma consultoria para Escolas Agrotécnicas do Centro Paula Souza, com o que sua atuação alcançou também a educação tecnológica e o ensino técnico. Importante ressaltar a articulação promovida pelo GGPE, no contexto da Chamada Pública realizada pelo Ministério da Educação, visando à produção de conteúdos educacionais digitais multimídia, que permitiu a participação de alunos e docentes do Colégio Técnico de Campinas (COTUCA) nos subprojetos das áreas de Matemática, Biologia e Língua Portuguesa – iniciativa com orçamento de 18 milhões de reais destinados à Unicamp e que envolveu a produção de 875 produtos de áudio, vídeo, *software* e experimento educacional em hipertexto, que foram disponibilizados, gratuitamente pelo MEC na Internet para alunos e docentes do ensino médio.

No campo da extensão, o GGPE apoiou em 2008 a elaboração de projetos da Faculdade de Ciências Médicas (FCM) em diferentes áreas, um dos quais, com temática “Saúde da Família”, resultou no oferecimento de cursos de especialização para médicos, enfermeiros e dentistas. O projeto pode vir a ter

como desdobramento o estabelecimento de convênio com o Ministério da Saúde no contexto da Universidade Aberta do SUS (Unasus).

Em paralelo, cabe ressaltar que as atividades aqui descritas contribuíram diretamente para a formação inicial e continuada de educadores dos diversos segmentos sociais, como também, indiretamente, para o engajamento e formação em exercício de alunos dos mais diversos cursos de graduação e de pós-graduação da Unicamp – seja embasando dissertações e teses, seja fundamentando pesquisas relacionadas a trabalhos de fim de curso.

O tema educação continuada, objeto desta pesquisa, reveste-se de suma importância quando relacionado ao aprimoramento da qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Os números revelam que estas ações não devem ser tratadas como atividades rotineiras de extensão, dada a dimensão e abrangência das mesmas. A interação dos docentes universitários, que via de regra são responsáveis também pela formação inicial dos futuros profissionais da Educação, é terreno fértil para aprendizado mútuo.

É evidente que não se pode ignorar que a grande maioria dos docentes que atua nas escolas públicas brasileiras foi formada pela rede privada de ensino universitário. Considerando o fato de que uma boa parte dos egressos dos cursos de graduação da Unicamp continuará seus estudos em nível de Pós-graduação, e que estes assumirão funções docentes ao incorporar o conhecimento gerado a partir do desenvolvimento de programas de educação continuada, indiretamente poderão contribuir para a melhoria da educação brasileira.

Deve-se ressaltar, ainda, que grupos de estudos foram criados nas unidades de ensino, pesquisa e extensão da Unicamp a partir do envolvimento dos docentes nos programas de formação continuada, além de tantos outros desdobramentos que certamente esta investigação irá revelar.

Sendo assim, a pesquisa está voltada para a compreensão e divulgação de possíveis contribuições da Unicamp para o processo de implementação dos projetos de formação continuada da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL : HISTÓRICO COM RECORTE TEMPORAL	11
1.1 Políticasde formação docente no Brasil: uma análise à luz da legislação educacional brasileira.....	14
1.1.1 O Estado e as políticas de formação docente no Brasil.....	20
1.1.2 Formação docente: novas configurações	28
CAPÍTULO II - POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL: AS CONTRIBUIÇÕES DA UNICAMP À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESTADO DE SÃO PAULO	37
2.1 Políticas de formação continuada de professores no Brasil: os caminhos da legislação	37
2.2 A Unicamp e sua relação com a Educação	45
2.3 O Programa Continuada – PEC	50
2.4 Programa de Formação De Professores – PROESF.....	55
2.5 Criação do grupo gestor de projetos educacionais – GGPE.....	55
2.6 Programas de Formação De Professores – período de 2003 a 2007	57
CAPÍTULO III – HORIZONTES TEÓRICOS, OPÇÕES METODOLÓGICAS DA PESQUISA E ANÁLISE DOS DADOS	67
3.1 Metodologia da Pesquisa	67
3.2 Dados Gerais do Universo investigado e critérios de seleção da amostra	68
REFERÊNCIAS.....	125
ANEXOS	135
ANEXO I.....	137
ANEXO II.....	141
ANEXO III.....	153

INTRODUÇÃO

Analisar as contribuições da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP para a Formação Continuada dos Profissionais da Educação da rede pública do Estado de São Paulo no contexto dos anos 2000, nos remete a algumas questões, dentre elas compreender a conjuntura em que essas políticas foram gestadas. Neste sentido, retomar o debate acerca da Formação de Professores na década de 1990 faz-se necessário, tendo em vista que foi nesse cenário que foram efetivadas reformas no Aparelho de Estado e, por sua vez, no campo educacional, que se prolongariam até as décadas seguintes.

Em meados dos anos 1990, a formação dos profissionais da educação ganhou novos contornos com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB 9.394/96, em 20 de dezembro de 1996. A nova Lei no Título que trata especificamente dos “Profissionais da Educação”, definiu quem são estes profissionais (art.61); o *lócus* de formação dos profissionais que atuarão na Educação Básica e a formação mínima para atuar nesse nível de ensino (art.62); os entes federados responsáveis pela promoção da formação inicial e continuada; a capacitação dos profissionais da educação (art.62, §1º), além de dispor sobre a valorização dos profissionais da educação, (art.67) assegurando-lhes: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996).

Uma série de garantias que deveriam se efetivar, no âmbito dos Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, conforme disposto nos artigos 61 a 67 da LDB 9.394/96, passariam a ser asseguradas a partir da promulgação da nova Lei.

No que diz respeito à formação inicial, ou seja, aquela que habilita o profissional ao exercício da docência na educação infantil, ensino fundamental e

ensino médio, a mesma deveria ser realizada em cursos de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e Institutos Superiores de Educação Superior, *admitindo-se, como formação mínima para o exercício da docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, aquela ofertada em nível médio, na modalidade normal.* (grifo nosso). À época, o teor desse artigo causaria grande agitação entre os educadores que já se encontravam em efetivo exercício da docência, sem a habilitação legal exigida, uma vez que a LDB 9.394/96, no Título das Disposições Transitórias, instituiu a “Década da Educação” (art. 87, §4º), a iniciar-se um ano após a publicação da referida Lei, ou seja, dezembro de 1997. Conforme o §4º do artigo supracitado, somente seriam admitidos até o final da década, professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço². (BRASIL, 1996).

A partir desse entendimento e tendo em vista a expansão da oferta nos cursos de Pedagogia e Formação de Professores, acirrou-se a demanda pela formação em nível superior. Conforme Freitas (2007),

A expansão desenfreada dos Cursos Normais Superiores e de Pedagogia, além de cursos de licenciaturas, desenvolveu-se principalmente em instituições privadas sem compromisso com a formação em quaisquer de seus níveis e modalidades. Agregue-se a essa condição a existência de centenas de Cursos de EAD, em mais de 50 instituições privadas, que se expandem nos mais diversos pólos pelo interior dos estados, imprimindo uma condição desigual nos processos de formação de professores. (FREITAS, 2007, p. 1208).

Apesar do entendimento apresentado no art. 87, §4º a LDB 9.394/96 manteve à época, e ainda mantém, o disposto no art. 62 acerca da formação mínima em nível médio na modalidade normal, para o exercício da docência da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Ainda segundo Freitas (2007),

A retomada e expansão de cursos normais em nível médio, para a formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, consolidam a formação neste nível de ensino como *política pública permanente, não transitória*. Com isso, posterga-se a formação superior destes professores nas universidades, aspiração histórica dos educadores e exigência para a elevação da qualidade da educação pública (FREITAS, 2007, p. 1208). (grifo nosso).

² O parágrafo 4º. do artigo 87 foi revogado pela Lei nº 12.796, de 2013.

No mesmo mês e ano de aprovação da LDB 9.394/96, promulgou-se a Lei 9.424/96, Lei esta que dispunha sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais do Magistério - FUNDEF. O FUNDEF tinha como objetivo promover a universalização do Ensino Fundamental e a valorização dos profissionais do Magistério em efetivo exercício da docência no período de dez anos, ou seja, de 1996 a 2006. No que diz respeito à Valorização dos Profissionais do Magistério, o art. 7º determinava a utilização de, pelo menos, 60% do montante dos recursos destinado a Estados, Distrito Federal e Municípios, à remuneração dos profissionais do magistério, em efetivo exercício da docência no ensino fundamental público. Além da remuneração, o texto da Lei 9.424/96, também dispunha sobre a capacitação dos professores leigos. Conforme Parágrafo único do art. 87,

Nos cinco primeiros anos, a contar da publicação desta Lei, será permitida a aplicação de parte dos recursos da parcela de 60% (sessenta por cento), prevista neste artigo, na capacitação de professores leigos, na forma prevista no art. 9º, §1º (BRASIL, 1996).

A Lei que instituiu o FUNDEF buscava responder, dentre outros, ao disposto na LDB 9.394/96 no que concerne à formação inicial e valorização docente. No entanto, contemplava a valorização e capacitação apenas dos profissionais que se encontravam em efetivo exercício da docência no ensino fundamental público, deixando de fora todos os outros profissionais da educação básica. A Lei 9.424/96 também determinava prazo para que a formação fosse realizada, ou seja, cinco anos a contar da data da publicação da referida Lei. Após esse período, os governos estaduais, o do Distrito Federal e gestores municipais poderiam continuar investindo na formação inicial dos profissionais em exercício no ensino fundamental, contudo, os recursos utilizados para esse fim, não poderiam mais ser subtraídos da parcela dos 60% do FUNDEF, destinada a cada ente federado. Admitia-se, portanto, a utilização dos recursos referentes aos 40% do FUNDEF, estes destinados à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino – MDE, a utilização de recursos orçamentários próprios ou, ainda, a formação inicial sendo financiada pelos próprios profissionais do ensino.

Quanto à formação continuada dos profissionais da educação, a LDB 9.394/96, em seu art. 63, Inciso III, assegurou que a mesma fosse mantida pelos institutos superiores de educação, por meio de “Programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”. (BRASIL, 1996). O artigo 67 da referida legislação também trata sobre a questão da formação continuada, ao dispor, mais especificamente nos incisos II e V, sobre “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” e, respectivamente, “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho”. (BRASIL, 1996).

Neste sentido, paralelo às políticas voltadas à expansão da oferta de vagas em Universidades e Instituições privadas de ensino superior para formação inicial dos profissionais da educação, nos anos 1990 o Governo Federal também determinava o estabelecimento de políticas direcionadas à formação continuada, por parte dos entes federados, conforme expresso no texto da LDB 9.394/96.

Muitas foram, portanto, as iniciativas no tocante à implementação de Programas voltados à formação continuada de profissionais, nas mais diversas áreas.

De acordo com Gatti (2008)

Nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, a ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional. (GATTI, 2008, p. 58).

No Brasil, a partir dos anos 1990, a formação continuada de profissionais das mais diversas áreas do conhecimento apresentava-se como uma exigência da conjuntura econômica, que requeria profissionais mais qualificados e atualizados para fazer frente às mudanças colocadas pelo mundo do trabalho.

No que concerne à formação continuada dos profissionais da educação, Gatti (2008) afirma que muitos foram os Programas de Educação

continuada implementados, e que para suprir aspectos de uma formação de baixa qualidade ou o que a autora denominou de “má-formação”, esses Programas adquiriram caráter compensatório, descaracterizando o propósito desse tipo de formação, que era o aperfeiçoamento/aprofundamento dos profissionais nas suas áreas de trabalho e a sustentação e desenvolvimento da criatividade pessoal e coletiva, em função das produções técnico-científicas e culturais.

No contexto dos anos 1990, mais especificamente na segunda metade desta década, Gatti (2008) apresenta dois Programas de Formação Continuada, ambos financiados pelo Banco Mundial, implementados nos Estados de Minas Gerais e São Paulo: O Programa de Capacitação de Professores – PROCAP e o Programa de Educação Continuada – PEC.

O PROCAP, desenvolvido pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, tinha como objetivo capacitar professores dos anos iniciais do ensino fundamental das redes estadual e municipal, na modalidade à distância - EAD; o PEC, também desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, destinava-se aos dirigentes regionais, equipe técnica, gestores, coordenadores pedagógicos e docentes que atuavam em todas as séries do ensino fundamental. No Estado de São Paulo, as ações do PEC foram desenvolvidas em 19 Polos, na modalidade presencial, por Universidades e agências capacitadoras, a saber: Universidade de São Paulo – USP; Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP; UFSCAR; Universidade de Mogi das Cruzes – UMC; Universidade de Taubaté; Instituto Paulo Freire; Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC; Cooperativa Técnico-Educacional e Escola da Vila. Cada uma dessas instituições responsabilizava-se por um ou mais polos de educação continuada (GATTI, 2008).

Além dos Programas citados, Gatti (2008) apresenta outras iniciativas de formação, sob o nome de *continuada*, implementadas pelo governo Federal, em parceria com os governos subnacionais nos anos 1990 e que se estenderam pelos idos dos anos 2000. São eles: O Programa de Formação de Professores em Exercício – PROFORMAÇÃO, do Ministério da Educação – MEC, destinado aos

profissionais leigos que atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental, classes de alfabetização ou educação de jovens e adultos; o PEC – Formação Universitária, Programa da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em parceria com a USP, UNESP e PUC-SP, que visava formar, em nível superior, professores para atuar na educação infantil e anos iniciais de ensino fundamental; o Projeto Veredas – Formação Superior de Professores, desenvolvido no Estado de Minas Gerais em parceria com Universidades e Instituições de Ensino Superior do referido estado. Tinha como objetivo a formação superior dos professores que atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental, dentre outros. (GATTI, 2008).

Conforme apresentado por Gatti (2008), várias iniciativas foram e vêm sendo implementadas pelo Governo Federal e por convênios subnacionais, na perspectiva de diplomar aqueles profissionais que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, sem a formação legal exigida. No entanto, essa formação, pelo fato de estar sendo realizada em serviço, vem recebendo o nome de formação continuada.

Este estudo tem como objetivo analisar as contribuições da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, à Formação Continuada dos profissionais da Educação Básica da rede estadual de São Paulo, no âmbito dos Programas Teia do Saber e Curso de Especialização em Gestão Educacional, no período de 2002 a 2007. O estudo ora apresentado retoma as discussões acerca da Formação de Professores a partir dos anos 1990, enfatizando a Formação Continuada de Professores no contexto dos anos 2000, e o papel da UNICAMP enquanto Instituição Formadora, na execução de Políticas voltadas à formação continuada dos profissionais da Educação Básica. Por meio da análise de Relatórios de Avaliação elaborados por agências externas de avaliação, Relatórios de Avaliação produzidos pelas coordenações dos Cursos, depoimentos, anotações em diários, documentos da própria Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, dentre outros, foi possível constatar a importância do trabalho realizado pela UNICAMP no tocante à Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica. No que concerne ao Programa Teia do Saber, os dados demonstraram que aproximadamente 85% dos professores que participaram do curso o avaliaram

como Excelente ou Bom, retratando, portanto, em percentuais, as contribuições do curso às práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. No que diz respeito ao Curso de Especialização em Gestão Educacional, constatou-se que as experiências de cunho teórico-metodológico repercutiram de forma positiva na prática profissional dos gestores que participaram do Curso, uma vez que estes passaram a refletir sobre a realidade e a ter postura mais crítica acerca das políticas públicas, além de ressignificarem as ações desenvolvidas enquanto gestores. O Curso contribuiu, ainda, para: a melhoria nas relações dos gestores com os docentes, alunos e comunidade em geral;o desenvolvimento de novos processos de ação-reflexão-ação;uma nova postura frente ao Projeto Político Pedagógico e ao Planejamento de ensino, dentre outros.

O Programa Teia do Saber serviço³ foi criado pela Secretaria de Estado de Educação de São Paulo e tinha como objetivo capacitar os professores da rede pública de ensino, do Ciclo II do ensino fundamental e ensino médio,que estivessem atuando em sala de aula. Para implementar as ações de aperfeiçoamento e capacitação no âmbito do Teia do Saber, a Secretaria de Estado de Educação firmou convênio com a UNICAMP, por meio do Grupo Gestor de Projetos Educacionais – GGPE, no decorrer do ano de 2005.

O Curso de Especialização para Gestores do Sistema Público – CEGESP foi elaborado pelo GGPE e pela Faculdade de Educação da UNICAMP, em atendimento a solicitação da Secretaria de Estado de Educação, no ano de 2005. Inicialmente na modalidade Extensão, o curso visava atender a 6.000 gestores das escolas públicas estaduais. O Curso teve duração de 360 horas/a, sendo 180 presencias e 180 a distância (EAD). A coordenação do curso e a implementação dos conteúdos programáticos estavam sob responsabilidade da Faculdade de Educação – FE/UNICAMP.

³ A primeira edição do Programa Teia do Saber desenvolveu-se nos anos de 2003 e 2004, por meio de Convênio com a UNICAMP. As ações foram coordenadas inicialmente pela PREAC e posteriormente pelo GGPE. Conforme matéria publicada no Jornal da UNICAMP, edição de abril de 2006, 3,7 mil profissionais participaram da capacitação, beneficiando 700 mil alunos matriculados em escolas vinculadas a 14 Delegacias de Ensino.

Em função de negociações empreendidas pela SEESP e Unicamp o Curso para Gestores foi deslocado para a esfera da Pós- Graduação passando a integrar o rol de Cursos de Especialização “Lato- Sensu” sob a responsabilidade acadêmica da Faculdade de Educação e gestão administrativa compartilhada com o GGPE.

O interesse pelo estudo acerca da Formação Continuada dos Profissionais da Educação surgiu quando da minha inserção nos programas de formação continuada a partir de 1997 pela Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários da Unicamp- PREAC e posteriormente no Grupo Gestor de Projetos Educacionais – GGPE. Atuando inicialmente como coordenado associado (2005-2007) e posteriormente como coordenador do GGPE(2007 a 2009), pude participar como coordenador e colaborador de muitas ações de formação continuada desenvolvidas pelas redes públicas de ensino, em parceria com a UNICAMP. A escolha pelos Projetos Teia do Saber e Curso de Especialização para Gestores do Sistema Público, objeto de análise desse estudo, se justifica tendo em vista o elevado número de participantes nesses cursos, a estrutura montada para a execução de ambos os cursos, o número de profissionais contratados para ministrar as atividades de formação -, além dos alunos dos Cursos de graduação e pós-graduação da UNICAMP, que participaram como bolsistas, fosse como professores e/ou monitores -, as críticas feitas aos referidos programas e, sobretudo, a ausência de avaliações da própria UNICAMP em relação aos cursos de Formação Continuada por ela ministrados.

Com o objetivo de analisar as contribuições da UNICAMP à formação dos profissionais da educação da rede pública do estado de São Paulo no âmbito dos Programas Teia do Saber e CEGESP, dentre os Relatórios de Avaliação dos referidos cursos, produzidos a partir de questionários aplicados, individualmente, aos participantes dos Programas, no final de cada módulo desenvolvido e dos relatórios finais foram escolhidos os mais representativos para aprofundamento da pesquisa.

Considerando que a principal preocupação dos educadores e gestores da Educação recaia sobre a formação inicial do professor, tem-se a expectativa que,

ao término da investigação, sejam também identificadas as possíveis contribuições que ocorreram aos cursos de graduação, extensão e pós-graduação da Universidade, a partir da vivência dos docentes da própria Universidade. Nesta perspectiva, a questão norteadora deste estudo será:

QUAIS CONTRIBUIÇÕES DECORRENTES DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA TEIA DO SABER E DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR OFERTADOS, NO PERÍODO DE 2002 A 2007 NA UNICAMP E PROMOVIDOS PELA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO PODEM SER CONSTATADAS NOS RELATÓRIOS AVALIATIVOS DO PERÍODO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO?

Na perspectiva de discutir a Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica no Brasil no contexto dos anos 2000 e as contribuições da Universidade Pública, especificamente da UNICAMP à Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica da rede pública estadual do Estado de São Paulo, estruturamos este trabalho em três capítulos. No primeiro, apresentaremos uma breve discussão acerca das Políticas Públicas para a Formação de Professores no Brasil e no Estado de São Paulo, no contexto dos anos 1990, enfatizando, sobretudo, as políticas de Formação Continuada, formuladas e implementadas, especificamente nos anos 2000.

No segundo capítulo, apresentaremos um breve histórico da UNICAMP e sua atuação frente a Programas de Extensão Universitária, por meio do Grupo Gestor de Projetos Educacionais, o GGPE. Apresentar-se-á, também, alguns dos Programas de Formação de Professores executados no Estado de São Paulo, por meio de Convênio com a UNICAMP, a exemplo do Programa de Educação Continuada – PEC e do Programa de Formação de Professores – PROESF; contudo, o objeto central deste estudo são os Programas Teia do Saber e Curso de Especialização para Gestores Públicos – CEGESP.

Finalmente, o terceiro capítulo tem como objetivo quais contribuições decorrentes da implementação do programa teia do saber e do curso de especialização em gestão escolar ofertados, no período de 2002 a 2007 na Unicamp e promovidos pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo podem ser constatadas nos relatórios avaliativos do período sobre a formação continuada dos profissionais da educação.

Para isto, foram analisados os Relatórios de Avaliação externa de ambos os cursos, os Relatórios produzidos no decorrer da vigência dos Cursos pelas suas Coordenações, depoimentos de alunos, anotações em diários de classe, além de documentos da própria Secretaria de Estado de Educação. Serão também apresentadas, à luz das análises realizadas, as contribuições da UNICAMP à Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica da rede estadual de São Paulo.

Esperamos, com esta pesquisa, ter contribuído com as discussões acerca da temática da Formação Continuada dos Profissionais da Educação no Brasil, demonstrando a importância da Universidade pública nesse processo de construção e ressignificação de saberes. Espera-se, ainda, que este estudo possa inspirar novas pesquisas na área educacional, contribuindo, ainda mais, para a valorização dos Profissionais da Educação Básica.

CAPÍTULO I - POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: HISTÓRICO COM RECORTE TEMPORAL

Os estudos acerca da temática da Formação e do trabalho docente vêm se intensificando no Brasil desde os anos 1990, mais especificamente, a partir da segunda metade da década supracitada, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, Emenda Constitucional N°14/96, a Lei 9.424/96, o Plano Nacional de Educação, Lei 10.172 /2001, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica – DCNs –instituídas pela Resolução do CNE/CP n°1, de fevereiro de 2002⁴, Portaria n°. 1.403/2003, que instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica, esta revogada pela Portaria n°. 1.179/2004, instituindo a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Parecer CNE/CP n°. 1, de 15 de maio de 2006, Emenda Constitucional 53/06, Lei 11.494/2007, instituição do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, aprovação do Projeto de Lei n°. 403/2007, que institucionalizava o Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica – ENAMEB, dentre outros. As políticas de formação e valorização docente passariam a ser formuladas, implementadas e avaliadas à luz desse conjunto de Diretrizes, aprovado num contexto de reformas, essas orientadas/direcionadas pelo receituário neoliberal em voga no Brasil, mais fortemente, a partir da última década do século XX.

Os impactos das reformas neoliberalizantes no campo educacional, mais especificamente no que diz respeito à Formação Docente, passariam a ser analisados por acadêmicos, pesquisadores e profissionais interessados na análise

⁴Em dezembro de 2005 foi aprovada a Resolução n°1, de 17 de novembro de 2005 do CNE/CP, que alterou o artigo 15 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, Curso de Graduação Plena, instituídas pela Resolução n°1/2002 do CNE/CP. (BRASIL, 2005).

de políticas públicas, estes vinculados a Instituições de Ensino Superior, Associações, a exemplo da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE, Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou equivalentes das Universidades Públicas - FORUMDIR, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, Sindicatos dos Trabalhadores em Educação nos Estados da Federação, Fundação Carlos Chagas, além de Autarquias e órgãos públicos federais, tais como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, dentre outros.

Buscava-se compreender, no processo de reformas, as políticas de formação e valorização docente implementadas em todo o Brasil, bem como as repercussões de tais políticas no contexto sócio educacional e político. Apesar do aumento do interesse no estudo de questões educacionais, estimulado pelas políticas que vinham sendo implementadas em Estados e Municípios brasileiros, uma pesquisa realizada pela ANPED e INEP, por meio do Comitê dos Produtores da Informação Educacional (COMPED) e publicada no ano de 2002, constatou ser de pequena monta, ainda, a Produção acadêmico-científico acerca da Formação Docente no Brasil. Para chegar a essa conclusão, mapeou-se o número de Dissertações e Teses defendidas em Programas de Pós-Graduação em todo o país, no período de 1990 a 1996; os artigos publicados em dez Periódicos da área, entre os anos de 1990 e 1997, além Pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho – GT de Formação de Professores da ANPED, no período de 1992 a 1998. (ANDRÉ, 2002, p. 9).

A análise das Dissertações e Teses demonstrou que no período de 1990 a 1996, a produção discente praticamente dobrou, passando de 460 para 834; contudo, os estudos acerca da Formação Docente não acompanharam esse ritmo, demonstrando um crescimento de apenas 5% a 7% da produção discente. Dos 284 trabalhos produzidos de 1990 a 1996, 216 (76%) tratavam do tema Formação

Inicial, 42 (14,8%) abordavam o tema Formação Continuada, 26 (9,2%) focalizavam o tema Identidade e Profissionalização Docente (ANDRÉ, 2002, p. 10)

Quanto aos artigos publicados em Periódicos, num total de 115, as categorias discutidas pelos profissionais e os respectivos percentuais de produção foram os seguintes: Identidade e Profissionalização Docente, com 33 artigos (28,6%); Formação Continuada, com 30 (26%); Formação Inicial, com 27% (23,4%)e Prática Pedagógica com 25 (21,7%). Já para os trabalhos apresentados no GT “Formação Docente”, da ANPED, as categorias e percentuais de pesquisas, totalizando 70, foram: “Formação Inicial, com um total de 29 textos (ou 41,4%); Formação Continuada, com 15 textos (21,4%); Identidade e Profissionalização Docente, com 12 textos (17,1%); Prática Pedagógica, com 10 textos (14,2%) e Revisão de Literatura, com quatro textos (5,7%)”. (ANDRÉ, 2002, p. 12).

Nos três segmentos analisados, ocuparam lugar de destaque as produções acerca da formação inicial e da formação continuada dos profissionais da docência, seguido da análise acerca da identidade e profissionalização docente. (ANDRÉ, 2002).

Outra catalogação de pesquisas voltadas ao trabalho docente foi desenvolvida por Menga Ludke e Luiz Alberto Boing e publicada na *Revista Educação e Sociedade*, volume 28, n. 100, Edição Especial, em outubro de 2007. De acordo com os referidos autores, foram analisados quase 100 números da revista. Destes, 41 foram consultados *online*, ou seja, os mais atuais, e os números restantes nos acervos de diferentes bibliotecas.

A partir do levantamento e da leitura dos artigos que tratam do tema trabalho docente, procuramos agrupar aspectos significativos ressaltados por seus autores, em função de sua repercussão na realidade brasileira, tal como o vemos. Chegamos, assim, a quatro blocos, que recobrem os itens trabalhados pelos articulistas. (LÜDKE & BOING, 2007, p. 1180).

Os aspectos agrupados para análise, conforme importância destacada pelos autores das produções, foram os seguintes: 1) Sindicatos e organizações docentes; 2) Trabalho docente e as políticas públicas; 3) Profissão, profissionalidade, identidade e desenvolvimento profissional e 4) Fisionomia do trabalho docente hoje.

Sob as categorias mapeadas, discutiram-se algumas temáticas, dentre as quais: a importância do trabalho docente na escola e transformação social; a relação entre lutas sindicais e condições salariais e de trabalho dos educadores; globalização e impactos sobre o setor educacional e social; centralidade da conflitividade educativa; influência dos organismos internacionais sobre as políticas educacionais no contexto latino americano; formação inicial e trabalho docente como elementos fundantes da identidade profissional; alteração do locus de formação de professores, incidindo, na desprofissionalização desses profissionais; desvalorização e desvirtuamento dos salários dos professores; flexibilização do trabalho docente; profissionalismo e proletarização, além de tantos outros. (LUDKE & BOING, 2007).

Constata-se, portanto, a intensificação dos estudos e pesquisas acerca das políticas de Formação e Valorização docente implementados nas últimas duas décadas pelo governo federal e por governos subnacionais, por parte dos setores acadêmicos, pesquisadores independentes e aqueles vinculados a órgãos de pesquisas, a exemplo daqueles já mencionados neste texto.

A esses estudos, vem se somar a pesquisa ora apresentada, que objetiva analisar as contribuições da UNICAMP à formação continuada dos profissionais da Educação Básica da rede pública estadual de São Paulo, no contexto nos anos 2000.

Para tal análise, procuraremos, neste capítulo, abordar as políticas de Formação docente implementadas em meados dos anos 1990 e anos 2000, enfatizando as Políticas de Formação Continuada implementadas no Brasil e no Estado de São Paulo.

1.1 Políticas de formação docente no Brasil: uma análise à luz da legislação educacional brasileira

A década de 1990 do século XX foi palco de muitas mudanças no campo educacional. Buscava-se, inicialmente, atender às determinações da Constituição Federal aprovada em 1988 que, no âmbito do Estado democrático, garantia em

seus dispositivos legais, mais especificamente nos artigos 205 a 214, a educação como direito de todos e o dever do Estado em assegurá-la, definindo para isso as fontes e percentuais de vinculação de recursos a serem destinados pelos entes federados à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Posteriormente, em março de 1990, o Brasil, signatário da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, foi citado nos Documentos da Conferência como um dos países que, ao lado de Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão, possuía um dos índices mais elevados de analfabetismo do mundo. A partir desse evento, os países do Grupo dos 9 (EFA - 9), como ficaram conhecidos, bem como todas as nações que subscreveram a Declaração, se comprometeram a implementar programas com vistas a assegurar, ao longo da década, os objetivos traçados no âmbito da Conferência, quais sejam: 1) satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; 2) expandir o enfoque; 3) universalizar o acesso à educação e promover a equidade; 4) concentrar a atenção na aprendizagem; 5) ampliar os meios e o raio de ação da Educação básica; 6) propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; 7) fortalecer as alianças; 8) desenvolver uma política contextualizada de apoio; 9) mobilizar os recursos e; 10) fortalecer solidariedade internacional.

Para o alcance desses objetivos, foi aprovado no âmbito da Conferência o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. (UNESCO, 1998).

Fundamentado no conhecimento coletivo e no compromisso dos participantes, o Plano de Ação foi concebido como uma referência e um guia para governos, organismos internacionais, instituições de cooperação bilateral, organizações não-governamentais (ONGs), e todos aqueles comprometidos com a meta da educação para todos. (UNESCO, 1998).

De acordo com as orientações contidas no Plano de Ação Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, cada país deveria, em consonância com o disposto no referido documento, definir as suas próprias metas para a década de 1990, além de um calendário com a previsão das atividades a serem desenvolvidas. O processo de implementação das ações contidas em cada Plano,

bem como de avaliação, ajustes e revisão das políticas seria coordenado/realizado pelas agências internacionais que organizaram o evento, em parceria com os governos locais e outras organizações parceiras. (UNESCO, 1998).

Cabia, portanto, ao Brasil, definir as estratégias e metas para o alcance dos objetivos traçados na Declaração Mundial Sobre Educação para Todos, ou seja, para dar respostas aos organismos responsáveis pelo evento que, na concepção de Shiroma (2000, p. 60), “visavam a difusão e expansão do projeto educacional internacional”.

Mediante o diagnóstico apresentado na Conferência, para cumprir os objetivos traçados com prazos definidos para alcance e as estratégias e metas contidas no Plano de Ação, urgia uma reforma educacional no contexto brasileiro. Esta teria início no governo de Itamar Franco (1993-1995) com a elaboração do Plano Decenal de Educação; contudo, o projeto educacional traçado no âmbito da Conferência Mundial sobre Educação para Todos seria implementado a partir de 1995, na gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso.

No ano 2000, quando da avaliação do desempenho do Brasil frente ao Programa Educação para Todos – EPA, o Ministro da Educação, à época, Paulo Renato de Souza, na Introdução da Publicação intitulada *Educação para Todos: Avaliação da década*, declarava: “Quando assumimos o governo, em 1995, deixamos muito claro que o nosso compromisso era implementar aquelas metas definidas a partir da Conferência de Jomtien”. (BRASIL, 2000).

Na citação abaixo, fica evidente na fala do Ministro da Educação o alinhamento das políticas educacionais brasileiras ao projeto educacional internacional traçado em Jomtien. Vejamos:

Em primeiro lugar, gostaríamos de destacar que os *desafios lançados na Conferência de Jomtien, em 1990, vêm ocupando, desde então, a atenção do nosso País na área da educação*. Se analisarmos os dados da evolução do sistema educacional brasileiro nos anos 90, especialmente os da educação básica, e os compararmos com os indicadores das demais nações que assinaram a Declaração de Jomtien, o Brasil se destaca como um dos países que mais avançaram na década. Isso nos enche de satisfação, mas não deve ser motivo para desconsiderarmos o que ainda deve ser feito para completarmos o avanço necessário na área da educação, a fim de construirmos uma sociedade mais justa, democrática e igualitária (BRASIL, 2000, p.....). (Grifos nossos).

Em seguida, apresentava alguns resultados das ações implementadas pelo governo federal em parceria com os governos subnacionais e organizações não governamentais, ao longo dos anos 1990.

