UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

HAMILTON MOREIRA JUNIOR

O Programa Teia Universidades em São Vicente: uma avaliação sob a ótica dos agentes

São Paulo
2011

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

HAMILTON MOREIRA JUNIOR

O Programa Teia Universidades em São Vicente: uma avaliação sob a ótica dos agentes

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo como
requisito necessário para obtenção do título de
Mestre em Educação

Área de concentração: Educação

Orientadora: Profa. Dra. Maria Clara Di Pierro

São Paulo
2011

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
371.13
M883p	Moreira Junior, Hamilton O Programa Teia Universidades em São Vicente: uma avaliação sob a ótica dos agentes / Hamilton Moreira Junior; orientação Maria Clara Di Pierro. São Paulo: s.n., 2011. 140 p.il.; tabs.; anexos Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 1. Formação continuada do professor 2. Políticas públicas (Avaliação) 3. Qualidade da educação I. Di Pierro, Maria Clara, orient.
-

MOREIRA JUNIOR, H. O Programa Teia Universidades em São Vicente: uma avaliação sob a ótica dos agentes. Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profa. Dra. Maria Clara Di Pierro

Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Profa. Dra. Selma Garrido Pimenta

Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. Aparecida Neri de Souza

Instituição: Universidade Estadual de
Campinas

Julgamento: _____

Assinatura: _____

À minha mãe, Dorinha, pelo apoio incondicional
nos momentos mais difíceis dessa trajetória;

À vó Rosa, que apesar de todas as dificuldades
enfrentadas em sua trajetória, conseguiu chegar
comigo até este momento;

Às minhas queridas irmãs, Paula e Carolina;

Ao meu filho Miguel que é minha alegria e
estabilidade;

À minha esposa e companheira Lílían, que
sempre me apoiou, mesmo quando eu estava
longe.

AGRADECIMENTOS

À professora Maria Clara Di Pierro, minha orientadora, pela paciência para comigo em todo o processo do mestrado, pela confiança e pelo exemplo na busca pelo rigor na pesquisa científica;

Aos meus amigos, companheiros de trabalho e de lutas Leonaldo, Mical e Luciana, que muitas vezes me ajudaram nessa trajetória, seja com sua leitura atenta, seja com uma palavra amiga no momento certo;

Aos meus amigos e camaradas Cássio, Oscar e Petter, pelo apoio em todas as horas e pelo privilégio que tenho de compartilhar de sua amizade.

RESUMO

MOREIRA JUNIOR, H. **O Programa Teia Universidades em São Vicente: uma avaliação sob a ótica dos agentes**. 2010. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

A formação de professores para o exercício de sua profissão é um aspecto importante para a constituição de uma educação de qualidade. Dentre as modalidades de formação, inicial e contínua, a segunda tem recebido uma atenção especial do poder público na transição do milênio, particularmente no estado de São Paulo, onde se desenvolveram várias iniciativas políticas para essa modalidade. Um dos programas de formação continuada de professores implementados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, no período de 2003 a 2007, foi o Teia Universidades, que consistia na contratação descentralizada de instituições de ensino superior, públicas ou particulares, para capacitar os professores em exercício na rede de acordo com objetivos e uma grade de estudos pré-definida pela Secretaria. A pesquisa teve por objetivo avaliar o Programa Teia Universidades com base na percepção de gestores e de professores da rede estadual de ensino da cidade São Vicente. Tendo em vista que concepção e implementação de programas de formação continuada inscrevem-se no contexto mais amplo de proporcionar aos educandos uma escola pública de qualidade, discutimos os significados assumidos pelo termo qualidade de ensino em diversos momentos da história educacional brasileira e seus desdobramentos em forma de políticas públicas. Apresentamos um sumário das políticas de formação em serviço no Estado de São Paulo anteriores à gestão do governador Geraldo Alckmin e descrevemos o programa de formação continuada de professores Teia Universidades, desenvolvido e implantado em sua gestão. Trazemos, também, o resultado das investigações sobre o funcionamento do programa Teia Universidades na Diretoria de Ensino de São Vicente, em seus aspectos de abrangência e diversidade do público-alvo. Concluimos que as ações do programa não satisfizeram as expectativas dos participantes, por causa, principalmente, de seu modelo organizativo desconcentrado e da construção de sua demanda prescindindo da ampla participação do público alvo, no caso, os professores da rede estadual de ensino básico.

Palavras-chave: Formação continuada de professores; Avaliação de políticas públicas; Qualidade de ensino.

ABSTRACT

MOREIRA JUNIOR, H. **O Programa Teia Universidades em São Vicente: uma avaliação sob a ótica dos agentes**. 2010. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

Teacher's training for the Professional practice is an important issue for the constitution of the educational quality. Among the kinds of training, initial and continued, the second one had been received special attention from the governments, particularly in state of São Paulo, where several political initiatives were developed to that kind of training. One of the continuing education programs developed by the State Secretary of Education, 2003 to 2007 years, was the Teia Universidades which was consisted of a decentralized contraction of public or private superior educational institutions for training teachers in accordance with objectives and curricular structure pre-defined by the State Secretary of Education. Our research had the objective of evaluate the Teia Universidades program based on teachers' and managers' perception. The researched public was constituted by teachers and managers that work in State Secretary of Education in the city of São Vicente. The conception and implementation of continuing educations programs for teachers is a part of the responsibility of provide educational quality to the students of public school. Because of this, we research the meanings "educational quality" at specific moments of the Brazilian educational history and the policies developed to improve it. We present a summary of the teachers' continuing educational policies achieved by State Secretary of Education of São Paulo before Geraldo Alckmin' s government and describe the Teia Universidades program, developed and improved in his administration. We present the results of our investigation about the program's work at Teaching Directory of São Vicente. The conclusion of this research indicates that the Teia Universidades program do not satisfied participants expectations because of its deconcentrated model of organization and because of the little chance of participation of the teachers in the process of construction of continuing education program demand.

Keywords: Teacher's continuing education; Public policies evaluation; Educational quality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organograma da CEI	63
Figura 2 – Estrutura dos programas da SEESP em dezembro de 2010	64
Figura 3 – O Programa Teia do Saber na administração Geraldo Alckmin (2003 – 2006)	67

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Programa Teia Universidades na DERSV – Custo Médio por Aluno 2003/2007	83
Tabela 2 – Cursos e participantes do Programa Teia Universidades na DERSV – 2003	85
Tabela 3 – Cursos e participantes do Programa Teia Universidades na DERSV – 2004	87
Tabela 4 – Cursos e participantes do programa Teia Universidades na DERSV – 2005	89
Tabela 5 – Cursos e participantes do programa Teia Universidades na DERSV – 2006	90
Tabela 6 – Cursos e participantes do programa Teia Universidades na DERSV – 2007	94

LISTA DE SIGLAS

APEOESP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
ATP	Assistente Técnico-Pedagógico
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento ou Banco Mundial
CEESP	Conselho Estadual de Educação de São Paulo
CEI	Coordenadoria de Ensino do Interior
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CET	Cooperativa Técnico-Educacional
COGSP	Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo
CRE	Centro de Referência em Educação Mário Covas
DERSV	Diretoria de Ensino da Região de São Vicente
DRHU	Departamento de Recursos Humanos
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
FAEP-Mogi	Fundação de Amparo ao Ensino e Pesquisa da Universidade de Mogi das Cruzes
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FEBEM	Fundação para o Bem Estar do Menor
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FSL	Faculdade São Luiz de Jaboticabal
FUNDAP	Fundação para o Desenvolvimento Administrativo
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
IEB	Programa Inovações no Ensino Básico
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC	Ministério da Educação
OFA	Ocupante de Função-Atividade
ONG	Organização Não-Governamental
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEB	Professor de Educação Básica
PEC	Programa de Educação Continuada
PROMED	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PTU	Programa Teia Universidades
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SAEB	Sistema de Avaliação da educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEESP / SEE	Secretaria de Estado da Educação de São Paulo
TIC	Tecnologias de informação e comunicação
UE	Unidade Escolar
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESP	Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNISANTOS	Universidade Católica de Santos
UNITAU	Universidade de Taubaté
USAID	Agência Estadunidense para o Desenvolvimento Internacional (United States Agency for International Development)
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
Objetivos	19
Procedimentos metodológicos	20
1 QUALIDADE DE ENSINO: UM CONCEITO EM DISPUTA	30
1.1 Antecedentes do debate sobre qualidade de ensino	30
1.2 A falsa disjuntiva entre quantidade e qualidade	33
1.3 Qualidade como otimização do fluxo no sistema educacional	35
1.4 Avaliações e qualidade de ensino	39
1.5 Participação e qualidade de ensino	42
1.6 Tendências e conflitos pela qualidade de ensino	44
2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESTADO DE SÃO PAULO NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCATIVAS DA DÉCADA DE 1990	46
2.1 O contexto de reforma do Estado e influências das agências internacionais de crédito na política educacional de São Paulo.....	46
2.2 A formação continuada de professores no contexto das reformas educativas.....	50
2.3 A formação continuada de professores em serviço na gestão Mário Covas / Rose Neubauer (1995 – 2001)	55
3 O PROGRAMA TEIA UNIVERSIDADES	61
3.1 As linhas gerais da rede estadual de ensino paulista	61
3.2 O Programa Teia do Saber	65
3.3 O Programa Teia Universidades	70
3.3.1 Descrição do PTU	70
3.3.2 Elementos para uma avaliação	77
4 O PROGRAMA TEIA UNIVERSIDADES NA DIRETORIA DE ENSINO DE SÃO VICENTE	83
4.1 Dados gerais do PTU na DERSV	83
4.1.1 O ano de 2003.....	84
4.1.2 O ano de 2004	86
4.1.3 O ano de 2005	88

4.1.4 O ano de 2006	90
4.1.5 O ano de 2007	93
4.2 Elementos para análise da operação do PTU na DERSV	95
4.3 Os professores e o Programa Teia Universidades na DERSV	100
4.3.1 Construção da demanda e motivações para participar dos cursos	101
4.3.2 O currículo dos cursos: expectativas e balanço	103
4.3.3 Concepções e práticas de formação nos cursos	106
4.3.4 Avaliação da participação	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	120
ENTREVISTAS E GRUPO FOCAL	127
DOCUMENTOS CONSULTADOS	128
ANEXOS	130

INTRODUÇÃO

Este trabalho procurou reconstituir os processos de concepção e desenvolvimento do Programa de formação continuada de professores intitulado Teia Universidades (PTU), desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP) ao longo do período 2003 – 2007. Buscou, também, avaliar os efeitos desse programa em seu público-alvo, os professores da rede estadual, no sentido da indução de modificações de sua prática docente rumo a uma desejada melhoria da qualidade de ensino. O intervalo de tempo assinalado marca um ciclo completo de criação e implementação do programa de formação continuada empreendido pela gestão do Secretário de Educação Gabriel Chalita, que conferiu uma configuração diferenciada das estratégias de formação continuada até então vigentes. O caminho analítico escolhido buscou dar conta de recolher informações tanto em nível estadual, no esforço de compreender os processos decisórios e conceituais na implantação e desenvolvimento do programa, quanto em nível local, dadas as características descentralizadas da implementação do programa. Nesse sentido, elegemos como lócus de pesquisa a Diretoria de Ensino de São Vicente (DERSV). Tal escolha se deu pelos motivos de que essa Diretoria de Ensino se constituiu como uma das que mais dinâmicas em sua relação com a coordenação central do programa; por ter criado, em alguns momentos, uma das maiores ofertas de vagas absolutas e relativas no período de funcionamento do programa; possuir arquivos adequadamente organizados com dados referentes a todo esse período; e ser o local de trabalho do pesquisador.

O objetivo declarado para o desenvolvimento dessa política de formação contínua de professores, conforme exposto na Justificativa do Programa, é foi a construção de uma escola pública de qualidade no Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2007: 1). Dessa forma, coube-nos discutir os sentidos atribuídos à noção de qualidade do ensino pelos agentes envolvidos no programa. Essa não é uma tarefa simples, considerando que o conceito de qualidade do ensino comporta diferentes significados, e também porque são vários os fatores que interferem direta e indiretamente sobre a qualidade, desde a relevância do currículo, o estilo de gestão, as condições materiais de trabalho e de estudo, passando pelo perfil profissional dos docentes da escola (o que inclui suas características socioculturais, formação e motivação), dentre outros. Nesta pesquisa, situamos o debate sobre a qualidade da educação em um quadro comparativo de diferentes

concepções que emergiram e se tornaram dominantes em cada período na história das políticas educacionais brasileiras ao longo dos últimos cinquenta anos. A discussão a respeito dos sentidos atribuídos ao conceito de qualidade de ensino ajudou-nos a entender algumas das opções dos formuladores em suas escolhas quanto à estrutura definitiva do programa.

Conforme será exposto no capítulo 1 deste relatório, o conceito de qualidade passou por várias mutações durante a história educacional brasileira, provocando a intervenção dos sujeitos envolvidos no processo educativo em movimentos de avanço e resistência. Isso aconteceu quando da oposição qualidade/quantidade, no momento em que as portas da escolarização se abriram para o povo; na implementação de políticas de otimização do ensino, principalmente as medidas de regularização do fluxo escolar, identificado à época como o principal entrave ao desenvolvimento da qualidade da educação; no momento atual, em que a medida da qualidade são os resultados de aprendizagem aferidos em testes-padrão; e finalmente quando da luta teórica e política para legitimar frente à sociedade modelos alternativos de aferição da qualidade de ensino, buscando apreendê-la em seus aspectos multidimensionais.

O debate sobre a qualidade de ensino é, portanto, o pano de fundo sobre o qual se desenha o problema de pesquisa. Este, por sua vez, é definido pela pergunta: qual é a potencialidade de programas tais como o Teia Universidades para a indução de mudanças na prática docente?

Segundo Rego e Mello (2002, p. 165), o tema da formação de professores “vem alcançando neste início de século XXI, em todo o mundo, papel de grande destaque”, tanto na produção acadêmica como na definição de políticas para o setor. As autoras arrolam várias razões de ordem conjuntural para o aumento da importância dada à formação dos professores, tais como a alteração nos padrões de acumulação capitalista na produção (modernização econômica), o fortalecimento dos direitos da cidadania e a disseminação das tecnologias da informação (REGO; MELLO, 2002, p. 166). Essa conjuntura implicaria transformações na educação escolar, sendo necessário, portanto, que os professores estejam preparados para lidar com novas demandas na sala de aula. Dentre as características desejáveis para o novo perfil profissional do professor, Rego e Mello destacam:

[...] Neste novo contexto, as expectativas depositadas no professor são muito diferentes daquelas que vigoravam num passado recente:
 – quanto às características pessoais é voz unânime que o professor deste século terá que ser acolhedor da diversidade, aberto à inovação, comprometido com o

sucesso da aprendizagem e solidário com as características e dificuldades de seus alunos;

– quanto à sua formação intelectual apontam-se uma sólida formação científica e cultural, o domínio da língua materna e das novas linguagens da tecnologia associados ao domínio dos conhecimentos de sua especialidade;

– quanto à formação profissional, destaca-se a capacidade de: (a) articular conteúdos curriculares a conhecimentos educacionais, pedagógicos e didáticos para assegurar uma gestão eficaz do ensino-aprendizagem; (b) relacionar sua área de especialidade com outras áreas do currículo para garantir projetos de ensino interdisciplinares e integração da equipe de docentes dos estabelecimentos escolares; (c) trabalhar em equipe, construir e implementar projetos coletivos contribuindo produtivamente para o projeto pedagógico da sua instituição; (d) acompanhar as mudanças na produção e disseminação do conhecimento, e assumir com autonomia a gestão de seu próprio desenvolvimento profissional;

– quanto ao seu estilo cognitivo e prático, o professor – como outros profissionais – tem sido definido como alguém que precisa saber fazer e refletir sobre o que faz com intenção de melhorar sua prática, num contexto em que não se detém o controle sobre todos os fatores que interferem no seu trabalho, e que o obriga a agir na urgência, decidir na incerteza, improvisar com criatividade e inteligência e sentir-se estimulado com a imprevisibilidade que caracteriza o trabalho docente. (REGO; MELLO, 2002, p. 168)

Tais características profissionais implicariam, em tese, um importante esforço governamental a fim de induzir e implementar programas de formação inicial e, principalmente, continuada de professores. A formação em serviço adquire, portanto, um caráter crucial, dada a distância entre o novo modelo demandado – que se aproxima do conceito de prática reflexiva (ZEICHNER, 1993) e que contempla um componente de criação artística na atividade docente (WOODS, 1999) – daquele em que boa parte dos professores em atividade foi formada, baseada na racionalidade técnica (PÉREZ GÓMEZ, 1995).

Acácia Kuenzer (1999) defende essa mesma distinção entre a formação “tradicional” de professores, dominante, e a necessidade de novos paradigmas formativos. Essa demanda por uma formação de professores renovada, contemplando a prática reflexiva, é situada como decorrência de profundas modificações no mundo do trabalho (KUENZER, 1999, p. 166, 167; GATTI, 2008, p. 58; NUNES, 2000, p. 22). A organização taylorista/fordista da produção do trabalho demandaria um trabalhador treinado na memorização de processos e na disciplina para desempenhar funções repetitivas, requeridas pela matriz eletromecânica da produção. O treinamento para essa função no processo de trabalho se daria na escola por meio de uma pedagogia hierarquicamente organizada, em que a concepção e a execução dos programas escolares estariam divorciadas, estando a primeira a cargo de especialistas e a segunda sob a

responsabilidade dos técnicos, sendo os professores identificados com a última categoria (KUENZER, 1999, p. 168). Com a globalização e a reestruturação produtiva, esse quadro se altera e, portanto, um novo tipo de profissional passa a ser necessário:

A crescente incorporação de ciência e tecnologia aos processos produtivos e sociais, a serviço dos processos de acumulação do capital internacionalizado, configura uma aparente contradição: quanto mais se simplificam as tarefas, mais conhecimento se exige do trabalhador, e, em decorrência, ampliação de sua escolaridade, a par de processos permanentes de educação continuada. Assim, a relação entre educação e trabalho, mediada no taylorismo/fordismo por modos de fazer, ou, em outras palavras, mediada pela força física, pelas mãos ou por habilidades específicas que demandavam coordenação fina ou acuidade visual, para dar apenas alguns exemplos, passa a ser mediada pelo conhecimento, compreendido como domínio de conteúdos e de habilidades cognitivas superiores.

A mudança da base eletromecânica para a base microeletrônica, ou seja, dos procedimentos rígidos para os flexíveis, que atinge todos os setores da vida social e produtiva nas últimas décadas, passa a exigir o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade em face de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente, e assim por diante. (KUENZER, 1999, p. 168, 169)

Diante dessas transformações na organização do processo de trabalho e na formação de trabalhadores, o papel do professor também é alterado. Kuenzer (1999) enumera algumas das características desejáveis a serem desenvolvidas na formação de professores, as quais coincidem, em grande parte, com as mencionadas por Rego e Mello. No entanto, aponta o fato de que essa demanda por uma formação de professores de acordo com as novas exigências para a educação necessitaria ser desenvolvida em nível superior, em universidades, no caso da formação inicial, e por amplos programas governamentais de formação continuada em parceria com programas de extensão universitária, o que implicaria um considerável aporte de verbas públicas (KUENZER, 1999, p. 175). Nisso reside um dos impasses das políticas de formação de professores, em especial da formação continuada, uma vez que tal demanda desenvolveu-se num contexto de reforma do Estado e de redução das verbas para o financiamento das políticas sociais. Dessa forma, boa parte da política de formação continuada de professores observada no Brasil resumiu-

se a programas pontuais (KUENZER, 1999), muitos com caráter compensatório (GATTI, 2008), mais voltados à modalidade à distância e, muitas vezes, ineficientes (REGO; MELLO, 2002).

A pesquisa justificou-se pela relevância prática e teórica que o debate acerca da formação continuada de professores alcançou nos últimos anos. A descrição e a compreensão das potencialidades e limites do PTU são uma necessidade, uma vez que ele contempla algumas características que o definem como um programa de formação continuada “clássico” (SZTAIN; BONAMINO; FRANCO, 2003), quais sejam: a) não tem o caráter compensatório, de certificação de professores sem nível superior; b) foi concebido por uma Secretaria de Estado e implantado em larga escala, em todas as regiões do Estado de São Paulo; c) seus objetivos formativos coincidem em grande medida com a descrição das características profissionais requeridas para os professores elencadas acima; d) organizou-se de acordo com os paradigmas da privatização, descentralização e desregulação, ou seja, tem as feições das políticas sociais implementadas nos anos 90 (DRAIBE, 1999); e) erigiu sua matriz curricular de acordo com as fragilidades apontadas por avaliações externas, principalmente o SARESP¹, o que corresponde a uma legitimação de determinada concepção de qualidade de ensino.

Tendo em vista o panorama de amplas reformas do aparelho escolar paulista realizadas em meados dos anos 1990, as quais, dentre outros aspectos, colocaram a formação em serviço em evidência, nos parece importante aprofundar o estudo sobre a recepção e a avaliação dos professores da formação em serviço recebida. Outro fator a ser considerado é que, apesar da vasta literatura sobre qualidade de ensino e formação continuada de professores, são escassos os estudos voltados a descrever a operacionalização de políticas de formação continuada, com vistas a apreender sua repercussão junto ao público-alvo (ANDRÉ et al., 1999). De fato, na revisão da bibliografia sobre o tema, a análise de programas e projetos de formação continuada representava 3% de um total de 284 dissertações e teses defendidas no período de 1990 a 1996 (ANDRÉ et al., 1999, p. 302).

Outro motivo que justifica o estudo sistemático desse tema encontra definição adequada no seguinte trecho de Paro:

¹ Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, avaliação externa promovida pela Secretaria de Educação do Estado que tem por finalidade aferir a apreensão dos conteúdos escolares por alunos das redes estadual, municipal e particular.

Por outro lado, talvez falte aos conteúdos dos estudos acadêmicos sobre política educacional um apelo mais sugestivo ao envolvimento dos que fazem a educação no “chão da escola”. Parece não haver dúvidas de que a situação de alheamento dos educadores escolares se deve a uma multiplicidade de fatores, entre os quais se destacam sua inadequada formação, bem como as precárias condições em que exercem seu ofício, as quais não lhes proporcionam oportunidades sistemáticas de reflexão; sem esquecer o próprio meio social, permeado pela ideologia dominante, que reforça a postura acrítica diante dos problemas. Nada disso, entretanto, minimiza a importância de uma maior preocupação dos intelectuais a pensar em formas mais atraentes de envolver em seus debates aqueles que fazem a educação no cotidiano escolar. (Paro, 2001, p.122)

Diante da quantidade de educadores atingidos pelos projetos de formação continuada da SEESP e da quantidade de verbas públicas investidas para a sua realização, torna-se imprescindível uma análise rigorosa dos resultados obtidos pelos programas junto ao seu público-alvo. Trata-se do estudo de um programa de Estado que tem reflexos diretos no “chão da escola”, ou seja, os efeitos dessa política atingem diretamente o cotidiano das relações escolares. O conhecimento aprofundado de políticas como essas pode ter um efeito salutar no envolvimento dos educadores no debate científico, já que trata de questões do seu dia a dia.

Objetivos

A pesquisa desenvolvida teve como objetivo reconstituir os processos de concepção, implementação e desenvolvimento do Programa Teia Universidades. Esse objetivo maior englobou objetivos subsidiários, tais como compreender as interações entre os agentes públicos central e local, aferir o grau de permeabilidade das experiências locais na formulação geral do programa, captar as interações entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e diretoria de ensino. Tendo em vista as grandes distâncias geográficas no Estado de São Paulo e o escasso tempo de pesquisa, limitamos nossa análise de funcionamento do programa à Diretoria de Ensino de São Vicente.

Procuramos, também, dar conta de descrever a percepção dos professores em relação a mudanças em suas práticas em sala de aula, conforme proporcionadas pela sua participação em cursos do Programa Teia Universidades enquanto parte da política pública da SEESP na área da

formação continuada em serviço dos professores da rede. Buscou-se compreender que expectativas tinham os docentes que participaram das experiências formativas desenvolvidas pelo programa, como os professores se posicionaram diante de cursos que pretendiam aperfeiçoar sua prática de sala de aula e que transformações se operaram em sua postura à medida que participavam desses cursos. Outro aspecto considerado foi a avaliação do professor sobre a importância de sua participação na construção da demanda dos cursos e a existência de expectativas positivas quanto a esse aspecto, detectando uma relação entre participação ou não-participação na demanda e avaliação dos cursos. Além disso, buscamos realizar um registro comparativo das alterações no Projeto Básico do PTU ao longo do período, documento oficial da Secretaria de Educação que regulamentava as linhas gerais do Programa, e apontar os efeitos dessas modificações na sua operação.

Procedimentos metodológicos

O problema de pesquisa em foco neste trabalho é: quais são as potencialidades e limites do PTU na indução de mudanças nas práticas docentes dos professores da rede estadual de ensino da cidade de São Vicente? A resposta a esse problema implica uma compreensão rigorosa da conjuntura sócio-política que influenciou os agentes públicos a adotarem a formação continuada de professores como tática importante na oferta de uma educação básica pública de qualidade. Nesse sentido, seria necessário esclarecer como se deu o processo decisório na conformação do programa, por que se escolheu determinado modelo de programa e não outro, dentre as opções disponíveis. Além disso, foi preciso esclarecer como se deram as interações entre as esferas do poder público com os outros agentes de operação do programa, tais como as IES contratadas e os professores cursistas. Por fim, à guisa de uma contribuição para a avaliação do papel do PTU na indução de mudanças na prática docente, coube-nos escutar sistematicamente a opinião de um pequeno grupo de membros do público-alvo do programa, os professores da rede estadual, a respeito da formação recebida. Para cada passo escolhemos uma abordagem metodológica que melhor daria conta da tarefa.

A natureza da pesquisa é a qualitativa, uma vez que o caráter dos dados a serem recolhidos ultrapassa os limites dos métodos de larga escala. Antônio Carlos Gil (1989) define os métodos em larga escala como “fotografias de determinado problema”, dado seu caráter estático e impessoal. A espécie de problema desenhado nesta pesquisa, por outro lado, visa a apreender justamente as interações, como elas operaram, em que medida aconteceram, na perspectiva dos agentes envolvidos no PTU. Essa forma do objeto de pesquisa encontra eco numa das definições que Menga Lüdke e Marli André fazem da pesquisa qualitativa:

O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a “perspectiva dos participantes”, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessíveis ao observador externo. (LÜDKE; ANDRÉ, 1975: 12).

O PTU foi um programa de governo, circunscrito num espaço de tempo, parte de uma conjuntura político-histórica que condicionou e estimulou políticas de educação de acordo com determinados sentidos gerais. Dessa forma, tornou-se necessária uma análise bibliográfica e documental para esclarecer esses fatores gerais ao pesquisador. Procedeu-se uma revisão da literatura sobre os temas conjunturais ao estabelecimento da formação continuada enquanto importante componente para melhoria dos serviços educacionais. Privilegiamos, nesse sentido, entabular um diálogo entre a formação continuada de professores e as concepções de qualidade de ensino; situar a ascensão da formação continuada como política pública de larga escala após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, no contexto de reformas do Estado e grande influência das agências internacionais de crédito no panorama educacional brasileiro. Essa revisão bibliográfica é exposta nos capítulos 1 e 2.

Com respeito aos procedimentos metodológicos relativos à descrição do programa, utilizamos a análise documental, prioritariamente, subsidiada por uma pesquisa bibliográfica, em que procuramos resgatar alguns antecedentes da atual política de formação continuada de professores no Estado de São Paulo, nos aspectos relacionados à abrangência dos antigos programas, formas organizativas e desenhos curriculares. A pesquisa documental abrangeu a análise dos três modelos de Projeto Básico do PTU, lançados respectivamente em 2003, 2005 e 2007, com vistas a apreender indícios de evolução do programa pela comparação das formulações. Esse procedimento visa a fornecer uma perspectiva histórico/dinâmica do PTU

enquanto política que procurou abranger quantidade significativa dos docentes na rede. No entanto, realizar a pesquisa bibliográfica foi o primeiro de muitos desafios metodológicos que enfrentamos.

Ao analisar a documentação oficial disponível sobre o programa, um problema essencial logo se nos apresentou: o fato do programa ter sido desativado pela administração estadual no período em que iniciamos a pesquisa. Ingressamos no programa de mestrado no mês de março de 2008, enquanto que o PTU esteve em atividade no período de 2003 a 2007, sendo que no último ano iniciou-se a gestão de uma nova equipe de governo, que mesmo pertencendo à mesma agremiação política do antecessor, apresentou consideráveis diferenças na orientação da política educacional e na gestão dos serviços públicos. Por conta disso, o programa teve suas atividades formativas bem esvaziadas em relação aos anos anteriores, bem como boa parte da documentação disponível para consulta nos ambientes públicos passou a escassear. No âmbito local, na Diretoria de Ensino de São Vicente, existiam documentos impressos relativos aos anos de 2003, 2004 e 2005, aos quais tivemos o acesso facilitado gentilmente pela equipe gestora. A partir dos anos de 2006 e 2007, todos os relatórios de avaliação enviados à CENP pelas diretorias de ensino passaram a ser feitos *on line*, via *email*, não havendo portanto cópias impressas na DERSV. Por outro lado, conforme informado pelo gestor da CENP que entrevistamos, esse banco de dados centralizado foi perdido no período de janeiro a dezembro de 2007. Tivemos, então, que complementar as informações disponíveis nas fontes documentais com entrevistas com pessoas-chave na administração do programa. A pesquisa documental, mesmo com as limitações assinaladas, permitiu que traçássemos as linhas gerais do programa, seus objetivos explícitos, as configurações curriculares mínimas para os cursos, os pré-requisitos de contratação das Instituições de Ensino Superior (IES), isto em âmbito estadual. Os documentos locais trouxeram informações detalhadas, relativas aos anos de 2003, 2004 e 2005, quanto à formação da demanda pelos cursos, o perfil do público-alvo interessado e efetivamente usuário dos cursos e o alcance do curso em relação às escolas da região; de maneira mais superficial, pudemos ter acesso às avaliações que a equipe gestora da DERSV e as IES realizaram sobre os cursos oferecidos e a participação dos professores neles. Pudemos também construir hipóteses quanto à motivação dos professores ao procurar esses cursos de formação continuada.

Para completar o quadro descritivo do PTU, também lançamos mão, como técnica de coleta de dados, de entrevistas semi-estruturadas com informantes selecionados. Escolhemos esse

tipo de técnica por proporcionar rapidez na captação da informação desejada, permitindo ao informante liberdade para discorrer sobre um assunto ao qual é familiarizado. Outra vantagem da entrevista semi-estruturada é a flexibilidade para se aprofundar em algum tema relevante na pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1975: 34). Entretanto, também enfrentamos algumas dificuldades durante essa etapa.

Pudemos constatar, sem grandes surpresas, uma espécie de preocupação dos agentes públicos entrevistados em prestar seu depoimento com clareza. Com raras exceções, percebemos que os informantes se apegavam estritamente ao âmbito em que estavam envolvidos em sua atuação profissional, num tipo de defesa burocrática na qual, se considerássemos literalmente o que diziam, eles ignoravam praticamente tudo o que acontecia na sala ao lado. Por um lado, essa preocupação dos entrevistados foi válida por não contaminar seu depoimento com opiniões estritamente pessoais e infundadas, mas por outro deixou de dar algumas indicações que poderiam ser importantes para a pesquisa. Dessa maneira, tivemos que tomar algumas precauções no decorrer do texto, tais como omitir alguns nomes e transcrever algumas falas usando o discurso indireto, para garantir o sigilo dos informantes.

A entrevista no formato semi-estruturado nos permitiu contornar essa dificuldade, pois ela propiciou que os informantes ficassem mais à vontade em seus depoimentos. Pensamos que se seguissemos um roteiro de entrevista rígido acabaríamos tendo como respostas apenas “sim” e “não”, tal a preocupação dos entrevistados em evitar assuntos mais delicados. Realizamos três entrevistas: uma com o gestor da CENP que compunha a equipe de coordenação do Programa Teia Universidades junto à SEESP; com um gestor local do Teia Universidades na DERSV; e com a professora responsável pelo gerenciamento do *site* do Teia Universidades na Universidade Católica de Santos, IES que venceu a licitação para os cursos do programa na DERSV em 2003 e 2004. Esses agentes foram escolhidos por sua posição de relativa responsabilidade na estrutura do programa, o que lhes permitia uma visão ampla dos processos do curso e uma certa liberdade para prestar informações. Pudemos perceber, por meio de conversas exploratórias informais com possíveis informantes de níveis hierárquicos mais altos na administração governamental, uma tendência à defesa incondicional das posições adotadas pela administração, o que poderia enviesar a análise que realizamos. Os entrevistados nos forneceram informações importantes quanto ao funcionamento prático do programa, às tensões dentro das instâncias governamentais quanto à avaliação do programa e indicaram tendências importantes quanto aos motivos do

encerramento daquele formato de cursos de formação continuada. A entrevistada com a informante vinculada à instituição de ensino superior nos desenhou um quadro abrangente do relacionamento com a DE, da visão da universidade quanto àquele tipo de programa e do nível de participação dos professores nos cursos. É importante registrar uma peculiaridade quanto à escolha do informante da universidade. Como mencionamos, escolhemos uma informante da Universidade Católica de Santos, que ministrou os cursos do PTU na DERSV nos anos de 2003 e 2004. A partir de 2005 até 2007, os cursos do PTU na DERSV ficaram a cargo da Faculdade São Luis de Jaboticabal, que instalara em 2004 um campus avançado na cidade de São Vicente e vinha promovendo desde então cursos de especialização, em nível de pós-graduação, para licenciaturas. Sua equipe gestora, além da pouca tradição e reconhecimento pelos professores da região, era localizada na cidade de Jaboticabal, sendo que boa parte do corpo docente dos cursos também era oriundo de lá. Para piorar a situação, o campus São Vicente foi adquirido por outra IES da região em 2008, o que provocou o esvaziamento da equipe gestora que antes liderava o projeto do PTU na instituição. Dessa forma, a seleção da Universidade Católica de Santos como fonte de informação impôs-se como a alternativa viável no contexto dado.

É importante ressaltar o enfoque metodológico que procuramos imprimir em nossa análise, conforme caracterização de Sônia Draibe:

As políticas ou os programas têm vida. Nascer, crescem, transformam-se, reformam-se. Eventualmente estagnam, às vezes morrem. Percorrem, então, um ciclo vital, um processo de desenvolvimento, de maturação e, alguns deles, de envelhecimento ou decrepitude. É este ciclo (ou alguns de seus momentos) que constitui o objeto das avaliações de processos.

As políticas e os programas também têm, em contrapartida, carne e osso, melhor, têm corpo e alma. São decididas e elaboradas por pessoas, são dirigidas às pessoas e seu habitat, são gerenciadas e implementadas por pessoas e, quando isso ocorre, são avaliadas também por pessoas. Ora, as pessoas ou os grupos de pessoas que animam as políticas, fazem-no segundo seus valores, seus interesses, suas opções, suas perspectivas, que não são consensuais, nem muito menos unânimes, como sabemos. (DRAIBE, 2001, p. 26, 27)

Nossa análise visa a se aproximar do que Draibe chama de avaliação de processo, procurando se apoiar em conceitos e modelos de análises capazes de captar o sentido e a lógica de programas movidos por interesses, conflitos e eventuais negociações.

Por fim, tratamos de dar conta das demandas do público-alvo do programa, os professores. Muitas das reformas educacionais realizadas em nossa história educacional, em

especial as da década de 90, tiveram um impacto muito grande no dia a dia das escolas e afetaram profundamente o trabalho docente. No entanto, nem sempre alguns dos principais interessados nessas mudanças, os professores, foram chamados a debater o sentido das mudanças e como se realizariam. Um exemplo típico do que estamos tratando foram as medidas de correção de fluxo, tais como a progressão continuada, que, apesar de necessárias, foram implantadas verticalmente, prescindindo de um amplo debate com os professores. No caso do nosso objeto de pesquisa, sem querer adiantar a discussão, constatamos que essa experiência se repetiu. Coube-nos esclarecer em que medida o processo de implementação do PTU foi discutido com o público-alvo, a partir de que necessidades foi construído seu formato e seu currículo, quais foram as resistências, os acordos e as oposições a este modelo de formação continuada.

Essa reconstrução do processo de implementação do PTU nos subsidiará no entendimento e categorização de outro aspecto da pesquisa, a saber, a aferição da percepção do professor participante dos cursos em relação à formação recebida. Buscamos reconstruir os sentidos atribuídos pelos professores à questão da formação continuada em serviço e especificamente ao PTU enquanto modelo de formação. Isto se deu mediante a aplicação da técnica do grupo focal. Utilizamos esta técnica porque:

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. (GATTI, 2005, p. 11)

Um fato percebido durante a fase exploratória da pesquisa reforçou nossa decisão em utilizar o grupo focal: muitos professores estavam perdendo os detalhes e impressões de sua participação durante os cursos. Isto se deu por causa da distância de tempo entre a capacitação recebida, que em alguns casos remontaria ao ano de 2003, e o período de realização da pesquisa, que se deu entre 2009 e 2010. Ao nos apropriarmos da literatura acerca dos grupos focais, percebemos que uma das funções da interação em grupos é “produzir dados e *insights* que seriam dificilmente conseguidos fora do grupo” (KIND, 2004, p. 125). De fato, os relatos que emergiram no grupo comprovam que os professores utilizaram das falas de seus colegas como auxílio para rememorar impressões e relatos que, individualmente, seriam muito difíceis de vir à tona. Cabe,

no entanto, algumas observações a respeito da aplicação da técnica do grupo focal por nós empreendida. Apesar de termos nos precavido em seguir as orientações encontradas na literatura consultada acerca do grupo focal (GATTI, 2005; KIND, 2004; GALEGO; GOMES, 2005; GONDIM, 2003), no que diz respeito à composição do grupo, adequação do local do encontro e formas de conduzir a discussão, houve uma questão à qual não seguimos à risca, que se refere ao número de grupos para esgotar a discussão. Nas palavras de Gondim:

O número total de grupos também deve ser pensado à luz dos objetivos da investigação, mas em se tratando de abordagem qualitativa, ainda que se faça uma previsão inicial, o indicador deve ser a saturação das alternativas de resposta. Dito de outro modo, quando os grupos não são capazes de produzir novidades nas suas discussões é sinal de que se conseguiu mapear o tema para os quais a pesquisa foi dirigida. (GONDIM, 2003, p. 154)

Em contraste com essa recomendação, realizamos apenas uma sessão de grupo. Apesar de reconhecermos essa limitação, tomamos essa decisão por dois motivos. Em primeiro lugar, já havíamos realizado conversas exploratórias com alguns professores, até mesmo em pequenos grupos, no entanto sem sistematização, e ao analisarmos os dados provenientes da discussão sistematizada, verificamos não haver uma discrepância de informações que justificasse a realização de outro grupo; em segundo, devido às dificuldades que enfrentamos até a realização do grupo focal, acabamos ficando com o tempo escasseado para viabilizar todos os procedimentos para um novo grupo. Em que pese a limitação indicada no uso da técnica, pensamos termos sido rigorosos o suficiente em relação a outros critérios de modo a considerarmos que utilizamos de fato a técnica do grupo focal.