Se compararmos os dados de 1990 com os de 1999, observaremos como principais avanços na educação básica: a queda acentuada do analfabetismo, especialmente entre os grupos etários mais jovens; o aumento da participação das crianças de 7 a 14 anos no ensino fundamental; a redução dos índices de repetência e o aumento da promoção; a melhoria das taxas de transição escolar e a forte expansão do ensino médio. Todos estes avanços refletem de maneira muito significativa o esforço feito para melhorar a situação da educação no Brasil.

Para a efetivação das ações demandadas pelos organismos internacionais expressas na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, o governo brasileiro regulamentou, ao longo dos anos 1990, um conjunto de diretrizes, a começar pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, em dezembro de 1996. A respeito das reformas educacionais empreendidas nos anos 1990 pelos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998/1999-2002), Vera Peroni (2003) afirma que

No Brasil, o processo de reformas na área educacional nos anos 1990 deu-se em duas frentes: uma, por meio da apresentação de um projeto global para a educação - Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – e outra, que se constituiu na implementação de um conjunto de planos setoriais e decretos do Executivo. (PERONI, 2003, p. 15).

A referida autora constatou que as reformas educacionais desenvolvidas no período supracitado estavam ancorados em três pilares, a saber: o financiamento, a avaliação institucional e parâmetros curriculares nacionais – PCNs- e que, ao contrário do que se propalava acerca do caráter liberalizante das reformas em curso, as políticas educacionais adotadas apontavam para a centralização, controle ideológico da educação e descentralização dos recursos financeiros, beneficiando, com esse processo, a União. (PERONI, 2003).

No campo do financiamento, aprovou-se a Emenda Constitucional de nº 14/96 que criava o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, este regulamentado pela Lei 9.424/96. Aprovado para vigorar de 1996 a 2006, o FUNDEF, fundo de natureza contábil, era formado por 15% da vinculação constitucional de 25%

destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino, conforme art. 212 da CF 1988, dos seguintes impostos e transferências constitucionais: a) Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços – ICMS; b) Fundo de Participação dos Estados – FPE; c) Fundo de Participação dos Municípios – FPM; d) Imposto sobre produtos industrializados – IPI-exp e Lei Complementar 87/96, mais conhecida como Lei Kandir. Aqueles entes que não conseguissem alcançar o valor aluno mínimo/ano definido nacionalmente receberiam recursos complementares da União.

O FUNDEF tinha como objetivo a universalização do ensino fundamental público e a valorização dos profissionais em efetivo exercício do magistério. Para isso, destinava pelo menos 60% da parcela total dos recursos do Fundo para a valorização do magistério, e 40% para outras despesas com a manutenção e o desenvolvimento do ensino fundamental público - MDE.

Conforme art. 7º, Parágrafo Único, da Lei 9.424/96, da parcela dos 60% destinados à valorização do magistério, era permitido a utilização de parte desses recursos para a capacitação de professores considerados leigos, nos cinco primeiros anos a partir da data da publicação da Lei supracitada. Essa determinação visava atender a várias frentes: 1) o elevado número de professores leigos exercendo a docência no ensino fundamental público nos anos 1990; 2) a LDB 9.394/96, que determinava em seu artigo 62⁵ que a formação de docentes para atuar na educação básica fosse realizada em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitindo-se como formação mínima para o exercício da docência na educação infantil e quatro primeiros anos do ensino fundamental, aquela oferecida em nível médio na modalidade normal; 3) A Instituição da Década da Educação, no artigo 87, a iniciar-se a partir da publicação da LDB 9.394/94. O parágrafo 4º determinava que, até o final da década, somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço; 4) Lei 9.424/96, parágrafos 1º 2º que determinavam prazo de cinco anos para que os professores leigos obtivessem a habilitação legal exigida, formação esta a ser

⁵A redação do artigo 62 da LDB 9.394/96 foi modificada pela Lei 12.796, de 2013.

contemplada nos Planos de carreira e remuneração do magistério; 5) Decreto 3.276/99, artigo 3º, parágrafo 2º, que determinava que a formação para atuação multidisciplinar no magistério da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental se realizasse, *exclusivamente*⁶, em cursos normais superiores. Esta determinação contribuía para a expansão do ensino superior privado, delegava aos profissionais da educação a responsabilidade para com a própria formação, além de desresponsabilizar a União de investir recursos públicos na valorização e formação dos profissionais da educação, inclusive aqueles considerados leigos.

Pode-se afirmar que nos anos 1990, no campo do financiamento da educação básica, o FUNDEF foi um dos instrumentos legais que impulsionou parte das reformas educacionais, uma vez que a partir de sua aprovação, instituíram-se programas e ações voltadas à universalização do ensino fundamental, à correção do fluxo escolar, à avaliação do ensino e à valorização e formação docente, dentre outros.

No ano 2000, por ocasião da reunião em Dakar, Senegal, os participantes do Fórum Mundial de Educação, ou seja, os governos, as organizações e agências internacionais, grupos e associações, avaliaram os avanços das nações ao longo da década de 1990 e reafirmaram o compromisso com as metas traçadas em Jomtien. No contexto da Conferência de Dakar, o prazo para alcance de algumas metas foi estendido até o ano de 2015. Sendo assim, as políticas a serem implementadas pelos participantes da Cúpula da Educação até o ano de 2015, deveriam estar em consonância com as metas traçadas na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, estas reflexo das orientações neoliberais presentes nos documentos dos organismos internacionais.

⁶Redação alterada pelo Decreto 3.554/2000. Pela nova redação, o parágrafo 2º do artigo 3º do Decreto 3.276/99 passaria a vigorar da seguinte forma: "A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação básica e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, *preferencialmente*, em cursos normais superiores". (grifos nossos).

1.1.1 O Estado e as políticas de formação docente no Brasil

A formação docente no Brasil ganha nova configuração, no contexto das reformas neoliberais levadas a cabo mais especificamente na segunda metade dos anos 1990, nas gestões administrativas de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998/1999-2002). A aprovação da LDB 9.394/96 e a Emenda 14/96 que criava o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, este aprovado pela Lei 9.424/96, seriam alguns dos instrumentos legais que materializariam as reformas no campo da formação e valorização docente, a partir dessa década.

Nos artigos 61 a 67, a LDB definia quem eram os profissionais da educação, a formação exigida para o exercício da docência na educação básica e magistério superior, o *locus* dessa formação, além das incumbências dos sistemas de ensino para com a valorização dos profissionais da educação. Determinava, no artigo 62, que a formação do docente para atuar na educação básica fosse realizada em nível superior, em cursos de licenciatura, graduação plena, em *universidades e institutos superiores de educação*.

A LDB também definiu prazos para que os profissionais da educação, em efetivo exercício da docência, contudo leigos, adquirissem a formação à qual se referia o artigo 62. Instituiu-se a Década da Educação (art.87, § 4º) a contar da data de sua publicação e definiu que, até o final dessa década, somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou por treinamento em serviço.

Paralelamente à aprovação da LDB 9.394/96, foi aprovada a Lei 9.424/96, que regulamentava o FUNDEF. A referida legislação, em seu artigo 7º determinava que pelo menos 60% dos recursos do Fundo fossem utilizados para a remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício docente, admitindo-se a utilização de parte desses recursos para a capacitação de professores leigos nos cinco primeiros anos de vigência do FUNDEF, a contar da publicação da Lei supracitada. Neste sentido, durante os cinco primeiros anos, os governos subnacionais poderiam utilizar parte dos recursos do Fundo destinados

à valorização docente para financiar a formação dos profissionais que, apesar de estarem em sala de aula, não possuíam a habilitação legal exigida. Findando esse período, era permitida a utilização de parte dos 40% do Fundo destinada a outras despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino, para a continuidade da formação inicial dos profissionais do magistério, pelos sistemas de ensino, sendo vedada, portanto, a utilização de parte dos 60%, que a partir de então deveria ser utilizada para a remuneração docente.

A partir disso, constatou-se em todo o Brasil: 1) demanda dos profissionais do magistério do ensino fundamental, pela formação superior; 2) demanda por parte daqueles que desejavam exercer a docência e ainda não possuíam curso superior, e expansão dos Institutos Superiores de Educação, com a oferta de cursos de Pedagogia em Regime Especial e Cursos Normais Superiores, ambos voltados à formação para atuação nos anos iniciais do ensino fundamental e a serem financiados com parte dos recursos da parcela dos 60% do FUNDEF. Verificou-se, também, a partir da aprovação da LDB, a extinção gradativa dos cursos de magistério, nível médio, apesar de a LDB admitir, no artigo 62, como formação mínima para o exercício da docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, a formação em nível médio, na modalidade normal.

A respeito da expansão dos cursos de formação de professores no Brasil, no final dos anos 1990 e início dos anos 2000, Freitas se posiciona da seguinte forma:

A expansão desenfreada à qual se refere Freitas (2007) é fruto, além do prescrito na LDB, da retirada da formação dos professores para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental dos Cursos de Pedagogia, legitimada pela aprovação do Decreto 3.276/99, que, em seu artigo 3º, parágrafo 2º, determinava que a formação superior para atuação multidisciplinar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental fosse realizada, *exclusivamente*, em cursos normais superiores. O texto do referido parágrafo foi alterado pelo Decreto 3.554 de 2000, sendo a expressão “exclusivamente” foi substituída por “preferencialmente”.

Depois de manifestações contrárias de entidades nacionais (ANFOPE, ANPAE, ANPEd e outras) e da comunidade acadêmica, o Decreto de nº. 3.554/2000 veio relativizar o Decreto anterior, substituindo o termo exclusivamente por preferencialmente. (RIBEIRO & MIRANDA, 2008, p. 10).

Outro aspecto que justificava a referida expansão é que a institucionalização dos Institutos Superiores de Educação como instância formadora dos profissionais para atuar na educação básica visava atender as orientações dos organismos internacionais, no sentido da diversificação das Instituições de Ensino Superior. Essa diversificação resultaria em redução das despesas com pesquisas e investigações em instituições universitárias, o compartilhamento do atendimento em franca expansão, com a iniciativa privada, e uma maior rapidez, prática e eficiência na formação dos quadros do magistério. (FREITAS, 2003).

Retomando o que foi posto por Helena de Freitas (2007) acerca da qualidade duvidosa dos cursos de formação de professores em Institutos Superiores de Educação, em franca expansão a partir do final dos anos 1990, questiona-se acerca das concepções teóricas que têm permeado a formação docente no Brasil a partir do período supracitado.

Os processos de ajuste estrutural desencadeados pelo neoliberalismo no Brasil, em meados dos anos 1990, pregavam o enxugamento do Estado no tocante ao financiamento de políticas sociais. No campo educacional, atividade considerada não exclusiva do Estado, a indicação era a transferência desse serviço para a iniciativa privada e/ou setores não estatais (PERONI, 2003; ADRIÃO, 2006). Ancorados nesses princípios, o Estado passaria a desobrigar-se do compromisso do financiamento da educação para todos, revelando, segundo Freitas “[...] a subordinação do nosso país às exigências do Banco Mundial e à lógica do mercado”. (FREITAS, 2003, p. 1097).

No que concerne à formação docente, mudanças importantes seriam implementadas, com vistas à formação de um profissional com o desenvolvimento de múltiplas competências, preparado para responder às exigências do mercado de trabalho que se (re)estruturava.

Para Freitas,

No âmbito das políticas de formação de professores mudanças significativas foram implementadas, objetivando *a construção de um professor com habilidades e competências*, capazes de torná-lo correia de transmissão, na escola e na sala de aula, das novas formas de laboridade, demandadas pelo nível de desenvolvimento do capitalismo na atualidade. (FREITAS, 2003, p. 1097). (grifo nosso).

Nesta perspectiva, as competências e habilidades demandadas pelo contexto de reformas, como requisitos básicos para a formação docente, expressar-se-iam em documentos legais que normatizavam a formação docente, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, instituídas no ano de 2002 e, posteriormente, nas Diretrizes específicas instituídas para cada licenciatura.

Vejamos o que determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, instituídas pela Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002, no artigo 6º, incisos I a VI, que trata da elaboração do projeto pedagógico dos cursos de formação docente:

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes serão consideradas:

- I - as *competências* referentes ao comprometimento com os *valores inspiradores da sociedade democrática*;
- II - as *competências* referentes à compreensão do *papel social da escola*;
- III - as *competências* referentes ao *domínio dos conteúdos* a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
- IV - as *competências* referentes ao domínio do *conhecimento pedagógico*;
- V - as *competências* referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o *aperfeiçoamento da prática pedagógica*;
- VI - as *competências* referentes ao *gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional*.
- VII - (BRASIL, 2002). (grifos nossos).

A partir do exposto, constata-se que as orientações para elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos – PPCs, fundavam-se na noção de competências. A análise dos dispositivos da Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002, nos permite afirmar que as noções de competência e habilidades permeiam todo o documento, impondo, portanto, a estruturação de um currículo, de um modelo de formação docente, alinhado com as exigências postas

pelo cenário de reformas desenhado, no Brasil, a partir da segunda metade dos anos 1990.

Ao analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, Freitas declara que:

As diferentes dimensões de formação omnilateral dos educadores, a concepção de formação sócio-histórica em toda a sua plenitude nos aspectos cognitivos, ético, político, científico, cultural, lúdico, estético, que há décadas teimamos construir como política de formação, não são tratadas no documento. (FREITAS, 2003, p. 1117).

Afirma ainda que havia por parte do SESU-MEC, ao instituir as referidas Diretrizes, a intenção de retirar o debate sobre a formação docente do campo maior da formação dos profissionais da educação, debate este que se daria a partir da formulação e instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. (FREITAS, 2002).

Neste sentido, o modelo de formação docente proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, centrado no desenvolvimento de competências e habilidades requeridas pelo processo de reestruturação produtiva, remonta ao modelo de formação tecnicista adotado até meados da década de 1980, contra o qual lutaram os educadores vinculados a movimentos e a Associações de estudos e pesquisas em defesa da formação e valorização docente no Brasil, conforme apontam alguns dos relatórios da ANFOPE.

Contrariamente à ideia de uma formação tecnicista, fragmentada, centrada em competências e habilidades, apresentava-se o modelo de formação dos profissionais da educação ancorada num currículo com uma base comum nacional, norteado pela seguintes diretrizes: sólida formação teórica e interdisciplinar, unidade teoria e prática em todo o curso, trabalho coletivo e interdisciplinar como eixo do trabalho docente, compromisso social do profissional da educação, gestão democrática, inclusão da concepção da formação continuada visando ao aperfeiçoamento do desempenho do profissional da educação, além da avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação, à luz do projeto pedagógico de cada curso. (ANFOPE, 2012).

A concepção de Formação que se opunha à tecnicista acima destacada, apontava para a formação de profissionais para atuar na educação básica nos moldes da Proposta de DCNs encaminhadas ao MEC/CNE em maio de 1999 pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP), em que seria o Pedagogo formado em Cursos de Pedagogia o profissional habilitado ao exercício da docência na educação básica. (RIBEIRO & MIRANDA, 2008).

Nesse documento, o perfil do pedagogo foi definido como um profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, *tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional*". (COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA, 1999 p.1 *apud* RIBEIRO & MIRANDA, 2008, p. 8-9). (grifo nosso).

No ano 2000, mesmo ainda não tendo sido homologada a proposta de Diretrizes enviada ao MEC/CNE pela CEEP, em maio de 1999, a Secretaria de Educação Superior – SESU - instituiu outra Comissão de Especialistas, esta formada por professores de várias universidades públicas, para elaboração de uma nova Proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. Em conjunto com a CEEP, instituída em 1999, a nova Comissão elaborou o documento, reafirmando a docência como base para a formação do profissional formado nos cursos de Pedagogia. Encaminhada ao CNE em abril de 2002, a referida proposta, a exemplo da anterior, também não foi homologada. (RIBEIRO & MIRANDA, 2008).

De 1999 a 2006, vários documentos que tratavam da formação de professores para atuar na educação infantil e nos anos iniciais e finais do ensino fundamental foram aprovados, culminando com a aprovação, em dezembro de 2005, do Parecer CNE/CP 05/2005, que após constatação de incoerência do artigo 14 em relação ao artigo 64 da LDB 9.394/96, foi encaminhado ao CNE para análise. Após reexame, o artigo 14 sofreu alterações e a Resolução CNE/CP nº 01/2006 foi aprovada em 15/05/2006. (RIBEIRO & MIRANDA, 2008).

Deste modo, depois de muitas discussões, em 15/05/2005, foi aprovada a Resolução CNE/CP nº 01 que instituiu as DCNs para o Curso de Pedagogia, ficando definido que a formação a ser oferecida *nesse curso deverá abranger a docência, a gestão, a pesquisa, a avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral e a elaboração, a execução, o*

acompanhamento de programas e atividades educativas. (RIBEIRO & MIRANDA, 2008, p. 13). (grifo nosso).

A aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia representava uma conquista para a ANFOPE e outras entidades de estudos e pesquisas educacionais, uma vez que contemplava as indicações apresentadas nas propostas de Diretrizes elaboradas e encaminhadas ao MEC/CNE nos anos de 1999 e 2002 (RIBEIRO & MIRANDA, 2008). Ressalta-se, também, que as orientações presentes nas propostas fazem parte de um conjunto de objetivos que a ANFOPE vem defendendo desde a sua criação em fins dos anos 1970, acerca da formação e valorização dos profissionais da educação. (ANFOPE, 2012).

Suas manifestações e posicionamentos vêm contribuindo sobremaneira para: a) a defesa da formação de professores, exclusivamente, em nível superior, sendo a formação inicial na modalidade presencial; b) o fortalecimento da *Base Comum Nacional* na organização curricular dos cursos de formação; c) a constituição de projetos políticos pedagógicos voltados para a formação dos licenciandos; d) a produção de conhecimento resultante de pesquisas sobre as temáticas educacionais relevantes para o fortalecimento dos princípios anteriormente mencionados. (ANFOPE, 2012, p. 6).

Constata-se, portanto, uma convergência das propostas defendidas pela ANFOPE com as novas Diretrizes do Curso de Pedagogia, aprovadas em 2006.

A partir da aprovação das Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia, as instituições de educação superior que mantinham cursos autorizados como Normal Superior e que pretendessem a transformação destes em curso de Pedagogia, bem como as instituições que já ofereciam cursos de Pedagogia, deveriam elaborar novos projetos pedagógicos, obedecendo ao determinado na Resolução 1/2006.

O movimento em favor do determinado no artigo 11 da Resolução supracitada passou a ocorrer em todo o Brasil, com o aumento da oferta de cursos de Pedagogia em instituições públicas e privadas. Com base nos dados do INEP, Gatti (2009) declara que entre os anos de 2001 a 2004 houve um aumento de cerca de 70% na oferta dos cursos de Pedagogia, sobretudo entre aqueles vinculados às instituições estaduais (170%) e às instituições privadas (98%). Para

o período de 2004 a 2006, verificou-se estabilidade na oferta de cursos, registrando-se um crescimento de apenas 9%. (GATTI, 2009).

Afirma ainda que no ano de 2006 existiam no Brasil 1.562 cursos de graduação em Pedagogia na modalidade presencial, com cerca de 281 mil alunos matriculados. A maioria dos cursos, ou seja, 56% eram oferecidos por instituições de educação superior *privada* – 32% particulares e 24% comunitárias, confessionais ou filantrópicas – 32% ofertados em instituições *estaduais* e, apenas, 10% dos cursos de Pedagogia se concentravam em *instituições federais*. (GATTI, 2009).

A autora chama a atenção para o fato de que no período de 2001 a 2006 o número de matrículas nos cursos de Pedagogia cresceu apenas 27%, demonstrando que o crescimento das matrículas não ocorreu na mesma proporção que o número de cursos, ou seja, 70%. (GATTI, 2009).

Constata-se, a partir do cenário apresentado por Gatti (2009), que nos primeiros anos da década de 2000 ampliou-se o número de cursos de Pedagogia no Brasil, com estabilidade da oferta a partir de 2004. O atendimento nesse período foi feito predominante pelo setor privado, confirmando pesquisas já apresentadas acerca da expansão dos Cursos de Pedagogia nos institutos superiores de educação em fins dos anos 1990 e início da década de 2000.

Como explicar, portanto, a baixa demanda registrada por Gatti (2009) pela formação superior nos Cursos de Pedagogia, num contexto em que passava a vigorar as novas diretrizes curriculares, com uma nova proposta de formação docente, com a expansão do número de cursos em instituições públicas e privadas, nas modalidades presencial e a distância, com a criação do PROUNI no ano de 2004, Financiamento Estudantil – FIES, linhas de financiamento estudantil própria nas instituições privadas, além das orientações da LDB 9.394/96 acerca da formação docente em nível superior?

Gatti (2009), assim como outros autores que analisam a formação docente no Brasil, afirma que uma explicação para esse fenômeno é que a expansão dos cursos e matrículas verificada no início dos anos 2000 pode ser atribuída às prescrições normativas da LDB de que a formação docente para atuação na

educação básica far-se-ia em nível superior. Uma vez que a demanda pela certificação por parte daqueles que se encontravam no exercício da docência foi atendida, pode-se inferir que a tendência que se apresenta é de estabilização, em um patamar de queda. (GATTI, 2009).

A partir da constatação da redução da demanda pelos cursos de formação de professores nos cursos de Pedagogia, qual o cenário que se apresenta para a segunda metade dos anos 2000? Quais políticas foram implementadas a partir de 2006 para a formação dos profissionais da educação? Quais os desafios para a formação docente?

1.1.2 Formação docente: novas configurações

Ao tempo em que se constatava o atendimento da demanda por formação inicial por parte daqueles que se encontravam em efetivo exercício da docência na Educação Básica, na primeira metade dos anos 2000, vinha a público Relatório produzido pela Comissão Especial do Conselho Nacional de Educação -CNE e Câmara de Educação Básica – CEB, a partir de dados do INEP, dando conta de que havia um *déficit* de, aproximadamente, 235 mil professores para atuar no Ensino Médio, em todo o Brasil, especificamente nas disciplinas de Química, Física, Biologia e Matemática. (BRASIL, 2007). De acordo com o referido Relatório, a insuficiência de vagas nas universidades públicas em todo o país, associada ao elevado abandono nos cursos de licenciatura, contribuíam para o *déficit* de professores para atuar no Ensino Médio. Acrescente-se a isso o número de profissionais que deixam a profissão, ou por estarem em processo de aposentadoria ou por baixa remuneração⁷ (BRASIL, 2007). De acordo com pesquisa realizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, citada no Relatório do CNE/CEB,

⁷Esse posicionamento constituiu-se alerta da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, acerca da possibilidade de o Brasil ter um “apagão” no ensino médio, por falta de professores.

[...] o Brasil corre um sério risco de ficar sem professores de Ensino Médio na rede pública, na próxima década. [...] basta que se analise a relação entre número de ingressantes na profissão *versus* a perda de profissionais por aposentadoria ou baixa remuneração salarial. (CNE *apud* BRASIL, 2007 p. 12)

Outro dado revelado no Relatório do CNE/CEB (BRASIL, 2007) diz respeito à falta de interesse por parte dos jovens pela carreira docente, em decorrência dos baixos salários, condições de trabalho, formação continuada, dentre outros. Vejamos:

De forma resumida, observa-se que o número de jovens interessados em ingressar na carreira do magistério é cada vez menor, em decorrência dos baixos salários, das condições inadequadas de ensino, da violência nas escolas e da ausência de uma perspectiva motivadora de formação continuada, associada a um plano de carreira atraente. (BRASIL, 2007, p. 17)

Na perspectiva de superar e conter o *déficit* de profissionais para atuar no ensino médio, considerando a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (2007-2020) que tem como objetivo a universalização de toda a Educação Básica (Educação Infantil – Creche e Pré-escolas, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e a aprovação da Emenda Constitucional nº 59/09, que determina educação básica obrigatória e gratuita a partir dos quatro anos de idade, o CNE/CEB, além do diagnóstico da situação do Ensino Médio no Brasil, apresentou um conjunto de propostas estruturais e emergenciais a serem implementadas em curto e longo prazos pelo governo federal, em parceria com os governos subnacionais, para a formação de docentes para atuar no Ensino Médio e anos finais do ensino fundamental. Portanto, dentre as soluções emergenciais a serem implementadas em curto espaço de tempo, encontram-se as seguintes propostas:

- a) Contratação de profissionais liberais para atuar como docentes no Ensino Médio nas disciplinas de Química, Física, Biologia e Matemática, mediante aprovação em cursos de Complementação Pedagógica, regulamentados pelo CNE. Determinava-se, também, que aqueles profissionais que já se encontravam em efetivo exercício da docência no Ensino Médio pudessem fazer a Complementação Pedagógica em Serviço, preferencialmente no

período de recesso escolar, admitindo-se parte do curso a distância, e concessão de bolsa de estudos;

- b) Aproveitamento emergencial de alunos de licenciaturas como docentes, para atuar em escolas públicas em disciplinas com *déficit*. Os alunos envolvidos, além do recebimento de bolsas de iniciação à docência, teriam computada a experiência como créditos, além da certificação do serviço realizado como atividade de extensão;
- c) Bolsas de estudos para alunos carentes realizarem o Ensino Médio em escolas da rede privada de ensino, a exemplo do que ocorreu com o PROUNI;
- d) Incentivo ao retardamento das aposentadorias de professores por meio de incentivos fiscais ou financeiros. A ênfase dar-se-ia naqueles profissionais licenciados nas disciplinas em que se constatava maior carência;
- e) Incentivo para professores aposentados retornarem à atividade docente, por meio de incentivos fiscais ou financeiros. Atenção maior àqueles licenciados em disciplinas onde se apresenta maior demanda de professores.

Em curto prazo, essas foram algumas das propostas emergenciais apresentadas pelo CNE/CEB (BRASIL, 2007) para se evitar o apagão no Ensino Médio. Contudo, as propostas emergenciais apresentadas pelo governo federal para suprir a carência de docentes no Ensino Médio foram alvo de críticas por parte de educadores, que afirmavam ser a escassez de docentes um problema estrutural, ocasionado pelo descompromisso do Estado com as políticas de valorização e formação docente. Portanto, não poderia ser solucionado apenas com políticas focais, de cunho emergencial. (FREITAS, 2007). A esse respeito, Freitas se posiciona da seguinte forma:

As alternativas – conjunturais – que vem sendo apontadas para o enfrentamento desse grave problema – a complementação pedagógica em licenciaturas paralelas de 540 horas ou ‘aceleradas’ de 120 horas aos bacharéis de qualquer área e as bolsas aos 150 mil estudantes de pós-graduação para atuarem como docentes de escolas públicas, após passarem por ‘treinamento’ – não equacionarão a escassez na direção de uma política de valorização da formação dos professores. Pelo

contrário, aprofundarão o quadro de sua desprofissionalização pela flexibilização e aligeiramento da formação. (FREITAS, 2007, p. 1207).

Para além das críticas, passaram a vigorar no Brasil, a partir de 2005, programas voltados à formação de docentes em nível superior, na modalidade a distância, a exemplo do Pró-Licenciatura criado em 2005 e a Universidade Aberta do Brasil – UAB, em 2006.

De acordo com informações presentes na página do Ministério da Educação⁸, o Pró-Licenciatura tinham como objetivo promover a formação inicial a distância de docentes que se encontram em efetivo exercício da docência, nos anos finais do ensino fundamental e/ou ensino médio, nos sistemas públicos de ensino. Desenvolve-se em parceria com instituições de ensino superior que mantêm cursos superiores a distância, com carga horária igual ou superior aos cursos ministrados na modalidade presencial, estando o docente, para isso, em pleno exercício das atividades, ou seja, a formação será em serviço.

O Sistema UAB, instituído pelo Decreto nº 5.800/2006, visa à expansão e interiorização da oferta de cursos e programas de educação superior em todo o país. Para tanto, objetiva oferecer cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada aos professores da educação básica; cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores profissionais da educação básica; cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento; fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, além da ampliação do acesso ao ensino superior público nas mais diferentes regiões do país. (BRASIL, 2006). De acordo com dados do MEC⁹, a partir de 2006 o Programa Pró-Licenciatura passou a ser desenvolvido no âmbito da UAB. Esses Programas, na concepção de Freitas, institucionalizaram a formação de professores a distância no país, como política pública de formação. (FREITAS, 2007).

A formação docente na modalidade a distância ganhou força a partir de 2009 com a aprovação do Decreto 6.755 de Janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica

⁸Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=708>

⁹Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=708>

e a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES¹⁰, no fomento a Programas de formação inicial e continuada. (BRASIL, 2009). Constitui-se objetivo da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, conforme artigo 1º do Decreto 6.755/2009, “[...] organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica”. (BRASIL, 2009).

Entrava em curso, portanto, uma política nacional de formação docente, visando atender as necessidades por formação inicial e continuada dos profissionais do magistério. No âmbito da formação inicial, conforme artigo 7º, incisos I e II do Decreto 6.755/2009, o atendimento dar-se-ia “pela ampliação das matrículas oferecidas em cursos de Licenciatura e Pedagogia, pelas instituições públicas de educação superior”, e “por meio de apoio técnico ou financeiro para atendimento das necessidades específicas[...]” (BRASIL, 2009). No que concerne à formação continuada, o artigo 8º do Decreto supracitado, incisos I e II, determina que a mesma seja feita “[...] por meio de cursos presenciais ou cursos à distância”, “[...] atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado”.

Com vistas a atender ao disposto no Decreto 6.755/2009, mais especificamente ao disposto no artigo 11, inciso III, foi instituído em maio de 2009, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR¹¹. Vejamos acerca do que trata o artigo 11, incisos de I a III:

Art. 11. A CAPES fomentará, ainda:

I-[...]

II – [...]

III – oferta emergencial de cursos de licenciatura e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica, que sejam:

¹⁰“A Lei n.º 11.502/2007, modificou os termos da Lei 8.405/92, ampliando as competências da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e sua estrutura organizacional para a agência assumir – além do suporte ao Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) e ao desenvolvimento científico e tecnológico do País – a indução e o fomento a ações de formação e valorização dos profissionais do magistério da educação básica pública”. (CAPES, 2012, p. 9).

¹¹Informações acerca do PARFOR podem ser obtidas no seguinte endereço eletrônico: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>

- a) graduados não licenciados;
- b) licenciados em área diversa da atuação docente; e
- c) de nível médio, na modalidade Normal.

O PARFOR é um Programa emergencial que visa atender as necessidades por formação docente, em serviço, por meio de licenciaturas, cursos ou programas especiais de formação. Para isso, fomenta a oferta de turmas especiais em programas e cursos de: a) *Licenciatura*- para aqueles que, estando em sala de aula, não possuem a habilitação legal exigida ou, ainda, para tradutores intérpretes de Libras; b) *Segunda licenciatura*- para aqueles que atuam em áreas distintas da sua formação inicial há pelo menos três anos, ou ainda para aqueles que atuam como tradutores intérpretes de Libras e; c) Formação pedagógica, destinada àqueles graduados, não licenciados e que atuam em sala de aula, como docentes. (CAPES, 2012).

De acordo com informações da CAPES, para concorrer aos cursos do PARFOR os docentes deverão, após divulgação do calendário de inscrições pela CAPES, realizar a sua pré-inscrição na Plataforma Freire e tê-la validada pela Secretaria de Educação ou órgão equivalente ao qual se encontra vinculado. (CAPES, 2012).

Os primeiros resultados do PARFOR já foram divulgados no Relatório de Gestão 2009-2012, da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica– DEB, órgão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. De acordo com o Relatório da DEB, “Em 2009, o número de matriculados era de 4.273 professores, distribuídos em 140 turmas. O Programa encerrou o ano de 2012 com 62.198 professores matriculados em 1.920 turmas especiais ofertadas por 92 IES”(CAPES, 2012, p. 5). O aumento registrado no período de 2009 a 2012 no número de alunos matriculados foi de 1.355%, fato que repercutiu positivamente no aumento do número de turmas, que foi de 1.271%, no mesmo período. Do total de matrículas registrado em 2012, “[...] a região Norte apresenta o maior número de alunos matriculados (48,54%), seguida da Nordeste (39,05%), Centro-Oeste (1,29%), Sudeste (4,01%) e Sul (7,12%)” (CAPES, 2012, p. 32).

Os dados apresentados demonstram que ainda há um percentual significativo de profissionais sem a formação legal exigida para atuação na docência da educação básica, e que as regiões norte e nordeste são aquelas em que se registram a maior demanda. Demonstram também que, em três anos, o crescimento do número de matrículas foi bastante expressivo, com tendência a aumento nos anos que se aproximam, tendo em vista o elevado número de docentes que ainda não possui a habilitação legal exigida para o exercício do magistério na educação básica.

De acordo com dados da Sinopse Estatística da Educação Básica de 2012 (INEP, 2012), das 2.101.408 funções docentes, 1.642.195 são exercidas por profissionais com formação superior, 335.418 com o ensino médio na modalidade normal, 115.456 com ensino médio e 8.339 por profissionais que possuem, apenas, o ensino fundamental. Isso significa dizer que quase 500 mil profissionais que atuam na educação básica não possuem a formação docente exigida pela LDB 9.394/96. (INEP, 2012). Soma-se a esse quantitativo, o elevado número de profissionais que o país precisará para atender a expansão de toda a educação básica, especificamente na educação infantil, anos finais do ensino fundamental, ensino médio, ensino médio na modalidade normal, educação de jovens e adultos, educação profissional, dentre outros.

Em concordância com o já mencionado por Freitas (2007), programas pontuais e cursos a distância e semipresenciais, apesar dos avanços constatados no que diz respeito à ampliação da oferta, não se constituem em solução para a resolução de um problema que é estrutural, ou seja, a escassez de profissionais com formação superior para o exercício da docência na educação básica. Políticas de governo como as que vêm sendo implementadas na última década, têm apresentado avanços, mas o que precisa ser defendido e institucionalizado “[...] é uma política global de formação do profissional da educação, de caráter histórico e que responda as necessidades atuais[...]”. (FREITAS, 2007, p. 1220).

Ao finalizar a redação do Documento Final do XVI Encontro Nacional da ANFOPE, em dezembro de 2012, a ANFOPE reafirma o seu posicionamento

acerca das políticas de formação docente implementadas nos últimos dez anos, afirmando,

[...] uma convicção deve ser manifestada: ações pontuais e revestidas de caráter emergencial e provisório de formação de professores pouco resolverão a falta de professores qualificados na educação básica. Não haverá equacionamento da questão enquanto o Estado brasileiro, independentemente da ideologia partidária do governo que ocupa o poder de decisão legitimado pelo voto nas urnas, eximir-se de estabelecer uma política global de formação e de valorização dos profissionais da educação, com a perspectiva de construir um sistema nacional organicamente articulado entre as diferentes esferas – municipal, estadual e federal - e que incida de modo qualitativo sobre a formação inicial, continuada, planos de cargos, salários e condições dignas de trabalho. (ANFOPE, 2012, p.45)

Espera-se, portanto, que as finalidades e princípios defendidos pelos representantes da ANFOPE e outras Associações possam ser contemplados nas políticas de formação docente implementadas pela Nova Capes, traduzindo-se na implementação de uma política global de formação docente em todo o Brasil.

CAPÍTULO II - POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL: AS CONTRIBUIÇÕES DA UNICAMP À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESTADO DE SÃO PAULO

O presente capítulo está estruturado de forma a apresentar a formação continuada de professores da Educação Básica, levando-se em consideração a inserção da Unicamp neste contexto.

Embora deslocado do recorte temporal, o Programa de Educação Continuada (PEC) levado a efeito pelo Governo do Estado de São Paulo, está aqui presente por constituir-se num marco inicial de formação em larga escala com o viés da formação continuada. São apresentados programas de destaque no âmbito da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, da própria Unicamp-PROESF e a criação do GGPE como órgão catalisador de projetos educacionais junto ao Gabinete do Reitor (GR).

O objetivo central deste capítulo é apresentar um panorama geral das ações ocorridas no período, a partir de experiências anteriores da Universidade, que contribuíram para a expansão das iniciativas não regulares de formação, ou seja, aquelas que não constam do catálogo oficial.

2.1 Políticas de formação continuada de professores no Brasil: os caminhos da legislação

A partir dos anos 1990, os Relatórios Internacionais - a exemplo da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), Documentos do Banco Mundial (1995), Declaração de Dakar (2000), Plano Decenal de Educação para Todos (1993), Plano Nacional de Educação 10.172/2001 (2001), dentre outros, anunciavam que a ampliação do acesso à educação básica, bem como a sua qualidade, se constituíam fatores imprescindíveis para o desenvolvimento econômico das nações. A formação dos profissionais em nível superior ou em

nível médio na modalidade normal para atuar na educação básica, assim como a formação continuada, eram destacadas como instrumentos fundamentais para a melhoria da qualidade da educação pública em todo o país, portanto, fazia-se necessário a formulação e implementação de políticas em âmbito federal, estadual e municipal, destinadas a esse fim.

No que se refere especificamente à formação continuada, as políticas implementadas a partir da segunda metade dos anos 1990 estavam ancoradas na LDB, nos dispositivos que tratam dos Profissionais da Educação, a saber: artigos 61 a 67 e artigo 87. Determinava-se que os Institutos Superiores de Educação mantivessem “programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” (art. 63, inciso III), além de definir que a valorização dos profissionais da educação fosse promovida pelos Sistemas de Ensino, que deveriam lhes assegurar “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”(art. 67, inciso II), e “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária” (art. 67, inciso V).

Com as sucessivas alterações no texto da LDB, foram incluídos no ano de 2009 dois parágrafos ao artigo 62¹². De acordo com os parágrafos 1º e 2º, a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais do magistério serão promovidas em regime de colaboração pelos entes federados, admitindo-se para a efetivação da formação continuada e a capacitação dos profissionais do magistério a utilização de recursos e tecnologias de educação a distância. Além desse artigo, destaca-se o 87, inciso III, do ADCT, que ratifica o parágrafo 2º do artigo 62. Determina-se a realização de programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando-se também para isto os recursos da educação a distância. A formação referida deverá ser promovida pelo Distrito Federal, Estados e Municípios e, supletivamente, pela União.

Apesar das determinações legais, a ênfase nas políticas de formação docente, no contexto dos anos 1990, foi dada à formação daqueles que se

¹²Os parágrafos 1º e 2º foram acrescentados ao artigos 62 pela Lei 12.056, de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm#art1

encontravam no exercício da docência, mas sem a habilitação legal exigida, conforme discussão apresentada no capítulo anterior. Contudo, isso não significa afirmar a inexistência de políticas destinadas à formação continuada dos profissionais em exercício no magistério no período supracitado. Iniciativas voltadas à formação continuada dos profissionais da educação, sobretudo daqueles que atuavam como docentes no ensino fundamental - nível de ensino contemplado com os recursos do FUNDEF - foram efetivadas em fins dos anos 1990 pelos Sistemas de Ensino, escolas e pelos próprios profissionais que visavam com isso melhorar a prática profissional e/ou alcançar a “progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho.”(LDB 9.394/96, art. 67, inciso IV).

Nessa direção, os cursos de capacitação, formação em serviço, seminários, atividades de planejamento, participação em eventos educacionais, cursos de extensão e cursos de especialização constituíram-se em algumas modalidades de formação continuada efetivadas que, segundo Gatti (2008), receberiam o nome de formação continuada. Mas o que vem a ser, de fato, formação continuada? Em qual modalidade deverá ser ofertada? Quem é o responsável pela formação continuada? Qual o papel do Estado nesse processo de formação?

De acordo com Gatti (2008), ainda não se chegou a formular um conceito acerca do termo: alguns estudos educacionais restringem a expressão a cursos estruturados e formalizados oferecidos na pós-graduação; outros, a concebem de modo amplo e genérico, abarcando, portanto, qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho dos profissionais, quais sejam: horas de trabalho coletivo nas unidades escolares, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas, reflexões, discussões, congressos, seminários, oficinas pedagógicas, atividades a distância, dentre outras. Existem, ainda, cursos destinados à formação inicial dos profissionais que, por serem ofertados em serviço, nas modalidades a distância ou semipresencial, recebem o nome de formação continuada. (GATTI, 2008).

No Brasil, essa gama variada de cursos recebe o nome de formação continuada e deverá ser oferecida pelos sistemas de ensino, conforme artigo 67

da LDB, pelo Distrito Federal, Estados e Municípios e, supletivamente, pela União, a todos os profissionais da educação básica pública.

A partir da segunda metade dos anos 1990, muitas das iniciativas supracitadas foram implementadas pelo governo federal em parceria com Estados e Municípios brasileiros, com o objetivo de promover a formação continuada dos profissionais que se encontravam em sala de aula. Por parte do governo federal, podemos citar o Programa de Formação de Professores em exercício – PROFORMAÇÃO¹³, instituído no ano de 1997, visando à formação de professores em nível médio na modalidade normal, aqueles profissionais que exerciam a docência nas quatro séries iniciais do ensino fundamental, em classes de alfabetização e educação de jovens e adultos, sem a habilitação legal exigida. Até o ano de 2004, segundo dados do MEC, 30 mil professores haviam sido habilitados por meio do PROFORMAÇÃO. (MEC, 2013).

No âmbito do MEC, segundo Gatti (2008), ainda foram desenvolvidos os seguintes programas de formação continuada: *Salto para o Futuro*¹⁴, criado em 1991, voltado à formação continuada de docentes do ensino fundamental e médio, atendendo também a temas de interesse da educação infantil; Parâmetros em Ação, instituído em 1999, voltado à capacitação para a articulação do Projeto Político Pedagógico da Escola às orientações do Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs; O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - GESTAR, que teve início no ano de 2001, voltado à formação continuada em Língua Portuguesa e Matemática dos professores que atuavam no ensino fundamental; O Programa Nacional de Tecnologia Educacional – PROINFO, instituído em 1997, com o objetivo de estimular o uso das tecnologias de informação e comunicação para fins pedagógicos no ensino fundamental e médio em escolas da rede pública, dentre outros.

¹³Informações acerca do PROFORMAÇÃO podem ser acessadas no seguinte endereço eletrônico: <http://proformacao.proinfo.mec.gov.br/apresentacao.asp>

¹⁴Informações acerca do Programa Salto para o Futuro podem ser acessadas no seguinte endereço eletrônico: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12342%3A-salto-para-o-futuro&catid=299%3Atv-escola&Itemid=687

Além das ações e estratégias adotadas pelo Poder Público para a formação continuada de professores da educação básica, entra em cena, a partir dos anos 1990, a implementação de iniciativas levadas a cabo pelo setor público não estatal, a exemplo do Instituto¹⁵ Ayrton Senna que, segundo informações disponibilizadas em sua página eletrônica, desenvolve ações voltadas à capacitação de educadores, visando à melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Várias foram, portanto, as iniciativas de formação continuada desenvolvidas no Brasil a partir dos anos 1990, tanto pelo Poder Público Federal, quanto pelos governos subnacionais, organizações não governamentais e instituições privadas com ou sem fins lucrativos.

Nos anos 2000, as políticas de formação continuada se intensificaram, encontrando respaldo nos documentos legais e resultados das avaliações aplicadas em larga escala, mais especificamente a partir de 2005, com a reestruturação do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB - que, a partir desse período, passou a ser composto por duas avaliações, a saber: a Avaliação Nacional da Educação Básica, ANEB, de caráter amostral, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC, mais conhecida como Prova Brasil, que avalia as escolas de forma censitária. Ambas as avaliações são realizadas a cada dois anos e abarcam escolas da educação básica das redes pública e privada¹⁶. Os resultados das avaliações em larga escala, apresentados bianualmente por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, trouxeram a público as fragilidades das políticas educacionais implementadas ao longo das décadas, passando a exigir do Poder Público a adoção de políticas, programas e ações para responder às necessidades educacionais explicitadas nas médias do IDEB.

¹⁵Informações acerca do Instituto Ayrton Senna e dos Programas de Educação Formal, complementar e tecnológica, podem ser acessadas no seguinte endereço eletrônico: <http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/programas/index.asp>

¹⁶Segundo dados do INEP, as escolas de educação básica da rede privada realizaram, pela primeira vez em 2011, a Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB, avaliação esta de caráter amostral.

A criação da Rede¹⁷ Nacional de Formação Continuada de Professores, no ano de 2004, faz parte das estratégias políticas adotadas para atender às demandas por formação continuada, uma exigência dos sistemas de ensino frente aos baixos índices de desenvolvimento educacional constatados. Compõem a Rede Nacional instituições de ensino superior públicas federais e estaduais, estas responsáveis pela produção do material a ser utilizado nos cursos ministrados nas modalidades a distância e semipresenciais. Para viabilização dos cursos ministrados no âmbito da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, o MEC oferece suporte técnico e financeiro aos Estados, Distrito Federal e Municípios que aderirem ao Programa, além de exercer o papel de coordenador do desenvolvimento do Programa. (MEC, 2013).

No ano de 2006 foi criada a Universidade Aberta do Brasil – UAB, por meio do Decreto 5.800/2006, com o objetivo prioritário de oferecer cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada a professores da educação básica, a distância, por instituições públicas de ensino superior, articuladas com polos de apoio presencial. O objetivo da UAB é, conforme legislação ora mencionada, a expansão e interiorização da oferta de cursos e programas de ensino superior no Brasil. (BRASIL, 2006).

Outra iniciativa legal voltada à formação inicial e continuada de professores de educação básica se apresentava em 2007, com a aprovação da Lei 11.502, de julho de 2007. A referida legislação ampliava as atribuições da CAPES, determinando que, além da subsidiar o Ministério da Educação na formulação de Políticas para a pós-graduação, coordenar e avaliar cursos, dentre outros, a mesma deveria “induzir e fomentar”, em regime de colaboração com os entes federados e, exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas e privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério. (BRASIL, 2007, art. 2º, § 2º). Seria atribuição da CAPES, a partir da aprovação da legislação supracitada, a responsabilidade para com a formação inicial e continuada dos professores para atuar na educação básica. Conforme

¹⁷Informações acerca da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores poderão ser acessadas no seguinte endereço eletrônico:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=231&Itemid=458

incisos I e II, do artigo 2º da Lei 11.502/2007, a *formação inicial* dar-se-ia, preferencialmente, na modalidade presencial, conjugada com o uso de recursos e tecnologias de educação a distância e a *formação continuada*, especialmente por meio da utilização de recursos e tecnologias de educação a distância.

No ano de 2009 foi aprovado o Decreto 6.755, de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério, conforme destacado no capítulo anterior. Visava-se com isso à organização da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, em regime de colaboração com Estados, Distrito Federal e Municípios. No referido documento, a formação continuada passou a ser entendida como “[...] componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e experiências docentes”. Nesse sentido, a mesma deveria ocorrer por meio de cursos presenciais ou a distância, na forma de atividades formativas, cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado.

No Decreto que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério, a formação continuada também é compreendida como um conjunto de atividades tanto estruturais e formativas, quanto genéricas e amplas, abarcando todas as iniciativas que visem contribuir como o desempenho profissional dos professores. Essa compreensão converge com a conclusão a que chegou Gatti (2008) em pesquisa realizada acerca da conceituação do termo *formação continuada*.

O que fica evidente na exposição, portanto, é que, em paralelo à implementação de políticas voltadas à formação inicial a partir da segunda metade dos anos 1990, começaram a se estruturar iniciativas de formação continuada por parte do governo federal e governos subnacionais. Parte destas iniciativas visavam ao aperfeiçoamento, capacitação e reciclagem daqueles que exerciam a docência; outra parte, à formação docente inicial em serviço, por meio de cursos a distância e, ainda, os cursos de pós-graduação *lato* e *strictusensu*. Um dos pontos comuns das iniciativas efetivadas nos anos 1990 e anos 2000 é a

modalidade de formação pela qual os cursos eram e são efetivados: a modalidade à distância.

A modalidade a distância tem sido a preferencial, quando não, a única via de formação continuada para os professores da educação básica, conforme destacado nos documentos legais analisados no âmbito deste trabalho. As políticas formuladas no campo federal e implementadas em nível local pelas universidades públicas têm se realizado por meio da utilização de recursos e tecnologias a distância, em articulação com polos de apoio presencial.

Para Gatti (2008),

É preciso considerar que a educação a distância passou a ser um caminho muito valorizado nas políticas educacionais dos últimos anos, justificada até como forma mais rápida de prover formação, pois, pelas tecnologias disponíveis, pode-se flexibilizar os tempos formativos e os alunos teriam condições, quando se trata de trabalhadores, de, em algumas modalidades de oferta, estudar nas horas de que dispõem, não precisando ter horários fixos, o que permitiria compatibilização com diversos tipos de jornadas de trabalho. A educação a distância ou a mista (presencial/a distância) tem sido o caminho mais escolhido para a educação continuada de professores pelas políticas, tanto em nível federal como estadual e municipal. (GATTI, 2008, p. 65).

Outro ponto a ser destacado foi a mudança do locus de formulação de políticas de formação de professores na segunda metade dos anos 2000 que, tradicionalmente, eram definidas no MEC, no âmbito da Secretaria de Educação Superior – SESU, da Secretaria de Educação Básica – CEB - e do Conselho Nacional de Educação – CNE (AGUIAR, 2009), passando a ser definidas, a partir de 2009, no contexto da CAPES. Para Aguiar (2009), essa mudança de cenário, ocorrida no segundo mandato presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva, deveu-se às ações desencadeadas por ocasião da instituição do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Neste sentido,

[...] a formação de professores e professoras constitui requisito indispensável para o alcance das metas propostas, o que significa um desafio para as instâncias governamentais que, diante do quadro deficitário de professores no país, vai considerar a oferta de cursos de formação de professores na modalidade de ensino a distância (EAD) como uma política preferencial, ao mesmo tempo em que aponta para a instituição de um espaço de fomento da educação básica na denominada “nova capes”. (AGUIAR, 2009, p. 139).

Percebe-se, através do exposto, o interesse por parte do governo em ampliar o acesso aos cursos de formação inicial e continuada na modalidade a distância, presencial e semipresencial no Brasil, mais especificamente a partir dos anos 2000. A questão a ser colocada é se iniciativas dessa natureza respondem, conforme o defendido pela ANFOPE, às

[...] exigências de qualidade, tendo em vista a complexidade da educação e as diferenças regionais, exatamente, no momento em que a universalização do ensino médio e da educação infantil, em decorrência da Emenda 59/09, art.214 da CF, demandará esforço nacional para expansão de vagas em todas as licenciaturas das universidades públicas. (ANFOPE, 2012).

Há de se esperar que a participação de membros da ANFOPE e de Associações de estudos e pesquisas educacionais no Conselho Técnico-Científico da Educação da Educação Básica CTC da Educação – Capes - possa contribuir com a formulação de políticas e diretrizes relacionadas à formação inicial e continuada de docentes para a educação básica nesta e nas próximas décadas. (AGUIAR, 2009).

Na próxima seção, analisaremos as políticas de formação continuada implementadas no estado de São Paulo na década de 2000, dando ênfase às contribuições da UNICAMP na realização de dois Programas específicos de formação continuada: O Programa Teia do Saber e o Curso de Especialização para Gestores do Sistema Público – CEGESP.

2.2 A Unicamp e sua relação com a Educação

O Ensino Superior no Brasil tem história recente. A legislação atual estabelece a oferta de cursos de graduação, pós-graduação e extensão. As Instituições de nível superior estão estruturadas de forma a atender as demandas por formação em nível superior de acordo com esta divisão.

A infraestrutura existente nas Universidades, nestes casos, é capaz de dar respostas às demandas apresentadas pela sociedade. Já os Programas de Formação Continuada, na maioria das vezes concebidos e implementados pela via da Extensão Universitária, não se encaixam nas atividades previstas pela

administração universitária que, isolada, não consegue oferecer as condições ideais de funcionamento, mesmo que inseridas na esfera da extensão universitária. Para desenvolvê-los, os gestores destes programas contam com uma estrutura física, administrativa e financeira que atende rotineiramente um Universo de alunos inscritos regularmente nos cursos de graduação e pós-graduação e, mais recentemente, nos de extensão, mas não contam em seu planejamento com ações de caráter extraordinário como estas, normalmente implementadas através de contratos ou convênios de cooperação.

Embora não previsto, as Universidades estão sendo cada vez mais requisitadas para elaborar, desenvolver e avaliar programas desta natureza. Há uma grande expectativa da sociedade quanto ao envolvimento destas instituições, com base na crença de que a melhoria da qualidade da Educação se dará através do aprimoramento do corpo docente, o que só ocorrerá com a participação efetiva das Universidades.

Zabalza (2007, p.35) apresenta as expectativas da sociedade que recaem sobre a Instituição Universidade, tratada por ele como “instituição Social”. São elas: “ensino, pesquisa, administração dos recursos e do pessoal, dinamização social e cultural, apoio técnico e científico às empresas, consultoria social, serviço social e apoio às pessoas de baixa renda, estabelecimento de parcerias nacionais e internacionais de pesquisa e formação, crítica social, etc.”.

Ampliando a visão para os dias atuais (Zabalza, *apud* Connel, 2000, p.4-13) atribui às Universidades novas responsabilidades:

- *Documentação*, o que implica manter sua natureza como arcano de conhecimentos de todo tipo. A Universidade não só aparece como *berço do saber*, mas também como centro de armazenamento desses saberes, aos quais se pode recorrer quando se desejar ou precisar.
- *Rede virtual de informação*, o que implica a utilização dos mais variados sistemas e suportes de comunicação, os quais permitem a maior distribuição possível do conhecimento, de maneira que possa chegar aos possíveis usuários, seja qual for sua localização geográfica, seja qual for a sua condição financeira.
- *Inovação*, de forma que as universidades se transformem em focos permanentes de progresso técnico e social. Nesse sentido, elas devem ser capazes de fazer render ao máximo a *autonomia* e a *disponibilidade de recursos*.

- *Crítica* sobre os usos e abusos do poder (em suas diversas manifestações e em diversos âmbitos) e/ou dos processos de perda de identidade individual e social.

Neste contexto, os *propósitos formativos* implícitos na oferta de cursos, no desenvolvimento de pesquisas aliadas à prática educacional e o preparo do docente universitário para transmissão do conhecimento a seus alunos dependem de uma série de fatores que comprometem ou não seu desempenho.

O docente universitário está preparado para incorporar novos conceitos advindos das mudanças que a Sociedade atravessa e, ao mesmo tempo, “dar conta” das inúmeras obrigações que se apresentam de forma crescente em sua rotina diária?

Em se tratando de formação continuada de professores, a preocupação dos gestores do programa deve ser redobrada, pois em que pese a importância do conteúdo específico, outros aspectos do processo formativo devem ser incorporados a sua formulação. A escolha do docente universitário que estará à frente destes cursos deve ser muito criteriosa, pois o resultado final dependerá muito disso. No que diz respeito às Instituições de nível superior, em se tratando de cursos regulares, os estudos mostram que:

[...] embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual possam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula... Geralmente os professores ingressam em departamentos que atuam em cursos aprovados, em que já estão estabelecidas as disciplinas que ministrarão. Aí recebem ementas prontas, planejam individualmente e solitariamente, e é nesta condição- individual e solitariamente- que devem se responsabilizar pela docência exercida. (PIMENTA, 2002, p. 37)

Ao reportar-se à ausência de preocupação institucional com a graduação, onde o retrato se resume à inexistência de reflexão sobre a prática docente, revela-se outra questão, que é a valorização que se dá à pesquisa, em detrimento às outras atividades do professor. Esta postura institucional promove um rebaixamento nas atividades desenvolvidas junto à graduação e extensão, desequilibrando todo o processo formativo. Assim, se na graduação esta situação é comum, o que se pode esperar que aconteça nos programas de formação continuada?

A Universidade, ao articular ensino, pesquisa e extensão, cumpre seu papel e contribui de forma significativa para o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem. O olhar do docente universitário deve ser ampliado de tal forma que a experiência vivenciada por seus alunos, num ambiente escolar que na maioria das vezes não é muito familiar ao “mundo universitário”, sirva como fonte inesgotável de pesquisa.

Para FERREIRA (2003, p.19), “formação, gestão da educação e cultura globalizadas” devem ser vistos como “três elementos indissociáveis”, já que estão inseridos num contexto de evolução permanente do mundo contemporâneo, no qual está presente a rapidez com que as transformações se processam.

Esta evolução da sociedade interfere na forma e no conteúdo dos currículos escolares, imprimindo a necessidade de outra postura do educador frente ao desafio que se impõe. Destaca-se, neste cenário, uma nova forma de comunicação, estimulada pela tecnologia, onde novas competências e habilidades são requeridas dos indivíduos.

Instituições como as Universidades estão neste contexto, desafiadas a acompanhar e a se adaptar às alterações ambientais provocadas pela aplicação de novas tecnologias, geralmente implementadas pela iniciativa privada e desafiadas a produzir tecnologias que assegurem a seus egressos, capacidade de um excelente desempenho profissional (FERREIRA, 2003, p. 22)

Ao reconhecer que a velocidade das mudanças é tão vertiginosa a ponto de sentirmos dificuldade em acompanhá-las, não se pode deixar de refletir sobre para onde deve caminhar o currículo dos diversos cursos da Universidade. Identificar o exato momento de incorporar novos conceitos no currículo escolar e ser ágil o suficiente para perceber que novas ocupações estão surgindo no mercado de trabalho são questões recorrentes nas reuniões dos órgãos colegiados, porém a atual estrutura de decisões impede qualquer tentativa de agilidade, o que inibe a possibilidade de sintonizar as demandas da Sociedade com as ofertas de Cursos em áreas onde as inovações tecnológicas estão mais presentes.

No caso da área de Educação, a análise sistemática do desenvolvimento e implementação dos programas de Formação Continuada, se levadas a efeito,

poderiam oferecer uma série de subsídios para a tomada de decisões acadêmicas no âmbito Universitário.

A Unicamp, desde sua fundação, vem apresentando sinais de sensibilidade quando o tema é formação de professores. Desde a década de 80, ações institucionais vêm ocorrendo com o intuito de melhorar a qualidade da escola pública no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem. Inúmeras pesquisas foram realizadas, como também programas diversos de formação/capacitação de professores foram desenvolvidos.

No final da década de 90, mais precisamente nos anos de 1997 e 1998, a Unicamp engajou-se num Programa da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, denominada PEC, onde, em conjunto com a USP, UNESP e PUC-SP, foram realizadas em todas as Diretorias de Ensino ações de capacitação denominadas ações descentralizadas. Estas tinham por objetivo estabelecer um elo comum entre as realidades da Universidade e as da escola pública, de maneira que o resultado desta interação causasse mudanças nas práticas docentes.

Com uma visão de longo prazo, tinha-se a expectativa de que as vivências pudessem se refletir, no caso das Universidades, na própria formação de professores, promovendo assim benefícios futuros à própria rede.

Quanto aos benefícios imediatos, buscava-se suprir eventuais deficiências de formação inicial dos professores da rede, oferecendo-se, além de uma revisão de conteúdo, estímulo à prática da interdisciplinaridade, ao uso das novas tecnologias na transmissão de conhecimentos, bem como outras possibilidades de ordem metodológica.

Do ponto de vista histórico, as ações de formação continuada que serão apresentadas a seguir, merecem destaque em função da abrangência e inovação no que se refere à forma de implementação, como também ao envolvimento e à participação de docentes, funcionários e alunos da pós-graduação da Universidade.

2.3 O Programa Continuada – PEC

Em 1996, a Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP - é chamada pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo- SEESP, a desenvolver um Projeto de Educação Continuada - PEC - para os profissionais da rede.

Concebido pela equipe da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas- CENP, o PEC teve início em 1996, estendendo-se até o ano de 1998. Esta iniciativa tinha como meta melhorar a educação no Estado de São Paulo, num contexto em que a Secretaria de Estado da Educação estabelecia como objetivo de sua atuação promover a construção do que se convencionou chamar de “novo modelo de escola”. Para que tal objetivo fosse alcançado, fazia-se necessário o engajamento dos educadores no sentido de refletir sobre a realidade, de modo a se buscar novas e melhores práticas de trabalho docente. No relatório de avaliação realizado por uma das agências externas (Fundação Carlos Chagas), destaca-se

A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo estabeleceu como objetivo de sua atuação promover a construção do que denomina “novo modelo de escola”. A construção deste “novo modelo de escola”, conforme documentos da Secretaria de Estado da Educação tem como propósito a melhoria da qualidade da educação e, portanto exige dos educadores (professores, assistentes técnicos da oficina pedagógica, professores coordenadores, supervisores, diretores de escola, delegados de ensino e demais funcionários) uma profunda reflexão sobre a realidade e um engajamento na busca da produção de novas e melhores práticas. Os princípios que norteiam esta proposta contemplam: a democratização da gestão escolar com a promoção do desenvolvimento de práticas de trabalho coletivo; a organização da escola com vistas a melhor atendimento aos alunos, implicando nas modificações da rede física e na conservação dos prédios escolares; a utilização de informações educacionais advindas de diagnósticos precisos da realidade local para planejamentos e ações; ênfase nas atividades de sala de aula; promoção do uso sistemático da biblioteca e laboratório como recursos da ação pedagógica; implementação de cultura avaliativa incentivando a revisão da própria avaliação que o professor faz de seus alunos, tomando as avaliações como aliadas dos educadores. (Fundação Carlos Chagas, 1998, p.2)

Nesta perspectiva, o PEC objetivava ser instrumento para a implementação deste modelo de escola, sendo condição *sinequa non* para isso, a formação contínua dos profissionais da rede. A proposta de formação do PEC se apresentava nos documentos da seguinte forma: a) promover a formação de

educadores que sejam capazes de diagnosticar os problemas, priorizando as questões a enfrentar, que consigam propor coletivamente ações adequadas de intervenção e que também acompanhem e avaliem sistematicamente os trabalhos realizados; b) possibilitar a ampliação, aprofundamento e sistematização, pelos professores, dos conteúdos curriculares, bem como propiciar a vivência de experiências e situações que contribuam para uma prática docente que garanta a aprendizagem segundo uma educação transformadora e democrática. (São Paulo,1996).

As ações de educação continuada eram desenvolvidas pelas Delegacias de Ensino, num total de 143, sendo agrupadas, posteriormente, em 19 Polos, estes correspondentes às regiões administrativas do Estado. O objetivo deste agrupamento era condensar os mais diversos polos¹⁸, tendo em vista destinar uma Instituição Universitária ou outra com tradição no Ensino Superior, para que pudesse atuar no polo, desenvolvendo projetos específicos para a região,juntamente com suas respectivas Delegacias de Ensino.

De acordo com o relatório de avaliação externa¹⁹(Rio Grande do Sul, 1998), doze foram as instituições que apresentaram projetos, que aceitos foram implementados a partir das discussões com a equipe central da Secretaria e com as Delegacias de Ensino.

Do relatório final elaborado pela SEESP, destaca-se

Com as negociações havidas nos vários níveis, e, com o envolvimento de doze instituições capacitadoras, cada qual com potenciais, interesses e vocações diferenciadas, originaram-se modelos bem heterogêneos de atuação. O PEC foi assumindo formas variadas de tal modo que fica difícil falar no geral, pois há um PEC/USP, diferente do PEC/PUCSP, diferente do PEC/UNICAMP, do PEC/UNESP-Marília, do PEC/UNESP-Bauru, do PEC/UNITAU, etc., e, internamente a cada instituição houve uma gama variada de tipos de ações não redutíveis a um rótulo geral. Ao discutir questões ligadas a este programa temos que ter em mente esta diversidade,o papel das Delegacias de Ensino e das instituições que desenvolveram as ações de educação continuada, na conjugação com o projeto de gestão em que está inserido.(São Paulo, 2000,p.6)

¹⁸Entenda-se por “polos” o agrupamento regional de municípios mencionados no projeto base, de acordo com a localização das Diretorias de Ensino da SEESP.

¹⁹O Projeto Básico do PEC previa avaliações externas. São elas: Fundação de Apoio à Universidade do Rio Grande do Sul Fundação Carlos Chagas, Fundação João Pinheiro, Cesgranrio.

Tais propostas versavam sobre vários assuntos, entre eles a formação administrativa, através das denominadas “ações centralizadas”, destinadas aos Delegados de ensino, técnicos da Delegacia, Diretores de Escola e coordenação pedagógica. Já as denominadas “ações centralizadas”, tinham como alvo os docentes da rede de ensino.

Os cursos foram estruturados com uma carga horária de 96 horas, no formato modular, sendo que cada módulo tinha uma carga horária de 24 horas.

Ao término de cada módulo, estava prevista uma avaliação parcial e, ao término, uma avaliação geral. Deve-se destacar que as avaliações de módulo (24 h) eram determinantes para a autorização de continuidade do curso, por parte da SEE.

Isso estava fundamentado num termo denominado AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO, que tinha a pretensão de confrontar a dinâmica dos cursos e os significados do conteúdo proposto com o cotidiano escolar do professor/aluno.

Paralelamente à questão da formação continuada de professores, havia a intenção da Secretaria de Estado da Educação de modificar o modelo de gestão escolar, que incluía o conceito de “democratização da gestão” e melhoria da infraestrutura nas escolas.

A UNICAMP estava entre estas instituições de Ensino Superior, momento em que apresenta uma proposta de formação continuada, tendo um papel ativo e posicionamento crítico a respeito do processo de implementação, atuando junto aos polos nº. 10, 11 e 12, nos seguintes municípios: Pólo 10: Bragança Paulista, Campinas, Jundiaí; Pólo 11: Itu, Amparo, Moji Mirim, Piracicaba, Sumaré, Capivari; Pólo 12: Americana, Limeira, Rio Claro, Araras. (Fundação Carlos Chagas, 1998)

Durante os anos de 1997 a 1998, o projeto desenvolvido na Unicamp contou com a participação de aproximadamente 6.000 alunos (professores da rede pública) e 150 docentes da Universidade. Foram organizados cursos nas áreas de Matemática, Física, Química, Biologia, Língua Portuguesa e Ciências.

A Unicamp, através da Faculdade de Educação, desenvolveu um projeto denominado “A Escola como um todo”, onde foram tratados diversos aspectos relacionados ao processo ensino aprendizagem.

As atividades do PEC foram encerradas em 1998, contudo, em junho de 2001 a Secretaria de Estado de Educação de São Paulo lançava um Programa Especial de Formação de Professores em exercício nas séries iniciais do Ensino Fundamental da rede estadual paulista, denominado PEC/Formação Universitária.

O Programa foi desenvolvido em parceria com a Universidade de São Paulo - USP, a Universidade Estadual Paulista - UNESP e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, tendo em vista a não adesão da UNICAMP ao Programa. O mesmo se inseria no contexto das políticas públicas, princípios e diretrizes educacionais da SEE/SP, sustentado nos três eixos norteadores dessa política: racionalização educacional, mudanças nos padrões de gestão e melhoria da qualidade de ensino. O PEC configurou-se como alternativa de formação e de valorização do magistério e estruturou-se nos marcos da política educacional proposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN.

Dentre os diversos objetivos do PEC- Unicamp (1997 e 1998), um deles merece destaque: no desenvolvimento dos programas de capacitação seriam utilizadas as escolas da rede pública estadual. Acreditava-se que o contato dos docentes das Universidades com a realidade dos da rede faria com que os primeiros compreendessem as dificuldades rotineiras enfrentadas pelos segundos em seu cotidiano, criando oportunidades de reflexões acadêmicas no interior das Universidades.