Com respeito à composição do grupo, havíamos pensado, inicialmente, em dois critérios: que houvesse representantes de todas as edições do programa e que todas as disciplinas curriculares estivessem representadas. Nossa intenção era simular no grupo a representatividade dos grupos de professores participantes do PTU na região. Por exemplo, percebemos que o número de professores OFA nos cursos do PTU era superior ao de efetivos, mesmo se considerássemos o percentual relativo de cada fração na rede; portanto, cogitamos entrevistar um grupo de professores formado em sua maioria por professores OFA. Havíamos pensado também em constituir o grupo pela quantidade percentual de professores cursistas nas diferentes disciplinas, pois havíamos detectado nos relatórios de demanda que determinadas disciplinas, como as de exatas, forneciam uma quantidade maior de professores cursistas. Esses dois critérios

partiam da hipótese de que a condição funcional dos professores interferia decisivamente na sua motivação em participar dos cursos e que a maior adesão de professores de determinada disciplina era um índice de satisfação na avaliação do curso. No decorrer da descrição que faremos do curso, demonstraremos que essas hipóteses não se confirmaram, ou que seus efeitos foram bem menos importantes do que julgáramos inicialmente. Além disso, outra dificuldade se interpôs a esses critérios de seleção: a individualização do convite. Se seguissemos esses critérios, teríamos que realizar uma ampla consulta aos registros de presença, a fim de selecionar as pessoas certas. Isto acarretaria a sincronização de agendas e a realização das entrevistas em um final de semana. De fato, chegamos a agendar uma sessão, que teve de ser desmobilizada no último momento devido à constatação de que a maior parte dos participantes não poderia comparecer ao compromisso agendado.

Chegamos a cogitar outras sofisticações dessa composição, tais como percentagem de participantes por disciplinas, percentagem de gênero, percentagem de situação funcional, efetivo e OFA, e percentagem por tempo de serviço na rede. Todas essas subdivisões partiam de uma hipótese: esses fatores, edição do curso, disciplina, gênero, situação funcional e tempo de serviço informam diferentes motivações e expectativas quanto à formação continuada, portanto deveríamos tentar captar essas nuances. No entanto, outro sério problema com essas categorizações se impôs: o tamanho do grupo. A literatura consultada sobre essa técnica recomenda que um grupo focal não deve ultrapassar mais 10 ou 12 membros. Para dar conta dessa diversidade de categorias, deveríamos ter de realizar uma série de grupos diferentes. Diante dessa dificuldade, reorientamos o recorte de pesquisa: se pretendíamos descrever um programa de formação continuada em seus aspectos gerais e reconstituir seus processos de implementação, operação e avaliação, tomando como informantes desses processos três instâncias representativas – CENP, DE e IES – seria mais coerente com esse caminho elegermos como representante dos professores não os indivíduos subdivididos em categorias, mas a escola. A abordagem da escola enquanto instituição se daria pela seleção dos professores participantes do grupo focal oriundos de uma mesma escola e verificar as interações dos atores num mesmo espaço. Teríamos, portanto, o relato de quatro instituições: CENP, DE, IES e escola. Para isso, pesquisamos na documentação do PTU na DERSV quais escolas forneceram a maior quantidade de professores aos cursos e estabelecemos contato. A escola selecionada, uma das maiores da DERSV, havia fornecido uma quantidade expressiva de professores aos cursos do PTU, e mesmo após remoções,

exonerações e outras circunstâncias que interferem na fixação dos professores na escola, ainda havia lá uma quantidade suficiente de professores cursistas.

O grupo foi formado por oito professores que compartilhavam duas características em comum para a discussão: terem cursado algum curso do PTU e trabalharem na mesma escola. Procuramos observar os cuidados mencionados por Galego e Gomes (2005) quanto ao gerenciamento das discussões e o incentivo à participação. Nesse sentido, uma conjuntura particular do pesquisador mostrou-se muito útil: embora fosse a primeira vez que utilizava essa técnica de pesquisa, tivemos várias oportunidades de coordenar grupos de discussão por conta da atividade sindical que desenvolvemos em anos recentes na Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) – Subsede Baixada Santista. Acostumado a gerenciar discussões coletivas, muitas vezes sob a pressão do conflito, adaptei algumas técnicas aprendidas na prática sindical à discussão no grupo focal. Devemos registrar, no entanto, que estávamos preparados para um perigo da atividade sindical na discussão do grupo focal: o enviesamento das informações. Cientes de que éramos conhecidos por alguns professores participantes, tomamos a precaução de esclarecer os objetivos da pesquisa e minimizar ao máximo nossa interferência no debate do grupo.

O encontro do grupo foi organizado na escola selecionada, durante um horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC). A opção de realizar o encontro na escola se deu pelo fato de que tentamos algumas vezes trazer a discussão para outro local, mas problemas de conciliação de agendas e distância de moradia – a escola é localizada na cidade de São Vicente, no entanto muitos professores residem em Praia Grande e Santos, como no caso do pesquisador – tornaram difícil essa tarefa. Ao utilizarmos o horário de HTPC, também tomamos precauções quanto ao enviesamento das informações na fala introdutória e na condução do grupo. A esse respeito, lançamos mão da técnica das inscrições de fala para minimizar interrupções e conversas paralelas; solicitamos a ajuda de uma professora que não estava participando do grupo para quem os professores deveriam se dirigir para solicitar inscrição. A discussão correu bem e os professores demonstraram grande comprometimento com as solicitações que o pesquisador fez. Para o registro das discussões utilizamos a gravação de áudio e anotações escritas das minhas impressões. Ainda em relação à discussão, notamos alguns problemas que tivemos de lidar naquele momento. Os principais foram a pouca interação de duas participantes e a interferência constante de uma das participantes. Em alguns momentos tivemos que incentivar a participação

dessas professoras, mesmo passando a frente nas inscrições; já em relação à impetuosidade de uma das participantes, tive que prestar muita atenção às suas reações, procurando inibir aquelas que seriam inconvenientes por meio de gestos e incentivando aquelas que foram realizadas em momento oportuno. Os demais participantes apresentaram comportamento adequado nas discussões. Os resultados do debate no grupo focal são discutidos no capítulo 4.

1 QUALIDADE DE ENSINO: UM CONCEITO EM DISPUTA

A qualidade do ensino básico é um tema que vem ocupando um espaço crescente no debate público sobre a política educacional no Brasil. Todas as reformas do ensino, oriundas das mais díspares orientações políticas, buscam legitimar-se sob o argumento da busca pela melhoria da qualidade de ensino. Entretanto, a qualidade de ensino está longe de ser um conceito unívoco; em determinados períodos históricos, algumas interpretações desse conceito polissêmico prevaleceram sobre outras. Como se trata de um conceito importante para a análise a ser desenvolvida nesta pesquisa, julgamos ser necessário percorrer um pequeno histórico sobre a mutação dos sentidos atribuídos à noção de “qualidade de ensino” no debate educacional brasileiro.

1.1 Antecedentes do debate sobre qualidade de ensino

O primeiro aspecto a ser considerado no debate acerca da qualidade de ensino é a relação desse termo com a democratização do acesso à educação escolar. Segundo Otaíza Romanelli (2003), a instrução popular construída desde os jesuítas até a implantação do Estado Novo no Brasil, na década de 1930, atendia prioritariamente aos interesses de uma pequena parte da população, notadamente aqueles que possuíam uma condição sócio-econômica privilegiada. Para o restante da população, a ampla maioria, restava o acesso ao ensino primário (o atual ciclo I do ensino fundamental) nos lugares em que este existia, ou então se ficava simplesmente fora do sistema de ensino. Foram em torno de 400 anos em que a educação escolar no Brasil permaneceu praticamente estagnada em relação ao atendimento de amplas camadas da população, tendo os governos experimentado algumas soluções paliativas e descontinuadas para aumentar a oferta de vagas e o nível educacional geral do povo. Segundo alguns intérpretes da história educacional, tais como Marcílio e Romanelli, o descompasso estava justamente na demanda por educação. Sendo o Brasil um país agrário-exportador, com 90% de sua população na zona rural, com uma

indústria incipiente, os governantes não sentiam a necessidade de expandir a oferta de educação e esta ainda não constituía um bem reivindicado pela população (MARCÍLIO, 2005).

Romanelli considera que a expansão do capitalismo no Brasil, verificada mais intensamente a partir da década de 30 do século passado, induziu o desenvolvimento da demanda por educação. Isto ocorreria porque a própria sobrevivência do capitalismo requer que este submeta à sua influência camadas cada vez mais amplas da população. De acordo com a autora, a educação escolar se tornou importante em meados do século XX, tanto pela necessidade de se potencializar a produção industrial, no sentido de fornecer uma força de trabalho mais preparada para lidar com as novas tecnologias dos processos industriais, como para criar uma demanda de consumo das mercadorias (ROMANELLI, 2003, p. 59). De fato, o Brasil experimentou um acentuado crescimento na oferta de vagas para a escolarização a partir do momento em que desenvolveu sua industrialização; no entanto, esse fato não pode ser entendido como uma simples relação causa-consequência, sem mediações e contradições. Freitas e Biccás (2009) ponderam que o índice de expansão das matrículas verificado no período do Estado Novo deve ser comparado tanto ao crescimento vegetativo da população quanto ao índice de crescimento industrial no mesmo período. Analisando esses três itens em conjunto, os autores argumentam que a expansão da oferta de matrículas não acompanhou os outros dois índices, ficando aquém de uma suposta necessidade da indústria de mão-de-obra qualificada pela escola.

Tais números e argumentos nos oferecem respaldo para concluir que narrar os muitos acontecimentos relacionados à educação brasileira no período que vai do pós-Guerra em 1945 até o golpe de Estado em 1964, como um processo concatenado de “adaptação” da educação às exigências da indústria que “exigia” mão-de-obra barata e mais qualificada, é uma operação analítica no mínimo vulnerável.

Nem bem a década de 1960 começara e Fonseca já denunciava que da maioria das pessoas empregadas no processo de industrialização que estava em franca aceleração se exigia apenas formação “monotécnica”, sem cobrar maiores contrapartidas para o aparato escolar como um todo, sendo suficiente para o trabalho industrial o incremento de informação que o próprio processo de trabalho oferecia. (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 141)

Ao passo que se expandiam as vagas no ensino primário, a industrialização e urbanização diversificavam a estrutura ocupacional, abrindo perspectivas de mobilidade aos setores médios que lograram maior escolaridade. As camadas populares passaram a considerar a educação como um bem a ser reivindicado, e pressionaram as elites no poder para a satisfação da demanda tanto

pelo ensino primário quanto para a expansão do ensino secundário. Marília Spósito (2002) considera que essa pressão da população por mais escolaridade é um reflexo dos benefícios que esta proporcionava a alguns setores minoritários da sociedade. A partir dessa constatação, presente no senso comum das massas, a luta pela expansão das oportunidades escolares passou a integrar a agenda de reivindicações para a melhoria das condições de existência do povo (SPOSITO, 2002, p. 19). Em 1971, a Lei 5692/71 consolidou o que a pressão popular reivindicava em suas lutas, ou seja, a incorporação do ensino secundário à escola de primeiro grau e a escolarização obrigatória de oito anos. No entanto, tal conquista não veio desprovida de consequências.

Uma vez transformada, por meio do acesso de setores mais amplos da população, a escola secundária deixou de ser privilégio de poucos e, agora, como patrimônio de grande parte da sociedade, poucas vantagens propicia para alterar, de modo mais significativo, a situação social das camadas populares. (SPOSITO, 2002, p. 20)

No que diz respeito ao atendimento que o poder público dispensava às reivindicações populares por escolarização, Romanelli descreve esse processo como contraditório e errático, uma vez que estavam em jogo não só as aspirações das massas, mas também interesses e privilégios da camada privilegiada da sociedade:

Essa luta assumiu no terreno educacional características assaz contraditórias, uma vez que o sistema escolar, a contar de então, passou a sofrer, de um lado, a pressão social de educação, cada vez mais crescente e cada vez mais exigente, em matéria da democratização de ensino, e, de outro lado, o controle das elites mantidas no poder, que buscavam, por todos os meios disponíveis, conter a pressão popular, pela distribuição limitada de escolas, e, através da legislação do ensino, manter seu caráter “elitizante”. O que se verificou, a partir de daí, foi o fato de a expansão do sistema escolar, inevitável, ter-se processado de forma atropelada, improvisada, agindo o Estado mais com vistas ao atendimento das pressões do momento do que propriamente com vistas a uma política nacional de educação. É por isso que cresceu a distribuição de oportunidades educacionais, mas esse crescimento não se fez de forma satisfatória, nem em relação à quantidade, nem em relação à qualidade. (ROMANELLI, 2005, p. 61)

Podemos afirmar, portanto, que a luta pela expansão das oportunidades educacionais lança as bases da discussão acerca da qualidade da educação no Brasil. A escola que se expandiu manteve os moldes da estrutura educacional que até então existia: escolástica, elitista, cheia de

barreiras (tais como a seriação e os exames de admissão) a serem superadas por aqueles que buscavam ascender seus estudos a níveis mais elevados. Tendo se tornado irreversível a presença das camadas populares na escola elementar, a manutenção das barreiras curriculares e estruturais do ensino no Brasil passou a ser o aspecto controverso na discussão educacional. Era preciso começar a adaptar a escola à nova demanda. É nesse momento de nossa história educacional em que observamos uma mutação nos termos da discussão sobre qualidade de ensino, investida de um caráter reacionário, negando o fato consumado da presença das classes populares na escola.

1.2 A falsa disjuntiva entre quantidade e qualidade

Com a expansão da rede física de escolas, impulsionada pela industrialização ocorrida a partir dos anos 30, as políticas de educação escolar no Brasil começavam a se adaptar às mudanças exigidas pelas novas demandas sociais. Assistiu-se a um grande afluxo de alunos oriundos da classe trabalhadora à escola primária, secundária e de jovens e adultos ao ensino supletivo, e a uma significativa expansão da rede escolar, pela construção de novas escolas nos bairros populares. No Estado de São Paulo, principal foco industrial do país, essa mudança já era uma tendência verificada ainda na década de 40, mas foi impulsionada pela reforma educacional de 1967, na qual se criaram mecanismos para minimizar a barreira interposta pelo exame admissional para ingresso no secundário (BEISEGEL, 2006, p. 114). Como consequência da ocupação maciça do espaço escolar por amplas camadas da população, a discussão sobre a deterioração da qualidade de ensino oferecido pela escola paulista passou a ocupar lugar de destaque. A crítica feita à época atribuía a queda na qualidade à pobreza de “cultura” (na realidade de aspectos da cultura letrada da classe média paulista) dos alunos oriundos da população pobre. Foram colocados em campos opostos dois conceitos que, em si, não são contraditórios: democratização de oportunidades educacionais e qualidade de ensino. É sintomática dessa discussão a constatação feita por José Mário Pires Azanha:

O que interessa já foi resultado: a compreensão que ela revelou de que não se democratiza uma instituição pública como a escola sem que ela alcance a todos. Esta trivialidade do credo democrático em educação, tão facilmente aceita no

plano teórico, parece que causa repugnância na prática, porque exaspera a sensibilidade pedagógica dos especialistas preocupados com a qualidade do ensino. (AZANHA, 2004: 338)

Azanha colocou os termos da polêmica da seguinte forma: ainda que o credo progressista da educação sempre tenha prezado pela democratização da instituição escolar, as reformas educacionais que buscaram a democratização de fato da escola, calcadas na ampliação do acesso à educação escolar para toda a população (tais como a reforma Sampaio Dória, de 1920) receberam duras críticas de intelectuais “democratas”, sob a alegação de que democratização não é sinônimo de amplo acesso, mas de práticas pedagógicas, nas salas de aula, que cultivassem e propagassem os princípios democráticos. Na prática, o ensino escolástico, de currículo propedêutico, destinado a ilustração dos “dirigentes da nação” (MARCÍLIO, 2005, p. 4) era sinônimo de excelência em educação, e como tal deveria ser defendido contra a degeneração e ter a primazia nas políticas públicas caso fosse ameaçado pela afluência em massa da população pobre à escola.

Os críticos conservadores defendiam um retorno à escola elitista de outrora repelindo os indivíduos supostamente despreparados para acompanhar seu programa de estudos por meio da repetência. Conforme exposto por Márcia Jacomini:

De acordo com o pensamento predominante, entre os professores daquela época, a reprovação dos alunos que não haviam alcançado os objetivos estabelecidos pelo professor, ao final de cada ano letivo, era algo absolutamente normal, pois a reprovação era parte da atividade docente e da vida. A maioria dos educadores e também a sociedade entendiam que a reprovação era de responsabilidade do aluno e de sua família. Na época ainda eram incipientes, entre os professores primários e secundários, as concepções que questionavam essa ideologia. (JACOMINI, 2004, p. 410.)

Essa crítica vinha em defesa da manutenção dos exames de admissão e da progressão seriada, sendo que a última ainda permanece, até hoje, como assunto polêmico na escola e na sociedade. Tal crítica, como afirma Celso de Ruy Beisegel (2006), tinha o olhar voltado para o passado e se negava a aceitar a massificação da escola pública. A oposição quantidade/qualidade estava na ordem do dia nas discussões sobre qualidade de ensino.

No entanto, a crítica conservadora não pôde resistir à pressão exercida pelas camadas populares na sua luta por mais educação. Obstáculos tais como os exames de admissão e a parca oferta de escolas, que significavam o represamento da demanda por educação escolar foram

sendo progressivamente removidos. A oposição quantidade/qualidade perdeu força enquanto questão polêmica em política pública de educação, permanecendo ativa apenas residualmente, em especial, no saudosismo de professores e outros educadores do chão da escola, muito por causa das péssimas condições em que desenvolvem seu trabalho.

Com a redemocratização política, foram promulgadas a Constituição Federal de 1988 e a LDB 9394/96, as quais garantem como direito de todo cidadão o acesso ao ensino fundamental público e gratuito. Dessa forma, resolveu-se a contradição entre quantidade e qualidade, pelo menos no plano jurídico formal. Apesar da permanência de alguns aspectos excludentes, como a seriação, a repetência e os currículos afastados das necessidades formativas da maioria da população, uma vez que não contemplavam os conteúdos do universo sociocultural dos alunos, a associação entre degenerescência da qualidade de ensino e democratização do acesso passou a ocupar um espaço cada vez mais reduzido nas discussões sobre políticas públicas de educação. A questão da qualidade de ensino ganhou, então, novos matizes: sendo o acesso assegurado, o problema se transfere para a permanência e o sucesso escolar.

1.3 Qualidade como otimização do fluxo no sistema educacional

Apesar da permanência do discurso preconceituoso e conservador sobre a capacidade cultural dos alunos provenientes das camadas populares, reforçado pelos currículos escolares, a presença maciça de crianças oriundas dos estratos desfavorecidos da sociedade no sistema escolar tornou-se um fato consumado. O Brasil havia avançado significativamente na oferta de vagas na escola, entre 1930 e 1970. Sérgio Costa Ribeiro constatava em seu estudo, publicado em 1991, que cerca de 93% das crianças em idade escolar tinha acesso à escola, o que evidenciava que a educação escolar no Brasil caminhava rapidamente para a universalização do acesso (RIBEIRO, 1991, p. 9). No entanto, esse mesmo estudo destacou um dado que até então não ocupava uma posição de destaque na discussão acerca da qualidade da escola pública brasileira: a elevada taxa de repetência.

Os dados apresentados por Ribeiro (1991), utilizando-se de uma metodologia chamada PROFLUXO, revelaram uma taxa de repetência de 52% na 1ª série do ensino fundamental, em

1982. Tais dados estavam escondidos nas estatísticas oficiais por deficiências nas aferições, provocando a ilusão de que a demanda por acesso ainda era premente, quando esta já alcançava níveis próximos do suficiente. Ribeiro manifesta sua indignação com este panorama do ensino brasileiro, denunciando que existia no Brasil uma “pedagogia da repetência” (RIBEIRO, 1991, p. 18) e que o país estava para abandonar o “último lugar no Terceiro Mundo” para ocupar o “primeiro lugar no Quarto Mundo” em matéria de falência da educação pública. A correção do fluxo escolar e, principalmente, o combate à cultura da repetência, passaram a ditar o tom das discussões sobre a qualidade de ensino. Exemplar dessa concepção de qualidade de ensino, associada à defesa da regularização do fluxo escolar, é encontrada no seguinte trecho, retirado do estudo de Ruben Klein:

Um sistema educacional é de qualidade quando seus alunos aprendem e passam de ano. Além disso, tem que atender a todas as suas crianças e jovens. Quando todas as crianças têm acesso à escola, diz-se que o acesso à escola está universalizado. O ideal é que todos os jovens concluam o Ensino Fundamental (EF) e o Ensino Médio (EM). Como isso é difícil, diz-se que a conclusão do EF (EM) está universalizada se mais de 95% dos jovens o concluem. (KLEIN, 2006, p. 140)

Cabe aqui uma reflexão importante sobre a questão da qualidade da educação associada ao êxito dos estudantes em concluir seus estudos na escola básica. Alceu Ferraro (1999) tece uma crítica importante ao modelo PROFLUXO e ao resultado do diagnóstico da educação alcançado por esta metodologia. O modelo PROFLUXO consiste basicamente em:

Esta metodologia, modelo PROFLUXO (3), utiliza perguntas sobre a situação escolar de cada indivíduo entrevistado, que contém as seguintes informações: 1 — se frequenta escola ou não; 2 — se frequenta, qual a série e grau em que está matriculado; 3 — se não frequenta, qual a última série concluída com êxito. Assumindo que, para ter concluído ou estar matriculado numa série, o indivíduo concluiu com êxito as séries anteriores, é possível determinar a distribuição de ingressos e aprovados por série e por idade da população a partir dos 5 anos de idade. Com estas distribuições e aplicando modelos matemáticos apropriados é possível calcular uma série de indicadores educacionais com a vantagem de poderem ser desagregados por qualquer característica social ou geográfica da população, utilizando as informações contidas nos registros dos Censos ou PNADs. (RIBEIRO, 1991, p. 7)

Utilizando-se essa metodologia, era possível mensurar as taxas de repetência e constatar o descalabro da interrupção do fluxo escolar a que estavam sujeitas amplas camadas dos estudantes

brasileiros. A denúncia de tal situação era urgente, assim como a implementação de políticas de correção de fluxo, em detrimento de medidas que visassem expandir o número de vagas. É aí que reside a crítica de Ferraro. Sem discordar que a educação brasileira necessitava urgentemente regularizar o fluxo escolar dos alunos, introduziu os conceitos de exclusão *da* escola e exclusão *na* escola. O primeiro termo faz referência àquela porção da população em idade escolar que não estava matriculada, portanto sem oportunidades educacionais; já o segundo conceito diz respeito àqueles que, embora matriculados, tinham seu progresso escolar tolhido pela reprovação. Os dados levantados por Ferraro indicam que, em 1991, o problema da exclusão *da* escola atingia um contingente de 33% da população com 7 a 14 anos de idade, o que contrastava muito com o diagnóstico apresentado por Ribeiro (FERRARO, 1999, p. 29). Ferraro quis alertar que embora existisse, então, uma preocupação justificada – com a correção do fluxo, as alternativas políticas propostas enveredavam para um caminho perigoso, no sentido de pregarem o abandono das políticas de expansão de vagas em favorecimento das medidas de correção de fluxo. O problema da exclusão escolar exigiria do poder público um avanço em duas frentes: a da expansão das vagas e a da regularização do fluxo escolar.

De fato, medidas de ajuste do fluxo escolar passaram a ter bastante destaque nas políticas públicas de educação nos anos 90. Foram várias as iniciativas que tiveram como foco estimular a frequência e a permanência na escola, desde a implantação da progressão continuada e ciclos de aprendizagem, passando por medidas de assistência estudantil, como o Bolsa Escola e a distribuição de material escolar, até classes especiais de aceleração. Não queremos dizer com isso que as administrações públicas, anteriormente a esse período, não tentaram de alguma maneira enfrentar esse problema; no entanto, foi no início dos anos 90 que as políticas públicas conferiram prioridade ao enfrentamento da repetência. Apesar dos avanços obtidos nos últimos 15 anos, os índices de repetência e evasão ainda permanecem altos, e a desejada universalização da conclusão dos ensinos fundamental e médio continua a ser uma meta a ser alcançada.

As medidas de correção de fluxo, tais como a implantação das políticas de ciclos e progressão continuada, longe de serem apenas mais um componente do ideário democrático da universalização do ensino, apresentam uma forte justificativa de caráter prático: a contenção, ou otimização, das verbas para a educação. Além de injusta, a cultura da repetência representa um enorme desperdício de dinheiro público. Num contexto econômico-social de contenção de gastos públicos como o observado na década de 90, na qual avançam sobre o Brasil os efeitos das crises

econômicas internacionais (México – 1994; Argentina – 1995; Tigres Asiáticos – 1997; Rússia – 1998), a implantação de políticas como a progressão continuada, fortemente rejeitada pelo professorado, encontrou solo fértil para progredir.

Em seu estudo sobre os motivos que levam os educadores a rejeitar a progressão continuada, Jacomini recolhe dados sobre o comportamento dos professores em quatro momentos diferentes de nossa história educacional em que foram implementadas políticas de ciclos: na reforma de 1967/68, na implantação do Ciclo Básico em 1983/84, na adoção dos ciclos na rede municipal de São Paulo em 1992, e na instituição do regime de progressão continuada na rede estadual de ensino paulista, em 1998. Nesses quatro momentos históricos, a autora encontrou algumas coincidências nas atitudes dos professores em relação às mudanças implementadas e agrupou-as em três ordens de razões que motivam esse comportamento:

Os condicionantes materiais da resistência dos educadores aos ciclos e à progressão continuada dizem respeito às condições materiais necessárias ao bom desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, à disposição de espaço físico adequado e suficiente, de materiais pedagógicos necessários, de tempo de discussão entre os educadores, entre outras questões. Os condicionantes ideológicos dizem respeito às concepções e às crenças que são construídas historicamente e determinam a forma de pensar e agir de cada um. No caso deste estudo, as concepções e crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem no interior da escola. Os condicionantes institucionais-pedagógicos dizem respeito às condições funcionais e organizativas da escola, bem como a adoção de práticas pedagógicas necessárias ao funcionamento dos ciclos. (JACOMINI, 2004, p. 408)

Outro fator importante a ser considerado, em relação à rejeição pelo professorado de medidas de correção de fluxo escolar, e que pode ser encaixado na concepção de “condicionantes institucionais-pedagógicos” proposta por Jacomini, é o fato de que essas medidas, normalmente, são implantadas nos sistemas de ensino de forma unilateral pelo poder público, alijando os educadores de debater os termos das mudanças. Dessa forma, as medidas de correção de fluxo, tais como a progressão continuada, aparecem como intervenções isoladas e são percebidas unicamente como meio de se burlar as estatísticas para apresentar à opinião pública um panorama educacional mais colorido do que ele realmente é. Essa crítica encontra uma manifestação ácida nas palavras de Luis Carlos de Freitas:

Há hoje um grande contingente de alunos procedentes das camadas populares que vivem o seu ocaso no *interior das* escolas, desacreditados nas salas de aula ou relegados a programas de recuperação, aceleração, progressão continuada e/ou automática, educação de jovens e adultos, pseudo-escolas de tempo integral, cuja eliminação da escola foi suspensa ou adiada e aguardam sua eliminação definitiva na passagem entre ciclos ou conjunto de séries, quando então saem das estatísticas de reprovação, ou em algum momento de sua vida escolar onde a estatística seja mais confortável. (FREITAS, 2007, p. 968)

Cabe lembrar que a universalização da conclusão dos ensinos fundamental e médio ainda não foi alcançada; no entanto, no decorrer da década de 90 e no início dos anos 2000, começou a ganhar força uma outra vertente de interpretação da qualidade de ensino. Ainda que de certa forma interligada e originada nas medidas de correção de fluxo (RIBEIRO, 1991; KLEIN, 2006), essa nova forma de entendimento da qualidade de ensino passou a hegemonizar o debate educacional e está atualmente em voga: a associação de qualidade de ensino com o desempenho do alunado em exames padronizados.

1.4 Avaliações e qualidade de ensino

Com as reformas do Estado brasileiro, que implicaram no ajuste macroeconômico da década de 90 e seu reflexo imediato na redução de recursos financeiros destinados para a área social, inclusive para a educação, observamos mais uma transformação do conceito de qualidade de ensino: começou-se a discuti-la no sentido de buscar a máxima eficiência na aplicação de recursos limitados (CAMPOS, 2002, p. 24). Isto significou a implantação de mecanismos avaliativos, com o objetivo de orientar as políticas públicas no sentido de melhorar determinados indicadores. Tal orientação, que já havia sido adotada pelos governos de muitos países nas décadas de 80 e 90 do século passado, associava qualidade de ensino à mensuração dos resultados, ou produtos, dos sistemas educativos (AFONSO, 2000). No caso do Brasil, avaliações institucionais externas, como o SAEB², Prova Brasil e SARESP acabaram por se configurar,

² SAEB é o Sistema da Avaliação da Educação Básica, composto por duas avaliações: a Prova Brasil (ou Anresc), teste de larga escala que compreende todo o universo de alunos matriculados na 4ª e 8ª séries (5º e 8º anos respectivamente), de modo a conferir os resultados por unidades escolar; e a Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb (mais conhecida como Saeb, seu nome antigo), que é um teste padrão que recolhe os dados por amostragem,

desde então até hoje, no principal meio de controle sobre a qualidade de ensino, assumindo mesmo um caráter estruturante da política educacional brasileira (SOUZA; OLIVEIRA, 2003). Nessa perspectiva, vale mencionar as palavras de Maria Helena Guimarães Castro, então dirigente do INEP:

A utilização dos indicadores e informações resultantes dos censos educacionais e das avaliações realizadas pelo Inep tem possibilitado a identificação de prioridades, além de fornecer parâmetros mais precisos para a formulação e o monitoramento das políticas.

O desenvolvimento de um eficiente sistema nacional de informações educacionais tem orientado a atuação do governo federal no que se refere à sua função supletiva, voltada para a superação das desigualdades regionais. Com os instrumentos criados, o MEC pode estruturar programas destinados, especificamente, a suprir deficiências do sistema. (CASTRO, 2000, p. 121)

A instituição de avaliações externas tem obtido uma considerável capacidade de mobilização social em torno de seus resultados, tanto no sentido de reconhecimento público quanto ao “mérito” de determinada escola ou rede de ensino ao se sair bem numa avaliação, como pela execração pelos maus resultados. Escolas e franquias particulares já se utilizam dos resultados das avaliações padronizadas como elemento de propaganda e atração de clientes. A rede pública, ainda que de maneira incipiente, já começa a experimentar a concorrência entre escolas na atração de matrículas. Ao que parece, existe uma tendência à legitimação dessa forma de conceber a qualidade de ensino.

Tais testes são estruturados de forma a mensurar a apreensão de determinados conteúdos escolares por parte dos alunos. Utilizamos aqui o conceito “conteúdos escolares” numa acepção mais abrangente, que vai além da memorização das “matérias” específicas de cada disciplina, mas contempla o quanto os alunos conseguem operar habilidades e competências que perpassam as disciplinas (CASTRO, 2000, p. 126). Os testes têm se mostrado eficientes em mensurar competências leitoras e lógico-matemáticas, mas não levam em conta diferenças de qualquer tipo, sejam regionais ou sociais.

No Estado de São Paulo, a administração pública tem tentado associar os resultados dos testes a mecanismos de recompensa/punição às escolas e profissionais da educação. A bonificação consiste em um prêmio em dinheiro distribuído aos professores, gestores escolares e

funcionários de escolas, recebido no início do ano letivo, correspondente ao desempenhado no período passado, e contempla as escolas com melhor desempenho no SARESP, em relação a uma meta estabelecida para a escola. Além disso, há algum tempo, a administração estruturou os currículos dos cursos de formação continuada da rede estadual de forma a buscar suprir as deficiências de aprendizagem dos alunos detectadas no SARESP. As avaliações-padrão e seus resultados são hoje presença constante no dia a dia das escolas do Estado de São Paulo.

A ênfase dos testes em sua relação à qualidade de ensino é captar os resultados do ensino-aprendizagem e interferir em seu processo *a posteriori*, e induzir mudanças curriculares, formação contínua de professores e reformas gerenciais. No entanto a consideração das características dos estudantes e dos contextos, do processo ensino-aprendizagem em si e das condições em que este se desenvolve não são contempladas pelas avaliações. Assim, reforça-se a tendência a considerar os índices da avaliação de forma absoluta, como se os públicos e as condições de funcionamento das escolas públicas e particulares, ou mesmo dentro da própria rede pública em si, fossem as mesmas, de forma que a diferença no desempenho dependesse unicamente dos recursos humanos envolvidos: capacidade técnica/envolvimento dos professores e liderança dos gestores. A qualidade do ensino, portanto, emanaria da responsabilização dos indivíduos, dadas as supostas condições de igualdade proporcionadas pelas administrações públicas (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 881).

Encontramos outro aspecto a ser considerado ao se associar o desempenho em testes padrão como principal indicador de qualidade de ensino no estudo de Vandrê Gomes da Silva, no qual o autor pondera que o ensino contém uma dimensão valorativa, relacionada aos fins da educação, e que esta dimensão é muito difícil de ser precisamente medida (SILVA, 2008, p. 85). Além disso, o perigo em se associar os resultados de testes com a qualidade de ensino reside em se confundir eficiência com qualidade, sendo que o aspecto do ensino a ser precisamente aferido pode relegar a segundo plano todo o restante da educação escolar. A eficiência, inclusive, pode estar em oposição à ética:

Desse modo, a qualidade de ensino estimada apenas pelo viés da eficiência aponta a adoção de critérios que não têm qualquer compromisso de ordem ética, pois o critério “eficiência” não implica que o ensino seja bom ou mal, valoroso ou indesejável. [...]

Certamente é desejável que a atividade de ensino seja eficiente na consecução de algumas metas estabelecidas, isto é, que obtenha êxito, mas a eficiência tomada exclusivamente pode comprometer ou se contrapor a outros objetivos

educacionais tão valiosos quanto a aquisição de certas capacidades e conhecimentos adquiridos por meio do ensino. A partir desse ponto, talvez possamos distinguir mais claramente uma simples prestação de serviço instrucional de um processo de formação voltado para o mundo comum. (SILVA, 2008, p. 87).

Cabe agora apresentar algumas formulações que se contrapõem à concepção que identifica a qualidade de ensino com o resultado em testes padronizados de aprendizagem.

1.5 Participação e qualidade de ensino

Por último, cabe-nos abordar outra forma de se entender a qualidade de ensino, herdeira esta das lutas pela redemocratização institucional do Estado brasileiro ao final dos anos 70 e início dos anos 80 do século XX. Esse período, que corresponde à crise e declínio da ditadura militar, assistiu a um intenso desenvolvimento de movimentos reivindicatórios. A participação popular dinamizou organizações sociais como sindicatos e associações de bairro, e modificou suas relações com as instâncias governamentais. Novos partidos e organizações políticas foram constituídos e lideranças comprometidas com as lutas da população foram eleitas em muitas prefeituras e Estados no decorrer da década de 80 e 90, o que proporcionou o avanço significativo de experiências administrativas que tinham como projeto e base de sustentação política a ampla participação da população. No que diz respeito à educação, essa prática política tornou possível desenvolver alguns modelos de administração baseados na democratização da instituição escolar, com a participação efetiva da comunidade escolar na eleição de diretores ou em instâncias decisórias, tais como o conselho de escola ou as conferências municipais de educação, ou ainda na discussão do currículo e dos ciclos de aprendizagem (ARROYO, 2000, p. 33). Sendo assim, a disputa no debate sobre a qualidade de ensino ganhou outro matiz, recolocando a questão da democracia, mas num sentido diferente daquele que tinha como prioridade principalmente a abertura do acesso à escola. Democracia passou a ser entendida também no sentido da expansão da participação ativa de alunos, pais e professores na própria gestão da educação escolar.

Uma efetiva democracia social (Bobbio, 1989) exige o permanente controle democrático do Estado, de modo a levá-lo a agir sempre em benefício dos

interesses dos cidadãos. Esse controle precisa exercer-se em todas as instâncias, em especial naquelas mais próximas à população, onde se concretizam os serviços que o Estado tem o dever de prestar, como é o caso da escola pública. Daí a importância de que se preveja, em sua estrutura, a instalação de mecanismos institucionais que estimulem a participação em sua gestão, não só de educadores e funcionários, mas também dos usuários, a quem ela deve servir: colegiados com participação dos alunos, pais e pessoal escolar; processos eletivos de escolha dos dirigentes; processos coletivos de avaliação continuada dos serviços escolares. (PARO, 2000, p. 9)

De acordo com essa concepção de administração escolar, os critérios de avaliação dos resultados do processo ensino-aprendizagem seriam definidos de maneira coletiva, envolvendo necessariamente a participação de todos os agentes sociais envolvidos na escolarização – educadores, alunos, pais e funcionários de escola – a partir de metas definidas anteriormente por esse colegiado, tendo em vista todo o processo desencadeado na perseguição dos objetivos. A qualidade de ensino emerge, dessa forma, como definida coletivamente a partir da realidade de cada escola; é o que Luiz Carlos de Freitas define como “qualidade negociada”:

Dessa ação resultam algumas consequências, entre elas o fato de cada escola atribuir-se a liberdade de delinear a sua própria fisionomia educativa, levando em conta seu contexto, limites e virtudes; o fato de que tais escolhas se tornam públicas e socializadas, ou seja, o *direito de criar sua fisionomia está acompanhado do dever de “tornar público” o seu projeto*; e, finalmente, evidencia-se o caráter “ético” dessa operação na medida em que, uma vez público, *toma o sentido de uma promessa, de uma admissão de responsabilidade para realizá-lo* (Bondioli, 2004, p. 25). Essa responsabilidade não só é da escola, naquilo que lhe é devido, mas também é relativa ao que a *escola necessita dispor para garantir a exequibilidade do seu projeto*. Daí o sentido de um “pacto” com múltiplos atores: da escola para com seus estudantes; da escola consigo mesma; da escola com os gestores do sistema escolar; e dos gestores do sistema para com a escola. (FREITAS, 2005, p. 922 grifo do autor)

Consagrada como princípio da educação nacional na Constituição de 1988, a gestão democrática foi colocada em prática em diversas redes de ensino públicas pelo país afora. No entanto, como destaca Freitas em seu estudo, o desempenho global desses sistemas participativos nos testes padronizados não se diferenciava muito daqueles que eram administrados segundo lógicas que prescindiam do controle participativo dos agentes educacionais na gestão das escolas. A proposta de Freitas era justamente contrapor o mecanismo avaliativo baseado prioritariamente nos testes padronizados – típicos da racionalidade técnica neoliberal – à qualidade negociada, na qual a administração pública definiria conjuntamente com as escolas e os sujeitos envolvidos na

educação os critérios de desempenho a serem avaliados. A qualidade segundo os resultados dos testes-padrão em contraposição à qualidade negociada seriam os aspectos de embate de duas formas essencialmente diferentes de administração pública que estariam na ordem do dia do debate sobre políticas educacionais.