Como consequência imediata, os projetos de capacitação poderiam incorporar as modificações decorrentes desta situação de dificuldades e, em médio prazo, até mesmo as próprias licenciaturas seriam beneficiadas, pois um cenário mais realista seria apresentado aos alunos. Para Zabalza (2004) as mudanças sociais provocadas pelo avanço tecnológico e os meios de comunicação fazem com que as Universidades sejam levadas a “reconfigurar suas

ofertas” de modo a manter seu papel de protagonistas no que ele denomina de “novo marco de formação”.

Na expectativa de melhor compreender o resultado do trabalho realizado, a equipe de coordenação da SEE/SP estabeleceu mecanismos de avaliação que foram levados a efeito através das próprias instituições capacitadoras (avaliação interna), e também através de avaliações desenvolvidas pelas Fundações de Apoio à Universidade do Rio Grande do Sul, Carlos Chagas, João Pinheiro e Cesgranrio (avaliação externa).

No documento intitulado “A construção da proposta Pedagógica da Escola” (São Paulo, 2000) são apresentadas as diretrizes que iriam nortear as ações da Secretaria de Educação de São Paulo, propondo que as Unidades escolares, auxiliadas pelas Diretorias de ensino, tivessem o propósito de “pensar e organizar o próximo ano letivo” refletindo sobre as ações realizadas e “enfocando os avanços alcançados pelos alunos em seu percurso escolar” (São Paulo, 2000)

É hora da escola verificar as suas conquistas avaliando o quanto caminhou na consolidação das mesmas, em que medida a equipe escolar delas se apropriou e se vem assumindo os resultados obtidos como fruto de seu trabalho.

É hora de a escola verificar se essas conquistas vêm se revertendo em:

- melhor organização do espaço físico e dos tempos escolares;
- melhor organização do HTPC;
- melhoria nas interações dos diferentes profissionais;
- melhor encaminhamento e objetivação das metodologias de trabalho;
- melhor aproveitamento dos espaços de expressão do coletivo via colegiados;
- melhor integração com a comunidade;
- melhor aproveitamento dos alunos evidenciado nos resultados do SARESP e nos dados registrados pela escola.

Partindo dessa análise, a escola poderá ter clareza o quanto tais mudanças levaram a equipe a sedimentar sua proposta de atuação, conquistar sua autonomia e articular um projeto pedagógico comprometido com a escola de sucesso. (São Paulo 2000, p. 4)

Dessa forma, é possível concluir que a equipe pedagógica da SEE/SP tinha em mente, ao elaborar o referido documento, o fortalecimento das unidades escolares, considerando os aspectos regionais e um melhor aproveitamento dos recursos humanos e materiais existentes. O PEC, neste contexto, teve um papel importante, pois permitiu a realização de reflexões sobre a realidade da rede.

2.4 Programa de Formação De Professores – PROESF

Na marcha desse processo de formação inicial e continuada no Estado de São Paulo, teve início em 2002 o Programa de Formação de Professores – PROESF, este desenvolvido pela Faculdade de Educação da UNICAMP, sendo financiado pela Secretaria de Ciência e Tecnologia. Visava à formação inicial e continuada dos profissionais que atuavam na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e de Assistentes Pedagógicos que atuavam como docentes na Educação Básica.

O Programa foi planejado, organizado e desenvolvido na forma de colaboração entre a Faculdade de Educação e as Secretarias Municipais de Educação da Região Metropolitana de Campinas – RMC/SP. Era composto de três dimensões: 1) Curso de Especialização para a formação de Assistentes Pedagógicos; 2) Curso de Pedagogia; 3) organização de Núcleos de Formação Continuada para professores em exercício - NEC.

O objetivo dos Núcleos era a implantação de uma rede de educação continuada envolvendo as Secretarias Municipais de Educação da RMC, com o apoio e parceria da UNICAMP, através da Faculdade de Educação, com vistas ao atendimento das demandas locais de desenvolvimento profissional dos educadores.

Embora de forma muito tímida, também foram organizados cursos que pretendiam atuar de forma interdisciplinar.

2.5 Criação do grupo gestor de projetos educacionais – GGPE

O Grupo Gestor de Projetos Educacionais-GGPE, diretamente subordinado ao Gabinete do Reitor -GR, foi criado pela Resolução GR nº 22, de 02-05-2005, tendo como atribuição a gerência de projetos educacionais. Dentre tais projetos, mereceram destaque aqueles que visaram à qualificação e à introdução de novos conhecimentos a profissionais ligados ao ensino fundamental e médio.

Além disso, o GGPE tinha entre seus objetivos estimular a integração entre ensino, pesquisa e extensão. No desenvolvimento de seus projetos, priorizava a inclusão de alunos de graduação, de pós-graduação, de Educação Tecnológica e de Colégios Técnicos. Com isso, tais projetos ofereciam a esses alunos tanto a oportunidade de interagir com profissionais que já atuavam em suas áreas de formação, como a de realizar pesquisas em diferentes contextos. Ao mesmo tempo, essas atividades se constituíam em formas alternativas de complementação de renda destes estudantes.

O GGPE-GR, ao longo de sua existência, concebeu, gerenciou projetos e envolveu um número significativo de docentes, pesquisadores, alunos e funcionários das mais diversas Unidades de Ensino e Pesquisa da UNICAMP. Os projetos desenvolvidos encontram-se distribuídos pelas quatro áreas do conhecimento: Exatas, Tecnológicas, Biomédicas e Humanidades e Artes.

No que se refere ao ensino de Graduação, o GGPE-GR foi responsável pelo gerenciamento da iniciativa que envolveu a estruturação de um polo da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) na UNICAMP. Tal polo teve o início de suas atividades em 2008, recepcionando 60 alunos de graduação para dois cursos de graduação a distância: Licenciatura em Letras-LIBRAS e Bacharelado em Tradução e Interpretação Letras-LIBRAS. A iniciativa, que ocorreu sob a responsabilidade conjunta da FE e do IEL, é de grande importância social, dada a falta de profissionais qualificados tanto para o ensino de LIBRAS como na utilização da língua para tradução e interpretação.

Em função de suas atribuições, a partir de 2005 a maioria dos Programas de Formação Continuada ficou sob a responsabilidade do GGPE, entre os quais o Teia do Saber, Gestão Educacional (Gestores), Cidadania e Cultura-PROIFEM/PROMED, Filosofia e Vida, dentre outros.

Tais programas não apenas atingiram uma parcela significativa de professores cursistas do Estado de São Paulo durante muitos anos, como também permitiram a realização de estágio docente de doutorandos de diferentes Unidades, os quais atuaram como regentes de módulos dos cursos oferecidos.

Iniciativas similares também envolveram inúmeros docentes e doutorandos de Unidades da UNICAMP.

2.6 Programas de Formação De Professores – período de 2003 a 2007

A Unicamp desenvolveu, no período de 2003 a 2007, programas de Formação Continuada, agrupados nas modalidades Especialização “*lato sensu*” e “Atualização”, descritos na tabela 1. Deve-se destacar que os apresentados não representam a totalidade dos Cursos realizados na Unicamp, e sim apenas os que ficaram sob a responsabilidade da Administração Central da mesma.

A tabela 1, abaixo, demonstra o desempenho da Unicamp no atendimento a uma parcela significativa de professores, durante o período de 2003 a 2007, nos diversos programas de Formação Continuada

Tabela 1

PROJETOS	MODALIDADE	TURMAS	ALUNOS	HORAS- AULAS
GESTÃO/ CENP	Especialização <i>Lato Sensu</i>	120	6.000	43.200
PROMED/CEI	Especialização <i>Lato Sensu</i>	15	600	5.400
FILOSOFIA	Atualização	30	3.600	3.600
ENSINO- RELIGIOSO	Atualização	125	5.000	1.600
PRO- IFEM	Especialização <i>Lato Sensu</i>	10	3.600	3.600
TEIA DO SABER 2007	Atualização	53	1881	3.216
TEIA DO SABER 2006	Atualização	62	1.640	4.960
TEIA DO SABER 2005	Atualização	119	3.586	12.640
TEIA DO SABER 2004	Atualização	81	2.636	7.160
TEIA DO SABER 2003	Atualização	43	1.600	1.720
TOTAL		658	30.143	87.096

A título de organização interna, a Unicamp, através da Administração Central, atribuiu inicialmente a responsabilidade pela Gestão dos convênios e contratos com as Secretarias de Educação (Municipal ou Estadual) à Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários e, posteriormente, ao Gabinete do Reitor, através do Grupo Gestor de Projetos Educacionais (GGPE), instâncias nas quais foi criada uma Coordenação Geral e coordenações de área, definidas pelas áreas do conhecimento.

Fazia parte das atribuições das coordenações a organização das turmas, destinação de docentes para a realização dos Cursos, estabelecimento de diálogo com os gestores das redes, acompanhamento da frequência dos participantes, elaboração de relatórios parciais e finais, indicação de horas trabalhadas pelos docentes da Universidade para fins de remuneração e organização de toda logística envolvida no processo.

Deve-se ressaltar que parte dos cursos ocorreu no *Campus* da Unicamp, durante os finais de Semana. Devido a este fator, a Coordenação Geral envolveu-se em outros campos da administração que extrapolavam sua esfera de ação. Como exemplo, o funcionamento das cantinas teve que ser planejado, bem como toda a infraestrutura das Unidades de ensino, no que se refere ao uso de salas de aula, auditórios, bibliotecas, laboratórios, etc...

Nos casos de realização de cursos em outros municípios, toda a infraestrutura teve que ser planejada com vistas à manutenção da qualidade.

Além das tarefas elencadas anteriormente, todo controle de frequência dos alunos, bem como a emissão de documentos diversos como atestados, certificados de participação, dentre outros, integraram o rol de obrigações assumidas pela Administração Central da Universidade, sem que se pudesse contar com a estrutura administrativa regular da mesma.

Os cursos que foram oferecidos às Secretarias de Educação enquadravam-se nas modalidades de pós-graduação e extensão:

A) Em nível de Pós Graduação

No que se refere à Formação de Professores da Educação Básica em nível de Pós-Graduação, a Unicamp contabilizou até 2008 sua participação em três programas, sendo que dois de iniciativa do governo federal e um do governo paulista. São eles:

- Programa Nacional de Incentivo à Formação Continuada de Professores de Ensino Médio - PROIFEM
- Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio - PROMED
- Programa de formação em Gestão Educacional- GESTORES

No ano de 1999, no contexto de reformas no campo educacional, o governo brasileiro assinou convênio com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), com o objetivo de implantar as reformas no campo da Educação Profissional e, de modo geral, no Ensino Médio. A partir deste momento, teve início em todo o país um amplo processo de implementação de programas, no âmbito das Unidades Federadas, com o objetivo de expandir e melhorar a qualidade do Ensino Médio.

No Estado de São Paulo, especificamente, a proposta traduziu-se num Programa de Educação Continuada para professores do Ensino Médio, na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias e ocorreu em duas fases: Na primeira, o programa intitulava-se Programa Nacional de Incentivo à Formação Continuada de Professores de Ensino Médio – PROIFEM; na segunda etapa, Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio – PROMED. A proposta de ambos era a formação continuada dos profissionais da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias para o desenvolvimento de uma prática multidisciplinar e interdisciplinar.

Em Abril de 2003, o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Média e Tecnológica e do Banco Interamericano de Desenvolvimento-BID, lançou Edital visando à seleção de Instituições de Ensino superior para oferecer aos professores da rede pública cursos de especialização *lato sensu*, de acordo com as Diretrizes Estabelecidas no âmbito do PROMED.

Nesta ocasião a Pró- Reitoria de Graduação da Unicamp criou um grupo de trabalho composto por docentes de diversas unidades de ensino, visando à construção de uma proposta multidisciplinar a ser submetida ao Ministério da Educação. Tal proposta foi vencedora e disponibilizada pelo MEC às Secretarias Estaduais de Educação para contratação direta com repasse de recursos financeiros. A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo celebrou convênio com o MEC, o que permitiu a contratação da Unicamp através de convênio de cooperação.

O PROIFEM teve início no Estado de São Paulo, a partir da celebração de convênio²⁰ entre a Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE (MEC) e a Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Em parceria com a Secretaria de Educação do Estado, a UNICAMP elaborou e realizou um curso de pós-graduação em Gestão Educacional (GESTORES), através do Grupo Gestor de Projetos Educacionais– GGPE - e de sua Faculdade de Educação, para 6.021 gestores da rede pública de São Paulo – diretores, coordenadores, supervisores e dirigentes regionais de ensino. Desses, 4,2 mil foram aprovados e diplomados em março de 2007.

O curso, iniciado em novembro de 2005 e com duração de 16 meses, teve carga de 360 horas-aulas e incluiu aulas presenciais e por teleconferência para 89 diretorias regionais de ensino. Na organização e ministração do curso estiveram envolvidas cerca de 300 pessoas, entre professores, alunos de pós-graduação e técnicos do Centro de Computação da Universidade. O curso foi pioneiro no país.(Unicamp, 2008)

B) Extensão Universitária

Quanto à formação continuada em nível da extensão universitária, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, a Unicamp participou da elaboração e desenvolvimento de vários cursos em programas, dentre os quais destacamos:

²⁰Sua vigência foi de 07 de julho de 2005 a 17 de junho de 2007, de acordo com o Termo Aditivo nº 1, do contrato de nº 15/0107/05/03.

I. Filosofia

A partir da assinatura do convênio da UNICAMP/FUNCAMP com a SEESP/CENP, tem início o Programa de Formação Continuada dos Professores de Filosofia do Ensino Médio, intitulado “Filosofia e Vida”. O curso objetivava a capacitação em Filosofia, enfatizando questões teórico-metodológicas que visassem à ampliação dos referenciais dos professores e à adequação às propostas curriculares e à legislação brasileira.

Do texto²¹ enviado à SEE/SP destaca-se,

O retorno do ensino de Filosofia à rede estadual, antiga reivindicação de diversos setores da área educacional (**decidida, por consulta, a toda a Rede Estadual**), deve ser acompanhada por ações que contemplem a qualificação dos professores e a busca da qualidade do ensino-aprendizagem, tornando-a significativa e fundamental para o pleno desenvolvimento do educando em suas múltiplas capacidades.
(Unicamp, 2005)

Com carga horária total de 128h, foram previstos encontros de 16 h aos finais de semana, perfazendo um total de 64 h presenciais e 64 h a distância.

Esta iniciativa esteve sob coordenação dos professores Dr. Leandro Karnal e Dr. José Alves Neto, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – IFCH/UNICAMP, além da supervisão de outros professores titulados, com experiência em programas do mesmo porte.

Participaram 1.312 cursistas, entre os quais professores, preponderantemente, e assistentes técnico-pedagógicos (ATP). O total de integrantes foi dividido em dois grupos, sendo que cada um participava de quatro encontros presenciais de 16 horas, totalizando 64/h para cada cursista. Ao todo foram promovidos oito encontros, somando, ao final, 128 horas de capacitação.

Na etapa presencial, aconteceram aulas expositivas, palestras, conferências, debates e leituras que contemplaram conteúdos relativos à própria Filosofia e ao ensino de Filosofia, além de oficinas e atividades relacionadas à aplicação dos conteúdos e propostas.

²¹Este documento foi enviado pela Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários da Unicamp em Maio de 2005. A Unidade Acadêmica responsável pelo curso foi o Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp- IFCH

Quanto às atividades não-presenciais, além do TELEDUC, espaço de educação a distância, no qual os cursistas puderam interagir com os formadores do curso ou colegas, através de *e-mails*, fóruns de discussão, *chats*, e plantão de dúvidas, os cursistas tiveram acesso a Teleconferências, bem como orientação para a implementação de projetos e questões relativas à Filosofia e ao seu ensino.

Para maior aprofundamento das discussões e desenvolvimento das atividades propostas, cada cursista recebeu três livros, cujos títulos voltavam-se ao estudo da Filosofia. Além desta bibliografia, tiveram acesso a material bibliográfico produzido pela UNICAMP.

A avaliação do curso ocorreu em dois momentos. No primeiro, avaliava-se o participante e, no segundo, o próprio curso. A avaliação do participante deu-se da seguinte forma: Ao final de cada encontro, o cursista apresentava um relato dos efeitos das atividades desenvolvidas em sua prática, com reflexo na aprendizagem dos alunos e, ao final do curso, através de uma produção escrita, contendo atividades que estavam sendo desenvolvidas com os estudantes.

Uma mudança significativa para a educação básica, especificamente para o Ensino Médio, foi a inclusão de Filosofia e de Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos de todas as escolas.

II. Ensino Religioso

Denominado como “Currículo do Ensino Religioso no Ensino Fundamental do Estado de São Paulo” em seu projeto básico, a Unicamp foi contratada para promover “capacitação” de docentes, objetivando seu desenvolvimento profissional e de especialistas, afim de “(...) assegurar a implementação da disciplina ensino religioso, de acordo com os parâmetros estabelecidos pela legislação, nas escolas públicas de ensino fundamental do Estado de São Paulo”. (São Paulo, 2002).

Tal iniciativa se deu em função do estabelecido no artigo 7º da Deliberação CEE nº 16, de 27/7/2001, que determinava caber à SEE-SP a tarefa de oferecer condições acadêmicas aos professores da rede com Licenciatura em História,

Filosofia ou Ciências Sociais para ministrar aulas de Ensino religioso nas escolas públicas do Estado de São Paulo.

O Conselho Estadual de Educação preconizava “(...) um novo conceito de ensino religioso, que passa a compreender uma área de conhecimento de concepção formativa e cultural, com conteúdo de caráter universal, sem privilegiar e nem discriminar nenhuma religião”.(São Paulo, 2002).

A Unicamp, por sua vez, estruturou o curso na expectativa de atender aos requisitos legais, com o devido distanciamento do proselitismo religioso, estabelecendo como objetivo central

o desenvolvimento de competências para a convivência com as diferenças cultural, social, racial, religiosa, além da cognitivas e habilidades que, direta ou indiretamente, estimulem o trabalho comunitário, a conscientização da responsabilidade pessoal e social, a restauração dos valores humanos de compromisso moral e ético.
(Unicamp, 2002)

Sem caráter confessional, o curso foi estruturado em eixos temáticos, quais sejam:

- Culturas e Tradições Religiosas
- Tradições Orais
- Teologias
- Ritos e Ethos

III. Teia do Saber

Em 2003, na expectativa de retomar as ações de educação continuada, a Secretaria de Estado da Educação, através da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, lançou um Programa denominado “Teia do Saber”, que embora tivesse objetivos centrais semelhantes ao PEC, dele diferia em um aspecto: as ações de capacitação deveriam ocorrer em ambientes universitários, de forma a despertar no docente da rede o desejo de retornar aos bancos escolares do Ensino Superior.

A Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas- CENP, para tornar realidade o Programa Teia do Saber, abriu processo licitatório visando contratar

Instituições de Ensino Superior, Públicas ou Privadas, processo esse coordenado pelas próprias Diretorias de Ensino. Os cursos, agrupados por áreas de conhecimento, eram destinados aos professores das escolas estaduais de Ensino Fundamental e Médio.

O processo de contratação ocorreu através de Pregões, de tal forma que estavam aptas para participar do certame instituições de nível superior onde existisse oferta de cursos, em nível de licenciatura, nas áreas de atendimento ao “Teia do Saber”.

Essa e outras condições foram contempladas num documento denominado “Projeto Básico”, do qual são destacados os seguintes objetivos ali expressos:

Atualização permanente para o uso de novas metodologias voltadas para práticas inovadoras e para o uso de materiais didáticos que atendam às necessidades de aprendizagem, explicitadas pelos indicadores de desempenho;

Desenvolvimento de competências para a utilização de novas tecnologias a serviço da aprendizagem;

Adoção de práticas de avaliação como instrumento de acompanhamento do trabalho docente e do percurso do aluno, seus avanços e dificuldades, com o propósito de redimensionar as ações;

Desenvolvimento de competências que qualifiquem para o enfrentamento das contradições do cotidiano, favorecendo o processo de socialização dos alunos, a edificação de valores éticos, solidários e de respeito ao outro, que auxiliam o aluno na construção de seu projeto de vida. (São Paulo, 2003)

Embora a Secretaria de Educação de São Paulo dispusesse de informações gerais sobre seu corpo docente por ocasião do início dos cursos, não realizou investigação específica que pudesse revelar as principais características dos participantes. Nem mesmo a Unicamp possuía um registro adequado dos dados, já que os critérios de seleção de turmas e a conseqüente formação das mesmas estavam sob a responsabilidade da Secretaria de educação.

Pela diversidade e o número significativo de professores da rede pública que participaram dos diversos cursos e programas de formação exemplificados acima, o objeto deste estudo teve como foco a própria Universidade, a partir dos documentos oficiais dos Programas de Formação. Ao direcionar o olhar para o interior da Universidade será possível identificar em que medida a Unicamp contribuiu para o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem da rede

pública estadual e extraiu elementos para a melhoria de sua própria prática educacional.

Embora não diretamente relacionado a programas de formação cabe destaque o projeto liderado pelo GGPE, denominado CONDIGITAIS e desenvolvido a partir de 2007. O Ministério da Educação e o Ministério da Ciência e Tecnologia lançaram em 2007 um edital²² cujo objetivo central era:

Selecionar projetos para apoio financeiro que envolvam a produção de conteúdos educacionais digitais multimídia nas áreas de Matemática, Língua Portuguesa, Física, Química e Biologia do Ensino Médio, destinados a constituir parte de um amplo portal educacional para os professores, além de serem utilizados nas diversas plataformas, de modo a subsidiar a prática docente no Ensino Médio e contribuir para a melhoria e a modernização dos processos de ensino e de aprendizagem na rede pública. (Brasil, 2007, p.1)

O GGPE procedeu a uma chamada interna e organizou uma equipe multidisciplinar com o intuito de participar da seleção de Instituições que iriam produzir conteúdos digitais multimídia com recursos federais. Foram apresentadas propostas nas áreas de Matemática, Língua Portuguesa e Biologia sendo que tais propostas foram vencedoras com a pontuação máxima.

O projeto foi concluído e resultou em mais de 800 objetos de aprendizagem, distribuídos entre vídeos, áudios, software e experimentos. Foram também elaborados guias do professor e do aluno de para facilitar a utilização de tais materiais didáticos. Estes integram o Portal do Professor do MEC e o Portal Internacional de objetos de aprendizagem. Os desdobramentos e resultados desta ação serão apresentados no próximo capítulo. O Anexo I contém a reportagem sobre o Projeto publicada no Jornal da Unicamp.

Resultante da análise das ações, leituras dos relatórios, emails dos coordenadores enviados à coordenadoria do GGPE, dentre tantos outros documentos, foram elaboradas as seguintes hipóteses norteadoras do trabalho de investigação:

²²O edital completo pode ser acessado no endereço: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conteudosdigitais.pdf>

- A Unicamp incorporou em seus programas regulares de Formação de Professores os conhecimentos adquiridos sobre a realidade da rede de ensino do Estado de São Paulo;
- A Universidade apropriou-se dos conhecimentos sobre gestão de projetos, através da reflexão de sua prática adquiridos durante o desenvolvimento dos Programas de Formação Continuada, visando aprimorar suas ações futuras;
- O contato dos professores da rede com a Unicamp estimulou uma parcela deles a ingressar nos programas regulares de pós-graduação da Universidade.

Tais hipóteses emergiram a partir da constatação de que a Unicamp apresentou expressiva atuação junto a rede pública de ensino, especialmente a do Estado de São Paulo, no período em que a pesquisa se situa. Deve-se ressaltar que do ponto de vista numérico²³, o atendimento a 30.143²⁴ professores da rede pública, distribuídos em 658 turmas que totalizaram 87.096 horas-aula, por si só, revela a disposição da Unicamp em envolver-se com o compromisso de melhoria da Educação Brasileira.

Resta portanto demonstrar quais foram as contribuições da Unicamp para a rede pública de ensino de São Paulo. Além dos aspectos metodológicos da pesquisa, o Capítulo a seguir cumprirá o propósito de revelar tais contribuições.

²³ Dados extraídos da Tabela I.

²⁴ Deve-se considerar que este número representa o número de matrículas e não de indivíduos.

CAPÍTULO III – HORIZONTES TEÓRICOS, OPÇÕES METODOLÓGICAS DA PESQUISA E ANÁLISE DOS DADOS

O Capítulo III deste estudo tem como objetivo apresentar os horizontes teóricos e as opções metodológicas da pesquisa, assim como se propõe a apresentar e analisar os dados que serão especificados no decorrer do texto. Nesse sentido, aborda os conceitos relacionados a políticas públicas, formação continuada de professores e análise documental, os quais se configuram como eixos estruturantes da pesquisa. Inicialmente, será apresentado um panorama geral das ações da Unicamp; embora tais ações não façam parte dos programas que serão objeto de investigação, neste contexto poder-se-á aquilatar o grau de importância que vêm assumindo ao longo dos anos.

3.1 Metodologia da Pesquisa

A metodologia de pesquisa utilizada se enquadra no conceito de Pesquisa Qualitativa. No estudo de um problema quando se adota o modelo qualitativo pode-se seguir os caminhos do estudo de caso, da pesquisa documental ou da etnografia. Segundo Cunha (2001), “a pesquisa qualitativa vem sendo caracterizada pela investigação que utiliza dados em forma de palavras, discurso ou outras maneiras não numéricas de expressão”. (Cunha, 2001, p.100).

No presente caso, a adoção da pesquisa documental se deu especialmente em função de minha trajetória, apresentada anteriormente, que me permitiu vivenciar os fatos aqui relatados sob uma ótica privilegiada: vivenciar todo o processo de elaboração dos programas de formação que foram levados a efeito pela Universidade sob a responsabilidade da administração central²⁵; participar ativamente das discussões acadêmicas e logísticas; atuar constantemente com postura de mediador, na perspectiva de cumprir os compromissos institucionais

²⁵ Refiro-me aos programas institucionais que ficaram sob a responsabilidade da Pró- Reitoria de Extensão, com início em 1997 com o PEC e do Gabinete do Reitor através dos Programas, convênios e contratos levados a efeito pelo GGPE

assumidos; acompanhar as discussões sobre o melhor modelo de avaliação que se deveria adotar a fim de obter dados que pudessem responder se os objetivos propostos tinham sido atingidos; participar ainda das primeiras reuniões com Secretários da Educação, equipes da Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas, Dirigentes de ensino, dentre tantas outras ações.

Como resultado de todo este processo, foram produzidos inúmeros documentos na forma de relatórios acadêmicos e gerenciais, anotações diárias, material impresso na forma de livros, apostilas, *software*, planilhas, etc...

A escolha do objeto da pesquisa e a seleção dos documentos que serviram para extrair os elementos necessários para obtenção da resposta à pergunta central se devem a este fato. A existência de fonte confiável de dados, a representatividade numérica e a diversidade de informações conferiram segurança para o prosseguimento da pesquisa na direção escolhida.

3.2 Dados Gerais do Universo investigado e critérios de seleção da amostra

Dados Gerais

No período que abrange a pesquisa, ou seja, de 2002 a 2007, a Unicamp²⁶, através de suas unidades de ensino, pesquisa e extensão, atendeu 30.143 professores da rede pública de ensino. Estes foram distribuídos em 658 turmas, que totalizaram 87.096 horas-aula. Deve-se ressaltar que somente no Programa Teia do Saber, em 2005, foram atendidos 3.586 alunos.

Se levarmos em consideração o Curso de especialização em Gestão Educacional desenvolvido em 2005 e que contou com 6.000 professores, teremos aproximadamente 10.000 professores participando dos Cursos de Formação Continuada nas duas modalidades. Isso significa 1/3 do total de professores que participaram de tais Cursos realizados no período que abrange a pesquisa.

Sendo assim, foram analisados os resultados das avaliações dos programas mencionados, já que constituíram uma amostra significativa do total de

²⁶ Aqui a Unicamp é representada pela Pró-Reitoria de Extensão, até 2005 e até 2009 pelo GGPE.

30.143²⁷ participantes. Além do número expressivo da amostra, em sua composição temos duas modalidades, conforme descrito na tabela 1(p.57). Sendo assim o *locus* da pesquisa situa-se no âmbito das manifestações dos professores cursistas expressas nos Relatórios de Avaliação Final do Programa Teia do Saber 2005 e no de Avaliação do Curso de Especialização *Lato Sensu* em Gestão Educacional, ambos elaborados pela equipe de avaliação do GGPE.

O Programa Teia do Saber foi enquadrado na nomenclatura oficial como Curso de atualização, situando-se, portanto, na esfera da extensão da Universidade. Já o Curso de Gestão Educacional encontra-se na esfera da Pós-graduação por tratar-se de um Curso de Especialização *Lato Sensu*. Se observarmos a tabela 1, poderemos concluir que a Unicamp atendeu neste período 10.200 professores matriculados nos Cursos de especialização *Lato Sensu*, além dos demais em Cursos de atualização, totalizando nesta modalidade 19.943 professores.

A opção de investigar o resultado da avaliação do Programa Teia do Saber representando a totalidade dos professores que cursaram tal programa no período que abrange a pesquisa, se deve ao fato de que no ano de 2005 o instrumento de investigação foi aprimorado em função das experiências anteriores de avaliação.

As avaliações e manifestações apresentadas no presente estudo revelam um quadro bastante realista dos protagonistas dos cursos de formação continuada realizados sob a responsabilidade da Universidade. A análise preliminar dos dados gerais apontou um quadro bastante otimista, se observado sob a ótica das manifestações mais numerosas. Entretanto a diversidade de informações que puderam ser extraídas das categorias de análise dos instrumentos de investigação aqui apresentados e que foram confrontados na etapa seguinte, atendeu ao propósito de responder à questão fundamental desta investigação.

²⁷Dados extraído da Tabela 4 (p.86)

Critérios utilizados para seleção da amostra

Numa primeira etapa, a pesquisa se desenvolve mediante a análise dos documentos disponíveis na Universidade, tanto nas Pró-Reitorias, quanto no Grupo Gestor de Projetos educacionais- GGPE e nas unidades de ensino e pesquisa. Nessa etapa, foram considerados não apenas os antecedentes históricos, a descrição e análise das principais ações desenvolvidas pelos programas, mas também a identificação do recorte necessário que permitiu a caracterização do *corpus* sobre o qual foi desenvolvida a segunda etapa da investigação.

Em decorrência da quantidade²⁸ e diversidade de programas de formação continuada de professores levados a efeito pela Unicamp, no período que abrange a pesquisa surgiu uma dificuldade inicial. Como selecionar os documentos gerados pela Universidade a partir da concepção e implementação dos referidos Programas? Quais seriam os de maior relevância para responder a principal indagação da investigação?

Como estratégia para encaminhamento deste impasse, tais documentos foram agrupados segundo suas características, a saber:

- 1) Projetos básicos (texto) - Produzidos pela Secretaria de Educação, contendo as diretrizes gerais do Programa de formação, justificativa, expectativas existentes com os resultados, carga horária, eixos temáticos e áreas do conhecimento que seriam atendidas, carga horária e dados organizacionais que permitiam e/ou estimulavam a interdisciplinaridade. Neste aspecto foi levado ainda em consideração o tipo de Curso oferecido, ou seja, se estes se enquadravam na esfera da extensão universitária ou na pós-graduação;
- 2) Contratos, convênios e formas de contratação - A Unicamp formalizou sua participação de diversas maneiras. Esta se deu

²⁸ A título de exemplo, vide tabela 4 (p.86). Somente no Teia do Saber de 2005 foram realizadas 9.503 avaliações.

através de contratação direta levada a termo através de convênios de cooperação ou contrato enquadrado na inexigibilidade por dispensa de licitação;

- 3) Editais de Pregões - Tais editais estabeleciam as regras de participação de instituições de ensino que tinham interesse em atuar como instituição capacitadora;
- 4) Planilhas de projeção de gastos e apontamento dos limites de valores mínimos para participação nos pregões;
- 5) Seleção das unidades da universidade que atuaram nos programas;
- 6) Seleção dos coordenadores por área do conhecimento;
- 7) Seleção de docentes responsáveis pela formação;
- 8) Proposta de formação elaborada pela equipe de professores selecionados e encaminhados ao GGPE pelos coordenadores, contendo ementa dos cursos, metodologia, recursos humanos e materiais, infraestrutura necessária, cronograma de desenvolvimento do curso, critérios de avaliação em sintonia com os princípios estabelecidos no projeto básico;
- 9) Logística envolvendo o deslocamento dos docentes responsáveis pela formação, dos professores em capacitação, utilização de laboratórios, bibliotecas, cantinas, etc. (a maioria dos cursos ocorria aos finais de semana);
- 10) Relatórios gerenciais – Acadêmicos e administrativos - semanais, mensais e ao término dos cursos;
- 11) Relatórios de avaliação por parte dos professores em formação, dos coordenadores e dos responsáveis pela formação;
- 12) Materiais didáticos utilizados em diversas mídias;
- 13) Prestação de contas;
- 14) Relatório de gestão do GGPE.

Tendo em vista a questão norteadora deste estudo, que nos remete para a identificação das contribuições da UNICAMP a partir da análise dos relatórios elaborados pelo GGPE, optamos por selecionar os documentos que permitem

vislumbrar a projeção e avaliação dos objetivos da formação. Nesta perspectiva, serão considerados para análise os documentos²⁹ que nos reportam aos objetivos de formação pela ótica do contratante e os relatórios de avaliação e coordenação elaborados pela contratada.