1.6 Tendências e conflitos pela qualidade de ensino

Conforme exposto no item anterior, consideramos que a definição de qualidade de ensino baseada unicamente, ou principalmente, sobre os resultados dos testes-padrão é insuficiente. Não queremos dizer que as avaliações-padrão são instrumentos ineficazes enquanto índices de qualidade da educação; mas o enfoque que queremos destacar é justamente esse: elas são indicadores de algumas das múltiplas dimensões relevantes da qualidade do ensino, e não a qualidade em si. A mensuração da qualidade de ensino em determinada rede deveria levar em conta a eficiência do sistema no acesso, no fluxo escolar, nos currículos, nas condições de ensino e aprendizagem, no processo de aprendizagem dos alunos (e não só em seus resultados), e na participação dos diferentes agentes nesse processo. Dessa forma, a qualidade de ensino apareceria como resultado de uma avaliação global a partir de indicadores definidos mediante acordo entre órgãos gestores, comunidade escolar e educadores:

Por isso, pensar numa política de financiamento articulada à negociação de indicadores de qualidade configura-se numa espécie de contrato em que se define o que se espera das escolas e a forma de alcançar esses objetivos, a partir das variáveis sociopolíticas de cada sistema escolar e de cada escola, a fim de amenizar os históricos padrões de iniquidade e de ineficiência e, ao mesmo tempo, estabelecer padrões de qualidade de ensino que sirvam de medida de igualdade para a efetivação do direito à educação, tornando-o passível de demanda jurídica caso a oferta irregular seja considerada como uma oferta que se distancia desses padrões de qualidade pactuados. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 21)

Essa perspectiva aproxima-se da definição de qualidade negociada defendida por Freitas. No entanto é preciso levar em consideração as dificuldades objetivas enfrentadas pelas políticas democrático-participativas no Brasil. Tendo sido escrito em 2005, o ensaio de Freitas expressa a

expectativa de que, com o fim do ciclo do PSDB à frente do Governo Federal, a política educacional em relação à qualidade de ensino fosse modificada, com a indução nos sistemas estaduais e municipais, a partir do exemplo da União, de estratégias de promoção da qualidade de ensino mais democráticas. O mesmo autor, já em 2007, demonstra sua decepção quanto a essa expectativa, face a criação pelo MEC do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira) como alicerce do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (FREITAS, 2007, p. 687). Segundo o autor, a política de qualidade da educação expressa nessas medidas, nada mais é que do que o aprofundamento da concepção de qualidade associada pura e simplesmente ao desempenho em avaliações externas.

Outra questão crucial para sua legitimação são os resultados práticos das políticas educacionais participativas. Conforme indicado pelo próprio Freitas, as redes de ensino que buscaram alternativas democráticas não apresentaram melhor desempenho nas avaliações padronizadas que as administrações que seguiram as prescrições neoliberais; a componente origem socioeconômica ainda é mais determinante no desempenho escolar do que o modelo de gestão. Uma vez que as experiências inovadoras de gestão escolar, testadas ao longo da década passada em diversas administrações municipais e estaduais, não encontram eco no Governo Federal, cabe à sociedade civil desenvolver este debate e encontrar formas de luta para legimitar uma concepção de qualidade de ensino, que seja democrática e que venha ao encontro das necessidades de todos os que trabalham e estudam na escola pública.

2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESTADO DE SÃO PAULO NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCATIVAS DA DÉCADA DE 1990.

Toda política pública, ou programa de governo, é construído a partir de uma análise, realizada pelos agentes públicos, de uma determinada realidade social condicionada historicamente, e visa interferir nessa conjuntura a fim de modificá-la, seja aprofundando elementos desejáveis, já presentes nessa realidade, para o seu desenvolvimento futuro, ou seja, combatendo características indesejáveis, sob a ótica dos implementadores das políticas. Tendo em vista que o objeto de estudo em análise neste trabalho é o Programa Teia Universidades, um programa governamental de formação continuada de professores, implementado nos anos de 2003 até 2007 no Estado de São Paulo, sob a administração de uma mesma agremiação política desde 1995, cabe-nos apresentar um panorama do contexto em que o programa se insere, as reformas educativas pelas quais o Estado passou e as principais tendências da política de formação continuada levadas a cabo no período compreendido entre os anos de 1995 e 2001.

2.1 O contexto de reforma do Estado e influências das agências internacionais de crédito na política educacional de São Paulo

As mudanças no mundo do trabalho, impulsionadas pela globalização das economias nacionais e pela reestruturação produtiva, fatores intimamente relacionados à necessidade de novos padrões na acumulação capitalista, colocaram na ordem do dia o debate sobre o que esperar da educação escolar e o papel a ser desempenhado pelos seus atores, em especial os professores (NUNES, 2000). Essa associação entre as demandas do setor econômico e as reformas educativas, experimentadas no Brasil e no mundo na década de 1990 do século XX, foi documentada em vários estudos na área da Educação nos últimos anos (NUNES, 2000; SOUZA, 1999; entre outros), além de estar explícita em vários documentos das instituições internacionais de crédito, em especial do Banco Mundial (BIRD) e em programas de governo municipais, estaduais e federal. No entanto, é necessário ponderar que a influência das agências

internacionais de crédito, com suas receitas, não foi simplesmente imposta aos administradores brasileiros, nem que estes foram simplesmente subservientes aos interesses internacionais. A adoção de determinadas recomendações tornava-se necessária na medida em que o Governo Federal ou os governos estaduais buscavam estratégias para inserir suas economias no mercado mundial competitivo. As recomendações das agências, em especial do Banco Mundial, foram aplicadas de formas diversas, tanto no âmbito do Governo Federal como nos Estados. Uma mesma orientação, muitas vezes, recebeu tratamentos distintos e até mesmo contraditórios na sua implementação, como aconteceu com a formação continuada de professores nos Estados de Minas Gerais e São Paulo, conforme nos relata Lucíola Licínio Santos (2000). No entanto, não podemos negar que as proposições das instituições de crédito influenciaram em muito a orientação geral das políticas educacionais da década de 1990 (ALTMANN, 2002). Cabe, portanto, realizarmos um rápido resgate do panorama político brasileiro da década de 1990, período em que se delinearam os contornos da política educacional em vigor ao final da década de 2000.

Com a ascensão de Fernando Collor à Presidência da República, em 1989, criaram-se no Brasil as condições políticas necessárias para a implantação do ideário neoliberal, tendência que já vinha sendo observada desde a década de 1970 na Inglaterra e nos Estados Unidos (ANTUNES, 2004). As bases teóricas do neoliberalismo remontam aos anos 40, quando um grupo de intelectuais, liderados por Friedrich Hayek, passou a se reunir regularmente e estruturar uma forma de intervenção política para se contrapor ao keynesianismo e ao estado de bem-estar social, em implantação na Europa naqueles anos. O objetivo deste grupo, segundo Perry Anderson (1995, p. 1) era “combater o keynesianismo e o solidarismo reinantes e preparar as bases de um outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro”. Devido à grave crise econômica mundial do final dos anos 70, as receitas neoliberais formuladas e em gestação por 20 anos, ganharam terreno na política mundial, em especial com a ascensão de Margaret Thatcher e Ronald Reagan aos governos da Inglaterra e Estados Unidos, respectivamente.

Portanto, esse adjetivo “neoliberal” está entendido, neste texto, como um conjunto de prescrições de ações políticas aos Estados, de ordem ideológica, conforme definição de Sônia Draibe:

É antes um *discurso* e um conjunto de regras práticas de ação (ou de recomendações), *particularmente* referidas a governos e a reformas do Estado e

das suas políticas. É essa sua característica que conduz Théret a qualificá-lo como “...sistema de receitas práticas para a gestão pública” (Théret, 1990).

De fato suas proposições são sobretudo *práticas* e enraizadas em algumas afirmações de valores que passaram a retratá-lo. Desde logo, está a referência a *idéias* e não a *interesses*: afirmando recusar a tese liberal da política pluralista ou conduzida pelo jogo dos interesses através de seus advogados e *lobbies*, mas também pretendendo superar mecanismos políticos típicos da vida democrática, o tecnocratismo neoliberal declara-se atuar movido por idéias e valores distantes e acima dos particularismos, corporativismos e populismos de toda a ordem, forma de redução do interesse geral a algumas concepções do que seja “moderno”, “flexível” e “eficiente”. (DRAIBE, 1993, p. 88 grifo do autor)

No que diz respeito à aplicação prática dessas regras, foram poucos os países que aplicaram esse receituário de maneira literal e completa. Os diferentes governos adaptaram à sua realidade o receituário preconizado pelo neoliberalismo, dando ênfase a alguns aspectos e ignorando, ou matizando, outros. No caso brasileiro, podemos identificar três eixos principais de recomendações que foram aplicadas à nossa realidade: a descentralização, a privatização e a focalização de políticas públicas (DRAIBE, 1993). A descentralização consiste em conferir maior autonomia e liberdade aos poderes locais na gestão e captação de recursos junto à iniciativa privada para a implementação de políticas públicas; a privatização é o processo de transferir bens e serviços públicos para o setor privado lucrativo ou não-lucrativo; finalmente, temos a focalização, que é “o direcionamento do gasto social a programas e públicos alvo específicos, seletivamente escolhidos pela sua maior necessidade e urgência” (DRAIBE, 1993, p. 97). Estas três estratégias de gestão pública tinham como objetivo maior desenvolver no estado brasileiro a eficiência administrativa e a redução dos gastos com os encargos sociais. Tais medidas começaram a ser implantadas no governo Collor, mas alcançaram seu maior nível de aplicação nos oito anos de governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1994 – 2001).

Não nos cabe, nos limites desse trabalho, abranger todos os aspectos da reforma do Estado realizada no Brasil no período FHC. Cabe-nos destacar que, no que concerne às políticas de educação, foram muitas as iniciativas do governo FHC para adaptar a gestão do Estado brasileiro a essas orientações, as quais, em grande parte, estavam presentes nas recomendações do Bando Mundial para a educação. O incentivo à municipalização das redes estaduais de ensino, a implementação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), a ampliação do Programa Nacional do Livro Didático, e a criação do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB) enquanto instrumento de monitoramento da qualidade de ensino, são medidas que, além de estarem em consonância com as propostas do BIRD, trazem em si alguma das características

enumeradas acima de descentralização, privatização e focalização de políticas públicas (ALTMANN, 2002).

No período compreendido entre os anos de 1995 e 2001, as ações do governo federal em relação à reforma do estado tiveram uma considerável repercussão e poder de indução no Estado de São Paulo (SOUZA, 1999). Apesar de não ser o foco deste trabalho discutir em profundidade a extensão das reformas educativas efetuadas no período entre 1995 e 2001, consideramos importante para o nosso objeto de pesquisa a síntese que Aparecida Neri de Souza (1999), em sua tese de doutoramento, faz acerca do sentido que tiveram as reformas educativas em São Paulo. Segundo a autora, as reformas estavam fortemente ligadas à racionalidade econômica. Essa racionalidade econômica se materializava nos seguintes eixos:

A reforma educacional paulista colocada em prática, desde 1995, tinha duas dimensões: a primeira era a necessidade de aumentar a produtividade do trabalho docente, e a segunda era a mudança nos padrões de gestão do sistema educacional. Essas duas dimensões se traduziram nos programas *Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual e Parceria Educacional Estado e Município* (municipalização) e nas medidas *Correção do Fluxo Escolar* (em especial, os ciclos), *Reorganização das Grades Curriculares e Plano de Carreira*. (SOUZA, 1999, p. 178, 179 grifos do autor)

Outro sentido das reformas educativas do estado de São Paulo na administração do PSDB no período de 1995 a 2001, cuja característica foi reiterada em nossa pesquisa sobre o Programa Teia Universidades, o qual trataremos em detalhes à frente, foi a movimentação incipiente do governo em discutir as medidas que estavam em curso com o público interessado, ou seja, a comunidade escolar. Conforme indicado por Sônia Regina Ferreira de Oliveira (1999), apesar de grande parte das medidas estarem explícitas no plano de governo da agremiação vencedora do pleito eleitoral de 1994, o que, teoricamente, conferiria legitimidade às ações governamentais, outros atores sociais expressaram preocupações semelhantes quanto aos problemas a serem enfrentados pela administração, mas indicaram caminhos alternativos para as políticas. Nas palavras da autora:

O governo não demonstrou empenho em criar espaços mais abertos de debates. Nem mesmo o discurso de que caberia aos Dirigentes Regionais e diretores de escolas proporcionar a participação da comunidade na implementação da política, foi levado a sério. A SEE não acompanhou nem cobrou estas ações e quando foi procurada diretamente pelas organizações que representavam de

alguma maneira estas comunidades (ou seja, lideranças de pais, alunos e professores) não as atendeu em suas reivindicações, considerando-as como representativas de grupos de interesse particularizados, corporativistas, que poderiam enfraquecer o objetivo maior que era a suposta “defesa do bem comum”, expressa na sua política. (OLIVEIRA, 1999, p. 126).

Esse diálogo incipiente com entidades da sociedade civil, em particular com os sindicatos e associações profissionais, indicado pela autora, é reiterado em diversos estudos sobre reformas políticas empreendidas pelo PSDB na SEESP, o que pode ser considerado uma marca de sua administração em relação à política educacional.

2.2 – A formação continuada de professores no contexto das reformas educativas

A legislação educacional brasileira praticamente ignorou o problema da formação de educadores durante muitos anos (CALIXTO, 2008). A Lei 5692/71 incentivava a “capacitação de professores”, no entanto, foram poucas as iniciativas governamentais nesse sentido. As que ocorreram, tiveram a assistência atenta do convênio MEC/USAID. Nas palavras de Calixto:

A ditadura militar iniciada com o golpe de 1964 implantou um período marcado pelo autoritarismo, no qual todo tipo de manifestação era considerado subversão. Desta forma, era necessário um sistema educacional que atendessem à nova ideologia vinculada aos interesses do capital, sendo assim, o acordo do Ministério da Educação e Cultura com a United States Agency for International Development (MEC/USAID) parceria entre governo brasileiro e norte americano incumbem-se de direcionar a educação no país. Sobre isso Cunha (1999) esclarece que “os acordos MEC/USAID cobriram todo o espectro da educação nacional, isto é, o ensino primário, médio e superior, a articulação entre os diversos níveis, o treinamento de professores e a produção e veiculação de livros didáticos”. (CALIXTO, 2008: 51)

Foi somente com a redemocratização e a implementação da Constituição Federal de 1988 que esse panorama em relação à formação continuada passou a se alterar. A partir da promulgação da Lei 9394/96, ocorreu uma proliferação de políticas de formação continuada no Brasil. Normalmente esse fato é associado, na produção acadêmica, à onda reformista neoliberal, que lançaria mão da formação contínua de professores para melhor adaptar a educação aos novos

tempos da reestruturação produtiva (FREITAS, 1999; KUENZER, 1999). Portanto, seria de se imaginar que as administrações estaduais, inclusive a de São Paulo, não contassem com grandes programas de formação contínua de professores anteriormente à LDB.

No Estado de São Paulo, podemos observar que a formação continuada era definida como capacitação, entendendo-se este termo como treinamento aligeirado para se lidar com novos materiais didático-pedagógicos ou para difundir entre o professorado alguma inovação no campo da política de educação, como aconteceu na gestão de Laudo Natel, em que todo o programa de capacitação consistia em propagar a lei 5.692/71. As iniciativas eram baseadas no princípio da multiplicação, realizada por professores treinados nos órgãos centrais (CENP, Delegacias de Ensino) que transmitiam as informações recebidas aos colegas das escolas. Tal procedimento, que algumas vezes logrou êxito em alcançar uma quantidade considerável de professores, não tinha um caráter de programa estruturado, com currículo, objetivos e avaliação (RUS PEREZ, 2000). Convém lembrar que, até então, não havia lei que garantisse uma dotação orçamentária obrigatória para o desenvolvimento profissional dos professores, ficando esta tarefa relegada à conveniência da administração em disseminar alguma inovação na rede. A única exceção a essa regra parece ser a atuação da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) nas gestões de Franco Montoro e Orestes Quércia, nas quais essa entidade promovia cursos mais estruturados em convênio com universidades, palestras e oficinas com maior regularidade.

Essa situação de precariedade da formação continuada de professores no Estado de São Paulo prolongou-se até o ano de 1996, quando foi promulgada a atual LDB, criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) e ascendeu à administração paulista o governador Mário Covas.

O período inaugurado pela administração Covas incorporou muito das diretrizes do governo federal da época e dos organismos internacionais de crédito. Dentre estas, a formação continuada é destacada como recomendação do Banco Mundial para investimentos prioritários em educação, tal como a descreve Torres (1996, p. 135 grifo do autor): “melhorar o conhecimento dos professores (privilegiando a *capacitação em serviço* sobre a *formação inicial* e estimulando as modalidades à distância)”. A formação continuada serviria para preencher as lacunas e as deficiências de sua formação inicial, assim como prepararia os docentes para melhor formar os filhos dos trabalhadores aos seus cuidados, de acordo com as novas exigências dos mercados. Este novo paradigma de profissional da educação está inserido num quadro mais

amplo em que todo trabalhador deverá manter-se atualizado em sua opção profissional, sob o risco de perder sua empregabilidade (NUNES, 2000). Conforme expõe Cely Costa Nunes:

Na esfera do investimento na educação permanente, o investimento na continuidade do processo formativo do professor aparece como condição fundamental para que este possa superar a deficitária formação recebida; estar atualizado em termos de conhecimento pedagógico e científico da disciplina em que atua e, sobretudo, atualizado com as demandas de uma sociedade dita do conhecimento que passa a exigir um novo ensino, uma nova escola e um novo professor diferentes daqueles que até então vêm se realizando. Ao que me parece, essas exigências não dão mais conta de serem trabalhadas no âmbito dos cursos de formação de professores por pressuporem que investir neste âmbito é oneroso; difícil de reverter a deficiência, ineficiência e fragilidade de seu ensino. (NUNES, 2000, p. 101, 102)

Foi sob a vigência da atual LDB (Lei 9394/96) que a formação continuada de professores ganhou o destaque que tem hoje na política educacional. Pode-se dizer que as iniciativas de formação continuada de professores, oriundas das esferas públicas federal, estadual e municipal, além daquelas advindas da iniciativa privada, hoje, são inúmeras (GATTI, 2008). Nunes (2000, p. 99) afirma categoricamente que nunca antes “foram editadas tantas leis, regulamentações, decretos, pareceres em curto espaço de tempo com a finalidade de regular a formação de professores para a educação básica”. O argumento balizador dessa preferência pela formação continuada, em detrimento da formação inicial em instituições superiores públicas, encontra sua justificativa no conceito de custo-benefício econômico. Os formuladores dessa opção pela formação continuada tem como pressuposto que é mais barato e eficiente proporcionar uma formação em serviço voltada para as demandas práticas da sala de aula, ainda mais se essa for desenvolvida em cursos à distância, do que custear uma formação inicial longa nos moldes das atuais faculdades de pedagogia e licenciaturas presenciais (SANTOS, 2000; SOUZA, 1999).

Outro fator que é importante na análise da opção da formação continuada como política pública é a presença de um contingente expressivo de professores em atividade com uma parca formação inicial ou mesmo sem nenhuma qualificação para o exercício do magistério. Bernardete Gatti define muito bem o caráter que os cursos de formação de professores em serviço assumiram no Brasil:

No Brasil, assistimos à assimilação dessa posição, porém concretamente ampliou-se o entendimento sobre a educação continuada, com esta abrangendo muitas iniciativas que, na verdade, são de suprimimento a uma formação precária

pré-serviço e nem sempre de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos. [...] Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos de má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais. (GATTI, 2008, p. 58)

É importante assinalar que existe uma considerável diversificação de ações políticas, programas e projetos, com objetivos distintos, que são agrupados sob a designação de “formação continuada de professores” (GATTI, 2008, p. 57). Dentre toda essa variedade de ações assinalada, podemos agrupar os cursos em duas modalidades distintas, de acordo com o caráter e o objetivo. O primeiro grupo de ações pode ser chamado de formação continuada supletiva, ou seja, ações e programas de formação em serviço para professores que precisam completar, em matéria de titulação, sua formação inicial para se adequar à exigência legal para atuação no nível de ensino em que leciona. Encontramos suporte para esta definição no texto de Gatti:

Também nas políticas implementadas essa denominação passou a cobrir, entre nós, cursos especiais de formação em nível médio ou superior para docentes atuantes nas redes municipais ou estaduais de educação básica que não tinham essas titulações, na idéia de que essa formação seria continuada por ser realizada “em serviço”. Seria uma formação complementar dos professores em exercício propiciando-lhes a titulação adequada a seu cargo, que deveria ser dada nos cursos regulares mas que lhe é oferecida como um complemento de sua formação, uma vez que já está trabalhando na rede. (GATTI, 2008, p. 59)

O segundo grupo de programas pode ser definido como formação continuada de capacitação, pois o objetivo principal seria fornecer subsídios aos professores para lidar com as transformações da prática docente ao longo de suas carreiras, demandadas por inovações tecnológicas, mudanças curriculares, heterogeneidade sociocultural dos alunos, adequação a novas orientações políticas governamentais. Esta segunda perspectiva é o que podemos chamar de conceito “clássico” de formação continuada. O subsídio para esta definição pode ser encontrado nas palavras de Maria Isabel de Almeida:

Esse quadro de demandas é reconhecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB nº 9.394) e, para responder a todas essas solicitações

nós, professores, necessitamos de uma formação que nos assegure um domínio adequado da ciência, da técnica e da arte da profissão docente. Ou seja, que nos prepare para o desenvolvimento de uma ação educativa capaz de formar os alunos para a compreensão e a transformação positiva e crítica da sociedade em que vivem. Estamos, então, falando de uma formação que articule a pessoa que somos, os nossos saberes e o nosso trabalho. O exercício da docência não pode se resumir à obrigação de darmos vida ao que outros (mesmo que sejam especialistas) elaboram para sustentar o que fazemos. É preciso que tomemos em nossas mãos as decisões que embasam os encaminhamentos de nossas ações.

Se compreendermos assim a prática docente, o processo de formação que lhe é pressuposto, e que se desenvolve ao longo da carreira dos professores, requer a mobilização dos saberes teóricos e práticos capazes de propiciar o desenvolvimento das bases para que possamos investigar a nossa própria atividade e, a partir dela, constituamos os nossos saberes num processo contínuo. Podemos, então, definir a formação contínua como sendo o conjunto de atividades desenvolvidas pelos professores em exercício com objetivo formativo, realizadas individualmente ou em grupo, visando tanto ao desenvolvimento pessoal como ao profissional na direção de nos prepararmos para a realização de nossas atuais atividades ou de novas que se coloquem. (ALMEIDA, 2005, p. 12)

A característica principal desse tipo de formação continuada definida por Almeida, em contraste com o primeiro grupo, é a perspectiva de desenvolvimento profissional. No entanto, essa distinção não visa estabelecer uma diferenciação estanque, uma vez que é possível que professores que tenham cursado programas de formação continuada a fim de obter titulação podem ter contato com aspectos teóricos que lhes permitam melhorar seu desenvolvimento profissional.

Neste momento é necessária uma reflexão sobre os sentidos da formação continuada de professores. Temos observado em nossa pesquisa que, apesar da perspectiva da formação continuada como espaço para o desenvolvimento profissional estar presente nos documentos oficiais do MEC e da SEESP, as iniciativas políticas mais relevantes nesse campo estão marcadas pela racionalidade econômica e tem se configurado como panacéia para os graves problemas que a educação escolar no enfrenta. A associação entre a formação dos professores e a qualidade do ensino, ao invés de indicar uma justa preocupação dos administradores públicos com o desenvolvimento profissional do educador, inscreve-se também na lógica da racionalização dos recursos para a educação e na culpabilização dos professores pelas dificuldades enfrentadas pela educação escolar. Nas palavras de Miguel Arroyo:

Estes (os professores) aparecem como super-heróis que em cada conjuntura, em cada cena do filme, tem de dar conta das novas competências, dos novos conhecimentos, conteúdos e técnicas, das incumbências (termo comum usado nos pareceres oficiais dos conselhos) que lhes são atribuídas pelas leis, pelas reformas curriculares, pelas políticas oficiais, ou, como agora se diz, demandadas pelos avanços da sociedade do conhecimento, da informática e das tecnologias. Nessa lógica, pensar nos currículos e nos cursos de formação será readaptá-los ao sempre inconcluso propósito de preparar os mestres super-heróis da escola, capacitá-los para dar conta do novo filme, das novas (sempre novas e tão velhas!) ‘incumbências atribuídas pela lei’. (ARROYO, 1999, p. 149)

A crítica de Arroyo denuncia o problema da constante redefinição de funções sociais a que a profissão docente esteve sujeita sempre que acontece alguma reforma no sistema de ensino. Considerando que no Estado de São Paulo, principalmente na década de 90 do século passado, aconteceram reformas educativas que tiveram grandes repercussões no cotidiano escolar e nas condições de trabalho dos professores, em grande parte precarizando-as, cabe-nos apresentar alguns desdobramentos dessas reformas em relação à formação continuada em serviço promovida pela SEESP nas duas gestões do governador Mário Covas.

2.3 A formação continuada de professores em serviço na gestão Mário Covas / Rose Neubauer (1995 – 2001)

O governador Mário Covas, que iniciou seu mandato em 1995 e foi reeleito em 1998³, encontrou uma conjuntura política nacional amplamente favorável para suas ações de reforma do aparelho estatal no Estado de São Paulo. Seu companheiro de partido, Fernando Henrique Cardoso (FHC), foi eleito Presidente da República no mesmo ano (1994) e ambos foram reeleitos para os mesmos cargos em 1998, completando dois mandatos consecutivos à frente dos governos federal e estadual. Correligionários de partido, Covas e FHC realizaram reformas no aparelho estatal que se inspiravam nos princípios de administração pública gerencial (PEREIRA, 1997).

Com a promulgação da LDB 9394/96, que estabeleceu a formação continuada de professores como demanda a ser atendida pelas redes de ensino, e o estabelecimento do

³ O segundo mandato de Covas foi interrompido pelo falecimento do governador em 2001. O mandato foi completado pelo vice-governador Geraldo Alckmin.

FUNDEF, que disponibilizava recursos específicos para a formação de professores, o governo federal criou as condições mínimas para o funcionamento de programas de formação continuada nos estados e municípios. O Estado de São Paulo prontamente respondeu à demanda por formação continuada de professores expressa na LDB 9394/96. Tendo à frente da Secretaria de Educação Rose Neubauer, o governo de São Paulo inaugurou o Programa de Educação Continuada do Estado de São Paulo (PEC) ainda em 1996. Eram dois os desafios desse programa: adaptar o magistério às novas exigências de formação inicial preconizadas na LDB, ou seja, elevar a escolaridade dos docentes para que todos obtivessem o ensino superior, e preparar o professor em atividade na rede para os novos desafios da educação na era da reestruturação produtiva. Financiado com empréstimo ao BIRD, as origens do PEC remontam à administração de Franco Montoro (1983 – 1987), quando os técnicos do Banco realizaram as primeiras sondagens junto ao governo estadual para a concessão de empréstimos. A negociação entre o governo estadual e o Banco se arrastaram por toda a administração Quércia (1987 – 1991) e o contrato de financiamento foi concluído somente na gestão de Fleury Filho (1991 – 1994), sob a designação “Inovações no Ensino Básico” – IEB. O IEB não era um programa específico de formação continuada, abrangia ações governamentais de diferentes ordens dentro do escopo de atuação da SEESP, tendo como foco principal o combate à evasão escolar. Previa também, como ação complementar, o treinamento de professores em serviço. Tendo sido relegado a segundo plano na administração Fleury, que privilegiou o Programa Escola Padrão, o IEB foi retomado pela gestão Mário Covas e alçado ao patamar de programa estruturante da SEESP (POMPEU, 2005, p. 67).

Carlos Alexandre Pompeu (2005) destaca que uma das diferenças fundamentais na gestão do IEB no governo Covas, em comparação com a administração anterior, em relação à formação continuada dos educadores (entendidos como professores, coordenadores e diretores), foi a transformação da noção de treinamento em serviço (gestão Fleury) em capacitação em serviço (gestão Covas). Treinamento é entendido como cursos, encontros ou palestras, com duração máxima de 30 horas, realizados muitas vezes à distância; já capacitação apresenta-se como cursos estruturados, prioritariamente presenciais, com carga horária mais extensa, no caso 96 horas. Dessa forma constituiu-se o PEC, que neste primeiro momento tinha um caráter mais próximo do conceito de curso de formação continuada, conforme definido por Almeida (2005), voltado para o desenvolvimento profissional.

O PEC, neste primeiro momento, passou a se constituir como o programa articulador de todas as iniciativas da SEESP que envolviam a formação dos educadores, desde a distribuição de material de apoio pedagógico até a organização dos HPTCs. O foco do programa, no entanto, era a disponibilização de capacitações, em universidades conveniadas, para professores do ensino fundamental I (1ª a 4ª série), das disciplinas de Português, Matemática, Geografia, Ciências e História do ensino fundamental II e para coordenadores, diretores, supervisores e dirigentes de ensino (POMPEU, 2005). Foram capacitados, nessa primeira fase do programa, 96.286 participantes, em 19 pólos de capacitação que abrangiam a área de 143 Diretorias de Ensino (BELLO, 2008, p. 149). O PEC previa dois modelos de gestão de cursos: o modelo descentralizado, voltado para os professores, e o modelo centralizado, para as chamadas “lideranças”: coordenadores, diretores, supervisores e dirigentes.

O modelo de gestão do programa para os professores era baseado no princípio da descentralização, ou seja, delegar a instâncias locais de administração do Estado ou a instituições do setor público e privado a tarefa de operar a política pública. A descentralização é um dos princípios fundamentais da administração pública gerencial (PEREIRA, 1997), modelo de administração estatal que serviu de paradigma tanto para a gestão de FHC, no governo federal, quanto para Covas no estado de São Paulo. Não vamos discutir em detalhes, neste trabalho, todos os aspectos da administração pública gerencial, no entanto, indicamos que o princípio de descentralização aparecerá recorrentemente em nossa descrição dos programas de formação continuada de professores no estado de São Paulo.

A execução do programa de formação continuada foi efetuada por meio de convênios com as universidades públicas do Estado e somente algumas universidades particulares, das mais renomadas, foram convidadas a participar. Participaram do programa, além das quatro universidades públicas – Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), a Organização Não-Governamental (ONG) Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), a Cooperativa Técnico-Educacional (CET), a escola privada Escola da Vila, a Fundação de Amparo ao Ensino e Pesquisa da Universidade de Mogi das Cruzes (FAEP-Mogi), o Instituto Paulo Freire, a empresa Megatrends e a Universidade de Taubaté (UNITAU). É de se notar que esta foi uma iniciativa de formação em serviço de grande porte e contou com

uma participação importante das universidades públicas estaduais como agentes formadores. A descentralização, nesse primeiro período de implantação do programa, correspondia à autonomia concedida pela SEESP às Instituições de Ensino Superior (IES) para a construção dos currículos dos cursos e à oportunidade de opção na adesão aos cursos oferecida aos professores, escolas e diretorias de ensino. Cada universidade assumia a responsabilidade por determinada região do estado, e os currículos dos cursos de formação eram montados em diálogo com os agentes locais. Para os professores, a demanda dos cursos adviria das próprias escolas, que teriam a oportunidade de escolher os cursos que melhor se encaixariam em sua realidade a partir de um “catálogo” oferecido pelas universidades (AÇÃO EDUCATIVA, 1998). Os currículos dos cursos estavam voltados para as questões de método e conteúdo das matérias escolares. O projeto contabilizou como aspecto positivo da descentralização uma autonomia das instituições para desenvolver o trabalho de formação, afastando-se das normatizações do BIRD e desenvolvendo uma integração importante com os participantes. Esse modelo fragmentado proporcionou, também, a falta de continuidade das ações e a pouca repercussão das ações formativas no cotidiano da sala de aula, uma vez que foram poucas as vezes que um número significativo de professores de uma mesma escola participou das formações (GATTI, 2008; SANTOS, 2000; PRADA, 2001).

Por outro lado, o programa visava, também, proporcionar formação em serviço para outra camada de trabalhadores da escola pública, denominada pelos agentes governamentais de “lideranças”, que correspondia aos dirigentes de ensino, supervisores, assistentes técnico-pedagógicos, diretores e coordenadores de escola. É interessante anotar a diferença de enfoque nessa fase da política de formação continuada de educadores no que diz respeito às duas categorias de profissionais abrangidas pelos cursos: professores e lideranças. Aos primeiros, como destacamos anteriormente, a política privilegiou a descentralização e concedeu autonomia, o que desencadeou diferenças muito grandes no tipo de formação oferecida nas diversas regiões do estado, em todos os aspectos. Tais diferenças incidiram tanto no que diz respeito aos resultados auferidos, como na abrangência do público-alvo, ou até mesmo na operacionalização dos métodos de estudo proporcionados pelas entidades formadoras. Já no que diz respeito à formação contínua oferecida às lideranças, esta foi desenvolvida diretamente pela SEESP em parceria com a Fundação para o Desenvolvimento Administrativo (FUNDAP), nos moldes de um

programa único para todo o Estado, alcançando a totalidade de diretores de escola até 2007⁴. Este subprograma do PEC destinado aos gestores escolares recebeu o nome de “PEC – Liderança”. O objetivo formativo dos cursos do PEC – Liderança era disseminar entre os gestores escolares as novas diretrizes educacionais da SEESP e enfatizar a importância dos gestores na implementação dessas diretrizes no chão da escola, numa lógica de cooptação e alinhamento desse segmento à política da SEESP (RUSSO; SANTA CRUZ, 2009).

A partir de 2001, o PEC como um todo sofreu algumas alterações importantes. Em relação aos professores, foi criada uma nova subdivisão que viria a se constituir como a principal herança desse programa: o PEC – Formação Universitária. O foco dessa subdivisão era fornecer titulação de nível superior aos professores efetivos da rede estadual que ainda não a possuísssem. Foi organizado em parceria com a USP, UNESP e PUC-SP. A gestão do programa ficou a cargo da Fundação Carlos Alberto Vanzolini. Baseava-se na utilização de tecnologias de informação e comunicação (TIC), tais como videoconferências e ambientes virtuais de aprendizagem. Logrou formar 6.233 professores no período de 2001 e 2002. Em 2003, o PEC sofreu outra alteração, pela incorporação de docentes das redes municipais de ensino, e passou a se chamar PEC – Formação Universitária Municípios, devido à iniciativa da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Ensino (UNDIME) em celebrar convênio com a SEESP, USP e PUC-SP. Atingiu 41 municípios até 2004, segundo Bello (2008) e formou 4.633 professores. O programa continua em atividade na rede até o fechamento deste trabalho (fevereiro de 2011).

No que diz respeito ao PEC – Liderança, em 2001 este também passou por alterações, recebendo a designação de Circuito Gestão. A maior diferença do Circuito Gestão em relação ao programa antecessor foi no enfoque curricular. Enquanto no primeiro momento conferiu-se prioridade à divulgação das novas diretrizes educacionais, no segundo momento o enfoque passou para as estratégias gerenciais de liderança, baseadas nos modelos de gestão das empresas privadas. Isto se deu pelo fato de que, no período assinalado, as mudanças empreendidas pelo governo estadual na educação, dentre as quais a instituição da progressão continuada, a reorganização das escolas e a reforma administrativa na SEESP, já estavam suficientemente consolidadas e os gestores, de maneira geral, já estavam convencidos pelos argumentos do governo. O que faltava era instrumentalizar os gestores para lidar com as resistências de

⁴ Informação disponível em <http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm>. Acessado em 31/01/2010.

professores, funcionários, pais e alunos (RUSSO; SANTA CRUZ, 2009). O programa foi encerrado em 2007.

Em suma, os elementos da política de formação continuada de professores no governo Mario Covas foram:

- 1) Todas as reformas educativas empreendidas, inclusive as referentes à formação continuada, estavam profundamente vinculadas ao modelo de gestão do estado prevalecente no governo federal, à época comandado pela mesma agremiação política à frente do Estado de São Paulo. Esse modelo de gestão do estado visava transformar a máquina estatal brasileira, torná-la eficiente, enxuta.
- 2) Apesar de recorrer à descentralização na operação dos programas, o poder público encontrou nas universidades públicas, principalmente, seu interlocutor preferencial.
- 3) As intervenções dos programas de formação continuada buscaram atingir um amplo espectro dos trabalhadores da rede estadual, diferentemente da orientação das administrações anteriores, que privilegiaram a implantação de projetos-piloto. Pode-se dizer que a gestão Covas inaugurou uma era de programas de formação continuada de professores em massa.

Essas características observadas neste capítulo são o substrato em que se assentou o Programa Teia Universidades, nosso objeto de estudo. Conforme discutiremos no próximo capítulo, a trajetória desse programa contém esses elementos, seja como ruptura, seja como continuidade.

3 O PROGRAMA TEIA UNIVERSIDADES

Neste capítulo procuramos reconstituir os processos concepção, operacionalização e avaliação do Programa Teia Universidades, tanto em sua dimensão estadual quanto em seu funcionamento local, na Diretoria de Ensino de São Vicente (DERSV). Antes, porém, foi necessário realizar uma rápida contextualização do meio em que o programa se inseriu, ou seja, caracterizar a rede de ensino paulista em que o programa foi concebido e desenvolvido.

3.1 As linha gerais da rede estadual de ensino paulista

A rede estadual de ensino de São Paulo contava com 5.610 escolas, nas quais estudavam quase cinco milhões de alunos (4.862.071), segundo a Sinopse Estatística da Educação Básica de 2009, publicada pelo Inep (SINOPSE, 2009). Nela trabalhavam 220.109 professores, 5.335 diretores de escola e 1.552 supervisores de ensino, além de 46.649 funcionários de apoio escolar, segundo dados divulgados pelo Departamento de Recursos Humanos da SEESP (SÃO PAULO, 2010), vigentes para o mês de outubro de 2010. Considerando-se somente essas quatro categorias profissionais, temos um contingente de 273.645 trabalhadores envolvidos diretamente com a educação escolar na rede estadual de São Paulo. Trata-se da maior rede ensino do país.