Assim, numa segunda etapa, foi privilegiado um determinado conjunto de ações realizadas no Programa “Teia do Saber”, referentes a um tópico específico do currículo escolar, o qual tinha sido desenvolvido sem interrupção desde o início da proposta. Idêntico procedimento se deu com os cursos de especialização *Lato-Sensu*.

Para fins de análise dos dados, serão considerados:

- 1) Projeto Básico do Teia do Saber elaborado pela Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas da SEESP;
- 2) Projeto Básico do Curso de Especialização *lato-Sensu* em Gestão Educacional elaborado pela equipe do GGPE e Faculdade de Educação, ambos da Unicamp, em sintonia com a Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas da SEESP;
- 3) Relatório de Avaliação Final do Teia do Saber 2005, elaborado pela equipe do GGPE-Unicamp, em colaboração com a Estat Jr - Empresa Júnior da Unicamp, pela ótica dos professores cursistas;
- 4) Relatório de Avaliação do Curso Especialização *lato-Sensu* em Gestão Educacional elaborado pela equipe do GGPE-Unicamp em colaboração com a Estat Jr - Empresa Júnior da Unicamp, pela ótica dos professores cursistas.

Nessa etapa, após a delimitação do *corpus* para análise, foram identificados os aspectos e indicadores que permitiram caracterizar, face aos objetivos pretendidos pelo Programa Teia do Saber e do Curso de Especialização, a consistência entre as atividades desenvolvidas, os processos e os resultados

²⁹ Os documentos aqui mencionados foram produzidos pelo docente (Regente), pela equipe de coordenadores e equipe de avaliação especialmente constituída pelo GGPE. A cada encontro era gerado pelo professor responsável pelo curso um documento apontando o conteúdo desenvolvido, principais dificuldades e facilidades. Estes dados integravam o Relatório Parcial elaborado pelo coordenador do Curso. O relatório do módulo e final era elaborado pela equipe do GGPE.

obtidos, na perspectiva de análise dos possíveis desdobramentos gerados por eles, tanto no âmbito das escolas e dos professores da Rede Pública de Ensino, quanto no âmbito das unidades aplicadoras da UNICAMP e de seus docentes.

Foram estabelecidos padrões que permitiram aferir o grau de alcance dos programas, face aos objetivos propostos, ao mesmo tempo em que o distanciamento deles indicou se ocorreram reflexões sobre a prática docente.

Seleção da Amostra

Na etapa de escolha dos documentos que melhor representariam as ações de formação continuada levadas a efeito pela Unicamp, foram destacados alguns exemplos de depoimentos e manifestações extraídas de relatórios e outras fontes em datas anteriores à escolhida como amostra para a pesquisa, ou seja, o ano de 2005.

Nos inúmeros programas de formação continuada em que atuei como gestor, observei situações e atitudes que julgava incompatíveis com seus protagonistas. Havia uma expectativa, por parte dos responsáveis pela realização dos cursos, de que o interesse dos participantes estaria voltado para o aumento de seu “repertório” de conteúdos, além do domínio de novas técnicas metodológicas que permitissem o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem.

A realidade, no entanto, mostrou que esta suposição não representava o sentimento da maioria dos participantes. Mencionando apenas uma das edições do programa Teia do Saber, no relatório Final de Avaliação³⁰, produzido em 2003, foi elaborado instrumento de investigação que foi respondido por 1.048 professores. Participaram dos cursos que foram realizados nas instalações da Unicamp e das Diretorias de ensino, em 2002, 1.641 professores, oriundos das Diretorias Leste e Oeste de Campinas e da Diretoria de Sumaré.

³⁰ Relatório de Avaliação elaborado pela equipe de Coordenação do Programa Teia do Saber na Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários em 2003.

Pode-se observar que na questão que tinha por objetivo identificar o “grau de atualização dos docentes e seu interesse por cursos de capacitação”, 50% dos professores estavam afastados dos bancos escolares há muito tempo. Suas respostas revelaram que 70% deles não tinham clareza quanto aos objetivos do Programa Teia do Saber, que eram:

Aliar o trabalho de fundamentação teórica com as vivências efetivas dos educadores que atuam nas escolas públicas estaduais;
Manter os professores atualizados sobre novas metodologias de ensino, voltadas para práticas inovadoras;
Tornar os professores aptos a utilizar novas tecnologias a serviço do ensino, a organizar situações de aprendizagem e a enfrentar as inúmeras contradições vividas nas salas de aula. (UNICAMP, 2003).

Do total da amostra, “apenas 30% responderam que sim, sendo que os demais se sentiam parcialmente esclarecidos quanto aos objetivos, do Programa. Um percentual de 50% desejava maiores informações, pois desconhecia tal programa e seus objetivos.

O referido relatório informa ainda que não foi possível detectar através do instrumento de investigação “[...] as razões pelas quais os professores não estavam devidamente esclarecidos a este respeito”. Neste aspecto, cabe ressaltar que o Programa Teia do Saber teve início em 2002 e constituía-se portanto numa “novidade” na rede. Pela sua abrangência e diversidade das propostas, supõe-se que o processo de implementação não foi precedido de amplo debate com os professores, o que talvez explique as dúvidas reveladas por eles. Apesar disso, os participantes do curso manifestaram como positiva a iniciativa, especialmente no que se refere à possibilidade de troca de experiências entre os participantes. Isso pode ser observado no item “Pontos a serem considerados” em que se destaca:

Embora a grande maioria cite como fundamental que ocorra a interação, apenas 16% afirmam que a mesma ocorra de forma efetiva, demonstrando a necessidade de ser concebido um programa integrado que utilize como uma das formas de possibilidades de interação, ferramentas tecnológicas, que os coloque em contato tanto com os seus pares, com suas experiências e ideias, assim como permita o contínuo contato com as informações obtidas e suas aplicações práticas, por meio de apresentação de planos de aula, projetos pedagógicos e outros. (UNICAMP, 2003).

Pela análise dos números, pode-se inferir que do universo pesquisado, a maioria dos professores referentes à amostra investigada estava afastada dos “bancos escolares” há bastante tempo, e que os participantes não tinham clareza a respeito dos objetivos estabelecidos pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo quanto à formação de professores por ela empreendida.

Se observarmos o documento base da Política Educacional da Secretaria³¹ no que diz respeito às suas prioridades, poderemos destacar:

Os conhecimentos, valores e competências que qualificam os educadores para desenvolver um trabalho voltado para a aprendizagem eficaz são adquiridos não apenas durante a formação inicial. Eles se constroem permanentemente na prática e na reflexão sobre essa prática, condição para o desenvolvimento de profissionais autônomos, colaborativos, capazes de agir e decidir, em conjunto, sobre os procedimentos que vão assegurar a cada aluno o direito de aprender. Por essas razões, a SEE fará da formação continuada seu principal foco de atuação e investimento. (SÃO PAULO, 2002)

Nesta perspectiva, o destaque revela que a SEESP elegeu como prioridade a formação continuada de professores. Para acompanhamento das ações do Programa Teia do Saber, foi criada uma infraestrutura denominada “Rede do Saber”, que se constituía numa rede interativa.

Os dados apresentados acima revelam uma realidade distante dos propósitos assumidos pela Secretaria. Apesar de todo “aparato” tecnológico os objetivos do Programa não foram difundidos a contento. Esta situação mereceu tratamento especial da Secretaria, que nas edições seguintes atuou junto às Diretorias de Ensino com o propósito de divulgar e esclarecer os objetivos propostos.

Cabe aqui uma reflexão sobre o complexo contato de realidades distintas, como aquilo que ocorre entre as redes de ensino públicas e as Universidades em geral.

Se por um lado há um desconhecimento da realidade da rede de ensino por parte de alguns docentes das Universidades, e de outro pelos professores da rede, a busca pelos cursos atende aos interesses mais diversos. No que se refere

³¹ Documento publicado no final de 2002 onde foram estabelecidas as bases da Política Educacional da Secretaria de Estado da Educação do estado de São Paulo.

aos docentes das Universidades, em se tratando dos que atuam diretamente na formação de futuros integrantes do quadro do Magistério da Educação Básica, seria desejável que sua atuação em programas de formação continuada se constituísse numa oportunidade para que o resultado deste trabalho oferecesse subsídios para os cursos de graduação e/ ou aprimoramento de suas atividades afins situadas no âmbito da pesquisa e extensão. O conhecimento prévio da realidade da rede deveria ser um pré- requisito para a participação e envolvimento dos docentes universitários nos programas de formação continuada.

Se isso não fosse possível, caberia à Instituição contratante³² oferecer aos docentes oportunidades de contato com a realidade das escolas voltadas à Educação Básica, como forma de aprimoramento dos seus cursos de graduação, dentre outros. Entretanto, isso não ocorre com frequência.

Para Zabalza,

(...) continuam sendo muito numerosos, em alguns casos a maioria, os responsáveis e professores universitários que questionam (quando não negam decididamente) a possibilidade de discutir a “formação” dos professores universitários... (ZABALZA,2004, p.147).

Afora a questão da autonomia intelectual, tais docentes julgam-se capazes de aprender com o processo, ou seja, “se aprende a ensinar ensinando”, deslocando para segundo plano a necessidade de formação específica. O que se observa é um contínuo distanciamento da Universidade em relação a seus objetivos basilares, que dizem respeito à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

As oportunidades surgidas por ocasião do desenvolvimento de programas de formação continuada de professores não se mostram suficientes para o “empoderamento”³³ das experiências vividas, pois estas não são exploradas sob a ótica do currículo escolar universitário, mas sim dos objetivos estabelecidos pela

³² Referente a contratação de Instituições de ensino superior para ministrar cursos de formação continuada.

³³ **Empoderamento ou empowerment**, em inglês, significa uma ação coletiva desenvolvida pelos indivíduos quando participam de espaços privilegiados de decisões, de consciência social dos direitos sociais. Essa consciência ultrapassa a tomada de iniciativa individual de conhecimento e superação de uma realidade em que se encontra. Fonte: <<http://www.significados.com.br>>, acesso em/..../.....

contratante. Há nestes cursos o “desejo” da Instituição contratada em suprir deficiências originadas na formação inicial do professor.

No que se refere à Unicamp, sempre esteve presente a preocupação de que os docentes responsáveis pela formação continuada tivessem vivência prévia com ações de formação de professores da educação básica ou que seu objeto de estudo na Universidade tivesse uma relação com esta temática.

Já em relação aos professores cursistas, os motivos de participação nos cursos compreendiam desde a obtenção de certificados que pudessem ser utilizados para a progressão na carreira docente, até a participação para atendimento de “cobranças” internas por parte da Secretaria.

Deve-se ainda ressaltar que boa parte do interesse destes professores recai sobre a busca de mecanismos que auxiliem sua rotina escolar. Em outras palavras, para alguns o ideal seria o oferecimento de cursos, por parte da Universidade, que apresentassem em seu conteúdo, “fórmulas” prontas para imediata aplicação em sala de aula. Estas hipóteses surgiram por ocasião das reuniões de Coordenação do Programa Teia do Saber da Unicamp e registradas nos relatórios de coordenação. As manifestações espontâneas dos professores apresentadas no relatório do Teia do Saber de 2003 mencionam explicitamente a necessidade que estes têm em obter “exemplos práticos” que possam reproduzir em suas aulas. Tais manifestações se repetem nos relatórios seguintes, o que demonstra ser este um “problema” concreto enfrentado pelos professores.

É evidente, porém, que esta não foi a regra. O quadro descrito acima ilustra de forma generalista situações constatadas ao longo dos cursos e retratadas nos relatórios das coordenações de curso.

Nos casos de sucesso³⁴, observou-se que os responsáveis pela formação continuada detinham um histórico de interação anterior com professores da rede e, portanto, eram conhecedores da sua realidade. Nessas situações, constatou-se que no histórico profissional do docente responsável pelo curso constava um

³⁴ No caso da Unicamp as avaliações apontam ampla aprovação por parte dos professores cursistas.

trabalho anterior com a rede, ou seja, não bastava apenas o domínio de conteúdos e técnicas de aprendizagem para se obter êxito.

Há registros de ocorrências que evidenciam isso, as quais foram captadas pela coordenação, como o descrito a seguir, com o comentário da Coordenação de Curso:

(...) Dificuldade de expressão de alguns professores, com muita aula expositiva – No conjunto, com a diversidade de docentes, creio que esta situação venha a se equilibrar. Lembro que existem vários estilos didáticos e não podemos querer padronizar um só tipo de professor ou de aula. Mais tolerância, gente!
Aulas fora da realidade dos participantes – É preciso lembrar que não estamos estudando procedimentos para dar aulas neste ou naquele nível de ensino. Estamos isto sim, pensando na melhoria das competências comunicacionais dos participantes, principalmente ler, escrever, estudar e pesquisar!(...) (UNICAMP, 2004)

Um exemplo de relações conflituosas pode ser visto no e-mail³⁵ abaixo, endereçado à Coordenação do Programa Teia do saber. Os nomes foram excluídos para preservar os envolvidos no episódio:

Caros colegas,

Venho, como docente do departamento “.....” e coordenadora da Teia do Saber turma Campinas - Leste, relatar fatos extremamente graves ocorridos em sala de aula e demandar uma solução imediata ao acontecido. Na aula do dia 16 de setembro, ministrada pelo docente “....” dois “professores-cursistas”, nominalmente os professores A e B chegaram com atraso e iniciaram uma série de atitudes cínicas e agressivas, incluindo insistente conversa em voz alta, comentários imaturos e agressões verbais aos demais professores cursistas. Dado o incômodo geral causado à classe, o docente tentou entender a razão do comportamento, tendo recebido como resposta dos dois professores que “estavam conversando e continuariam conversando daquela forma até as 17:00 h”. Com o apoio da classe, o docente pediu que os dois professores em questão se retirassem e, após a saída dos mesmos, a classe revelou que essa atitude tem sido a mesma em todas as outras aulas. Ao receber a denúncia, reportei-me à professora Y, que coordena e trabalha com a Teia do Saber há mais tempo, e ela confirmou que, de fato, os problemas com esses professores têm sido uma constante. Desse modo: 1) por ser um comportamento deliberado e repetitivo, quedesepeita todos os docentes em sala de aula (os cursistas e o docente da Unicamp); 2) por estarem utilizando a oportunidade de cursar a Teia do Saber de forma jocosa e irresponsável, desprezando um espaço de educação pública, universal e gratuita a que tantos gostariam de ter acesso; 3) por se tratar de flagrante desrespeito à forma pela qual a Unicamp vem honrando as atividades da Teia do Saber; 4) e pelo bom andamento e prosseguimento da Teia do Saber; Venho por meio desta

³⁵ E-mail enviado à Coordenação do Programa Teia do Saber em 27/09/2006

demandar que a Diretoria de Ensino desligue os referidos professores do programa. Oxalá sejam eles menos tolos em suas próprias salas de aula, pelo bem da nossa já maltratada educação pública fundamental e média. Peço para ser informada de todas as medidas tomadas. Atenciosamente, Profa. Dra. “...” (Unicamp,2006)

Este exemplo revela alguns aspectos que merecem destaque e nos remetem a indagar:

- Qual seria a motivação destes professores em assumir atitude tão ofensiva perante seus colegas?
- Não seria mais fácil e menos desgastante se estes professores simplesmente deixassem de participar do curso?
- Havendo algo em desacordo, não haveria um canal de “reclamações” nas instâncias da Secretaria?
- E quanto ao Docente responsável pelo curso? Não haveria um caminho de diálogo com estes professores? Será que a única forma de resolver este impasse seria “denunciá-los” junto à Diretoria de Ensino, solicitando ainda seu desligamento?

Para responder a estes questionamentos é necessário compreender o contexto em que se insere o desenvolvimento do Programa Teia do Saber.

O início do processo ocorria na Diretoria de Ensino, através do levantamento de interessados em participar dos Cursos, que eram estruturados pelo agrupamento de docentes por áreas do conhecimento. No caso em pauta, foram agrupados docentes que ministravam os conteúdos de duas disciplinas distintas.

No momento da inscrição, o professor interessado tinha acesso a uma informação básica sobre o curso ofertado pela Secretaria. Ao fazer a inscrição, este professor assumia um compromisso, através de um documento formal, comprometendo-se a comparecer às aulas sob pena de, ao descumprir o acordo, ressarcir os valores ao Estado no montante total do investimento realizado em sua formação.

Neste caso específico, havia um descontentamento explícito por parte dos professores quanto ao agrupamento feito pela Secretaria, onde professores de disciplinas distintas compartilhavam os mesmos conteúdos. Embora estruturado

em torno de temas transversais, a divisão de assuntos foi motivo de conflito permanente.

Isso reforça a idéia de que os programas de formação continuada carecem de uma análise mais aprofundada quanto a sua formulação e implementação. Pela sequência dos acontecimentos, pode-se inferir que a estrutura da Secretaria não dispunha de canais eficientes que pudessem atender aos reclamos dos professores.

A Universidade, por outro lado, não dispunha de mecanismos legais que permitissem resolver de forma institucional questões desta natureza, restando ao Docente responsável pelo Curso buscar formas de solucionar tais problemas.

Este embate, embora apresentado através de um exemplo extremo, revela a fragilidade do processo ensino-aprendizagem realizado nos moldes atuais, onde os espaços que seriam destinados ao debate de ideias são ocupados, em algumas ocasiões, por manifestações irracionais e incompatíveis com a prática docente.

Pela leitura dos relatórios, pode-se observar que a rotina dos docentes da rede é árdua e que muitos buscam nos cursos de formação continuada fórmulas mágicas que facilitem seu dia a dia.

Isso pode ser observado nos relatórios de monitoramento dos módulos que eram elaborados pelos coordenadores. A observação é comentada pelo coordenador do Curso. Como exemplo, temos:

(...) Período muito longo de aula – Nada a fazer: recebemos a carga horária da DIR e cumprimos os horários estabelecidos, também religiosamente!

Duração da aula e cansaço dos professores no final de semana -Plenamente compreensível, mas a parte acadêmica recebe o calendário pronto da DIR. Também defendemos um horário mais enxuto, mesmo porque nós também ficamos cansados!

Compactação das aulas com muito conteúdo – Talvez porque algum professor da nossa equipe quisesse ir além, fornecendo mais subsídios à classe. Creio que compreensível porque vem em benefício do grupo. Nem sempre é possível distender dentro do horário disponível. Daí uma corridinha aqui e ali.(...) (UNICAMP,2004)

Nesta avaliação parcial, tínhamos uma posição sobre o andamento dos Cursos. Nela eram apontados os pontos negativos e positivos, bem como sugestões dos participantes para melhoria do processo. No caso acima, os

apontamentos dos professores cursistas se referiam à duração da aula, ao excesso de conteúdo e ao período longo de aula, o que se deve em grande parte à longa jornada semanal dos professores, aliada ao fato de que os cursos eram desenvolvidos aos sábados.

Estas manifestações se repetem em outras turmas e cursos,

(...)Curso aos Sábados, Semestre Escolhido e Feriados do Semestre – Este fator deveria realmente ser melhor refletido, quando do planejamento do cronograma das aulas pelas DIR's. Entretanto, cabe lembrar que “esticar” o programa poderia provocar uma entrada nos meses de janeiro e fevereiro de 2005, o que seria pior, no meu ponto de vista, envolvendo inclusive o período Natalino. Quanto ao dia do curso (sábado) e semestre, creio difícil outra alternativa mesmo porque existem procedimentos administrativos (complicados) a serem seguidos na interface DIR's/UNICAMP.(...). (UNICAMP, 2004)

Como dito anteriormente, o desenvolvimento dos programas e cursos de formação continuada no período destacado nesta pesquisa mobilizou um contingente significativo de recursos humanos e materiais, resultando num trabalho que contou com a participação expressiva de docentes da rede pública do Estado de São Paulo. Após a análise do farto material disponível, optou-se por restringir o campo de análise nos dados verificados no ano de 2005. Tal escolha se deve aos seguintes fatores:

- 1) Houve uma maior concentração de participantes no Programa Teia do Saber;
- 2) Os instrumentos de avaliação estavam em processo de contínuo aprimoramento, bem como o processamento das informações neles obtidas. Os dados coletados em cada encontro retornavam rapidamente aos docentes que ministravam os cursos, o que permitiu eventuais redirecionamentos na condução das aulas. Dessa forma, o Relatório Final do Programa Teia do Saber 2005 que será aqui apresentado revela informações mais expressivas, se comparado aos anteriores;

- 3) No ano de 2005 teve início o Curso³⁶ de especialização *Lato-Sensu* destinado aos Diretores e Vice Diretores das Escolas do Estado de São Paulo, atingindo todas as escolas da rede pública estadual, além de especialistas da rede, totalizando 6.000 matrículas na Pós-Graduação da Unicamp;
- 4) O Relatório Final do referido Curso foi elaborado pela mesma equipe responsável pelo Teia do Saber;
- 5) Neste ano ocorreram simultaneamente dois tipos de Formação Continuada, com características muito distintas. O Teia do Saber, situado na esfera da extensão universitária, e o de Especialização na Pós-Graduação.

Pelos fatores acima elencados foi possível investigar uma amostra bastante representativa dos programas e cursos desenvolvidos junto à rede pública de ensino.

A seguir apresentaremos os dados Gerais do Teia do Saber 2005, bem como o resultado da avaliação final realizada pela equipe³⁷ de Avaliação do GGPE.

Apresentação do programa e análise dos resultados do Teia do Saber 2005

Apresentação do Programa

A Secretaria de Educação, através da Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas – CENP - reestruturou o Programa Teia do Saber, demonstrando em sua apresentação que incorporou algumas sugestões observadas nos instrumentos de avaliação realizados pelo GGPE. Presume-se que igual

³⁶Cabe esclarecer que os propósitos pedagógicos do Curso de Especialização para os Gestores, embora inserido na Pós-Graduação da Unicamp, se enquadravam dentro dos ditames estabelecidos no documento divulgado pela SEESP do Teia do Saber.

³⁷ Prof. Dr. Sergio Antonio da Silva Leite (Faculdade de Educação da Unicamp), Daniela de Araújo Pereira (área da Estatística), Evelyn Ruani de Souza (área da Biblioteconomia), Marcela Virgínia Bacic (área da Educação).

procedimento tenha sido adotado em relação a outras Instituições que atuaram em edições anteriores do Teia do Saber.

Ao lançar o Programa de 2005 (São Paulo, 2004), foram definidos os seguintes parâmetros:

- “A Secretaria contratará³⁸ Instituições de Ensino Superior para realização dos Cursos”. “A Formação Continuada será destinada a professores do ciclo II do ensino fundamental e médio, incluindo as equipes técnicas (ATPs e Coordenadores)” ;
- “As Diretorias Regionais de Ensino definirão³⁹ o número de módulos, carga horária, nº de turmas e participantes por turma. Escolherão ainda os professores interessados, estabelecendo prioridades e recursos disponíveis”. Os cursos serão norteados pelas diretrizes e parâmetros curriculares de ensino fundamental e médio e pelos indicadores de desempenho externo como também os produzidos pela Escola⁴⁰”.
- “O foco⁴¹ dos cursos se dará na metodologia e na discussão da sala de aula” .;
- “A proposta⁴² consiste na construção de Práticas Pedagógicas, aplicação em sala de aula e reflexões sobre tais práticas. Serão levados em consideração os aspectos cognitivos, a socialização dos alunos e a construção de valores”.

No material de divulgação da CENP há a seguinte indagação: Que impacto a Secretaria da Educação espera dessas ações de Formação?

Como resposta, o documento aponta que a Secretaria espera uma “construção compartilhada” entre Universidade e Escola Pública, visando a uma

³⁸ A inclusão da equipe técnica foi um avanço, pois os mesmos estavam excluídos anteriormente.

³⁹ A descentralização das decisões significou uma maior autonomia regional, na medida em que deslocou as decisões para os locais de realização dos cursos.

⁴⁰ Neste aspecto, a novidade está na inclusão da avaliação da Escola quanto ao seu desempenho, o que não era levado em consideração no modelo anterior.

⁴¹ Neste aspecto, o conteúdo assume um segundo plano e demonstra que a Secretaria absorveu parte das reivindicações dos professores.

⁴² Se observarmos os dados apresentados anteriormente, veremos que estas preocupações estavam presentes nas respostas dos professores e agrupadas nas categorias de análise.

prática docente reflexiva e inovadora, provocando desta maneira mudanças na Escola e nos alunos.

Esse projeto foi organizado pela Secretaria de Estado da Educação com a finalidade de aliar o trabalho de fundamentação teórica com as vivências efetivas dos educadores que atuam nas escolas públicas estaduais; manter os professores atualizados sobre novas metodologias de ensino, voltadas para práticas inovadoras; além de habilitar os docentes a utilizar novas tecnologias a serviço do ensino, organizar situações de aprendizagem e a enfrentar as inúmeras contradições vividas nas salas de aula. Essa linha de trabalho previu mais de 300.000 capacitações, e investimentos acima de 300 milhões de reais até o final da gestão⁴³ do Governo Geraldo Alckmin[...] (SILVA, E. T, p.3, 2006).

Tendo como base estas intenções e investigando os relatórios da Universidade, elaborados pelo GGPE em 2005, foram revisitadas as análises visando responder à questão central do presente estudo, bem como confirmar as hipóteses aqui apresentadas.

Conforme apresentado na Tabela 3, em 2005, houve uma expansão no número⁴⁴ de participantes nos programas de Formação Continuada sob a responsabilidade da Unicamp, apresentado abaixo.

Tabela 3
Distribuição dos professores no Teia do Saber, por ano de execução.

Ano do Programa Teia do Saber	2003	2004	2005	2006	2007	Total
Diretorias atendidas	3	14	11	11	11	50
Nº de alunos	1691	2568	3575	1715	1881	11430
Módulos	86	195	327	124	134	866
Faculdades e Institutos da UNICAMP envolvidos	5	7	9	7	8	36
Docentes e Doutorandos	Aproximadamente 100 a cada ano.					

Fonte: Relatório de Gestão do GGPE (Unicamp, 2009)

⁴³ O trecho extraído do relatório de pesquisa intitulado "Uma caracterização das práticas de leitura e escrita entre professores do Teia do Saber 2006", fazia menção à primeira gestão do governador Geraldo Alckmin.

⁴⁴ Deve-se ressaltar que os números apresentados se referem aos matriculados em cada módulo no Programa Teia do Saber 2005. Estes números podem sofrer distorções no momento do registro dos dados, já que havia inclusão e exclusão de participantes por determinação das Diretorias de Ensino.

O Projeto Básico⁴⁵ da SEESP, lançado em Fevereiro de 2005, tinha por objetivo apresentar os princípios que iriam nortear as ações de Formação Continuada no âmbito do Programa Teia do Saber.

Tal documento apresentava a seguinte estrutura:

- Objeto;
- Justificativa;
- Objetivos;
- Público Alvo;
- Especificações dos Cursos.

Em linhas gerais, o documento visava apresentar as condições para contratação de Instituições de Ensino Superior com o objetivo Central da melhoria da qualidade de ensino na rede pública.

Os cursos destinavam-se aos professores do segundo ciclo do ensino fundamental e do ensino médio, sendo que foram levados em consideração os professores que haviam participado de fases anteriores do Teia do Saber, constituindo-se desta forma num curso com características de “continuidade” além dos iniciais.

A Unicamp atuou nas seguintes áreas/disciplinas, para professores do ensino fundamental, ciclo II e no ensino médio :

- Ensino Fundamental:
 - Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Físicas e Biológicas, História e Geografia.
- Ensino Médio:
 - Linguagens e Códigos (Língua Portuguesa e Literatura);
 - Ciências da Natureza e Matemática (Física, Química, Biologia e Matemática);
 - Ciências Humanas (História e Geografia).

⁴⁵ Documento Base elaborado pela Coordenadoria de Normas Pedagógicas da SEESP- CENP denominado Programa de Formação Continuada Teia do Saber- Capacitação descentralizada mediante contratação de Instituições de nível superior - 2005.

O Programa Teia do Saber desenvolvido pela Unicamp, durante 2005, envolveu 11 (onze) Diretorias⁴⁶ Regionais de Ensino, conforme pode ser observado na Tabela⁴⁷ 4, extraída do relatório final de avaliação.

Tabela 4

Teia do Saber- 2005- SEESP/ Unicamp

	MÓDULOS	TURMAS	Nº ALUNOS	Nº CURSOS	Nº AVALIAÇÕES	HORAS/AULAS
APIAÍ	55	11	334	9	1670	2200
APIAÍ 2	2	1	23	1	46	80
CAMPINAS OESTE 1	12	4	154	1	462	480
CAMPINAS OESTE 2	44	22	646	10	1292	1760
CAMPINAS OESTE 3	8	4	169	1	338	320
CAPIVARI	16	8	213	8	426	640
CAMPINAS LESTE 1 E 2	24	8	245	5	735	960
CAMPINAS LESTE 3 E 4	10	5	191	3	382	400
BRAGANÇA PAULISTA 1	12	3	69	3	276	480
BRAGANÇA PAULISTA 2	10	5	116	4	232	400
BOTUCATU	6	3	84	3	168	240
JUNDIAÍ	42	14	409	8	1227	1680
MOGI MIRIM	6	3	94	3	188	240
PIRACICABA	8	4	130	4	260	320
PIRAJU	22	11	326	8	652	880
SUMARÉ	39	13	383	8	1149	1560
TOTAL	316	119	3586	79	9503	12640

Fonte: Relatório Final de Avaliação(Unicamp, 2005)

⁴⁶ Campinas possui duas Diretorias de Ensino, Bragança e Apiaí, apenas uma. A divisão apontada na tabela ocorreu em função da distribuição de turmas..

⁴⁷ Tabela 4 - Projeto Teia do Saber – Unicamp /2005: DERs, número de módulos, turmas, alunos, cursos, avaliações e horas de aulas ministradas. (Relatório Teia do saber 2005).

Dados Gerais do relatório de avaliação do Teia do Saber 2005.

O relatório contém 20 páginas e anexo (Instrumento de avaliação aplicado aos professores alunos), tendo sido estruturado da seguinte forma:

- 1) Apresentação - Informa aos leitores que o Relatório completo foi disponibilizado em CD-ROM contendo dados de avaliação de todas as Diretorias de Ensino envolvidas, dados qualitativos, procedimentos de avaliação, etc.
- 2) Objetivos do Programa Teia do Saber - Descreve os principais objetivos do Programa, de acordo com a Secretaria de Educação de São Paulo.
- 3) Instituição Capacitadora - Apresenta um breve histórico da Unicamp, desde o início de suas atividades, ou seja, 1966;
- 4) Grupo Gestor de Projetos Educacionais – GGPE - Apresenta os objetivos centrais do GGPE e a equipe responsável pela coordenação;
- 5) O Teia do Saber em números - Aqui são apresentados os dados gerais do Programa, em tabela que foi reproduzida neste trabalho como Tabela 4;
- 6) Procedimentos de avaliação - Neste item é apresentada a equipe de Avaliação, que foi constituída com o propósito de aprimorar os procedimentos de avaliação. Um aspecto importante foi destacado no que se refere ao envio dos dados aos coordenadores dos Cursos e, conseqüentemente, aos professores responsáveis pelos mesmos. Cabe ainda destacar o enorme volume de trabalho que isso significou, ou seja:

A partir do trabalho desenvolvido e das opiniões avaliativas emitidas pelos coordenadores dos cursos de 2004, o instrumento de avaliação utilizado foi revisto, sendo aplicado, em 2005, no final de cada módulo (40 horas/aula), em cada curso, por Diretoria de Ensino. Ou seja, a cada 40 horas/aula, todos os alunos de cada turma em funcionamento respondiam o instrumento, referindo-se ao curso em que estavam inseridos. Os instrumentos de avaliação, uma vez respondidos, eram enviados à área de estatística, que realizava a tabulação, por módulo e por curso. Esse processo gerava um pré-relatório, com figuras e tabelas montadas para cada questão, o qual era imediatamente enviado para conhecimento do professor coordenador e discussão/análise do grupo

docente envolvido. De acordo com a Tabela 1, foram aplicadas 9503 avaliações durante a Teia de 2005, o que dá uma média de 79,8 avaliações por turma ou 2,65 avaliações por aluno, indicando que uma pequena parcela de alunos não respondeu todas as avaliações em todos os módulos. (UNICAMP,2005, p.7)

- 7) Sistema de Gestão de aulas e de frequência - Para melhor responder ao volume de trabalho gerado pela necessidade de controle de frequência, foi desenvolvido pela equipe do GGPE um sistema *on-line* que ficava disponível no *site*: [HTTP://www.gr.unicamp.br/ggpe/teiadossaber](http://www.gr.unicamp.br/ggpe/teiadossaber)
Além do controle de frequência, estavam disponibilizados os objetivos do Programa, conteúdos desenvolvidos, atividades e espaço específico para o professor responsável pelo curso, bem como para a Diretoria de Ensino.
Este sistema permitiu que o acompanhamento por parte das Diretorias ocorresse em tempo real e possibilitou a coleta de sugestões dos participantes.
Ao término de cada aula os dados ficavam disponíveis para consulta.
- 8) Dados Gerais da Avaliação - Neste item são apresentadas duas questões⁴⁸. A primeira, com dados quantitativos que demonstram o grau de satisfação dos participantes. A segunda selecionada, de caráter aberto, revela a opinião dos participantes sobre os possíveis impactos que a participação no programa de formação poderia ter na sua prática pedagógica;
- 9) Considerações finais - A equipe de avaliação apresenta um panorama geral da avaliação, destacando aspectos positivos, negativos e sugestões.

Os dados contidos neste relatório servirão para análise do Programa Teia do Saber 2005.

⁴⁸ As questões de 2 a 5 se referem aos objetivos e conteúdos do curso, atividades desenvolvidas em sala de aula, procedimentos de avaliação utilizados e infraestrutura.