Esse gigantismo da rede estadual de ensino básico envolve uma complexa organização governamental, composta por diversos níveis hierárquicos e muitos órgãos mediadores entre o aluno, a base do sistema de ensino, e o Secretário de Educação, no cume da pirâmide organizacional. Cada uma das escolas estaduais está organizada em uma diretoria de ensino, que é a instância regional máxima da autoridade educacional do Estado. As diretorias de ensino são constituídas pelo critério da proximidade geográfica, coordenando o trabalho escolar de determinados estabelecimentos de ensino próximos entre si. Existem 91 diretorias de ensino espalhadas pelo estado de São Paulo. É importante notar que a área de jurisdição de uma diretoria de ensino é variável de acordo com a concentração populacional de determinada região ou cidade. Na cidade de São Paulo, por exemplo, operam 14 diretorias de ensino, enquanto a

diretoria de Adamantina abrange 22 cidades. As diretorias de ensino são lideradas pelo dirigente de ensino, função pública atribuída por nomeação direta pelo Secretário de Educação a diretores ou supervisores efetivos, do quadro da rede estadual, dentre os previamente aprovados em exame de certificação realizado para esse fim. Por sua vez, as diretorias de ensino estão organizadas em duas coordenadorias, a Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo – COGSP, e a Coordenadoria de Ensino do Interior – CEI. As coordenadorias são dirigidas pelos coordenadores de ensino, também funções públicas atribuídas por nomeação. O esquema descrito até aqui é extremamente simplificador e foi proposto apenas para ilustrar a estrutura organizativa da SEESP.

Algumas dessas instâncias são os órgãos centrais vinculados à SEESP, tais como o Departamento de Recursos Humanos – DRHU, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, o Centro de Referência em Educação Mário Covas – CRE Mário Covas e o Departamento de Suprimento Escolar – DSE, responsável pela merenda escolar. Além desses departamentos, temos ainda a Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE e o Conselho Estadual de Educação de São Paulo – CEESP, que apesar de não fazerem parte da estrutura organizativa da SEESP, auxiliam na operação da rede de ensino no Estado. Para fins ilustrativos, segue abaixo o organograma da CEI, no qual podemos observar com mais clareza e numa escala reduzida como se organiza a estrutura da rede estadual de ensino.

Além dessa complexa estrutura organizacional, a SEESP operacionaliza suas políticas por meio de vários programas governamentais operando simultaneamente e abrangendo diversos aspectos do cotidiano escolar. O resumo dos programas e projetos em andamento na SEESP está disponível no Anexo A, ao final deste trabalho.

Com respeito à formação dos profissionais que atuam na rede estadual, a SEESP manteve até dezembro de 2010 os seguintes programas:

- Bolsa Mestrado/Doutorado, que fornece um auxílio pecuniário a professores e gestores efetivos que venham a ser aprovados em programas de pós-graduação *stritu sensu* de universidades públicas e privadas, e que descreveremos adiante em maior detalhes, pois ele teve uma influência importante na configuração do Teia Universidades.
- Escola de Formação de Professores, que integra as ações do programa + Qualidade na Escola e visa contribuir para o desenvolvimento profissional de professores em serviço. Uma das ações mais destacadas da Escola de Formação de Professores tem sido o Curso

de Formação Específica para o Concurso Público PEB II de 2010, cuja frequência é etapa obrigatória para o ingresso de professores efetivos na rede.

Figura 1 – Organograma da CEI

Fonte: Site da CEI. Disponível em: <http://cei.edunet.sp.gov.br/imgs/organograma.html>. Acesso em: 15 fev. 2011.

- A Rede do Saber, inaugurada em 2003, cuja origem remonta aos anos de 2001, 2002 e mesmo antes. Foi formada para dar conta das necessidades de comunicação via internet demandadas dos cursos do PEC, constituindo uma crescente rede de tecnologia para comunicação *on line* entre os diversos setores da SEESP. Apesar de ser usada também para fins de comunicação interna entre as instâncias da SEESP, tanto para fins administrativos quanto políticos, a principal aplicação da Rede do Saber é propiciar condições para o bom andamento de cursos à distância promovidos pela SEESP. Até dezembro de 2010 integrou as ações da Escola de Formação de Professores.
- O Rede Aprende com a Rede, realizado predominantemente à distância, no qual professores e gestores assistem a videoconferências com especialistas da CENP ou contratados especialmente pela SEESP, e interagem entre si por meio de fóruns de

discussão *on line*. As tarefas necessárias para certificação são disponibilizadas pelo *site* do programa. Trata-se de um subprograma da Escola de Formação de Professores.

- O Redefor – Rede São Paulo de Formação de Docente – que consiste num convênio estabelecido entre a SEESP e as três universidades públicas estaduais – USP, UNESP e Unicamp, para a oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* a professores efetivos, estáveis e OFAs⁵ e a gestores das escolas e das diretorias de ensino⁶. Também é um subprograma da Escola de Formação de Professores.

Após esse rápido sumário dos principais programas de formação em serviço em andamento na SEESP no período indicado, é importante registrar a relevância que a qualidade de ensino, conforme entendida pela administração atual, alcançou nas ações políticas da SEESP. Os subprogramas elencados acima, com exceção do Bolsa Mestrado / Doutorado, estão todos relacionados com o programa Escola de Formação de Professores, sendo este parte do programa + Qualidade da Escola. Este último aparece como uma verdadeira espinha dorsal da política de educação do Estado de São Paulo. O esquema a seguir ilustra a preponderância desse programa na SEESP.

Figura 2 – Estrutura dos programas da SEESP em dezembro de 2010

Fonte: Site da SEESP. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em: 15/02/2011. Elaborado pelo autor.

⁵ A sigla OFA significa *ocupante de função atividade*. Trata-se de funcionários públicos contratados em caráter temporário, na vigência da Lei 500/74. Essa lei permitiu uma grande distorção no funcionalismo público paulista, e principalmente na SEESP, uma vez que os contratos de trabalho temporários não previam tempo de vigência máxima. O resultado disso é que parte considerável dos professores paulistas passou toda sua trajetória profissional e chegou mesmo a se aposentar sendo temporários. Quase metade dos professores em atividade no magistério paulista é OFA. Em 2009, o governo estadual aprovou na Assembléia Legislativa a lei 1093/09, que além de extinguir a lei 500/74, subdividiu os OFAs em várias categorias de acordo com um determinado nível de estabilidade, até a categoria O, que seria aquele com contrato temporário de no máximo 200 dias letivos, devendo após isso ficar fora da rede por mais 200 dias.

⁶ As inscrições para os cursos do Redefor são vedadas aos professores OFAs da categoria O e para qualquer outro profissional do ensino que esteja afastado de sala de aula ou readaptado.

Realizamos esta sumária descrição do *status* da rede estadual paulista de ensino, ao final de 2010, porque ela guarda uma semelhança importante com a estrutura organizativa que começou a se configurar em meados dos anos 90 do século passado, refinando-se ao longo do tempo. Se tomarmos os três eixos de intervenção da política educacional do governo Covas (1995 – 2001), indicados por Souza (2002, p. 79), quais sejam: Melhoria da Qualidade de Ensino, Mudança nos Padrões de Gestão e Racionalização Organizacional, como uma marca permanente das administrações do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) à frente da SEESP, podemos afirmar que no período Covas a ênfase esteve nos dois últimos elementos, enquanto que o primeiro eixo, Melhoria da Qualidade de Ensino, foi o que mais se desenvolveu nas administrações subseqüentes (Alckmin 2003 – 2006; Serra 2007 – 2010). Conforme indicamos, o programa que, na administração Serra, cumpriu o papel de integrador das ações da SEESP foi o + Qualidade na Escola, da mesma forma que na gestão Alckmin foi o programa Teia do Saber realizou esta tarefa.

3.2 – O Programa Teia do Saber

O Programa Teia Universidades (PTU) foi lançado no ano de 2003 como parte do programa Teia do Saber, no início do mandato do governador Geraldo Alckmin e tendo Gabriel Chalita à frente da pasta da Educação. O Teia do Saber era um amplo programa de formação continuada de professores e gestores da rede estadual e abrangia um variado leque de ações governamentais, que envolviam a aquisição de materiais didáticos, diversos programas de formação continuada em serviço de professores e gestores, implantação de rede informática nas escolas. Foi na implantação do Teia do Saber que se incorporou a estrutura física da rede de informática que dava suporte ao PEC, recebendo o nome de Rede do Saber. Tratava-se de uma intervenção pública ampla, que acabou sendo um dos sustentáculos da política de educação do governo Alckmin/Chalita, em conjunto com outro programa muito conhecido na rede estadual, o Escola da Família⁷. Estabelecendo um paralelo com a estrutura de programas em vigor na SEESP

⁷ O programa Escola da Família também foi lançado em 2003 e constitui-se na abertura das escolas da rede estadual aos finais de semana para que a comunidade usufrua dos equipamentos escolares, tais como a quadra de esportes, sala de informática, biblioteca. Além disso, um conjunto especial de trabalhadores passou a ser contratado para atuar

no período de 2008 a 2010, o Teia do Saber teria importância parecida, no governo Alckmin/Chalita, ao programa + Qualidade da Escola, no governo José Serra/Paulo Renato Souza, com a diferença de que, no caso do Teia do Saber, o Saresp – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – não integrava o mesmo programa, como aconteceu no programa + Qualidade da Escola.

Segundo a publicação “Política Educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo” (2003), a SEESP assim estabeleceu suas prioridades:

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, 2003, p. 11. Grifo no original.)

Esse foco na formação continuada parte do conceito de “organização de aprendizagem” (SÃO PAULO, 2003, p. 11), meta a ser alcançada pela SEESP. Tal organização deveria propiciar a inovação nas práticas gerenciais a partir da avaliação crítica e de transformações criativas de práticas e conceitos. Esse conceito insere-se na lógica da reforma gerencial do Estado brasileiro (PEREIRA, 2000), a qual privilegia a incorporação de elementos gerenciais das empresas privadas à administração pública, e consiste na adoção e desenvolvimento de estratégias para as organizações públicas e privadas atuarem em ambientes competitivos (GUIMARÃES et al, 2003). Partindo dessa premissa, a orientação gerencial da SEESP teria como principal elemento articulador um programa de formação continuada amplo e dinâmico, que iria além das ações formativas propriamente ditas, englobando ações de natureza estrutural, tal como a Rede do Saber, em diálogo com uma política de avaliação de rendimento do alunado, materializada no SARESP. Segundo o documento Política Educacional da SEESP:

nas escolas nos finais de semana, ministrando cursos das mais variadas naturezas. Outra característica importante do programa foi a concessão de bolsas de estudo para alunos de faculdades particulares, em troca de seu serviço aos finais de semana nas atividades do programa, já que os professores não dispunham de jornada para delas participar.

No caso da SEE, quer pelo seu tamanho em número de integrantes, pela sua extensão geográfica ou mesmo pela variedade e quantidade de processos e necessidades, é indispensável um Programa que dê organicidade a essas ações, além de prover as condições de logística e, em muitos casos, de infraestrutura.

Um Programa de Formação Continuada deve possibilitar aos profissionais da educação, que atuam na rede pública estadual, o aperfeiçoamento permanente que resulte no aprimoramento das práticas escolares. Deve garantir não apenas a contínua melhoria da qualidade da educação e, conseqüentemente, da aprendizagem, como também que essa aprendizagem promova a inserção social participativa e democrática. (SÃO PAULO, 2003, p. 13 grifos no original)

Ao incorporar a estrutura informática da Rede do Saber, o programa Teia do Saber cumpriu exatamente a tarefa descrita acima, pois todo o processo logístico para a realização das ações formativas, e as próprias ações formativas, estavam interligados nesse programa. A SEESP experimentou uma variada oferta de subprogramas, de cursos livres e de parcerias com instituições privadas para a formação continuada de professores e gestores. Dentre esses, o programa que alcançou maior notoriedade na rede estadual, chegando mesmo a ser identificado com o próprio Teia do Saber por professores, gestores e técnicos da SEESP foi o Teia Universidades, nosso objeto de estudo. Segue abaixo um esquema que ilustra a relação do programa Teia do Saber com outros programas da SEESP, durante a administração Alckmin.

Figura 3 – O Programa Teia do Saber na administração Geraldo Alckmin (2003 – 2006)

Fonte: elaborado pelo autor.

Podemos observar no esquema que todos os programas de formação continuada promovidos pela SEESP estavam incluídos no Programa Teia do Saber. Além disso, é importante notar que o SARESP não integrava as ações do programa, apesar de estar ligado a ele como instrumento de informação quanto às necessidades de formação continuada de professores, detectadas indiretamente por meio do rendimento dos alunos na avaliação externa.

A gerência do Teia do Saber ficava a cargo da CENP, que era o pólo formulador do Projeto Básico, emanava orientações e centralizava as informações que vinham das diversas DE's. O documento “Política Educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo”, além de estabelecer o papel da CENP como o grande operador do programa, define duas outras instâncias de gerenciamento, que cumpririam os papéis de avaliador e fiscalizador das ações do programa, a central e a local. A instância central é chamada no documento de Comitê Gestor Central, e era composto por oito membros, dos quais cinco eram representantes dos órgãos centrais da SEESP (CENP, CEI, COGSP, FEBEM e FDE), e os outros 3 seriam representantes das DE's, duas pertencentes à CEI e uma à COGSP. Já os Conselhos Regionais seriam compostos por dez membros, sendo o Dirigente de Ensino o líder da equipe, mais 1 supervisor de ensino, 1 Assistente Técnico Pedagógico (ATP) do Núcleo Regional de Tecnologia de Educação, 1 ATP da Oficina Pedagógica, 1 gestor local do programa e 5 representantes das unidades escolares.

Essa equipe local se renovaria a cada 12 meses. É importante salientar que não detectamos uma atuação marcante desses comitês gerenciais nas falas dos nossos entrevistados. Os dados levantados em nossa pesquisa indicam que, na DERSV, as funções de avaliar e indicar reorientações na ação do programa em âmbito local deixaram de ser executadas por este comitê gestor a partir de 2005 e se deslocaram para a equipe de gestão local do programa, que era composta pelo gestor local e professores mestrados beneficiados pelo programa Bolsa Mestrado, dos quais trataremos em mais detalhes mais à frente. Não colhemos dados suficientes para afirmar que essa transferência de competências foi generalizada na operação do programa nas demais diretorias de ensino. Não ficou claro para nós, também, em que medida esses comitês eram responsáveis pelo programa mais amplo, o Teia do Saber, ou o mais restrito, que era o Teia Universidades. Parece-nos que essa estrutura organizacional foi montada para atender ao programa mais restrito, o Teia Universidades, pois constatamos que nos anos de 2003 e 2004, na

DERSV, houve uma comissão atuante com o formato descrito acima e que era responsável pela elaboração dos relatórios referentes ao PTU.

Quanto ao financiamento do Teia do Saber, podemos afirmar com alguma segurança que a fonte amplamente majoritária de recursos era o Tesouro do Estado. No entanto, nesse quesito, a disparidade de informações é considerável. Em entrevista ao jornal “O Estado de São Paulo”, Maria Helena Guimarães Castro, que foi nomeada Secretária de Educação do Estado em 2007 na gestão José Serra, menciona, numa crítica à gestão anterior, que a SEESP investiu um montante de R\$ 2 bilhões com formação continuada de professores no período de 2003 – 2007⁸, sem obter resultados palpáveis; numa entrevista posterior à Agência FAPESP⁹, Maria Helena mencionou o valor de R\$ 1 bilhão; em resposta, o secretário Gabriel Chalita, mencionou a cifra de R\$ 580 milhões investidos pela SEESP no Programa Teia do Saber¹⁰. Em contrapartida, um gestor da CENP entrevistado por nós mencionou a cifra de R\$ 50 milhões investidos na formação continuada de professores, apesar de que, como o objeto de nossa entrevista era o PTU, especificamente, entendemos que o gestor estava tratando apenas dos valores relativos ao PTU, que era uma parte do Teia do Saber. Da nossa parte, realizamos o cruzamento dos dados constantes referentes à Secretaria de Educação nos Relatórios do Secretário da Fazenda do Estado de São Paulo com os Demonstrativos Contábeis do Balanço Geral do Estado¹¹, dos anos de 2003 a 2007. Isolamos a execução orçamentária “Programa de Formação Continuada de Educadores – Teia do Saber” e somamos os valores encontrados, os quais podem ser consultados no Anexo B. Com esse procedimento, chegamos ao valor de R\$ 403.608.643,61 gastos com o Programa Teia do Saber nos anos de 2004, 2005, 2006 e 2007. Não conseguimos determinar exatamente a despesa que a SEESP teve com o Programa em 2003 pelo fato de que, nesse ano, o Programa estava vinculado orçamentariamente ao item “Melhoria da Qualidade do Ensino Fundamental”, que teve um investimento total de mais de R\$ 4 bilhões. Se tomarmos como parâmetro para o ano de 2003 a média de investimento no Programa feita na administração Chalita, que foi R\$ 108.043.566,74, chegamos a uma cifra aproximada de R\$ 511.652.210,35 gastos com o Programa

⁸Matéria disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/geral,gasto-de-r-2-bi-nao-melhora-desempenho-do-aluno-em-sp,192298,0.htm>. Acesso em 15 fev. 2011.

⁹ Matéria disponível em: <http://www.agencia.fapesp.br/materia/8124/especiais/qualidade-na-formacao.htm>. Acesso em: 13/02/2011. Acesso em: 15 fev. 2011.

¹⁰Matéria disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/geral,chalita-nega-valor-gasto-com-formacao-de-docente,193086,0.htm>. Acesso em: 15 fev. 2011.

¹¹ Os documentos mencionados estão relacionados ao final do trabalho, na seção “Documentos Consultados”.

Teia do Saber durante sua vigência, um valor mais próximo do que foi informado por Chalita do que aquele mencionado por Maria Helena. No entanto, algumas ponderações são necessárias.

Em primeiro lugar, observamos uma grande mobilidade dos subprogramas dentro dos itens de dotação orçamentária. Já mencionamos o caso do ano de 2003, em que o Teia do Saber era um subprograma do item “Melhoria da Qualidade do Ensino Fundamental”. Nos anos posteriores, vimos algumas ações entrarem e saírem do orçamento do Teia do Saber, como por exemplo, o programa de capacitação “Ensino Médio em Rede”, que tinha financiamento do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PROMED), mas que estava no rol de ações do Teia do Saber em 2004, sendo que em 2005 este passou a ser um item orçamentário específico; ou como os casos do Bônus Merecimento, destinado aos professores, gestores e funcionários, e a Bolsa Mestrado / Doutorado, que de 2004 a 2006 compunham o orçamento do Programa Teia do Saber e que em 2007 deixaram fazê-lo. Portanto, nos parece que os valores informados por Maria Helena Guimarães Castro estavam englobando ações mais diversificadas de formação continuada de professores, que talvez não estivessem vinculadas especificamente ao orçamento do Teia do Saber, enquanto que Gabriel Chalita se ateve, pelo visto, ao investimento da SEESP relacionado ao Programa. Isso pode explicar, também, a queda de quase R\$ 30 milhões no valor do investimento destinado ao Teia em 2007, já na administração Serra.

O que subjaz ao debate orçamentário travado pelos dois secretários de educação é a crítica, por um lado, à falta de foco da política de formação continuada de professores, expressada por Maria Helena Guimarães Castro, na qual a ex-secretária faz inclusive uma defesa das IES contratadas por dizer que estas “ofereciam aquilo que era pedido pela secretaria”; e por outro, a defesa do modelo, feita por Chalita. Apesar do Programa Teia do Saber ter muitos subprogramas, o cerne da discussão era o modelo de programa de formação continuada de professores materializado no Programa Teia Universidades – PTU, nosso objeto de pesquisa, o qual passamos a descrever a seguir.

3.3 – O Programa Teia Universidades

3.3.1 – Descrição do PTU

O PTU, conforme já mencionamos, foi um programa de formação continuada de professores em serviço que teve início em 2003, como parte do programa mais amplo chamado Teia do Saber. Consistia basicamente na contratação de IES, privadas ou públicas, para ministrar cursos de metodologia de ensino das diferentes disciplinas escolares a professores da rede pública estadual, efetivos ou não¹². As informações que seguem são uma síntese do que pudemos apurar da consulta dos documentos Política Educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (2003); Projeto Básico do Programa Teia do Saber, versões 2004, 2005 e 2007; das entrevistas com o coordenador estadual do PTU no período 2004 – 2006 e com a coordenação regional do PTU na DERSV no período de 2005 – 2007.

Os cursos eram compostos por até três módulos de 80 horas cada um, um módulo básico e dois de aprofundamento. No entanto, os professores não eram obrigados a cursar os três módulos; muitos dos cursos nem tiveram a oferta dos módulos de aprofundamento. Isto porque a demanda por cursos em continuidade era definida pela disposição dos professores em cursá-los, pois a adesão era voluntária. Os cursos eram presenciais e aconteciam fora da jornada de trabalho, com duas opções: ou durante a semana útil, à noite, ou no sábado. O gestor da CENP entrevistado indicou que em algumas localidades os cursos foram ministrados aos domingos, mas estes foram exceção à regra.

O critério para a adesão dos professores a algum curso era simples: bastava sinalizar seu interesse em participar. Alguns meses antes de se iniciarem os cursos, as DE's divulgavam as listas de capacitações e os professores se inscreviam. Era facultativa a escolha entre cursos que focavam o ensino médio ou fundamental, embora os cursos voltados para o ensino médio tivessem maior procura, segundo o gestor local. Após o final do período de inscrições, os professores cursistas assinavam um termo de responsabilidade no qual se comprometiam a frequentar assiduamente as capacitações sob pena de terem de devolver aos cofres públicos o valor *per capita* despendido pela SEESP para aquele curso. O professor que tivesse um índice de frequência maior do que 80% das aulas e cumprisse com as tarefas designadas pela IES recebia

¹² Conforme assinalado anterior mente, somente era vedada a participação de professores eventuais.

certificação pela SEESP, que poderia ser usada para fins de evolução funcional, na modalidade não-acadêmica¹³, a partir de 2005.

A contratação da IES era realizada por meio de pregão público, preferencialmente eletrônico, e o critério era o menor preço oferecido para o pacote de cursos requerido. A partir de 2004, acrescentou-se o critério de qualificação técnica na constituição do corpo docente, que deveria ser formado por professores mestres do quadro de funcionários da IES e coordenado por um professor doutor, também do quadro da instituição, e em 2005 o critério da localização da IES, conferindo-se preferência àquela que estivesse estabelecida na área da abrangência da diretoria de ensino. No entanto, esses critérios eram secundários em relação ao do menor preço. A contratação da IES era realizada diretamente pelas diretorias de ensino, sendo estas responsáveis pela elaboração do edital e encaminhamento do processo licitatório, de acordo com instruções expedidas pela SEESP. As diretorias de ensino eram auxiliadas pelo departamento jurídico da SEESP na confecção dos editais. Segundo o relato do gestor local na DERSV, o departamento jurídico da SEESP tinha uma postura mais fiscalizadora do que de auxílio propriamente dito. Era prevista apenas uma hipótese de contratação fora de licitação, no caso de haver “pregão deserto”, segundo o gestor da CENP. Nessa situação, uma universidade pública era contratada independentemente do preço oferecido pelos cursos e dispensava-se a licitação. As verbas para a contratação eram liberadas pela SEESP diretamente para as diretorias de ensino e o contrato era realizado entre diretoria e IES. Daí derivou a grande dificuldade que encontramos em mapear o montante dos recursos utilizados para a contratação das IES em nível estadual, pois esse procedimento envolveria relacionar cada DE do Estado e cada IES vinculada nos cinco anos de vigência do PTU. Se considerarmos que todas as IES cadastradas no *site* da CENP desenvolveram ações de formação no âmbito do programa, teríamos que mapear no orçamento 562 instituições, o que estava fora das nossas possibilidades de pesquisa. Realizamos este levantamento somente em relação à Diretoria de Ensino da Região de São Vicente, o qual apresentaremos mais à frente.

O programa logrou capacitar cerca de 80 mil professores no período de 2003 a 2007, o que corresponde a um pouco mais de um terço dos professores em atividade na rede estadual em

¹³ Os decretos estaduais 49.366/05 e 49.394/05, expedidos em 2005, regulamentaram dois tipos de evolução funcional para os professores, diretores e supervisores de ensino: a evolução funcional por via acadêmica e pela via não-acadêmica. A primeira é destinada àqueles funcionários que obtiverem o título de mestre ou doutor em sua respectiva área de atuação; a segunda é obtida por meio da frequência certificada a cursos de curta duração, no mínimo 30 horas, combinada com outras atividades.

dezembro de 2007 (SÃO PAULO, 2010). Mesmo considerando que parte desse número inclui cursistas que frequentaram mais de um curso, seja por lecionar em diferentes disciplinas ou por ter feito cursos em continuidade, a quantidade total de professores atendida pelo PTU foi expressiva.

A organização do PTU privilegiava a descentralização. As DE's não eram somente responsáveis pela contratação das IES que ministrariam os cursos, mas também pela formulação de seu conteúdo curricular. A SEESP fornecia, por meio do Projeto Básico, as linhas gerais das capacitações a serem desenvolvidas e as DE's deveriam adaptar essas orientações às necessidades pedagógicas verificadas em sua jurisdição. O principal indicador dessas necessidades era o desempenho dos alunos nas avaliações do SARESP, ou seja, era um indicador indireto, pois bastava a interpretação do Dirigente de Ensino ao examinar os resultados da avaliação para concluir que os professores tinham dificuldade para ensinar determinado conteúdo curricular. Segundo o gestor da CENP, a maior parte das diretorias de ensino não realizou estudos consistentes acerca da demanda pelos cursos, o que promoveu a adoção integral das orientações dos Projetos Básicos, em vez de se promoverem adaptações em atenção às necessidades de formação dos docentes da região. As IES contratadas, em geral, apresentavam um cardápio de cursos às DE's, que poucas vezes o rejeitavam ou modificavam. Nessas linhas gerais estipuladas pelo Projeto Básico estavam a forma de se constituírem as turmas e os conteúdos programáticos. Os cursos estruturavam-se por nível de ensino (fundamental ou médio) e por área do conhecimento ou disciplina. Até 2006, as turmas eram formadas agregando professores de determinadas áreas de conhecimento – ciências da natureza: Física, Química e Biologia; ciências humanas: História e Geografia – com exceção das disciplinas de Português e Matemática, que costumavam ter cursos específicos. No último ano do programa, a SEESP apresentou uma novidade na organização curricular dos cursos, que passariam a se estruturar em eixos temáticos, divididos por níveis de ensino. Nessa nova configuração, as disciplinas de Português e Matemática perderiam seus privilégios de cursos exclusivos e integrariam as áreas de conhecimento Linguagem, Códigos e suas Tecnologias e Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Os professores poderiam optar por um dentre três eixos temáticos a serem oferecidos pela IES contratada. Essa organização em eixos temáticos obedece às Diretrizes e aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Uma grande omissão que permeou praticamente toda a existência do PTU foi em relação às disciplinas de Educação Física, Filosofia e Sociologia. Dado

que nenhuma versão do Projeto Básico contemplou uma formação específica para esses professores, as DE's e Universidades também se viram desobrigadas a desenvolver cursos voltados para essas áreas. A versão 2007 do Projeto Básico abria a possibilidade para os professores de Educação Física se inscreverem nos eixos temáticos da área do conhecimento de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias, e aos professores de Filosofia e Sociologia participarem nas capacitações da área Ciências Humanas e suas Tecnologias. No entanto, havia apenas um tópico para essas disciplinas em cada eixo temático, o que não contemplava plenamente a participação desses professores. Pareceria absurdo que um programa de formação continuada de professores tão abrangente quanto o Teia Universidades ignorasse uma fatia tão expressiva de seu público-alvo, principalmente em se tratando dos docentes de Educação Física, mas se considerarmos que essa disciplina está fora da avaliação do SARESP, constatamos a importância que a avaliação externa tinha na formulação e regulação do programa de formação continuada.

Os objetivos do programa, explicitados nas versões do Projeto Básico, permaneceram os mesmos durante toda a sua vigência, quais sejam:

- Atualização para o uso de novas metodologias voltadas para práticas inovadoras e para o uso de materiais didáticos que atendam às necessidades de aprendizagem das crianças e jovens, 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 redirecionar 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, 2007, p. 1, 2.)

Podemos observar que este rol de objetivos é bastante genérico, pois não indica uma ação preferencial a ser desenvolvida pelos cursos em nenhum dos tópicos. Além disso, a maneira como estão explicitados dificulta uma verificação empírica de resultados. Num rápido exercício de imaginação poderíamos sugerir algumas especificações aos tópicos apresentados, tais como: quais “novas metodologias” poderiam ser trabalhadas? O uso de qual material didático será

priorizado no curso? Quais são as competências a serem desenvolvidas nos professores para o manuseio de novas tecnologias? Quais práticas de avaliação da aprendizagem dos alunos deveriam ser priorizadas, dentre as muitas que existem? Quais são as competências que “qualificam para o enfrentamento das contradições do cotidiano” e como desenvolvê-las e operá-las com os alunos? Essas poucas questões que levantamos, apesar de insuficientes, já delinearíamos com maior precisão os objetivos da ação formativa dos cursos. Parece-nos que os formuladores das versões do Projeto Básico deixaram propositadamente essas questões e outras em aberto para serem implementadas localmente pelas diretorias de ensino e IES contratadas. Segundo Marinho e Façanha (2001), essa configuração genérica em programas sociais é uma característica muito presente em programas governamentais amplos. *A priori*, isto não representaria um problema, pelo contrário, mas os autores ressaltam que “é exatamente em ambientes descentralizados que se torna necessário e desejável comprometer os agentes responsáveis pela execução dos programas com objetivos pretendidos” (MARINHO; FAÇANHA, 2001, p. 8). Cabe-nos, portanto, procurar indicações de outro objetivo a ser perseguido pelo programa, mais palpável, que servisse de paradigma prático para sua avaliação e que pudesse ser utilizado pela gestão central do programa como instrumento de comprometimento das instâncias descentralizadas.

Conforme já comentamos, o principal indicador para determinar a demanda pelos cursos era o desempenho dos alunos no SARESP, o que nos leva a crer que um dos objetivos centrais do programa era propiciar a elevação dos índices apurados na avaliação externa. Vale lembrar que esses índices a que fazemos referência correspondem às competências e habilidades de leitura e produção de textos requeridas pela avaliação. Constatamos essa vinculação estreita entre índices do SARESP e construção da demanda para os cursos do PTU na fala do gestor da CENP entrevistado, que indica que o balanço da avaliação era uma das responsabilidades das DE's em relação à gestão do programa em nível estadual:

Um dos pontos fundamentais desses cursos da Teia do Saber ele implicava na Diretoria de Ensino fazer um balanço desse indicador, que na época era o Saresp e depois o IDESP também, e ver o desempenho daquele segmento, daquela área do conhecimento no Saresp e, é claro, montar alguma ação, no caso o curso, no sentido de sanear essa defasagem naquela escola, naquela área de conhecimento, com aqueles professores, naquela rede. O Saresp era realmente fundamental. (GESTOR CENP, p. 5.)

Essa tarefa de construir estudos a partir do SARESP nas DE's foi cumprida pela diretoria de São Vicente no documento "SARESP 2004: estudos realizados no 1º bimestre de 2005 pelas UEs da DER São Vicente" (DIRETORIA DE ENSINO DA REGIÃO DE SÃO VICENTE, 2005). Todas as escolas vinculadas à DERSV responderam a um questionário padrão, no qual estavam elencadas todas as competências e habilidades presentes nas questões do SARESP de 2004, e indicaram aquelas que tiveram percentual de erro maior que 25%. Infelizmente não tivemos acesso aos planos de ensino para os cursos do PTU do ano de 2005 para poder realizar o cruzamento de dados, no entanto pudemos constatar que parte desse material foi disponibilizado para as IES da região para que pudessem elaborar seus planos de ensino.

Além disso, a SEESP utilizou a divulgação dos resultados do SARESP de 2003 e 2004, nos quais se constatou melhora nos índices, para atribuir ao Programa Teia do Saber esse resultado:

A partir dos resultados obtidos com a **7ª edição do SARESP/2003**, realizado em todas as séries dos dois ciclos do Ensino Fundamental e nas do Ensino Médio, **pode-se inferir que os investimentos da Secretaria da Educação na formação continuada dos professores e dos gestores vêm contribuindo substancialmente para a crescente melhoria da sua atuação, no dia a dia da prática pedagógica nas Unidades Escolares**, quais sejam: [...]

Programa Teia do Saber – em permanente articulação com as Diretorias de Ensino e as Unidades Escolares, buscando atender às necessidades de aperfeiçoamento e atualização dos professores da rede, nos componentes curriculares em que atuam. As ações deste Programa são desenvolvidas a partir do modelo ação/reflexão/ação, articulando teoria e prática, em atividades presenciais, visando ao aperfeiçoamento do desempenho dos docentes das equipes regionais e locais. (SÃO PAULO, 2004c, p. 14. Grifos no original.)

O investimento maciço em capacitação de professores, aliado a programas de recuperação e aulas de reforço, e ao estímulo à participação dos pais e da comunidade na vida escolar tem surtido efeito na qualidade da escola pública paulista. Resultados globais do Saresp 2004, sistema de avaliação aplicado pela Cesgranrio para medir o desempenho individual de cada um dos quase cinco milhões de alunos do Ensino Fundamental – 1ª a 8ª séries – e do Ensino Médio, apontam médias superiores a 55,5, chegando a 73,2 na 2ª série do Ensino Fundamental. E mais de 60% dos alunos de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental conferiram notas entre 8 e 10 para os seus professores. (SÃO PAULO, 2005b, p. 1.)

O material apresentado apóia a nossa interpretação de que a elevação dos índices aferidos no SARESP constituía o objetivo palpável dos formuladores do PTU e que isto era conhecido e cobrado das equipes descentralizadas, no sentido expresso por Marinho e Façanha (2003).

Esta leitura do objetivo central do programa é coerente com a estrutura curricular dos cursos. Conforme verificamos, a SEESP associava diretamente o desempenho dos alunos nos exames no SARESP à capacidade dos professores em ensiná-los as competências e habilidades requeridas. Segundo Dias (2002):

Podemos afirmar que a formação de professores fez muito uso dos modelos curriculares baseados nas competências inspirados na teoria da eficiência social e que o currículo por competências sempre esteve ligado à questão da eficácia do professor. Esse modelo entendia ser muito estreita a associação entre desempenho do aluno e do professor. Assim, acreditava-se que alunos com bom desempenho escolar possuíam bons professores ou professores eficazes. (DIAS, 2002, p. 92.)

Num modelo curricular estruturado em competências e habilidades, como no caso da rede de ensino do estado de São Paulo, bastaria organizar cursos de curta duração para municiar os professores de técnicas mais eficientes para a construção das competências cobradas dos alunos nas diferentes disciplinas e verificar se a esperada elevação dos índices da avaliação ocorreria. O debate acerca da validade dessa concepção do processo ensino-aprendizagem e do grau de efetividade da educação escolar que é possível se estabelecer por meio dos resultados dos exames padronizados, apesar de ser importante e merecer apreciações em trabalhos científicos, está fora do escopo teórico alcançado por esta pesquisa. Indicamos, apenas, que a SEESP foi coerente, em seus princípios, ao associar o currículo, a avaliação externa e a estrutura dos cursos de formação continuada de professores pelo modelo de competências e habilidades.

3.3.2 – Elementos para uma avaliação

Em que pesem todas as considerações feitas até aqui a respeito do PTU, quais sejam, a abrangência das suas ações, os recursos financeiros investidos, a estrutura montada para seu funcionamento e sua importância estratégica na política de educação do governo Alckmin (2003 – 2006), o programa foi desativado ao final do ano de 2007, após a edição levada a cabo pela administração de José Serra (2007 – 2010). Os depoimentos colhidos nesta pesquisa sugerem três fatores que podem ter influenciado a decisão de encerramento do programa: a ausência de uma

avaliação externa do programa, a sua estrutura descentralizada e o critério de contratação das IES pelo menor preço.

Selecionamos alguns trechos da entrevista que realizamos com um gestor da CENP que exemplificam a posição da SEESP em relação à avaliação do PTU:

Você não conta com avaliação externa. Você tem essas avaliações internas, voltadas para determinados programas, pra determinados projetos, aí você pode lá na academia, com base nessas avaliações internas aí sim... Nós tivemos avaliações institucionais, mas aí avaliação institucional... fica complicado... (p.1) Muito menos o depois. Foi o que falei pra você, inclusive aqui na Secretaria, nós carecíamos de uma avaliação externa, pra ver o impacto disso na sala de aula. Nós não tivemos nenhuma avaliação externa durante cinco anos, capacitando 80 mil professores, quer dizer, então... (p. 6)

Ela se limitava ao institucional, aqui dentro mesmo. A gente pegava os resultados e preparava os relatórios, a cada ano a gente preparava isso pra apresentar ao coordenador, só isso. (p. 7)

Eu acho que o que faltou, e isso eu volto no ponto, faltou uma avaliação externa que apontasse realmente e os relatórios ficavam muito restritos aqui e muitas coisas, muitas coisas não, muitas dessas experiências exitosas realmente a Secretaria não se apropriou. Pra você ter uma idéia, no programa que eu coordeno aqui, que é o programa Bolsa Mestrado Doutorado, nós tivemos *N* trabalhos sobre a Teia do Saber que estão aí, a Secretaria não aproveitou. (p. 8)

O que pudemos constatar cruzando os dados obtidos na entrevista com a pesquisa documental que realizamos é que o processo de avaliação do PTU consistia na elaboração de relatórios de atividades para cada edição do programa, ao seu final, por parte da equipe gestora localizada nas DE's. Esses relatórios eram enviados para a CENP, que redigia uma síntese da operação descentralizada e a encaminhava para o coordenador geral do programa. Não tivemos acesso a nenhum relatório-síntese elaborado pela CENP, pois, segundo um dos gestores entrevistados, houve um problema no sistema informatizado que armazenava o banco de dados do PTU e todos os arquivos referentes ao programa se perderam. Tendo em vista a importância que o PTU teve, seria de se esperar que a SEESP tivesse um maior zelo com essa documentação, ao promover ações de *back up* dos dados, por exemplo. Além disso, a demanda de uma avaliação externa dos resultados do programa tem pertinência. Podemos inferir na fala do entrevistado que esse procedimento de avaliação interna das ações do PTU deixou a desejar, tanto no sentido de reorientar as práticas locais indesejáveis quanto generalizar para a rede as experiências locais bem sucedidas. A avaliação externa poderia fornecer dados importantes para a administração pública, no sentido de reorientar sua política de formação continuada de professores. Ao que

parece, a SEESP procedeu antes a uma *avaliação política*, baseada nos dados das avaliações internas, do que a uma *avaliação de política*, segundo a distinção apresentada por Figueiredo e Figueiredo (1986), que seria alimentada pela avaliação externa. Conforme dizem os autores:

Neste caso, se a avaliação se detiver no exame substantivo da política e de seu produto, sem entrar no mérito da efetiva apropriação de seus benefícios por parte da população, ela fica restrita à avaliação política, conforme antes destacamos. Ao entrar no mérito da efetiva apropriação dos benefícios, como sugere Abranches, avançamos para a avaliação de política, tanto do seu produto quanto do seu impacto. (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986, p. 110)

Ao tomar como indicador prioritário de efetividade do programa os índices do SARESP, a SEESP deixou de explorar vários outros campos da vida escolar que influenciam o indicador e que poderiam ser alvo de capacitação num programa de formação continuada.

Outra crítica contundente ao modelo de programa representado pelo PTU reside justamente na acentuada descentralização na formulação do currículo dos cursos, delegada às DE's e às IES. A fala de um dos nossos entrevistados exemplifica bem o que queremos dizer:

Nós tivemos muito sucesso em alguns cursos e em outros não, em outros infelizmente... por uma razão: os cursos da Teia do Saber eram todos descentralizados. A gerência desses cursos, que se baseavam no projeto básico nosso aqui, que era só básico, ela não foi bem... ela não teve sucesso em muitas diretorias de ensino. Porque a nossa visão era a seguinte: cada diretoria de ensino tinha, realmente sabia aonde estavam os gargalos, e sabiam, por exemplo, discutir com a universidade que curso era mais adequado para aquela diretoria e em que área do conhecimento esse curso deveria ser dirigido, e como deveria ser montado, mas não foi bem assim que aconteceu. Em alguns lugares a universidade botou lá pela goela abaixo da diretoria o curso, fez aquela onda toda e a diretoria achou que estava comprando o produto ideal. Isso acontece em toda capacitação descentralizada, você trabalha com diretorias e com diretorias, então... (GESTOR CENP, p. 2.)

Percebemos dois tipos de crítica nesse depoimento: a primeira em relação à deficiência de algumas diretorias de ensino em levar a cabo diagnósticos mais completos sobre as necessidades educacionais das escolas sob sua jurisdição; e a segunda é uma crítica à própria descentralização enquanto modelo para uma política de formação continuada. Com respeito ao primeiro elemento, não conseguimos colher evidências de que as equipes locais passaram por treinamentos específicos para a elaboração de estudos tais como o demandado, o que seria apreciável, tendo em vista a complexidade da tarefa de elaborar cursos de formação continuada adequados para

cada região. Mas mesmo que as equipes locais tenham recebido este treinamento, um diagnóstico das fragilidades pedagógicas de determinada rede de ensino ou instância local deveria estar baseada em estudos qualitativos envolvendo a participação ativa daqueles que seriam o público-alvo da ação política: os professores. Pelo que pudemos constatar da leitura do documento “SARESP 2004: estudos realizados no 1º bimestre de 2005 pelas UEs da DER São Vicente”, este estudo, na DERSV, foi restrito a um levantamento quantitativo das competências e habilidades que os alunos mais demonstraram ter dificuldade no SARESP daquele ano. Também detectamos nesse documento que foi realizada uma consulta às UE’s para levantar a quantidade de alunos que obtiveram conceito “Insuficiente” nas avaliações internas das escolas e se reservaram alguns HTPC’s para a discussão dessas insuficiências com os professores. Não podemos afirmar que este foi um procedimento padrão para todas as DE’s, nem que essa prática se repetiu nos anos subsequentes, mas uma instrução recebida pelas DE’s para o PTU daquele ano nos indica que essa iniciativa de complementar os dados do SARESP com informações das escolas foi uma exceção. Outro fator que corrobora essa leitura é que os professores negaram terem sido consultados sobre a elaboração dos cursos do PTU na entrevista coletiva realizada por nós.

O segundo fator guarda uma aproximação muito grande com o que acabamos de afirmar. A descentralização dos cursos foi criticada como sendo potencialmente perigosa em si, tendo em vista que “isto acontece em toda capacitação descentralizada” (GESTOR CENP, p. 2). Cabe-nos retomar, portanto, o ambiente político em que se insere o processo de descentralização do PTU.

Federico Tobar (1991), ao realizar uma revisão da literatura a respeito da descentralização, a define como um “‘meio’ (tático e estratégico) para atingir determinados ‘fins’ que são anteriores e superiores a ela mesma” (TOBAR, 1991, p. 3, 4). O autor credita a expansão das políticas de descentralização à constatação, feita nos anos 80 do século passado por ocasião da emergência das receitas neoliberais, de que esse modelo de administração estatal era vantajoso economicamente em um panorama de contenção de despesas. No entanto, essa característica da descentralização não eliminaria, em tese, uma das vantagens do modelo, que era a possibilidade de ampliação dos espaços democráticos pela disseminação de centros de poder. No entanto, para assegurar o caráter democrático das ações descentralizadas é necessário um componente: a participação popular. Comenta o autor:

Contudo, este tipo de estratégias pode adquirir um sentido democratizador quando ela abre novos canais de participação. Portanto, para identificar se

a estratégia descentralizadora procura dissolver ou resolver o conflito é preciso registrar de onde surge a iniciativa. Ou seja, é importante identificar quando se trata de políticas "concedidas" ou "demandadas" (Hirschman: 1987). Uma jogada tecnocrática para dar continuidade ao sistema ou o resultado articulado de uma demanda organizada através dos movimentos sociais. (TOBAR, 1991, p. 12.)

Este é o ponto que destacamos nesse debate acerca da descentralização: a participação popular. Uma vez que o autor coloca esse componente como fundamental para assegurar a expansão dos espaços democráticos, realiza uma distinção importante entre dois conceitos que confundem: descentralização e desconcentração administrativa. Enquanto que a descentralização implica a redistribuição do poder de decisão às instâncias locais, a desconcentração restringe-se à delegação de competências e tarefas sem que seja alterado o centro de decisão, que permanece na instância central. Se retomarmos rapidamente o histórico que realizamos neste trabalho sobre o processo de reforma da educação levado a cabo pelas administrações estaduais do PSDB, percebemos que a participação ativa dos movimentos sociais na elaboração e implementação das políticas educacionais foi muito reduzida. Nas palavras de Souza (1999):

A reforma educacional, ao privilegiar a racionalidade técnica na implementação e na condução dos processos de decisão, contribuiu para negar a dimensão política: desprezando a via democrática de legitimação do poder e de manifestação dos interesses dos professores, pais e alunos. O caminho escolhido pela Secretaria de Estado da Educação privilegiou uma forma particular de saber, aquele construído pelo grupo que atualmente dirige a educação paulista. (SOUZA, 1999, p. 139.)

Em relação ao PTU, pudemos constatar que, embora as diretorias de ensino tivessem autonomia para definir quais seriam as IES contratadas e quais componentes curriculares seriam focalizados nos cursos do programa, essa liberdade era restrita pelos critérios definidos pela SEESP, tanto no que diz respeito à forma de contratação das IES, que era a do menor preço em pregão, quanto ao caráter dos cursos, que deveriam ser voltados para metodologias de ensino. Esses dois aspectos fundamentais associados à pontual consulta aos professores nas escolas, que pelo verificamos aconteceu apenas uma vez em cinco anos de funcionamento do programa na DERSV, e à parca generalização das experiências locais exitosas são índices de que a SEESP lançou mão de estratégias de desconcentração administrativa e não de descentralização. Dessa

forma, as margens de manobra das DE's eram estreitas na operação do programa, que privilegiava o aumento dos índices do SARESP.

Por fim, temos o último elemento de crítica ao PTU, a contratação das IES para ministrar os cursos do programa por meio de pregão com critério de menor preço. A crítica a esse modo de contratação apareceu na fala de todos os nossos entrevistados, nos relatórios de avaliação locais e na entrevista coletiva com os professores. Se tomarmos como parâmetro de comparação as ações de formação continuada desenvolvidas pela SEESP nas duas gestões de Mário Covas (1995 – 2002), especialmente o caso do PEC, veremos que esse modelo de contratação por menor preço foi uma ruptura importante que a administração Alckmin (2003 – 2006) realizou. As ações do PEC eram desenvolvidas preferencialmente pela universidades públicas e algumas instituições privadas foram convidadas a participar, mas prevalecia o critério de competência técnica da instituição. Quando se instituiu o critério de menor preço, aliado ao da localização, conforme comentamos, a participação de universidades públicas tais como a USP e a Unicamp, ou comunitárias como a PUC-SP, que não possuem muitos campi descentralizados no interior, ficou praticamente inviabilizada. Além disso, temos que considerar que o critério de menor preço constitui uma séria limitação quanto aos recursos humanos e didáticos disponibilizados pelas IES para os cursos.

Mesmo prescindindo de uma avaliação externa para aferir com maior independência os resultados do PTU na rede de ensino paulista, é legítimo supor que a SEESP utilizou os indicadores aqui apontados para decidir pelo encerramento do programa ao final de 2007, iniciando um novo ciclo na política de formação continuada de professores.

4 O PROGRAMA TEIA UNIVERSIDADES NA DIRETORIA DE ENSINO DE SÃO VICENTE

Neste capítulo descreveremos a operacionalização do PTU na DERSV, baseada na documentação oficial consultada, nas entrevistas realizadas com um gestor local do programa e com a representante da UNISANTOS, e apresentaremos os resultados da entrevista coletiva que realizamos com os professores de uma escola estadual da cidade de São Vicente. Para isso, dividimos esta seção em duas partes: a primeira trata dos dados quantitativos do programa e a segunda dá conta dos aspectos qualitativos que aferimos em nossa pesquisa.

4.1 Dados gerais do PTU na DERSV

As ações do Programa Teia Universidades na Diretoria de Ensino de São Vicente contaram com a adesão de 1912 professores nos seus cinco anos de funcionamento. Duas IES foram responsáveis pelos cursos do programa no período compreendido entre os anos de 2003 a 2007, a Universidade Católica de Santos – UNISANTOS, e a Associação Jaboticabalense de Educação e Cultura, conhecida na região por Faculdade São Luiz de Jaboticabal – FSL. Foram organizados 46 cursos no período de vigência do programa, perfazendo um custo total para a DERSV de R\$ 1.322.915,00, excluindo-se os valores gastos no ano de 2003, pois não tivemos acesso ao contrato relativo àquele ano. A tabela abaixo informa os valores gastos por ano e o custo médio por aluno.

Tabela 1: Programa Teia Universidades na DERSV - Custo Médio por Aluno 2003/2007

	UNISANTOS		Faculdade São Luiz de Jaboticabal			TOTAL
	2003	2004	2005	2006	2007	
Nº de cursos	4	5	11	13	13	46
Nº de alunos	391	289	331	566	335	1.912
Valores totais (R\$)	N/D	120.859,75	267.052,00	560.804,61	374.200,00	1.322.916,36 ²
Valor por aluno (R\$)	N/D ¹	418,19	806,80	990,82	1.117,01	833,20 ³

1 – N/D = Dado não disponível.

2 – Soma dos valores encontrados, excetuando-se os valores referentes ao ano de 2003.

3 – Média aritmética dos valores encontrados, excetuando-se os de 2003.

Fonte: Contratos de homologação de 2004, 2005, 2006 e 2007 e Relatório de Avaliação das Ações de Formação Descentralizadas de 2003. Organização do autor.

Podemos observar um aumento progressivo do valor médio por aluno ao longo dos anos de funcionamento do PTU, aumento esse mais abrupto na passagem do ano de 2004 para 2005. Delineamos duas hipóteses a respeito dos fatores que podem ter influenciado essa elevação de custos. A primeira foi a exigência de que os docentes dos cursos deveriam possuir titulação mínima de mestre, a partir do edital de 2005. Quanto ao segundo ponto, pudemos constatar, por meio das entrevistas com um gestor local do programa e com a representante da UNISANTOS e também por meio da leitura dos relatórios de avaliação, que se estabeleceu uma relação de troca entre a DERSV e as IES, de modo que estas passaram a incorporar em suas propostas de trabalho as críticas recebidas nas edições anteriores do programa, tais como adequação de espaços pedagógicos, uso de laboratórios e adaptação do currículo dos cursos. É de se esperar que tais arranjos, embora desejáveis para a qualidade da formação, tenham seu impacto no custo operacional. Mais a frente detalharemos a relação estabelecida entre a DERSV e as IES contratadas.

4.1.1 O ano de 2003

A DERSV contava, em 2003, com 71 unidades escolares, abrangendo os municípios de São Vicente, Praia Grande, Mongaguá, Itanhaém e Peruíbe. O quadro docente era composto por 3.155 professores, sendo que destes 32% eram titulares de cargo e 68% OFA's. Atribuímos a expressiva quantidade de professores temporários devido ao tempo decorrido entre um concurso público e outro na rede estadual. Antes de 2003, o último concurso havia ocorrido em 1998, disponibilizando 10.000 vagas para todo o Estado, número muito aquém da necessidade da rede.

Foram oferecidos quatro cursos de capacitação, freqüentados por 391 professores. Dessa maneira, os professores cursistas representavam 12,5% dos professores da rede estadual de ensino da DERSV à época. A situação funcional dos professores participantes era composta por 26,75% de efetivos e 73,25% de OFA's. A hipótese para essa grande adesão de professores OFA aos cursos se desdobra em dois aspectos: o primeiro é que estes são os mais afetados pelas difíceis condições de trabalho na rede, o que poderia ser um fator de motivação para a adesão a programas de formação que os ajudariam a aprimorar sua prática em sala de aula, e o segundo é

que esses professores poderiam ver nos cursos uma possibilidade de preparação para futuros concursos públicos.

A instituição formadora contratada foi a Universidade Católica de Santos – UNISANTOS – a mais tradicional universidade na formação de professores na região. De todos os docentes participantes dessas atividades de formação continuada em serviço nesse ano, 22,75% foram graduados por esta instituição, sendo que o restante estava dividido entre diversas faculdades da região e de outras localidades do Estado.

Os cursos oferecidos, com 64 horas de duração, estão representados na Tabela 2. O fundamento para a escolha destes componentes curriculares, expresso no Relatório de Avaliação das Ações da Formação Descentralizadas – 2003, deveu-se unicamente aos resultados do SARESP dos anos de 2001 e 2002, nos quais se constatou a deficiência de aprendizagem dos alunos nas disciplinas da área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Não se fez menção a qualquer consulta aos docentes sobre suas dificuldades pedagógicas em sala de aula que pudesse enriquecer o processo de escolha dos cursos a serem ministrados. No que diz respeito ao curso de Alfabetização e Letramento, grande parte dos participantes era professor do Ciclo II do ensino fundamental, tendo o curso um caráter instrumental para capacitar o participante para lidar com a heterogeneidade de competências de leitura e interpretação dos alunos do Ciclo II. A tabela abaixo informa os cursos e a quantidade de professores inscritos e participantes:

Tabela 2: Cursos e participantes do Programa Teia / Universidades na DERSV – 2003

Cursos – Metodologia do ensino de:	Módulo	Inscritos
Física, Química e Biologia – Ensino Médio	I	79
Matemática – Ensino Médio	I	80
Matemática – Ensino Fundamental ciclo II	I	22
Leitura e alfabetização – Ensino Fundamental ciclo I	I	212
TOTAL		393

Fonte: Relatório de Avaliação das Ações da Formação Descentralizadas – 2003. Organização do autor

Analisando-se o currículo e as propostas pedagógicas dos cursos, constatamos que o foco no desenvolvimento de competências e habilidades nos alunos ainda estava difuso. Apesar de serem anunciados objetivos de capacitar os professores para desenvolver um processo de ensino-aprendizagem que privilegiasse os aspectos práticos das disciplinas, observamos que os módulos

de aprendizagem eram organizados em torno de conteúdos curriculares consolidados no currículo escolar das disciplinas, principalmente nos cursos da Área de Ciências Naturais, acrescidos de uma incipiente introdução ao uso de suportes e tecnologias variados em sala de aula, tais como TV, computador e jornais. A exceção a essa regra foi o curso de Alfabetização e Letramento, que no seu currículo abordou questões relativas ao desenvolvimento infantil e práticas de leitura e interpretação.

A avaliação dos cursos foi composta por três diferentes pontos de vista: do participante, da instituição formadora e do Conselho Regional de Acompanhamento da Formação Continuada, composto pela Dirigente de Ensino, dois supervisores, dois Assistentes Técnico-Pedagógicos e cinco diretores de escola (SÃO PAULO, 2004a).

De acordo com o relatório, os participantes, de maneira geral, aprovaram a formação realizada, sendo que 12% consideraram os cursos excelentes e 68,75% consideraram os cursos como sendo bons; já 16,75% consideraram-nos regulares e 2,5% insatisfatórios. Para 97,25% dos participantes, os cursos deveriam ter continuidade no ano subsequente de 2004.

As formações também tiveram uma avaliação positiva por parte da instituição formadora e do Conselho Regional. No entanto, foram mencionadas algumas ressalvas. A principal foi o fato dos cursos terem se dado no final do ano letivo, o que impossibilitou a averiguação de seu impacto na prática docente dos participantes. Acenou-se com a perspectiva de transformações na prática de sala de aula no ano seguinte.

4.1.2 O ano de 2004

Em 2004, a DERSV aumentou de tamanho, contando com 80 escolas nos mesmos municípios já mencionados. O número de professores também cresceu: passou para 3.187, sendo destes 1.451 efetivos (45,51%) e 1.732 OFA's (54,33%). Apesar da proporção de OFA's em relação aos efetivos ter diminuído sensivelmente na rede, por ter sido realizada a primeira chamada do concurso ocorrido em 2003, a principal demanda de docentes que procuraram os cursos de formação em 2004 continuou a ser de temporários contratados a título precário,

assinalando 236 (70%) dos 337 inscritos. Em relação ao total de professores na rede estadual na DERSV, os participantes da formação de 2004 representavam 10,5%.

Apesar da aprovação maciça dos cursos do ano anterior e do elevado grau de interesse em continuar a cursá-los expressados pelos professores, foram mantidos em 2004 apenas dois dos cursos iniciados no ano de 2003. Nestes participaram 96 professores, que perfaziam 28,4% do total de inscritos do ano de 2004. No entanto, se considerarmos apenas a participação dos alunos dos cursos que se repetiram, teremos uma porcentagem de permanência no programa de 59,1%, o que não é irrelevante. O restante dos 241 inscritos em 2004 (71,5%) ingressou em cursos novos.

Tabela 3: Cursos e participantes do Programa Teia / Universidades na DERSV – 2004

Cursos – Metodologia do ensino de:	Módulo	Inscritos
Física, Química e Biologia – Ensino Médio	II	38
Matemática – Ensino Médio	II	56
Matemática – Ensino Fundamental ciclo II	I	46
Leitura e alfabetização – Ensino Fundamental ciclo II/Ensino Médio	I	123
Língua Portuguesa e Literatura – Ensino Médio	I	65
TOTAL		328

Fonte: Relatório de Avaliação das Ações da Formação Descentralizadas – 2004. Organização do autor

Repetiu-se a parceria com a UNISANTOS em 2004. Os cursos Metodologias de ensino de disciplinas da Área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias do ensino médio: Física, Química e Biologia e Metodologias de ensino de disciplinas da Área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias do ensino médio: Matemática foram os únicos que tiveram continuidade, ou seja, um segundo módulo. Iniciaram-se: EF Ciclo II e EM Ler para Aprender; Matemática I – Ciclo II EF e LP e Literatura I – EM. O critério eleito para estabelecer a necessidade dos cursos continuou sendo o resultado insatisfatório dos alunos no SARESP de 2003 na área de leitura, em todas as disciplinas, e na Área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias do ensino médio: Língua Portuguesa e Literatura em especial. Segundo o Relatório de Avaliação de 2004, os cursos em continuidade foram aprovados devido à solicitação dos participantes de 2003.

No que diz respeito à avaliação dos cursos, o Relatório de 2004 apresenta-se bem menos detalhado que o do ano anterior. São registrados apenas os “aspectos facilitadores” e “aspectos dificultadores”, sendo que os dizeres destes praticamente se repetem ao longo de todo o relatório.

O que ficou patente foi, novamente, o fato de a formação ter se dado ao final do ano letivo, inviabilizando novamente a constatação prática dos efeitos dos cursos no aprendizado dos estudantes. Outro aspecto negativo foi o apertado prazo de início das aulas: apenas uma semana após o final da licitação. Tanto a Universidade quanto o Conselho Regional da DE argumentaram que esse prazo exíguo dificultou a preparação dos cursos.

Vale transcrever, como representativos da opinião geral que nos pareceu emergir dos documentos analisados sobre o modelo de formação continuada do programa Teia do Saber desenvolvido em 2004, dois parágrafos das Considerações finais do Relatório de Avaliação de 2004:

A expectativa de que o contingente de professores que retornou à Universidade se tornasse objeto de estudo para o estabelecimento de um programa atualizado de formação continuada viu-se frustrada, pelos impedimentos mencionados no corpo desse relatório. A diferença dos propósitos dos professores da universidade e os das escolas da rede pública estadual acentou-se: quanto mais os professores aproximam-se dos recursos tecnológicos, mais se ressentem da ausência ou insuficiência desses recursos nas escolas da rede. Ainda há um agravante que dificilmente se conseguirá minorar: o interesse de parte dos professores, apenas pela obtenção do certificado e o entendimento de que, para tanto, basta a frequência ao curso, independentemente do aproveitamento. Esta posição foi reforçada pela ausência de critérios para avaliação. (SÃO PAULO, 2005a: 35)

4.1.3 O ano de 2005

O relatório de 2005 foi ainda mais incompleto que os dos anos anteriores, omitindo as informações sobre o número de professores na rede e sua composição e o número de escolas. Efetuou-se uma mudança na instituição contratada para prover a formação: em lugar da Universidade Católica de Santos, instituição consolidada e com tradição na formação de professores na região, foi contratada a Faculdade São Luís de Jaboticabal, instalada nas dependências de uma escola particular na cidade de São Vicente.

Apesar dessa mudança, houve um aumento na procura pelos cursos em relação a 2004, frequentados por 374 professores. Creditamos esse aumento na procura pelos cursos como resultado da regulamentação da evolução funcional não-acadêmica, realizada em meados de 2005. Desses, 123 (32,8%) buscaram cursos em continuidade, sendo que os cursos de Física, Química e Biologia para o Ensino Médio e Matemática para o Ensino Médio alcançaram seu

terceiro módulo. Este é um fato relevante a ser considerado, pois os dois primeiros módulos foram desenvolvidos pela Universidade Católica de Santos, enquanto que o terceiro seria implementado por uma instituição sem qualquer tradição em cursos de graduação na região. Os depoimentos colhidos junto aos professores, por meio do grupo focal que realizamos, indicam que houve a criação de uma relação interpessoal considerável entre os participantes desses cursos, o que pode explicar a sua adesão ao curso apesar da mudança da IES organizadora.

Tabela 4: Cursos e participantes do programa Teia / Universidades na DERSV – 2005

CURSOS – Metodologias de ensino de:	MÓDULO	Nº INSCRITOS
Física, Química e Biologia – Ensino Médio	III	21
Matemática – Ensino Médio	III	32
Língua Portuguesa e Literatura – Ensino Médio	II	20
Arte – Ensino Médio	I	21
Ciências – Ensino Fundamental ciclo II	I	73
História e Geografia – Ensino Fundamental ciclo II	I	26
Língua Portuguesa – Ensino Fundamental ciclo II (sábados)	I	66
Língua Portuguesa – Ensino Fundamental ciclo II (noturno)	I	22
Leitura – Ensino Fundamental ciclo II/Ensino Médio	II	28
História e Geografia – Ensino Médio	I	43
Matemática – Ensino Fundamental ciclo II	II	22
TOTAL		374

Fonte: Relatório de Avaliação das Ações da Formação Descentralizadas – 2005. Organização do autor

A procura pelos cursos superou a do ano de 2004, mas ficou aquém de 2003. A oferta de cursos se diversificou, abrangendo quase todas as disciplinas do ensino fundamental II e ensino médio. Fator importante a ser considerado é que, pela primeira vez, o número de cursistas efetivos superou o número de professores temporários (Efetivos – 52,1%; OFA – 41,4%; 6,5 % sem registro). No entanto, uma quantidade considerável de professores efetivos ingressou na rede estadual naquele ano, sendo que o número absoluto de efetivos superou o de temporários no Estado de São Paulo como um todo (139.527 efetivos contra 112.554 OFA's). Quanto ao período do curso, regularizou-se em parte o problema do calendário, iniciando-se as atividades no mês de setembro e finalizando-se ao fim de novembro.

4.1.4 O ano de 2006

A capacitação de 2006 foi a maior realizada pelo PTU até então na DERSV. Foram oferecidos 13 cursos, sendo que o de Metodologias do Ensino de Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias no Ensino Médio e o de Linguagens, Códigos, e suas tecnologias do Ensino Médio tiveram duas turmas cada. Já o curso de Metodologias de Ensino da Leitura, que atendia docentes de todas as disciplinas da grade curricular, teve cinco turmas. A tabela que se segue apresenta os dados relativos aos cursos, a quantidades de inscritos por cursos e a quantidade de turmas.

Tabela 5: Cursos e participantes do programa Teia / Universidades na DERSV – 2006

CURSOS – Metodologias de ensino de:	Módulo	Total de inscrições	Turmas
Geografia e História – Ensino Médio	II	27	1
Ciências Físicas e Biológicas – Ensino Fundamental II	II	21	1
Língua Portuguesa – Ensino Fundamental II	II	33	1
Física, Química e Biologia – Ensino Médio	I	34	1
Matemática – Ensino Médio	I	59	2
Geografia e História – Ensino Médio	I	41	1
Língua Portuguesa e Literatura – Ensino Médio	I	53	2
Arte – Ensino Médio	I	24	1
Ciências Físicas e Biológicas – Ensino Fundamental II	I	24	1
Matemática – Ensino Fundamental II	I	34	1
História e Geografia – Ensino Fundamental II	I	32	1
Língua Portuguesa – Ensino Fundamental II	I	27	1
Leitura em todos os componentes curriculares – EF/EM	I	157	5
Total		566	19

Fonte: Homologação do contrato 001/2006 e Relatório de Atividades – Programa de Formação Continuada “Teia do Saber” – 2006. Organização do autor.

Além de ter sido a maior capacitação, tanto no número de inscritos quanto na oferta de cursos, o ano de 2006 também foi o que teve melhor organização. Os dados do Relatório de Atividades – 2006 apontam que a preparação para os cursos começou no início do ano e envolveu uma ampla gama de ações para mobilizar os professores. Uma das primeiras foi uma reunião centralizada da equipe gestora do PTU com os coordenadores pedagógicos de todas as escolas da DERSV. Foram apresentados os objetivos do programa, sua formatação e houve uma sessão de perguntas para esclarecer as dúvidas dos coordenadores. Estabeleceu-se, depois disso, uma rotina de comunicações via *email* entre a equipe gestora e as escolas, informando prazos, enviando documentos e planilhas e cobrando atitudes das escolas no sentido de mobilizar os professores a aderir aos cursos. Esse conjunto de ações surtiu o efeito desejado, tanto na adesão para os cursos quanto na resolução de um dos problemas que vinha se repetindo constantemente na organização do programa na DERSV: o início tardio das aulas dos cursos, que acabaram coincidindo, principalmente nos anos de 2003 e 2004, com o fim do ano letivo. O início adiantado das atividades do curso provocou mais um efeito positivo: a diminuição do tempo das aulas. Em edições anteriores, aconteceu que os horários de aulas ficaram muito longos, ocupando os períodos da manhã e tarde nos sábados; isto porque as ações do curso não poderiam ultrapassar os limites do ano letivo. Com o início das aulas logo no começo do segundo semestre, as ações do curso puderam se estender por um número maior de semanas, diminuindo pela metade a jornada diária, que passou a 4 horas nos sábados.

Outra característica marcante da capacitação do ano de 2006 foi a intensificação da ação da equipe gestora do PTU na DERSV junto a instituição contratada. Apesar dos Termos de Visita dos supervisores de ensino e alguns anexos ao Relatório de Atividades indicarem que os representantes da DERSV sempre foram bem recebidos pela FSL, o diálogo entre as duas instituições não era linear e apresentava momentos tanto de colaboração quanto de tensão. Em determinado trecho de sua entrevista, o gestor local mencionou ter usado palavras duras com os representantes da FSL em relação ao curso de Matemática, que no ano anterior havia sido alvo de várias críticas (GESTOR DERSV, p. 24). Em que pese o temor da FSL em se ver preterida em contratos posteriores, o que poderia ter motivado sua cordialidade para com a equipe gestora da DERSV, e que esta por vezes tenha se utilizado de estratégias intimidatórias, o fato é que o grau de interação entre os dois agentes se intensificou na edição do PTU de 2006 em relação às anteriores.

Por fim, é necessário registrar que o PTU de 2006 apresentou uma ruptura organizativa em relação aos anos anteriores. A equipe gestora do programa que assinou o Relatório de Atividades foi composta por seis membros: um gestor local do programa mais cinco mestrados do Programa Bolsa Mestrado, enquanto que nos anos anteriores quem assinava o Relatório era o Conselho Regional de Acompanhamento da Formação Continuada, que era composto por profissionais da DERSV que tinham outras atribuições funcionais além da supervisão do PTU. Isto sinaliza que se estava criando uma especialização de funções na diretoria de ensino para os assuntos de formação continuada de professores. Nesse sentido, a atuação dos mestrados foi destacada. Boa parte dos pareceres técnicos da DERSV em relação à documentação apresentada pela FSL, no que diz respeito à organização curricular dos cursos, foi elaborada pelos mestrados. Nos dizeres do gestor local:

Além disso, eu na época que tinha a Teia do Saber aqui, eu tinha um grupo de mestrados bons que trabalhavam comigo. O programa vinha da universidade, o que eu fazia? Eu reunia aquele povo todo, e eu entregava o programa na mão delas e falava: "vê o que tá ruim".

[...] Então, tava lá, no projeto básico já tinha aquilo que tinha que ser destrinchado ao longo. Então, o plano de aula chegava na segunda-feira. A gente já reunia o pessoal, a gente passava o que a gente queria e o professor específico da área e o mestrando, eu tinha 6 mestrados na época, né...

Poxa... por isso que minha Teia a diferença no Estado de São Paulo... a gente era muito elogiado, a gente era muito... porque eu tinha isso que foi uma sorte dentro da diretoria de ensino. Se acontecer hoje eu não tenho mais nenhum mestrando, né, acabou o inciso 2. (GESTOR DERSV, p. 3.)

Cabe-nos, em rápidas palavras, esclarecer do que se trata o “inciso 2” mencionado pela pessoa entrevistada. Esse “inciso 2” é parte da lei que constituiu o Programa Bolsa Mestrado/Doutorado. Esse programa, destinado aos professores, diretores e supervisores efetivos da rede estadual de São Paulo, foi lançado em 2003 e consistia na distribuição de incentivos aos profissionais que fossem aprovados em um programa de pós graduação *stritu sensu*. Os incentivos podiam ser de duas ordens: ou o funcionário optava por receber um valor pecuniário (inciso 1), ou optava por se afastar da sala de aula, recebendo seu salário no valor de 40 horas semanais e cumprindo 20 horas de trabalho na diretoria de ensino (inciso 2). A legislação referente ao Programa Bolsa Mestrado/Doutorado foi alterada em 2007, na gestão Serra, o que pôs fim ao inciso 2. Não é objetivo deste trabalho discutir em profundidade o Programa Bolsa

Mestrado/Doutorado, mas temos que assinalar que a presença de professores efetivos da rede, com uma formação diferenciada e dedicados a um projeto especial, como aconteceu no PTU da DERSV, configurou um reforço importante para as equipes gestoras nas ações de formação continuada.

4.1.5 O ano de 2007

A capacitação de 2007 foi a derradeira do PTU. Em nível estadual, foi o primeiro ano da gestão José Serra, que substituiu Geraldo Alckmin após o fim de seu mandato. Não se tratou de uma simples substituição de nomes, mas sim de uma mudança significativa nas prioridades políticas, apesar de ambos os gestores serem quadros do mesmo partido.

Em relação ao PTU, na diretoria de São Vicente, o ano de 2007 parecia pouco promissor. A informação que circulava era que não haveria o Teia daquele ano. Segundo relatou o gestor local:

Então, no começo do ano a informação nossa: não vai ter Teia do Saber. Tá bom. O [responsável de São Paulo] chamou a gente e falou: "nós estamos fazendo uma pesquisa pra Teia do Saber, pra 2008 ela vai mudar. Ela vai ser presencial, mas ela também vai ser online. O professor vai ser avaliado, o portfólio dele não vai existir só por existir, ele vai ser avaliado pra ver se realmente ele aprendeu..." (GESTOR DERSV, p. 16.)

Parecia, até então, que o programa estava passando por um período de avaliação, com o objetivo de reorientar as suas ações, no sentido de tornar os cursos mistos, ou seja, parte presenciais e parte à distância, elevar os critérios de avaliação e responsabilização dos docentes que não fossem aprovados, e que voltaria à ativa no ano de 2008. De fato, o gestor da CENP mencionou que participou na construção de um projeto de formação continuada, nos moldes descritos, nesse período. A informação sobre esse período de pausa do PTU permaneceu até o fim do primeiro semestre, sendo que no início do segundo saiu a notícia de que haveria capacitação naquele ano. A equipe gestora da DERSV foi surpreendida, pois estava desmobilizada (GESTOR DERSV, p. 19). A tabela 6 demonstra os cursos e a quantidade de inscritos no PTU de 2007.

Tabela 6: Cursos e participantes do programa Teia / Universidades na DERSV – 2007

CURSOS – Metodologias de ensino de:	Eixo Temático	Inscritos	Turmas
Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias Física, Química, Biologia e Matemática – Ensino Médio	I	47	2
	II	34	1
Ciências Humanas e suas tecnologias História, Geografia, Sociologia, Filosofia e Psicologia - Ensino Médio	II	25	1
	III	30	1
Linguagens, Códigos e suas tecnologias Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira Moderna – Ensino Médio	I	31	1
	II	20	1
	III	21	1
Ler para aprender – Ensino Fundamental e Médio	Inicial	38	1
Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias – Ensino Fundamental	III	20	1
Ciências Humanas e suas tecnologias – Ensino Fundamental	III	20	1
Linguagens, Códigos e suas tecnologias – Ensino Fundamental	II	26	1
	III	23	1
TOTAL		335	13

Fonte: Contrato de homologação 2007. Organização do autor.

Esse atraso no início dos trabalhos para o PTU de 2007 teve uma série de consequências. A primeira e mais evidente foi a queda na procura pelos cursos. Toda a operação realizada no ano anterior foi inviabilizada, o que provocou uma queda na demanda de 40% (de 566 participantes em 2006 para 335 participantes em 2007). Além disso, houve uma modificação importante na organização curricular dos módulos: além de estarem divididos por área do conhecimento e nível de ensino, incluiu-se outra subdivisão que eram os eixos temáticos. Dessa forma, cada área de conhecimento e nível de ensino teve três cursos diferentes. Isto gerou uma quantidade elevada de cursos em relação à demanda, 13 no total, e, consequentemente, um aumento considerável no valor médio por aluno, que foi o mais alto desde o início do programa na DERSV (vide tabela 1).

Repetiram-se problemas que haviam sido solucionados nos cursos de 2005 e 2006: a quantidade excessiva de horas nos cursos no sábado e a frequência à capacitação concomitante ao fim do ano letivo. Com respeito à documentação referente a esta edição do programa, os

relatórios da DERSV foram elaborados e enviados à CENP por meios eletrônicos, não restando cópias escritas no arquivo local. Quer dizer, a avaliação da equipe local do programa foi perdida, junto com toda a documentação eletrônica que estava em poder da CENP. Segundo pudemos apurar, os problemas apontados na operação do PTU na DERSV se repetiram em todo o Estado. Nosso entrevistado na CENP mencionou que o PTU de 2007 não obteve uma adesão maciça, tendo sido uma das menores edições do programa (GESTOR CENP, p. 3). Considerando que o programa vinha evoluindo desde 2004, pelo menos na DERSV, em vários aspectos, tanto no que se refere a sua operação, à adesão dos professores, ao relacionamento entre IES e diretoria de ensino e que vinha se constituindo enquanto uma “tradição” na formação continuada de professores, o encerramento atabalhado do PTU, sem uma avaliação externa de seu impacto na rede, foi uma decisão política precoce e insuficientemente fundamentada.

4.2 Elementos para análise da operação do PTU na DERSV

A prática política de formulação e implementação de programas sociais tem como objetivo interferir em determinado aspecto da realidade social, tanto no sentido de corrigir algum aspecto que se julgue necessário, no presente, quanto garantir que as transformações desejadas perdurem no futuro. Nesse sentido, a simples leitura de dados estatísticos não é suficiente, apesar de necessária. Portanto, apresentaremos algumas de nossas observações relativas ao processo de implantação, operacionalização e avaliação do Programa Teia Universidades desenvolvido pela Diretoria de Ensino de São Vicente, buscando dar uma interpretação para os dados colhidos.

O primeiro aspecto que destacamos diz respeito ao diálogo entre coordenação estadual e equipe gestora local, na DERSV. Em que pese o apoio mútuo que parece ter se desenvolvido, muito presente no depoimento do gestor local, o fator determinante para essa relação foi o comprometimento da equipe gestora local com as metas estabelecidas pela coordenação central. O contrário, ou seja, a instância regional participante e comprometida provocar alterações de caminhos ou influenciar na reformulação processual do programa, não aconteceu. A prova de nosso argumento se sustenta em duas passagens das entrevistas realizadas: na fala do gestor da CENP, na qual é citado textualmente que não houve apropriação por parte da SEESP das

experiências organizativas exitosas das regiões e no depoimento do gestor local, quando menciona uma reunião em que se tratou da participação dos professores eventuais nas ações do programa, que continuou vetada mesmo após ter sido reivindicada por alguns dos gestores locais ali presentes.