Análise dos dados do Relatório Final de avaliação

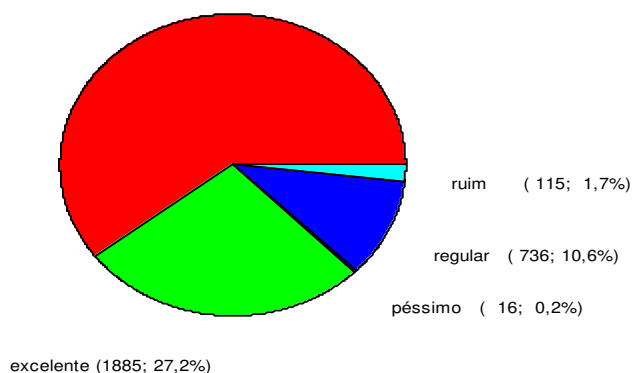
O relatório apresenta os dados relativos às questões 1 e 7, que no presente estudo são suficientes para responder à questão central. O instrumento, através da Questão1, buscava detectar a opinião geral dos respondentes, abaixo transcrita, quanto ao curso:

1) De forma geral, você avalia este módulo como:

() excelente () bom () regular () ruim () péssimo

A Figura 1, abaixo, apresenta a frequência e percentual para cada item.

Figura 1



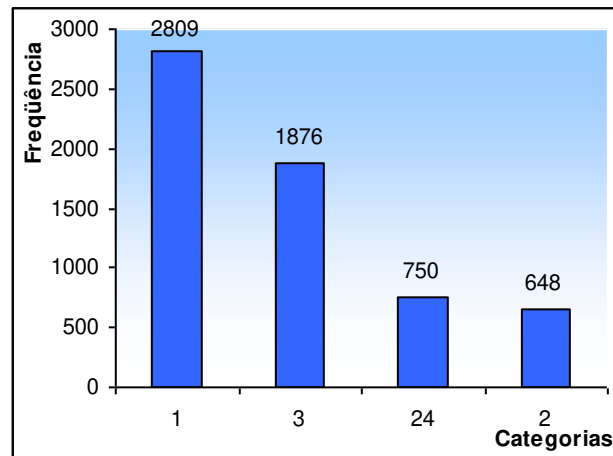
Extraída de: (Unicamp, 2006)

Com relação aos dados apresentados na figura 1 quanto ao percentual de respostas, destaca-se do relatório,

...87,5% das respostas concentraram-se nas categorias *excelente* e *bom*, enquanto que 10,6% das respostas estão na categoria *regular* e, finalmente, 1,7% e 0,2% estão, respectivamente, nas categorias *ruim* e *péssimo*.(UNICAMP, 2005,p.9)

A Questão 7, por sua vez, assim se apresenta no Instrumento de Avaliação:

7) Considerando o que você vivenciou nesse módulo, quais os possíveis impactos que essas experiências poderão ter na sua prática pedagógica? Tente identificar todos os aspectos que você julgar relevantes para o seu trabalho em sala de aula.



Extraída de: (Unicamp, 2006)

Tabela 2

Resposta	Nº de Citações	% de Citações
1	2809	30,10
3	1876	20,10
24	750	8,04
2	648	6,94

Extraída de:(Unicamp, 2006)

Com relação aos dados apresentados na figura 2, relativo às categorias com maior incidência de respostas, extraídas de 24 categorias de análise, destaca-se o contido no relatório,

...os dados mostram que 65,2% de todas as respostas concentram-se nas quatro⁴⁹ categorias acima descritas. Observa-se que as mesmas referem-se a possíveis efeitos positivos que as experiências vivenciadas

⁴⁹ Categoria 1: Possibilitou a revisão do planejamento e do papel do professor. Trouxe mudança, reavaliação e aplicação em sala de aula das práticas pedagógicas vivenciadas no curso. Possibilitou melhoria na seqüência didática.

Categoria 3: Possibilitou a ampliação do conhecimento.

Categoria 24: Elogiaram a troca de experiências e de material com outros professores.

Categoria 2: Possibilitou a reflexão e acesso à diversidade de conteúdos.

pelos alunos, nos cursos de Teia do Saber / Unicamp, produziram nas suas práticas pedagógicas e no seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional. (UNICAMP, 2005, p.10)

Com 2.809 citações, correspondendo a 30,1% da amostra, a categoria 1 revela que o programa provocou mudanças nos professores cursistas; permitiu que estes refletissem sobre aspectos de ordem pedagógica, organizacional e atitudinal. Pela análise das respostas, é possível afirmar que para estes o curso trouxe mudanças e que, em última instância, produziu impactos na sala de aula.

A segunda categoria com maior incidência de respostas (nº 3) se refere à aquisição de novos conhecimentos. Contendo 1.876 citações e correspondendo a 20,1% do total de respondentes, nos leva a afirmar que a preocupação dos professores com o conteúdo ainda está presente e que, portanto, a associação de conteúdo e método quando da elaboração dos programas de formação continuada deve estar presente. As duas outras categorias (24 e 2) revelam que os espaços comuns de convivência permitem a troca de experiências entre os partícipes e propiciam um aumento no cabedal de conhecimentos. As demais categorias, todas de natureza positiva, revelam uma diversidade de situações do cotidiano do professor e da escola que, de alguma forma, interferiram no aprimoramento do processo ensino- aprendizagem.

Cabe resgatar aqui o contido no Projeto básico do Teia do Saber,

A Secretaria da Educação está concentrando seus esforços para oferecer à população uma escola pública de qualidade, que receba e mantenha sob seus cuidados todas as crianças e jovens, que favoreça o acesso à cultura, à arte, à ciência, ao mundo do trabalho, que eduque para o convívio social e solidário, para o comportamento ético, para o desenvolvimento do sentido da justiça, o aprimoramento pessoal e a valorização da vida. O êxito desse empreendimento requer o preparo intelectual, emocional e afetivo dos profissionais nele envolvidos. Por essa razão, está priorizando, entre suas ações, a formação dos educadores que atuam nas escolas. Para tanto, o presente projeto prevê a participação de instituições de ensino superior, contratadas para realização de cursos de capacitação e aprimoramento dos professores da rede pública estadual. (SÃO PAULO, 2005, p.1)

No caso da Unicamp, os dados do relatório de avaliação indicam que houve reconhecimento por parte dos professores cursistas, que o programa favoreceu a troca de experiência entre os partícipes e a aquisição de novos conhecimentos, o que foi apontado no relatório de avaliação.

Os professores, praticamente em todos os cursos e em todos os módulos, reconhecem que as experiências vivenciadas por eles neste período possibilitaram ampliação do conhecimento, revisão do planejamento de trabalho, possibilidade de melhores escolhas pedagógicas em sala de aula, exercício da reflexão sobre suas práticas desenvolvidas, acesso à diversidade de conteúdos e, com alta frequência, a troca de experiências e de material de ensino entre os próprios colegas nos diversos cursos. (UNICAMP, 2006, p.11)

No que se refere aos aspectos metodológicos utilizados pelos professores em sala de aula, bem como ao cumprimento dos objetivos propostos, os conteúdos, bibliografia e demais aspectos do trabalho desenvolvido pela Unicamp tiveram a aprovação quase que unânime dos respondentes. Quanto aos aspectos negativos, foram apontados problemas de infraestrutura, como cantinas com atendimento deficitário, banheiros, salas de aula, dentre outros aspectos já apontados nesta pesquisa. Os procedimentos de avaliação adotados permitiram detectar estes pontos com maior rapidez e com isso tornar viável uma intervenção mais rápida, por parte da Universidade, para o equacionamento dos problemas levantados. Deve-se ressaltar que o acompanhamento das ações não ocorria apenas por este expediente⁵⁰, mas sim através de um conjunto de informações coletadas pelo GGPE, via relatório de monitoramento diário e relatórios parciais dos coordenadores.

Quando algum aspecto, julgado muito pertinente para a avaliação do projeto, era identificado, a equipe de avaliação entrava em contato direto com os professores envolvidos para uma análise mais aprofundada e uma busca de alternativas. (UNICAMP, 2006, p.11)

Esta logística operacional levada a efeito pela Universidade demonstra sua disposição em atuar com rigor no cumprimento dos compromissos estabelecidos formalmente com a SEESP e com os professores cursistas, visando contribuir para o aprimoramento da Escola Pública.

Da leitura do relatório em pauta verifica-se que a atitude pró-ativa da Universidade produziu efeitos benéficos, pois nas avaliações subsequentes observava-se uma melhora dos índices avaliativos (Unicamp, 2006).

O relatório ainda recomenda que as questões apontadas pelos respondentes quanto à infraestrutura sejam objeto de aprimoramento para futuros

⁵⁰ Avaliação pelos professores cursistas

programas. Aponta para os problemas de condições de trabalho precárias nas escolas afastadas dos grandes centros ou da periferia e, principalmente, formações que não contemplem o atendimento do coletivo da escola,

...ausência de um trabalho pedagógico coletivamente planejado e desenvolvido na escola. Uma das queixas mais freqüentes apontadas pelos professores referem-se ao seu isolamento pedagógico na escola: ainda persiste uma cultura de organização escolar em que cada professor atua em raia própria, restringindo-se a ação coletiva a algumas escassas reuniões, no início e no final do ano letivo. (UNICAMP, 2006, p.12).

Apresentação e análise dos resultados do Curso de Especialização “Lato-Sensu” em Gestão Educacional- 2005

Apresentação do Curso

O Curso de Especialização⁵¹ em pauta foi concebido de forma compartilhada entre a Unicamp, através do GGPE, da Faculdade de Educação da Unicamp e da Secretaria de Estado da Educação - SEESP.

Teve por objetivos:

- Fortalecer o compromisso dos gestores para a construção de um projeto de gestão democrática e para um tipo de autonomia que tenha como foco o sucesso escolar dos alunos (Ensino Fundamental e Médio) e o bem-estar do coletivo escolar, buscando superar toda e qualquer forma de discriminação e/ou exclusão social.
- Ampliar os conhecimentos dos gestores de unidades escolares no que se refere aos múltiplos aspectos envolvidos no planejamento e gestão como processo de construção coletiva, estimulando a realização e o aprofundamento de estudos na perspectiva de uma formação continuada.
- Valorizar a prática profissional concreta dos gestores de unidades escolares e incrementar o intercâmbio de experiências sobre a gestão de projetos sociais, as de âmbito curricular e as relacionadas ao Projeto Político Pedagógico.

Fonte: Proposta do Curso elaborada pela Faculdade de Educação (UNICAMP, 2005, p. 2)

Este Curso foi especialmente concebido para atendimento às necessidades de aprimoramento dos integrantes do quadro de servidores da SEESP que

⁵¹ Este curso tramitou na Unicamp através do processo CPG/FE 19-P-19588-2005

atuavam em funções de Direção Escolar e outras de carácter administrativo-gerencial.

Com uma carga horária de 360h, sendo que 180 h a distância, foram previstas 12 disciplinas, com duração de 30 h cada. O quadro abaixo apresenta as disciplinas que foram ministradas, com a respectiva carga horária e o docente responsável:

1	Disciplina	CH	Período de Oferecimento			Avaliação *	Professores <u>Doutores</u> Responsáveis
			2ºsem/2005	1ºsem.2006	2ºsem/2006		
1	Gestão Escolar	30	2ºsem/2005	1ºsem.2006	2ºsem/2006	Conceito/ Freq	Sonia Giubilei
2	Planejamento e Avaliação	60	2ºsem/2005	1ºsem.2006	2ºsem/2006	Conceito/ Freq	José Roberto Rus Perez
3	Estado, Políticas Públicas e Educação	30	2ºsem/2005	1ºsem.2006	2ºsem/2006	Conceito/ Freq	Vicente Rodriguez
4	Gestão, Currículo e Cultura	60	2ºsem/2005	1ºsem.2006	2ºsem/2006	Conceito/ Freq	Wenceslão M. de Oliveira Júnior* Anna Regina Lanner de Moura Ivan Amorosino do Amaral
5	Relações de Trabalho e Profissão Docente	30	2ºsem/2005	1ºsem.2006	2ºsem/2006	Conceito/ Freq	Aparecida Neri de Souza, Liliana Rolfsen Petrilli Segnini e Márcia de Paula Leite
6	Tecnologias de Informação e Comunicação	30	2ºsem/2005	1ºsem.2006	2ºsem/2006	Conceito/ Freq	Sérgio Ferreira do Amaral
7	Escola, Gestão e Cultura	30	2ºsem/2005	1ºsem.2006	2ºsem/2006	Conceito/ Freq	Antonio Carlos Amorim
8	O Cotidiano da Escola	30	2ºsem/2005	1ºsem.2006	2ºsem/2006	Conceito/ Freq	Ana Maria Faccioli de Camargo
9	Gestão Escolar: Abordagem Histórica	30	2ºsem/2005	1ºsem.2006	2ºsem/2006	Conceito/ Freq	Renê José Trentin Silveira
10	A Escola e a Educação Comunitária	30	2ºsem/2005	1ºsem.2006	2ºsem/2006	Conceito/ Freq	Roberto Vilarta
11	Trabalho de Conclusão de Curso	30	2ºsem/2005	1ºsem.2006	2ºsem/2006	Conceito/ Freq	Luis Enrique Aguilar Vicente Rodrigues**
Carga Horária Total		390					

*Gestão da disciplina colegiada, compõem também a equipe: Profa. Dra. Ernesta Zamboni, Profa. Dra. Márcia Maria Strazzacappa Hernandez; Profa. Dra. Eliana Ayoub e Prof. Dr. Sérgio Antonio da Silva Leite

** E todos os demais Coordenadores de Disciplinas.

Fonte: Proposta do Curso elaborada pela Faculdade de Educação (Unicamp, 2005, p. 6)

Foram previstos encontros presenciais quinzenais com duração de 7,5h e o restante da carga horária foi destinada a atividades a distancia, onde foram realizadas discussões (fóruns), vídeo aulas, leitura de textos e espaço para esclarecimento de dúvidas. Por tratar-se de um número expressivo de

participantes⁵², estes foram agrupados em 120 turmas de 50 alunos e subdivididos em blocos de 10. Cada bloco cursou uma disciplina, sendo que através de rodízio, ao término do curso todos os alunos completaram as doze previstas para a integralização do mesmo.

O Quadro abaixo ilustra a referida distribuição:

Distribuição da Carga Horária de cada Disciplina

1ª Semana	Sábado:	Livre
	2a.a 6a.	0:30 h de Vídeo Aula
		1:00 h de Fórum
		3:30 h de Atividades e Estudo
2ª Semana	Sábado:	Aula presencial –7:30 h
	2a.a 6a.	1:00 h de Videoconferência
		1:00 h de Fórum
		3:00 h de Atividades e Estudo
3ª Semana	Sábado:	Aula Presencial –7:30 h
	2a.a 6a.	0:30 h de Vídeo Aula
		2:00 h de Fórum
		2:30 h Produção de TCC (trabalho parcial)
Total de carga horária: 30 h		

Fonte: Proposta do Curso elaborada pela Faculdade de Educação (Unicamp, 2005.p, 30)

O Curso foi concebido de tal forma que todas as disciplinas atendessem a quatro princípios norteadores, ou seja: Construção Coletiva de Projeto Pedagógico; Cidadania e Inclusão; Currículo; e Educação Contínua.

Foram definidas estratégias específicas para a “modalidade presencial” e “a distância”, com o objetivo de assegurar a uniformidade e qualidade na execução.

No ambiente virtual, foram disponibilizadas:

- 1) Informações sobre a metodologia e organização do curso;
- 2) Página de entrada da disciplina com sua respectiva programação - Agenda;
- 3) Descrição das atividades previstas para a disciplina;
- 4) Conteúdos relacionados à temática da disciplina, tais como artigos, textos, slides usados em aulas presenciais, roteiros de oficinas e sugestões de leituras (obrigatórias e complementares), vídeos, etc.
- 5) Espaço destinado as perguntas frequentes.
(UNICAMP, 2005, p. 32)

⁵² Foram disponibilizadas 6.000 vagas

Neste ambiente virtual, os alunos poderiam ainda organizar-se em grupos, apresentar seu perfil individual e disponibilizar seus trabalhos (Portfólio).

A Coordenação do Curso, por sua vez, poderia acompanhar a “interação entre os participantes” e “acompanhar a freqüência” dos mesmos. (UNICAMP, 2005, p.33).

Foi ainda produzido um material impresso, na forma de livro, visando o estímulo à leitura e também a utilização deste tipo de material de apoio, ao invés de se lançar mão de cópias. Nas palavras da Profa. Dra. Águeda Bittencourt,

A escolha em preparar esse livro se impôs como alternativa aos cadernos, apostilas ou textos fotocopiados. Ainda não se pode saber se essa escolha alcança os objetivos que pretendemos com ela. Todavia vale explicitar por que e de que forma nos aparece como especialmente importante. Por um lado, tentamos resistir à indústria da fotocópia que se alastra indiscriminadamente, representando o fim da perenidade, tornando de forma brutalmente concreta, o fugidio e o descartável como nossas melhores expressões. Tentamos oferecer um material sobre o qual obtivemos os direitos autorais ou que foram especialmente produzidos para esse curso. Assim, uma vez formatados em livro, podem ultrapassar no tempo e no espaço os domínios do curso, de seus professores e estudantes. Esperamos que eles venham a ganhar um lugar nas bibliotecas de nossas escolas e que possam ser lidos por mais educadores ao longo do tempo. BITTENCOURT, A. B., & OLIVEIRA JR, W. D. (2005, p.8)

Com este breve relato, quisemos demonstrar a amplitude e a complexidade de que se constituiu a organização, planejamento e execução deste Curso. Além da mobilização de praticamente todo o corpo docente da Faculdade de Educação da Unicamp, o GGPE mobilizou 156 funcionários do corpo administrativo da Unicamp que atuaram como apoio. Participaram também alunos da Graduação e da Pós-Graduação da Universidade, que tiveram a oportunidade de vivenciar um evento ímpar na Educação Brasileira.

No que se refere ao relatório de avaliação educacional realizado em 2006, o mesmo apresentou a seguinte estrutura:

1) Apresentação inicial;

Nesta apresentação o Coordenador da pesquisa informa que os resultados apresentados representam a opinião dos participantes.

O instrumento de investigação foi fruto de uma ampla discussão junto à Coordenação do Curso e à Faculdade de Educação, tendo sido aplicado na

penúltima aula presencial. Igual comportamento foi utilizado para a aplicação do instrumento, ou seja, acordado com os membros da referida Coordenação. Sendo assim, no dia 11 de Novembro de 2006, às 11h todos os professores que ministravam as disciplinas deveriam interromper suas atividades e aplicar o referido instrumento. Este procedimento foi previamente divulgado, de forma a se obter uma expressiva participação dos cursistas. O questionário continha 15 questões abertas e fechadas. Após a aplicação, os instrumentos foram recolhidos e a análise dos dados seguiu as seguintes etapas:

Foram analisados **4.994** questionários (Anexo III), respondidos pelos alunos gestores das 120 turmas que estavam em atividade no dia 11/11, às 11 horas. Não foram coletadas informações sobre o número de alunos que não responderam. (UNICAMP, 2006, p. 3)

Análise dos resultados.

A apresentação dos resultados da avaliação do curso em pauta representa a opinião dos professores cursistas. O GGPE, através da equipe de avaliação, apresentou os dados “brutos” sem analisá-los devido à decisão discutida em reunião com a equipe de coordenação acadêmica constituída no âmbito da Faculdade de Educação. Extraído do relatório final de avaliação, seguem as orientações que nortearam a construção do mesmo,

- a) Os dados foram apresentados por questão, na mesma ordem do questionário utilizado;
- b) Em cada questão, são apresentados, inicialmente, os dados de natureza quantitativa, em forma de figuras, com números brutos e percentuais;
- c) Na seqüência, são apresentados os dados de natureza expositiva, correspondendo às respostas abertas, com a respectiva matriz das categorias de análise utilizadas, na forma de gráficos de barra e tabelas;

- d) Para efeito da construção de categorias, foram consideradas as respostas computadas com uma frequência mínima de 50 citações (cerca de 1% do número total de questionários); isso impediu a criação de categorias com frequências muito baixas;
- e) As respostas que apareceram com frequência menor que 50 citações, foram organizadas em um item denominado “Comentários”, em cada questão, uma vez que todo o processo de análise foi desenvolvido na perspectiva do aproveitamento de todos os dados, independente de sua frequência;
- f) Ainda na apresentação dos dados por questão, elaborou-se um último sub-item intitulado “A voz dos alunos”, com citações literais de respostas dos alunos gestores consideradas impactantes, com o intuito de ilustrar a visão dos mesmos em relação ao respectivo conteúdo abordado pela questão. Fonte: Relatório de avaliação Final (UNICAMP, 2006, p. 3)

Como dito anteriormente, o instrumento de investigação continha 15 questões que buscavam verificar sobre a expectativa dos respondentes, a opinião quanto à estruturação do curso de forma modular, os aspectos negativos e positivos das aulas presenciais, as disciplinas que se destacaram, sobre a qualidade das vídeo aulas, o ensino a distancia, a utilização dos livros distribuídos no início do curso e sua importância. Ainda neste aspecto, buscou-se identificar se houve tempo disponível para a leitura dos mesmos. Foram ainda investigados os aspectos relacionados à infraestrutura, como condições das salas de aula, cantina, recursos tecnológicos, sanitários, etc. Para cada disciplina foi apresentada uma alternativa que seguia uma escala de excelente a péssimo, além de um espaço para justificativa. Buscou-se também identificar as contribuições que o Curso ofereceu para o desenvolvimento do trabalho docente/administrativos dos professores cursistas. Por último, foi oferecido um espaço para sugestões.

Dos resultados apresentados foram destacados os itens⁵³ que apresentam uma relação direta com o objeto da presente pesquisa, ou seja:

- 1) Opinião dos respondentes sobre a visão geral que tiveram sobre o curso, extraída da questão 1 do instrumento de investigação;
- 2) Material didático utilizado: Vídeo-aulas e livros (Questões 6, 10 e 11);
- 3) Possíveis repercussões na vida profissional e acadêmica dos professores cursistas (Questão 14);
- 4) Sugestões.

⁵³ Os gráficos, tabelas e figuras das demais questões que se referiam a estrutura modular, sistema semipresencial, aulas presenciais, avaliação das disciplinas e infraestrutura, embora importantes, não foram apresentadas explicitamente, cabendo apenas comentários gerais.

Questão 1: De forma geral, você considera que o Curso de Especialização em Gestão Educacional foi:

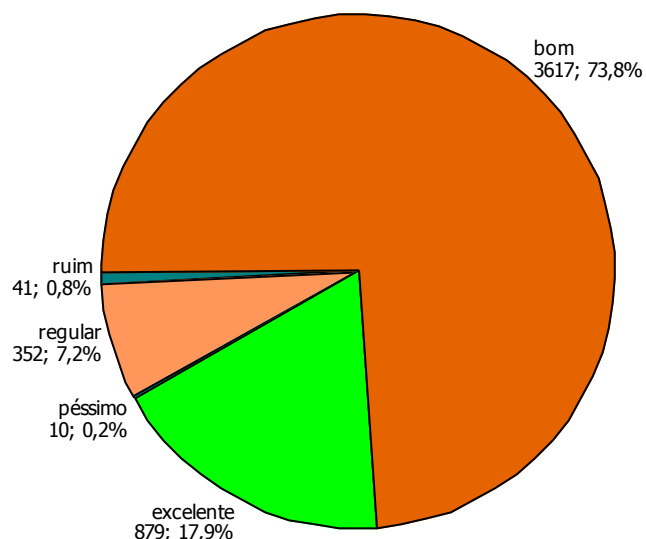


Figura 1

Fonte: Relatório de avaliação Final (Unicamp,2006)

Pela análise da figura 1 pode-se concluir que a maioria absoluta dos respondentes aprovaram o Curso, pois assinalaram entre bom e excelente - 91,7% dos participantes da pesquisa, o que significa 4.496 professores cursistas. O total de respondentes foi de 4.994. Destes, 498 professores cursistas assinalaram entre regular e péssimo. Deve-se destacar que do total de respondentes, 7,2 % julgaram o curso regular.

As questões seguintes se referem à estrutura do Curso, organizado em módulos, na modalidade semipresencial, ou seja, 50% das aulas presenciais e as demais a distância. Com relação à organização em módulo, das categorias obtidas e relacionadas no relatório de avaliação, no que se refere aos aspectos positivos⁵⁴, verificou-se que a maior incidência de respostas recaiu na categoria de

⁵⁴ Questão 2, item “a” do instrumento de avaliação.

número 11 (Módulos bem estruturados, bem divididos) seguida da categoria 1 (atendeu às expectativas).

Tais manifestações reforçam o resultado apresentado na questão 1, bem como se alinham com os objetivos estabelecidos no plano pedagógico do curso, especialmente no que se refere à ampliação dos conhecimentos dos gestores das unidades escolares (Unicamp, 2005, p. 2). Isso se torna mais evidente quando da leitura das categorias que foram construídas a partir da citação de vários aspectos relacionados ao curso e citados pelos respondentes entre 20 e 50 vezes, aspectos estes referentes a conteúdo, disciplinas, bons temas, bons professores, etc.

Cabe ressaltar que o número de indivíduos que compõe o conjunto de categorias apresentadas no relatório corresponde a um total de 4385 respondentes. Se compararmos os dados numéricos ali apresentados, segundo as categorias de análise, pode-se inferir que os aspectos positivos prevalecem sobre os negativos, já que 2426 respondentes (UNICAMP, 2006, p.15) apontaram aspectos negativos que permitiram o agrupamento de tais categorias, ao passo que no que se refere aos aspectos positivos foram 4.385 respondentes(UNICAMP,2006,p.14). Em se tratando de manifestações espontâneas, as de caráter positivo revelam que os respondentes aprovaram a estrutura proposta.

Com relação ao modelo semipresencial, no que diz respeito aos aspectos positivos e negativos mencionados pelos respondentes, no que se refere às atividades a distância deve-se destacar que o Curso foi desenvolvido com encontros presenciais quinzenais e que, portanto, as atividades a distância ocorriam neste intervalo. Os professores cursistas apontaram como positiva a introdução do sistema semipresencial, já que as duas categorias com maior incidência de comentários recaem sobre a facilidade que este sistema trouxe para o desenvolvimento das atividades. Consideraram ainda que a divisão entre presencial e a distância foi adequada. Isto é reforçado nas categorias citadas entre 20 e 50 vezes, pois mencionam a facilidade de participação, bons materiais

disponibilizados para leitura, além do estímulo para utilização do computador.(UNICAMP, 2006,p. 17).

No que se refere aos aspectos negativos (Gráfico 5), as duas categorias com maior incidência de respostas (10 e 8) estão relacionadas ao tempo disponibilizado para a realização de tarefas.Considerando que os professores cursistas continuaram a exercer suas atividades profissionais, isto é plenamente justificável, pois a “carga” de trabalho dos gestores é muito grande.Os aspectos negativos, com citações entre 20 e 50 vezes por questão, apontam situações variadas, como a inexistência de entrosamento entre as aulas presenciais e a distância. Neste aspecto, apontam ainda que seria desejável que os professores que ministravam as aulas presenciais também atendessem as atividades a distância. (UNICAMP, 2006, p.18).

Com relação às manifestações sobre as aulas presenciais, pela análise dos dados pode-se inferir que a maioria considerou que elas transcorreram de forma positiva, já que os maiores percentuais estão situados entre bom e excelente (Aproximadamente 85%).

Entretanto,ao analisar os gráficos 6 e 7 do referido relatório, que tratam dos aspectos positivos e negativos, nota-se uma divisão de opiniões. No gráfico 6, a maior incidência de menções recai sobre a boa qualificação dos docentes que ministraram as disciplinas e que estão agrupadas na categoria 2. Ainda sobre os aspectos positivos, a interação entre os partícipes e troca de experiências foram consideradas como o segundo aspecto mais importante dos encontros presenciais.

A terceira maior incidência de menções compõe a categoria 5 do gráfico 6, estando relacionada com o desempenho dos professores das disciplinas, pois trata da didática e metodologia que consideraram adequada. O entusiasmo dos professores⁵⁵ cursistas em suas manifestações reforçam a valorização deste aspecto.

⁵⁵A voz dos alunos (Unicamp, 2006, p. 9.20)

- “Algumas aulas presenciais foram fantásticas”.

- “Foram tratados temas, realmente, de cunho científico”.

- “foi muito gratificante voltar para a universidade, sentir-se aluna.”

Já no gráfico 7, o maior número de citações compõe a categoria 6 que aponta como despreparados os professores que ministraram as disciplinas. Comparando numericamente as citações, as positivas superam as negativas. Em números absolutos, temos 2.246 citações que se referem positivamente aos professores e 1.497 que atribuem como negativa a atuação de tais professores.

Ainda com relação aos números, a metodologia está posicionada no gráfico 6 na terceira coluna, tendo sido citada por 656 respondentes. Este mesmo item, no gráfico 7 (aspectos negativos), ocupa a segunda posição com 498 manifestações. Interessante notar que, neste aspecto, apenas 2,47%, ou seja, 81 citações atribuem despreparo aos professores cursistas.

A questão 6 do instrumento buscava obter a opinião dos respondentes quanto à utilização de vídeo-aulas como recurso didático. Estas eram distribuídas em CD a todos os participantes e utilizadas para abordagem de diversos conteúdos. A figura abaixo apresenta os resultados:

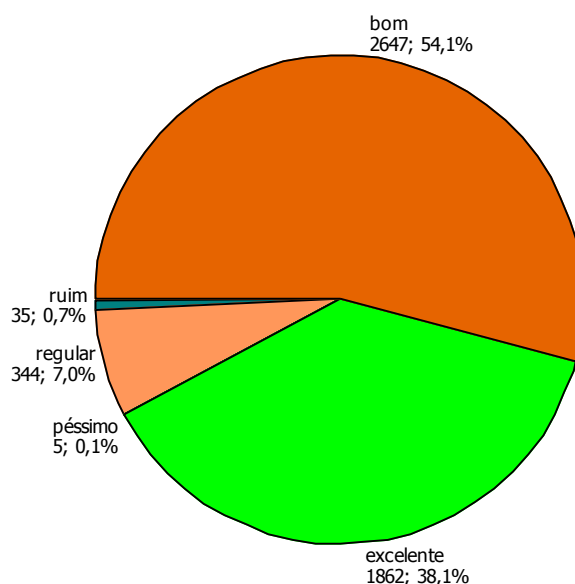


Figura 2

Fonte: Relatório de avaliação Final (UNICAMP, 2006)

Os dados apontam para uma ampla aceitação quanto à utilização deste recurso, já que 92,2% das respostas recaem entre os itens bom e excelente.

Este indicador é de extrema importância, já que os recursos didáticos estavam baseados em material impresso (livros) e vídeo-aulas. O ensino a distância (Questão 8), que suscitava muitas dúvidas quanto a sua eficácia, foi bem avaliado pelos respondentes, como pode ser observado na figura abaixo:

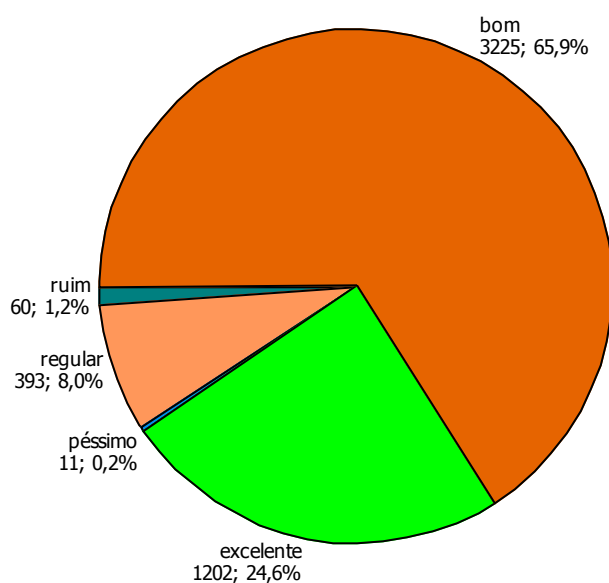


Figura 3

Fonte: Relatório de avaliação Final (Unicamp,2006)

Quando instigados a responder sobre sugestões de melhoria no processo de ensino a distância, a maioria das citações integram a categoria 3 “Ampliação dos prazos de entrega dos trabalhos”, seguida da categoria 1, “Devolução das avaliações pelo monitor” e da 7, “Ter mais orientação sobre o uso do Teleduc. “Receber orientações na 1ª aula”. As demais categorias apontam para um cenário de dificuldades quanto ao tempo para postagem dos trabalhos, utilização do

Teleduc, orientações prévias e presenciais para utilização desta plataforma, tempo escasso para leituras, dentre outras. (UNICAMP, 2006, p.23).

Quanto aos aspectos negativos, a categoria com maior incidência foi a de número 6 (Nenhum), seguida da categoria 4 (Não poder retornar a fala do professor sem ter que reiniciar a aula) e da 7 (Vídeo-aulas cansativas). (UNICAMP, 2006, p. 25).

Um aspecto tratado na avaliação e que merece destaque se refere à utilização de livros como recurso didático. Bastante valorizado pela equipe de coordenação do Curso, este assunto foi abordado na questão 10 buscando identificar se os textos foram lidos pelos professores cursistas. A figura abaixo apresenta o resultado deste questionamento.