Não é nosso objetivo aqui discutir com profundidade a questão da precariedade das condições de trabalho dos professores eventuais no Estado de São Paulo, entretanto não poderíamos deixar de mencionar essa incoerência da SEESP que foi a exclusão dos professores eventuais das ações do PTU. Tal atitude da coordenação estadual do programa só pode ser explicada numa lógica de contenção de gastos e focalização de políticas, no sentido estabelecido por Draibe (1993). Essa falta de permeabilidade da instância central do programa em relação às demandas dos órgãos descentralizados é coerente com a ausência da avaliação externa. Como diz Lüdke, o papel da avaliação é “permitir que, a partir de uma visão concreta da realidade, os próprios participantes do processo procurem suas melhores soluções” (1984, p. 36). Ora, o argumento da autora, com o qual concordamos, é que a avaliação é instrumento na mão dos administradores – públicos, privados, indivíduos ou comissões – que porventura tenham sob sua responsabilidade determinado programa; no entanto, a decisão de utilizar ou não as indicações da avaliação é do administrador. É evidente que em organizações complexas e hierarquizadas, tal como a SEESP, esse poder de decisão dos gestores de programas é submetido a uma série de condicionantes, inclusive da pertinência política da avaliação. Considerando que as reuniões e os relatórios dos órgãos descentralizados forneceram elementos para a avaliação institucional que ocorreu no processo do PTU e que aqueles poucos repercutiram na reorientação de caminhos, podemos afirmar que a avaliação institucional não cumpriu seu papel precípuo.

Por outro lado, constatamos que houve permeabilidade nas relações entre a DERSV e as IES. Pudemos constatar essa evolução na relação tanto na entrevista com o gestor local como no depoimento da representante da UNISANTOS. As IES procuraram agregar as críticas e sugestões da equipe gestora de um ano para o outro na formulação dos currículos dos cursos, além de colaborar para tornar a operação do programa mais proveitosa para ambas as partes. O que pudemos perceber, principalmente em relação aos anos de 2005 e 2006, é que estava em gestação uma cultura institucional de formação continuada, tendo o PTU como pólo aglutinador. O sucesso da edição de 2006 na comunicação com as escolas e na eficiente organização local do programa teve como recompensa uma grande adesão dos professores.

O bom desempenho local do PTU de 2006 também pode ser creditado ao fato de que aquele era o quarto ano consecutivo de curso, ou seja, os professores já esperavam a edição do programa, quaisquer que fossem suas motivações. Isso comprova que a permanência de uma determinada IES na organização dos cursos potencializa seus resultados, o que é facilitado pelo modelo do convênio. Conforme já foi comentado, a diferença entre convênio e contrato é que, no primeiro, o poder público toma a iniciativa de buscar determinada IES e a convida para ministrar os cursos, de acordo com seus critérios, enquanto que no segundo a contratação é baseada no pregão de menor preço. Uma das principais críticas ao PTU, em geral e em parte também em relação ao funcionamento local do programa, foi essa questão do pregão por menor preço. A representante da UNISANTOS resumiu bem o problema:

[...] logo no início a relação sempre foi pelo menor preço e isso é uma crítica que em educação você não pode implementar uma política, fazendo uma concorrência pública pelo menor preço. Eu acho que essa é uma das críticas fundamentais, porque você pode fazer uma combinação de preço com um projeto com o que ele que vai te oferecer, porque senão, só pelo menor preço você não pode ficar jogando dinheiro fora, como muito aconteceu. [...] Então a gente vai cair no pedagógico, porque na implementação de uma política em que você tem o gestor central que tem uma concepção pedagógica no edital, ele já mostra uma discrepância, porque no edital ele tem uma preocupação de oferecer uma concepção pedagógica do que ele quer, e na hora da implementação administrativa ele faz pelo menor preço. Sem ter certeza de que você vai ter aquela garantia do cumprimento do edital, da concepção pedagógica que está lá naquele edital. (REPRESENTANTE UNISANTOS, p. 1, 2.)

Um dos riscos da contratação pelo menor preço é a substituição, ano a ano, das IES responsáveis pelos cursos. Essa relação de diálogo entre DE e IES teria de ser reconstruída diversas vezes, sem contar que as normas do pregão previam a possibilidade dos cursos serem ministrados por diferentes IES numa mesma licitação, como de fato ocorreu na DE de Santos, em que uma IES ficou responsável pelos cursos de ciências humanas e outra pelos cursos de exatas. A experiência do PTU de 2005 e 2006 na DERSV permite-nos afirmar com relativa segurança que é possível a construção de uma cultura institucional de formação continuada de professores numa rede de ensino, e que o modelo do convênio entre poder público e IES favorece esse desenvolvimento.

Com respeito à avaliação do programa na DERSV, indicamos alguns vetores para uma síntese. Nesse momento, vamos lançar mão dos dados colhidos na documentação do programa analisada por nós e das informações constantes nas entrevistas com o coordenador estadual, com um gestor local e com a representante da UNISANTOS. A perspectiva dos professores participantes será objeto de apreciação na próxima seção deste trabalho.

Com respeito à operacionalização do programa, detectamos reclamações nas três instâncias pesquisadas – central, local e IES. O processo licitatório para a modalidade de contratação pelo menor preço exige uma série de procedimentos burocráticos, mas necessários, para garantir a igualdade de condições e a imparcialidade do Estado frente aos concorrentes. Verificamos que essas exigências legais chegaram a interferir no andamento satisfatório dos cursos nos anos de 2003, 2004 e 2007, pois o atraso da instância local em proporcionar as condições legais de funcionamento da concorrência pública fez com que os cursos, nesses anos, coincidissem com o final do ano letivo, que é um período atribulado na vida funcional do professor. Além disso, existiam outros meandros administrativos que constituíam verdadeiros desafios ao trabalho da equipe gestora local, tais como providenciar o reembolso de transporte aos cursistas, a alimentação e o controle de ausências. Este último item tornou-se problemático porque a legislação que regulava o programa exigia que os professores considerados evadidos devolvessem aos cofres públicos o valores unitário desembolsado pelo Estado para o curso em que se inscreveu. À guisa de exemplo, se um professor que se inscreveu no curso “Metodologias de ensino de Linguagens, Códigos e suas tecnologias no Ensino Médio – Eixo Temático I”, do ano de 2007, fosse considerado evadido, teria de devolver ao erário, via desconto em folha de pagamento, o valor de R\$ 1.077,41. A medida para o cálculo da evasão dependia muito da organização geral da capacitação, pois nas edições em que aquela se deu ao final do ano letivo, concentrava-se muito a carga horária, que em alguns casos chegou até a 8 horas consecutivas de curso. Nesses casos extremos, que não foram exceção, o professor que deixasse de assistir a dois dias de aulas perderia seu certificado e ainda corria o risco de ter desconto em seu salário. O depoimento destacado abaixo ilustra vivamente as dificuldades enfrentadas por conta desses entraves burocráticos.

É, tem que pagar o ônibus, aí, eu perdia o tempo que eu queria estudar aquilo tudo que eu tinha na mão, aquela riqueza toda, mas eu tinha que pagar o ônibus, eu tinha o professor que tivesse duas faltas, ele não queria

justificar essa falta [...] O cara freqüentou o curso 10 sábados, ele podia faltar um sábado e meio; naquele um sábado e meio ele faltou dois ele perdeu a certificação, isso é absurdo! Entendeu? (GESTOR DERSV, p. 18.)

Outra questão importante a ser considerada, e que vai ter seu reflexo na avaliação que o agente local manifestou das ações do PTU, foi a ausência de treinamento para o desempenho de suas funções (GESTOR DERSV, p. 22). As demandas da coordenação central do programa, com seus prazos, relatórios e procedimentos tiveram de ter um tratamento adequado, mesmo que o funcionário encarregado disso não estivesse preparado. O treinamento dos funcionários das equipes descentralizadas teria sido ainda mais crucial no caso do levantamento da demanda para a montagem dos cursos. Conforme mencionamos, pelo menos no ano de 2005 foi realizado um estudo mais completo acerca dos indicadores do SARESP na DERSV e houve uma consulta aos professores sobre suas dificuldades em pelo menos um HTPC. Ainda assim, o questionário aplicado para o SARESP não foi analisado num relatório que indicasse as competências e habilidades deficientes, que seriam prioritárias no currículo dos cursos, nem que escolas demonstraram ter mais dificuldades. Ainda que discordemos do estabelecimento mecânico de um vínculo causal entre rendimento do aluno em testes padronizados e competência do professor, esse procedimento de mapear as competências e as escolas facilitaria a avaliação da capacitação, tanto no sentido da aferição de resultados quanto na correção de processos.

Dessa ausência de indicadores confiáveis e minimamente controláveis derivam as opiniões desencontradas e, muitas vezes, contraditórias sobre a avaliação do PTU. E não estamos nos referindo unicamente aos agentes entrevistados em nossa pesquisa. Se retomarmos a polêmica pública entre os ex-secretários de educação Gabriel Chalita e Maria Helena Guimarães Castro, que girava em torno da avaliação que cada um tinha sobre o PTU, veremos que cada lado usava os índices do SARESP ou para atacar, argumentando a incipiente repercussão do PTU, ou para se defender, afirmando justamente o oposto. Devemos lembrar que na época em que o programa esteve ativo (2003 – 2007) ainda não existia o IDESP, que sintetiza o desempenho das escolas um pouco melhor do que as avaliações isoladas, uma vez que considera outros aspectos da vida escolar tais como o fluxo e a evasão escolar. O IDESP entrou em atividade apenas em 2008, analisando os dados do SARESP de 2007. Nosso argumento consiste no seguinte: cada agente envolvido no processo do PTU desenvolveu um critério diferente de avaliação do programa, e quanto mais próximo da base da pirâmide, ou seja, das escolas, mais esse critério

fica difuso. O secretário de educação avalia a partir do resultado do SARESP; o gestor estadual, agrega ao SARESP os problemas na operação do curso nas regiões; o gestor local se preocupa com o SARESP, com as ordens da instância central, com a relação com IES e com a reclamação dos professores; e os professores olham para o lado e vêem a sua sala de aula cheia, sua condição de trabalho precarizada, seu salário insuficiente e nem se lembram de que passaram por um curso de formação continuada no final de semana. Não queremos dizer com isso que é impossível avaliar a intervenção de um programa ou política pública, mas que o estabelecimento de metas objetivas a partir de indicadores observáveis, em negociação com a comunidade escolar e em especial com os professores, facilitaria tanto o controle e a responsabilização dos agentes quanto o aspecto motivacional. Infelizmente não foi esse o caso do Programa Teia Universidades.

4.3 Os professores e o Programa Teia Universidades na DERSV

Finalmente, trataremos nessa seção sobre a avaliação dos professores sobre as capacitações recebidas nos cursos do Programa Teia Universidades.

Sistematizamos os dados em tópicos, de acordo com a ordem em que foram discutidos no grupo. Para manter a o sigilo dos informantes, atribuiremos nomes fictícios a eles. Os participantes são estes: P1 – Luisa; P2 – Alberto; P3 – Joana; P4 – Cléber; P5 – Mário; P6 – Daniel; P7 – Nadir; P8 – Sônia. Apresentamos sucintamente o perfil que os professores demonstraram durante a discussão, para facilitar o entendimento de alguns posicionamentos. A professora Luisa, P1, professora de Biologia, manifestou grande contrariedade a qualquer medida oriunda da SEESP; Alberto, P2, de Química, pelo contrário, demonstrou uma atitude de grande abertura à iniciativa do empregador; Joana, P3, de Geografia, foi uma das professoras que menos falou, tendo de ser incentivada pelo pesquisador; Cléber, P4, de Geografia, procurou demonstrar em suas falas algum distanciamento crítico e rigor temático, atribuímos à sua formação profissional essa atitude, pois é mestre em educação; Mário, P5, de Filosofia, demonstrou bom humor em suas intervenções; Daniel, P6, de Matemática, também procurou demonstrar rigor em suas falas, marcando posição em relação a Cléber (posteriormente viemos a saber de alguns desentendimentos profissionais entre os dois); Nadir, P7, de Biologia, era uma das professoras

veteranas do grupo e utilizou-se desse argumento para justificar algumas de suas posições; Sônia, P8, de História, era a outra professora veterana, mas sua participação foi um tanto apagada, tendo de ser motivada pelo pesquisador.

4.3.1 Construção da demanda e motivações para participar dos cursos

Com respeito à construção da demanda para os cursos do PTU, os professores afirmaram que não foram consultados nas escolas para quaisquer ações do programa, exceto no momento das inscrições, das quais souberam durante o HTPC em comunicação realizada pelos coordenadores de escola. Se compararmos o relatório que consultamos (DIRETORIA DE ENSINO DA REGIÃO DE SÃO VICENTE, 2005), em que se registrou a participação dos professores para a formulação dos cursos do PTU de 2005, com essas falas, poderíamos concluir que há contradição entre as duas fontes. No entanto, devemos levar em conta que essa consulta aos professores se deu no HTPC, espaço mais comumente utilizado para a transmissão de recados da SEESP do que para a reflexão sobre suas ações. A ausência do registro dessa consulta, por parte dos professores, indica que se tratou de uma ação pontual da DERSV, que acabou ficando diluída na prática costumeira dos recados.

Em relação às motivações para adesão, verificamos alguma variedade de respostas. No entanto, existem alguns elementos em comum entre elas que nos permite agrupá-las em dois tipos: busca de desenvolvimento profissional e busca de recompensas funcionais. Destacamos uma fala de um dos nossos entrevistados que sintetiza esses dois aspectos:

Bom, era efetivo novo, né, tava num pique lascado em 2006, queria formação, a promessa era de um curso de formação, e uma notícia veiculada nas HTPC's, né, e durante o período de trabalho, era que esse curso estaria vinculado ao recebimento ou não recebimento maior ou menor do bônus. Teve essa notícia. Não foi uma notícia oficial, escrita, mas nas HTPC's falaram que havia a possibilidade de ganhar mais, um bônus maior ao professor que fizesse, tá. Isso aí, talvez, tenha motivado muitos professores. E eu juntei, pensei também em ganhar um dinheiro a mais e pensei também na minha formação, eu tava num pique lascado em 2006, queria formação, estava me inscrevendo pra tudo quanto é curso, até curso à distância... (GRUPO FOCAL, p. 2.)

O depoimento de Cléber, além de sintetizar os aspectos motivacionais mencionados, ajuda-nos a desvendar os mecanismos de incentivo promovidos pela SEESP. O primeiro mecanismo, e o mais evidente, é a distribuição de valores pecuniários aos cursistas, em forma de bônus salarial. A política de bônus foi outra iniciativa do governo Alckmin, que a instituiu em 2003. No entanto, há de se notar uma sutileza nesse sentido: não existia a certeza absoluta de que o professor que participasse dos cursos iria receber uma parcela maior do bônus mérito. Isto porque, até então, não eram claros os critérios para sua distribuição; a única certeza era que os professores com jornada de trabalho maior recebiam uma parcela proporcionalmente maior do bônus. Circulavam boatos de que as escolas que participassem dos projetos promovidos pela SEESP e os professores que cursassem as capacitações receberiam incentivos maiores. Somente em 2008, com a instituição do IDESP, é que esse critério de distribuição do bônus ficou mais claro, vinculando-se o valor a ser recebido à proporção do desempenho das escolas em relação à meta de elevação do índice estabelecida pela SEESP. Outra circunstância a ser mencionada em relação à fala de Cléber é o fato de que este participou da formação no ano de 2006, quando já estava estabelecida a evolução funcional não-acadêmica, regulamentada em 2005. Portanto, havia um quadro bem desenhado de recompensas funcionais aos cursistas do PTU.

O outro aspecto, a busca por desenvolvimento profissional, poderia ser definida da seguinte forma:

No decurso de toda a carreira, será aceitável esperar que os professores tenham oportunidades para participar numa variedade de actividades formais e informais indutoras de processos de revisão, renovação e aperfeiçoamento do seu pensamento e da sua acção e, sobretudo, do seu compromisso profissional. Por outro lado, esperar-se-á que tais actividades incidam sobre propósitos pessoais e profissionais e reflectam, ao mesmo tempo, necessidades individuais e colectivas, técnicas e baseadas na investigação. (DAY, 2001, p. 16.)

Christopher Day argumenta que é desejável, por parte do docente, a busca pela reflexão sobre sua prática diante dos desafios no dia a dia. De fato, as mudanças na operação da educação pública, introduzidas na rede estadual de São Paulo pelas reformas educacionais da década de 90, introduziram problemas novos na prática docente que tiveram impacto em todos os níveis dessa atividade (SOUZA, 1999), desde a formação inicial de novos profissionais até o desempenho dos

professores com vários anos de magistério. Dessa forma, explica-se o interesse tanto de professores iniciantes, como no caso de Cléber, quanto de professores experientes pelos cursos de formação continuada promovidos pelo PTU. O depoimento da professora Nadir, com anos de experiência no magistério, é elucidativo quanto a essa questão do desenvolvimento profissional.

Eu fiz, assim, na esperança de mudar a minha prática. Muitos anos, né, sou filha da escola tradicional e tenho uma prática bem diferente do que eles querem que a gente use, então eu achei que eu ia renovar, que ia me modificar, que ia me ajudar muito com essa nova clientela, mas... eu fiz com essa esperança, realmente. (GRUPO FOCAL, p. 3.)

Todos esses aspectos combinados, a esperança de auferir melhor remuneração, a sensação de inadequação de suas práticas pedagógicas, no caso dos professores antigos, e a surpresa dos professores novatos com suas condições de trabalho constituem quadro de tensão permanente sobre os docentes, o que pode explicar para a pronta resposta de Luisa quando perguntamos sobre a motivação para a sua adesão aos cursos: “A pressão. A pressão psicológica.” (GRUPO FOCAL, p. 2).

4.3.2 O currículo dos cursos: expectativas e balanço

O próximo item discutido foi o currículo do curso e a avaliação que os professores fizeram dele em um primeiro momento. Nosso objetivo em relação a este item era captar as expectativas em relação ao conteúdo do curso, pois partíamos da hipótese de que a avaliação final que os professores fariam do curso estaria intimamente relacionada com a realização ou não dessa expectativa inicial. Procuramos esclarecer que estávamos ainda tratando de um período pré-curso, que poderia ter durado um tempo maior, caso tivessem contato com a ementa do curso no período de inscrição, ou ser quase que concomitante ao início das aulas, caso tivessem contato com o currículo no momento do início das aulas. Tivemos que reafirmar nosso recorte algumas vezes, mas os professores responderam adequadamente. Essa confusão em relação ao momento em que tiveram contato com o conteúdo do curso se deveu ao fato indicado pelo grupo de que os professores só souberam efetivamente do que trataria o curso no momento em que este começou.

Esse dado reforça nossa interpretação de que quaisquer consultas pré-curso, no sentido da montagem do currículo, ou foram insignificantes ou não aconteceram de fato.

Adiantando um tanto a discussão, percebemos que a quase totalidade do grupo tinha uma expectativa de que os cursos introduzissem inovações metodológicas, e que alguns ficaram frustrados quando os cursos priorizaram a aquisição/atualização em conteúdos disciplinares e não na metodologia de ensino e aprendizagem. Com respeito à expectativa inicial dos professores, encontramos os seguintes relatos importantes:

[Nadir] Eu fiquei bastante entusiasmada. Achei que ia ser muito bom. Quando você lê, lá, tudo que ia ser, né, só não sabia de que maneira seria aplicado mas eu achei que o conteúdo era muito interessante, seria bem viável, sabe?, que eu achei que pra mim... fiquei bastante entusiasmada, né... "é sábado, vai ser cansativo, mas vai ser legal eu vou fazer coisas que eu não fiz na faculdade, eu vou..." (GRUPO FOCAL, p. 4.)

[Cléber] Eu sabia que o curso era de metodologia de ensino de geografia no ensino fundamental. Ao chegar no curso tive contato com a ementa. Ao constatar isso aí eu não tive muita esperança de adquirir o prometido, que era a prática de ensino. Porém, eu me animei com o conteúdo, que ao meu ver aumentaria o arcabouço teórico. A partir desse arcabouço teórico, desse acúmulo de leitura, eu ia pensar numa forma de colocar em prática, na prática de ensino, e ao me matricular eu não esperava que ia ter... mais teórico, pra eu ter um acúmulo de leitura e eu bolar a prática. Eu pensei que fosse um curso me ajudando na prática de ensino, voltado pra prática, mas não era pra prática, um acúmulo, um arcabouço teórico. (GRUPO FOCAL, p. 4.)

[Daniel] O currículo estava dentro, estava em cima, hiper legal, assim, as divisões das disciplinas estavam hiper legais, assim, com coisas voltadas para Biologia, pra Física, pra Química, certinho do jeito que deveria estar. (DANIEL, p. 4.)

As falas selecionadas revelam, cada uma, uma definição a respeito do currículo e do que esperar do curso que acabou se repetindo em outras falas. Para Nadir, se criou uma expectativa positiva em relação ao que viria pelo fato da ementa conter conteúdos a que ela não teve acesso na época de sua formação inicial. Para Cléber, houve uma ruptura na expectativa ao examinar o currículo e verificar que não havia ali a discussão dos métodos de ensino, mas discussão de conteúdos. A resposta de Daniel indica uma expectativa positiva em relação ao curso, mas apesar de aparentemente se assemelhar ao que Nadir comentou, apresenta uma distinção importante.

Aliás, essa foi a primeira ocasião no grupo que estabeleceu uma relação de tensão entre Cléber e Daniel. Questionado diretamente por Cléber sob sua concepção de currículo, Daniel teve a oportunidade de se explicar:

Por exemplo, tinha aula de biologia e dentro ecologia. Dentro da aula de ecologia, aí tinha o desenvolver da aula. Aí quando se faz a divisão dos conteúdos a serem trabalhados, como eu tava num curso de metodologia, eu já imaginava que quando fosse percorrido ele ia colocar a prática de ecologia naquela área. (GRUPO FOCAL, p. 5.)

Para Daniel, não houve ruptura na expectativa em relação ao curso por que estaria implícito no currículo que deveriam ser trabalhados os métodos de ensino daqueles conteúdos, uma vez que os cursos eram sobre metodologias de ensino. Esse foi o cerne da discussão entre os dois professores: enquanto que para Cléber deveriam estar explícitos no currículo os métodos de ensino que seriam trabalhados no curso, para Daniel isso estaria implícito, bastando indicar quais seriam os conteúdos que seriam analisados.

Detenhamo-nos um pouco sobre essa questão do currículo. Tanto Rego e Mello (2002) quanto Gatti (2008) apontam que boa parte dos programas de formação continuada de professores se inscreve na lógica apontada na fala de Nadir: a de compensar as deficiências da formação inicial, sejam elas oriundas da “qualidade duvidosa” dos cursos de graduação, seja para dar conta de novidades na estrutura curricular da escola, as quais os professores mais antigos não tiveram oportunidade de estudar em sua graduação. Por outro lado, existem os programas que partem do suposto de que os professores precisam se apropriar de métodos e técnicas de ensino mais adequadas para as demandas da sociedade da informação do século XXI, o que implica o domínio e uso de novas tecnologias de informação e a proficiência em manejar diversas concepções do processo ensino-aprendizagem. O PTU, segundo seus documentos oficiais, estaria enquadrado nessa categoria. Então, por que será que esse recorte, explícito nos documentos do programa, não se materializou inteiramente nas expectativas dos professores?

Conforme explicitamos na descrição do PTU, a demanda pelos cursos foi construída de maneira indireta, principalmente pelo mapeamento das competências do SARESP. Não houve uma triangulação entre DE, IES e escola para se determinar prioridades de formação e critérios de avaliação. Isso ocasionou, conforme vimos, discrepâncias na avaliação das ações do programa. Essa desarticulação é um elemento de explicação para essas leituras tão diferentes de um mesmo

currículo. Outra questão a ser considerada foi a incipiente preparação do espaço em que a construção da demanda se deu de fato: o HTPC. Não nos cabe discutir em detalhes os motivos que levaram à sua deterioração, mas é fato notório que as funções de discussão e troca de experiências, que deveriam ser inerentes ao HTPC, vem sendo paulatinamente abandonadas em prol deste se constituir numa agência de recados dentro da escola, sejam estes provenientes da direção da escola ou de outras instâncias da SEESP. Os dados encontrados nos relatórios consultados e nas entrevistas realizadas com os gestores indicam que foram raras as ocasiões em que se realizaram reuniões preparatórias com os coordenadores de escola, o que nos leva a considerar que estes não estavam devidamente instrumentalizados para esclarecer as dúvidas dos professores quanto ao que esperar dos cursos do PTU.

4.3.3 Concepções e práticas de formação nos cursos

O nosso objetivo em propor a discussão sobre o desenvolvimento das aulas dos cursos era tentar detectar quais coincidências havia entre as abordagens didáticas nos diversos cursos das diferentes edições do PTU. Conversas exploratórias que realizamos com alguns professores permitiram que partíssemos da hipótese de que as interações didáticas haviam sido parecidas, quase que numa repetição dos conteúdos estudados na formação inicial, o que se afastava da proposta do programa. Os relatos apresentados confirmaram o que esperávamos. Além disso, procurávamos detectar diferenças entre as intervenções da UNISANTOS e FLS na operação do programa. A fala mais representativa nesse quesito, durante o grupo focal, foi a do professor Mário:

Só queria acrescentar que parece que essa falha aí é recorrente nesses cursos, né, nesse tipo de curso. Eu fiz um outro depois, dois anos depois, e foi a mesma coisa. Não tinha nada de didática, trabalho em sala de aula... só punham isso aí... você fica lá, faz o curso, aliás não recebi certificado coisa nenhuma... foi o que o Cléber falou, chega lá eles também ficavam falando, no curso de filosofia, falando de Platão, falando de Rousseau, de Hobbes, pô, eu já li isso, eu sei isso de trás pra frente, de frente pra trás, pô, exatamente, é uma aula típica de um acadêmico que vai lá... cada um a sua maneira lendo lá sua aula, outro fazendo uma

exposição lá direto, mas enfim, uma aula acadêmica sem muita... (todos falando ao mesmo tempo) a não ser que fosse uma coisa pra seguir o exemplo, né? Mas se fosse pra imitar o que eles fizeram lá você tava perdido... (GRUPO FOCAL, p. 6)

O depoimento acima sintetiza o que foi revelado por outras falas: a velha cisão teoria / prática nas ações dos cursos. O que pudemos perceber é que o componente metodológico, que deveria ter sido o foco dos cursos, deu lugar a repetições dos conteúdos das graduações, ficando em segundo plano. Outra limitação apontada nas falas foi a ausência ou escassez de material didático para as aulas, algo que seria inaceitável num programa que se pretendia melhorar a prática em sala de aula. Daniel apontou bem esse problema:

Um professor entrava e dava uma aula, outro professor entrava e dava a mesma aula, só que com nomes diferentes, né, nós não tínhamos acesso ao material antecipadamente, então algumas vezes o professor da aula precisava de um material e a gente tinha que correr pra tirar xerox, na hora, às vezes a gente pegava dinheiro de todo mundo na sala e aí a gente descia pra tirar xerox, ou dois desciam pra tirar xerox, muitas vezes nós não tínhamos acesso, o professor às vezes trazia algumas apostilas e nem dava pra sala inteira, cobrava a apostila na hora. [...] Nós tivemos uma aula de Física a respeito de ótica. E o professor ensinou várias coisas a respeito de ótica, mas ele poderia ter trazido materiais, ter trazido sucata pra trabalhar com a gente, ter trazido o espelho do carro pra trabalhar com a gente, lentes divergentes, convergentes e tal, e não, ele só ficou explicando a respeito de ótica e como que a gente tem um ponto, e como que a gente vê assim, porque o ponto tal e tal... e aí? Então essa questão que os outros colocaram é unânime, né, o curso apontava pra metodologia, só que as aulas eram de faculdade. (GRUPO FOCAL, p. 7)

A sessão do grupo, nesse momento, seguiu um rosário de relatos, alguns de situações pitorescas durante os cursos, tais como a construção da “pipa ecológica” e o caso do abraço à árvore, ambos relatados por Daniel (GRUPO FOCAL, p. 6), outros de exemplos de práticas demonstradas nos cursos, mas que não eram passíveis de aplicação nas escolas, tal como a visita ao mangue relatada por Luisa (GRUPO FOCAL p. 7). Esse problema da inadequação das técnicas de ensino à realidade das escolas já havia aparecido nos relatórios de avaliação da equipe gestora, no depoimento da representante da UNISANTOS, no depoimento da gestora local do programa e foi reiterado pela maior parte dos integrantes do grupo focal.

Conseguimos perceber algumas diferenças qualitativas importantes entre as capacitações promovidas pela UNISANTOS e FSL, com vantagem para a UNISANTOS, no sentido de que algumas das atividades mais significativas foram desenvolvidas por esta IES. Foram relatados problemas de falta de material didático, inadequação do laboratório de informática, contratação de professores sem titulação mínima de mestre, problemas esses atribuídos à FSL. Uma questão que não poderíamos deixar de mencionar foi a relatada por Cléber, que questionou a veracidade dos relatórios de avaliação encaminhados pela FSL à DERSV. O professor relatou que fez reiteradamente a mesma crítica em relação ao desenvolvimento das aulas e não havia recebido resposta alguma sobre seu questionamento. Cansado de tanto se repetir, lançou um desafio à coordenação do curso na IES:

[Cléber] Numa das avaliações eu escrevi: "eu acredito que ninguém vai ler a minha avaliação. Caso alguém, uma pessoa sequer nesse curso leia essa avaliação, diga na próxima aula: "nós lemos." Ninguém disse "nós lemos". (risos) Eu escrevi isso na avaliação. Já estou reclamando conforme, já é recorrente a reclamação que não entregam os textos com antecedência. Ninguém lia aquela avaliação, pelo que eu entendi. Foi uma falha gravíssima. (GRUPO FOCAL, p. 8)

O gestor local do programa já havia indicado em seu depoimento que os cursos de História e Geografia foram os que mais receberam críticas dos professores, e atribuiu esse problema tanto à questões intrínsecas aos cursos como ao "perfil questionador" dos docentes dessas disciplinas; portanto, esse depoimento do professor, que é da disciplina de Geografia, não foi surpresa para nós. No entanto, não foi apenas em relação ao curso de História e Geografia que a FSL acumulou críticas. Daniel, que frequentou o curso de Ciências da Natureza, descreveu um retrato melancólico do final do seu curso:

A gente pode ver que, por exemplo, no último, penúltimo encontro, eu me lembro que eu cheguei pra minha tia, porque estava fazendo eu e a Sandra, a gente chegou na faculdade e só tinha três alunos na sala. Eram 8 horas que começava, 8, 8 e meia, 9 horas quatro cinco alunos. O pessoal chegava 11 horas da manhã pra frente. O pessoal foi perdendo a... perdeu o crédito da instituição justamente por esses problemas que eles tiveram. (GRUPO FOCAL, p. 11)

As críticas endereçadas à FSL foram bem maiores que as destinadas à UNISANTOS. Parece que ficou patente aos participantes a diferença em se cursar uma capacitação numa instituição estruturada há longa data, tal como a UNISANTOS, e participar de formações organizadas por uma faculdade em construção, que era o caso da FSL, que havia há pouco se instalado na região e ainda precisava adaptar sua, estrutura ao ensino superior, tendo em vista que alugara as instalações de uma escola de ensino médio da região. De qualquer forma, em um grau mais acentuado no caso da FSL, na avaliação dos docentes entrevistados ambas as instituições não lograram atingir plenamente o foco do PTU, que era instrumentalizar os professores com métodos e técnicas de ensino inovadores.

4.3.4 Avaliação da participação

Apesar do tom de crítica ter predominado nos relatos sobre as aulas, vários professores mencionaram experiências aprendidas nos cursos que tiveram repercussão em sua prática em sala de aula. No entanto, boa parte deles indicou que o curso não atingiu suas expectativas. O componente teoria versus prática apareceu novamente como variável problemática. O depoimento de Nadir é esclarecedor quanto a esse aspecto:

Porque eu fui em busca de prática e encontrei o quê? Teoria. Né? Eu queria também, eu sentia necessidade de mudar a minha prática. E o que eu senti lá é que muitas vezes você vai pra esses lugares e eles querem tirar de você a prática que você tem e levar como experiência, e não trazer novidades pra gente. Então eu saí de lá do mesmo jeito que eu entrei, que a teoria que eles me passaram eu já sabia. O máximo que aconteceu é, de repente, eu recordei alguma coisa, eu fiz uma revisão. (GRUPO FOCAL, p. 14)

Apesar de outros professores terem indicado como elemento frustrante de sua participação nos cursos a excessiva ênfase na revisão de conteúdos das disciplinas, a avaliação de Nadir de que saiu do curso igual como entrou deve ser contextualizada. Conforme indiquei no início dessa seção, constatamos graus diferentes de expectativa em relação aos cursos e indicamos que os professores com o perfil de Nadir, que tem muitos anos de magistério e que vivenciaram

transformações na educação pública que colocaram em xeque a pertinência de seu conhecimento prático estão mais sujeitos a “esperar demais” dos programas de formação continuada, ou seja, esperam encontrar nesses cursos respostas para suas inquietações e incertezas quanto a sua prática docente, algo que não está presente em seu rol de objetivos. Se nos ativermos ao objetivo central do PTU, que era a elevação dos índices do SARESP, percebemos o quão instrumental era essa proposta, muito longe de atender aos anseios de um público-alvo tal como Nadir.

Professores com níveis de expectativa mais modestos em relação aos cursos manifestaram alguma satisfação, no entanto, mais relacionada com aspectos secundários da formação:

[Alberto] De certa forma eu gostei. Justamente, fiz colegas, que até hoje eu encontro por aí, naquele curso, nos cursos que eu fiz, teve aí uma sementinha de continuar lendo e procurar, que nem o Daniel falou, dos elementos práticos pra tentar melhorar a aula se possível, quando dá... me atingiu, não foi tão ruim não (P8: Pra mim também.), tanto que eu fiz quatro desses. (GRUPO FOCAL, p. 14, 15)

[Joana] Eu penso que nem o Alberto, entende? Tudo assim, teve os bons, os ruins, mas foi legal, teve gente que eu reví, muitos amigos... (GRUPO FOCAL, p. 15)

A apropriação parcial dos conteúdos dos cursos, revelada nessas últimas falas, implica que os professores não consideraram que foi uma completa perda de tempo a frequência à capacitação. Pelo contrário, podemos perceber nessas e em outras falas a consciência da importância da formação continuada para o aprimoramento da prática docente e melhoria da qualidade da educação escolar, bem como a valorização da construção de relações sociais entre os pares proporcionada pela frequência aos cursos. Esta, inclusive, uma questão importante a ser considerada no depoimento do professor Alberto, pois ele mencionou que havia feito quatro dos cursos do PTU, desde a primeira edição, o que se constituiu como um índice em nossa análise sobre o curso de Ciências da Natureza, que teve três módulos. No entanto, para o gestor público idealizador de um programa como o PTU, que mobilizou um aporte de recursos muito grande e envolveu várias equipes de trabalho, o resultado apresentado nessas páginas pode parecer modesto demais, dispendioso do ponto de vista econômico e ineficiente do ponto de vista dos objetivos da política educacional. A simples desativação do programa, que por sinal não foi devida aos fatores aqui levantados pelos professores, e sua substituição por outro, não se

configura como uma solução desejável, tendo em vista a precariedade dos elementos de avaliação assinalados.

Percebemos em algumas falas, em relação à avaliação dos cursos, que o problema não era, especificamente, o fato dos cursos ignorarem completamente o aspecto metodológico, que seria um problema interno, mas sim que alguns dos caminhos indicados pelos docentes dos cursos teriam imensa dificuldade de serem transportados para o cotidiano escolar, ou seja, seria um problema externo aos cursos. A fala de Alberto ilustra o que queremos dizer.

Acho que ele chegou... fez o trabalho, o curso fez a função dele. Deu informação, o Daniel pensou na possibilidade, só que ele não tem como agir, não tem como fazer. A professora aqui tentou e também não conseguiu, então as possibilidades existem, mas se não tivesse que lecionar em três lugares, se não fosse tão difícil tirar aluno daqui pra levar pra outro lugar, mil autorizações, falta de dinheiro, se tivessem condições funcionava. (GRUPO FOCAL, p. 7)

A ponderação de Alberto indica alguns aspectos importantes do cotidiano escolar que exerceriam influência direta na aplicabilidade do que foi aprendido nos cursos. Além disso, o que é principal, nos permite inferir que as iniciativas de formação continuada de professores deveriam tomar como ponto de partida as condições de funcionamento das escolas e serem formuladas a partir desse diagnóstico, sob o risco de se tornarem estéreis. O conjunto de fatores que influenciam no desenvolvimento das ações educativas em cada unidade escolar, constitui-se como o lócus privilegiado para o planejamento das ações de formação continuada de professores.

Por fim, em que pesem as limitações apontadas, a própria operação do programa indicou alguns caminhos que, se fossem bem explorados, poderiam ter dinamizado seus resultados. É desses caminhos que trataremos nas nossas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cerca de um terço dos professores da rede estadual paulista teve a oportunidade, no período de tempo compreendido entre os anos de 2003 até 2007, de frequentar pelo menos um dos muitos cursos de formação continuada de professores do Programa Teia Universidades. Em se tratando da abrangência, dos recursos mobilizados para sua operação e da sua posição na política educacional, foi um dos programas educacionais mais importantes da gestão Geraldo Alckmin (2003 – 2006) enquanto governador do Estado de São Paulo. No entanto, nosso objetivo em empreender o estudo sistemático desse programa não era a simples quantificação de seus resultados, mas reconstituir os elementos principais nos processos de concepção, operação e recepção pelo público-alvo que condicionaram o alcance de seus objetivos, quais sejam, propiciar mudanças nas práticas docentes nos âmbitos do uso de novas tecnologias e métodos ativos de ensino-aprendizagem, da avaliação da aprendizagem e da construção de atitudes e valores éticos no alunado.

Esses objetivos explícitos do programa são definidos, nos documentos oficiais, como basilares para a melhoria da qualidade de ensino na rede estadual. É relevante que a busca pela qualidade deva incluir, dentre outros, esses objetivos explícitos do PTU. No entanto, a avaliação do impacto das ações do programa nos âmbitos dos métodos de ensino, do currículo e da avaliação da aprendizagem dos alunos pressupõe processos negociados com os atores locais, diretorias de ensino e escolas, com metas claras a serem atingidas, partindo de diagnósticos da situação anterior à implementação do programa. Os dados colhidos na pesquisa nos informam que não foi isso o que aconteceu em relação à ação do PTU. Embora tivesse objetivos que englobavam aspectos importantes na construção da qualidade de ensino, a operação do PTU era dirigida para contemplar os índices de aprendizagem de competências e habilidades cognitivas dos alunos aferidas no SARESP como principal dado na avaliação das ações do programa. Reproduziu-se a lógica que associa a avaliação da qualidade de ensino à simples aferição de resultados em exames de larga escala. A dimensão cognitiva, ainda que importante, é apenas uma das muitas facetas da educação escolar a serem consideradas na operação de um programa de formação continuada de professores que tivesse como alvo interferir decisivamente no cotidiano das escolas, no sentido da melhoria da qualidade do ensino.

Além de serem apontados como principal critério de avaliação do programa, os resultados do SARESP acabaram por se configurar também como eixo fundamental no estabelecimento da demanda pelos cursos. Às diretorias de ensino cabia a responsabilidade de definir quais componentes curriculares seriam contemplados com cursos de formação e quais seriam preteridos após uma análise local dos dados da avaliação. No entanto, constatamos alguns entraves que prejudicaram o cumprimento dessa orientação e que, ao final, acabaram por deslocar o enfoque organizacional da demanda pelos cursos na DERSV. Em primeiro lugar, a equipe da DERSV não estava preparada para levar a cabo um estudo sistemático dos dados do SARESP. Os documentos que consultamos mencionam apenas duas ocasiões em que houve uma preocupação explícita em adequar a demanda por cursos de formação ao que foi apurado na avaliação, que foram as capacitações de 2003 e 2004, sendo que neste último ano realizou-se uma consulta mais sistemática às escolas, com o preenchimento de um formulário sobre o desempenho dos alunos nas competências e habilidades requeridas pela prova. Além disso, os funcionários designados para estabelecer a demanda não receberam treinamento específico para tratar de modo mais rigoroso esse levantamento, o que levou ao fato de que nos últimos três anos de funcionamento do programa na DERSV a demanda foi construída pela simples adesão dos professores nas escolas. Em segundo lugar, os nossos entrevistados e a documentação analisada denunciam que havia um calendário apertado para o cumprimento das tarefas burocráticas relativas à operação do PTU, tais como licitação do pregão, análise da documentação apresentada pelas IES participantes do pregão, envio de documentos de avaliação interna, controle de frequência dos professores participantes com o fim de fazê-los restituir aos cofres públicos os valores gastos com suas inscrições, dentre outras. Essa quantidade de tarefas de controle delegada à DERSV pelos mecanismos de desconcentração impôs uma simplificação no processo de aferição da demanda pelos cursos junto aos professores da rede e às IES contratadas, provocando uma atenuação da influência do SARESP na elaboração dos cursos, mesmo que permanecendo como principal parâmetro de avaliação. O documento “Política Educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo” recomendava que a SEESP funcionasse de tal forma que evitasse se tornar “como um aglomerado de instituições e pessoas, administrado por procedimentos impessoais, burocráticos e hierarquizados” (SÃO PAULO, 2003, p. 36). No entanto, a operação do PTU caminhou justamente no sentido contrário àquela recomendação, reproduzindo as práticas que deveriam ser evitadas.

Embora a excessiva “descentralização” tenha sido apontada por alguns de nossos entrevistados como sendo um dos principais problemas do programa, constatamos justamente o oposto: a centralização na coordenação central do PTU de todas as suas deliberações estratégicas. O que foi chamado de “descentralização” pela coordenação do programa, termo esse que implica a transferência de poder de decisão para as instâncias locais, na realidade se manifestou como desconcentração administrativa, na medida em que ficou a cargo dos órgãos locais apenas as tarefas de contratação das IES e controle das demandas exigidas pela SEESP. A articulação entre as orientações gerais para a elaboração dos cursos, expedidas pela SEESP via projeto básico, e a elaboração dos currículos dos cursos era limitada, pois necessariamente os cursos deveriam ser de “metodologias de ensino”, o que não permitia às diretorias de ensino, em conjunto com as IES e escolas, elaborarem cursos que não tivessem esse recorte.

Outra questão a ser considerada diz respeito aos efeitos dos critérios para a contratação das IES responsáveis pelos cursos do programa. A combinação entre as exigências de menor preço em pregão público e presença física da IES na região da diretoria de ensino contratante induziu a uma importante participação das IES privadas no PTU. Nesse sentido, houve uma radicalização do princípio da delegação dos “serviços não-exclusivos” ao setor privado ou ao setor público não-estatal (PEREIRA, 1997, p. 34), em relação à gestão do PEC na administração Covas. A capacidade técnica era um dos requisitos principais na celebração do convênio entre SEESP e IES durante a vigência do PEC, que tinha como parceiras preferenciais as universidades públicas do Estado. Já em relação ao PTU, observamos que os requisitos para contratação instituídos pela SEESP, dos quais a excelência da IES não fazia parte, provocaram uma grande transferência de recursos públicos para a iniciativa privada, além de comprometer a qualidade das capacitações desenvolvidas, conforme pudemos apurar no caso da DERSV.

O modelo de contratação por menor preço também produziu outra consequência indesejável para a institucionalidade do programa, que era a substituição da IES contratada a cada edição do programa. Isto provocou um vínculo frágil entre IES e professores nas escolas da DERSV. A demanda pelos cursos era definida nos gabinetes das diretorias de ensino e operada pelas IES sem que houvesse uma ampla consulta aos interessados, ou seja, os professores. As IES tinham que apresentar sua proposta pedagógica em formato de licitação, sempre pressionadas pelos prazos da SEE e sem a garantia de que as adequações realizadas no projeto seriam de fato aproveitadas. Não houve experiência na DERSV em que a IES responsável pela preparação dos

cursos tenha desenvolvido estudos consistentes sobre as demandas de formação dos professores da região. Além disso, essa relação de compra e venda de serviços, que era a maneira como foi gerida a contratação das IES no PTU, era incompatível com a noção de extensão universitária, que pressupõe um relacionamento estreito e duradouro entre instituição de ensino superior e comunidade escolar. As ações do PTU poderiam ter se desenvolvido nos moldes de uma extensão universitária, por meio de convênios entre a SEESP e universidades com reconhecida excelência em seus programas de formação de professores. Como isso não ocorreu, a realização de estudos permanentes na rede de ensino era proibitiva às IES, pois encareceriam suas propostas de contrato, diminuindo suas chances de vencer o pregão.

Outra limitação encontrada foi a baixa institucionalidade do programa, que foi descontinuado pela administração estadual subsequente (José Serra 2007 – 2010). Em que pese a importância do programa na administração Alckmin, demonstrada ao longo do trabalho, e o fato de seu sucessor ser quadro da mesma agremiação política, constatamos que houve uma alteração de prioridades em relação ao PTU logo no início do novo governo, que acabou lançando uma última edição do programa já no ocaso no ano letivo e sem alcançar os índices de adesão experimentados nos anos anteriores.

Um índice que corrobora nossa leitura de que o PTU era um programa com baixa institucionalidade diz respeito à constituição das equipes gestoras locais do programa. A experiência da DERSV demonstrou que a manutenção de profissionais destacados primordialmente para essa função colaborou para o melhor funcionamento do programa. Mesmo que constituída por uma equipe transitória, pois era composta por professores efetivos beneficiados pelo programa Bolsa Mestrado/Doutorado, a equipe gestora da DERSV apresentou um funcionamento mais dinâmico em resposta às tarefas delegadas pela SEESP nos anos de 2005 e 2006, as principais edições do PTU na região. No entanto, mesmo essa possibilidade de institucionalização de uma equipe provisória para a operação do programa foi desmantelada com a alteração da regra do programa Bolsa Mestrado/Doutorado que previa o afastamento remunerado dos professores bolsistas para o desempenho de funções da DE.

A baixa institucionalidade também é evidenciada pela ausência de avaliações externas do PTU. Nesse quesito da avaliação, o programa foi marcado pela precariedade. Apesar de ter aberto mão de uma avaliação externa, a SEESP contou com avaliações internas. Os procedimentos, no entanto, eram rudimentares, consistindo principalmente na elaboração de relatórios que

circulavam entre IES contratadas, diretorias de ensino e CENP, relatórios esses muitas vezes extremamente sintéticos e repetitivos. Mesmo nessas condições, longe de serem ideais, a coordenação central do programa dispunha de alguns índices que poderiam ser aproveitados para reorientar as ações do PTU, no sentido de torná-lo mais eficiente. No entanto, os agentes públicos abriram mão de usar o material avaliativo, ainda que insuficiente, que tinham à disposição, pois pouco mudou a operação do programa durante o período em que esteve ativo. O sintoma mais evidente da lacuna no processo avaliativo do programa foi a perda do banco de dados eletrônico do programa, que continha todos os arquivos das avaliações feitas em âmbito regional e estadual. Dessa forma, a avaliação não aparecia para os atores, professores, gestores, e responsáveis pelas IES, como um instrumento de reorientação de práticas para o aprimoramento do programa, mas como um fim em si mesma, como uma demanda meramente burocrática.

Existiu uma baixa articulação entre a carreira docente e os cursos de formação continuada do PTU. Em relação aos professores efetivos, principalmente, esse vínculo se estabeleceu a partir de 2005, ou seja, após dois anos de funcionamento do programa, com a regulamentação da evolução funcional não-acadêmica. No entanto, para os professores empregados com vínculo precário, os OFA's, a situação era mais complicada, pelo fato de ser admitida a sua frequência aos cursos somente se estivessem com aulas atribuídas no período de inscrição. Para os professores eventuais, era proibida a inscrição. O que a SEE promovia, portanto, não era um programa de formação continuada para os professores empregados em sua rede, mas sim um programa para os professores efetivos de sua rede, que subsidiariamente permitia a participação de temporários com aulas atribuídas e excluía os eventuais. Não devemos nos esquecer que os professores temporários constituem quase a metade dos professores empregados na rede estadual paulista e que, dentre estes, os eventuais são parte significativa, não somente pelo seu número, mas pela função que desempenham na rede de minimizar o problema do absenteísmo docente. Não nos cabe discutir o problema dos OFA's e eventuais na rede estadual de São Paulo, mas não podemos desprezar o fato de que estes são fundamentais para o funcionamento do sistema nas condições em que se encontra. As barreiras interpostas para a participação dos professores temporários nas capacitações do PTU não se inserem no contexto de uma rede de ensino que busca seriamente aprimorar a qualidade do serviço de educação escolar que oferece, tendo em vista que esses professores ministram aulas a uma parcela significativa do alunado da rede estadual de ensino básico.

Por fim, cabe-nos discutir em que medida os cursos motivaram a adoção de práticas inovadoras em sala de aula. Constatamos que os professores buscaram construir algum sentido na sua participação nos cursos, tais como a revisão de conteúdos de sua graduação e a socialização com seus pares, mesmo que estes não tivessem relação direta com os objetivos atribuídos pela SEESP para os cursos. Demonstraram também terem aproveitado, ao menos temporariamente, algumas técnicas de ensino em suas aulas. No entanto, percebemos que os cursos não consolidaram modificações significativas na prática de sala de aula. Se considerarmos os objetivos explícitos do programa, os professores revelaram ainda menos apropriações. Na realidade, os depoimentos colhidos mostraram que os cursos lançaram mão de estratégias didáticas muito semelhantes às que os professores aprenderam em seus cursos de graduação, às vezes chegando-se à mera repetição dos conteúdos já assimilados. Apesar de assimilar a crítica à racionalidade técnica na formação de professores (PÉREZ GÓMEZ, 1995) e preconizar a reflexão sobre a prática docente (ZEICHNER, 1993) em seus documentos oficiais, na prática a operação do PTU reproduziu a lógica da racionalidade técnica, a superposição da teoria sobre a prática e ressaltou uma visão tecnicista de formação continuada em serviço. A articulação entre a reflexão sobre a prática pedagógica de sala de aula, preconizada largamente na literatura acerca da formação de professores, com a discussão sistemática de técnicas de ensino mais eficientes para lidar com o alunado do século XXI, necessariamente passa pelo debate do papel do professor na escola pública e as possibilidades para o seu desenvolvimento profissional, dentre as quais estaria a permanente atualização em cursos de formação continuada.

Isto implica um conhecimento aprofundado do agente formador, as IES, sobre as condições em que funciona a escola pública; no entanto, em vários momentos as IES demonstraram estar alheias a essas condições, tendo que ser informadas, quando solicitado, pelos professores participantes, diálogo esse que se dava quando os formadores apresentavam alguma técnica de ensino que era muito difícil de ser aplicada em sala de aula, devido à precariedade de muitas escolas. São muitos os motivos para essa disjunção que se manifestava nas salas de aulas das IES durante os cursos do Programa Teia Universidades, os quais indicamos no decorrer deste trabalho. No entanto, apontamos como fundamental a escolha da SEESP de prescindir da participação ativa dos professores na construção conjunta das ações formativas do Programa, escolha essa que reproduziu a hierarquização do conhecimento, do predomínio da teoria sobre a prática, o caráter compensatório dos programas de formação continuada e a lógica da

responsabilização das bases do sistema de ensino pelo desempenho insatisfatório das políticas governamentais.

Cabe-nos indicar, também, algumas omissões deste trabalho e alguns vieses de análise que poderiam ser aprofundados por outros estudos. Em primeiro lugar, deixamos em aberto a questão da motivação dos professores temporários em buscar cursos de formação continuada. Verificamos que em determinados momentos da trajetória do PTU, a adesão dos professores temporários foi significativamente maior que a dos efetivos. Apesar de termos detectado algumas pistas, tais como a preparação para concursos públicos, não chegamos a uma conclusão definitiva sobre o assunto. Outra questão relevante a ser considerada em estudos futuros é a construção de uma historiografia da formação continuada de professores no Estado de São Paulo. Verificamos esta necessidade tendo em vista que tivemos grande dificuldade para recolher informações sobre programas que foram desenvolvidos no Estado no decorrer de sua história educacional, englobando aspectos tais como períodos em que foram realizados, visões políticas que os orientavam, alcance das iniciativas e sua avaliação. Tendo em vista a importância que o tema “formação continuada de professores” vem adquirindo no debate educacional e a multiplicidade de iniciativas governamentais para dar conta dessa demanda, um estudo sistemático dessa natureza se faz necessário. Percebemos também a ausência de estudos avaliativos sobre programas de formação continuada de professores em nível macro. Estamos entendendo a expressão “macro” no sentido de avaliações de grandes programas de formação continuada, em nível nacional e estadual. O que verificamos na bibliografia sobre o assunto é uma numerosa quantidade de avaliações de intervenções regionais desses grandes programas, muitas vezes voltadas para questões de ordem didática e de recepção por parte do público alvo. Nosso trabalho, apesar de termos nos esforçado para agregar uma maior quantidade de dados estaduais, de certa maneira, também se insere nessa lógica. Estudos mais abrangentes sobre esses programas de grande porte em suas operações estaduais e nacionais constitui-se num desafio para futuras pesquisas.

A trajetória percorrida nesta pesquisa nos permitiu vislumbrar alguns eixos que são importantes no que diz respeito à organização de cursos de formação continuada de professores em serviço. O primeiro diz respeito à continuidade das ações formativas. Verificamos que existe uma possibilidade concreta de se instituir nas redes de ensino uma cultura institucional de formação em serviço, pois parte dos professores está ciente da necessidade de aprimoramento de

seus conhecimentos para um melhor desempenho profissional. No entanto, a criação dessa cultura institucional está estritamente vinculada à regularidade dos cursos, inclusive no que diz respeito à época do ano letivo em que a formação acontece. A regularidade na oferta de cursos de formação em serviço é facilitada se for inserida num contexto de convênio das administrações públicas com universidades com reconhecida excelência acadêmica, como parte de um plano de extensão universitária.

Por outro lado, a oferta de programas de formação contínua deve estar vinculada à utilização desses para fins de evolução funcional, uma vez que constatamos um aumento da demanda por cursos no período em que essas duas variáveis, desenvolvimento profissional e evolução funcional, estiveram associadas. Outra questão a ser considerada é o lócus a partir do qual se desenvolvem as ações de formação. Registramos que as iniciativas formativas perderam muito do seu sentido quando dissociadas da realidade encontrada nas escolas, portanto é necessário um diagnóstico preciso das necessidades formativas dos professores de cada unidade escolar, de modo que a formação recebida esteja em harmonia com as condições objetivas de atuação profissional para que seja possível uma intervenção consciente nessa realidade a fim de modificá-la. A construção das ações formativas a partir das necessidades das escolas também tornaria mais eficientes os mecanismos de avaliação e responsabilização por metas de desempenho, pois estas seriam negociadas com a comunidade escolar, o que poderia proporcionar um índice maior de comprometimento da equipe escolar. Esse aspecto de negociação de metas com as unidades escolares pressupõe que a organização dos programas de formação continuada seja descentralizada, e não apenas desconcentrada, ou seja, que as instâncias centrais de administração pública deleguem poderes de deliberação e decisão às instâncias intermediárias e inferiores, de modo que elas tenham liberdade para desenvolver as ações de formação de acordo com suas necessidades.

Por fim, longe querermos esgotar todas as possibilidades de articulação de um programa de formação continuada de professores em serviço, essas indicações aqui elencadas apenas visam contribuir para a construção coletiva desse mecanismo imprescindível para a construção de uma escola pública de qualidade.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA. **Colóquio sobre a política de formação de profissionais da educação no Estado de São Paulo**. São Paulo: Cortez; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Ação Educativa, 1998. (Série debates, 5).

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.

ALMEIDA, M. I. Formação contínua de professores. IN: **Um Salto para o Futuro**. Boletim 13. Rio de Janeiro, ago. 2005. Disponível em <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/150934FormacaoCProf.pdf>> Acesso em 20 mai. 2009.

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

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANDRÉ, M. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.

ANTUNES, R. **A desertificação neoliberal no Brasil**: Collor, FHC e Lula. Campinas: Autores Associados, 2004.

ARROYO, M. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 68, p. 143-162, dez. 1999.

_____. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em aberto**, Brasília, vol. 17, n. 71, p. 33-40, jan. 2000.

AZANHA, J. M. P. Democratização do ensino: vicissitudes da idéia no ensino paulista. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 335-344, maio/ago. 2004.

BEISEGEL, C. R. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Líber Livro, 2006.

BELLO, I. M. **Formação superior de professores em serviço**: um estudo sobre o processo de certificação do magistério no Brasil. 2008. 294f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC / SEB; Inep, 2008.

CALIXTO, E. M. S. **Políticas de formação continuada de professores do ensino médio do Estado do Mato Grosso do Sul**: 1999 – 2006. 2008. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2008.

CAMPOS, M. M. M. As lutas sociais e a educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 79, p. 56-64, 1991. Consulta sobre qualidade da educação na escola. São Paulo, FCC / DPE, 2002.

CASTRO, M. H. G. Sistemas Nacionais de Avaliação e de Informações Educacionais. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, n. 14(1), 2000.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

DIAS, R. E. **Competências**: um conceito recontextualizado no currículo para a formação de professores no Brasil. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

DRAIBE, S. M. As políticas sociais e o neoliberalismo. **Revista USP**, São Paulo, n. 17, p. 86-101, mar./mai. 1993.

_____. A experiência recente de descentralização de programas federais de apoio ao ensino fundamental. In: COSTA, V. L. C. (org). **Descentralização da educação**: novas formas de coordenação e financiamento. São Paulo: Fundap, Cortez, 1999.

_____. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. C. B. (Org.) **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE (Institutos de Estudos Avançados)/PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica), 2001, p. 13-42.

FERRARO, A. R. Diagnóstico da escolarização no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 12, p. 22-47, set./dez. 1999.

FIGUEIREDO, M. F.; FIGUEIREDO, A. M. C. Avaliação política e avaliação de política: um quadro de referência teórico. **Análise e Conjuntura**, Belo Horizonte, vol. 1, n. 3, p. 107-127, set./dez. 1986.

FREITAS, H. C. L. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 68, p. 17-44, dez. 1999.

FREITAS, L. C. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 911-933, Especial - Out. 2005.

_____. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade de ensino. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 965-987, out. 2007.

FREITAS, M. C.; BICCAS, M. S. **História Social da Educação Brasileira (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009

GALEGO, C.; GOMES, A. A. Emancipação, ruptura e inovação: o “focus group” como instrumento de investigação. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 5, n. 5, p. 173-184, 2005.

GATTI, B. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

_____. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

GUIMARÃES, T. A. et al. **Explorando o construto organização de aprendizagem no setor público: uma análise em órgão do poder executivo federal brasileiro**. Organizações e Sociedade, Salvador, v. 10, n. 27, p. 111-125, mai./ago. 2003.

JACOMINI, M. A. A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no Estado de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 30, n. 3, p. 401-418, set/dez 2004.

KIND, L. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 124-136, jun. 2004.

KLEIN, R. Como está a educação no Brasil? O que fazer?. **Ensaio: avaliação de políticas públicas e Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 51, p. 139-172, abr./jun. 2006.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do *professor sobrando*. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 163-183, dez. 1999.

LÜDKE, M. O que vale em avaliação. **Educação e seleção**, São Paulo, n. 9, p. 27-36, 1984.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCÍLIO, M. L. **História da Escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2005.

MARINHO, A.; FAÇANHA, L. O. **Programas sociais**: efetividade, eficiência e eficácia como dimensões operacionais da avaliação. Rio de Janeiro: Ipea, 2001. (Texto para discussão n. 787.)

MORAES, R. C. C. Globalização e políticas públicas: vida, paixão e morte do estado nacional? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 309-333, mai./ago. 2004.

NUNES, C. S. C. **Os sentidos da formação contínua de professores**: o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil. 2000. 152f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 28, p. 5-23, jan/fev/mar/abr. 2005.

OLIVEIRA, S. R. F. **Formulação de políticas educacionais**: um estudo sobre a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

PARO, V. H. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. **Qualidade do ensino**: contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000.

PEREIRA, L. C. B. A reforma gerencial do Estado de 1995. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, n. 34, p. 55-72, jul. 2000.

_____. Estratégia e estrutura para um novo Estado. **Revista de Economia Política**, São Paulo, vol. 17, n. 3 (67), p. 24-38, jul./set. 1997.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

POMPEU, C. A. **História, políticas e projetos**: formação continuada de professores de história (Estado de São Paulo – PEC 1996-98). 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

PRADA, L. E. A. Formação continuada de professores: experiências de alguns países. **Revista Online da Biblioteca Prof. Joel Martins**, Campinas, v. 2, n. 3, p. 97-116, jun. 2001.

REGO, T. C.; MELLO, G. N. Formação de professores na América Latina e Caribe: A busca por inovação e eficiência. In: **Conferência Regional “O Desempenho dos Professores na América Latina e no Caribe: Novas Prioridades”**, Brasília, Brasil, 10-12 jul. 2002. Brasília: UNESCO; MEC; BID, 2002.

RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**, São Paulo, n. 12 (5), p. 7-21, 1991.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil** (1930 – 1973). 28ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

RUS PEREZ, J. R. **Avaliação, impasses e desafios da educação básica**. Campinas: Editora da Unicamp; São Paulo: Annablume Editora, 2000.

RUSSO, M.; SANTA CRUZ, S. Educação continuada de gestores: instrumento de difusão das reformas e de inculcação das políticas educacionais. **Revista Eletrônica Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 7, 2º sem. 2009. Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/publicacoes/revista/polit_gest/edi7_artigo25.pdf> Acesso em: 10 fev. 2011.

SANTOS, L. L. C. P. A implementação de políticas do Banco Mundial para a formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, p. 173-182, dez. 2000.

SILVA, V. G. **Por um sentido público da qualidade da educação**. 2008. 120 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SINOPSE estatística do professor. Banco de dados preparados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Base de dados Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>> Acesso em: 25 out. 2009.

SOUZA, A. N. A racionalidade econômica na política educacional de São Paulo. **Pro-Posições**, Campinas, vol. 13, n. 1 (37), jan./abr. 2002.

_____. **As políticas educacionais para o desenvolvimento e o trabalho docente**. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

SOUZA, S. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n.84, p. 873-895, set. 2003.

SPOSITO, M. P. **O povo vai à escola**: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo. 4ª ed. São Paulo: Loyola, 2002.

SZTAIN, P; BONAMINO, A. FRANCO, C. Formação docente nos surveys de avaliação educacional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 11-39, mar. 2003.

TOBAR, F. O conceito de descentralização: usos e abusos. **Planejamento e políticas públicas**, Brasília, n. 5, p. 31-51, jun. 1991.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMASSI, L. et al (orgs). **O Banco mundial e as reformas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

WOODS, P. **Investigar a arte de ensinar**. Porto: Porto Editora, 1999.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ENTREVISTAS E GRUPO FOCAL

GESTOR CENP. **Entrevistado por Hamilton Moreira Junior.** São Paulo, 15 ago. 2010.

GESTOR DERSV. **Entrevistado por Hamilton Moreira Junior.** São Vicente, 07 jun. 2010.

GRUPO FOCAL. **Coordenado por Hamilton Moreira Junior.** São Vicente, 03 set. 2010.

REPRESENTANTE UNISANTOS. **Entrevistada por Hamilton Moreira Junior.** Santos, 14 set. 2010.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

DIRETORIA DE ENSINO DA REGIÃO DE SÃO VICENTE. **SARESP 2004**: estudos realizados no 1º bimestre de 2005 pelas UEs da DER São Vicente. São Vicente, 2005.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Programa de formação continuada “Teia do Saber” – 2003 – Projeto Básico**. 2003a.

_____. Secretaria de Estado da Fazenda. **Relatório do Secretário**: exercício 2003. São Paulo: Imprensa Oficial, 2003b.

_____. **Política Educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo**. Disponível em: <<http://cenp.edunet.sp.gov.br/Comunicados/PoliticaSEE.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2008. 2003c.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Relatório da Avaliação das Ações de Formação Descentralizadas do Conselho Regional de Acompanhamento da Formação Continuada da Diretoria de Ensino da Região de São Vicente – 2003**. 2004a.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Programa de formação continuada “Teia do Saber” – 2004 – Projeto Básico**. 2004b.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Informativo sobre os resultados do SARESP 2003**. Disponível em: <http://saresp.fde.sp.gov.br/2003/resultados/SARESP_Relatorio.pdf>. Acesso em 15 jan. 2011. 2004c.

_____. Secretaria de Estado da Fazenda. **Relatório do Secretário**: exercício 2004. São Paulo: Imprensa Oficial, 2004d.

_____. Decreto nº 49,394, de 22 de fevereiro de 2005. Regulamenta a Evolução Funcional, pela via não-acadêmica, dos integrantes do Quadro do Magistério, prevista nos artigos 21, 22, 23 e 24 da Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997, alterada pela Lei Complementar nº 958, de 13 de setembro de 2004, e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, 23 fev. 2005, p. 3.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Relatório da Avaliação das Ações de Formação Descentralizadas do Conselho Regional de Acompanhamento da Formação Continuada da Diretoria de Ensino da Região de São Vicente – 2004**. São Vicente, 2005a.

_____. Saresp 2004 confirma os efeitos positivos da capacitação permanente dos professores. **Seesp notícias**. São Paulo, 27 jun. 2005. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias_2005/2005_06_27.asp>. Acesso em: 07 jan. 2011. 2005b.

_____. Secretaria de Estado da Fazenda. **Relatório do Secretário**: exercício 2005. São Paulo: Imprensa Oficial, 2005c.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Programa de formação continuada “Teia do Saber”**: relatório de atividades. São Vicente, 2005d.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Programa de formação continuada “Teia do Saber”**: relatório de atividades. São Vicente, 2006a.

_____. Secretaria de Estado da Fazenda. **Relatório do Secretário**: exercício 2006. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006b.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Programa de formação continuada “Teia do Saber” – 2007**: Projeto Básico. Disponível em: <http://cenp.edunet.sp.gov.br/forcont2007/Projeto%Basico_nova_versão.pdf>. 2007. Acesso em 31 out. 2009. 2007a.

_____. Secretaria de Estado da Fazenda. **Relatório do Secretário**: exercício 2007. São Paulo: Imprensa Oficial, 2007.

_____. Departamento de Recursos humanos. **Espelho da rede estadual de ensino**. Disponível em: <http://drhu.edunet.sp.gov.br/Arquivos/QUADROS_SEE.pdf>. Acesso em: 20 out. 2010. 2010.

ANEXO A – Síntese dos programas em atividade na SEESP em dezembro de 2010

Segundo informações obtidas no site do CRE Mario Covas, a SEE manteve até dezembro de 2010 os seguintes programas e ações:

Ações e projetos da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo <http://www.educacao.sp.gov.br>

Na página da SEE/SP estão disponíveis ícones com links para seus principais projetos e ações, como Escola da Família, Bolsa Mestrado, Comunidade Presente, Rede do Saber e outros.

Programa Ler e Escrever

<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/site/>

O Programa tem por objetivo garantir que alunos de ciclo I/EF desenvolvam o domínio da leitura e escrita. Oferece recursos para melhorar as condições de ensino das crianças que frequentam as primeiras séries da rede pública estadual. Entre esses recursos, consta a presença de um professor auxiliar junto ao professor regente de 1ª série.

Programa São Paulo Faz Escola

http://www.rededosaber.sp.gov.br/contents/SIGS-CURSO/sigscFront/default.aspx?SITE_ID=25&SECAO_ID=447

O site permite ao professor acompanhar o processo de construção das propostas de Currículo, Avaliação e Expectativas de Aprendizagem na rede pública estadual.

Programa ACESSA Escola

<http://acessaescola.fde.sp.gov.br/>

O programa tem por objetivo promover a inclusão digital e social dos alunos, professores e funcionários das escolas da rede pública estadual. Por meio da Internet, ele possibilita aos usuários o acesso às tecnologias da informação e comunicação para a construção do conhecimento e o fortalecimento social da equipe escolar.

Programa de Qualidade da Escola

<http://idesp.edunet.sp.gov.br/>

O Programa de Qualidade da Escola tem como principal finalidade promover a melhoria da qualidade do ensino da rede estadual paulista e a equidade do sistema. Apresenta, para cada escola, um indicador de qualidade do ensino (IDESP) e estabelece metas para o aprimoramento desta qualidade.

Programas de Livros

<http://programasdelivros.edunet.sp.gov.br/>

Apresenta os Programas de Livros adotados pela Secretaria da Educação de São Paulo – PNLD, PNLEM, Biblioteca do Professor, Acervo Sala de Leitura.

Programa Cultura é currículo

<http://culturaecurriculo.edunet.sp.gov.br/programa.aspx>

O Programa Cultura é Currículo visa propiciar melhor qualidade de ensino da escola pública estadual atendendo aos desafios do mundo moderno e inserção social de seus alunos. Em acordo com os parâmetros pedagógicos da atual gestão, pauta-se por princípios estabelecidos para a organização curricular.

Programa Escola da Família

<http://www.escoladafamilia.sp.gov.br/destaques.html>

O objetivo do Programa é a abertura, aos finais de semana, de 2.334 escolas da Rede Estadual de Ensino, transformando-as em centro de convivência, com atividades voltadas às áreas esportiva, cultural, de saúde e de trabalho.

Programa Professor em Rede

<http://www.professor.sp.gov.br/sobre.asp>

Programa que propicia ao professor a aquisição de computador a preço abaixo dos oferecidos pelo mercado. (http://www.crmariocovas.sp.gov.br/prs_1.php?t=001)

A lista de programas presente no *site* não menciona outras ações da SSE tais como o programa Ônibus Escolar, que sorteia às cidades inscritas veículos para o transporte de alunos e o programa Material Escolar 2011, que, como o nome indica, distribui material escolar aos alunos da rede estadual.

ANEXO B – Demonstrativos contábeis do Estado de São Paulo para os anos de 2003 a 2007

GOVERNO DO ESTADO DE
SÃO PAULOCONTADORIA GERAL DO ESTADO
CONTAS DO EXERCÍCIO FINANCEIRO DE 2003
DEMONSTRATIVO DAS DESPESAS POR FUNÇÃO SUBFUNÇÃO E PROGRAMA CONFORME VÍNCULO DE RECURSOS

CONSOLIDADO

ANEXO 8
FOLHA 7

FUNÇÃO	SUBFUN	PROG	ESPECIFICAÇÃO	ORDINÁRIO	VINCULADO	TOTAL
11	846	0000	ENCARGOS GERAIS	2.377,35	0,00	2.377,35
12			EDUCAÇÃO	11.123.921.492,04	1.442.583.866,53	12.566.505.358,57
12	122		ADMINISTRAÇÃO GERAL	2.905.467.989,17	29.894.294,12	2.935.362.283,29
12	122	0100	SUPORTE ADMINISTRATIVO	2.794.231.463,37	29.894.294,12	2.824.125.757,49
12	122	2809	AUXÍLIO-ALIMENTAÇÃO	111.236.525,80	0,00	111.236.525,80
12	126		TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO	44.147.598,54	53.305.997,97	97.453.596,51
12	126	0803	MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO FUNDAMENTAL	0,00	11.802.854,24	11.802.854,24
12	126	0804	MELHORIA E EXPANSÃO DO ENSINO MÉDIO	2.585.032,93	0,00	2.585.032,93
12	126	0807	INFORMATIZAÇÃO ESCOLAR	0,00	38.571.000,00	38.571.000,00
12	126	1001	ENSINO DE GRADUAÇÃO	25.595.200,33	158.735,08	25.753.935,41
12	126	1002	FORMAÇÃO DE TECNÓLOGOS	622.391,12	0,00	622.391,12
12	126	2800	GOVERNO ELETRÔNICO	15.344.974,16	2.773.408,65	18.118.382,81
12	128		FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS	0,00	66.059,00	66.059,00
12	128	0100	SUPORTE ADMINISTRATIVO	0,00	66.059,00	66.059,00
12	181		POLÍCIAMENTO	14.988.410,24	0,00	14.988.410,24
12	181	1818	APERFEIÇOAMENTO DAS AÇÕES DE MODERNIZAÇÃO DA	14.988.410,24	0,00	14.988.410,24
12	272		PREVIDÊNCIA DO REGIME ESTATUTÁRIO	2.248.655.943,05	0,00	2.248.655.943,05
12	272	0101	PREVIDÊNCIA DOS SERVIDORES PÚBLICOS DO ESTADO	2.248.655.943,05	0,00	2.248.655.943,05
12	361		ENSINO FUNDAMENTAL	3.783.524.908,56	1.326.053.159,22	5.109.578.067,78
12	361	0801	DESCENTRALIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL	0,00	438.004.537,93	438.004.537,93
12	361	0802	MERENDA ESCOLAR	0,00	103.942.260,94	103.942.260,94
12	361	0803	MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO FUNDAMENTAL	3.783.524.908,56	784.106.360,35	4.567.631.268,91
12	362		ENSINO MÉDIO	1.451.568.025,76	0,00	1.451.568.025,76
12	362	0804	MELHORIA E EXPANSÃO DO ENSINO MÉDIO	1.431.854.485,76	0,00	1.431.854.485,76
12	362	0805	EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA	19.713.540,00	0,00	19.713.540,00
12	363		ENSINO PROFISSIONAL	36.512.254,62	6.820.774,05	43.333.028,67
12	363	0806	FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	8.953.200,00	0,00	8.953.200,00
12	363	1004	FORMAÇÃO DE TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO	27.239.510,17	6.820.774,05	34.060.284,22
12	363	1005	EDUCAÇÃO BÁSICA COM NÍVEL MÉDIO	134.678,48	0,00	134.678,48
12	363	1006	EDUCAÇÃO BÁSICA - SUPLENÇA	184.865,97	0,00	184.865,97
12	364		ENSINO SUPERIOR	504.544.801,00	21.884.918,67	526.429.719,67
12	364	0100	SUPORTE ADMINISTRATIVO	31.511.977,35	37.751,46	31.549.728,81
12	364	1001	ENSINO DE GRADUAÇÃO	193.708.371,01	4.933.814,54	198.642.185,55
12	364	1002	FORMAÇÃO DE TECNÓLOGOS	1.401.309,37	0,00	1.401.309,37
12	364	1010	PROGRAMA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA	5.412.957,85	0,00	5.412.957,85
12	364	1014	ENSINO DE POS-GRADUAÇÃO	272.510.185,42	16.913.352,67	289.423.538,09
12	366		EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	0,00	4.558.663,50	4.558.663,50
12	366	0803	MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO FUNDAMENTAL	0,00	4.558.663,50	4.558.663,50
12	392		DIFUSÃO CULTURAL	11.864.908,10	0,00	11.864.908,10
12	392	1203	FORMAÇÃO ARTÍSTICA E CULTURAL	8.228.123,10	0,00	8.228.123,10
12	392	1206	RÁDIO E TV EDUCATIVOS	3.636.785,00	0,00	3.636.785,00
12	571		DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO	360.528,74	0,00	360.528,74

CONTADORIA GERAL DO ESTADO
CONTAS DO EXERCÍCIO FINANCEIRO DE 2004
DEMONSTRATIVO DA DESPESA DO ESTADO DISCRIMINADA A NÍVEL DE PROGRAMA

CONSOLIDADO

ANEXO 7
FOLHA: 8

CÓDIGO	ESPECIFICAÇÃO	PROJETO	ATIVIDADE	TOTAL
10.846.0000	ENCARGOS GERAIS	0,00	25.087.733,94	25.087.733,94
11	TRABALHO	97.062.826,13	49.846.718,94	146.909.545,07
11.122	ADMINISTRAÇÃO GERAL	0,00	12.471.735,46	12.471.735,46
11.122.0100	SUPOORTE ADMINISTRATIVO	0,00	12.471.735,46	12.471.735,46
11.126	TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO	0,00	11.699,84	11.699,84
11.126.2816	GOVERNO ELETRÔNICO II - TRANSACÇÕES INTERNAS	0,00	11.699,84	11.699,84
11.272	PREVIDÊNCIA DO REGIME ESTATUTÁRIO	0,00	1.366.266,68	1.366.266,68
11.272.0101	PREVIDÊNCIA DOS SERVIDORES PÚBLICOS DO ESTADO	0,00	1.366.266,68	1.366.266,68
11.331	PROTEÇÃO E BENEFÍCIOS AO TRABALHADOR	0,00	1.233.179,85	1.233.179,85
11.331.2303	QUALIDADE DO TRABALHO	0,00	1.233.179,85	1.233.179,85
11.332	RELAÇÕES DE TRABALHO	0,00	1.614.285,00	1.614.285,00
11.332.2301	PROGRAMA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL	0,00	1.614.285,00	1.614.285,00
11.333	EMPREGABILIDADE	97.062.826,13	31.559.662,74	128.622.488,87
11.333.2301	PROGRAMA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL	0,00	1.086.330,00	1.086.330,00
11.333.2302	PROGRAMA DE EMPREGO E RENDA	97.062.826,13	24.710.676,52	121.773.502,65
11.333.2303	QUALIDADE DO TRABALHO	0,00	2.668.621,52	2.668.621,52
11.333.2308	EMPREENDEDORISMO	0,00	3.094.034,70	3.094.034,70
11.334	FOMENTO AO TRABALHO	0,00	384.581,37	384.581,37
11.334.2305	FOMENTO AO TRABALHO ARTESANAL	0,00	384.581,37	384.581,37
11.846	OUTROS ENCARGOS ESPECIAIS	0,00	1.205.308,00	1.205.308,00
11.846.0000	ENCARGOS GERAIS	0,00	1.205.308,00	1.205.308,00
12	EDUCAÇÃO	270.070.425,40	13.389.539.653,81	13.659.610.079,21
12.122	ADMINISTRAÇÃO GERAL	5.964.119,32	936.086.519,95	942.050.639,27
12.122.0100	SUPOORTE ADMINISTRATIVO	5.964.119,32	936.086.519,95	942.050.639,27
12.126	TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO	12.268.000,00	163.512.828,51	175.780.828,51
12.126.0803	MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO FUNDAMENTAL	0,00	57.475.137,09	57.475.137,09
12.126.0804	MELHORIA E EXPANSÃO DO ENSINO MÉDIO	12.268.000,00	1.063.982,79	13.331.982,79
12.126.0807	INFORMATIZAÇÃO ESCOLAR	0,00	7.200.000,00	7.200.000,00
12.126.1022	ENSINO PÚBLICO SUPERIOR	0,00	42.884.816,55	42.884.816,55
12.126.2815	GOVERNO ELETRÔNICO I - INFRA-ESTRUTURA	0,00	54.888.892,08	54.888.892,08
12.128	FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS	0,00	110.551.971,43	110.551.971,43
12.128.0808	FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES - TEIA DO SABER	0,00	110.551.971,43	110.551.971,43
12.181	POLICIAMENTO	0,00	9.781.283,53	9.781.283,53
12.181.1808	SEGURANÇA ESCOLAR	0,00	9.781.283,53	9.781.283,53
12.243	ASSISTÊNCIA À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE	0,00	252.685.525,12	252.685.525,12
12.243.0810	ASSISTÊNCIA AO ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI	0,00	252.685.525,12	252.685.525,12
12.272	PREVIDÊNCIA DO REGIME ESTATUTÁRIO	0,00	3.166.855.230,20	3.166.855.230,20