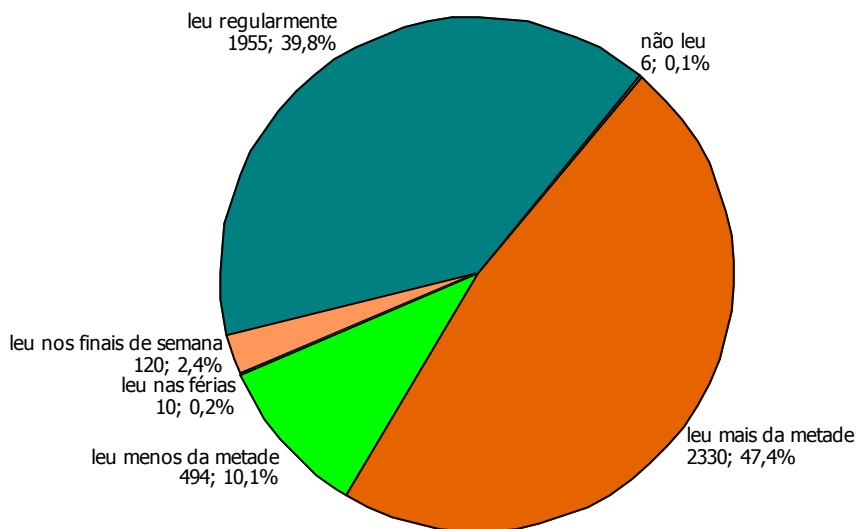


Figura 4

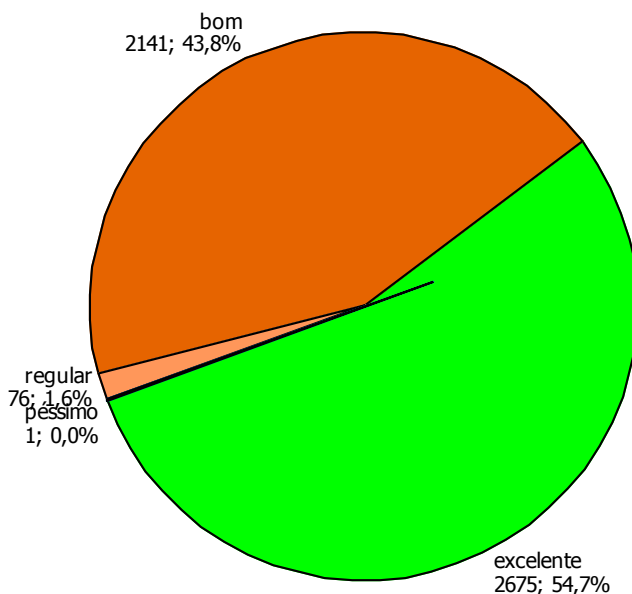
Fonte: Relatório de avaliação Final (Unicamp,2006)

Como pode ser observado, 39,8% dos professores cursistas afirmaram que leram regularmente os textos, e 47,4% deles leram pelo menos a metade.

Com relação aos aspectos positivos⁵⁶, observa-se que a categoria com maior incidência se refere à de número 5 (“Bem escritos, organizados, objetivos e interessantes. Bons textos”), seguida da categoria 2 (“Facilitaram o entendimento”) e 6 (“Vinculados com as aulas presenciais, com as atividades e com os temas”).

Já em relação aos negativos, a categoria com maior incidência (79,12%) com 1042 citações, foi a categoria 6: “Nenhum”, seguida da 1 (16,56%) com 215 citações: “Falta de tempo para a leitura” e 4-“Textos complexos” (4,31%), com 56 citações.

A figura abaixo sintetiza a opinião dos respondentes (Questão 11 c)



Fonte: Relatório de avaliação Final (Unicamp, 2006)

⁵⁶ Na voz dos alunos, o relatório destaca: “Os livros apresentaram textos de excelente qualidade; leitura interessante; experiências relatadas que me fizeram refletir sobre os temas; conteúdo relevante e ótima organização”; “Bons livros, em todos os sentidos: quanto a impressão, encadernação e temas tratados”.

Neste sentido, cabe aqui resgatar o resultado de uma pesquisa realizada pelos Professores Prof. Dr. Ezequiel Theodoro da Silva e Prof. Dr. Dirceu da Silva, ambos da Faculdade de Educação da Unicamp. Tal pesquisa, intitulada “Uma caracterização das práticas de leitura e escrita entre professores do “Teia do Saber””, cujo relatório foi publicado em 2006.

Embora o universo pesquisado tenha sido composto por professores do ensino fundamental, o resultado atende ao propósito de refletir sobre as dificuldades que os professores da rede vivenciam em seu cotidiano e de ressaltar a importância de mecanismos que estimulem os educadores à prática da leitura, em qualquer nível hierárquico.

Na página inaugural, o Prof. Ezequiel apresenta uma carta aos educadores, cujo destaque aponta o objetivo central do Curso “Ler para Aprender”, desenvolvido no âmbito do Programa Teia do Saber,

[...] O ponto básico seria, sem dúvida alguma, vivenciar (sempre acreditando) o que se propaga. Temos por objetivo formar o aluno leitor, indagador, criativo e participante de sua realidade. Aluno que redige, amante das belas letras, capaz de sentir a arte na prosa e na poesia, tanto nas páginas literárias, como nas crônicas dos jornais que, através dos assuntos atuais e próximos da realidade dos alunos, nos remetem a uma manancial de alternativas de atividades, onde até as notificações de funerais, classificados, propagandas, ou seja, tudo do jornal, por mais simples que seja, pode ser aproveitado.

A melhor aula de cada professor deve ser seu exemplo de professor leitor, crítico, integrado, professor escritor, sujeito sensível e atento, capaz de descobrir belezas, não só nas grandes produções literárias, como nos trabalhos que ele leva o aluno a compor. É preciso que os professores se tornem narradores, autores de suas práticas, leitores e escritores de suas histórias para que possam ajudar as crianças e jovens se tornarem leitores e produtores[...] (da E.T.SILVA, 2006, p.2).

O relatório da pesquisa é bastante detalhado e rico em informações e nos traz aqui motivos para inquietação quanto à manifestação dos professores cursistas quando se referem à regularidade da leitura.

Dentre os objetivos da pesquisa em destaque e que se coaduna com o tema investigado no curso de Gestão Educacional, observa-se “explicitar as dificuldades de leitura e escrita dos professores, elencando aquelas que, na ótica da equipe de pesquisa, parecessem ser as mais graves e que necessitassem de superação em benefício do próprio ensino[...]”. (daSILVA, E.T.2006,p.5).

Dentre outros aspectos, o relatório apresenta um “histórico de leitura” dos respondentes selecionados, conforme destaque,

[...] Diferentemente do que se costuma pensar, a idade de maior frequência de leitura não foi a infância e nem a adolescência, mas sim o tempo que vai dos 18 aos 40 anos, inclusive sofrendo uma forte influência de professores de cursos de atualização, como os de especialização, extensão, mestrado etc. (40,26 %). A maioria dos professores se desvincula – ou diminui a frequência – da leitura exatamente no momento em que atingem a sua maturidade intelectual, ou seja, momento em que a leitura seja talvez mais reveladora e profunda do que nas fases anteriores da vida. Este horizonte necessita ser mais bem investigado no sentido de se buscar uma explicação para esse fenômeno na área do magistério. Teria o desinteresse se acumulado com o passar dos anos? Exigências de sobrevivência diminuem a intensidade da leitura? Desalento com a profissão? Cansaço? [...]. (da SILVA,E.T. 2006, p. 23).

Os números apresentados na questão (11 c) instrumento de investigação do Curso de Especialização, de uma certa forma, destoam desta observação, já que se supõe que o perfil dos professores cursistas se situe na faixa acima dos 40 anos. O questionamento que se apresenta é: Será que o instrumento de investigação captou o sentimento geral dos respondentes? Caberia, neste caso, uma pesquisa mais aprofundada, pois os elementos presentes impedem uma reflexão mais detalhada.

A título de ilustração, segue a análise da compilação dos dados apontados na pesquisa citada e que apontam para um quadro não muito animador,

Uma visada ampla e geral por sobre os dados a respeito das preferências textuais e as suas respectivas frequências ou modos de acontecer já apontam para algumas inferências certeiras, algumas delas altamente preocupantes: - Os textos religiosos aparecem em hierarquia superior a textos de literatura, técnico-profissionais e enciclopédias, dando a parecer que no âmbito do magistério a fé está, atualmente, na frente da episteme. Em verdade, o fenômeno da “espiritualidade” mostrou-se intensamente e ostensivamente presente no rol de hábitos de leitura dos professores, permeando várias questões analisadas; religiosidade heterodoxa e auto-ajuda formam um interessante amálgama, a ser mais bem aprofundado e destrinchado em futuras investigações. - Metade da população pesquisada não se lembra do nome do livro e do autor do livro técnico que diz ter lido; além disso, quase 20% afirma “não” ler livros técnicos, o que pode indicar uma distância de livros que veiculam o conhecimento sobre as matérias ensinadas na escola. - Livros didáticos e dicionários aparecem no topo da hierarquia dos materiais de leitura, indiciando talvez uma dependência de textos prontos, apenas adotados e repassados para compor a chamada “lição” da aula; outrossim, a intensa consulta a dicionários pode também apontar para uma pobreza vocabular por parte da população pesquisada. - O aparecimento em primeiro lugar

de jornais e revistas à frente de outros materiais pode indicar um hábito maior de freqüentação de textos da mídia, ao invés de textos científicos e literários, que seria de esperar de profissionais cuja responsabilidade é promover o conhecimento e transmitir a herança cultural (o saber universal sistematizado) junto às novas gerações. Cabe perguntar se tal apego não significa também uma maior utilização desses textos – de revistas e jornais -em sala de aula em detrimento de textos mais adequados e pertinentes à educação escolarizada. Vale destacar que a preferência por revistas não ocorre no âmbito “especializado” (percentual de apenas 7,09 % na tabela Q.18), mas sim aquelas com informação geral, tipo „Veja” e Isto é”, altamente comprometidas ideologicamente com o mercado e com o sensacionalismos nos dias atuais. Além disso, verificamos que essa preferência é sazonal, esporádica mesmo porque os índices mais baixos recaíram sobre a assinatura regular desses dois veículos: os professores os lêem em locais públicos ou os compram eventualmente, sem a regularidade de recebimento, garantida por uma assinatura periódica. Finalmente, ao se alinharem preferencialmente com estes dois veículos (revista e jornal), talvez os professores estejam processando as informações mais como consumo de noticiários e menos como conhecimento. Fica a indagação. Para onde mais se voltam as leituras dos professores? [...]. (da SILVA,E.T. 2006, p. 28).

Feitas estas considerações, há de se refletir sobre a ampla aceitação dos livros utilizados,pois apontam um caminho que poderá servir de exemplo para outros programas de formação continuada. A concentração dos textos na forma apresentada pode ter sido um elemento facilitador no processo de formação.

No que se refere à avaliação da infraestrutura,foram apresentados cinco itens: Salas de aula, cantina, recursos tecnológicos utilizados em sala de aula, secretaria e sanitários. Os itens com pior avaliação foram cantinas e sanitários, cujo percentual situa-se em torno de 66% entre bom e excelente. Os demais itens (salas de aula, secretaria e recursos tecnológicos), situaram-se na faixa de 76% a 89%. Destes itens destaca-se a utilização de recursos tecnológicos em sala de aula (89%). Neste aspecto,cabe esclarecer que houve um grande incentivo aos professores responsáveis pelas disciplinas, por parte da coordenação, quanto à utilização de tais recursos, pois este expediente servia ao propósito de apresentar exemplos de utilização destes equipamentos como data-Show, vídeos, computadores, etc. Pela avaliação dos respondentes, pode-se inferir que este objetivo foi atingido.

As duas últimas questões de (14 e 15) estão integralmente transcritas do relatório em função de sua sintonia com a questão central deste estudo.

De uma certa forma elas se complementam pois a questão 14 busca captar eventuais mudanças em “suas concepções teóricas e práticas profissionais” instigando-os ainda a relatar objetivamente estes eventos. A última questão (15) busca captar sugestões para aprimoramento

No instrumento a questão 14 se apresenta da seguinte forma:

- 14) Quais as possíveis repercussões que as experiências vivenciadas no Curso tiveram, ou poderão ter, nas suas concepções teóricas e práticas profissionais? Descreva, objetivamente, os aspectos que você julga relevantes para o seu trabalho, em sua escola ou em órgãos centrais .

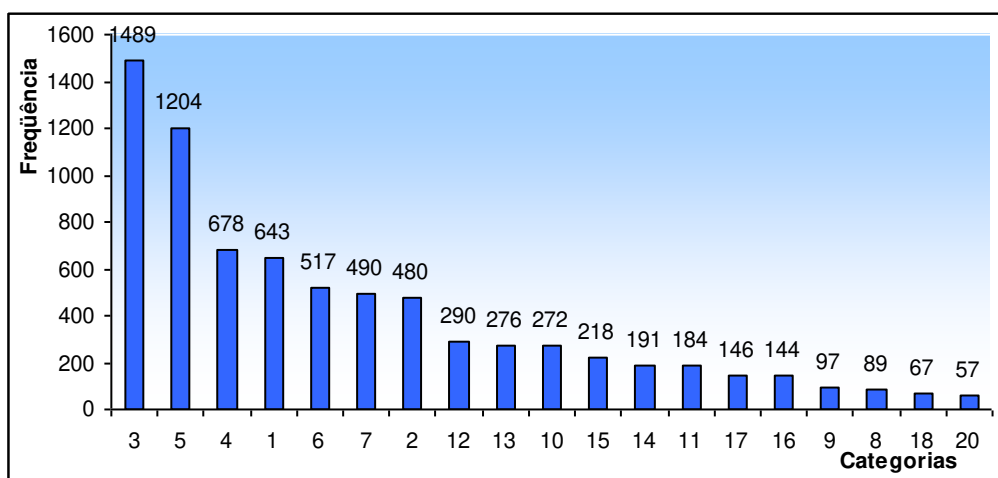


Gráfico 1

Fonte: Relatório de avaliação Final (Unicamp,2006)

A categoria com maior número de citações foi a de número 3 (1.489) –“O curso ajudou a refletir o papel dos gestores na educação e a repensar a atuação como gestores”,correspondendo a 19,77%. Em segunda colocação aparece a categoria de número 5 - “O conhecimento teórico transformou a prática que o gestor realiza na escola”, com 1.204 citações, correspondendo a 15,99%, seguida da categoria de número 4 - “O curso ajudou em mudanças pessoais e profissionais”, com 678 citações, correspondendo a 9% do total

As duas primeiras categorias correspondem a 35,76 do total de citações. Os percentuais analisados isoladamente não apresentam diferenças expressivas. Ambas apontam mudanças no professor cursista, pois ao refletir sobre seu papel

como gestor implica em mudanças na sua prática. Em outras palavras: o curso proporcionou espaços de reflexão e espera-se que com isso tenha acarretado mudanças no interior das escolas e em outros ambientes da Secretaria.

Das 20 categorias construídas, apenas duas, a de número 19 -“ Faltou proximidade com o cotidiano escolar”, e a 20 - “Não repercutiu”. Em termos numéricos, houve um total de 7.532 citações,sendo que as de caráter positivo atingiram um total de 7.475. Observando as demais categorias que compõem a figura abaixo, destaca-se a diversidade de respostas que valorizaram a atualização do conhecimento, troca de experiências, fornecimento de manancial para utilização nos Horários de trabalho pedagógicos coletivos (HTPC). Apontam ainda que o curso proporcionou novas iniciativas para realização de ações e projetos e tomada de decisões,dentre tantos outros aspectos importantes vivenciados cotidianamente por eles.

Quadro das categorias por ordem de freqüência

Resposta	Nº de Citações	% de Citações
3	1489	19,77
5	1204	15,99
4	678	9,00
1	643	8,54
6	517	6,86
7	490	6,51
2	480	6,37
12	290	3,85
13	276	3,66
10	272	3,61
15	218	2,89
14	191	2,54
11	184	2,44
17	146	1,94
16	144	1,91
9	97	1,29
8	89	1,18
18	67	0,89
20	57	0,76

Fonte: Relatório de avaliação Final (UNICAMP, 2006)

Questão 14 - Principais repercussões	
1	O curso possibilitou atualização do conhecimento.
2	O curso ajudou a refletir sobre a realidade.
3	O curso ajudou a refletir o papel dos gestores na educação e a repensar a atuação
4	O curso ajudou em mudanças pessoais e profissionais.
5	O conhecimento teórico transformou a prática que o gestor realiza na escola.
6	As trocas de experiências e discussões ajudaram a entender a escola; foram
7	Estão utilizando os materiais e os textos nas reuniões escolares, nas HTPCs.
8	Estão realizando novas ações e projetos.
9	Estão discutindo temas do curso com os professores da escola.
10	Estão com novas visões quanto ao planejamento, cotidiano, gestão e tecnologia.
11	Estão mais seguros. Valorizando mais o trabalho que realizam e seu papel na
12	O curso gerou novos desejos de estudo; motivou a fazer novos cursos.
13	Aprenderam a ver os problemas de outra forma e a conseguir encontrar novas
14	O curso ajudou a fazer o Projeto Político Pedagógico (PPP) e novos planejamentos.
15	Renovou desejos de transformar a escola pública, as políticas educacionais, as
16	Mudaram a forma de tomar decisões, ouvindo mais a equipe e os alunos.
17	Ajudou a mudar e entender melhor a política pública.
18	Ajudou a ter mais criticidade.
19	Faltou proximidade com o cotidiano escolar.
20	Não repercutiu.

Fonte: Relatório de avaliação Final (UNICAMP, 2006)

A voz dos alunos:

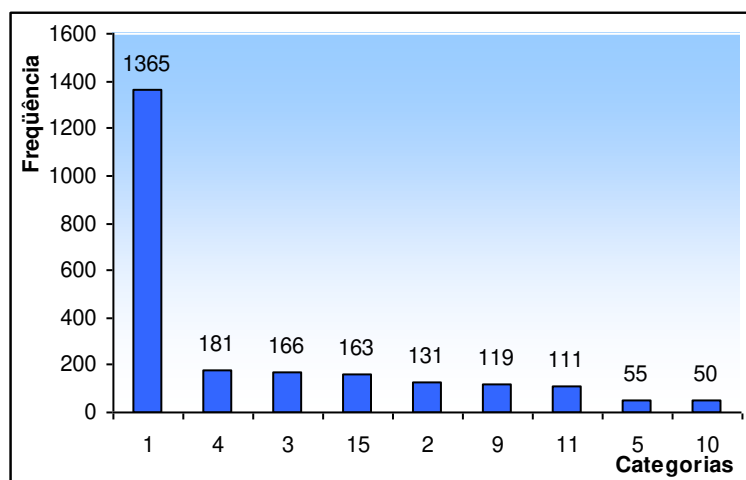
- “As disciplinas ajudaram na concretização das ações na escola.”
- “Muitos textos estão servindo de subsídio para as reuniões pedagógicas”.
- “... consegui agregar conhecimentos aos que já possuía, passei a rever pontos da minha prática profissional e criamos espaços de discussão na diretoria de Ensino”.
- “O curso ajudou a tornar os gestores mais democráticos, gestores que articulem melhor a relação com a comunidade intra e extra escolar e gestores mais comprometidos com o ensino e a aprendizagem”.
- “Hoje posso visualizar melhor meu trabalho. Posso ter expectativas de obter êxito na minha função de diretora, pois tenho parâmetros para me apoiar. O curso deu-me confiança e segurança.”
- “As discussões foram enriquecedoras, as trocas de experiências permitiram ampla reflexão do nosso papel na liderança da escola.”
- “Trouxe uma ampliação no olhar em relação a educação pública identificando-a dentro de um contexto globalizado”.
- “Levantou nossa importância dentro da escola, trouxe mais conhecimentos indispensáveis para o desempenho das nossas atividades e mudou minha forma de pensar”.
- “Pude conhecer novos autores e absorver novas idéias”.
- “Concluo o curso diferente do que quando iniciei”.
- “Iniciarei 2007 com um novo olhar sobre a escola e sobre a educação, buscando sempre a transformação para uma sociedade melhor”.
- “Ajudou a refletir e aguçar nossa consciência crítica em relação à história de nossa escola, possibilitando a construção de sua identidade e possíveis intervenções”.
- “Nossas ações não são neutras e esse tipo de curso possibilitou entendermos para onde elas apontam.”

- “A partir das leituras, vídeo-aulas e aulas presenciais passarei a desenvolver projetos e ações que visem refletir sobre a ausência do Estado e as repercussões negativas que aumentam a miséria e a violência no bairro onde está localizada minha escola. Se conseguir atingir este objetivo um bom começo”.
- “Novas idéias para serem implantadas em nosso cotidiano escolar do planejamento até as atividades desenvolvidas pelos alunos”.
- As repercussões já ocorreram na minha prática profissional, pois permitiu-me ter um “novo olhar” para todos os acontecimentos da escola onde atuo. Permitiu-me repensar as ações tomadas, as regras, as práticas, possibilitando-me corrigir rumo com embasamento teórico.”
- “Deu uma nova visão sobre a relevância da participação da comunidade no destino da escola.”

Fonte: Relatório de avaliação Final (UNICAMP, 2006)

A questão de número 15 se apresenta da seguinte forma no referido instrumento:

15. Você tem alguma sugestão a ser apresentada?



A figura acima apresenta a categoria 1 - “Continuidade do curso ou que aconteçam outros cursos” com o maior número de citações (1.365) correspondendo a 58,31%. As demais se referem a aspectos operacionais do curso, tendo como predominância as tarefas e o pouco tempo para realizá-las. Com percentual indefinido, repete-se o observado na questão anterior, que ressalta a necessidade de se focar o curso no “cotidiano escolar, na prática da gestão”.

Resposta	Nº de Citações	% de Citações
1	1365	58,31
4	181	7,73
3	166	7,09
15	163	6,96
2	131	5,60
9	119	5,08
11	111	4,74
5	55	2,35
10	50	2,14

Fonte: Relatório de avaliação Final (Unicamp,2006)

Questão 15 - Sugestões	
1	Continuidade do curso ou que aconteçam outros cursos.
2	A devolução das notas de forma mais rápida. Pedem para receber os comentários dos trabalhos realizados.
3	Maior prazo e mais orientação para o TCC.
4	Mais tempo de curso.
5	Mais orientação para usar o Teleduc.
6	Que os trabalhos sejam avaliados pelos professores do curso.
7	Aprofundar mais as teorias.
8	Melhorar o conforto de algumas salas.

9	Mais tempo para entrega dos trabalhos.
10	Que os participantes sejam entrevistados, antes de planejar o curso, para vincular com as necessidades dos gestores.
11	Melhorar as aulas presenciais.
12	Pedem para conhecer a Unicamp.
13	Solicitam um espaço para os alunos poderem debater após o encerramento do curso.
14	Sugerem que o curso se aprofunde mais no cotidiano escolar, na prática da gestão.
15	Transformar / considerar o curso como mestrado.

Fonte: Relatório de avaliação Final (Unicamp, 2006)

Sugestões importantes que apareceram entre 20 e 50 vezes:

- Que o curso dure 2 anos para aprofundamento.
- Aulas nas diretorias, para diminuir os deslocamentos dos alunos.
- Que a avaliação seja também global e não somente fragmentada.
- Que outros cursos sejam realizados e que atendam, também, professores não gestores. Oferta de cursos para outros profissionais da escola.
- Mais tempo, para permitir leituras e realização de trabalhos com mais calma.
- Que o aluno não perca o certificado por ter sido reprovado em uma disciplina. Que possa recuperá-la.
- Que as notas insatisfatórias sejam justificadas e que o aluno possa recuperá-las. Correção menos rígida nos trabalhos.
- Gostariam de uma comemoração de encerramento.
- Sugerem que a avaliação do curso pelos alunos seja feita em casa, onde eles têm anotações das aulas e através do Teleduc.
- Melhoria das salas de aula pois a turma 35 trocou de sala 4 vezes e algumas carteiras não tem apoio para escrever.
- Diminuir a quantidade de alunos por sala.

- Acrescentar uma disciplina de metodologia científica.
- Que as aulas presenciais sejam sempre quinzenais.
- Curso muito extenso. Poderia ter menos aulas presenciais ou menos duração diária. Ou, talvez, menos atividades na EAD.
- Querem receber informações sobre cursos e capacitações da Unicamp.
- Manter o Teleduc à disposição para leituras e sugestões para a prática do cotidiano da escola.

Considerações finais

Ao longo dos últimos meses, envolvido com este trabalho, tive a oportunidade de cumprir mais uma etapa em minha vida. Refiro-me à luta que travei com minha inquietação e que me levou a empreender um paciente exercício de reflexão Esta traduzida em minha própria trajetória profissional; ao dedicar-me à tarefa de escrever sobre ela, foram despertados sentimentos que há muito estavam adormecidos. Revivi a sensação de indignar-me com os fatos. Percebi que o tempo é muito mais veloz do que supomos.

Ao observar a delimitação do tempo de investigação da pesquisa (2003 a 2007), fui tomado por um estranho sentimento ao constatar que estamos em 2014. Nas diversas leituras que fiz para retomar o trabalho, a sombra do tempo decorrido se fez presente especialmente em uma delas. Trata-se de um texto que foi apontado no relatório de pesquisa mencionado anteriormente e apresentado como um dos bons exemplos de produção no gênero carta, que aqui transcrevo,

Ao meu querido filho: Igor Nesse momento em que escrevo esta carta, você meu filho ainda não é alfabetizado, pois tem apenas 4 anos de idade, mas vou guardá-la e num futuro distante sei que irás ler e juntos vamos refletir sobre o assunto. Também nesse momento, quando começo a escrever sobre afetividade e ternura, nosso gato "Power Ranger Amarelo" sobe em meu colo, procurando um pouquinho de carinho, e de repente, começa a brincar com a minha caneta, como se estivesse lendo e gostando do assunto. Meu filho! Assisti a uma aula sobre a pedagogia do afeto, em um curso pela Unicamp com parceria do Estado. Esta aula me fez refletir muito a respeito das nossas relações com as pessoas, sobre como estamos carentes de afeto, de abraços e também como estamos sozinhos em meio a esse turbilhão de pessoas que se encontram e desencontram. Percebi o quanto precisamos trabalhar e conservar nossa auto-estima. Igor, tenho que parar de escrever por alguns instantes, pois o gato deitou-se sobre a folha de papel à procura de carinho e atenção. Filho, fiquei pensando em como estamos robotizados, identificados, endurecidos e morremos bem antes do previsto, devido as constantes lutas em busca da perfeição que já tem cor, tamanho, nome e até preço. Sabe, Igor, já sei que desperdiçamos muita energia com essa tal perfeição, já que temos que emagrecer pois assim seremos belos; temos que aprender novas línguas pois assim seremos melhor aceitos no mercado de trabalho e estaremos mais aptos a competir. Assim fazemos cursos e mais cursos, alguns até inúteis, mas o número de diplomas nos deixa felizes e orgulhosos, e às vezes até mais competentes. No entanto, filho, carregamos dentro de nós um vazio imenso. Ah, filho! Se pudéssemos sentar à beira de um rio e ficarmos a tarde inteira jogando pedrinhas para vermos apenas os círculos na água; ou se pudéssemos nos olhar no espelho e mesmo gordinhos nos sentir

lindos! Ah! Se pudéssemos... Mas, não podemos? Sabe meu filho, essa aula sobre afetividade e auto-estima me fez pensar e concluir que nunca devemos deixar que nos ditem o que é bom ou ruim! Não deixe que lhe digam qual é a moda do momento, ou como deve se comportar. Seja independente! Seja autêntico! Seja você! E se for considerado antiquado um dia, lembre-se que vivemos em uma sociedade hipócrita e pouco amistosa com as pessoas que a enxergam tal como ela é. Sabe, Igor, esta aula que assisti me fez sentir necessidade de viver melhor; sem correr atrás dessa tal perfeição, que na verdade é apenas um conceito desta sociedade capitalista que só visa o lucro e se esquece do humano. Temos que conhecer melhor as pessoas e entendermos as necessidades que só o contato muito próximo pode curar, do abraço, da compreensão do outro. Só assim poderemos seguir em frente. Bom, e para terminar tenho que lhe dizer que esta carta também faz parte de um trabalho do curso que já mencionei, porém vou fazer uma cópia para guardá-la para você. Espero estarmos juntos, muito juntos, quando voltarmos a ler esta carta, pois sei que neste momento ela terá um sabor diferente, meio mágico; porém, também sei que os gatos, ainda com 7 vidas, têm a vida curta, e assim o nosso querido gatinho talvez não venha ao nosso colo à procura de carinho. Beijos da mamãe - Te amo muito" (da SILVA,E.T. 2006, p.19).

No presente exemplo, o filho Igor - que estava naquela ocasião com 4 anos - hoje está com 12 e, portanto, já pode discutir com sua mãe a carta por ela escrita. Cada texto desta natureza, assim como as fotos⁵⁷ impactantes do Teia do Saber, pela sua abrangência regional (as do curso de Especialização em Gestão Educacional, mostrando o Ginásio da Unicamp literalmente ocupado pelos alunos cursistas e sua produção final na forma de pôster, dentre tantas outras situações), aumentavam minha inquietação.

Ter vivenciado, por exemplo, a experiência de apresentar a Orquestra Sinfônica jovem da Unicamp no município de Apiaí foi algo inesquecível. Portanto, a cada etapa da pesquisa meu ímpeto era de fazer constar cada passo desta caminhada, o que me acarretou grandes dificuldades no processo de seleção dos documentos que deveriam representar a amostra de investigação. Participar destes programas de formação continuada trouxeram-me a oportunidade de conhecer uma realidade educacional que não se aprende nos livros. O contato com os professores da rede, dirigentes de ensino, funcionários e professores da Unicamp e a alta administração das duas Instituições envolvidas, Unicamp e SEESP, abriu-me perspectivas de olhares diferenciados sobre o tema

⁵⁷ Refiro-me ao livro publicado em 2005 com o título: *Teia do Saber, Capacitação de professores da rede pública. Unicamp* - Secretaria da Educação/SP.

“formação de professores”, que em última instância estavam direcionados para um único objetivo, que se traduzia na melhoria da educação paulista.

Vencer minha inquietação, portanto, foi um grande obstáculo que superei. Neste processo de reflexões, ao revisitar a legislação educacional nos anos de 1990 e o contexto em que estava inserida, minha mente encheu-se de lembranças. Não pude deixar de estabelecer relações com as posições que ocupei no campo profissional e como as políticas públicas que descrevia interferiram em minha rotina profissional. Ao apresentá-las de forma ordenada, estabelecendo relações com outros autores, pude compreender de forma mais ampla a complexidade de que se reveste a formulação e implementação de programas de formação de professores e a formação inicial.

Ainda no campo dos sentimentos, a educação é um processo lento e mutante. Tais mudanças estão diretamente ligadas aos avanços e retrocessos sociais. Atuar no sentido de contribuir com estas mudanças é meu objetivo central e este trabalho poderá ser uma pequena luz para os próximos estudos que poderão surgir. Compreender o complexo mecanismo universitário, conhecer os valores e as dificuldades da rede pública de ensino e viabilizar melhores caminhos de interação com a Sociedade é o desafio que se impõe.

É por esta razão que este estudo foi estruturado em três capítulos, onde se apresentou inicialmente uma breve discussão acerca das Políticas Públicas para a Formação de Professores no Brasil e no Estado de São Paulo. Em seguida foi apresentado o histórico da Unicamp no tocante ao desenvolvimento de projetos de formação e seu envolvimento institucional com tais ações. O terceiro capítulo teve o propósito de analisar as contribuições da Unicamp à Formação dos profissionais da rede e analisá-las à luz dos documentos destacados.

No que se refere à questão central deste trabalho, ou seja, “Quais contribuições decorrentes da implementação do Programa Teia do Saber e do Curso de Especialização em Gestão Escolar ofertados no período de 2002 a 2007 na Unicamp e promovidos pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo podem ser constatadas nos relatórios avaliativos do período sobre a formação continuada dos profissionais da Educação? “A investigação teve por objetivo

analisar em que dimensão estas ocorreram e se de fato aconteceram . A escolha destes dois objetos se deve ao fato de que o Teia do Saber se insere na esfera da extensão Universitária e o Curso de especialização na da Pós- Graduação. Desta forma foi possível representar todo universo de atendimento da Unicamp no que se refere a formação continuada.

Os dados foram analisados a partir dos documentos produzidos pela Secretaria de Estado da educação de São Paulo tendo como fonte principal o intitulado “Política da SEE/SP”, e os produzidos pela Unicamp através do GGPE. Estes apresentavam a avaliação geral dos cursos, os impactos na prática pedagógica dos professores da rede, aspectos positivos e negativos da infraestrutura, material didático empregado dentre outros.

Os resultados das avaliações aqui apresentados revelam os aspectos de maior relevância. Primeiramente, devemos destacar que a Unicamp teve uma participação significativa nos programas de formação, pois atendeu, no período que compreende este estudo, a 30.143 alunos, distribuídos em 658 turmas, totalizando 87.096 horas-aulas, com índices de aceitação bastante elevados.

No desenvolvimento destes programas, além do expressivo atendimento, deve-se ressaltar que as contribuições à melhoria da escola pública estiveram presentes desde o planejamento das ações de formação até a sua implementação.