CONTADORIA GERAL DO ESTADO
CONTAS DO EXERCÍCIO FINANCEIRO DE 2005
DEMONSTRATIVO DA DESPESA DO ESTADO DISCRIMINADA A NÍVEL DE SUBPROGRAMA
CONSOLIDADO

ANEXO 7

FOLHA 6

CÓDIGO	ESPECIFICAÇÃO	PROJETO	ATIVIDADE	TOTAL
11.846.0000	ENCARGOS GERAIS	0,00	2.654,20	2.654,20
12	EDUCAÇÃO	478.079.527,81	14.755.356.051,14	15.233.435.578,95
12.122	ADMINISTRAÇÃO GERAL	16.049.680,64	1.006.497.573,95	1.022.547.254,59
12.122.0100	SUORTE ADMINISTRATIVO	16.049.680,64	1.006.497.573,95	1.022.547.254,59
12.126	TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO	19.181.153,76	171.553.286,03	190.734.439,79
12.126.0803	MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO FUNDAMENTAL	0,00	28.019.953,16	28.019.953,16
12.126.0804	MELHORIA E EXPANSÃO DO ENSINO MEDIO	19.181.153,76	908.687,67	20.089.841,43
12.126.0807	INFORMATIZAÇÃO ESCOLAR	0,00	10.030.000,00	10.030.000,00
12.126.1022	ENSINO PUBLICO SUPERIOR	0,00	41.236.019,58	41.236.019,58
12.126.2815	GOVERNO ELETRONICO I - INFRA-ESTRUTURA	0,00	91.358.625,62	91.358.625,62
12.128	FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS	0,00	109.549.375,47	109.549.375,47
12.128.0808	FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES - TEIA DO S	0,00	109.549.375,47	109.549.375,47
12.131	COMUNICAÇÃO SOCIAL	0,00	1.937.497,49	1.937.497,49
12.131.2805	COMUNICAÇÃO SOCIAL	0,00	1.937.497,49	1.937.497,49
12.243	ASSISTENCIA A CRIANÇA E AO ADOLESCENTE	0,00	191.309.761,75	191.309.761,75
12.243.1726	ASSISTENCIA AO ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A	0,00	191.309.761,75	191.309.761,75
12.272	PREVIDENCIA DO REGIME ESTATUTARIO	0,00	3.526.886.540,98	3.526.886.540,98
12.272.0101	OBRIGACOES PREVIDENCIARIAS	0,00	3.526.886.540,98	3.526.886.540,98
12.306	ALIMENTAÇÃO E NUTRIÇÃO	0,00	124.297.232,00	124.297.232,00
12.306.2809	AUXILIO-ALIMENTAÇÃO	0,00	124.297.232,00	124.297.232,00
12.361	ENSINO FUNDAMENTAL	276.285.925,21	5.483.840.807,62	5.760.126.732,83
12.361.0801	PARCERIA EDUCACIONAL ESTADO-MUNICIPIO	0,00	3.987.746,36	3.987.746,36
12.361.0802	ALIMENTAÇÃO ESCOLAR	0,00	125.286.476,68	125.286.476,68
12.361.0803	MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO FUNDAMENTAL	276.285.925,21	5.354.566.584,58	5.630.852.509,79
12.362	ENSINO MEDIO	39.635.229,71	1.672.197.532,10	1.711.832.761,81
12.362.0804	MELHORIA E EXPANSÃO DO ENSINO MEDIO	39.635.229,71	1.672.197.532,10	1.711.832.761,81
12.363	ENSINO PROFISSIONAL	35.085.205,81	219.982.592,36	255.067.798,17
12.363.1024	ENSINO PUBLICO TECNICO	35.085.205,81	219.982.592,36	255.067.798,17
12.364	ENSINO SUPERIOR	91.842.332,68	1.810.239.204,21	1.902.081.536,89
12.364.1022	ENSINO PUBLICO SUPERIOR	91.842.332,68	1.807.489.661,79	1.899.331.994,47
12.364.1023	ENSINO PUBLICO TECNOLÓGICO	0,00	2.749.542,42	2.749.542,42
12.366	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	0,00	199.229.315,99	199.229.315,99
12.366.0803	MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO FUNDAMENTAL	0,00	6.234.639,80	6.234.639,80
12.366.0805	ESCOLA DA FAMÍLIA	0,00	192.994.676,19	192.994.676,19
12.392	DIFUSÃO CULTURAL	0,00	70.147.889,17	70.147.889,17
12.392.1022	ENSINO PUBLICO SUPERIOR	0,00	70.147.889,17	70.147.889,17
12.453	TRANSPORTES COLETIVOS URBANOS	0,00	41.462.000,00	41.462.000,00
12.453.3704	OPERAÇÃO, RECAPACITAÇÃO E MODERNIZAÇÃO DO TRA	0,00	41.462.000,00	41.462.000,00
12.571	DESENVOLVIMENTO CIENTIFICO	0,00	3.391.342,27	3.391.342,27
12.571.1022	ENSINO PUBLICO SUPERIOR	0,00	3.391.342,27	3.391.342,27
12.843	SERVICO DA DÍVIDA INTERNA	0,00	20.991.785,52	20.991.785,52
12.843.0000	ENCARGOS GERAIS	0,00	20.991.785,52	20.991.785,52
12.844	SERVICO DA DÍVIDA EXTERNA	0,00	81.727.016,98	81.727.016,98
12.844.0000	ENCARGOS GERAIS	0,00	81.727.016,98	81.727.016,98
12.846	OUTROS ENCARGOS ESPECIAIS	0,00	20.115.297,25	20.115.297,25
12.846.0000	ENCARGOS GERAIS	0,00	20.115.297,25	20.115.297,25
13	CULTURA	7.178.326,89	315.788.942,12	322.967.269,01
13.122	ADMINISTRAÇÃO GERAL	0,00	92.167.865,15	92.167.865,15
13.122.0100	SUORTE ADMINISTRATIVO	0,00	33.828.576,50	33.828.576,50
13.122.1205	INTEGRAÇÃO DAS CULTURAS LATINO-AMERICANAS	0,00	9.481.102,51	9.481.102,51
13.122.1206	RADIO E TV EDUCATIVOS	0,00	48.858.186,14	48.858.186,14
13.126	TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO	0,00	275.687,78	275.687,78
13.126.2817	GOVERNO ELETRONICO III - TRANSACOES COM A SOC	0,00	214.918,78	214.918,78
13.126.2818	GOVERNO ELETRONICO IV - INCLUSAO DIGITAL	0,00	60.769,00	60.769,00
13.272	PREVIDENCIA DO REGIME ESTATUTARIO	0,00	319.042,36	319.042,36

CONTADORIA GERAL DO ESTADO
CONTAS DO EXERCÍCIO FINANCEIRO DE 2006
DEMONSTRATIVO DA DESPESA DO ESTADO DISCRIMINADA A NÍVEL DE SUBPROGRAMA
CONSOLIDADO

ANEXO 7

FOLHA 5

CÓDIGO	ESPECIFICAÇÃO	PROJETO	ATIVIDADE	TOTAL
10.512	SANEAMENTO BASICO URBANO	21.939.788,93	0,00	21.939.788,93
10.512.3904	SANEAMENTO PARA TODOS	21.939.788,93	0,00	21.939.788,93
10.571	DESENVOLVIMENTO CIENTIFICO	19.516,00	6.318.005,89	6.337.521,89
10.571.0914	PREVENÇÃO E CONTROLE DE ENDEMIAS	0,00	81.876,64	81.876,64
10.571.0932	CONTROLE DE DOENÇAS E PROMOÇÃO DE SAUDE	0,00	222.816,40	222.816,40
10.571.0933	INOVAÇÃO TECNOLÓGICA, DESENVOLVIMENTO CIENTIFICO,	0,00	437.239,29	437.239,29
10.571.0934	PREVENÇÃO, DIAGNOSTICO, ASSISTENCIA E RECUPERAÇÃO	19.516,00	5.576.073,56	5.595.589,56
10.843	SERVIÇO DA DÍVIDA INTERNA	0,00	1.788.830,46	1.788.830,46
10.843.0000	ENCARGOS GERAIS	0,00	1.788.830,46	1.788.830,46
10.846	OUTROS ENCARGOS ESPECIAIS	0,00	48.473.410,08	48.473.410,08
10.846.0000	ENCARGOS GERAIS	0,00	48.473.410,08	48.473.410,08
11	TRABALHO	109.394.485,52	45.666.777,12	165.061.262,64
11.122	ADMINISTRAÇÃO GERAL	0,00	10.713.093,34	10.713.093,34
11.122.0100	SUPORTE ADMINISTRATIVO	0,00	10.713.093,34	10.713.093,34
11.272	PREVIDENCIA DO REGIME ESTATUTARIO	0,00	770.898,35	770.898,35
11.272.0101	OBRIGAÇÕES PREVIDENCIARIAS	0,00	770.898,35	770.898,35
11.331	PROTEÇÃO E BENEFÍCIOS AO TRABALHADOR	0,00	582.366,66	582.366,66
11.331.2303	QUALIDADE DO TRABALHO	0,00	582.366,66	582.366,66
11.332	RELAÇÕES DE TRABALHO	0,00	370.354,00	370.354,00
11.332.2301	DESENVOLVIMENTO TÉCNICO E METODOLÓGICO PARA A EMPR	0,00	370.354,00	370.354,00
11.333	EMPREGABILIDADE	109.394.485,52	30.962.340,50	140.356.826,02
11.333.2301	DESENVOLVIMENTO TÉCNICO E METODOLÓGICO PARA A EMPR	0,00	11.242,28	11.242,28
11.333.2302	FOMENTO AO EMPREGO E RENDA	0,00	21.028.704,32	21.028.704,32
11.333.2303	QUALIDADE DO TRABALHO	0,00	3.239.447,54	3.239.447,54
11.333.2308	EMPREENDEDORISMO	0,00	6.682.946,36	6.682.946,36
11.333.3516	FAMÍLIA CIDADÃ - AÇÕES SOCIAIS INTEGRADAS	109.394.485,52	0,00	109.394.485,52
11.334	FOMENTO AO TRABALHO	0,00	2.267.724,27	2.267.724,27
11.334.2305	FOMENTO AO TRABALHO ARTESANAL	0,00	2.267.724,27	2.267.724,27
12	EDUCAÇÃO	544.869.904,86	16.295.761.832,94	16.840.631.737,80
12.122	ADMINISTRAÇÃO GERAL	635.557,51	1.129.107.255,25	1.129.742.812,76
12.122.0100	SUPORTE ADMINISTRATIVO	635.557,51	1.129.107.255,25	1.129.742.812,76
12.126	TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO	11.999.999,68	223.927.939,10	235.927.938,78
12.126.0803	MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO FUNDAMENTAL	0,00	33.366.389,56	33.366.389,56
12.126.0804	MELHORIA E EXPANSÃO DO ENSINO MÉDIO	11.999.999,68	46.428.777,95	58.428.777,63
12.126.0807	INFORMATIZAÇÃO ESCOLAR	0,00	26.093.225,30	26.093.225,30
12.126.1022	ENSINO PÚBLICO SUPERIOR	0,00	53.832.689,61	53.832.689,61
12.126.2815	GOVERNO ELETRÔNICO I - INFRA-ESTRUTURA	0,00	58.253.356,68	58.253.356,68
12.126.2816	GOVERNO ELETRÔNICO II - TRANSAÇÕES INTERNAS	0,00	1.764.000,00	1.764.000,00
12.126.2817	GOVERNO ELETRÔNICO III - TRANSAÇÕES COM A SOCIEDAD	0,00	2.205.000,00	2.205.000,00
12.126.2818	GOVERNO ELETRÔNICO IV - INCLUSÃO DIGITAL	0,00	1.984.500,00	1.984.500,00
12.128	FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS	0,00	104.029.353,34	104.029.353,34
12.128.0808	FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES - TEIA DO SABER	0,00	104.029.353,34	104.029.353,34
12.243	ASSISTÊNCIA À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE	0,00	42.556.166,85	42.556.166,85
12.243.1726	ASSISTÊNCIA AO ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI	0,00	42.556.166,85	42.556.166,85
12.272	PREVIDENCIA DO REGIME ESTATUTARIO	0,00	3.888.651.417,53	3.888.651.417,53
12.272.0101	OBRIGAÇÕES PREVIDENCIARIAS	0,00	3.888.651.417,53	3.888.651.417,53
12.306	ALIMENTAÇÃO E NUTRIÇÃO	0,00	117.390.664,10	117.390.664,10
12.306.2809	AUXÍLIO-ALIMENTAÇÃO	0,00	117.390.664,10	117.390.664,10
12.361	ENSINO FUNDAMENTAL	378.882.145,83	6.231.632.676,35	6.610.514.822,18
12.361.0801	PARCERIA EDUCACIONAL ESTADO-MUNICÍPIO	0,00	5.438.104,74	5.438.104,74
12.361.0802	ALIMENTAÇÃO ESCOLAR	0,00	167.653.489,15	167.653.489,15
12.361.0803	MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO FUNDAMENTAL	378.882.145,83	6.058.541.082,46	6.437.423.228,29
12.362	ENSINO MÉDIO	38.785.635,55	1.901.391.347,32	1.940.176.982,87
12.362.0804	MELHORIA E EXPANSÃO DO ENSINO MÉDIO	38.785.635,55	1.901.391.347,32	1.940.176.982,87
12.363	ENSINO PROFISSIONAL	42.927.576,52	245.823.971,32	288.751.547,84
12.363.1024	ENSINO PÚBLICO TÉCNICO	42.927.576,52	245.823.971,32	288.751.547,84
12.364	ENSINO SUPERIOR	71.638.989,77	1.974.549.426,09	2.046.188.415,86
12.364.1022	ENSINO PÚBLICO SUPERIOR	62.731.237,11	1.967.210.809,20	2.029.942.046,31
12.364.1023	ENSINO PÚBLICO TECNOLÓGICO	8.907.752,66	7.338.616,89	16.246.369,55
12.366	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	0,00	215.263.848,92	215.263.848,92
12.366.0803	MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO FUNDAMENTAL	0,00	5.813.899,50	5.813.899,50
12.366.0805	ESCOLA DA FAMÍLIA	0,00	209.449.949,42	209.449.949,42

CONTADORIA GERAL DO ESTADO
CONTAS DO EXERCÍCIO FINANCEIRO DE 2007
DEMONSTRATIVO DA DESPESA DO ESTADO DISCRIMINADA A NÍVEL DE SUBPROGRAMA
CONSOLIDADO

ANEXO 7
FOLHA 5

CÓDIGO	ESPECIFICAÇÃO	PROJETO	ATIVIDADE	TOTAL
10.843.0000	ENCARGOS GERAIS	0,00	1.588.324,83	1.588.324,83
10.846	OUTROS ENCARGOS ESPECIAIS	0,00	41.062.753,07	41.062.753,07
10.846.0000	ENCARGOS GERAIS	0,00	41.062.753,07	41.062.753,07
11	TRABALHO	67.430.386,77	40.572.039,58	108.002.426,35
11.122	ADMINISTRACAO GERAL	0,00	10.986.138,81	10.986.138,81
11.122.0100	SUPORTE ADMINISTRATIVO	0,00	10.986.138,81	10.986.138,81
11.126	TECNOLOGIA DA INFORMACAO	0,00	861.491,90	861.491,90
11.126.2816	GOVERNO ELETRONICO II - TRANSACOES INTERNAS	0,00	861.491,90	861.491,90
11.272	PREVIDENCIA DO REGIME ESTATUTARIO	0,00	7.623.502,70	7.623.502,70
11.272.0101	OBRIGACOES PREVIDENCIARIAS	0,00	7.623.502,70	7.623.502,70
11.331	PROTECAO E BENEFICIOS AO TRABALHADOR	0,00	572.771,19	572.771,19
11.331.2303	QUALIDADE DO TRABALHO	0,00	572.771,19	572.771,19
11.332	RELACOES DE TRABALHO	0,00	1.649.813,85	1.649.813,85
11.332.2301	DESENVOLVIMENTO TECNICO E METODOLOGICO PARA A EMPR	0,00	1.644.741,01	1.644.741,01
11.332.2302	FOMENTO AO EMPREGO E RENDA	0,00	5.072,84	5.072,84
11.333	EMPREGABILIDADE	67.430.386,77	17.047.875,02	84.478.261,79
11.333.2301	DESENVOLVIMENTO TECNICO E METODOLOGICO PARA A EMPR	0,00	79.778,08	79.778,08
11.333.2302	FOMENTO AO EMPREGO E RENDA	0,00	11.725.969,81	11.725.969,81
11.333.2303	QUALIDADE DO TRABALHO	0,00	2.199.595,66	2.199.595,66
11.333.2308	EMPREENDEDORISMO	0,00	3.042.531,47	3.042.531,47
11.333.3516	FAMILIA CIDADã - ACOES SOCIAIS INTEGRADAS	67.430.386,77	0,00	67.430.386,77
11.334	FOMENTO AO TRABALHO	0,00	1.830.177,48	1.830.177,48
11.334.2305	FOMENTO AO TRABALHO ARTESANAL	0,00	1.830.177,48	1.830.177,48
11.846	OUTROS ENCARGOS ESPECIAIS	0,00	268,63	268,63
11.846.0000	ENCARGOS GERAIS	0,00	268,63	268,63
12	EDUCACAO	753.570.824,86	17.572.451.727,28	18.426.022.552,14
12.122	ADMINISTRACAO GERAL	41.503,25	1.240.100.664,35	1.240.142.167,60
12.122.0100	SUPORTE ADMINISTRATIVO	41.503,25	1.240.100.664,35	1.240.142.167,60
12.126	TECNOLOGIA DA INFORMACAO	49.000.000,00	126.648.430,22	175.848.430,22
12.126.0803	MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO FUNDAMENTAL	0,00	17.358.587,06	17.358.587,06
12.126.0804	MELHORIA E EXPANSAO DO ENSINO MEDIO	49.000.000,00	2.146.844,55	51.146.844,55
12.126.0807	INFORMATIZACAO ESCOLAR	0,00	15.876.546,40	15.876.546,40
12.126.1022	ENSINO PUBLICO SUPERIOR	0,00	53.187.746,77	53.187.746,77
12.126.2815	GOVERNO ELETRONICO I - INFRA-ESTRUTURA	0,00	38.078.705,44	38.078.705,44
12.128	FORMACAO DE RECURSOS HUMANOS	0,00	79.477.943,37	79.477.943,37
12.128.0808	FORMACAO CONTINUADA DE EDUCADORES - TEIA DO SABER	0,00	79.477.943,37	79.477.943,37
12.131	COMUNICACAO SOCIAL	0,00	3.825.194,00	3.825.194,00
12.131.2805	COMUNICACAO SOCIAL	0,00	3.825.194,00	3.825.194,00
12.243	ASSISTENCIA A CRIANCA E AO ADOLESCENTE	0,00	18.148.527,64	18.148.527,64
12.243.1726	ASSISTENCIA AO ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI	0,00	18.148.527,64	18.148.527,64
12.272	PREVIDENCIA DO REGIME ESTATUTARIO	0,00	3.611.860.200,05	3.611.860.200,05
12.272.0101	OBRIGACOES PREVIDENCIARIAS	0,00	3.611.860.200,05	3.611.860.200,05
12.306	ALIMENTACAO E NUTRICAO	0,00	121.888.078,88	121.888.078,88
12.306.2809	AUXILIO-ALIMENTACAO	0,00	121.888.078,88	121.888.078,88
12.361	ENSINO FUNDAMENTAL	452.550.504,70	7.178.232.793,84	7.630.783.298,54
12.361.0801	PARCERIA EDUCACIONAL ESTADO-MUNICIPIO	0,00	5.771.150,34	5.771.150,34
12.361.0802	ALIMENTACAO ESCOLAR	0,00	186.324.026,47	186.324.026,47
12.361.0803	MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO FUNDAMENTAL	452.550.504,70	5.682.547.961,61	6.135.098.466,31
12.361.0812	COMPLEMENTACAO DO ESTADO AO DESENVOLVIMENTO D	0,00	1.303.589.655,42	1.303.589.655,42
12.362	ENSINO MEDIO	39.699.497,18	2.235.569.624,93	2.275.269.122,11
12.362.0804	MELHORIA E EXPANSAO DO ENSINO MEDIO	39.699.497,18	2.235.569.624,93	2.275.269.122,11
12.363	ENSINO PROFISSIONAL	99.578.165,52	323.389.454,92	422.967.620,44
12.363.1024	ENSINO PUBLICO TECNICO	99.578.165,52	323.389.454,92	422.967.620,44
12.364	ENSINO SUPERIOR	112.701.154,21	2.418.928.010,24	2.531.629.164,45
12.364.1022	ENSINO PUBLICO SUPERIOR	85.198.869,70	2.412.825.765,54	2.498.024.635,24
12.364.1023	ENSINO PUBLICO TECNOLÓGICO	27.502.284,51	6.102.244,70	33.604.529,21
12.366	EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS	0,00	117.506.669,04	117.506.669,04
12.366.0803	MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO FUNDAMENTAL	0,00	6.039.371,50	6.039.371,50
12.366.0805	ESCOLA DA FAMILIA	0,00	111.467.297,54	111.467.297,54
12.392	DIFUSAO CULTURAL	0,00	91.681.014,47	91.681.014,47
12.392.1022	ENSINO PUBLICO SUPERIOR	0,00	91.681.014,47	91.681.014,47
12.453	TRANSPORTES COLETIVOS URBANOS	0,00	51.203.000,00	51.203.000,00

ANEXO C – Homologações de contratação das IES para o PTU na DERSV nos anos de 2004 a 2007

HOMOLOGAÇÃO					
Modalidade:	PREGÃO	Tipo:	MENOR PREÇO	Número:	005/2004
Descrição da Ocorrência:	HOMOLOGAÇÃO			Processo:	3145/0082/2004
SÍNTESE DA PUBLICAÇÃO					
<p>COMUNICADO Processo nº 4135/0082/2004 - Pregão nº 005/2004 - Prgrama Teia do Saber O Instituto Superior de Educação Santa Cecília após análise do recurso interposto, foi inabilitado/desclassificado por não atender na íntegra o edital e legislação vigente.</p> <p>ADJUDICO os itens: 1 - Metodologias de Ensino de disciplinas da Área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias do ensino médio: Física, Química e Biologia – II (Curso em Continuidade), 38 inscritos, valor unitário de R\$400,00 e valor total de R\$ 15.200,00; 2: Metodologias de Ensino de disciplinas da Área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias do ensino médio: Matemática II (Curso em Continuidade), 54 inscritos, valor unitário de R\$ 340,00 e valor total de R\$ 18.360,00; 3: ,Metodologias de Ensino de disciplinas da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ensino médio: Língua Portuguesa e Literatura I (Curso Inicial), 65 inscritos, valor unitário: R\$ 400,00 e valor total de R\$ 26.000,00; 4: Metodologias de Ensino da Matemática no ciclo II do ensino fundamental I (Curso inicial), 48 inscritos, valor unitário de R\$ 370,00 e valor total de R\$ 17.760,00; 5 - Metodologias de Ensino da leitura em todos os componentes curriculares do ciclo II do ensino fundamental e do ensino médio (Ler para Aprender), 123 inscritos, valor unitário de R\$ 400,00 e valor total de R\$ 49.200,00, somando um total de 328 inscritos e valor total de R\$ 126.520,00 (cento e vinte e seis mil e quinhentos e vinte reais), em favor a Universidade Católica de Santos. HOMOLOGO, nos termos do parágrafo único do artigo 3º do Decreto nº 47.297/02, o Pregão nº 005/2004, desta Diretoria de Ensino - Região de São Vicente, em favor da Universidade Católica de Santos, os itens 1, 2, 3, 4 e 5, com valor total de R\$ 126.520,00 (cento e vinte e seis mil e quinhentos e vinte reais).</p>					

HOMOLOGAÇÃO					
Modalidade:	PREGÃO	Tipo:	MENOR PREÇO	Número:	007/2005
Descrição da Ocorrência:	HOMOLOGAÇÃO			Processo:	5678/0082/2005
SÍNTESE DA PUBLICAÇÃO					
<p>PORTARIA DO DIRIGENTE REGIONAL DE ENSINO COMUNICADO Processo nº 5678/0082/2005 - Pregão nº 007/2005, cuja abertura se deu no dia 11/08/2005: 1- No uso das minhas atribuições legais, e conferidas pela Lei nº 10.520 de 17/07/2002 e Decreto Estadual nº 47.297, de 06/11/2002 e conforme informação da pregoeira e de toda a documentação constante dos autos e por total cumprimento do edital e legislação vigente, HOMOLOGO, nos termos do parágrafo único do artigo 3º do Decreto nº 47.297/02, os itens: 1 – Metodologias de Ensino de disciplinas da Área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias do ensino médio:Física Química e Biologia – III (Curso em Aprofundamento), 21 inscritos, valor unitário de R\$510,00 e valor total de R\$10.710,00; 2 – Metodologias de Ensino de disciplinas da Área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias do ensino médio:Matemática - III(Curso em Aprofundamento), 32 inscritos, valor unitário de R\$490,00 e valor total de R\$15.680,00; 3 – Metodologias de Ensino de disciplinas da Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias do ensino médio: Geografia e História – I(Curso Inicial), 43 inscritos, valor unitário R\$820,00 e valor total de R\$35.260,00; 4 – Metodologias de Ensino de disciplinas da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias Língua Portuguesa e Literatura II(Curso em Continuidade), 20 inscritos, valor unitário R\$810,00 e valor total R\$16.200,00; 5 – Metodologias de Ensino de disciplinas da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ensino médio:Arte I(Curso em Continuidade), 21 inscritos, valor unitário R\$550,00 e valor total R\$11.550,00; 6 – Metodologias de Ensino da Ciências Físicas e Biológicas no ciclo II do Ensino Fundamental I(Curso Inicial), 73 inscritos, valor unitário R\$490,00 e valor total R\$35.770,00; 7 – Metodologias de Ensino de disciplinas da Área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias:Matemática no ciclo II do Ensino Fundamental II(Curso em Continuidade), 22 inscritos, valor unitário R\$480,00 e valor total de R\$10.560,00; 8 – Metodologias de Ensino de História e Geografia no ciclo II do Ensino Fundamental I(Curso Inicial), 26 inscritos, valor unitário de R\$800,00 e valor total de R\$20.800,00; 9 – Metodologias de Ensino da Língua Portuguesa no ciclo II do Ensino Fundamental I(Curso Inicial), 22 inscritos, valor unitário R\$790,00 e valor total de R\$17.380,00; 10 – Metodologias de Ensino da Língua Portuguesa no ciclo II do Ensino Fundamental I(Curso Inicial), 66 inscritos, valor unitário R\$790,00 e valor total de R\$52.140,00; 11 – Metodologias de Ensino da Leitura em todos os componentes curriculares do ciclo II do Ensino Fundamental e do Ensino Médio II(Curso em Continuidade), 28 inscritos, valor unitário R\$700,00 e valor total de R\$19.600,00, somando um total de 374 inscritos e valor total de R\$245.650,00(duzentos e quarenta e cinco mil, seiscentos e cinquenta reais), em favor da Associação Jaboticabalense de Educação e Cultura.</p>					
EXTRATO DE ADITAMENTO					
Modalidade:	PREGÃO	Tipo:	MENOR PREÇO	Número:	007/2005
Descrição da Ocorrência:	EXTRATO DE ADITAMENTO			Processo:	5678/0082/2005
SÍNTESE DA PUBLICAÇÃO					
<p>DIRETORIA DE ENSINO - REGIÃO DE SÃO VICENTE COMUNICADO Resumo do Termo do 2º. Aditamento: Pregão (Presencial) nº 07/2005 – Resumo de Termo de Aditamento nº03/2005, assinado em 30/09/2005, objeto: Contratação de Instituição de Ensino Superior Público ou Privado – Teia do Saber - Diretoria de Ensino – Processo nº5678/0082/2005 – Instituição: Associação Jaboticabalense de Educação e Cultura – CNPJ:45.337.425/0001-29 – Valor total do presente contrato é R\$293.870,00 reduzido de aproximadamente 13,28/(treze virgula vinte e oito) por cento passará ao valor de R\$254.850,00.</p>					

HOMOLOGAÇÃO					
Modalidade:	PREGÃO	Tipo:	MENOR PREÇO	Número:	001/2006
Descrição da Ocorrência:	HOMOLOGAÇÃO			Processo:	5857/0082/2006
SÍNTESE DA PUBLICAÇÃO					
<p>DIRETORIA DE ENSINO - REGIÃO DE SÃO VICENTE PORTARIA DO DIRIGENTE REGIONAL DE ENSINO COMUNICADO PROCESSO Nº. 5857/0082/2006 - PREGÃO Nº. 001/2006, CUJA ABERTURA SE DEU NO DIA 19/06/2006: I. No uso de minhas atribuições legais e conferidas pela Lei nº. 10.520, de 17/07/2002, e Decreto Estadual nº. 47.297, de 06/11/2002, e, diante dos elementos de instrução dos autos, HOMOLOGO a adjudicação proferida pela pregoeira designada nos autos nº. 5857/0082/2006 – PREGÃO PRESENCIAL nº. 001/2006, desta Diretoria de Ensino – Região de São Vicente à Associação Jaboticabalense de Educação e Cultura, os itens: 1. Metodologias de ensino de disciplinas da Área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias no Ensino Médio; Física, Química e Biologia I (curso inicial), 34 inscritos, valor unitário de R\$ 841,17, valor total de R\$ 28.600,00; 2. Metodologias de ensino de disciplinas da Área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias no Ensino Médio; Matemática I (curso inicial), 59 inscritos, valor unitário de R\$ 840,67, valor total de R\$ 49.600,00; 3. Metodologias de ensino de disciplinas da Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias do Ensino Médio; Geografia e História I (curso inicial), 41 inscritos, valor unitário de R\$ 1.143,90, valor total de R\$ 46.900,00; 4. Metodologias de ensino de disciplinas da Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias do Ensino Médio; Geografia e História II (curso em continuidade), 27 inscritos, valor unitário de R\$ 1.033,33, valor total de R\$ 27.900,00; 5. Metodologias de ensino de disciplinas da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias no Ensino Médio: Língua Portuguesa e Literatura I (curso inicial), valor unitário de 956,60, valor total de R\$ 50.700,00; 6. Metodologias de ensino de disciplinas da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias no Ensino Médio: Arte no Ensino Médio I (curso inicial), 24 inscritos, valor unitário de R\$ 1.370,83, valor total de R\$ 32.900,00; 7. Metodologias de ensino das Ciências Físicas e Biológicas no Ciclo II, do Ensino Fundamental I (curso inicial), 24 inscritos, valor unitário de R\$ 1.245,83, valor total de R\$ 29.900,00; 8. Metodologias de ensino das Ciências Físicas e Biológicas no Ciclo II, do Ensino Fundamental II (curso em continuidade), 21 inscritos, valor unitário de R\$ 1.342,85, valor total de R\$ 28.200,00; 9. Metodologias de ensino da Matemática no Ciclo II do Ensino Fundamental I, 34 inscritos, valor unitário de R\$ 967,64, valor total de R\$ 32.900,00; 10. Metodologias de ensino de História e Geografia no Ciclo II do Ensino Fundamental I (curso inicial), 32 inscritos, valor unitário de R\$ 993,75, valor total de R\$ 31.800,00; 11. Metodologias de ensino de Língua Portuguesa no ciclo II do Ensino Fundamental I (curso inicial), 27 inscritos, valor unitário de R\$ 1.103,70, valor total de R\$ R\$ 29.800,00; 12. Metodologias de ensino de Língua Portuguesa no Ciclo II do Ensino Fundamental II, 33 inscritos, valor unitário de R\$ 986,36, valor total de R\$ 32.550,00; 13. Metodologias do Ensino da Leitura em todos os componentes curriculares do Ciclo I do Ensino Fundamental e do Ensino Médio I (curso inicial), 157 inscritos, valor unitário de R\$ 984,71, valor total de R\$ 154.600,00. Soma-se um total de 566 inscritos e valor total de R\$ 576.350,00 (quinhentos e setenta e seis mil e trezentos e cinquenta reais) em favor da ASSOCIAÇÃO JABOTICABALENSE DE EDUCAÇÃO E CULTURA.</p>					
EXTRATO DE ADITAMENTO					
Modalidade:	PREGÃO	Tipo:	MENOR PREÇO	Número:	001/2006
Descrição da Ocorrência:	EXTRATO DE ADITAMENTO			Processo:	5857/0082/2006
SÍNTESE DA PUBLICAÇÃO					
<p>DIRETORIA DE ENSINO - REGIÃO DE SÃO VICENTE PRAÇA CEL. LOPES, 387, CENTRO, SÃO VICENTE/SP COMUNICADO RESUMO DE TERMO DE ADITAMENTO DO PREGÃO PRESENCIAL Nº. 001/2006, RESUMO DE TERMO DE ADITAMENTO Nº. 004/2006, ASSINADO EM 26/10/2006, OBJETO: CONTRATAÇÃO DE INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR, PÚBLICO OU PRIVADO - TEIA DO SABER - DIRETORIA DE ENSINO - REGIÃO DE SÃO VICENTE - PROCESSO Nº. 5857/0082/2006 - INSTITUIÇÃO: ASSOCIAÇÃO JABOTICABALENSE DE EDUCAÇÃO E CULTURA - CNPJ Nº. 45.337.425/0001-29, NO VALOR DE R\$ 555.774,08 (QUINHENTOS E CINQUENTA E CINCO MIL SETECENTOS E SETENTA E QUATRO REAIS E OITO CENTAVOS), PASSA AO VALOR DE R\$ 560.804,41 (QUINHENTOS E SESSENTA MIL OITOCENTOS E QUATRO REAIS E QUARENTA E UM CENTAVOS).</p>					

HOMOLOGAÇÃO						
Modalidade:	PREGÃO PRESENCIAL		Tipo:	MENOR PREÇO	Número:	001/2007
Descrição da Ocorrência:	HOMOLOGAÇÃO				Processo:	10311/0082/2007
SÍNTESE DA PUBLICAÇÃO						
<p>DIRETORIA DE ENSINO - REGIÃO DE SÃO VICENTE PROCESSO Nº. 10311/0082/2007 INTERESSADO: DIRETORIA DE ENSINO - REGIÃO DE SÃO VICENTE ASSUNTO: HOMOLOGAÇÃO DESPACHO DA DIRIGENTE DE ENSINO I. No uso de minhas atribuições legais e conferidas pela Lei nº. 10.520, de 17/07/2002, e Decreto Estadual nº. 47.297, de 06/11/2002, e, diante dos elementos de instrução dos autos, HOMOLOGO a adjudicação proferida pela pregoeira designada nos autos nº. 10.311/0082/2007 - PREGÃO PRESENCIAL nº. 001/2007, desta Diretoria de Ensino - Região de São Vicente à Associação Jaboticabalense de Educação e Cultura, os itens: 1. CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS - EM - EIXO TEMÁTICO I, com 21 inscritos, valor unitário de R\$ 1.171,4285, valor total de R\$ 24.600,00; 2. NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS - EM - EIXO TEMÁTICO II, 34 inscritos, valor unitário de R\$ 1.029,4117, valor total de R\$ 35.000,00; 3. NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS - EM - EIXO TEMÁTICO I, 26 inscritos, valor unitário de R\$ 1.096,1538, valor total de R\$ 28.500,00; 4. CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS - EM - EIXO TEMÁTICO II, 25 inscritos, valor unitário de R\$ 1.156,00, valor total de R\$ 28.900,00; 5. CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS - EM - EIXO TEMÁTICO III, 30 inscritos, valor unitário de R\$ 1.096,6666, valor total de R\$ 32.900,00; 6. LINGUAGENS E CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS - EM - EIXO TEMÁTICO I, 31 inscritos, valor unitário de R\$ 1.077,4193, valor total de R\$ 33.400,00; 7. LINGUAGENS E CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS - EM - EIXO TEMÁTICO II, 20 inscritos, valor unitário de R\$ 1.215,00, valor total de R\$ 24.300,00; 8. LINGUAGENS E CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS - EM - EIXO TEMÁTICO III, 21 inscritos, valor unitário de R\$ 1.195,238, valor total de R\$ 25.100,00; 9. LER PARA APRENDER - EF e EM - EIXO TEMÁTICO INICIAL, 38 inscritos, valor unitário de R\$ 1.028,9473, valor total de R\$ 39.100,00; 10. CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS - EF - EIXO TEMÁTICO III, 20 inscritos, valor unitário de R\$ 1.200,00, valor total de R\$ 24.000,00; 11. CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS - EF - EIXO TEMÁTICO III, 20 inscritos, valor unitário de R\$ 1.215,00, valor total de R\$ R\$ 24.300,00; 12. LINGUAGENS E CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS - EF - EIXO TEMÁTICO II, 26 inscritos, valor unitário de R\$ 1.080,7692, valor total de R\$ 28.100,00; 13. LINGUAGENS E CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS - EF - EIXO TEMÁTICO III, 23 inscritos, valor unitário de R\$ 1.130,4347, valor total de R\$ 26.000,00. Soma-se um total de 335 inscritos e valor total de R\$ 374.200,00 (trezentos e setenta e quatro mil e duzentos reais) em favor da ASSOCIAÇÃO JABOTICABALENSE DE EDUCAÇÃO E CULTURA.</p>						