No que se refere à Universidade, o envolvimento de alunos da Pós-Graduação proporcionou a eles um aprendizado muito rico, pois estes tiveram a oportunidade de estabelecer um contato direto com a rede pública e com isso vivenciar suas dificuldades e suas potencialidades. Por outro lado, para os professores cursistas,retomar o contato com o ambiente universitário lhes permitiu aguçar seu interesse por novos aprendizados e com isso renovar o ânimo pela causa da Educação. Devido à forma como os cursos foram estruturados, a utilização de novas tecnologias educacionais poderá ser incorporada ao processo de ensino-aprendizagem na rede, seguindo o exemplo do que foi aqui utilizado. Além disso, a retomada de estudos através de material impresso (livros) trouxe um

alento e espera-se que este exemplo, já amplamente aprovado pelos participantes, venha a ser seguido.

Os dados encontrados revelam que as principais contribuições decorrentes da implementação dos referidos programas consistiram em:

- Disponibilizar à SEE/SP instrumentos de gestão desenvolvidos na Unicamp;
- Oferecer recursos didáticos que poderão ser utilizados pelos professores cursistas (livros, experimentos e novas tecnologias educacionais);
- Proporcionar aprimoramento e atualização de conhecimentos dos professores e especialistas da rede com repercussões em sala de aula;
- Proporcionar espaço para troca de experiências e informações entre os partícipes;
- Proporcionar aos professores cursistas oportunidades de estímulo para retomada de seus estudos através do contato com o ambiente acadêmico.

No aspecto gerencial deve-se destacar os “software” desenvolvidos especialmente para o registro das frequências e avaliações *on-line*, o que imprimiu a velocidade necessária para que correções de rumo fossem feitas durante o processo de desenvolvimento dos cursos.

Por último, gostaria de registrar que em 2007 teve início o projeto CONDIGITAIS, fruto de uma proposta articulada pelo GGPE e que mobilizou aproximadamente 150 docentes de vários Institutos e faculdades da Universidade, além de 150 pessoas entre alunos da Pós-Graduação e equipe de funcionários da Universidade. Ao término do projeto, foram disponibilizados 800 objetos de aprendizagem destinados ao Ensino médio nas disciplinas de Matemática, Biologia e Língua Portuguesa. Os objetos de aprendizagem estão disponibilizados no Portal do Professor do MEC e nos sites: <http://m3.ime.unicamp.br/> e <http://www.embriao.ib.unicamp.br/embriao2/index.php>. No projeto M3; o último

dado estatístico apresenta uma média de 70 consultas diárias, e o projeto Embrião conta com mais de 50.000 usuários cadastrados.

A título de recomendação sugere-se:

- A criação de um espaço Institucional que reúna as informações coletadas durante o desenvolvimento dos projetos e fiquem à disposição para consultas;
- Criação de um repositório de conteúdos que sejam alimentados com regularidade;
- Melhoria da infraestrutura oferecida aos finais de semana através da abertura de bibliotecas e demais espaços necessários ao desenvolvimento dos cursos;
- Melhoria dos processos de EAD e ações mais efetivas nesta área reposicionando a Unicamp em nível nacional e internacional.

Ao término deste trabalho, fica a sensação de que há muito a ser feito ainda, apesar de todos os avanços observados e descritos ao longo destes capítulos. A perspectiva de que novas abordagens sobre o tema surjam a partir desta pesquisa traz um sentimento de esperança num futuro mais promissor, onde a Universidade tenha participação mais nítida, a ponto de ser perceptível ao cidadão comum.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. **Educação e produtividade**: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado. São Paulo: Xamã, 2006.

AGUIAR, Márcia Ângela da S. Política de formação de professores para a educação básica no Brasil: mudanças na agenda. In: DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **Políticas e gestão da educação no Brasil**: novos marcos regulatórios? São Paulo: Xamã, 2009.

ALMEIDA, N. V. F.. Os modos de pensar do professor: Buscando compreendê-los a partir de contextos interativos. Tese de Doutorado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1994.

ALTMAN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro”. *Educação e Pesquisa* (São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002.

ANDRÉ, Marli (org.). Formação de professores no Brasil (1990-1998). – Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

ANFOPE. **Documento Final do XVI Encontro Nacional da ANFOPE**. Políticas de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação: PNE, Sistema Nacional na CONAE/2014 e Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente. Brasília, 25 a 27 de novembro de 2012.

BALZAN, N.Revista Pro- Posições da Faculdade de Educação da Unicamp, em Julho de 1994, intitulado “Pesquisa, avaliação institucional e desenvolvimento da qualidade do ensino superior - relações de reciprocidade”, 1994

_____.Relatório de avaliação PEC-UNICAMP, 1998.

BITTENCOURT, A. B., & OLIVEIRA JR, W. D. (2005). Estudo, pensamento e criação. Campinas gráfica Faculdade de Educação.

BRASIL, MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ministério da Educação e do Desporto – Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1998.

_____. I. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, ISSN 0104-1037, 2002.

_____. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_13.07.2010/CON1988.shtm. Acesso em: 12 set. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, 1993.

_____.MARE. **Plano Diretor da Reforma do Estado**. Brasília: 1995. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/PlanoDiretor/planodiretor.pdf> . Acesso em 02 nov. 2013

_____. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez.1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 03 nov. 2013.

_____.Congresso Nacional. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os arts. 31, 208, 211, 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União. Brasília: DF, 13 de setembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ecn1496.pdf> . Acesso em: 03 nov. 2013.

_____.Congresso Nacional. **Lei 9.424/96, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 26 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9424.htm. Acesso em: 08 nov. 2013.

_____. Congresso Nacional. **Decreto 2.264, de 27 de junho de 1997.** Regulamenta a Lei 9.424/96, de 24 de dezembro de 1996, no âmbito federal, e determina outras providências. **Diário Oficial da União.** Brasília: DF, 28 de junho de 1997. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao-1/decretos1/decretos1/1997#content>. Acesso em: 06 nov. 2013.

_____. Congresso Nacional. Portaria N° 1.403, de 9 de junho de 2003. Institui o Sistema Nacional de certificação e Formação Continuada de Professores. Diário Oficial da União. Brasília, DF: 10 de junho de 2003. Disponível em: <http://www.cref6.org.br/arquivos/leg12.pdf> . Acesso em: 20 dez. 2013.

_____. Congresso Nacional. **Lei nº. 11.114, de 16 de maio de 2005.** Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Diário Oficial de União, Brasília, DF, 17/05/2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm . Acesso em: 04 nov. 2013.

_____. Congresso Nacional. **Decreto N° 5.800, de 8 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Diário Oficial da União. Brasília, DF: 9/06/2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 12 dez. 2013.

_____. Congresso Nacional. **Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial de União, Brasília, DF, 07/ 02/2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso em: 23 nov. 2013.

_____. Congresso Nacional. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Modifica os arts. 7, 23, 30, 206, 208, 211, 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**. Brasília: DF, 20 dez. 2006.

_____. Congresso Nacional. **Decreto 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Regulamenta a Lei 11.494/2007 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: DF, 14 nov. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2007/Decreto/D6254.htm. Acesso em: 08 set. 2011.

_____. Congresso Nacional. **Lei n. 11. 494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jun. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm. Acesso em: 08 set. 2011.

_____. Congresso Nacional. **Lei N ° 11.502, de 11 de julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: 10 jul. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm. Acesso em: 10 dez. 2013.

_____. Congresso Nacional. **Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do **caput** do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário**

Oficial da União. Brasília, DF: 17 jul. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 27 out. 2011.

_____. Congresso Nacional. **Decreto 6.571 de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 18 set. 2008. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao-1/decretos1/decretos1/2008#content> . Acesso em 16 set. 2011.

_____. **Parecer CNE/CEB no. 7, de 9 de abril de 2009.** Regulamenta o FUNDEB, e a Lei nº4.320/64, que estatui normas gerais de direito financeiro para elaboração e controle dos orçamentos e balanços da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. Diário Oficial da União. Brasília, DF. 28 de maio de 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb007_08.pdf. Acesso em 27 out. 2011.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de maio de 2009.** Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Diário Oficial da União. Brasília, DF. 29 de maio de 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf. Acesso em 27 out. 2011.

_____. Congresso Nacional. **Emenda Constitucional nº. 59, de 11 de novembro de 2009.** Diário Oficial de União, Brasília, DF, 12/11/2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em 12 jun.2011.

_____. Congresso Nacional. **Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Professores do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de

Pessoal de Nível Superior – CAPES, no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF: 29/01/2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 02 dez. 2013.

_____. Congresso Nacional. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Diário Oficial de União, Brasília, DF, 18/11/2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em 17 set. 2011.

_____. Congresso Nacional. **Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF: 05/04/2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em: 12 dez. 2013.

_____. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União. Brasília, DF. 16/05/2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 07/11/2013.

_____. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a _____. Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União. Brasília, DF: 19/02/2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 04/12/2013.

_____. CAPES/MEC. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor> . Acesso em: 07/12/2013.

_____.Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).Sinopses Estatísticas, 2005-2010. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse> . Acesso em 05 nov. 2013.

BRZEZINSKI, I. e GARRIDO. E., (Pesquisa no GT Formação de Professores: treze anos de produção do conhecimento. Goiânia: UCG/USP(mimeo),1997.

CADERNOS DE PESQUISA, nº 111, dezembro/2000LucíolaLicínio de C.P. Santos- UFMG.

CANDAU, V. M. F.. Formação continuada de professores: tendências atuais. Em A. M. M. R. Reali & M. G. N. Mizukami (Orgs.), Formação de professores: tendências atuais (pp. 139-152). São Carlos: EDUFSCar, 1996.

CASTRO, Magali. Formação superior de professores da escola básica no Brasil e na França: uma aproximação possível? **Revista Brasileira de Política e Administração**, Porto Alegre, v. 25, n. 3, p. 399-412, set./dez.2009.

CENPEC. Avaliação de Impacto do Programa Melhoria da Educação no Município (2006). CENPEC, março de 2007.

COLLARES, C.A.L.; MOYSÉS, M.A.A.; GERALDI, J. W. Educação continuada: a política da descontinuidade. *Educação & Sociedade*. Ano XX, nº 68, Dez. 1999. Pp. 202-219.

FERREIRA, N. S. C. atall., Formação Continuada e Gestão da Educação, Cortez, 2003.

FREITAS, H.C.L. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24. n. 85, p. 1095-1124, dez, 2003.

_____. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28. n. 100, p. 1203-1230, out. 2007.

FRIGOTO E CIAVATTA *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS: Relatório final de avaliação- 1998.

FUSARI, J. C. & RIOS, T. A.. A formação continuada dos profissionais de ensino [Resumo]. Em Unesp, Anais do III Congresso Estadual Paulista sobre a Formação de Educadores (pp. 19-25). São Paulo: Unesp, 1994.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37. Jan./abril. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf> . Acesso em: 06/12/2013.

_____. **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

LEITE, L. P.. Estudo de estratégias para a formação continuada do professor de educação especial. Dissertação de Mestrado. Marília: Universidade Estadual Paulista, 1997.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Trabalho docente nas páginas de Educação & Sociedade em seus (quase) 100 números. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1179-1201, out. 2007.

MENEZES, L.C.. Formação continuada de professores de Ciências no contexto ibero-americano. Campinas: Autores Associados; São Paulo: NUPES, 1996.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PIMENTA, S. G.. Docência no Ensino Superior, Cortez, 2011.

PRADA, L. E. A.. Formação continuada de professores: experiências em alguns países. Revista On-line da Biblioteca Prof. Joel Martins, 2(3), 2001; 97-116. Obtido em 07/12/2004, <http://www.bibli.fae.unicamp.br/revbfe/index.html>.

Rio Grande do Sul, Relatório Final: Avaliação das Propostas Pedagógicas de Capacitação, Secretaria do Estado da Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.

ROCHE, C. Avaliação de impacto de trabalhos de ONGs: aprendendo a valorizar as mudanças. São Paulo: Cortez : ABONG; Oxford: Oxfam, 2000.

SÃO PAULO, Política Educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, 2002

_____, Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas - CENP, Programa de Formação Continuada de Agentes Educacionais, Teia do Saber, 2005.

STAT Jr, Relatório de Execução, Projeto P71/04 "Teia do Saber – Módulo I", 2005

SHIROMA, Eneida Oto. (org.). **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TORRES, R. M. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, M. (Org.). Novas políticas educacionais : críticas e perspectivas . São Paulo: PUC-SP, 1998.

UNICAMP, Relatório de Avaliação do módulo 01 –Campinas Leste 01 – Ler para Aprender- 2004.

_____, Teia do Saber. Capacitação de Professores da Rede Pública. Unicamp-Secretaria de Estado da Educação/SP. (orgs) Roberto Vilarta, Raquel do Carmo Santos, Antonio José Scarpetti, Álvaro Kassab- Campinas, SP: Ipes Editorial, 2005

_____, CEGE- Curso de especialização em Gestão Educacional- Avaliação dos alunos gestores, 2006.

_____, Principais realizações do Grupo Gestor de Projetos Educacionais do Gabinete do Reitor da Unicamp-GGPE, 2009.

_____, Uma caracterização das práticas de leitura e escrita entre professores do “Teia do Saber”, Relatório de Pesquisa, Coordenadores: Ezequiel Theodoro da Silva e Dirceu da Silva Faculdade de Educação, 2006.

ZABALZA, Miguel A. O Ensino Universitário; Seu cenário e seus Protagonistas, Artmed, 2004.

ZANOTTO, M. A. C.. A formação contínua como possibilidade do aprimoramento da ação de problematizar: Análise de uma proposta voltada para professores atuantes em educação especial. Tese de Doutorado. São Carlos: Universidade de São Carlos, 2002.

ZANKO, M.A.S, COSTA, M. J. J., “Avaliação para qual Universidade?”, Revista da rede de avaliação institucional da educação superior, 2003.

ANEXOS

ANEXO I



**Carmen, Miriam Chinelatto, Arantes e Romano
(atrás) Paiva, Rocha, Joni Amorim e Galembeck**

Unicamp participa de Projeto Multimídia do MEC e do MCT

[2/4/2008] A Unicamp mais uma vez integra um projeto importante nos ministérios da Educação (MEC) e de Ciência e Tecnologia (MCT). Desta vez, a instituição, por meio do Grupo de Gestores em Projetos Educacionais (GGPE), ganhou concorrência para produzir conteúdo digital para o ensino médio nas disciplinas de matemática, português e biologia dentro do Projeto Multimídia do governo. De acordo com o professor Fernando Arantes, coordenador do GGPE, a Universidade foi aceita nas três áreas às quais submeteu projetos. A iniciativa dos ministérios tem como objetivo a construção de um portal de conteúdos educacionais digitais para subsidiar a prática docente no ensino médio e contribuir para a melhoria e a modernização dos processos de ensino e de aprendizagem na rede pública.

De acordo com a coordenadora do projeto de língua portuguesa, a professora do Instituto de Estudos de Linguagem (IEL) Carmen Zink Bolognini, as mídias serão desenvolvidas a partir de projetos de grupos de pesquisa do instituto. Participa uma equipe de nove professores do IEL. O material proposto colocará alunos e

professores em uma posição ativa diante do conhecimento da língua portuguesa e da literatura. "Isso significa valorizar e destacar a função do professor, e não substituí-lo por materiais didáticos". A proposta, segundo a professora, é fornecer instrumentos ao professor nas tecnologias atuais de multimídia, criando espaços interativos de trabalho conjunto com os alunos tanto em sala de aula quanto nos ambientes virtuais elaborados.

O coordenador do projeto de biologia, Eduardo Galembeck, enfatiza que o projeto submetido ao edital contou com a participação de professores de ensino médio. "A universidade não vai impor um currículo, mas trabalhar em conjunto com os educadores", acrescentou. Ele explica que o edital do MEC propunha um projeto que abordasse todo o conteúdo do ensino médio e carga horária de 60 horas de atividade. Propôs três eixos temáticos: origem e evolução da vida e identidade dos seres vivos (primeira série do ensino médio); A diversidade e a transmissão da vida e manipulação gênica e ética (segunda série do ensino médio) e Interação entre os seres vivos e qualidade de vida das populações humanas (terceira série do ensino médio). O currículo foi construído a partir da seqüência mais usada no ensino médio e a partir disso para cada assunto que tipo de abordagem poderiam fazer. O professor lembrou que hoje muitas pesquisas são desenvolvidas a partir de recursos midiáticos. "Por que não repassar aos estudantes também com recursos de mídia", disse.

Na área de matemática, a expectativa é que esses produtos sejam amplamente usados pelos professores no seu dia-a-dia na sala de aula. "Esperamos que esses produtos sirvam como subsídios e material de apoio para os professores. Nossa preocupação foi que os vídeos fossem apropriados para ambiente de sala de aula. Produzimos vídeos curtos, de dez minutos, que tenham o papel de motivar e estimular os alunos a aprenderem um conceito que o professor ensinar", explica o professor do Instituto de Matemática e Computação Científica (Imecc) Samuel Rocha, coordenador do projeto de matemática. Segundo ele, os vídeos não têm a intenção de substituir o professor, mas sim de oferecer uma linguagem para cada mídia, nas suas principais fortalezas, com algo que o professor sozinho não conseguiria. Os softwares vão apresentar contextos mais históricos e sociais para

estimular a interação e a experimentação virtual com parâmetros e novas possibilidades. "Nossos experimentos são atividades que os professores podem realizar em sala de aula com os alunos, do tipo mão na massa, auxiliando na construção de um conceito formal matemático."

Além das áreas coordenadas pela Unicamp, o portal contará com conteúdos de física e química, apresentadas por outras universidades. Na Unicamp, o desenvolvimento das mídias já integra professores, alunos de graduação e pós-graduandos. Para o professor responsável pela produção audiovisual, Eduardo Paiva, a interdisciplinaridade acontece de fato neste projeto. No Instituto de Artes da Unicamp, por exemplo, serão selecionados atores, músicos e estudantes de midialogia. Na sua opinião, o projeto dos ministérios, ao exigir a produção do material em quatro mídias, possibilita o envolvimento de todas as escolas. "Existem escolas que não têm recursos de informática, mas podem ser atingidas pelo rádio", acrescenta. Os projetos têm assessoria da professora Heloísa Vieira Rocha, coordenadora do Núcleo de Informática Aplicada à Educação (Nied), na área de desenvolvimento de softwares.

(Maria Alice da Cruz)

Fotos: **Antônio Scarpinetti**

Edição de imagens: **Natan Santiago**

ANEXO II

Instrumento de Avaliação utilizado em 2005. (extraído do Relatório de Avaliação do Teia do Saber 2005- GGPE- Unicamp)



TEIADO SABER - UNICAMP

AVALIAÇÃO2005

Curso: _____	Data ____ / ____ / ____
Professor Coordenador: _____	
Nome do aluno: _____	
Diretoria de Ensino: _____	Turma: _____
1 Módulo: _____ _____	
Data de início: _____	Data de término: _____
Professores que atuaram: _____	

Prezado(a) professor(a)

A Unicamp, através da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários, está participando do Programa Teia do Saber por considerar que a Educação Continuada é de fundamental importância para o aprimoramento da qualidade de ensino e para o desenvolvimento da sociedade como um todo. Visando ao aprimoramento de nossas ações, solicitamos a sua colaboração no sentido de responder as questões abaixo. Contamos com a sua compreensão sobre a importância do processo de avaliação e agradecemos antecipadamente.

Avalie os itens abaixo de acordo com a escala (marcar com x ao lado da resposta escolhida) e justifique resumidamente

1) De forma geral, você avalia este módulo como:

() excelente () bom () regular () ruim () péssimo

Indique os pontos positivos que você considerou:

Indique os pontos negativos que você considerou:

Apresente suas sugestões: _____

2) Objetivos e conteúdos desenvolvidos em sala de aula:

() excelente () bom () regular () ruim () péssimo

Justifique: _____

3) Atividades desenvolvidas em sala de aula:

() excelente () bom () regular () ruim () péssimo

Justifique: _____

4) Procedimentos de avaliação utilizados:

() excelente () bom () regular () ruim () péssimo

Justifique: _____

5) Bibliografia utilizada:

() excelente () bom () regular () ruim () péssimo

Justifique: _____

6) Com relação à infra-estrutura:

6.1. Sala de aula:

() excelente () bom () regular () ruim () péssimo

6.1. Serviço de xerox:

() excelente () bom () regular () ruim () péssimo

6.3. Cantina (alimentação):

() excelente () bom () regular () ruim () péssimo

6.4. Biblioteca (acesso ao material de leitura):

() excelente () bom () regular () ruim () péssimo

6.5. Recursos tecnológicos (áudio visual, retroprojeter, etc...)

() excelente () bom () regular () ruim () péssimo

6.6. Secretaria (apoio logístico):

() excelente () bom () regular () ruim () péssimo

Apresente os comentários que julgar relevantes:

7) Considerando o que você vivenciou nesse módulo, quais os possíveis impactos que essas experiências poderão ter na sua prática pedagógica? Tente identificar todos os aspectos que você julgar relevantes para o seu trabalho em sala de aula.

CATEGORIAS DE ANÁLISE ELABORADAS POR QUESTÃO DO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO.

Categorias - Questão 1: “Indique os pontos positivos que você considerou”	
1	Atividades diversificadas, estratégicas e/ou dinâmicas, didática
2	Troca de experiências, contato com a diversidade de pontos de vista, espaço para diálogo, relacionamento adequado dos alunos, interação, esclarecimento de dúvidas, trabalho em grupo
3	Elaboração de projetos e exposição dos trabalhos, exemplos a serem seguidos
4	Temas adequados, bem trabalhados e/ou bem desenvolvidos, metodologia adequada
5	Novas perspectivas e propostas
6	Possibilidade de mudanças conceituais, reflexão sobre conteúdos e práticas pedagógicas, aumento de conhecimento, atualização do conhecimento
7	Abordagem da teoria e da prática
8	Informações obtidas de forma clara
9	Professores qualificados e competentes
10	Materiais diversificados e adequados, recursos tecnológicos
11	A Bibliografia
12	Aproximação da universidade com a escola
13	Transporte gratuito
14	Local adequado, de fácil acesso, confortável
15	Coordenação da Unicamp
16	Horário ministrado

Categorias - Questão 1: “Indique os pontos negativos que você considerou”	
1	Início do curso no 2º semestre
2	Atraso no transporte coletivo
3	Aulas pouco dinâmicas
4	Troca de professor no andamento do curso
5	Conteúdos voltados só para a uma determinada área
6	Horário, curso muito longo no sábado (8 horas), cansativo
7	Falta de divulgação antecipada e organização do cronograma
8	Carência de material (xerox), apostilas
9	Conteúdos repetidos de cursos anteriores, pouco aprofundados, conteúdos estudados
10	Dia da realização
11	Falta de divulgação do período de inscrições
12	Falta de ajuda de custo e/ou alimentação
13	Falta de abordagem da informática para os docentes
14	Mudança de salas, local inadequado
15	Desencontro de informações dentre as turmas
16	Falta de material no 1º dia de aula
17	Falta de preparo dos professores
18	Recursos tecnológicos, material (disquete, etc.)

Categorias - Questão 1: "Sugestões"	
1	Divulgação do curso
2	Fornecer transporte
3	Fornecer vale refeição
4	Garantir o horário de início e término do curso
5	Não mudar os professores durante o curso
6	Continuidade do curso com os mesmos professores
7	Pontos poderiam ser usados para a atribuição de aulas
8	Redução da carga horária diária
9	Ampliar os temas vistos, novos cursos, novas tecnologias, linguagem, conteúdos do ensino médio
10	Programar o cronograma, Curso planejado com antecedência
11	Formar grupos de professores com a FE (Faculdade de Educação) ou IEL
12	Agilizar o processo de entrega de diploma
13	Possibilidade de escolha do curso pelo professor
14	Curso oferecido dentro da carga horária do professor
15	Incluir mais oficinas (simulação da realidade), dinâmicas

Categorias - Questão 2: “Objetivos e conteúdos desenvolvidos”	
1	Conteúdos adequados, inclui práticas pedagógicas, atendeu às expectativas, fácil assimilação/aplicação
2	Conteúdos e objetivos claros
3	Falta de conteúdos prévios aos alunos
4	Não atendeu às expectativas (conteúdos muito específicos para uma determinada área)
5	Necessidade de aprofundamento
6	Dificuldade do professor em desenvolver os conteúdos
7	Conteúdo inadequado, não se relaciona com a realidade
8	Grande quantidade de leitura

Categorias - Questão 3: “Atividades desenvolvidas”	
1	Atividades adequadas, boas para a prática pedagógica, dinâmicas, participação
2	Recursos adequados como: audiovisuais, variados
3	Atividades inadequadas, já conhecidas, tradicionais
4	Não atendeu às expectativas, cansativas
5	Material inadequado, falta de material
6	Dificuldade de relacionamento entre os alunos

Categorias - Questão 4: “Procedimentos de avaliação”	
1	Possibilitaram conhecer novas práticas, refletir a prática
2	Atividades adequadas e coerentes, possibilitou posicionamento sobre o projeto
3	Não houve avaliação
4	Avaliação inadequada, subjetiva
5	Avaliação não é necessária

Categorias - Questão 5: "Bibliografia utilizada"	
1	Bibliografia adequada, bem selecionada, fácil compreensão, atual
2	Textos de fácil acesso
3	Permitiu contato com novos autores
4	Faltou indicação de textos, bibliografia inadequada, autores já conhecidos
5	Não li, falta de tempo para ler
6	Textos de difícil acesso

Categorias - Questão 6: "Comentários"	
1	Boa infra-estrutura
2	Entrada e saída de alunos durante as aulas
3	Falta de xerox dos textos
4	Falta de biblioteca, biblioteca fechada por varias vezes, sem acesso
5	Infra-estrutura ruim
6	Sem recursos tecnológicos, equipamentos quebrados, não utilizados
7	Não teve acesso a secretaria
8	Não teve acesso a cantina, cantina muito cara
9	Maior horário de almoço

Categorias - Questão 7: “Possíveis impactos na prática pedagógica”	
1	Possibilitou a revisão do planejamento e do papel do professor. Trouxe mudança, reavaliação e aplicação em sala de aula das práticas pedagógicas vivenciadas no curso. Possibilitou melhoria na seqüência didática
2	Possibilitou reflexão e acesso a diversidade de conteúdos
3	Possibilitou a ampliação do conhecimento
4	O curso incentivou a leitura feita pelo professor
5	Possibilitou motivação para novos estudos interdisciplinares
6	Possibilitou o envolvimento dos professores em projetos nas escolas (extra curriculares)
7	Possibilitou valorização da comunicação em sala de aula
8	Possibilitou novas alternativas de práticas para a avaliação
9	Incentivou o planejamento de aula
10	Sugeriu dinâmicas que motivam o aluno a ler e envolver-se em práticas sociais de linguagem escrita
11	Possibilitou formação de grupos de professores para planejamento de aulas práticas
12	Possibilitou o aproveitamento dos recursos existentes na escola
13	Sugeriu procedimentos para trabalhar com internet/informática
14	Sugeriu trabalho com teatro, dança, artes plásticas e músicas
15	Sugeriu trabalho com jornal, revista, gibis, emprego de textos diversificados
16	Sugeriu procedimentos para trabalhar com filmes, vídeos e fotos
17	Sugeriu alternativas para a correção de redação
18	Sugeriu formas de analisar tabelas
19	Sugeriu novas possibilidades para trabalhar fatos históricos
20	Sugeriu procedimentos para trabalhar com mapas
21	Sugeriu procedimentos para trabalhar com jogos
22	Possibilitou revisão do planejamento e do papel do professor em sala de aula
23	Curso importante, desejo de continuidade
24	Elogiaram a troca de experiências e de material com outros professores

ANEXO III

Instrumento de avaliação utilizado na pesquisa junto aos professores do Curso de Especialização “Lato-Sensu” em Gestão Educacional (Extraído do Relatório Final de Avaliação-Unicamp/ GGPE- 2006)



CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL

AVALIAÇÃO 2006

Diretoria de Ensino: _____

Função: _____

Turma: _____

Local de funcionamento: () Unicamp – Prédio: _____

() Sede SP () Magister SP

Data desta avaliação: _____

Prezado(a) gestor(a)

O processo de avaliação do Curso de Especialização em Gestão Educacional prevê a produção de dados a partir da opinião de todos os envolvidos no planejamento e desenvolvimento do curso, especialmente dos gestores que participaram como alunos. Pretende-se avaliar o curso tomando-se como referência o planejamento inicialmente elaborado, fruto da parceria Unicamp – Secretaria de Educação de S. Paulo.

Assim, solicitamos sua colaboração no sentido de responder o presente instrumento, cujas questões relacionam-se aos vários aspectos que caracterizaram o curso. Julgamos fundamental que você expresse suas opiniões individualmente e que as mesmas reflitam claramente suas experiências vivenciadas durante o curso. Se necessário, uso o verso da folha.

Agradecemos antecipadamente sua colaboração.

Avalie os itens abaixo de acordo com a escala (marcar com x ao lado da resposta escolhida). Escreva resumidamente os aspectos positivos e negativos quando solicitado.

1) De forma geral, você considera que o Curso de Especialização em Gestão Educacional (assinale apenas uma alternativa)

- () foi excelente, pois superou todas as suas expectativas;
- () foi bom, embora tenha apresentado alguns problemas;
- () foi regular, pois atendeu parcialmente as suas expectativas;
- () foi ruim, pois apresentou vários problemas durante o seu desenvolvimento;
- () foi péssimo, pois não atendeu suas expectativas.

2) Com relação à **estrutura modular**, descreva os

aspectos positivos: _____

aspectos negativos: _____

De forma geral, sua avaliação da **estrutura modular** é

() excelente () bom () regular () ruim () péssimo

3) Com relação ao sistema semi presencial adotado no curso (50% da carga horária de cada disciplina destinada à EAD e 50% presencial) descreva os

aspectos positivos: _____

aspectos negativos: _____

Apresente sugestões para aperfeiçoamento: _____

4) Com relação às **aulas presenciais**, descreva os

aspectos positivos: _____

aspectos negativos: _____

De forma geral, sua avaliação das **aulas presenciais** é

() excelente () bom () regular () ruim () péssimo

5) Indique as disciplinas cuja aulas presenciais, na sua opinião, destacaram-se positivamente:

6) Com relação às **videoaulas**, descreva os

aspectos positivos: _____

aspectos negativos: _____

De forma geral, sua avaliação das **videoaulas** é

() excelente () bom () regular () ruim () péssimo

7) Com relação às atividades de Ensino a Distância – EAD – através do Teleduc (assinale apenas uma alternativa)

- () você não teve dificuldades para realizá-las;
- () você teve alguns problemas para realizá-las mas foram superados durante o curso;
- () você teve vários problemas que exigiram muito esforço e dedicação para realizá-las;
- () você teve enormes dificuldades para realizá-las, o que interferiu com o seu desempenho e motivação durante o curso.

8) Ainda com relação às atividades de Ensino a Distância – EAD – descreva os

aspectos positivos: _____

aspectos negativos: _____

De modo geral, sua avaliação das atividades de **Educação à Distância** é

() excelente () bom () regular () ruim () péssimo

9) Na sua opinião, que alterações poderiam ser introduzidas no processo de Ensino a Distância – EAD – utilizado?

10) Com relação aos **livros** distribuídos no início do curso, com textos para serem lidos antes das aulas presenciais (assinale apenas uma alternativa)

-) você leu regularmente todos os textos antes das aulas presenciais;
-) você leu mais da metade dos textos antes das aulas presenciais;
-) você leu menos da metade dos textos antes das aulas presenciais;
-) você leu os textos somente nos fins de semana em que não havia aula presencial;
-) você leu os textos somente nas férias de julho;
-) você não leu os textos.

11) Ainda com relação aos **livros** distribuídos, descreva os

aspectos positivos: _____

aspectos negativos: _____

De forma geral, sua avaliação dos **livros** (qualidade dos textos e proposta de utilização) é

) excelente) bom) regular) ruim) péssimo

12) Com relação à **infra-estrutura**, avalie:

12.1. Sala de aula (conforto térmico, acústico, adequação ao número de alunos e às atividades):

() excelente () bom () regular () ruim () péssimo

12.2. Cantina (atendimento e qualidade):

() excelente () bom () regular () ruim () péssimo

12.3. Recursos tecnológicos utilizados em sala de aula:

() excelente () bom () regular () ruim () péssimo

12.4. Secretaria:

() excelente () bom () regular () ruim () péssimo

12.5. Sanitários (limpeza, localização, tamanho):

() excelente () bom () regular () ruim () péssimo

13) Com relação às **disciplinas** do Curso, avalie:

13.1. Gestão Escolar

() excelente () bom () regular () ruim () péssimo

Justifique: _____

13.2. Planejamento e Avaliação

() excelente () bom () regular () ruim () péssimo

Justifique: _____

13.3. Políticas Públicas

() excelente () bom () regular () ruim () péssimo

Justifique _____

13.4. Gestão, Currículo e Cultura

() excelente () bom () regular () ruim () péssimo

Justifique: _____

13.5. Relações de Trabalho e Profissão Docente

() excelente () bom () regular () ruim () péssimo

Justifique: _____

13.6. Tecnologias de Informação e Comunicação

() excelente () bom () regular () ruim () péssimo

Justifique: _____

13.7. Escola, Gestão e Cultura

() excelente () bom () regular () ruim () péssimo

Justifique: _____

13.8. O Cotidiano da Escola

() excelente () bom () regular () ruim () péssimo

Justifique: _____

13.9. Gestão Escolar: Abordagem Histórica

() excelente () bom () regular () ruim () péssimo

Justifique: _____

13.10. A Escola e a Educação Comunitária

() excelente () bom () regular () ruim () péssimo

Justifique: _____

14)Quais as possíveis repercussões que as experiências vivenciadas no Curso tiveram, ou poderão ter, nas suas **concepções teóricas e práticas profissionais?** Descreva, objetivamente, os aspectos que você julga relevantes para o seu trabalho, em sua escola ou em órgãos centrais .

